

Grupo de Trabalho
“VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS”

RELATÓRIO FINAL

Deputada Fernanda Asseiceira

Abril 2007

Índice

| | | |
|-----|---|-----|
| 1. | Nota Introdutória | 3 |
| 2. | Enquadramento | 5 |
| 2.1 | Prevenção e Segurança | 6 |
| 2.2 | Intervenção Pedagógica e Social | 8 |
| 2.3 | Intervenção Disciplinar e Sancionatória | 11 |
| 3. | Antecedentes Parlamentares | 12 |
| 4. | Audiência Parlamentar | 14 |
| 5. | Visita às Escolas | 17 |
| 6. | Audição Pública sobre «A Segurança nas Escolas» | 21 |
| 6.1 | Programa | 21 |
| 6.2 | Intervenção de Especialistas | 21 |
| 6.3 | Período de Debate | 46 |
| 6.4 | Intervenção dos Deputados | 87 |
| 7. | Algumas Práticas Europeias | 107 |
| 8. | Conclusões | 123 |
| 9. | Parecer | 141 |
| 10. | ANEXO I: Relatórios das Visitas às Escolas | 145 |
| 11. | ANEXO II: Algumas Referências Bibliográficas | 187 |

1. Nota Introdutória

O tema da «Violência nas Escolas» tem vindo a ser objecto de uma grande visibilidade social e mediática, surgindo nos vários meios de comunicação, quer através da sinalização de alguns casos, como em debates e intervenções sobre o fenómeno.

Também a Assembleia da República tem sido um espaço de reflexão e debate sobre a temática.

A Comissão Parlamentar de Educação, Ciência e Cultura, sob proposta do seu Presidente, o Senhor Deputado António José Seguro, fez constar no respectivo plano de actividades para a sessão legislativa em curso, a constituição de um grupo de trabalho dedicado ao tema da «Violência nas Escolas» (doravante abreviadamente designado por “GTVE”).

Assim, no dia 16 de Janeiro de 2007, a constituição do GTVE foi aprovada em reunião ordinária da Comissão Parlamentar de Educação, Ciência e Cultura, sendo o mesmo composto pela Senhora Deputada Júlia Caré (PS), pelo Senhor Deputado Fernando Antunes (PSD), pelo Senhor Deputado Miguel Tiago (PCP), pelo Senhor Deputado Diogo Feio (CDS-PP), pela Senhora Deputada Cecília Honório (BE) e pelo Senhor Deputado Francisco Madeira Lopes (PEV) e coordenado pela Senhora Deputada Fernanda Asseiceira, relatora ora signatária.

O GTVE definiu como objectivo primordial a promoção de uma séria e ampla reflexão sobre as diversas vertentes da violência em meio escolar e sobre as abordagens e soluções possíveis para esta problemática, em função das diferentes realidades eventualmente constatadas.

Neste sentido, a acção do GTVE foi planificada e alicerçada em quatro momentos distintos:

- (i) Agendamento de Audição Parlamentar aos responsáveis pela Equipa de Missão para a Segurança Escolar e pelo Observatório para a Segurança nas Escolas;
- (ii) Promoção de visitas de Deputados a diferentes escolas das áreas metropolitanas do Porto e Lisboa (classificadas como “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”);

- (iii) Organização de Audição Pública sobre “Segurança nas Escolas” na Assembleia da República, aberta ao público interessado; e
- (iv) Elaboração do presente Relatório referente às actividades desenvolvidas, apresentando conclusões e propondo iniciativas políticas e/ou legislativas.

Esta selecção, encontrando-se suportada por um largo consenso partidário, permitiu, por um lado, verificar o parecer dos responsáveis técnicos, indicados no âmbito de duas medidas de iniciativa governamental; por outro, permitiu constatar *in loco* as várias abordagens do problema por diferentes escolas e, por último, alargou a reflexão aos especialistas e aos protagonistas interessados da sociedade civil, direccionando-a para as causas e consequências, bem como para a identificação das melhores práticas e soluções.

A fim de cumprir os seus propósitos, o GTVE reuniu em diferentes datas, debatendo e decidindo os vários aspectos das iniciativas organizadas:

18 de Janeiro de 2007 – Reflexão sobre a temática e programação da Audição com o Observatório da Segurança na Escola e com a Equipa de Missão para a Segurança Escolar;

25 de Janeiro de 2007 – Preparação das Audições a realizar no dia 5 e 6 de Março, nomeadamente quanto às escolas a visitar no dia 5 e o público alvo da Audição no dia 6;

1 de Fevereiro de 2007 – Selecção das 12 escolas a visitar no dia 5 de Março, utilizando como critério a sua integração nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária;

15 de Fevereiro de 2007 – Elaboração e aprovação de um Formulário para servir como base para o Relatório a apresentar por um deputado(a)/relator(a), referente a cada uma das escolas visitadas e reflexão/selecção dos (as) oradores (as) a convidar para a audição do dia 6 de Março de 2007;

15 de Março de 2007 – Balanço das iniciativas desenvolvidas e definição da estrutura do Relatório Final, tendo sido solicitado contributos para a sua elaboração;

19 de Abril de 2007 – Apresentação da proposta de Relatório ao Grupo de Trabalho para apreciação e recolha de sugestões.

2. Enquadramento

O problema da violência em meio escolar é tratado actualmente por medidas e opções políticas no plano da prevenção e segurança, no plano da intervenção social e pedagógica e no plano disciplinar e sancionatório, concretizadas e enquadradas nos termos que ora se descrevem.

2.1. Prevenção e Segurança

2.1.1- Programa Escola Segura

O Programa Escola Segura, sendo uma iniciativa conjunta dos Ministérios da Administração Interna e da Educação, encontra-se regulamentado pelo Despacho n.º 25650/2006, de 19 de Dezembro, visando garantir a segurança, prevenindo e reduzindo a violência, comportamentos de risco e incivildades, bem como melhorar o sentimento de segurança no meio escolar e envolvente, com a participação da comunidade.

Os princípios estratégicos do Programa Escola Segura baseiam-se em 4 eixos fundamentais:

- (i) Territorialização do Programa ao nível local, centrando-o nas escolas, com a participação activa de toda a comunidade;
- (ii) Promoção e desenvolvimento de parcerias quer ao nível nacional, quer ao nível local;
- (iii) Formação destinada a todos os elementos da comunidade educativa e aos elementos das forças de segurança envolvidos no Programa; e
- (iv) Monitorização dos fenómenos de violência, comportamentos de risco e incivildades nas escolas.

No plano organizativo, o Programa Escola Segura é alicerçado no Grupo Coordenador do Programa Escola Segura, composto por representantes das forças de segurança e do Ministério de Educação, e na Comissão Consultiva do Programa Escola Segura, constituída por representantes do Ministério da Presidência, do Ministério da Saúde, do Ministério da Justiça, do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, da Confederação Nacional das Associações de Pais e da Associação Nacional de Municípios Portugueses.

Nos termos do n.º 3 do Artigo 9.º do Regulamento do Programa Escola Segura, aos conselhos executivos das escolas e agrupamentos de escolas compete “a organização da segurança escolar em cada estabelecimento de educação e ensino e assegurar o dever de comunicação das ocorrências sobre segurança escolar”.

Por outro lado, de acordo com o artigo 10.º, cabe às forças de segurança garantir a segurança das áreas envolventes dos estabelecimentos de ensino e promover acções de sensibilização e prevenção junto das escolas em parceria com os conselhos executivos e a comunidade local.

2.1.2- Equipa de Missão para a Segurança Escolar

O Despacho n.º 222/2007, de 5 de Janeiro, cria a Equipa de Missão para a Segurança Escolar, atribuindo-lhe como desígnio principal a concepção, desenvolvimento e concretização de um sistema de segurança para as escolas.

Com um mandato de três anos, à Equipa de Missão para a Segurança Escolar compete levar a cabo um conjunto de tarefas, das quais se destacam pela sua preponderância, as seguintes:

- Elaborar um plano de acção nacional para avaliar a problemática da segurança escolar, tendo como base o trabalho realizado e toda a informação recolhida pelo Observatório de Segurança na Escola;
- Elaborar e proceder à implementação das medidas necessárias, em função dos indicadores fornecidos pelo Observatório de Segurança na Escola, para combater situações de violência escolar;

- Estabelecer prioridades de intervenção e parcerias com outros ministérios, câmaras municipais, associações e comunidade educativa em geral;
- Conceber, implementar e desenvolver procedimentos de monitorização e acompanhamento em matéria de segurança escolar;
- Promover a criação de programas de intervenção na área da segurança, garantindo a necessária articulação com o Programa Escola Segura;
- Acompanhar experiências e modelos de intervenção em execução noutros países.

2.1.3- Observatório da Segurança na Escola

A constatação das carências e deficiências ao nível da recolha de elementos de informação e cooperação institucional justificou a constituição do Observatório da Segurança na Escola em Dezembro de 2005.

No seu plano de actividades, o Observatório da Segurança na Escola incluiu a produção de um sistema de informação, que permita o registo célere das ocorrências e a respectiva intervenção, através da utilização de um formulário electrónico de ocorrências e a realização de um questionário de vitimação que permita avaliar a distância entre as situações registadas, as situações contactadas e as situações efectivamente vividas.

Com efeito, o Observatório propõe-se desenvolver o seguinte conjunto de iniciativas:

- Desenvolver métodos para a monitorização e avaliação da segurança nas escolas;
- Recolher informação e constituir uma base de dados de natureza não pessoal que permita compreender de forma objectiva e sistemática o fenómeno da violência nas escolas;
- Produzir anualmente um Relatório de Segurança na Escola;
- Fomentar parcerias com instituições universitárias e outras organizações governamentais e não governamentais, tendo em vista o desenvolvimento de

conhecimento científico acerca da problemática da violência, da vitimação e das incivildades nas escolas; e

- Divulgar actividades, projectos e programas desenvolvidos, entre outros, pelas escolas, forças de segurança, pais e encarregados de educação, autarquias e outros elementos do processo educativo.

2.2. Intervenção Pedagógica e Social

2.2.1-Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)

Partindo do pressuposto de que “*os contextos sociais em que as escolas se inserem podem constituir-se como factores potenciadores de risco e insucesso no sistema educativo normal*”, o XVII Governo Constitucional retomou o *Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, aprovado pelo Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de Agosto, adaptando as suas linhas orientadoras ao actual contexto sócio-educativo.

Desta feita, foi criado o *Segundo Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária*, a desenvolver a partir do ano lectivo de 2006/2007, com base em contratos-programa outorgados pelas escolas e agrupamentos de escolas.

Assim, no âmbito deste programa, são estipulados como objectivos de desenvolvimento pedagógico:

- A criação de condições para a promoção do sucesso educativo e escolar das crianças e jovens com vista a prevenir o absentismo e o abandono escolar, através da diversificação das ofertas formativas;
- A fixação de áreas de intervenção e medidas que possam dar resposta às necessidades específicas identificadas nas escolas no que concerne, nomeadamente, à segurança e acompanhamento de actividades e dotação e em pessoal docente e auxiliar, profissionais de orientação profissional, de apoio psicológico e tutorial, mediadores com a comunidade; e

- A articulação estreita com as famílias e a comunidade local que promova a sua efectiva participação na vida escolar, através do desenvolvimento de actividades de âmbito educativo, cultural e desportivo e de ocupação de tempos livres, quer de crianças e jovens inscritos na escola, quer no desenvolvimento de actividades de educação permanente.

2.2.2- Programa Escolhas

O Programa Escolhas é um programa de intervenção social, de âmbito nacional, que visa promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos sócio-económicos mais vulneráveis, tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social.

Inicialmente criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001, de 9 de Janeiro, e renovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 60/2004, de 30 de Abril, o Programa Escolhas, a par de um aumento substancial do investimento envolvido, foi renovado pelo XVII Governo Constitucional, mediante a Resolução do Conselho de Ministros n.º 80/2006, de 26 de Junho.

Uma das áreas estratégicas de intervenção diz respeito à inclusão escolar e educação não formal, e prevê o seguinte conjunto de acções:

- Desenvolvimento de actividades de combate ao abandono escolar e de promoção do sucesso escolar, através da concepção, implementação, financiamento e desenvolvimento de planos individuais de educação, envolvendo escolas e outras instituições relevantes na área da educação;
- Implementação de medidas de educação que facilitem o percurso escolar de crianças e jovens que tenham abandonado a escola ou dela estejam ausentes a partir dos 12 anos, concretizadas dentro ou fora do espaço escolar;
- Concepção e desenvolvimento de acções que através da educação não formal, favoreçam a aquisição de competências pessoais e sociais, promovendo o sucesso educativo e maior co-responsabilização numa cidadania mais participativa; e

- Promoção da co-responsabilização dos familiares no processo de desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos jovens, através de mediação familiar e formação parental.

2.2.3- Comissões de Protecção de Crianças e Jovens

A Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro, estabelece o regime de protecção de crianças e jovens em perigo.

No âmbito deste regime, as comissões de protecção de crianças e jovens (doravante CPCJ) desempenham um papel fundamental na mobilização e sensibilização dos cidadãos para a promoção da defesa dos direitos das crianças, intervindo socialmente na abordagem de problemas que, em última instância, implicam o recurso a tribunais.

Relativamente à legitimidade da intervenção, o artigo 3.º n.º 1 da Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro, define que *“a intervenção para a promoção dos direitos e protecção da criança e do jovem em perigo tem lugar quando os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto ponham em perigo a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento, ou quando esse perigo resulte de acção ou omissão de terceiros ou da própria criança ou do jovem a que aqueles não se oponham de modo adequado a removê-lo”*.

A propósito deste regime, cumpre ainda assinalar que recentemente, em 3 de Junho de 2006, foi celebrado protocolo entre o Ministério do Trabalho e Solidariedade Social e o Ministério da Educação mediante o qual se cria a figura do professor-tutor, cujo estatuto é atribuído ao(s) docente(s) indicado(s) representante(s) do Ministério da Educação em cada CPCJ.

Deste modo, fica garantida a presença estável e permanente de um ou mais professores, de acordo com o número de processos/casos, que estabelece uma articulação directa com as escolas do território da área da competência da CPCJ.

Entre as funções do professor-tutor encontram-se as seguintes tarefas:

- Articular com as escolas do respectivo agrupamento e com outros estabelecimentos de ensino existentes no concelho, onde se identificam casos ou tipologias de casos de crianças sinalizados à CPCJ, para a elaboração de planos de intervenção específicos e posterior acompanhamento dos mesmos; e

- Acompanhar de forma individualizada as crianças ou jovens com maiores dificuldades de integração na comunidade educativa.

2.3. Intervenção Disciplinar e Sancionatória

2.3.1- Estatuto do Aluno do Ensino não Superior

A Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, aprova o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, definindo regras que visam a promoção da assiduidade, a integração dos alunos na comunidade educativa e na escola, o cumprimento da escolaridade obrigatória, o sucesso escolar e educativo e a efectiva aquisição de saberes e competências.

Entre os vários dispositivos normativos que enuncia, este Estatuto define um regime disciplinar aplicável aos alunos, mediante o qual se prevêem:

- Medidas disciplinares preventivas e de integração (que incluem a *advertência*; a *ordem de saída de aula*; as *actividades de integração na escola*; a *transferência de escola*);
- Medidas disciplinares sancionatórias (que incluem a *repreensão*; *repreensão registada*; *suspensão da escola* e *expulsão da escola*);
- As competências para aplicação das medidas disciplinares;
- Regras de procedimento disciplinar; e
- Enquadramento do regulamento interno da escola.

Foi anunciado no passado dia 05 de Março pela Senhora Ministra da Educação a alteração ao Estatuto do Aluno em vigor, tendo sido já aprovada em Conselho de Ministros no passado dia 12 de Abril a primeira alteração à Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, aprovando na generalidade o Estatuto do Aluno do Ensino Básico e Secundário.

2.3.2- Código Penal

No âmbito do debate e reflexão sobre a violência em meio escolar, releva, incontornavelmente, os fenómenos pontuais de agressões a docentes que têm actualmente um tratamento específico no Código Penal.

Assim, nos termos do n.º 1 e n.º 2 do artigo 146.º e do n.º 2 do artigo 132.º do Código Penal, em casos de ofensas à integridade física produzidas em circunstâncias que revelem especial censurabilidade ou perversidade do agente (*entre as quais se incluem os factos praticados contra docentes*), este é punido com uma pena agravada de um terço nos seus limites mínimo e máximo.

O procedimento criminal decorrente de ofensas à integridade física de docente não depende de queixa ou acusação particular, uma vez que este crime se encontra qualificado como crime público.

2.3.2- Lei Tutelar Educativa

A Lei Tutelar Educativa, que dá corpo ao preceito constitucional relativo à “sujeição de um menor a medidas de protecção, assistência ou educação em estabelecimento adequado, decretadas pelo tribunal judicial competente” [artigo 27º, nº 3, e) da Constituição], define um conjunto de medidas que visam a educação do menor para o direito e a sua inserção social na vida em comunidade, em condições de dignidade e de responsabilidade, e cuja execução se pode prolongar até o jovem completar 21 anos.

A Lei prevê ainda a execução cumulativa de medidas e penas, na medida em que esta seja compatível, nos casos em que o menor sujeito a processo tutelar seja simultaneamente arguido em processo penal.

3. Antecedentes Parlamentares

A matéria em apreço foi objecto de Resolução da Assembleia da República n.º 16/2001, de 19 de Fevereiro – “Combate à Insegurança e Violência Escolar”, aprovada em 24 de Janeiro de 2001.

Nos termos desta Resolução, a Assembleia da República recomendava ao Governo as 8 medidas seguintes:

1. Que o Ministério da Educação promovesse, no âmbito do Programa Escola Segura, a coordenação das intervenções dos vários ministérios, nomeadamente os da Administração Interna, da Cultura, da Saúde, do Trabalho e da Solidariedade e da Juventude e do Desporto, visando a promoção e prevenção da disciplina e da segurança em meio escolar, tendo como referência a vocação inclusiva da escola;
2. Que a estrutura de acompanhamento do Programa Escola Segura passe a integrar o Observatório do Ensino Básico e Secundário, actualmente existente no Ministério da Educação, o qual promoverá a realização de estudos sobre os fenómenos da indisciplina e da insegurança em meio escolar;
3. A concepção e adopção de módulos de formação sobre a indisciplina e violência nos cursos de formação inicial e contínua dos professores;
4. O reforço da capacidade de intervenção dos estabelecimentos de ensino mediante o aumento e acréscimo de qualificação de equipas especializadas de apoio sócio-pedagógico;
5. A elaboração de um guia sobre as medidas contra a violência na escola, para divulgação na comunidade educativa;
6. A consolidação da autoridade do pessoal docente em paralelo com acções de sensibilização para o exercício da cidadania e do reforço da colaboração entre os diferentes agentes;
7. O acompanhamento e responsabilização das famílias ou encarregados de educação de jovens com comportamentos violentos ou tendencialmente violentos;
8. A promoção de acções de apoio à vítima da violência escolar.

Também no decurso da VII legislatura, o Grupo Parlamentar do CDS-PP havia apresentado o projecto de resolução n.º 38/VII – “Promove medidas de combate à violência no meio escolar” (rejeitado), bem como o projecto de resolução n.º 100/VII, que

retoma o anterior, e o projecto de lei n.º 359/VII – “Cria o Observatório da Violência Escolar” (caducam em virtude da dissolução da Assembleia da República).

Mais recentemente, na presente legislatura, o CDS-PP, apresentando o projecto de lei n.º 184/X, retomou a proposta de criação do Observatório da Violência Escolar, que não foi aprovada.

4. Audiência Parlamentar

4.1- Coordenadora da Equipa de Missão para a Segurança Escolar

Conforme estabelecido pelo GTVE, no dia 27 de Fevereiro de 2007, a Senhora Intendente Paula Peneda, na qualidade de Coordenadora da Equipa de Missão para a Segurança Escolar, foi ouvida em audiência parlamentar pela Comissão Parlamentar de Educação, Ciência e Cultura.

Na sua intervenção, a Senhora Intendente Paula Peneda enunciou, desde logo, alguns elementos que marcam a evolução histórica do nosso sistema de ensino, destacando a massificação do ensino; a nova visão da escola e da comunidade educativa; o aumento da escolaridade obrigatória de 6 para 9 anos; a migração da população para os principais aglomerados; o crescimento e a diversificação das minorias étnicas e culturais; a alteração na estrutura e organização das famílias.

Face à realidade actual, a Senhora Intendente constata uma menor difusão dos problemas, frisando, contudo, que a insegurança surge associada à agressão física e que ocorre a democratização do fenómeno da droga.

A Coordenadora da Equipa de Missão para a Segurança Escolar elencou igualmente a sucessão de medidas e acções, relacionadas com a Segurança Escolar, que antecederam a criação da Equipa de Missão.

Contextualizando o ponto de partida para a actividade da Equipa de Missão, são enunciadas outras medidas tomadas, nomeadamente, a criação de um Observatório para a Segurança Escolar; a reformulação do Programa Escola Segura; a “reformulação” dos programas TEIP.

De acordo com a Senhora Intendente Paula Peneda, a Equipa de Missão para a Segurança Escolar, sucedendo ao Gabinete Coordenador de Segurança que existia desde 1984, permitirá:

- Definir estratégias comuns e garantir uma articulação de forma permanente e consolidada com toda a comunidade educativa;
- Aumentar os níveis de segurança na intervenção e na prevenção;
- Promover uma melhor articulação com as Força de Segurança (PSP e GNR);
- Garantir uma articulação permanente com o Observatório de Segurança na Escola; e
- Implementar e executar acções nesta área (planos de emergência, de prevenção, simulacros).

A propósito da actividade desenvolvida até ao momento, a Senhora Intendente Paula Peneda referiu que o processo de instalação da Equipa de Missão se encontra em fase final, estando em curso o levantamento do diagnóstico da situação, mediante reuniões nas Direcções Regionais de Educação, envolvendo a Polícia de Segurança Pública e Guarda Nacional Republicana.

Por outro lado, a Senhora Intendente referiu ainda as intervenções pontuais efectuadas em alguns estabelecimentos de ensino, a preparação de um *draft* para a página na Internet, bem como, a participação nas reuniões do Grupo Coordenador da Escola Segura.

4.2- Observatório da Segurança na Escola

O Prof. João Sebastião, em representação do Observatório de Segurança na Escola (doravante OSE), reconheceu, desde logo, a perspectiva abrangente da temática da segurança na escola onde se incluem os acidentes escolares, a segurança alimentar, a prevenção de catástrofes, a segurança das instalações, a violência na escola e a prevenção de incidentes nos percursos casa-escola. Referindo-se aos objectivos do OSE, destaca o propósito de desenvolver métodos para a monitorização e avaliação da segurança nas escolas, de recolher informação e constituir uma base de dados de natureza não pessoal e, finalmente, produzir indicadores adequados ao conhecimento das situações de insegurança e violência nas escolas.

Realçou ainda, o Prof. João Sebastião, a importância de uma informação mais fidedigna, para uma melhor compreensão do tipo de problemas existentes, visando a possibilidade de intervir atempadamente e em nome de uma melhor afectação de recursos.

Todavia, reconhece que existe uma razoável indefinição, sobre o que considerar como violência na escola, entre o que são agressões, assaltos e roubos, uso ou venda de drogas, intimidações, incivilidade, indisciplina e destruição de bens.

Segundo o Prof. João Sebastião existem, em relação à matéria, alguns paradoxos criados, designadamente: a visibilidade social vs desconhecimento; fenómeno recente vs fenómeno enraizado na escola desde sempre e unicidade do conceito vs diversidade e complexidade de situações. Como exemplo menciona os casos de violência e minorias étnicas e violência e insucesso escolar, em que os números comparativos apresentam discrepâncias assinaláveis.

É assumido que existem problemas com a informação disponível uma vez que os instrumentos de recolha utilizados demonstram diversas deficiências e as escolas têm práticas muito diferenciadas de comunicação de ocorrências.

Como resposta a tal situação, o OSE entende como necessário conhecer de forma sistemática as condições de segurança nas escolas, clarificar e simplificar a comunicação de ocorrências de situações de violência nas escolas. Neste âmbito, sugerem-se modelos de recolha de informação: um inquérito às condições práticas de segurança nas escolas; um formulário electrónico para a participação de ocorrências de violência na escola; um inquérito à vitimação dirigido aos diversos intervenientes no processo educativo.

Actualmente, de acordo com o OSE, há uma ligeira tendência para o aumento das ocorrências registadas, não se sabe se esse aumento é real ou se resulta da maior visibilidade sobre o fenómeno, por uma maior preocupação dos serviços e escolas.

Face aos números apresentados, o OSE salienta que são os alunos as principais vítimas das ocorrências registadas; sendo os acessos à escola os locais menos seguros para os alunos e, por último, que nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto/Norte, relevam, pelo seu número elevado, as acções contra o património (aquelas que afectam os bens da escola), contrariando as ideias correntes que consideram o roubo de bens pessoais dos alunos como factor corrente e massivo.

5. Visita às Escolas

No dia 5 de Março de 2007, diversos Deputados participaram em visitas a várias escolas, organizadas de modo a permitirem conhecer a realidade, quanto à organização e ao funcionamento de Escolas classificadas como TEIP, proceder ao levantamento dos seus principais problemas e dificuldades, bem como dos projectos em curso.

A deslocação a cada escola previa dois momentos distintos na visita. Por um lado, organização de uma reunião com os elementos do Conselho Executivo, Conselho Pedagógico e Assembleia de Escola, e por outro uma visita às instalações de cada estabelecimento de ensino visitado.

O grupo de Deputados, em cada escola/agrupamento de escolas, integrou um(a) Deputado(a) relator(a), responsável pela elaboração de um relatório, de acordo com um formulário previamente distribuído pelo GTVE.

Deste modo, foram organizadas as seguintes visitas:

- Grupo 1 (Deputados participantes: Rita Neves, Luiz Fagundes Duarte e João Serrano (PS) e Nuno da Câmara Pereira (PSD); Relatora: Deputada Rita Neves) – Agrupamento de Escolas Piscinas, nos Olivais, e Agrupamento Escolas Azevedo Neves, na Amadora.
- Grupo 2 (Deputados participantes: Fernanda Asseiceira e Ana Couto (PS) e Cecília Honório (BE); Relatora: Deputada Cecília Honório)– Agrupamento de Escolas de Carnaxide/Outurela, em Oeiras, e Agrupamento de Escolas Agostinho da Silva, em Sintra.
- Grupo 3 (Deputados participantes: Júlia Caré e Marisa Costa (PS) e Luís Rodrigues (PSD); Relatora: Deputada Júlia Caré) – Agrupamento de Escolas da Ordem de Santiago, em Setúbal, e Agrupamento de Escolas Monte da Caparica, em Almada.
- Grupo 4 (Deputados participantes: Manuela Melo, Ana Maria Rocha e Manuel Pizarro (PS), Miguel Pignatelli (PSD) e Diogo Feio (CDS-PP); Relator: Deputado

Diogo Feio) – Agrupamento de Escolas do Viso, no Porto, e Agrupamento de Escolas do Cerco, no Porto.

- Grupo 5 (Deputados participantes: Luísa Salgueiro e Paula Cristina (PS) e Fernando Antunes (PSD); Relator: Deputado Fernando Antunes) – Agrupamento de Escola de Matosinhos e Agrupamento de Escolas de Pedrouços, na Maia.
- Grupo 6 (Deputados participantes: Rosalina Martins, Maria José Gambôa e Isabel Santos (PS) e Miguel Santos (PSD); Relatora: Deputada Rosalina Martins) – Agrupamento de Escolas de Sta. Bárbara, em Gondomar, e Agrupamento de Escolas de Canidelo, em Vila Nova de Gaia.

Após análise dos 12 relatórios apresentados, importa destacar alguns aspectos, especialmente, as dificuldades assinaladas e propostas sugeridas no âmbito das visitas, para uma melhor abordagem da realidade das escolas, considerando que todas as questões apresentadas, respeitaram as informações contidas nos respectivos relatórios:

Principais Dificuldades:

Ao nível das Instalações e Equipamentos

- *A tipologia das instalações e degradação do equipamento escolar;*
- *Instalações e vedações deficientes;*
- *Falta de espaços polivalentes cobertos que permitam o desenvolvimento de mais actividades com os alunos, nomeadamente desportivas;*
- *Acessibilidades;*
- *Sobrelotação da escola;*

Ao nível da própria escola/Agrupamento

- *Absentismo e insucesso escolar;*
- *Falta de autoridade do professor e da escola;*
- *Falta de recursos humanos, ao nível dos vigilantes da segurança e de auxiliares de acção educativa;*
- *Falta de pausas escolares potencia a indisciplina resultante do desgaste e cansaço de professores e alunos;*
- *Conflitos entre grupos sócio-culturais diferentes;*

- *Uso do telemóvel pelos alunos como fonte de conflitos;*
- *Amplificação dos problemas das escolas pelos media, potencia a indisciplina e o conflito;*
- *Número de crianças com necessidades educativas especiais;*
- *Falta de apoio em recursos humanos especializados;*

Ao nível dos Pais/Encarregados de Educação

- *Desvalorização da escola como instituição;*
- *Desrespeito de alguns pais pela Escola e pelos professores;*
- *Ausência de pais/ encarregados de educação na colaboração com a Escola;*
- *Falta de pedagogia familiar, ausência de valores e regras sociais dos alunos;*
- *Instabilidade familiar;*

Ao nível das parcerias com a Comunidade

- *Debilidades na articulação da escola com a respectiva autarquia;*
- *Falta de estratégias de inclusão e mediação com a comunidade;*
- *Falhas nos processos de realojamento de famílias, guetização de bairros sociais e condições de habitabilidade precárias;*
- *Divisão de algumas competências entre Ministério de Educação e autarquias como factor de desresponsabilização;*
- *Escassez de oferta do pré-escolar;*
- *Deficiências na elaboração das cartas educativas;*
- *Comissões de Protecção de Menores com respostas lentas.*
- *Rede social complexa;*

Algumas Propostas:

Ao nível das Instalações e Equipamentos

- *Melhoria dos espaços e das condições, nomeadamente ao nível dos recursos;*
- *Instalação de videovigilância nos espaços de recreio das escolas.*

Ao nível da própria Escola/Agrupamento

- *Reforço da autoridade do professor e da escola;*
- *Alteração do Estatuto do Aluno;*

- *Aprovação de candidaturas TEIP;*
- *Redução da carga horária para professores com perfil na gestão de conflitos;*
- *Alteração da formação de professores, garantindo competência na gestão de conflitos em sala de aula;*
- *Generalização de equipas educativas para facilitarem a integração de alunos e professores;*
- *Obrigatoriedade do ensino pré-escolar;*
- *Flexibilidade de Horários;*
- *Apoio aos núcleos de terapia da fala;*
- *Plano Tutorial de Acção;*
- *Gabinete do Aluno;*
- *Dignificação do papel de Director de Turma;*
- *Aprofundamento da intervenção individualizada e diferenciada ao nível de cada criança e da sua família;*
- *Número de alunos por turma de acordo com a especificidade da comunidade;*
- *Aposta no trabalho a desenvolver nas escolas do 1.º ciclo;*
- *Diversidade na oferta de clubes;*
- *Diversificação dos percursos escolares;*

Ao nível dos Pais/Encarregados de Educação

- *Criação de Escolas de Pais;*
- *Maior responsabilização dos encarregados de educação;*

Ao nível das parcerias com a Comunidade

- *Criação de cursos de Português para estrangeiros;*
- *Valorização da escola junto da opinião pública;*
- *Articulação estreita entre as escolas, o Ministério da Saúde e os Serviços de Psicologia e Orientação, viabilizando consultas de psicologia clínica;*
- *Promoção de parcerias no âmbito das comunidades locais e aposta no trabalho em rede;*
- *Reforço na colaboração com o Programa Escola-Segura e Vigilantes;*
- *Maior diálogo com as várias estruturas e mais apoio.*

6. Audição Pública sobre “A Segurança nas Escolas”

6.1. *Programa*

Conforme previsto, a 6 de Março de 2007, realizou-se no Auditório do Edifício Novo da Assembleia da República a Audição Pública sobre «A Segurança nas Escolas».

Os trabalhos foram iniciados por um período de intervenções protagonizado por oradoras convidadas, especialistas na matéria em apreciação, a Senhora Prof. ^a Doutora Ana Tomás de Almeida, a Senhora Prof.^a Doutora Célia Sales e a Senhora Prof.^a Doutora Sónia Seixas.

Posteriormente, seguiu-se um período de debate com intervenções do público presente, de representantes dos vários grupos parlamentares e da Coordenadora do GTVE, vindo o mesmo a ser encerrado pelo Senhor Presidente da Comissão Parlamentar de Educação, Ciência e Cultura.

Um critério de rigor e seriedade face a uma matéria assumidamente sensível e complexa justificou que o presente relatório optasse por transcrever na íntegra os importantes contributos de todos os intervenientes nesta audição pública, reconhecendo assim a sua inquestionável mais valia documental.

6.2. *Intervenção de Especialistas*

Intervenção da Senhora Prof. Doutora Ana Tomás de Almeida (Departamento de Ciências de Educação da Criança – Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho):

Começaria por agradecer à Assembleia da República o convite que me foi feito pela Dr.^a Cristina Tavares, da Comissão de Educação, Ciência e Cultura.

É com muito gosto que aqui estou e procurarei contribuir, na medida da minha capacidade e conhecimento, para o enriquecimento deste debate.

Quando se pretende equacionar, conjuntamente, a segurança e a violência na escola, há que ter especial cuidado na sua formulação, sob pena de podermos estar a reforçar a ideia de que as escolas, hoje, são contextos onde a situação da violência atingiu limites de enorme

gravidade ou de que as instituições escolares não estão a exercer a função social para a qual foram consagradas.

Esta visão, que perpassa como uma fantasia social da violência, que caracteriza, hoje, as sociedades actuais, e à qual a escola não escapa, acarreta um conjunto de consequências muito negativas e incalculáveis não só para o sistema escolar como para a sociedade civil, na medida em que descredibiliza a imagem social da escola, denigre a confiança pública e a legitimidade política da escola, como elemento central das nossas sociedades, perigo, aliás, que pode ter algum aproveitamento político por alguns sectores e grupos sociais ideológicos.

Esta visão contém ainda inúmeros riscos porque abate, sobre os professores e direcções das escolas, uma crise de identidade e leva a uma quebra de motivação e auto-estima, se bem que com isto não pretendo também aqui ignorar que os professores têm um papel determinante, na medida em que são os agentes mais poderosos na formação e criação da sua própria imagem, imagem pública e imagem pública da escola, e que, muitas vezes, contraditoriamente, sucumbem à ideia de que a violência é um problema que está para além da escola e que nada ou muito pouco há a fazer. E com isto, naturalmente, desresponsabilizam-se e procedem do mesmo modo que as famílias que eles denunciam, muitas vezes, como responsáveis pela não educação dos mais novos.

A violência não está fora da escola, mas importa perceber que formas assume e quais aquelas que são mais preocupantes para alunos, professores e pais. Uma das coisas que pode ser importante esclarecer é que há, hoje, uma inflação semântica e que se englobam na violência muitos comportamentos que poderão ser designados, de forma mais precisa, para entender a que tipo de violência nos estamos a referir.

Falar de violência e meter tudo no mesmo saco pode levar a assumir que a solução para enfrentar distintos problemas é a mesma ou só uma. Quando falamos de comportamentos de indisciplinas, estamos a referir-nos a fenómenos muito distintos dos maus tratos ou da intimidação entre alunos ou mesmo de fenómenos como as agressões físicas, que fazem a tabloidização dos *media*, ou, ainda, falar de indisciplina é muito diferente de falar de vandalismo, de assédio sexual, de absentismo e de abandono, de corrupção e de comportamentos fraudulentos ou de disrupção escolar, que são, portanto, comportamentos que provocam perturbação nas aulas.

Estes vários tipos de comportamentos agressivos configuram problemas distintos e não afectam professores e alunos do mesmo modo ou não preocupam todos da mesma maneira. O que acontece é que, por vezes, de forma muito simplista e redutora, se tende a tomar uns pelos

outros, como é o caso da espectacularidade, já referida, das agressões físicas que captam a atenção e são a primeira linha editorial de vários meios de comunicação.

Assim, não podemos deixar de nos preocupar com o diagnóstico e a caracterização dos problemas de violência que, hoje, existem nas escolas como, por exemplo, os problemas de perturbação, que falei há pouco, que preocupam bastante e com muito maior frequência os professores, até bastante mais que os problemas de indisciplina, e os problemas de maus tratos como, por exemplo, o conhecido, mais recentemente, por *bullying*, as humilhações, a intimidação, os pequenos roubos, a exclusão social, o isolamento, o assédio sexual, tão pouco conhecido, que preocupam muito, primordialmente, os alunos.

Estes são problemas que afectam um extenso colectivo escolar e que não ocupam as páginas dos jornais, nem têm visibilidade, mas não deixam de ser aqueles comportamentos que prejudicam o normal funcionamento das aulas e o dia-a-dia da vida na escola de professores e alunos. São problemas invisíveis, mas que existem em todas as escolas, para os quais a investigação começa a chamar atenção pelo facto de estas formas ou manifestações estarem especificamente relacionadas com a cultura escolar e com o padrão de relacionamento interpessoal que a escola promove. Ou seja, há formas de comportamento agressivo ou de violência escolar, já que se passa na escola, que dependem, enormemente, de variáveis escolares: da organização, das relações de poder, das características dos grupos escolares, de valores que a escola promove, das relações de hierarquia, de formas de participação e responsabilização, de modelos de ensino - aprendizagem, etc.

Isto leva-nos a considerar que, se bem que haverá que investigar sobre os factores de risco, mas, sobre estes, já conhecemos mais, haverá muito que a escola pode fazer e investigar no sentido de perceber melhor quais são os factores de protecção e, concretamente, quais são os factores de protecção que dependem da escola e que podem fazer a diferença na vida de muitas crianças e jovens potencialmente agressivos e que, se não for pela escola, podem, efectivamente, continuar numa trajectória de comportamentos desviantes.

O que sabemos e o que podemos fazer a partir da escola? Muito e muito vai depender da maneira como entendemos e explicamos a violência escolar: se é algo que vemos como externo à escola, como insegurança, por exemplo, que depende de uma solução policial, ou como uma patologia que deve ser tratada por especialistas da área da saúde ou da psicologia ou, ainda, como um fenómeno social ou comunitário que deve ser tratado pelos técnicos de serviço social, sociólogos ou outros agentes de intervenção comunitária, ou, ainda, como um problema

educativo para os quais os professores devem e podem ter soluções e pensar, oportunamente, que práticas educativas poderão ser mais eficazes.

Pensar a violência, desta ou daquela maneira, vai ter implicações importantes e distintas nas soluções que se venham a implementar; pensar soluções que levem os professores a sair do imobilismo, do conservadorismo ou do convencionalismo de soluções que passam, muitas vezes, por criar mais uma disciplina ou por segregar os mais problemáticos, como em muitos países da Europa, ou criar programas que vão curar ou reabilitar os agressivos ou que vão erradicar os problemas da violência escolar, criar, por exemplo, conselhos disciplinares, que aumentam a burocracia ou judicializam a vida escolar ou, ainda, que passam por aumentar a inspecção externa, a implicação, cada vez maior, da direcção das escolas nos conflitos dos alunos, a multiplicação da exclusão oficial e oficiosa de um maior número de alunos.

De facto, pensar a escola e pensar soluções para a violência na escola passa, efectivamente, por democratizar a escola. Tal como democratizamos o ensino, é necessário que agora tornemos as escolas mais democráticas em contexto onde os jovens aprendam a tornar-se cidadãos responsáveis e autónomos e a respeitar os outros.

Os valores da escola e a cultura da escola farão toda a diferença na forma como se pensam os programas e as práticas para enfrentar os problemas da violência na escola. Tornar as escolas mais inclusivas e mais democráticas é, penso, o grande desafio que se coloca, hoje, ao sistema educativo. E pensar, de facto, em programas que possam enfrentar – não gosto da palavra combater – a violência na escola, passa exactamente por isto, na minha opinião: em que os professores também se revejam numa imagem mais positiva e mais preparada deles próprios, em novos sistemas de formação de professores, em que se aposte, hoje, não só no *back to basic*, portanto, no voltar a preparação mais clássica, mas que se pensem hoje os novos desafios com que a escola se enfrenta como as questões da interculturalidade, da educação-cidadã e de novos valores ambientais. Mas também passa por novos acordos, *new deals*, como dizem os americanos, com pais e especialistas, com o abrir a escola, partilhar e ser responsável e permitir, de facto, que outros se co-responsabilizem com a escola e também diminuir a distância e o isolamento das escolas dos seus contextos sociais. Passa, ainda, por uma maior implicação com as administrações escolares, hoje regionalizamos e descentralizamos, mas isso passa, também, por implicar a própria administração local, nas administrações escolares.

E ficaria por aqui.

Não sei se tenho muito mais tempo, mas isto era o mais importante que teria a dizer.

Poderia aqui ainda avançar e adiantar muitos dos estudos que temos desenvolvido em Portugal sobre esta questão da violência nas escolas. Começamos, no início dos anos 90, por fazer os primeiros levantamentos de situação sobre a violência na escola. Os números que, na altura, apontamos criaram alguma espectacularidade e, a partir daí, tenho-me silenciado um pouco e procurado que os estudos de investigação, neste momento, sejam devolvidos mais às escolas, aos alunos e aos professores com quem trabalhamos do que, propriamente, aos meios de comunicação social.

Se calhar, é um erro, mas confesso que há alguma inabilidade, às vezes, em comunicar com os jornalistas, o que pode levar a que os resultados das investigações não sejam sempre muito bem conhecidos ou que, muitas vezes, possam ter interpretações distorcidas, o que não queremos.

Mas, na verdade, há dados, há números, que nos indicam que, de facto, isto são problemas que existem em todas as escolas e que, muitas vezes, ao contrário daquilo que os professores, às vezes, (...), nas nossas escolas não temos mais problemas de violência do que nas outras escolas. O que é importante, de facto, é diagnosticar, caracterizar as formas que assume a violência, em cada escola e em cada contexto educativo.

***Intervenção da Senhora Prof. Doutora Célia Sales,** (Departamento de Psicologia e Sociologia da Universidade Autónoma de Lisboa; Coordenadora nacional do projecto que avalia o absentismo estudantil, integrado no Programa Europeu AGIS):*

(A oradora remeteu, posteriormente, um documento escrito com a comunicação que proferiu, que substitui a transcrição da intervenção)

Segurança e Violência Escolar: Uma Visão Sistémica

Comunicação na Audição Parlamentar sobre Segurança Escolar | Comissão Parlamentar de Educação, Ciência e Cultura | Assembleia da República, 6 de Março de 2007

Célia Sales
Universidade Autónoma de Lisboa

Desejo, em primeiro lugar agradecer o convite que me foi endereçado para estar hoje aqui, nesta audição parlamentar dedicada ao tema da Segurança na Escola.

Como estamos em matéria de segurança nas escolas portuguesas e que mecanismos criámos para que esta segurança seja garantida? Desejaria distinguir duas abordagens complementares deste tema. Podemos diagnosticar a situação, descrevendo as estatísticas de ocorrência de comportamentos violentos DENTRO do recinto escolar, assim como as intervenções aí implementadas: Programas de animação de recreios, criação de espaços lúdicos e de trabalho (bibliotecas, clubes, projectos...), programas de mediação de conflitos entre alunos, de prevenção específica do *bullying*, de gestão e intervenção precoce no absentismo, sistemas de controlo de acesso de pessoas e armas no recinto escolar, e muito mais. No fundo, todo um conjunto de medidas que dependem da iniciativa da escola e que se enquadram essencialmente no âmbito de actuação do Ministério da Educação: Intervenções NA escola¹.

Existem, porém, situações cuja compreensão e resolução ultrapassa, em larga medida, o sistema escolar. Como sabemos, comportamentos e percursos escolares inadequados são muito frequentemente um sinal de perigo social da criança ou do jovem. As escolas inseridas em contextos de exclusão social, vivem uma situação muito particular. As dificuldades escolares fazem parte de uma constelação de problemas que, por norma, envolvem o isolamento social e a debilidade económica e cultural. A aprendizagem, a assiduidade, a disciplina e a integração na vida escolar encontram-se mediados por essas variáveis contextuais. Nestas circunstâncias, garantir a segurança e a qualidade da escola exige, a par de medidas NA escola, intervenções noutras esferas, como a família e a comunidade: Intervenções COM a escola. No entanto, intervir directamente na família e na comunidade não é papel da escola. Ou será?

Nesta apresentação, descrevemos e discutimos boas-práticas europeias que se enquadram nestas duas abordagens. Num primeiro momento, será focada a questão do absentismo escolar, com base num estudo integrado no do projecto **“Policía en la Escuela. Alumnos en la Calle. Prevención de la Delincuencia Juvenil en Absentistas Escolares”** (site oficial, em www.dip-alicante.es/agis/), que reuniu escolas, serviços de saúde mental, polícia, serviços sociais e comunicação social, na prevenção do abandono escolar e da delinquência juvenil.

Num segundo momento, abordar-se-á a situação particular da escola em contexto de exclusão social, dando especial ênfase à necessidade de integração sistémica de serviços. Serão delineadas, ao longo da apresentação, algumas recomendações de ordem prática.

¹ Neste artigo, o termo “escola” refere-se ao sistema escolar, aos serviços e estruturas que dependem do Ministério da Educação.

Intervenções NA escola: Reduzir o absentismo e o abandono

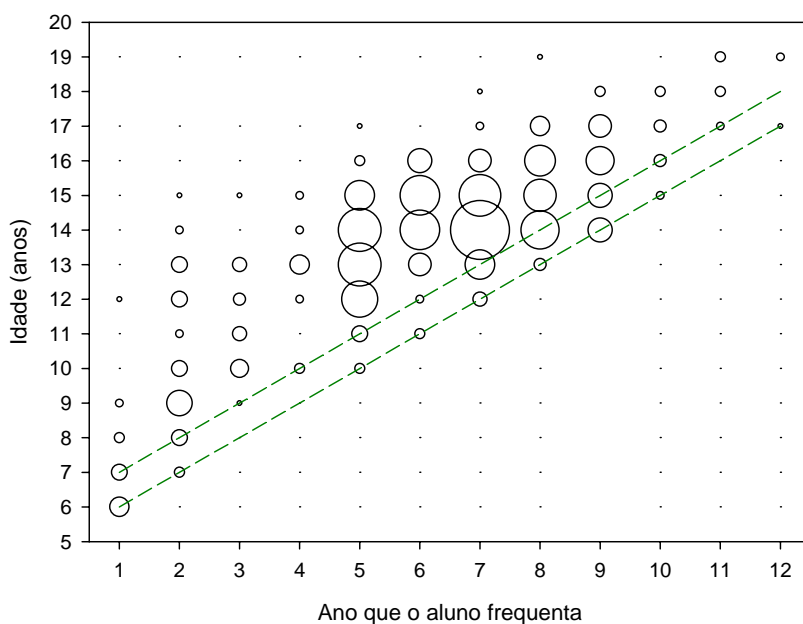
A prevenção do absentismo e do abandono escolar assume um papel importante na segurança e na qualidade da escola. Há muito a fazer neste domínio. Algumas considerações serão aqui apresentadas, partindo dos resultados do estudo anteriormente referido (Sales, Quintas, Machado, & Faísca, 2006)².

Focamos, em primeiro lugar, a questão da discrepância entre a escolaridade e a idade dos alunos absentistas (Figura 1). O gráfico sugere que no 1º ano, a maior parte dos alunos absentistas se situa dentro da escolaridade esperada para a sua idade, isto é, tem entre 6 e 7 anos. Já no 2º ano, a discrepância idade-escolaridade “dispara”: São vários os alunos com 9, 10, 12, 13 e até mesmo 15 anos. Ao nível do 5º e 6º ano, a discrepância é máxima: alunos de 14, 15 e até 17 anos matriculados em turmas de crianças de 10 anos.

Esta situação é sem dúvida violenta: Tanto para o aluno, que não se integra no grupo, que não se revê nos materiais ou nas técnicas pedagógicas; como para o professor, que dificilmente consegue gerir a heterogeneidade da turma. Quantas situações de indisciplina ou de violência envolvem alunos absentistas em situação de discrepância idade-escolaridade? Estes resultados sugerem a necessidade de incluir as variáveis absentismo e desfasamento idade-escolaridade na avaliação da situação da segurança e da violência nas nossas escolas.

² O estudo integra uma amostra de 557 alunos, entre o 1º e o 12º ano de escolaridade, seleccionados por amostragem de conveniência de acordo com os seguintes passos: O convite foi divulgado através da comunicação social, dos sites das Direcções Regionais de Educação e pelos Centros de Formação de Professores. Nas escolas que desejaram participar foi pedido a cada Director de Turma (ou Director Titular de Turma, no caso do 1º ciclo), que identificasse os alunos que faltaram durante o ano lectivo de 2004-2005. De entre estes alunos que faltaram, foram identificados aqueles cujas faltas constituíam uma fonte de preocupação para o professor, isto é, alunos cujas faltas os professores consideravam serem prejudiciais, ou que poderiam vir a prejudicar a vida e desenvolvimento do aluno. Para cada aluno assim seleccionado, pediu-se ao Director de Turma que preenchesse um questionário. Participaram 78 escolas, nas quais 272 Directores sinalizaram os 557 alunos, que constituem a nossa amostra.

Figura 1 – Gráfico de dispersão dos alunos absentistas, em função da idade e da escolaridade.



Nota. Em ordenadas representa-se a idade do aluno e, em abcissas, o ano de escolaridade. As linhas a tracejado correspondem ao intervalo em que não há discrepância idade-escolaridade, isto é, o ponto em que é esperado que se situe o aluno, caso progrida na escolaridade sem retenção. Os alunos estão representados por círculos; quanto maior o seu diâmetro, maior o número de alunos que se situa nesse ponto.

O segundo resultado que gostaria de comentar respeita ao volume e à evolução das faltas. Durante o 3º período, cerca de 70% dos alunos da nossa amostra faltaram 20 ou mais dias, ou simplesmente não compareceram na escola. Uma análise mais detalhada da evolução das faltas ao longo do ano lectivo revela um padrão de agravamento, entre o 1º e o 3º período: O número de faltas aumenta significativamente; os alunos que faltam pouco no início do ano (1 a 8 dias), terminam o ano lectivo a faltar significativamente mais; os alunos que no 1º período faltam 13 ou mais dias à escola, já não melhoram a sua assiduidade, isto é, no 3º período mantêm ou aumentam o nº de faltas.

Os resultados na nossa amostra indicam, portanto, que o absentismo se agrava ao longo do ano lectivo e atinge proporções muito elevadas; sublinham a necessidade de intervir no absentismo ao longo do ano lectivo, com detecção e actuação imediata nos casos. A legislação actual permite ou facilita esta intervenção imediata? Será importante ouvir o ponto de vista dos professores.

Fica clara a necessidade de implementar um sistema de monitorização do absentismo que permita intervir “em tempo real”. Na realidade, estes sistemas são já implementados em algumas escolas nacionais e europeias, através de sistemas de livro de ponto electrónico. Urge no entanto, estandardizar

alguns procedimentos e fazer um uso sistemático dessa informação. A este propósito, delineiam-se algumas recomendações concretas.

Algumas recomendações

1. A monitorização contínua do absentismo ao longo do ano lectivo, pela **escola ou agrupamento**
 - A monitorização do absentismo ao nível da escola com base em novas tecnologias (e.g., sistemas de livro de ponto electrónico) e como procedimento automatizado de rotina, em todas as escolas do país;
 - Avaliação contínua e intervenção imediata dos casos de absentismo; intervenção, essa, flexível e de acordo com a natureza da situação que leva o aluno a faltar:
 - Intervenções NA ESCOLA, isto é, respostas dentro do sistema escolar e de educação nacional
 - Se necessário, intervenções COM A ESCOLA, isto é, uma intervenção em rede, com os serviços e entidades locais
2. A monitorização contínua do absentismo, ao longo do ano lectivo, entre o 1º e o 12º ano, pelos **serviços de educação regionais ou nacionais**:
 - Esta monitorização implicaria a integração do sistema de recolha de dados da escola, num sistema nacional de recolha estandardizada de dados;
 - Acompanhamento dos agrupamentos / escolas com maiores taxas de absentismo ou abandono: A intervenção não está a resultar, o que pode ser feito? Qual a dificuldade? O que precisa a escola para ser eficaz na educação / formação desses alunos?
 - Utilização destes dados no planeamento de respostas nacionais e regionais “em tempo real”, e na avaliação rigorosa de medidas implementadas.
3. Usar um indicador da evolução do absentismo, como parâmetro de avaliação das escolas
4. Integrar esta monitorização do absentismo num instrumento único, integrado num observatório geral e contínuo da avaliação da escolaridade no país: Que informação precisamos das nossas escolas? Como integrar a recolha de informação num “acto único”?

Particularidades do Contexto de Exclusão Social

Até agora olhámos a questão da segurança numa perspectiva centrada na escola. Apontámos a necessidade de avaliar as situações de indisciplina e de violência, em conjugação com o absentismo e o abandono escolar, e sugerimos recomendações concretas nesse sentido.

Esta é a nossa forma habitual de olhar os fenómenos escolares: Quais os problemas que se sentem NA escola? Como podemos resolvê-los NA escola? Porém, e como foi anteriormente referido, quando a escola se insere num meio de perigo ou exclusão social, esta abordagem não é suficiente.

Começemos por definir, brevemente, o que é a exclusão social. Da extensa literatura sobre o tema, seleccionámos a definição de Jean Bédard (2001): “Pobreza crónica e global que, à força de humilhar, isolar e espoliar a dignidade humana, gera uma forma de desespero que anima a pessoa a contribuir (...) para o ciclo vicioso da exclusão social” (p. 158). Esta definição tem de elegante o facto de enquadrar a nossa vulnerabilidade: “Se escolher uma pessoa ao acaso e a colocar numa situação de pobreza global constante, basta esperar entre 6 meses a 2 anos para que ela já duvide do mais profundo dos seus valores” (pp. 158). É assim à custa do efeito da humilhação constante, do desvio do olhar, da exposição continuada à privação económica e ao isolamento relacional, que se vai operando uma mudança interna, de ordem existencial, como se a pessoa “aluísse por dentro”. Não é uma mudança na NATUREZA do ser, mas uma mudança no ESTADO do ser, como a água que se transforma em vapor. Entra-se progressivamente num ciclo de desadequação social, de auto-isolamento face à sociedade (por exemplo, não saindo do bairro), que se amplia e se transmite, no seio da família, à geração seguinte. Os passos da formação e transmissão deste ciclo de exclusão social encontram-se sistematizados na figura 2. Aí é evidente que, uma vez instalada, a exclusão social se mantém pela conjugação de três ordens de pobreza: POBREZA ECONÓMICA; a POBREZA CULTURAL, caracterizada pela fraca escolaridade ou formação, que é impeditiva de uma integração profissional e que se transmite aos filhos sob a forma de desvalorização-negligência da vida escolar; e a POBREZA SOCIAL, isto é, o auto-encaminhamento activo para o isolamento físico e relacional face à comunidade “externa” ao bairro ou ao grupo.

Vejamos o exemplo do Bairro da Boavista, um bairro de realojamento social de uma zona periférica da cidade de Lisboa, cuja imagem de satélite se mostra na figura 3. Há algumas décadas, foram para aqui deslocadas centenas de famílias com uma história de vida dominada pela pobreza de ordem económica e com baixa escolaridade. A sua posição geográfica, num extremo da cidade e ladeado pela Serra de Monsanto, não fomentava a comunicação com o exterior. Entretanto, a construção recente de vias rápidas radiais de Lisboa isolou-o ainda mais: sair do bairro, ou de carro, ou de autocarro; a pé é quase

impossível. Reúnem-se assim as condições (de pobreza económica, cultural e social) óptimas para a exclusão social.

Recordo neste bairro, onde trabalhei há 12 anos, enquanto psicóloga numa equipa de acompanhamento de famílias em risco, uma menina de 6 anos que estudava no 1º ano de escolaridade, inteligente. Tem neste momento 18 anos. Não concluiu a escolaridade básica. Foi integrada num programa de combate ao trabalho infantil e cumpriu todas as fases do seu percurso de formação na escola do bairro. A fase de formação profissional envolvia a sua saída para o centro de Lisboa. Ainda foi algumas vezes mas, como se perdia nos transportes, desistiu. De facto, poucas foram as vezes em que saiu do bairro, tal como os seus pais e irmãos. A dificuldade de “sair” inviabilizou a possibilidade de enriquecer as suas competências sócio-profissionais, a possibilidade de um trabalho que a sustentasse financeiramente, e que, em última análise, lhe permitisse sair deste ciclo de exclusão social em que nasceu.

Neste bairro, existiam problemas de segurança NA escola. Podemos ver na imagem, a escola básica no centro, “cercada” pelo bairro. Recordo episódios de agressão a professores por parte dos pais. Alguns dos irmãos desta menina protagonizaram também agressões e vandalismo no recinto escolar. As poucas crianças que completavam o 4º ano, e que transitavam para o 5º, para escolas na área de Benfica, organizavam-se e provocavam desacatos no autocarro, a caminho da escola, e uma vez ali, eram um verdadeiro problema de indisciplina e *bullying*, acabando por ser suspensos ou expulsos.

Naturalmente que as escolas de Benfica devem ter ao seu alcance mecanismos para reduzir e prevenir o comportamento desadequado destes alunos. No entanto, isoladamente, essas acções são quase paliativas face ao contexto que subjaz à manutenção desta situação durante décadas. Se um comportamento desadequado do aluno se enquadra num ciclo de exclusão social, não bastará que se implementem medidas de controlo de comportamentos agressivos, como programas de redução do *bullying*, ou a instalação de detectores de metais para impedir a entrada de armas brancas na escola. Estas medidas “intra-escola” são necessárias para controlar a situação mas não são suficientes para a resolver.

A escola faz parte do problema e da solução da exclusão social

Os problemas de segurança que se sentem NA escola são frequentemente reflexo de problemas familiares e sócio-comunitários. Uma escola inserida em contextos de exclusão social, ou que recebe alunos daí oriundos, ressentida essa realidade no seu interior. Nestas circunstâncias, diagnosticar e intervir na segurança, implica olhar para além do recinto escolar.

A escola fará parte do PROBLEMA e da SOLUÇÃO da exclusão social, tal como os serviços de saúde, de acção social, de habitação, planeamento das redes de transportes, do urbanismo.

A que me refiro, quando afirmo que a escola faz parte do problema da exclusão social? A escola faz parte do problema quando não consegue garantir que os alunos completem a escolaridade, seja porque desistem, são expulsos, ou porque não aprendem. Ficam assim reduzidas as suas possibilidades de futura inserção profissional e de auto-suficiência económica; reduzidas também as possibilidades de participação cultural activa e abertura a actividades criativas e de desenvolvimento pessoal, que contribuam para a sua auto-valorização; reduzidas também as possibilidades de diversificação de contacto com outras pessoas e realidades, que poderiam reduzir o isolamento social e promover a cidadania.

Uma escola que não consegue garantir a educação das crianças e jovens, acaba por contribuir para perpetuar o ciclo de exclusão social, criando gerações desinteressadas pela realidade escolar, que desvalorizam o conhecimento e não chegam a descobrir o gosto pelo saber. Contribui para a formação de futuros pais divorciados da escola, desintegrados socialmente, e economicamente insuficientes: Pobreza cultural, económica e isolamento social.

Como pode a escola fazer parte da solução da exclusão social? Essencialmente actuando para a minimização da pobreza cultural e muito importante, ARTICULANDO com as instituições que actuam nos níveis da pobreza económica e na diluição do isolamento. A escola faz parte da solução, ao promover a escolaridade e as habilitações profissionais e culturais dos jovens; tal como os departamentos de urbanismo das autarquias fazem parte da solução, ao planear a construção de novos espaços na cidade, ao alterar a arquitectura paisagista de um bairro, ao redefinir a sua rede de transportes, e tantas outras medidas que promovem a abertura social.

Podemos perguntar-nos: Não estaremos já demasiado longe dos objectivos e funções da escola? O papel da escola é formar pessoas. Mas só o logrará se as crianças forem assíduas, se existirem condições e regras familiares que actuem em sintonia e diálogo com os professores, se estiverem garantidas as necessidades básicas de alimentação e saúde da criança, etc... Em suma, se existirem condições que, por si só, a escola não pode garantir.

As condições para o sucesso da escolaridade e da formação das crianças na nossa sociedade são garantidas pela escola e pela família. A família constitui a influência mais importante para a criança. Em contextos de exclusão ou perigo social, a família não consegue assegurar as necessidades da criança; o seu papel parental é então apoiado simultaneamente por múltiplos serviços - acompanhamento médico, polícia, serviços sociais, comissões de protecção de crianças e jovens, etc.; as condições para a escolaridade são garantidas por outros serviços em colaboração com a escola, tendo a família como unidade de intervenção. Neste âmbito é muito importante incluir os pais no planeamento e implementação dos programas que melhor os ajudem a educar os seus filhos; têm especial relevância

programas de formação parental que promovam a saída dos bairros e o conhecimento de novas realidades, que incluam actividades que facilitem a auto-confiança no uso de transportes públicos, que reconciliem os pais com a escola... Naturalmente, é fundamental a existência de uma rede especializada de acompanhamento clínico de famílias, que dê resposta às situações relacionais e psicopatológicas mais graves. Fulcral também, envolver a Comunidade no desenhar da sua “abertura social”, como demonstra a surpreendente experiência de intervenção sócio-comunitária no Bairro da Boavista, durante a década de 70, dirigida pelo Prof. Doutor Carlos Caldeira, do Hospital Júlio de Matos (Campiche, Hippolyte, & Hipólito, 1992).

Sublinho que a escola é central neste processo. E porquê? Porque muitas vezes é a única fonte de relações saudáveis da criança. Quanto mais grave a situação sócio-familiar, mais crucial o papel da escola. Muito do trabalho do psicólogo, do psiquiatra ou do trabalhador social, passa por intervenções em articulação com um professor, um auxiliar de acção educativa que constitua na vida da criança uma relação significativa (Sales, 2002).

Todos esperamos da escola medidas de reacção-controle-protecção face a comportamentos desadequados dos alunos, i.e., que não se adaptam às regras escolares, sejam regras de segurança, disciplina, de trabalho, ou outras. São medidas imediatas para solucionar ou minimizar os problemas à medida que são surgindo. No entanto, a par dessa faceta reactiva da escola, não podemos descurar a sua responsabilidade na mudança do contexto que mantém a exclusão, e que portanto, mantém os problemas na escola. Significa, por exemplo, a colaboração da escola em projectos de intervenção comunitária e psicossocial dirigidos a famílias, articulação e trabalho com equipas de acompanhamento especializado de jovens em risco, colaboração com associações locais... Uma escola aberta.

O trabalho interinstitucional é, portanto, fundamental. A questão a que inevitavelmente chegamos é: Como conseguir esta articulação? Bastará que os profissionais no terreno se dêem conta e desejem trabalhar em rede? Para que exista uma resposta articulada no terreno, são necessárias redes eficazes de serviços, com estruturas e processos interinstitucionais. E nessa matéria, quase tudo está por fazer no nosso país.

Intervenções COM a escola: Que política para a criança e o jovem?

Um diagnóstico útil da segurança escolar é aquele que indica pistas concretas de actuação. Tal implica, para além de descrever o panorama dos resultados em termos de incidentes, descrever os mecanismos usados na sua resolução. Que mecanismos existem em Portugal para garantir a escolaridade na exclusão social? Por outras palavras, quais os mecanismos de trabalho em rede COM a escola quando a resolução do problema de segurança que se vive no seu interior ultrapassa a sua área de actuação?

Existe uma rede de processos integrados? Que serviços estão envolvidos? Quais os resultados deste trabalho? Como são avaliados?

Creio que todos concordamos com a necessidade de articulação. Pergunto: Apenas articulação dos profissionais no terreno, ou também uma articulação dos serviços? Não tenhamos dúvidas de que sem uma articulação de serviços, o trabalho em rede irá depender tão-somente da vontade e qualidade da relação das pessoas. Corresponderá portanto a esforços isolados de bons profissionais, quando deveria resultar de uma planificação de estruturas, processos e procedimentos de trabalho conjunto.

A articulação no terreno deve reflectir uma articulação do planeamento interministerial. Vejamos a figura 4. Este diagrama foi construído em Inglaterra, no âmbito de um diagnóstico nacional após a morte de Victoria Climbié, por maus-tratos continuados. O inquérito (disponível em www.victoria-climbié-inquiry.org.uk), chocou o país, porque revelou que todos os serviços, embora detendo informação sobre a sua situação de risco, foram incapazes de a proteger. O panorama encontrado pelos responsáveis ingleses mostra intervenções dirigidas à criança e ao jovem totalmente dispersas e fragmentadas por ministérios e serviços, que funcionavam em paralelo, sem conhecimento ou articulação entre si, sem mecanismos de circulação de informação, cada um com os seus próprios instrumentos e procedimentos. Verificaram que esta organização dos serviços, para além de ineficaz, era extremamente dispendiosa. Foi decidida a redefinição global da política para a infância e juventude, assente numa lógica diferente: A organização dos serviços em torno do seu destinatário e não em torno do ministério ou da instituição. A reestruturação pretendeu assim a integração sistémica de serviços: Identificar os sistemas significativos para o crescimento pleno da criança (saúde, educação, serviços sociais) e ligar estes serviços entre si, para intervir ao nível da família.

Na prática, esta reestruturação resultou, por exemplo, na utilização de um instrumento único partilhado por profissionais “pertencentes” a diferentes ministérios que trabalham em equipa (*Common Assessment Framework* – CAF). No CAF consta a avaliação multidimensional da criança e da família, definem-se os objectivos de intervenção e distribuem-se tarefas e responsabilidades pelos membros da equipa; também aí se registam todas as intervenções e evoluções. Uma vez que o CAF se pode aceder via internet, uma equipa formada por exemplo, por um psicólogo escolar, um médico e um animador sócio-cultural, poderá trabalhar à distância de forma integrada.

A relação próxima de trabalho entre a escola e os serviços de saúde e serviços sociais corresponde a uma tendência que tem vindo a implementar-se também noutros países, como os Estados Unidos, num movimento designado por escolas de terceira geração (ver Morrill, 1992). Naturalmente que cada país vive realidades particulares que modelam a sua forma de actuar, não sendo possível nem desejável uma “importação” directa e integral de modelos externos. Porém, no nosso caso, creio que podemos retirar

uma recomendação inicial, a partir da reestruturação Inglesa: Descrever o ponto de situação da organização dos serviços a nível nacional, chegando ao equivalente português da figura 4.

Julgo importante que, também no nosso país, a escola seja enquadrada numa política integrada da infância e juventude que planifique a acção do Estado, em todas as vertentes que são importantes para que cada criança atinja as suas potencialidades, em especial as mais vulneráveis. Integrado nessa política, deverá estar o sistema escolar. Em primeiro lugar porque, como vimos, há problemas que afectam a escolaridade cuja resolução foge à sua área de actuação directa (quando a criança tem problemas de saúde, quando há sinais de maus tratos, quando a criança deixa de ir à escola e a família está incontactável, e tantas outras situações...). Em segundo lugar porque, intervenções eficazes no contexto de exclusão social não resultam em pleno sem o envolvimento da escola, que em muitos casos, constitui a única fonte de relações saudáveis e de esperança da criança ou do jovem.

Julgo também fundamental a análise cuidada dos recursos e estruturas que já possuímos em Portugal. Por exemplo, as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ) são reconhecidas pelos Directores de Turma como a entidade externa à escola que mais ajuda a intervir nos casos de absentismo escolar grave ou no caso de abandono (Sales, Quintas, Machado & Faísca, 2006). Que papel poderia exercer a estrutura nacional das CPCJ's, numa redefinição de políticas e na integração do sistema social, educacional e de saúde?

Possuímos também a experiência de integrações interministeriais de sucesso, como o Programa Escola Segura. Que ensinamentos daí podemos retirar?

A democratização do acesso ao ensino e o alargamento da escolaridade obrigatória, constituem de facto um desafio enorme: A escola, enquanto instituição, tem o dever de educar cada pessoa com a máxima qualidade, independentemente da sua condição social e familiar. Como consegui-lo, contudo, face à heterogeneidade do contexto e história de vida dos alunos? Face a esta complexidade, urge criar estruturas capazes de uma resposta também ela multidimensional e integrada.

Figura 4 – Estrutura e processo de intervenção em crianças em risco em Inglaterra, anterior à reforma Every Child Matters (fonte: Ian Vinall, 2005, disponível em <http://www.dip-alicante.es/agis/documents/segundo/ianvinallsp.pdf>).



Fragmented funding, multiple assessments and gatekeepers

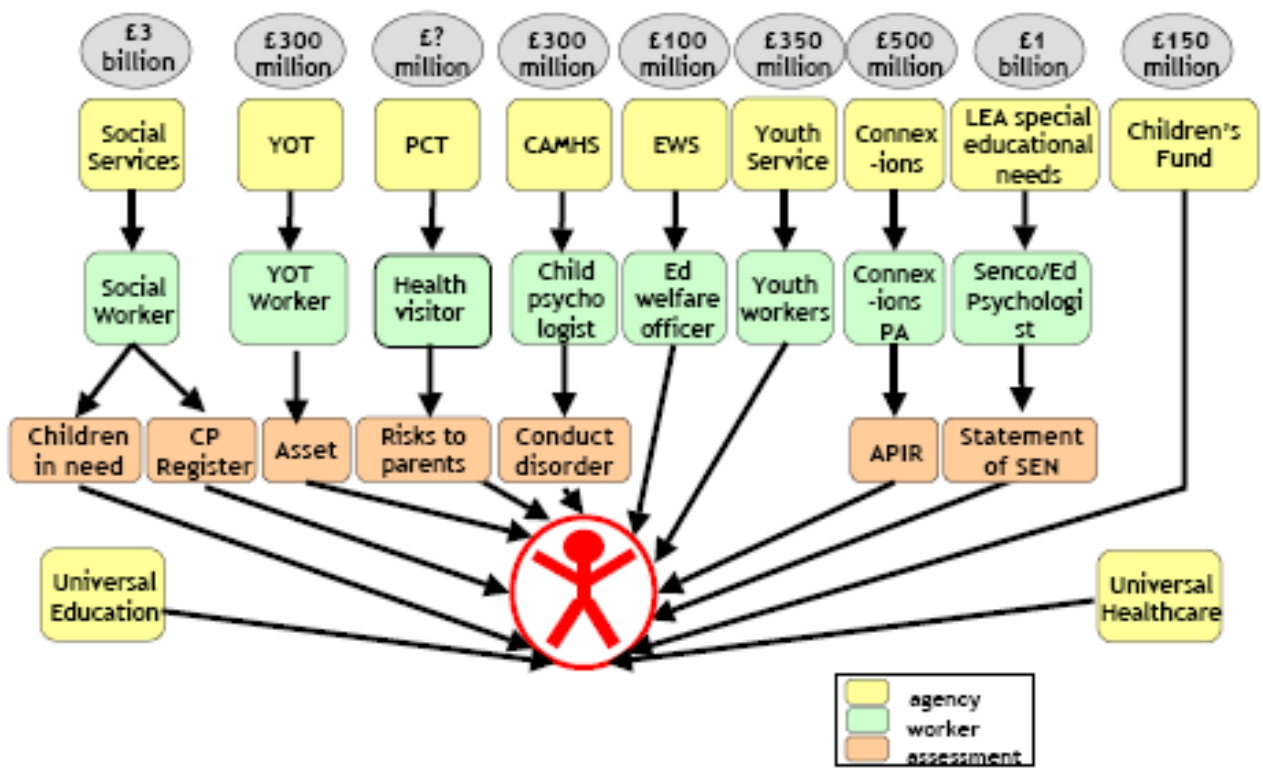




Figura 3 - Imagem de Satélite do Bairro da Boavista (Lisboa). Fonte: Googlemaps.

Figura 2 – Fases de evolução da exclusão social.

1º - Isolamento e asfixia social

- “Janelas de troca” entre a célula familiar e a comunidade obstruídas
- Família não assimila informação necessária Às adaptações /evolução
- Reage de forma insuficiente ou inadequada

2º - Resistência Inadaptada

- Família é criticada pelo meio
- Aumenta o stress da família
- Família reage negativamente (aumenta a agressividade ou a passividade)

3º - Instalação

- Desmoronar da auto-estima
- Aparente resignação
- Família “espoliada” interiormente
- Processos de auto-mutilação familiar (álcool, drogas, violência familiar, etc)

4º Criança = Símbolo de esperança

Nascimento de um filho: última esperança de recuperar a auto-estima?

MAS...

Como dar a uma criança o que não se tem?

5º - Criança negligenciada

- Baixa auto-estima dos pais
- Dificuldade de relação com a criança
- Riscos de negligência
- Problemas no desenvolvimento físico, psicológico, social e escolar

6º - Adolescente “fora de órbita”

- Adolescente com fracas possibilidades de êxito escolar
- Fraca probabilidade de integração profissional
- O problema reproduz-se de geração em geração



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Referências

- Bédard, J. (2001). Familles en détresse sociale: approches interdisciplinaires et communautaires..., **Thérapie Familiale**, 22(2), 169-186.
http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=TF&ID_NUMPUBLIE=TF_022&ID_ARTICLE=TF_022_0157
- Campiche, C., Hippolyte, J., & Hipólito, J. (1992). **A Comunidade como Centro**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Morrill, W. A. (1992). Overview of Service Delivery to Children [School-linked Services]. **The Future of Children**, 2(1), 32-41.
http://www.futureofchildren.org/usr_doc/vol2no1entire_journal.pdf
- Sales, C. (2002). The role of the teacher and the family in school problems. Contributions from systemic family therapy. In European Network for the Prevention of Juvenile Violence (Ed.), **Relationships in the classroom: Systemic narratives**, pp. 65-77.
- Sales, C., Quintas, C., Machado, H., & Faísca, L. (2005). **Absentismo escolar em Portugal: Uma avaliação sistémica**. (relatório não publicado).



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Intervenção da Senhora Prof. Doutora Sónia Seixas (doutorada em Psicologia pela Universidade de Coimbra)

Primeiro, queria agradecer o convite da Comissão para estar presente.

Iria falar um pouco sobre a minha área de investigação, que se situa na agressividade e vitimização entre alunos na escola e, contextualizando esse domínio de investigação, quando falamos em segurança nas escolas, há várias áreas e vários domínios a que temos de estar atentos, sendo um mais reservado às questões dos equipamentos, dos incêndios, dos dispositivos ligados aos equipamentos de gás, luz, electricidade e segurança dos materiais, e outro, na área da violência escolar, que remete para questões mais relacionadas com a relação entre pessoas. E quando falamos em relação entre pessoas, falamos entre alunos, entre professores, entre funcionários, falamos em agressões físicas, verbais, indirectas e directas, em roubo, extorsão, vandalismo, delinquência e, na minha área de investigação, os comportamentos de *bullying* ou vitimização na escola.

Definindo, conceptualmente, *bullying*, entende-se por *bullying* uma conduta agressiva intencional em contexto escolar, que assume um carácter repetitivo e sistemático, que tem, como grande característica, a desigualdade de poder entre os alunos envolvidos e, quando se fala em desigualdade de poder, falamos em poder que pode ser real ou percebido pelos alunos envolvidos, mas, fundamentalmente, em questões relacionadas como o tamanho do aluno, a sua idade, o seu estatuto social, o ter ou não ter apoio por parte de outros colegas, ou estar inserido num grupo ou ter um número mais elevado de amigos, e que causa sofrimento físico e emocional às vítimas, e contempla comportamentos directos ou indirectos. Directos, se relacionados com a agressão física ou agressão verbal ou provocação ou humilhação ou ameaças e comportamentos indirectos mais relacionados com a manipulação de redes de amizade, a exclusão social do aluno das brincadeiras, do contacto e do convívio com outros.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

E, por causa destas especificidades, assume-se o *bullying* como apenas uma subcategoria de um comportamento agressivo. Portanto, não é igual a todos os outros comportamentos agressivos. O facto de ter uma desigualdade entre os alunos envolvidos e de ser repetitivo e sistemático é o que o caracteriza como diferente de qualquer outro comportamento agressivo. E isto porque agressões físicas entre alunos que têm o mesmo poder, o mesmo tamanho ou a mesma força física, não é obrigatoriamente um comportamento *bullying*.

Portanto, no *bullying* existe sempre um agressor, aquele que domina, e a vítima, que é aquele que se submete.

São vários os países que têm estudado este fenómeno: Na América do Norte, fundamentalmente no Canadá e nos Estados Unidos, na Europa Central, Meridional e do Norte, e há também alguns resultados na Ásia. E todos eles têm as suas especificidades culturais, as suas diferenças nos resultados obtidos nesta área, mas há alguns aspectos que são similares, entre eles, a preocupação dos níveis de incidência de alunos que se envolvem nestes comportamentos, o facto de a incidência ser, gradualmente, mais elevada desde os primeiros anos de escolaridade até à adolescência, nomeadamente, o oitavo ano parece ser o ano mais problemático de ocorrência destes comportamentos, o que significa que seria, mais ou menos, pelos 13 anos de idade. O local privilegiado da ocorrência. Portanto, se estivermos atentos também às especificidades dos subcontextos da escola porque a escola é também um contexto que tem subcontextos e há especificidades dentro desses vários subcontextos. Portanto, o local privilegiado de ocorrência destes comportamentos é no recreio ou outros locais onde se encontram afastados da supervisão dos adultos, nomeadamente balneários ou corredores.

Há um número muito reduzido de alunos vitimizados que se queixam. Portanto, este fenómeno assume uma dimensão secreta, escondida, tolerada ou ignorada ou até minimizada pelos colegas, pelos professores, pelos funcionários. Ainda há muito a falsa crença de que este tipo de agressão entre os alunos faz parte



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

do desenvolvimento normal dos alunos no sentido de que «ah, isso eles ultrapassam!». E não é bem assim. E também por uma questão de vergonha, os alunos não reportam estes casos, o que nos coloca outra questão que é até que ponto é que as incidências que conhecemos, seja em Portugal, seja noutros países, serão verdadeiras incidências.

Pouca intervenção por parte dos colegas e professores, aparecimento de sintomas de mal-estar físico e psicológico fundamentalmente entre os alunos vitimizados e a correlação entre comportamentos anti-sociais e alunos agressores.

Da investigação realizada em Portugal, existem vários estudos que aqui aponte: um realizado pelo Instituto de Inovação Educacional em 98, um mais recente, publicado, no ano passado, pela DECO-Protest, na Escola Superior de Educação também está a ser realizada uma investigação assim como na Faculdade de Motricidade Humana e, alguns pessoas, também na Universidade do Minho.

Em média, estimamos que, em Portugal, cerca de metade dos alunos se encontram, de algum modo, envolvidos neste tipo de comportamentos. E, quando falamos em metade, falamos em alunos que tanto podem ser agressores como podem ser vítimas, ou como podem ser vítimas agressivas, que são os alunos que, normalmente, são menos frequentes mas que são os alunos que assumem a dupla dimensão de serem agressores e de serem também eles vitimizados.

Portanto, entre 10 a 36% de agressores, entre 10 e 36% de vítimas, o que daria, mais ou menos, se juntamos os dois e sabendo que é entre uma e outra percentagem, que 50% dos alunos se encontram envolvidos.

Algumas percentagens de envolvimento de outros países, nomeadamente nos Estados Unidos da América, na Inglaterra, Dinamarca, Espanha, Itália, Austrália, na maior parte dos casos, o número de vítimas é superior. E como também é o grupo que apresenta maior sintomatologia, seja ela física ou psicológica, causa-nos alguma preocupação.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Em relação ao perfil diferenciado, com características psicológicas e sociais que se encontram comumente associadas ao perfil de aluno que agride e ao perfil de aluno que é submetido, que é vitimizado, seja em Portugal, juntando os trabalhos de investigação feitos, inclusivamente o meu, ou seja decorrentes de investigações feitas noutros países, tem-se observado esta tendência de características associadas a agressores e vítimas.

Portanto, os agressores tendem a ser alunos mais autoconfiantes até porque utilizam a agressão como forma de domínio e esse domínio transmite-lhes uma sensação de autoconfiança, de auto-estima.

Tem um elevado autoconceito nalguns domínios, nomeadamente são alunos mais activos, com boas competências desportivas, atléticas, têm um bom autoconceito físico, um bom autoconceito social de relação com os pares, tem poucas queixas de saúde, são alunos mais relacionados com elevados consumos de substâncias, comportamentos anti-sociais, e há uma tendência para serem alunos socialmente populares. Ou seja, são vistos pelos pares com uma espécie de ídolo ou de aluno que «porque temos medo dele mais vale não o afrontar» e, como tal, é aceite socialmente. Portanto, seja por que razão for, são alunos que socialmente têm algum enquadramento.

Os alunos vitimizados apresentam um baixo autoconceito, uma baixa auto-estima, uma baixa confiança em si, mais sintomas de saúde, dores de cabeça, dores de barriga, depressão, maior sentimento de solidão, uma série de queixas psicossomáticas relacionadas com o mau humor, nervosismo, dificuldades em adormecer. Portanto, são todas as queixas que são mais comumente encontradas neste grupo de alunos como, ainda, um maior sentimento de solidão e de isolamento social, um número reduzido de amigos. Portanto, são alunos mais tímidos, com mais dificuldade de estabelecer relação social com os seus colegas e, como tal, também têm menores redes de suporte social para que possam ser até colegas que os defendam em situação de envolvimento com outros alunos que sejam agressores. E,



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

em termos de estatuto sociométrico, têm tendência para serem socialmente rejeitados pelos pares.

A única variável que se parece associar a estes dois grupos de alunos é o baixo resultado escolar. Portanto, em termos de ajustamento escolar, uma vez que, aqui, é a escola que nos preocupa, o ajustamento de ambos os alunos, que têm características psicológicas e sociais diferentes, têm uma mesma repercussão que é um baixo resultado escolar.

Em termos de estratégias de intervenção, e conjugando vários estudos nesta área e várias investigações que têm tido resultados positivos, podemos sugerir uma série de passos ou de momentos na intervenção nas escolas. E, partindo do pressuposto que deveríamos apostar mais na prevenção – e quando falamos em prevenção, falamos em desenvolvimento de competências sociais e de comunicação nos alunos que previnem o envolvimento neste tipo de comportamentos – mas numa estratégia de intervenção que poderia ter estes vários passos: começar por uma avaliação porque todas as instituições são diferentes e todas as instituições escolares têm a sua especificidade, as suas particularidades relacionadas com o seu local, com o seu bairro, etc. Portanto, avaliar a situação no seu estabelecimentos de ensino sobre qual é o número de ocorrências, se existem queixas, qual a percentagem de alunos vitimizados, se os professores têm conhecimento ou não dessa situação. Portanto, fazer uma avaliação dos locais de ocorrência e do tipo de comportamento que é mais frequente ocorrer.

Depois, a informação dos resultados e sensibilização para este fenómeno. E, na sensibilização para este fenómeno, era importante desmistificar falsas crenças, nomeadamente a crença de que o *bullying* é um aspecto normal de desenvolvimento e que os alunos sofrem pouco e que, depois, ultrapassam e que, mais tarde, nem se lembram. E isto não é bem assim.

O estabelecimento de regras de conduta. Qualquer estudioso na área da gestão da sala de aula fala na importância de se estabelecerem regras e de criar uma



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

cultura de escola e de intolerância ou tolerância zero face aos comportamentos agressivos, nomeadamente, neles incluindo os comportamentos de *bullying*. E, no estabelecimento destas regras de conduta, há que ter em conta que são sempre mais eficazes quando os próprios alunos participam.

Incentivar a supervisão por parte dos adultos, sejam eles professores, sejam funcionários, no sentido de serem interventivos quando observam este tipo de ocorrências.

E uma intervenção directa com os alunos, que pode ser feita quer pelos professores, quer pelos pais, quer pelos seus próprios colegas.

Na intervenção directa com os alunos também se aconselha que haja uma intervenção diferenciada porque, se temos características psicossociais diferentes nos alunos agressores e diferentes nos alunos vítimas, não podemos construir um programa de intervenção único para todos os alunos. Portanto, o que tem sido estudado é que, no caso dos alunos agressores, o que é mais eficaz é o desenvolvimento de competências na área da resolução de conflitos e, quando falamos em resolução de conflitos, há que considerar que os conflitos são normais no desenvolvimento da criança, o que não é normal é resolvê-los de forma agressiva. Portanto, a tal falsa crença é que o conflito, de facto, é normal. E não só em crianças, até em adultos. Mas o que não é de promover é uma resolução agressiva desse conflito. E há várias formas de resolver o conflito. Os alunos vitimizados resolvem o conflito de forma passiva, os alunos agressores resolvem o conflito de forma agressiva.

Há que dotá-los, a ambos, de competências de assertividade e desenvolver competências de auto-controle porque são alunos mais impulsivos e mais reactivos, desenvolver competências de empatia, nomeadamente pelo sofrimento que causam aos alunos vitimizados e – e este é talvez o aspecto mais controverso mas que tem tido bons resultados –, uma vez que gostam de dominar e utilizam a agressão como forma de dominar, dar-lhes oportunidade de liderança na escola de formas correctas



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

de liderança. Nos alunos vítimas, na questão de assertividade, há que ensinar-lhes estratégias de evitamento em relação a haver a hipótese de se confrontarem com o agressor, ou utilizando estratégias de humor face à situação, quando são gozados ou troçados, ou evitarem o contacto com os alunos que eles já sabem que são agressores ou andarem em grupo. Portanto, há várias estratégias que eles podem ter na sua vida diária para evitar o confronto.

(Espaço não gravado) (...) ...de amizade e eles estiverem inseridos num grupo de amigos, são menos facilmente entendidos como alvos fáceis.

E desenvolver melhor a sua auto-imagem, portanto, promover uma auto-imagem positiva, nomeadamente em termos de autoconceito e auto-estima.

Finalmente, o grupo de pares, que são considerados pela maioria dos autores como «os chamados observadores passivos ou a maioria silenciosa» quando, também eles, não relatam o acontecimento.

Sensibilizá-los para o seu papel como, por um lado, intervenientes no sentido de acabarem com situações que estão a ocorrer de *bullying* entre colegas ou no sentido de os dotar com competências de treino de suporte aos pares.

Portanto, em termos gerais, eram estas as minhas principais sensibilidades e conclusões que gostaria de vos ter transmitido.

Muito obrigada.

6.3- Debate

Madalena Cordeiro (Agrupamento de Escolas de Vialonga):

Boa tarde.

Venho do Agrupamento de Escolas de Vialonga, um dos agrupamentos conotados nos *media* com o estigma da violência e do absentismo e do abandono,



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

mas que, na realidade, nós, que estamos lá, sentimos que esse tem sido um processo gradual mas que já não se verifica tanto como esse estigma reflecte.

Gostei das intervenções. Achei que qualquer uma delas reflecte muito do que se passa nas nossas escolas, mas acho que tem havido uma grande coordenação, o que implica não só o empenhamento das escolas como o envolvimento de toda a comunidade e acho que esses aspectos foram referidos pelas várias intervenções, pelo que estão de parabéns.

Jorge Santos (Federação Nacional de Sindicatos da Educação):

Muito obrigado.

Antes de mais, quero cumprimentar todos os presentes e agradecer esta iniciativa. Desejo cumprimentar também as pessoas que fizeram as intervenções, com as quais fiquei mais enriquecido e, ainda, manifestar a minha concordância com a Sr.^a Dr.^a Tomás de Almeida quando falava da auto-estima dos professores e da sua interferência nos fenómenos de violência que existem nas escolas.

Também desejava manifestar a minha concordância com aquilo que referiram de que os estudos internacionais não apontam que Portugal seja, realmente, diferente daquilo que existe nos restantes países, em termos de violência. Portanto, as escolas portuguesas, em média, não são piores do que as escolas que temos no estrangeiro.

Contudo, aquilo que queria aqui colocar e deixar também à reflexão de todos é que temos vindo a assistir a uma desvalorização da função docente, ou melhor, da actuação profissional de muitos docentes, por parte de muitos responsáveis, que não quero, aqui, citar em particular, mas temos possibilidade de verificar, em muitos meios, que tem acontecido essa situação. E isso tem dado uma imagem negativa dos docentes, dos seus profissionais, portanto, e, obviamente, tem diminuído a sua auto-



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

estima. Também sabemos, como é evidente, que este não é o único meio que põe em causa a auto-estima dos docentes.

A minha preocupação é esta: sabendo que isso é assim, sabendo que nós, enquanto docentes, estamos confrontados, hoje, com uma alteração substancial da forma de funcionamento e da visão que se tem dos docentes, em muitos dos casos, na minha opinião, com o aumento da desvalorização da sua auto-estima, que tem, também de algum modo, reflexo na publicitação, que tem vindo a ser pública, de um aumento de casos de violência nas escolas, que me parece, talvez um pouco como dizia a Dr.^a Sónia Seixas, que não tem a expressão exacta daquela que existe realmente porque também, como no caso dos alunos, no caso dos docentes inexistente a possibilidade da consideração dessa violência como crime público e, portanto, sendo um crime particular ou semi-público obrigará a que o docente se venha a constituir como assistente no processo para poder deduzir acusação, o que implica uma exposição a que muitos docentes não estão, obviamente, interessados.

E a questão coloco-a agora e assim: como é que a Sr.^a Dr.^a, eventualmente, poderá dar-nos uma ideia do que poderá acontecer se este aumento da diminuição do sentimento de auto-estima se vier a repercutir ainda mais na escola, sendo certo que, da parte dos docentes, neste momento, também é sentida uma situação de algum desconforto porque não tem havido, para além das questões que têm sido a publicitação das situações, da parte das tutelas, neste caso concreto da tutela da Educação, algum aconchego no sentido de dar aos docentes e às escolas, e, no fundo, aos professores, alguma segurança.

E, uma vez que estamos aqui numa audição parlamentar, deixava aqui ficar uma sugestão: a nossa federação, a Federação Nacional dos Sindicatos de Educação, enviou, há pouco tempo, ao Ministério da Educação, uma proposta, que também faço aqui, que é de que a consideração de que as condutas criminalizáveis sobre os docentes deixassem de ser crimes particulares, como aqueles que estão consagrados no Código Penal, e passassem a ser crimes públicos, o que, de algum modo,



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

permitiria aos docentes não estarem confrontados com uma situação de exposição, mas daria a possibilidade ao Ministério Público, com os meios que lhe estão confiados pelo Código do Processo Penal, de poder avançar, ele próprio, com a queixa e sustentá-la, depois, em acusação, não sobrecarregando os docentes com esse ónus que, na nossa opinião, também lhes vem pôr, de certo modo, uma situação que é muito penosa.

E era só.

Maria José Carrilho (Agrupamentos de Escolas Prof. Agostinho da Silva):

Boa tarde.

Gostaria, em nome do Agrupamento de Escolas que represento, de saudar esta iniciativa do Parlamento. Foi particularmente gratificante ter os Deputados na escola e permitir a convivência entre eles e os docentes e a comunidade educativa e os próprios alunos.

Parece-me que esta reflexão se justifica de todo, por um lado, pelo impacto que as questões da violência e da indisciplina e a problemática da segurança têm na comunidade portuguesa em geral e, por outro lado, não apenas pelo impacto mas também pelo real significado de uma escola segura num contexto em que, conforme foi referido nas intervenções que aqui, hoje, ouvimos, se pretende que a escola seja cada vez mais um espaço de democracia e de liberdade e em que democratizar as escolas é, realmente, um objectivo que deve ser comum a todos os que, de algum modo, intervêm na educação.

E como é que considero que existe esta ligação entre a segurança e a democracia? Porque a escola democrática tem que ser efectivamente um espaço em que o lugar de cada um esteja devidamente assegurado. E nós só ocupamos o nosso lugar, enquanto pessoas, quando nos sentimos seguros.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Por outro lado, penso que é um dado adquirido na prática das escolas portuguesas, e de que nós, portugueses, nos podemos orgulhar, que as escolas assumiram, por inteiro, que a sua missão de escolas públicas é efectivamente a de consagrar a igualdade de oportunidades de sucesso para todas as crianças e jovens, mas essa igualdade de oportunidades e de sucesso pressupõe também um trabalho sistemático e contínuo de promover nas escolas o máximo de oportunidades de diferenciação.

Efectivamente, só conseguiremos ter sucesso nas escolas se, em cada momento, nos nossos projectos educativos e nas nossas práticas, diferenciarmos, se, para cada um, encontrarmos a resposta mais adequada e a encontrarmos, como também aqui, hoje, foi dito, em tempo útil, e se a encontrarmos conscientes de que essas respostas não se concretizarão em absoluto se não as construirmos em redes porque as problemáticas sociais resultantes do enquadramento da escola, da sua situação e da sua localização, fazem com que as abordagens, os caminhos, as estratégias, tenham de ser implementados num trabalho em rede.

Trabalhar em rede é «securizante», por um lado, mas angustiante, por outro, porque, de certo modo, dilui as responsabilidades de cada um e permite algum espaço de menor comprometimento. É uma aprendizagem que estamos a fazer.

E quando falamos em territórios que necessitam, particularmente, de intervenções prioritárias, como é o caso das escolas e agrupamentos envolvidos no projecto TEIP 2, estamos a falar de condições sociais locais, circunscritas e identificadas, que são potenciadoras de insucesso escolar, de abandono escolar, de núcleos de exclusão, de exclusão social agravada e acentuada, como também hoje se referiu aqui. Porque essa diferenciação exige, por um lado, uma maior autonomia das escolas na implementação de medidas adequadas não só de diversificação para os alunos mas também de outras ofertas para a comunidade local, que permitam a formação contínua dos pais, que permitam o completamento de estudos por parte das famílias que não têm acesso ao emprego por falta de habilitações adequadas,



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

mas exigirão também esses territórios que, nas medidas a adoptar em cada dia nas escolas, possamos contar com outros factores de enquadramento social que dão segurança à actuação dos docentes.

E referir-me-ia a alguns aspectos que me parece que são estruturais da mudança que deverá ser operada: por um lado, parece-nos fundamental que o alargamento da rede do pré-escolar se consolide. A educação pré-escolar é fundamental na prevenção precoce. Parece-me fundamental que as autarquias e o poder central sejam, cada vez mais, estimulados a que a escola do primeiro ciclo melhore as suas condições reais de funcionamento, nomeadamente acabando com o funcionamento em regime duplo, resultante da escassez de instalações escolares. Esse parece-me outro caminho fundamental.

Parece-me também importante que, na formação dos docentes e na forma como ela é organizada e reconhecida, a preparação para responder a estas novas problemáticas como o *bullying*, como a violência, seja considerada uma formação de carácter essencial para as escolas que acima identifiquei

E não me alongo mais para não esgotar o meu tempo.

Muito obrigado.

João Granjo (Associação Nacional de Professores e Linha SOS Professores):

Boa tarde.

Em primeiro lugar, queria felicitar a Comissão pelo trabalho que tem vindo a desenvolver, procurando que a preocupação deixe de ser só dos professores e de alguns para passar a ser uma preocupação do Estado. E aqui, faz-nos a demonstração. E, depois, queria falar das motivações que estão por detrás, quer da Associação, quer da própria iniciativa que lançamos e que foi a criação da Linha SOS Professores.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Ninguém, desde logo, tem a visão de que a escola é um espaço de violência. Até hoje, não vi ninguém a alimentar esta ideia como algo que fosse generalizável a todas as escolas. Mas também ninguém pode ficar indiferente às situações, que vão ocorrendo, de violência, nomeadamente 400 agressões – e não somos nós que o dizemos – a professores, em espaços claros na sua envolvente escolar, fenómenos de violência entre alunos, caracterizemo-lo, como quisermos entender, de *bullying* ou algo parecido, e ninguém poderá, portando, dizer que este problema não existe. Somos demasiado pequenos para que 400 agressões fiquem indiferentes à nossa apreciação e para que, em termos civilizacionais, ignoremos este facto.

No entanto, aquilo que nos traz, essencialmente, aqui é uma perspectiva construtiva das coisas. Já sabemos que, até hoje, tem havido algumas ausências, sabemos que as medidas tardaram em ser colocadas no terreno e sabemos também que, porventura, perdemos um ano, na perspectiva da associação, que poderia ter sido aproveitado noutra maneira. E digo que perdemos um ano pelo menos porque, desde há um ano a esta parte, sabendo do problema que representava esta situação e a tendência crescente que vinha demonstrando, apresentámos um conjunto de 100 medidas para melhorar a convivência nas escolas, numa perspectiva alargada e integrada em que ninguém ficava de fora, e, na altura, o comentário que foi passando foi que, enfim, os problemas na escola são residuais, se há violência são fenómenos pontuais, e que 100 medidas são, de facto, de mais.

Ora, não serão de mais no sentido em que a escola precisa, necessariamente, de uma intervenção integrada. E as perspectivas que apontámos eram no sentido de prevenir essencialmente mas actuar também sobre aquilo que eram as consequências visíveis nessa violência, prevenir e actuar sobre professores, pais encarregados de educação, alunos, comunicação social, administração educativa, administração local, enfim, toda uma série de parceiros que, de uma forma integrada, poderiam ter constituído estes processos de intervenção. No entanto, o tempo foi correndo e as medidas demoraram.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Seja como for, entendemos, então, que deviríamos lançar a Linha SOS Professor que, reconheço também, alguns, com alguma ironia, disseram «mas isto é necessário para quê?». Hoje temos 129 comunicações, 52 das quais têm a ver com agressões confessadas por professores e acompanhadas por nós, em que este tipo de situações, em termos de acontecimentos, de intervenientes e nível de modalidade educação - ensino, apontam os dados, que constam já no relatório final da actividade da Linha, que me permito entregar já ao Sr. Dr. José Seguro.

Em termos de acontecimentos, já falei das 50 agressões físicas que vêm acompanhadas – e aqui as realidades não são dissociáveis – de indisciplina, de agressão verbal e maus relacionamentos professor/aluno e envolvendo também encarregados de educação e outras pessoas da comunidade.

Por outro lado, em termos de intervenientes, temos que, a nível da relação, os casos comunicados em termos de professor/aluno são 48 e de pessoas encarregadas de educação, 21. A nível de modalidade educação - ensino, o que verificamos é que as comunicações que nos chegam, 40 representam o primeiro ciclo, 33, o segundo e o terceiro ciclos, e o secundário contribui com 20.

Tudo isto só para dar nota – depois o relatório contará com mais pormenor aquilo que acontece e vai chegando ao nosso conhecimento – também que os objectivos que estiveram presentes foram essencialmente, com a criação desta Linha, em primeiro lugar, dar um apoio imediato aos professores, em segundo lugar, não deixar que este problema fosse banalizado ou, pura e simplesmente, ignorado, em terceiro lugar, promover uma atitude mais integrada e mais objectiva dos conselhos executivos das escolas, que muitos colegas também dizem que vão procurando ignorar este tipo de situações. E, em quarto lugar, também pressionar a sociedade para que desse mais atenção ao este tipo de problema e «pressionar» também a administração educativa para que agisse e reagisse nesse sentido.

E, nesta perspectiva, com a parceria da Universidade Lusófona do Porto, desenvolvemos este projecto que, hoje, tem já também disponíveis programas de



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

intervenção, nomeadamente o designado «Aprender para Vencer», que visa a produção de competências novas a nível do desenvolvimento social.

«Aprender para Vencer», que visa professores e alunos e que também aposta muito na questão de mediação de conflitos, em contexto escolar.

O que queremos dizer e que vem ao encontro daquilo que foi referido pela colega da Universidade Autónoma, e basta olhar, para o que foi dito e que nos foi mostrado, para saber que as escolas não têm aqueles recursos, aquelas competências todas que foram mobilizadas para fazer aquele estudo, aquele levantamento e aquele acompanhamento.

Ora, estamos, exactamente, aqui com o propósito de dizer que estamos disponíveis para colaborar com a Comissão, temos projectos objectivos de intervenção nas escolas e, acima de tudo, é um problema que nos preocupa não só por sermos professores mas por sermos cidadãos.

Muito obrigado.

Amália Rebolo Marques (Instituto de Apoio à Criança):

Boa tarde e muito obrigado por me darem esta oportunidade.

Queria cumprimentar, em primeiro lugar, a Mesa e, em particular, a Doutora Ana Almeida, com quem tive o prazer de colaborar no projecto *bullying*, durante uns anos, do qual resultou uma tese de mestrado e uma tese de doutoramento, entre outras muitas coisas.

Gostaria, para já, de destacar a importância do estudo e compreensão do fenómeno *bullying* em Portugal e da implementação de estratégias de prevenção do mesmo.

No âmbito dos estudos que desenvolvi nos recreios escolares, tanto no mestrado como no doutoramento, confirmei a importância da intervenção, neste



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

espaço de jogo, através e em particular, da integração de animadores e/ou auxiliares de educação educativa com formação específica, nestes espaços, de forma a permitir à criança desenvolver capacidades de relação com as outras e com o meio.

Estes espaços, na minha opinião, tem de ser espaços com materiais lúdicos de forma que as crianças possam utilizar mais livre e espontaneamente do que aquilo que se faz hoje em dia. A maioria das escolas, que conheço, em termos de espaço, são razoáveis, mas quase sempre tem umas linhas marcadas e duas balizas. E, então, o que eles vêem logo são as balizas e esquecem-se de muitas das coisas que podem fazer. Além disso, este tipo de actividade exclui as crianças que querem fazer outras coisas.

Gostaria de destacar, quanto à importância da formação de professores, que não refere nada em relação à disciplina e ao controlo da disciplina e à gestão da sala de aula. Os colegas mais jovens, que chegam à minha escola, têm imensas dificuldades.

Esqueci-me de dizer que estou a trabalhar numa escola básica integrada e, portanto, trabalhamos com crianças desde os quatro anos até aos jovens de 18/19 anos, dos tais que vão ficando, e, portanto, as situações de conflitualizar e de indisciplina têm crescido porque a escola, neste momento, tem o dobro dos alunos para que foi construída e, portanto, é complicado gerir os comportamentos e relações naquela escola.

Queria destacar, aqui, o trabalho que é feito por uma escola de formação profissional em Lisboa, a Escola Técnica Psicossocial de Lisboa, que forma animadores psicossociais, jovens que fazem estágio nas escolas, no segundo ano do seu curso, que fazem estágio em escolas desses locais no terceiro ano e que, depois, estão, a maior parte deles, a trabalhar em associações, câmaras municipais, instituições de misericórdias, bombeiros, mas poucos deles têm, depois, lugar na escola porque o animador ainda não é uma figura importante na escola.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Em relação ao animador, tenho pena que este ano não se tenha apostado nessa figura. No ano passado, muitas escolas tiveram animadoras. A minha foi uma delas. E saliento a importância que esse animador teve na escola.

Queria ainda destacar o Programa Escolhas 2G, em que colaborei com uma das equipas, e, nesse âmbito, implementámos em duas escolas um Programa de Animação de Recreios que foi avaliado e que, ao fim do ano, permitiu a comparação com outras escolas e verificámos que, enquanto as outras escolas aumentaram os comportamentos de indisciplina e de *bullying*, naquela escola eles reduziram.

Obrigada.

Isabel Fonseca, da Escola Pública da Outurela, (contributo escrito)

Portugal é dos poucos países europeus que pratica o sistema de retenção dos alunos. Apesar de todas as vicissitudes sociais e familiares dos alunos, todos são objecto de uma avaliação que os vai deixando para trás. Vão crescendo a pensar que são «burros» e a frustração traduz-se em indisciplina e comportamentos de *bullying*, entre outros. Acabam por deixar a escola sem qualquer formação que lhes venha a ser útil no futuro profissional. Não será o nosso sistema de ensino uma violência? Os outros países acham uma violência contra a cidadania reter os alunos. Os Ministérios da Educação estrangeiros criaram vias de estudo mais práticas para os que revelam menos capacidade cognitiva».

É uma questão que deixa à nossa reflexão, que também agradeço.

Inês Castro (Agrupamento de Escolas do Monte da Caparica):

Boa tarde.

Muito obrigada pela oportunidade que me deram e pela visita que, ontem, fizeram ao meu agrupamento de escolas.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Gostaria de começar por referir um pequeno apontamento sobre esta questão da segurança e da violência nas escolas, que se procura sempre associar aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

E, relativamente a isto, devemos ter muitíssimo cuidado nesta questão porque os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária inserem-se numa política de discriminação positiva essencial para podermos ter uma escola democrática, numa sociedade democrática. É perfeitamente justo porque se inserem em territórios que são marcados e têm muita predominância de minorias sociais e/ou de minorias étnicas. Mas os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária são também, no nosso País – e estão aqui vários casos – ninhos de inovação pedagógica e raramente são valorizados por este lado.

Portanto, o que queria dizer aqui era o seguinte: cuidado com a guetização porque, enquanto existir guetização, não existe democracia porque uma criança ou um adolescente só se desenvolve e só se educa no convívio com todos os outros cidadãos, independentemente da sua origem étnica, social, geográfica ou outra. E, muitas vezes, este assunto aparece, hoje em dia, na comunicação social, e é explorado porque é fácil, é barato e dá milhões. E, se queremos tratar a sério o problema da segurança e da violência nas escolas, não podemos enveredar por este caminho só porque espreme e deita sangue.

Desculpem a franqueza das minhas palavras, mas eu também já estou um bocadinho exausta porque trabalho, há mais de 20 anos, num Território Educativo de Intervenção Prioritária e custa-me e choca-me quando as questões são colocadas desta maneira porque o esforço que nós desenvolvemos é imenso e, hoje, verificámos uma coisa que é a de que se procura sempre pôr em causa a escola republicana, explorando este filão da violência, da indisciplina e da segurança nas escolas. Se calhar, é isto que está também muito aqui em causa.

E, com estas palavras, não quero escamotear a importância do problema das nossas escolas. Ele tem que ser encarado, mas tem que ser encarado seriamente. E,



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

hoje, aquilo que se passa – e falo pelo meu agrupamento – no meu agrupamento e fundamentalmente aquilo que existe é um enorme problema de insucesso escolar motivado principalmente pelas situações de indisciplina na sala de aula porque, felizmente, os chamados episódios de violência mais duros têm vindo a diminuir e são perfeitamente controláveis.

Naturalmente que quem sofre essa violência fica sempre numa posição muito delicada e muito vulnerável, mas não é o dia-a-dia da escola. Toda a gente pode lá ir, tal como estiveram lá, ontem, os Srs. Deputados, e perceber que é um ambiente calmo e normal. Há situações de indisciplina? Há, pois há! E são diversas as razões que estão na origem disso.

Não quero tomar muito tempo, mas tenho que dizer aqui mais umas coisinhas.

Há uma grande questão, hoje em dia, que é a necessidade, a meu ver, de se fazer uma enorme campanha nacional do respeito pela escola e do respeito pelas aprendizagens e pelos saberes. Porque é muito importante que os cidadãos vão à escola. E vão. Os casos de abandono escolar, hoje, na minha área, são residuais. Praticamente estão resumidos à comunidade cigana e, portanto, têm outra problemática.

Agora, a escola tem de ser valorizada mas, mais do que isso, é o estado da escola, são os saberes, são as aprendizagens, como factor de desenvolvimento pessoal e social e como factor para a inclusão social e para se ser cidadão de corpo inteiro.

Há pouco, foi aqui falado o problema da história das faltas, faltar é um problema. Mas, aqui, faltar ou estar lá é mais ou menos a mesma coisa e isto não pode ser. É esta cultura que tem que ser transformada e só se transformará quando houver um grande consenso nacional que promova essa campanha. Mas não é vir dizer que a escola é fixe porque só a palavra fixe – desculpem a expressão – já está a



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

abandalhar a escola. É, de facto, valorizá-la de outra maneira e inculcando nos cidadãos esta questão.

Agora, sobre medidas que poderemos tomar a curto prazo, naturalmente que, a nível do meu agrupamento e no âmbito do Projecto dos TEIP 2, iremos tentar outras soluções para diminuir os níveis de insucesso escolar e, sobretudo, combater a indisciplina na escola. Mas já temos, do TEIP 1, uma enorme experiência ao nível do Gabinete de Gestão de Conflitos dentro da escola, que tem dado os seus resultados e, não resolvendo tudo, resolve muitas situações ou, pelo menos, encaminha e acompanha. É necessário, naturalmente, que as pessoas tenham horas para poderem fazer este trabalho e não pode ser qualquer professor, mas tem de ser pessoas com determinado perfil.

Gostaria, agora, de sugerir algumas medidas. Mas, antes disso, gostava de dizer o seguinte: por favor, não encarem este problema como se fosse o «coitadinho e o cidadão» porque não é assim e, se encaramos os professores como coitadinhos e os alunos como coitadinhos, não chegamos a lado nenhum.

Agora, sobre a continuação dos guardas do Gabinete de Segurança nestas escolas, direi que têm tido um trabalho muito positivo e que tem sido uma medida positiva.

A escola segura tem que policiar o exterior da escola, sobretudo nas horas de maior afluxo, as de entrada e de saída de alunos.

Reforço a ideia da formação de professores para a gestão de conflitos em sala de aula. Tem de haver, portanto, também algumas modificações ao nível do Estatuto do Aluno e uma coisa, que já vou vendo também nos jornais, que é a proibição dos telemóveis dentro da escola que, neste momento, representam 40% dos conflitos que lá surgem.

E ainda a criação do ano propedêutico antes da entrada no primeiro ciclo para preparar as crianças para a entrada no primeiro ciclo para resolvermos os



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

problemas da décalage entre a idade e o ano de escolaridade em que deveriam estar e, portanto, permitir aprendizagens.

E, finalmente, tenho a coragem de dizer aqui, publicamente, que o calendário escolar português é um absurdo. Por que razão é que nós temos que dar avaliações sempre de acordo com o calendário judaico-cristão? Por que razão não se fazem semestres? Talvez obviasse alguns dos problemas que foram aqui colocados na questão da avaliação dos alunos, do acompanhamento das aprendizagens, e etc. Por que razão é que não se criam mais paragens ao longo do ano que, com estes períodos enormíssimos, quando chegamos ao final do período, as duas últimas semanas são horríveis em matéria de conflitos?

Muito obrigado.

Maria João Machado (advogada, mediadora de conflitos, jurista numa Comissão de Protecção de Crianças e Jovens)

Muito boa tarde.

A minha intervenção já foi roubada em 50%, mas sem agressão, pelos digníssimos antecessores.

Para já, parabéns a todas as oradoras que, neste caso, conseguiram dar um contributo, de facto, muito sintomático a esta problemática.

No que diz respeito à questão escolar, aquilo que soe dizer-se é que temos de pensar muito em termos de prevenção porque uma questão é a tomada de consciência da realidade que existe mas, se apenas nos contentarmos com o pôr o capacete de bombeiro e estarmos a lidar apenas com os problemáticas que vão surgindo nas escolas no dia-a-dia, se calhar, falta-nos, talvez, a tal coragem de darmos um passo maior. E a prevenção é, de facto, o caminho que, de forma estruturada, acho que tem de ser pensado.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Tal como invocaram, eu, há cinco anos, abracei este novo paradigma da mediação de conflitos. Sou mediadora e faço parte dos vários agrupamentos que, a nível do Ministério da Justiça, quer dos Julgados de Paz, quer deste trabalho que, a nível do Ministério da Justiça, está a ser feito na mediação laboral e devo dizer e confessar, aqui, publicamente, que olho para a mediação escolar de uma forma persistente e quem já privou comigo sabe que não perco uma oportunidade para fazer sentir nas juntas de freguesia e, portanto, em todas as juntas de freguesia da área de Sintra, já encetei conversações diversas, que têm estado ao meu alcance, no sentido de sensibilizar as escolas, sensibilizar o Governo – e estamos aqui perante um auditório privilegiado porque temos aqui Deputados que podem, de facto, corresponder a este nosso grito, digamos, que é, de facto, por via do Ministério da Educação, por via de todos os impulsos que conseguimos ter, quer dentro da cadeira de cidadania – e devo confessar que não conheço qual é o teor da cadeira de cidadania –, quer seja no contexto da cadeira de cidadania, quer seja numa outra matéria qualquer, incluir, de facto, a mediação de conflitos para que chegue à formação das crianças porque só assim é que vamos dotando as novas gerações desta mudança de paradigma porque não são os nossos pares – eu própria com advogados, digníssimos colegas, falo em mediação de conflitos e, se calhar, nem 50% dos meus interlocutores sabem exactamente o que é mediação de conflitos.

Portanto, isto tem que fazer parte da formação dos nossos jovens porque, seja muita ou pouca a violência que haja nas escolas, de facto, o que a mediação de conflitos tem capacidade de alterar no comportamento dos jovens é, já por si, muito importante e, portanto, digno de que seja levado em linha de conta.

Passando a mediação de conflitos, queria também referir-me à abordagem da Doutora Célia Sales em relação à Inglaterra. Eu desconheço exactamente os pormenores daquele projecto que está a ser levado em conta, mas penso que, para além de se trabalhar em rede, que deve ser, de facto, um dos caminhos a percorrer, temos o caso da existência de uma base de dados. Como foi referido, faço parte



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

também de aconselhamento jurídico numa Comissão de Protecção de Crianças e Jovens e, portanto, não me é alheia toda a problemática com que se lida no dia-a-dia relativa às crianças e, até mesmo no seio da própria Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, tenho sido persistente e insistente no sentido de que deve existir uma base de dados de todas as situações que, de facto, sejam devidamente comprovadas, pois não são as participações que, às vezes, até nem têm fundamento, como óbvio, mas todas as participações que apontem no sentido de que há uma família ou há uma criança que, de facto, é alvo de violências. E também que essa base de dados seja de utilização nacional porque só assim é que estamos a proteger as crianças.

Manuel Maio Gonçalves da Silva (Presidente da Junta de Freguesia de Ramalde):

Muito boa tarde a todos os presentes e os meus cumprimentos à Mesa.

Sou presidente de uma junta de freguesia da cidade do Porto.

Portanto, sou presente de uma junta em segundo mandato, que é a Junta de Freguesia de Ramalde, que é a décima sexta freguesia do País e a terceira da cidade do Porto, com uma população de cerca de 54 000 habitantes e com 12 bairros sociais que representam 38% da população de Ramalde.

Como devem ter verificado, na semana passada, pelos órgãos da comunicação social, houve um acto de violência numa escola, exactamente na Escola B-1 de Ramalde, de um professor das actividades de enriquecimento curricular que foi objecto de uma agressão por parte de um avô de uma criança de sete anos.

Conheço bem o meio e considero que se trata de um acto isolado, que, em si, não é dramático, o que não significa que estes agressores não devam ser exemplarmente punidos. E não querendo entrar pela área do Código Penal e das



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

alterações que possam, eventualmente, ser introduzidas nestes domínios porque é preciso ter muito cuidado, entraria mais para o lado da minha qualidade de autarca, de proximidade com as populações e com o conhecimento profundo, meu e das minhas equipas, dos meios sociais envolventes, onde estas situações ocorrem.

Quando digo que não é dramático, não quero dizer com isto que não deva ser preocupante. E porquê? Porque trata-se de uma criança de sete anos, indisciplinada, que insulta o professor, e que faz parte de uma família de um contexto desestruturado, de uma família de bairro – e com isto não quero estigmatizar os bairros sociais –, mas que com o equipamento escolar inserido no próprio bairro – e aqui, há pouco, ouvi numa das intervenções das oradoras que este fenómeno dos equipamentos inseridos nos bairros, de certo modo, ajudam a uma certa guetização dos próprios bairros, porque as famílias vivem quase 365 dias dentro dos próprios bairros – mas, como dizia, não deixa de ser preocupante porque se trata de uma criança de sete anos, indisciplinada. E isto advém de uma acto, inicialmente, de indisciplinada.

Mas, o que gostava de aqui colocar e, ao mesmo tempo, sugerir e proporcionar uma reflexão é que, penso, grande parte dos problemas que advém da violência é quase como «casa roubada trancas à porta». E o que quero dizer com isto? Falta aqui um trabalho, que é necessário desenvolver, na base, no início, porque, em muitos destes casos, quando a violência chega às escolas, ela já existe em casa. Há muito tipo de violência e não é só a violência da agressão física, também há a da agressão psicológica, nomeadamente, em áreas sociais complexas, como são estas, em que a sobreocupação nas casas – há, por exemplo, T1 onde vivem 20 pessoas – é um dos componentes que permite que estas famílias já se iniciem com as criancinhas em fenómenos muito conturbados, muito problemáticos, quer seja de agressão verbal, quer seja de agressão física, quer seja de tráfico e consumo de estupefacientes, enfim...



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Portanto, antes de chegar às escolas, muitos destes processos já germinaram, digamos, no seio destas famílias problemáticas. E há aqui um défice terrível, na minha perspectiva e por aquilo que conheço, no que se refere às redes. E quando falo em redes, falo até da própria rede social. Há uma Resolução do Conselho de Ministros, salvo erro, a n.º 177 ou 197, de 97, que aponta para a criação das redes sociais, depois há o Decreto-Lei n.º 115, salvo erro, de 2006, que regulamenta a criação das redes sociais, mas, simplesmente, essa legislação é tão complexa que basta dizer que, na cidade do Porto, a Junta de Freguesia de Ramalde quer constituir o seu conselho social de freguesia mas não tem possibilidades. E porquê? Porque a lei, no seu artigo 16.ª, impede quando diz que «os parceiros para o conselho social de freguesia também têm que integrar os conselhos locais de acção social, que são protagonizados pela Câmaras Municipais».

Por conseguinte, acho que deve haver uma alteração a essa lei porque, no espírito e na letra da Resolução do Conselho de Ministros, está lá bem expresso que «as freguesias têm, aqui, pela relação de proximidade, um papel preponderante nestes domínios» e não podemos estar condicionados a que se constituem aquilo a que chamam os «clãs». E, portanto, na minha perspectiva, penso que este trabalho deve nascer numa base e penso sinceramente no sentido do exemplo que vou dar só para poderem observar o alcance do que me proponho aqui explicar: é que a Junta de Freguesia de Ramalde vai abrir, no dia 10, mais um jardim de infância exactamente não num bairro social mas de proximidade, digamos assim, devido às carências existentes e só se inscreveram 25 crianças (ou pais), num universo, que conheço, de cerca de cento e tal naquela envolvente que necessitavam de ir para um jardim de infância. E, então, por que é que não vão? Não vão porque os pais não estão sensibilizados, não estão devidamente informados, portanto os pais estão ao abandono, digamos assim.

Penso que deve ser criada esta rede urgentemente. As juntas de freguesia têm um papel preponderante com as comissões de protecção, com a Segurança Social,



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

com as Universidades que, também aqui, podem dar um contributo muito importante, porque isto parte pelo lado da prevenção e pelo lado da prevenção é exactamente, como até ontem dizia, que «neste âmbito de prevenção até devia ser uma prevenção pré-gravidez porque há muitos problemas existentes nos seio das famílias que se não for devidamente monitorizados, sinalizados e acompanhados, nunca mais se resolvem, depois, no seio da escola».

Ernesto Augusto (Junta de Freguesia de Fânzeres):

Muito boa tarde a todos os presentes.

Antes de mais, queria cumprimentar a Mesa pelo brilhante trabalho que nos proporcionou.

Globalmente, estou de acordo com a total ausência de felicidade no seio da família que conduz necessariamente a este tipo de triste realidade. Contudo, esta ausência de felicidade é transversal, salvo melhor opinião, isto é, não se situa nem se circunscreve apenas à população escolar, como, se calhar, também o corpo docente e o corpo auxiliar será, nesta altura, também vítima dessa mesma ausência de felicidade, o que contribui para a formação deste problema.

Uma outra situação, que também gostaria de deixar aqui em reflexão, e utilizando uma expressão da minha terra de que «por vezes, o loureiro está num portal e o vinho está a vender-se no portal ao lado». E passo a explicar-me: não foi apresentado neste painel qual é o comportamento do corpo docente em matéria de ausência à escola. Sabemos qual é a triste realidade da população escolar quanto ao insucesso, à ausência à escola, da interrupção da escola, sabemos tudo isso ou ficamos a saber tudo isso de trás para a frente, mas, na verdade não sabemos, em bom rigor, qual é o comportamento do corpo docente, tendo por base esta mesma medida.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Gostaria também deixar à reflexão deste painel e dos Srs. Deputados da Comissão de Educação, Cultura e Ciência, a seguinte citação: penso que é altura de definir, uma vez por todas, o novo perfil do professor para o século XXI. Isto é, creio, em meu entender e salvo melhor opinião também, que a escola portuguesa está inundada de professores que são o resultado do insucesso profissional. Isto é, na impossibilidade de ingressarem numa carreira profissional que vá ao encontro da sua realidade e da sua verdadeira dimensão humana, se têm refugiado, nas últimas décadas, no ensino.

Penso que esta situação merece e deve ser reavaliada de forma que as pessoas do corpo docente se identifiquem, de facto e de direito, com a actividade que exercem e com a actividade para a qual estão vocacionados.

Muito obrigado.

Maria de Lurdes Albano (Escola Secundária Fernão Mendes Pinto):

Sou professora da Escola Secundária Fernão Mendes Pinto, em Almada, e, antes de mais, quero agradecer a todos os presentes e sobretudo à Mesa a participação e o facto de podermos estar aqui.

Identifico-me, sobretudo, com a intervenção da Dr.^a Sónia Seixas porque eu revi a minha escola e reví-me, como professora, um pouco em tudo aquilo que a Professora disse, em termos de agressores e em termos de vítimas.

A Escola Secundária Fernão Mendes Pinto é no Pragal e, portanto, inserida junto dos bairros brancos, amarelos, e etc., tal qual a escola da Professora Inês Castro e, portanto, temos, mais ou menos, a mesma realidade embora a dela um pouco pior do que a nossa, mas mais ou menos a mesma realidade e muito do que ela disse, subscrevo inteiramente.

Há aspectos, no entanto, que gostaria de focar aqui. E penso que, agora, seria o momento de, provavelmente, irmos um pouco mais para o terreno e é aí, no



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

terreno, que eu estou. Ainda ontem, tive uma intervenção na escola, aliás, é raro o dia em que não há uma intervenção qualquer. Sou directora de turma há vários anos. E, como dizia, ainda ontem tive uma intervenção na escola num caso entre dois meninos, em que um passa uma rasteira a outro, o outro bate no outro e, entretanto, um morde no outro e isto acontece frequentemente na escola. Poderíamos dizer «isto é entre miúdos». Mas, é entre miúdos hoje, é entre jovens amanhã e entre adultos, depois de amanhã.

Vou deixar algumas questões no ar que me parecem oportunas e que temos de considerar para resolver. Não sei até que ponto isto poderá ser resolvido ou não de imediato, mas penso que há uma proposta do Governo quanto à alteração do Estatuto de Aluno, que julgo importante para resolver estes e outros casos como este da agressão entre miúdos pequenos, por exemplo, de uma miúda e de um miúdo de 12 anos, em que, depois, acabam por se bater, por se morder, enfim, por se hostilizar.

Depois, há outros aspectos que me parecem também muito importantes, sendo um deles o seguinte: a intenção dos Governos, a intenção das escolas, a intenção dos professores, a intenção de toda a comunidade escolar e educativa é promover o sucesso e, hoje em dia, cada vez mais, falamos em promover o sucesso, promover o sucesso. Mas, o que é isso de promover o sucesso? Será que não estamos a querer promover o insucesso de alguma forma? Quando nós tentamos que os alunos transitem sistematicamente sem os apoiamos convenientemente – e este apoio não é o apoio do professor, é o apoio de toda a comunidade, não da comunidade escolar mas de toda a comunidade educativa –, como penso que está a suceder, isto é, não estamos a apoiar devidamente os nossos meninos. E para ver como não estamos, vou, rapidamente, contar-vos o que se passa com um aluno destes na minha direcção de turma. Não vou alongar-me muito, vou só falar neste caso que é um caso de um aluno em que, no princípio do ano, quando fiz a caracterização da turma, como fazemos sempre na escola, detectei logo que havia ali



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

qualquer problema, mais do que um problema. O que é que verifiquei? Que era um miúdo que não tinha a referência «mãe», portanto, no inquérito que preencheu, não aparecia a referência «mãe», mas aparecia a referência de um tio com 40 e tal anos e o menino vivia com a avó e com o avô. Entretanto, fiz uma visita de estudo e apercebi-me que aquele menino, que estava, como os outros, sentado num murozito, e aparece um gato e ele dá um salto como o gato e começa a andar como o gato. Isto não é normal numa criança de 12 anos. E aquele era um comportamento que achava que não era adequado àquele menino.

Entretanto, não tenho meios na escola, não tenho um psicólogo na escola, eu não sou psicóloga. Então, o que é que fiz? Tentei por todos os meios que este menino tivesse um acompanhamento. Como é que tentei isso? Desculpem a expressão mas tenho que a dizer, através de cunhas. Foi a única hipótese que arranjei. Portanto, pedi a alguém da Junta de Freguesia para ver se me arranjava algum psicólogo que pudesse acompanhar este menino. Falei com os avós do menino, soube que a mãe era uma mãe ausente numa profissão que, de alguma forma, ela nunca esteve presente na vida deste menino, que o pai não aceitava o menino porque dizia que não era filho dele e, portanto, tudo isto e, quando o menino já tinha 10 ou 11 anos, é que o pai diz que não o aceita como filho. Portanto, vejam o que é que este menino poderá ser amanhã, qual será o amanhã desta criança.

Portanto, tentei que ele fosse visto por um psicólogo, eu própria disponibilizei-me para falar com esse psicólogo, consegui realmente a consulta, falei com o psicólogo e, amanhã, ele vai ser visto por esse psicólogo. Entretanto, falei também com os encarregados da educação numa situação qualquer que não comentei, mas que era a situação do menino, e conseguiram também uma consulta para psicopediatria no Hospital de Almada, que ele também irá fazer, e terei, agora, de falar com os avós.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

O que queria dizer, muito rapidamente, é que uma das prioridades da nossa escola é o acompanhamento aos nossos alunos, acompanhamento psicológico, dentro da escola, para que possamos resolver situações como esta porque existem muitas nas nossas escolas e que levam exactamente, a todos os outros problemas, mais tarde.

Muito obrigado.

Maria Armandina (Agrupamento de Escolas de Vialonga):

Boa tarde.

A questão que me provoca alguma reflexão é o problema dos afloramentos da violência nas escolas ou no meio escolar.

Há sete anos que vivemos uma situação em que, subitamente, a comunicação social deduz que nas escolas não se pode estar, é um sítio mal frequentado. E isto tornou-se notícia durante várias semanas e, depois, acabou. Portando, parecia-nos que tudo tinha voltado à normalidade: as escolas tinham passado a estar tranquilas. Agora, há cerca de meio ano ou um ano, voltamos a esta questão: piorou, não piorou, está tudo na mesma, não resolvemos a questão e só de vez em quando é que nos preocupamos com ela!? Esta é uma questão que gostaria que fôssemos equacionando em conjunto.

A comunicação social, como é evidente, tem um papel importante e tão importante que gostaria que ela se preocupasse mais, de facto, na difusão daquilo que de importante, interessante e construtivo acontece nas nossas escolas. De facto, já me aconteceu, por exemplo, por duas vezes, ir iniciar uma entrevista que morreu à nascença porque eu disse «mas olhe, de facto, a violência não é exactamente aquilo que nos move nem é a nossa questão». E, então, não havia já entrevista, acabou, não estavam interessados!



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Portanto, se calhar, também é preciso criarmos aqui uma cultura de sociedade que nos mobilize para aquilo que é importante nas nossas vidas e que nos possa ajudar a construir uma sociedade mais justa.

Depois, parece-me que não podemos dizer que a violência existe em meio escolar. A violência, provavelmente, existe nalguns grupos e, aí, onde eles estão juntos, é mais visível, mas ela não está lá, está em todo o lado quando existe, mas, depois, também, existem outros comportamentos, que não são violentos e que nos compraz registrar.

Depois, gostaria apenas de finalizar dizendo que a escola, mais do que um espaço de investigação, é um espaço de intervenção activa e que o absentismo, que, de facto, há algum tempo, foi considerado um problema sério, está, neste momento, penso, muito positivamente colmatado com a questão das actividades de substituição docente. Portanto, já não é um problema sério nas escolas e pode resolver algumas das questões.

Por outro lado, apenas queria deixar este apelo: que, no momento em que discute, de facto, a carreira docente, tivéssemos uma atenção particular ao papel que os nossos colegas directores de turma desempenham em todo este processo de criação de clima-escola que seja construtivo para a nossa sociedade.

Obrigado.

Elisabete Pinto da Costa (Universidade Lusófona do Porto e Linha SOS Professor):

Muito boa tarde.

Quero congratular a Comissão Parlamentar pela iniciativa desenvolvida e também dar os parabéns por todas as intervenções que foram aqui feitas.

A Universidade Lusófona também tem trabalhado nesta área e tem acompanhado, muito de perto, este fenómeno através dos vários estudos e



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

investigações que tem efectuado. Aliás, já foi aqui citada a nossa parceria com a Associação Nacional de Professores. A Universidade Lusófona está a dar orientação e formação à equipa que está na Linha, que está no acompanhamento dos estudos produzidos pela própria Linha e que estão vertidos no nosso relatório, divulgado hoje, e também na definição da estratégia de intervenção.

Aliás, foi muito interessante a apresentação da Prof. Célia Sales, quando falava precisamente dessas estratégias de intervenção. E é nesse sentido que a Universidade Lusófona do Porto está a procurar também desbravar terreno e abrir uma porta seja através de um projecto mais lato, que é o «Aprende para Vencer», que também já foi aqui mencionado e que incide em três áreas principais que são: a de desenvolvermos competências sociais, competências de gestão e mediação de conflitos e também competências de estudo. Mas, ainda assim, entendemos que é preciso trabalhar com a escola no todo, e, portanto, a escola enquanto organização e enquanto espaço relacional e, nesse sentido, já temos desenvolvido um programa de mediação escolar, que já foi aqui falado. Efectivamente, a mediação de conflitos têm surgido noutras áreas, mas faz toda a pertinência no contexto escolar, ou seja, faz sentido para resolver conflitos sobretudo pelo lado preventivo que ela implica. A mediação mais do que um método de resolução de conflitos é uma excelente ferramenta pedagógica e educativa. E porquê? Porque temos oportunidade de, através da mediação, primeiro – e é esse já o primeiro passo que demos –, fazer a formação de professores em mediação de conflitos, e, portanto desenvolver habilidade e competências na gestão positiva de conflitos, tal como foi dito também pela Sr.^a Professora, o conflito é algo natural inerente às relações humanas, só que nós estamos habituados a duas abordagens tipificadas que é a da passividade e da agressividade e, quanto a conflitualidade não é resolvida, tendemos a ter conflitos em escalada e deparamos com agressividades mais profundas, nomeadamente a da violência ou da indisciplina ou de outros comportamentos que vão perturbando o bom funcionamento da escola, seja em sala de aula, seja em sala de aula.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

E, como já mencionaram, era importante os professores terem estas competências para gerirem conflitos em sala de aula, só que a maior parte dos conflitos que surgem nas escolas também é fora da sala de aula e, depois, entram para a sala de aula e perturbam o bom funcionamento e a produtividade.

Este caso que a Sr.^a Professora, interveniente anterior, citou de que dois meninos entraram em conflito e agrediram-se fisicamente é um caso típico de mediação de conflitos. Mais do que os adultos intervirem e dizer qual deverá ser a solução, porque os adultos recorrem sempre à autoridade ou têm tendência a serem árbitros, é importante permitir-lhes que eles resolvam os conflitos por eles, delegar-lhes essa responsabilidade. E a mediação tem essa virtude que é a da responsabilização, cooperação, diálogo. Portanto, criarmos um modelo de mediação, nomeadamente entre pares, permitirá que os próprios jovens sejam ensinados, isto é, haja uma aprendizagem nas competências sociais e relacionais e que, depois, as possam exercitar. Nada melhor do que esse exercício para internalização de todas essas competências.

Mas, obviamente, que a mediação de conflitos não fica só por aqui. Depois, tem a formação dos professores que irá permitir, através dos adultos, mudar uma cultura organizacional da escola. E a mediação tem essa potencialidade de desenvolvermos canais de comunicação e de cooperação.

Já percebi que esgotei o meu tempo, mas, só mesmo para concluir, direi que o nosso projecto vai nesse sentido de promovermos a mediação de conflitos em contexto escolar com vários dos parceiros com quem estamos a trabalhar. Sabemos que as estratégias preventivas, porque é disso que se trata, demoram o seu tempo, levam sempre alguns ciclos, exigem a participação de todos, mas formar equipas de mediação – e depois termino com esta ideia – que reúnam professores, psicólogos, assistentes sociais, alunos e pais, significa trabalharmos em rede como aqui falaram. Trazermos essa realidade para dentro da escola, trabalhá-la dentro da escola e, a partir da escola, conseguirmos um efeito multiplicador.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Última ideia: em Espanha e em França, os projectos de mediação escolar, de mediação de conflitos em contexto escolar, são conhecidíssimos e têm décadas, pelo menos, o mais antigo, tem 12 anos, e os resultados estão aí visíveis. Portanto, há estudos nesse sentido que revelam as potencialidades.

Portanto, haja iniciativa para avançarmos com esta temática da mediação escolar.

Muito obrigada.

Maria João Malho (Instituto de Apoio à Criança)

Boa tarde.

Primeiro que tudo, obrigada pelo convite que dirigiram ao Instituto para estar aqui presente.

Há uma série de coisas que gostava de dizer mas que já foram ditas e que, portanto, vou tentar não repetir.

Gostava de reafirmar o seguinte: em nossa opinião, pelo menos no IAC, de que não há efectivamente uma política global para a infância em Portugal. E estando nós na Casa que faz as leis, deixava aqui a tentativa de, em conjunto, começarmos a pensar, efectivamente, em ter um observatório da criança portuguesa em que uma série de instituições privadas e não privadas, do Estado e de organizações não governamentais, pudessem trabalhar em conjunto para ver, efectivamente, o que se passa com as crianças em Portugal. E quando falo em crianças, considero que vão do zero aos 18 anos, porque é isso que está na Convenção sobre os Direitos da Crianças e não vou alongar-me sobre esse assunto.

Portanto, acho que era importante pensar efectivamente na política global para a infância e, se calhar, tudo seria mais fácil, quer em termos de educação, quer em termos de intervenção social, das redes sociais, como aquele senhor referiu, e por aí adiante.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Ora bom, quando um pai ou uma mãe põe uma criança na escola, independentemente da origem socio-económica e cultural desse pai e mãe, eles têm sempre uma ideia do que é que é importante para o seu filho. E acho que aqui é que estão as diferenças. A cultura e a escola que temos não têm nada a ver, possivelmente – e digo «possivelmente» porque também não há estudos globais nacionais para se poder fazer uma afirmação –, e, se calhar, a escola que temos, ela própria, neste momento, segundo a minha opinião pessoal, está em crise. E está em crise porque andamos todos um bocadinho desorganizados, quer em termos das regras internas de escola – e isto bem da minha prática profissional no IAC, onde trabalho desde 1989 e comecei com o «Projecto de Meninos de Rua», em que demos conta que, muitas vezes, as crianças até gostavam de estar na escola, só que elas não eram bem recebidas na escola pelas questões todas que aqui referenciámos e sobretudo por uma que, acho, tem que ser por ela que tem que se começar: os professores – e eu sou professora – têm que ter uma formação diferente daquela que estamos a ter. Ou seja, estamos a ensinar jovens adultos para serem futuros professores com as mesmas maneiras que se ensinava há 30 ou 40 anos atrás, quando estamos com uma sociedade totalmente diferente, com problemas totalmente diferentes, e, portanto, temos de ter maneiras criativas para resolver efectivamente os problemas. Mas acho também que temos de ter a decisão conjunta se, efectivamente, queremos resolver os problemas.

E, aqui, deixo a questão de que muitas das resoluções dos problemas passam efectivamente pela leis que se fazem, pelo articulação das leis e pela necessidade que todos nós, técnicos que trabalham com pessoas, precisamos de dominar e saber e, muitas vezes, não sabemos nem sequer estamos interessados em saber.

E, agora, passo para uma questão mais prática relativamente às escolas. Tivemos uma experiência muito importante, sobretudo em Lisboa, que foi a de levar jovens, estudantes universitários, trabalhar para as escolas que nos pediam



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

ajuda, sobretudo da zona da sede do INC que é a freguesia da Ajuda. E o que é que esses jovens iam fazer para a escola? Iam fazer exactamente aquilo que já uma colega referenciou, em regime de voluntariado, que era brincar com as crianças.

Ora, cada vez mais as nossas crianças – e também digo que não sei se em termos nacionais porque não há estudos que nos possam basear as afirmações, mas o que é certo é que já há muitos estudos que o indicam –, sobretudo nos grandes meios urbanos, brincam muito pouco. Ora, o trabalho inicial para uma criança poder aprender a ler, a escrever e estar sentada a uma mesa, numa cadeira, é preciso que corporalmente seja capaz de o fazer. Ora, se as crianças cada vez brincam menos, se cada vez há mais violência, agressividade, insegurança, mal-estar geral na nossa sociedade, o que é que nós queremos?

Deixo isto à discussão de todos.

Por outro lado e para concluir, diria que acho que a escola tem que abrir para a comunidade e acho que a comunidade – e aqui ponho o País inteiro – tem que dar valor à escola, tem que dar valor aos professores, tem que reconhecer valor e poder nos professores, mas também os professores têm que ser efectivamente professores no verdadeiro sentido da palavra. O professor é um educador, antes de tudo, e nós só podemos educar se gostarmos da nossa profissão, se partilharmos os nossos saberes e os nossos não saberes com os colegas e se pudermos, à volta da mesma mesa, tudo em conjunto, sem vaidade, sem medo e sobretudo com a vontade da partilha e de fazer progresso.

É só isto.

António da Silva Sá (Junta de Freguesia de Fânzeres):

Muito boa tarde a todos.

Queria cumprimentar todos e agradecer também a possibilidade de me deixarem opinar (...) se não vou opinar convenientemente mas, pelo menos desde



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

1965, tenho dado uma atenção muito especial aos jovens e sou um adepto incondicional dos jovens.

Queria fazer um apelo, que, penso, não se aplicará a nenhum de nós, mas, de qualquer maneira, queria deixá-lo porque acho que isto é uma importante: os jovens são o reflexo daquilo que nós, adultos, os mais velhos, lhes ensinamos e lhes ensinamos sempre e não só na escola nem só em casa mas também no restaurante, nos espaços públicos, etc., etc., enfim, em todo o lugar. O jovem aprende espantosamente com os comportamentos que vê à sua volta.

Portanto, pedia – e o apelo era tão só nesse sentido – para que todos nós, adultos, nos consciencializemos de que precisamos de premiar e estimular as boas práticas nossas para que os jovens as possam copiarem. Precisamos também de desaconselhar e de desincentivar as más. Por outro lado, isto obriga a um comportamento do adulto de responsabilidade e gravidade, mas uma responsabilidade e gravidade alegres, pois «um santo triste é um triste santo», já diziam ontem. E essa responsabilidade também tem de ser paciente, em todos os aspectos da vida.

Há aqui também um aspecto muito importante: costume dizer que é preciso que não se perca o apetite. Neste caso, ninguém se deve demitir da função educativa, seja em que situação for.

E não esqueçamos nunca que os jovens são os espelhos dos adultos, os jovens são o nosso espelho.

Portanto, tudo aquilo que fizermos ou não fizermos se reflecte nos jovens. E o apelo que fazia era de que percamos o apetite e nos esforcemos todos por sermos pacientes e alegres, mas firmes, muito firmes, em relação a esta temática.

Muito obrigado.

Prof. Doutora Ana Tomás de Almeida



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Posso dizer que, neste momento, essa situação acaba por me provocar também um comentário que é o seguinte: o investimento que fizemos com a infância vai-nos ser devolvido com juros elevados. Realmente, penso que isso se aplica tanto aquilo que fizemos de bem como àquilo que fizemos de mal. Penso que isso vai também ao encontro de muitas das intervenções que aqui foram proferidas e naturalmente que isso nos responsabiliza também a todos, como adultos, como professores, como profissionais, e creio que é um pouco esse espírito que nos deve também animar no nosso trabalho não só com as crianças mas também com as escolas e com os profissionais nas escolas.

Ao longo das intervenções e dos projectos, que temos lançado com as escolas, fizemo-lo sempre com esse espírito de co-responsabilização, de incentivar a participação de toda a comunidade educativa.

Não querendo falar da minha experiência pessoal, direi que houve um projecto que me foi muito querido, que foi o «Projecto do Jogo na Escola». Aliás, a questão do jogo e da brincadeira foi, aqui, referida muitas vezes e nós começámos este projecto também como um projecto de prevenção da violência escolar, no primeiro ciclo.

E começo também por falar neste projecto para chamar a atenção – aliás, creio que isso também aqui foi referido – para a importância de a prevenção começar o mais precocemente possível. Começamos no primeiro ciclo, mas se fosse possível, neste momento, fazê-lo..., Aliás, tenho alguns projectos para começar exactamente no pré-escolar.

Ora, aquilo que era, de facto, interessante, era perceber aqui uma série de situações, que são muito familiares e conhecidas dos professores. A brincadeira nos recreios, por exemplo, canaliza-se muito para o futebol, o que, aqui assim, já por si, acaba por levar a uma situação de discriminação de género, que é uma das formas de violência e de desigualdade, e, portanto, devia haver, aqui assim, um conjunto de



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

temas que nós queríamos, de facto, introduzir e poder trabalhar com as crianças de baixa idade.

Por outro lado, queríamos também diversificar os momentos de aprendizagem e levar o jogo também para dentro da sala de aula. E foi a partir de um kit pedagógico, desenvolvido pelo Departamento Educativo do Museu Martins Sarmiento, em Guimarães, que é até muito interessante porque é a compilação de um conjunto de jogos medievais, que nos permitiu, por exemplo, fazer, aqui assim, um projecto de integração curricular e de trabalhar a transversalidade e, enfim..., estávamos, na altura, também da reforma curricular e da inovação e diferenciação curricular e, portanto, queríamos, a partir deste projecto, poder trabalhar todo um conjunto de conceitos muito caros aos professores.

Por outro lado, queríamos também que os professores pudessem olhar o jogo como um cenário de aprendizagem e de observação dos próprios alunos, em contextos que não são os mais tradicionais ou os mais convencionais porque esses, aí, já estamos, à partida, à espera e temos um conjunto de expectativas sobre o desempenho e a motivação dos alunos.

Há pouco falei dos factores de protecção, mas queria chamar a tenção para que muitas das coisas que se fazem na escola permitam de facto, inverter a trajetória de alguns alunos. Este projecto foi importante. E foi importante porquê? Foi importante – até me emociono a falar disto – porque havia crianças que estavam com a ameaça de poderem repetir o ano e, embora não diga que foi só por causa deste projecto mas foi também pelas oportunidade de quase uma verdadeira engenharia social e escolar, que se criou à volta daquele projecto, que durou dois anos, com um investimento muito grande por parte da universidade, mas que perdura neste momento na escola.

Portanto, foi importante porque foi possível aos professores olhar para alguns alunos com outros olhos, foi importante porque os professores puderam brincar com os alunos e os alunos disseram: «Ó professor, mas não estás a dar



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

atenção? Olha que tudo estás a fazer batotal». E eles chamavam a atenção dos professores. E isto, de facto, permitiu um novo relacionamento entre professores e alunos. E a motivação, as estratégias, a habilidade e a inteligência que os eles demonstraram ter para resolver muitos dos problemas, que fomos colocando, a partir da aprendizagem dos diferentes jogos, com uma complexidade também crescente, dado que havia jogos de diferentes níveis de complexidade e dificuldade, foi realmente extremamente interessante por poder criar ali momentos de relação entre os alunos e entre professores.

Recordo ainda uma das alunas giganas, que tínhamos – e isto também foi uma descoberta para muitas daqueles crianças que têm menos oportunidades para fazer coisas diferentes e novas na escola –, e que temos até filmada porque ela tinha muita dificuldade em aprender as regras e em seguir as regras do jogo e os outros colegas tinham muita paciência para a ensinar e tinham muita tolerância, às vezes, quando ela violava as regras. Mas ela teve um comportamento, que nós filmámos, que é prazer que teve quando conseguiu, pela primeira vez, vencer o companheiro.

Portanto, havia crianças que tinham alguma dificuldade em regular as emoções, muitas delas tinham um ressentimento de fracasso e de desânimo muito grande quando perdiam e queriam desistir e, portanto, foi possível trabalhar todas essas questões de competência social e emocional dessas crianças. Havia outras, por exemplo, que desatavam numa euforia que irritava muito os outros colegas e, portanto, foi assim que trabalhámos um conjunto de atitudes e de competências sociais, mas não só porque isto, de facto, foi um projecto de integração curricular e que permitiu falar de História e trabalhar a Língua Portuguesa porque as crianças fizeram entrevistas aos pais e, aliás, depois fizemos os jogos para o dia do pai e para o dia da mãe. Eles ofereceram kits de jogos aos pais. E, de facto, trabalhámos muito a agressividade.

Portanto, é assim: quando falava de inovação, de imaginação para trabalhar muitas destas temáticas, referia-me também à capacidade da escola de estar aberta



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

não só à comunidade mas também aos pais, neste caso, às famílias, que aqui, por exemplo, participaram muito activamente.

Portanto, é criar projectos novos, é dinamiza-los, é criar motivação para que haja, de facto, oportunidades de inovação educativa e que os professores acreditem que se podem fazer coisas novas. Acho que isso nunca se perdeu, acho que os professores têm essa ânsia em grande, não é? de poderem fazer coisas novas.

E penso que é assim, que é olhar para a frente.

Prof.^a Doutora Célia Sales

O que se faz em Portugal, todas aquelas actividades anónimas, todas aquelas que nós, que estamos aqui, não sabemos nem temos conhecimento, são muito boas.

Estamos aqui a falar de segurança, de violência, mas, às tantas, já estamos a falar de sucesso, de insucesso, de inclusão das crianças na vida escolar, enfim, estamos a misturar as coisas porque as coisas, na realidade, estão misturadas.

Parece-me que não podemos olhar para a questão da indisciplina ou para a questão da segurança, para a questão da violência ou para a questão do sucesso, de uma forma separada. Na realidade, no dia-a-dia da escola, tudo está junto.

Tenho a sensação que algumas das medidas que, aqui, foram focadas têm que ver com o que podemos fazer de melhor na escola e, portanto, como é que podemos, às vezes, resolver as dificuldades e os problemas que temos na escola. E a outra área é como é que podemos melhorar e resolver os problemas com a escola. Há problemas como o «menino gato» que transcendem a escola e que não podem ser resolvidos na escola, têm que ser resolvidos com a escola e em que a escola é mais um elemento, às vezes o único, às vezes é a única esperança.

Sou terapeuta familiar e sem a escola, nas situações mais complicadas, não se faz nada porque já não dá para trabalhar com a família porque o irmão está preso, o



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

pai morreu e a mãe trabalha de dia e de noite – quando trabalha que é uma situação ainda melhor, não é? - Para manter uma família de sete pessoas.

Portanto, este miúdo que já chumbou quatro anos seguidos e me é pedido para eu o ver porque ele bateu no professor, sem a escola faz-se pouco, não é? Portanto a escola, muitas vezes, é a única esperança e a única potencialidade que aquele miúdo tem, que muitos miúdos têm. Portanto, a escola, aí, vai trabalhar com outras redes, com outros recursos, que existam localmente na comunidade.

E, em Portugal, julgo que as coisas funcionam porque quem trabalha no terreno é muito bom: Porque me parece que, a nível intermédio e superior, a organização e a estrutura a nível global é muito deficiente. As pessoas não sabem o que é que está a acontecer naquela direcção-geral ou naquele sítio. Não sabem, não sabemos. Aquela imagem por (...), de que eu falava, não é? Portanto, o que é que se faz nas IPSS? O que é que se faz no Instituto? As medidas são boas, algumas, na escola, outras, com a escola, mas está tudo desorganizado e julgo que precisamos de nos organizar melhor.

Mas, quem está no terreno não pode decidir sobre isto, quem pode decidir sobre isto são as pessoas que aqui estão, é o Parlamento. Tem que começar de cima essa mudança.

Portanto, julgo que não temos que inventar a roda, não temos que inventar tudo. Tenho a sensação que é bom a criatividade. Acho que seria muito infeliz se não tivesse a liberdade para ser criativa, mas também acho que podíamos aprender com os outros. Existe aquele exemplo em que o senhor disse que abriu uma creche e ninguém lá vai. Noutros países, também já se sentiu isso. Por exemplo – eu não sou fã da Inglaterra, gosto de ser portuguesa, mas como o projecto tem que ver com a divulgação de boas práticas, vou falar –, em Inglaterra, estudaram o assunto – e é importante estudar o assunto, como referiu –, mas, depois, actuaram. Por exemplo, estudaram o assunto relativamente à intervenção precoce, isto é, entre menos de nove, quando a jovem estão grávida, e os três anos. E, então, viram que existiam



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

programas muito bem feitos, creio que nos Estados Unidos – o programa chama-se «*safe start*», portanto, início seguro –, fizeram vários estudos-piloto e, neste momento, em Inglaterra, eles vão implementar, a nível nacional, e, portanto, todas as juntas de freguesia vão ter apoio nesse sentido. Portanto, não têm que inventar a roda, há uma roda que funciona bem e que anda e, por isso, vamos adaptá-la à nossa realidade.

Estive em Inglaterra num desses centros e o que é que faz? De alguma forma, o mais importante é no bar. Têm um espaço, que é suposto ser um espaço onde se pode ir com o carrinho de bebé e onde as jovens e mulheres grávidas, a partir do momento em que estão grávidas, começam a ir ou são convidadas a ir e, no bar, onde se vai com a carteira debaixo do braço, é onde se começa a intervir. Portanto, no bar, há pessoas de várias culturas e existe um monitor ou um técnico português e depois há um inglês e, no fundo, conversam simplesmente com as pessoas sem forçar e, ao lado, na sala contígua, está um computador e há um serviço de baby-sitting gratuito e, depois, ao lado do computador, existe, como quem não quer a coisa, ajuda para como fazer um currículo profissional.

Existe um gabinete médico e as pessoas, em vez de irem ao Centro de Saúde, vão ali. Nunca estive numa creche tão boa – quem me dera que as minhas filhas ali estivessem! – E, portanto o objectivo é no sentido de as mães, se quiserem, poderem deixar ali os filhos.

Está-se a trabalhar em prevenção. E isto porque uma mulher... Não me vejo a mim, mas se tivesse sete filhos, não tivesse dinheiro e vivesse nas condições em que a maior parte destas pessoas vivem, eu negligenciava e maltratava os meus filhos! Mas, isso, qualquer um de nós, não é? Portanto, de alguma forma, isto funciona como prevenção e apoio e a mulher sente-se apoiada nisto.

E, depois, uma coisa também muito interessante: quem é que dirige estes centros? É “metade-metade”, isto é, metades são técnicos e metades são pessoas da população. E, por exemplo, uma coisa interessante, e que nos foi dito pelo director



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

do centro, é que, quando é preciso contratar, por exemplo, psicólogos, assistentes sociais, etc., quem decide isso são não só os técnicos como também a população. E não é fácil passar numa entrevista de admissão. E são eles que, para além de definirem tudo em termos de dinheiros, em termos do que é que se vai fazer ali, é a própria população e, portanto, isto fomenta também a liderança comunitária, o que também desenvolve as pessoas e responsabiliza as pessoas nesse sentido.

Portanto, isto é uma das medidas que, por exemplo, em Inglaterra, está a funcionar bem mas também porque já existia nos Estados Unidos e, se calhar, nós também podemos aprender relativamente a isso.

Muito obrigado.

Prof.ª Doutora Sónia Seixas:

Acho que toda esta sessão foi muito enriquecida pelas várias intervenções que, na audiência, foram surgindo e também pelas intervenções agora, finais dos palestrantes.

Gostaria apenas de fazer uma síntese muito rápida dos aspectos que me suscitaram mais interesse e que acho que podem ser aproveitados, em termos de orientações, por esta Comissão, uma vez que o grande objectivo é fazer alguma coisa com tudo o que aqui se trabalhou e se disse, hoje. E, nesse sentido, gostaria de falar sobre um dos aspectos que foi referenciado nesta sala, sobre o papel do animador e de criarmos uma estrutura nas escolas, onde os espaços menos formais, nomeadamente, o recreio, sejam abrangidos também por um projecto, que pode ser implementado e levado a cabo por pessoas competentes na área, por exemplo, da animação, de forma a que os alunos se sintam acompanhados e também supervisionados, de uma forma muito mais subtil, e ocupados com actividades que lhes dão prazer.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Quando, há um bocadinho, alguém falava que, em regiões mais urbanas, os miúdos brincam menos, não me atrevo a dizer que seja prefiro ensiná-los a brincar, mas dar-lhes oportunidades para o fazer ou eventualmente ensiná-los a brincar, acho que já é um bom passo, uma vez que, principalmente na área da investigação que me toca, os comportamentos de *bullying* ocorrem precisamente nesses espaços ou têm maior prevalência nesses espaços, se eles fossem mais estruturados, mais supervisionados e tivessem actividades para esses alunos, penso que isso já seria uma metodologia que ajudaria a resolver o problema, do ponto de vista da intervenção.

Outro aspecto, que me suscitou também interesse na área de mediação de conflitos, e que foi uma (*palavras não gravadas*) (...), em que vêem o que acontece aos colegas é também uma área interessante e apostar (...), demora tempo mas dá frutos. Se houvesse orientações para o pré-escolar nesse sentido e os miúdos cedo comessem a adquirir competências de mediação de conflitos, também penso que seria uma área muito proveitosa e que iria dar frutos. Não podemos intervir na violência, em termos gerais na sociedade e na escola, procurando resultados para o ano, nem procurando resultados daqui a dois meses. Não é possível. E isso, às vezes, quando as pessoas estão em cargos políticos, é o grande desejo mas nem sempre se consegue isso a curto prazo.

Portanto, o ideal era que houvesse uma intervenção também preventiva no sentido de, futuramente, podermos recolher esses frutos. E penso que a mediação de conflitos é uma área fundamental no desenvolvimento das crianças, que nem sempre em casa é fundamentada ou desenvolvida porque os pais adquirem também o papel de autoridade e, muitas vezes, resolvem o conflito e não ensinam as crianças a resolvê-lo elas. E isto, em casa, pode ser eficaz e rápido, mas nem sempre é proveitoso para o desenvolvimento das crianças. E isso, às vezes, também se faz na escola porque, quando estamos a dar aulas, é muito mais simples e muito mais



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

necessário acabarmos com aquela fonte de conflitos e acabamos, mas o conflito ficou lá latente entre aqueles dois alunos e, se calhar, vai ser resolvido lá fora.

Portanto, penso que a mediação de conflitos é uma área muito importante de intervenção.

Depois, outro aspecto que tem mais a ver com uma visão mais subjectiva e que se remete para o «ser ou não ser violento, o que é que é violência hoje em dia, se há violência nas escolas, consideramos as nossas escolas violentas», não é dizermos que a escola é um cenário violento. Agora, a escola é o sítio onde os miúdos estão mais tempo durante o dia e, portanto, se eles têm comportamentos agressivos é provavelmente na escola que eles se evidenciam. Portanto, não é dizer da escola que «é um cenário agressivo, que estamos preocupados com as escolas, que vão mandar o miúdo para a escola e a escola é um cenário agressivo». Não, mas as escolas têm os miúdos durante o dia todo e, portanto, se eles manifestam comportamentos agressivos é natural que seja nesse contexto.

E uma última palavra para a formação de professores, que também acho fundamental, principalmente repescando algumas palavras que aqui foram ditas. Se estamos numa sociedade de mudanças, se há problemas familiares, se há desestruturação de algumas famílias e se os professores necessitam de ser mais criativos, também temos de arranjar respostas para os professores e não é esperar que eles sozinhos o façam – e muitas vezes conseguem-no –, mas alguma formação nesta área de gestão de conflitos e também de criatividade e procura de novas estratégias, penso que seria muito benéfico.

Gostaria ainda fazer uma referência muito rápida àquele caso, que foi falado, daquela turma que agregou todos os alunos com problemas de comportamento, penso, para dizer que me parece uma estratégia que, inicialmente, seria um bocadinho contraditória com todos os pressupostos da inclusão e da diversidade e do enriquecimento da diversidade e não seria uma estratégia de que eu esperasse bons frutos, mas, se teve bons frutos, alguma coisa aconteceu e era importante



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

analisar o processo porque, se agrupamos uma turma que manifesta as mesmas características, eventualmente comportamentais – e não estou a falar em termos cognitivos mas estou a falar em termos do comportamento –, que, penso, foi esse o grande objectivo e, se isso foi feito, foi feito com o objectivo de os professores planificarem, se calhar, estratégias de actividades de uma forma mais adequada e diferenciada àqueles miúdos com aqueles comportamentos, isso, em si, é benéfico.

Não direi que o princípio de que eu me lembraria teria sido aquele, mas o processo deu resultados. Portanto, foi o pegar nos miúdos que têm estas características semelhantes e se nós estamos preocupados com eles e vamos agrupá-los e isso, às vezes, parece um contra-senso porque dá a ideia, pelo menos, à primeira vista, de que isso vai ser ainda pior porque vai ser um culminar de maus comportamentos e de reforço de maus comportamentos porque estão todos juntos, mas, pelos vistos, houve por parte do corpo docente uma tentativa de pegar, então, nestas características que são semelhantes e que pensar: que estratégias, que actividades, que forma temos de chegar a estes miúdos. E como, hoje em dia, falamos e valorizamos tanto as questões da diferenciação pedagógica, provavelmente aqui não houve necessidade de muita diferenciação nestes miúdos. Escolheu-se uma estratégia de diferenciação pedagógica que se utilizou de uma forma única com os miúdos que se agruparam.

Não direi contestando, mas não equacionando algumas questões e, enfim, reflectindo, uma vez que isto não é uma medida que possamos pegar e implementar em todas as escolas, enfim, não vamos agora pegar nesta estratégia e fazer isto com todos os alunos porque, com algumas escolas, dará, com alguns miúdos, dará, com alguns professores também. Agora, foi uma estratégia que deu frutos e é preciso salientar isso.

Só mais a questão, também falada pelas duas colegas anteriores, de haver projectos muito bons, anónimos, pontuais, em muitas escolas, em muitas instituições que não são conhecidos. E dou-me conta disso em muitos encontros



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

científicos em que estou presente e que vou vendo «ah, este projecto é engraçado, este projecto é muito giro» e vou tirando os contactos, mas se esta Comissão também, lançado esse desafio, arranjasse uma forma de agregar, criasse um mecanismo, um observatório, um site, uma organização, um projecto, enfim, uma comissão, algum organismo que fosse responsável pela procura, pela acolha, pelo conhecimento destes vários projectos ou apenas pela abertura – não se trata de um concurso – de todos os projectos nesta área com o objectivos educativos, que tenham tido alguns frutos, que tenham uma determinada estruturação, que venham até nós e que nós tenhamos o cuidado de os pôr todos no mesmos sítio, de os divulgar e permitir essa divulgação no sentido em que nós, que estamos preocupados com estas questões, nos lembremos que há aquele site, tal como sabemos que há aquela comissão ou que há aquele observatório ou que há este organismo, que agrega todo um conjunto de projectos e de dinâmicas que têm sido levadas a cabo com sucesso noutras escolas ou noutras instituições e que dão, depois, luzes e pistas de trabalho, que podem ser adaptadas, adequadas, noutros contextos e noutras realidades.

Portanto, penso que era, efectivamente, isto que queria dizer.

Muito obrigada.

6.4- Intervenção dos Deputados

Cecília Honório (BE):

Obrigada, Sr. Presidente.

Queria dizer-lhe que tinha razão quando assumiu a pertinência deste tema e quando lançou este repto à Comissão. Queria também dizer-vos que penso que a Comissão fez um trajecto positivo, assumindo, por um lado, o contacto com algumas das equipas responsáveis e que estão no terreno, nomeadamente a Equipa



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

de Missão, o responsável pelo Observatório da Segurança Escolar e a ida ao terreno, às escolas, falar com as pessoas e com alguns dos mais importantes agentes e actores deste processo.

Quando fizemos e quando escolhemos algumas das escolas inseridas em territórios, nos TEIP, não o fizemos – eu, pelo menos, garantidamente, não o fiz – no sentido de estigmatizar essas instituições, mas, diversamente, no sentido de reconhecer que elas são, muitas vezes, palco das melhores experiências, da melhor capacidade de intervenção, da maior inovação e, muitas vezes, como ainda ontem verificámos, com grande debilidade de recursos e encontrando diversidade imensa de respostas.

Esta foi, portanto, uma trajectória que nos parece extremamente útil. E tão útil quanto ela contribuiu para desfazer uma espécie de “bolha especulativa”, que me preocupa. É que eu também tenho medo quando surgem estas “bolhas especulativas” na comunicação social, tenho sempre algum medo de que, por detrás, possa existir algum ataque à escola pública, republicana com certeza, mas à escola pública e à capacidade extraordinária, muitas vezes com ausência de meios, tem sabido dar aos problemas que tem enfrentado. Eu também tenho medo.

E fizemos essa trajectória tratando a realidade pelos nomes, no sentido de encontrar respostas e de alargar essas respostas. E, nesse sentido, quero, evidentemente, sublinhar a minha disponibilidade no âmbito da Comissão e no âmbito do Grupo Parlamentar a que pertenço, para converter e tentar traduzir algumas delas em propostas concretas.

Não há 5 minutos que valham e possam cobrir a riqueza desta experiência e a riqueza das vossas intervenções, acrescidas dessa outra vertente: o papel da investigação, que permite desfazer alguns preconceitos e desfazendo esses preconceitos, permite encontrar respostas.

Debatemos aqui, por razões contextuais, associar o potencial de violência a contextos escolares desfavorecidos. Eu não vou mais esquecer a advertência que o



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Prof. Sebastião fez, no âmbito da Comissão, de que esta associação não é linear e deve ser entendida criteriosamente e que só com este critério é possível conhecer as realidades.

Algumas das escolas que estiveram aqui presentes falaram no sentido de distinguir muito bem o que é que é violência e como é que se pode operar perante a violência e o que é a indisciplina. E não podemos, naturalmente, cair no facilitismo de associar a violência, em meio escolar, a contextos sócio-culturalmente desfavorecidos. Não podemos e temos obrigação de o não fazer, nomeadamente quando ainda nem sequer conhecemos os dados, por exemplo, de comportamentos problemáticos nas escolas particulares, nos colégios, realidade que, pessoalmente, desconhecia.

Queria dizer-vos que aprendi muito, garantidamente, quer com as vossas intervenções, quer com este trajecto. Aprendi, para além da minha própria realidade, da minha própria experiência, que o espaço é muito importante e que uma escola que é capaz de viver e de ter um espaço bem organizado, bonito, vivido, que tem espaço de convívio para os alunos, que tem campo para actividades lúdicas, é uma escola que oferece às crianças e aos jovens condições muito diferentes de uma escola que não tem.

Aprendi que, em muitas situações, é fácil o diálogo com as autarquias – e tivemos aqui alguns resultados e intervenções notáveis de autarcas –, mas que esta relação entre autarcas e escolas não corre sempre da mesma maneira nem o diálogo é tão frutuoso como poderia ser, certa que muitos de vós farão, em muitos casos, o que podem e o que não podem.

Mas percebi também que há – e este aspecto foi aqui falado –, muitas vezes, uma enorme solidão das escolas e uma enorme ausência de recursos. É impossível intervir em realidades complexas, sem psicólogos, sem assistentes sociais, sem mediadores, sem animadores e, portanto, elas estão, muitas vezes, sozinhas,



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

multiplicando recursos e multiplicando a sua criatividade para reconstruir o seu dia-a-dia e procurar aquilo que é melhor para as crianças e para os jovens em Portugal.

Finalmente, queria dar-vos conta também de um aspecto, que me preocupa e preocupou nos contactos que mantive ontem, que é a própria diferenciação de motivação dentro dos professores. Encontrámos contextos mais motivados e encontrámos outros onde as pessoas se queixam claramente de que não sabem já muito bem o que é que se espera que elas façam e parece-me que esta é uma reflexão igualmente exigente.

A actividade e a profissão docente é algo, neste momento (e numa evolução que é relativamente longa e não vou fazer discursos populistas sobre esta matéria), onde há uma identidade fragmentada, angustiada se quiserem, e esta identidade angustiada não é, certamente, aquela que está nas melhores condições para encontrar e responder a todos os desafios que as escolas, que a vida, que as crianças e os jovens exigem, hoje, em Portugal.

Muito obrigada.

Abel Baptista (CDS-PP):

Sr. Presidente, muito obrigado.

Começava por saudar as três Sras. Professoras que nos fizeram, aqui, hoje, esta exposição que foi, quanto a mim, extremamente útil e, diria até, que aprendemos bastante aqui, hoje. Temos vindo a aprender bastante com outras pessoas, mas é importante ouvirmos todos, ouvirmos os professores, que trabalham todos os dias nas escolas, ouvir quem trabalha todos os dias com a situação da realidade mais concreta da violência escolar, como ouvimos, há dias, as duas pessoas que têm esta missão em termos do Ministério da Educação e ouvimos, hoje, aqui, os académicos. É importante para nós todo este contributo.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Na nossa perspectiva, há muito tempo que o CDS vem dizendo que é necessário haver aqui a definição de alguns conceitos, nomeadamente em termos de estatutos, como o Estatuto do Aluno e o Estatuto do Professor. Ambos têm a mesma dignidade, em termos de direitos e em termos de deveres, mas não têm, em cada momento, a mesma realidade. E uma democracia só é tanto aprofundada quanto maior for aquilo que tem a ver com as regras do respeito, da responsabilidade, da autoridade e da liberdade. E isto é, quanto a nós, aquilo que, seguramente, não tem estado, neste momento, tão presente quanto isso.

Ao professor tem que ser dada a sua autoridade enquanto orientador na aula, enquanto orientador na escola. E esta tem que ser uma autoridade que também tem que ser aceite, responsabilmente, pelo aluno, que tem que perceber e saber desta autoridade. Acho que esta definição perfeita dos direitos e dos deveres de cada um, dentro da escola, nomeadamente dos alunos de, muito concretamente, saberem quais são os seus direitos e quais são os seus deveres, que é coisa que, muitas vezes, também os próprios alunos não sabem muito bem porque, numas vezes, é permitido ir até determinado limite, noutras vezes, é menos. Portanto, era importante que isto fosse definido, existindo sempre aqui, da nossa parte, uma perfeita e absoluta tolerância para com a diferença, mas uma absoluta intolerância para com a violência, não para com o aluno mas para com a violência.

E esta questão entronca naquilo que, para nós, é necessário que venha a ser feito o mais urgentemente possível e que está já muito definido e estatuído na lei, mas que não está concretizado na prática, que é o facto de existirem equipas multidisciplinares, que, julgo, muitas vezes, nem tem necessariamente, que ser na escola.

Temos que deixar que o professor seja simultaneamente o docente, o gestor, o assistente social, o psicólogo, o sociólogo, o terapeuta porque, muitas vezes, é isto tudo e ainda muito mais.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

É importante que a escola se saiba rodear muito bem de todos estes profissionais em equipas multidisciplinares que possam intervir no momento certo e no tempo oportuno. Porque já temos o trabalho em rede mas, como foi dito aqui, acho que foi colocado o dedo na ferida, e muito bem, quando foi aqui referido que o trabalho em rede é muito importante e muito bom, mas é também muito desresponsabilizante porque permite dizer que «essa parte é com os outros, é com a outra equipa, é com outra pessoa» e, portanto, este trabalho em rede tem que ser muito responsabilizado e muito responsabilizante.

E isto entronca num coisa, que gostaria que ficasse também muito claramente definido e que nos compete a nós definir, que é «de quem é a competência em cada uma das circunstâncias, nomeadamente agora naquilo que vai ser partilhado no âmbito da Educação, entre o poder central e o poder local, entre a Administração Central e as Autarquias locais». É importante que fique muito bem definido e claramente definido qual é a competência de cada uma das entidades relativamente à situação da escola porque isso pode ter consequências a nível da escola, desde logo o Programa da Escola Segura que, quanto a nós teve algum sucesso, mas, muito provavelmente, isto passará para as autarquias. Mas como, com que meios, de que forma? Cada um tem que assumir, depois, efectivamente a sua responsabilidade.

Finalmente a questão, para nós importante, da valorização social da escola, da valorização social de um espaço de intervenção social e comunitária da escola. E, quanto à escola, passaria até a usar não o termo «comunidade escolar» mas «sociedade escolar», abandonando o termo «comunidade escolar», como o local que está reservado apenas àqueles que tenham interesse imediato e directo na escola. A «sociedade escolar» deve ser uma coisa que deve estar aberta em toda a sociedade e que deve interagir com toda a sociedade e, para isso, é preciso demonstrar o valor social que a escola, como entidade física e entidade abstracta e de pessoas que estão naquele local, representa. E isto tem a ver até com aquilo que, hoje, estamos a



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

discutir, e muito mais se vai discutir, que é a formação ao longo da vida e, portanto, que a escola deixe de ser apenas um local de formação de base, mas que passe a ser um espaço de formação contínua para as pessoas para que possam ir à escola. A escola deve passar a desempenhar um papel extremamente importante na sociedade e, por isso, dizemos também que os crimes praticados em ambiente escolar, na sociedade escolar, seja contra as pessoas, seja contra o património, devem ser crimes públicos. Acho que isso traria também resultados no que diz respeito não só à valorização da escola mas sobretudo também para com a violência escolar.

Estou convencido de que, apesar de os dados não estarem totalmente apurados, a violência doméstica, hoje, tem vindo, eventualmente, a diminuir alguma coisa, também a partir do momento em que a violência doméstica passou a crime público. Isto porque basta que alguém dê conhecimento para que se actue e basta que alguém possa dar conhecimento porque, no que verificámos, infelizmente, é que os professores vítimas de violência nem sequer perante a comunicação social querem dar a cara. E isto é algo que temos de combater.

Miguel Tiago (PCP):

Muito obrigado, Sr. Presidente.

Queria, obviamente, antes de mais, saudar todos os presentes e agradecer os preciosíssimos contributos que, ao longo desta tarde, foram aqui sendo deixados, quer pelos participantes da Mesa quer também pelos contributos que vieram da plateia, se assim podemos chamar.

Queria também saudar, obviamente, esta iniciativa da Comissão de Educação, Ciência e Cultura que, embora se reconheça com naturalidade que existe, de facto, uma tendência para sazonalmente vir a ser empolado de uma outra forma o fenómeno da violência escolar, ainda assim, não condicionado por essa agenda



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

mediática, obviamente, decidiu, e bem e com todo o sentido de oportunidade, levar a cabo um conjunto de iniciativas que se integrasse num ciclo que permitisse à Assembleia da República e às suas diferentes componentes políticas, os Grupos Parlamentares obviamente, extrair daí o maior possível manancial de informação para a sua intervenção e a sua acção.

Mas, obviamente, que viemos aqui mais para ouvir do que propriamente para falar e, nesse sentido, da minha parte, valorizo muito nomeadamente os diagnósticos que foram feitos, até porque contra factos não há argumentos, e os diferentes estudos e as diferentes experiências. Julgo que mais uma vez se evidência, feliz e infelizmente, e infelizmente porque denuncia que, de alguma forma, o Estado não consegue garantir uma intervenção organizada e estruturada perante todos os problemas, mas, por outro lado, felizmente porque também mostra que a criatividade e o empenho daqueles que, no terreno, lidam com os problemas vão conseguindo, ainda assim, minimizar um conjunto de problemas, nomeadamente na área da segurança e da violência escolar mas também noutras que hoje, aqui, até tivemos oportunidade de cruzar.

Vou tentar não ultrapassar o tempo que nos é dado e, obviamente, não repetir nem evidenciar o que, mais ou menos, retive das diversas intervenções, mas queria dizer ainda que, para o Grupo Parlamentar do PCP, há uma questão que esteve, de alguma forma, subjacente a todas as intervenções, mas que, talvez, não tenha sido suficientemente sublinhada, que é a questão de que a escola reflecte efectivamente aquilo que são as relações sociais do conjunto de toda a sociedade e, portanto, obviamente que uma sociedade, onde a violência e as relações violentas tendem a agravar-se, seria estranho que, no meio escolar, não houvesse essa repercussão.

Portanto, ou queremos uma escola onde a violência não tenha lugar e queremos isolá-la da sociedade e blindá-la à permeabilidade com a sociedade, ou queremos efectivamente resolver este emaranhado de relações violentas que vão



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

proliferando na sociedade. E também deve ser nesta perspectiva que entendemos o fenómeno da violência escolar ou de outros problemas com que nos cruzamos, no meio escolar.

E, portanto, neste plano, acho que é de fazer também o balanço do que é que temos feito e do que é que os Governos têm feito. Temos contribuído para a diminuição das assimetrias, para a valorização do trabalho, para uma sociedade cada vez mais justa, para a eliminação das relações agressivas ou, ao invés disso, a sociedade caminha, cada vez mais, para uma sociedade de competição que, muitas vezes, tende a manifestar-se de forma agressiva e que, muitas vezes, até os próprios Estados manifestam o seu comportamento de forma agressiva? E isto leva-nos a uma outra questão, que é exactamente a de agir nestas duas fases.

Não podemos pensar que «enquanto a sociedade não resolver os seus problemas a escola não resolverá os seus». Não, há aqui uma dialéctica permanente que, obviamente, a escola tem um papel determinante a «curar» estes problemas da sociedade e, portanto, tem que se agir nestas duas vertentes porque agir numa só não será sequer concebível esperar resultados.

Assim, nesse sentido, queria aproveitar este momento para manifestar também alguma preocupação, perante aquilo que são medidas anunciadas de reforço da componente securitária. E relembro, com manifesta preocupação, as palavras da Sr.^a Ministra, ainda ontem, de que «sem poder e disciplina, não há pedagogia», fazendo um resumo daquilo que é o Estatuto do Aluno não Superior e que vai no sentido de esconder e de blindar a escola àquilo que é a realidade. Não é essa a nossa concepção. A nossa concepção é, exactamente, de alterar as duas, em conjunto.

Fernando Antunes (PSD):

Muito obrigado, Sr. Presidente.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Queria saudar também as Sras. Professoras convidadas e todos os participantes, que trouxeram uma riqueza e uma dinâmica a esta audição, extremamente importante.

Enfim, parece que é visível que temos um País com mais dificuldades em termos de violência, em termos de conflito, que se reflecte naturalmente na imagem e segurança na nossa escola. Aliás, isto é confirmado pelo relatório do Programa Escola Segura relativo ao ano findo e pelo próprio Observatório de Segurança Escolar».

Este agravar de situações de insegurança tem, a nosso ver, vários suportes: um, com base clara, no exterior da escola, que tem a sua origem na crise social que afecta grandes extractos da população por via do desemprego crescente e da falta de sustentação mínima, a nível económico, da base familiar; o outro, para nós, existe no interior da escola e está alicerçado em razões de raiz estrutural e também pedagógica. E a primeira razão tem a ver com aspectos de organização da escola e a segunda com o estado de espírito dos agentes intervenientes no processo educativo e em factores de motivação e desmotivação.

O PSD, a nível de violência no exterior da escola, entende que, em primeiro lugar, é preciso tomar medidas que, não remediando erros cometidos, arrepiem, pelo menos, caminho e, portanto, medidas de carácter económica que nos possam fazer ultrapassar questões de bolsas de pobreza, de guetos autênticos de miséria extrema, que, naturalmente, são a razão exterior e que causa este agravar de violência.

Em segundo lugar, entendemos que as políticas têm de, objectivamente, potenciar a consciência social da comunidade. O fenómeno da violência escolar nasce no seio da família e é transportado para escola. É pois na base que ele tem que ser atacado e o Estado nada poderá no seu combate sem apoiar e incentivar iniciativas locais por parte dos agentes que, no terreno, conhecem e convivem com os problemas.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

No interior da escola, há que distinguir entre violência, agressões, intimidações, destruição, do que acontece intramuros e onde é justo salientar o papel auxiliar e importante dos vigilantes da escola futura e do pessoal auxiliar porque há que também ver o outro aspecto, o fenómeno da indisciplina dentro da sala de aula.

A Sr.^a Prof. Sónia Seixas falou do *bullying*. Essa questão que está um pouco afastada do leque das ilicitudes em termos de observatório mas penso que deveria ser repensada.

A posição do PSD está plasmada no projecto de gestão, que oportunamente apresentamos na Assembleia da República, que criará condições para melhorar situações de violência e disciplina dentro da escola. O reforço que defendemos da representatividade da comunidade envolvente à escola, na assembleia de escola, é o primeiro passo de uma parceria fundamental que implica a responsabilização de todos agentes da sociedade civil.

Por isso mesmo, da assembleia de escola deverá sair um gestor executivo a que chamámos, no nosso projecto, «director». Pode ser questionável, discutível, mas é a nossa proposta.

Há que juntar, pois, esforços para limitar a violência e pensarmos que a escola pode ser um espaço onde impere a disciplina e a civilidade. E este é o aspecto problemático no espaço mais importante da escola, em termos de aprendizagem. É lá, na sala de aulas.

Esta audição foi extremamente importante em termos de boas práticas de aprendizagem pelos exemplos que vieram da plateia. Reforço aqui a proposta, que já foi feita, de que «por que não um manual de boas práticas, por que não despistar situações, sistematizá-las, divulgá-las?». Penso que seria uma excelente iniciativa quer da Comissão ou do próprio Ministério.

Não temos dúvidas, por fim, que o processo de culpabilização dos professores, transmitido à sociedade portuguesa, sustentando medidas impopulares



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

do Governo, foi um factor de desautorização que provoca, hoje, indisciplina na escola e menorização do professor, em termos da motivação, da dignificação e da autoridade que implica o bom exercício da profissão docente.

As medidas anunciadas ontem pelo Ministério, que vão no sentido da restauração da autoridade e da dignidade de quem lecciona, são importantes.

É preciso o bom-senso que, muitas vezes, não tem havido.

Muito obrigado.

Júlia Caré (PS):

Muito obrigada, Sr. Presidente.

Uma primeira palavra de agradecimento às nossas oradoras e também aos resistentes que estão ainda aqui a assistir a esta nova ronda de intervenções.

Não é sem sobressalto e preocupação que tomámos conhecimento, pelos *media*, de actos de violência nas nossas escolas, acontecendo numa instituição em quem a sociedade delegou, quase exclusivamente, a faculdade de educar, formar, instruir e ensinar os mais jovens a serem cidadãos respeitadores e as ocorrências de comportamentos reprováveis soam quase a sacrilégio. O que é que está a acontecer? perguntamos nós. Onde é que estamos a falhar? As explicações são muitas. Se calhar, pensarmos o País que somos, a nossa História, a nossa identidade, o nosso passado de império colonial, a integração que fizemos após a independência das ex-colónias e a conseqüente multiculturalidade, que é, sem dúvida, uma riqueza social para a nossa sociedade, mas que importa gerir porque traz conflitos. E democracia é isso mesmo, é conflito, e é nessa dialéctica que se constrói o respeito por todos, que não tem nada a ver com obediência mas, sim, com respeito.

Depois, ainda temos outras realidades na nossa História que condicionam o nosso código genético: século de inquisição, décadas de ditadura e repressão, os



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

brandos costumes de um povo, que, se calhar, foi treinado na escola da obediência e da subserviência e da simulação.

A visita, que, ontem, realizamos a algumas escolas do nosso País, permite ajudar a compreender um fenómeno que não é só nosso – e é bom que isso se enfatize – mas é um pouco de todo o mundo. A aldeia global tem destas coisas. Por exemplo, a Coreia do Sul está a ponderar fornecer escolta policial às crianças no caminho de e para a escola, devido à «existência» de violência dos gangs e do crime juvenil. O fenómeno da violência lá também está a pôr em causa os tradicionais ensinamentos de Confúcio. Lá como cá os valores tradicionais, o respeito pelo outro, base da construção da liberdade e da cidadania de qualquer sociedade democrática, encontram-se, sem dúvida, ameaçados.

As escolas que ontem visitámos, a observação dos contextos, a troca de impressões que tivemos com professores, pais, auxiliares de acção educativa e outras entidades ligadas à escola, permitiram entender as razões para o fenómeno da violência, que não é tão frequente como se pretende querer dizer. Deixa feridas, mas constrói respostas, amplificadas nos *media* – alguns *media* pagam a alunos para noticiarem o mínimo acontecimento que aconteça na escola.

Evidentemente que a violência existe, mas é preciso diferenciá-la da indisciplina porque, até certo ponto – e cito Daniel Sampaio –, a indisciplina em si até é positiva e é um sinal de inteligência, muitas vezes, de quem está a crescer e a formar a sua personalidade no contraste, cá está, no confronto com o outro.

E a violência não existe só na escola, a violência existe na sociedade e é transversal. Veja-se o caso da violência doméstica. Não é só nos agregados familiares e nos escalões sociais ditos mais problemáticos, ela existe em todos os escalões sociais.

Vou saltar muito e começo por dizer que já um provérbio africano, de que gosto muito, que diz que «para educar uma criança é preciso toda uma aldeia». Neste momento, estamos numa aldeia global e, ingenuamente, espera-se que a escola



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

ensine e transmita valores que a sociedade ridiculariza muitas vezes e contraria nas suas práticas, desde a família à empresa e à sociedade lá fora e à própria comunicação social.

Voltando às visitas às escolas, a questão das regras básicas da socialização é preocupante. Temos ditadorzinhos de seis anos que mandam em casa e que, quando chegam à escola, lidam com alguma dificuldade ou com muita dificuldade com a necessidade de cumprir procedimentos, respeitar regras de conduta, cumprir orientações e executar tarefas. São como panelas de pressão, (e cito) explodem.

A família tem que ajudar a escola e não pode limitar-se a depositar os filhos e ausentar-se, desresponsabilizar-se da sua conduta. A educação de uma criança, já se disse aqui hoje, começa na barriga da mãe. Mas a família também precisa de ajuda, que não é só a concessão de subsídio e de ajuda económica, muitas vezes, fomenta-se a preguiça e a ausência de estímulo para trabalhar e isso é pernicioso e é nesse caldo de cultura que estamos a formar as novas gerações.

Passando para o final, queria ainda dizer que, ontem, durante a nossa visita às escolas, mais do que termos tido oportunidade de pensar e discutir em torno da violência, tivemos o privilégio de ver, no terreno, as extraordinárias e exigentes estratégias que as escolas e professores concretizam dia-a-dia para tornar a violência em paz, o conflito em negociação ou o absentismo em vontade de aprender, a exclusão em exercício igual e universal do direito à educação.

E termino, sem correr o risco de partilhar convosco, sem temer cometer uma inconfidência, aquilo que ontem ouvi de uma professora e que nunca me hei-de esquecer: «Estou nesta escola há seis anos – não consigo deixar de me emocionar –, no primeiro trimestre, quando cá cheguei, chorava todos os dias, mas hoje não quero sair desta escola exactamente pelos alunos difíceis que ela tem».

Fernanda Asseiceira – Coordenadora do Grupo de Trabalho



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

A Comissão de Educação Ciência e Cultura no passado mês de Janeiro, aprovou a constituição do Grupo de Trabalho: A Violência nas Escolas, com o mandato de apresentar um Relatório à Comissão de iniciativas, nomeadamente, políticas e iniciativas legislativas sobre a problemática em apreciação.

Para o cumprimento do seu mandato, entendeu o Grupo de Trabalho propor a realização de várias audições, com o objectivo de Aprofundar o conhecimento sobre o fenómeno para enriquecimento e fundamentação do Relatório.

Nesse sentido teve lugar em sede de Comissão Educação Ciência e Cultura, no passado dia 27 de Fevereiro, a audição ao Coordenador do Observatório de Segurança na Escola, criado por Despacho do ME em Janeiro de 2005 e à Coordenadora da Equipa de Missão para a Segurança Escolar, criada em Dezembro de 2006.

O Observatório de Segurança em Meio Escolar tem como objectivos:

- Desenvolver métodos para a monitorização e avaliação da segurança nas escolas;
- Recolher informação e constituir uma base de dados de natureza não pessoal e;
- Produzir indicadores adequados ao conhecimento das situações de insegurança e violência nas escolas.

A Equipa de Missão para a Segurança Escolar tem como finalidade principal a concepção, desenvolvimento e concretização de um sistema de segurança nas escolas, trabalhando em articulação permanente com o Observatório.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Para promover a criação de programas de intervenção na área da segurança deve garantir a necessária articulação com o Programa Escola Segura, cujo regulamento foi aprovado pelo Despacho nº 25 650/ 2006 de 19 de Dezembro.

Ontem dia 05 de Março, mais de duas dezenas de Deputados dos vários Grupos Parlamentares, distribuídos por seis Grupos, deslocaram-se a doze Escolas (6 da Área Metropolitana de Lisboa e 6 da Área Metropolitana do Porto).

O critério utilizado para a selecção dessas escolas foi o facto de integrarem o programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, programa retomado pelo ME por Despacho de Setembro de 2006.

Refere o presente Despacho que:

«Os contextos sociais em que as escolas se inserem podem constituir-se como factores potenciadores de risco de insucesso no sistema educativo normal, verificando-se que em territórios social e economicamente carenciadas o sucesso educativo é muitas vezes ainda mais reduzido do que a nível nacional. Tal fenómeno é particularmente visível em zonas das Áreas Metropolitanas de Lisboa e Porto, sendo a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar alguns exemplos da forma como essas problemáticas se manifestam.»

Hoje, dia 06 de Março, tem lugar aqui, na Assembleia da República, uma audição pública sobre «A Segurança nas Escolas», que nos permite um maior aprofundamento do tema para o qual muito contribuiu a participação de todos os intervenientes em geral e em particular das nossas oradoras convidadas, endereçando a todos e a todas os meus agradecimentos em nome do Grupo de Trabalho pelos importantes contributos que nos deixaram.

A Assembleia da República nas sessões do Parlamento dos Jovens, que estão a decorrer por todo o país tem proporcionado a reflexão nas nossas Escolas de dois



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

temas fundamentais, que de forma directa ou indirecta se encontram relacionados com as problemáticas em debate:

- O Impacto da Televisão junto dos Jovens – Ensino Básico

- O Insucesso e o Abandono Escolar – Ensino Secundário

Todos reconhecem que não é possível uma educação de qualidade num ambiente escolar de violência ou insegurança, que inviabiliza o pleno exercício do direito à educação, direito constitucionalmente consagrado.

Nesse sentido, a preservação de um ambiente favorável ao normal desenvolvimento da missão da escola deve ser uma das tarefas prioritárias não só do Estado mas também das comunidades locais.

Ganha por isso particular relevância nesta matéria a promoção de iniciativas e projectos direccionados para a promoção de valores de cidadania e de civismo no meio escolar.

O anúncio feito ontem pela Senhora Ministra da Educação de que está em fase de revisão o Estatuto do Aluno (Lei 30/2002), no sentido de reforçar a autoridade dos órgãos de gestão das escolas e dos professores na tomada de medidas disciplinares de carácter educativo, agilizando procedimentos, vem ao encontro do sentimento geral da comunidade escolar.

Outro aspecto muito importante a considerar tem a ver com a importância de um maior envolvimento, acompanhamento e responsabilização por parte das famílias.

É também uma iniciativa que pretendemos acompanhar.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Os professores, cujo envolvimento é fundamental para concretizar qualquer mudança relevante no sistema educativo, precisam de ver a sua autoridade reconhecida.

As instituições educativas sentem, cada vez com maior premência, a necessidade de dispor de técnicas e processos eficazes, de modo a poderem dar resposta a uma crescente diversidade de personalidades com diferentes interesses, desejos e necessidades, que dão origem a uma multiplicidade de situações de divergência interpessoal.

Nas escolas, quando a mediação se converte em mais uma estrutura organizativa, ela serve para melhorar a convivência, uma vez que cria canais para a resolução de conflitos segundo uma concepção solidária, respeitadora e participativa contribuindo conseqüentemente para o desenvolvimento de vínculos mais democráticos na escola. É uma via que potencia o sentimento de compromisso face à resolução dos conflitos.

O combate à indisciplina e/ou à violência nas escolas, só é verdadeiramente atingido com a simultânea conquista de uma sociedade mais justa e socialmente menos desigual.

Uma sociedade em que jovens e adultos em qualquer contexto, familiar, escolar ou outro:

Saibam respeitar e reconheçam que são respeitados;

Conheçam os seus direitos e os direitos do outro

Assumam responsabilidades com a aplicação dos seus deveres.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

António José Seguro (Presidente da Comissão Parlamentar de Educação, Ciência e Cultura) – Intervenção de Encerramento

Cabe-me encerrar esta nossa audição. Fui, porventura, aquele que falou mais e disse menos porque me limitei a interromper, a chamar a atenção, a dizer que «está na hora, tem de concluir», mas julgo que passamos todos uma boa tarde, no sentido de que isso representa o enriquecimento dos nossos próprios pontos de vista e também do objectivo que temos em relação a apreciar e acompanhar estes fenómenos.

Há pouco, alguém, no debate, perguntava se o fenómeno da violência das escolas tinha aumentado ou tinha diminuído. Julgo que o fundamental para todos nós é perceber que ele existe e ele existe porque há factos que o revelam. E há duas maneiras de agir, como em tudo na vida: uma é agir sobre os sintomas e outra é agir sobre as causas. Agir sobre os sintomas é, em primeiro lugar, porventura, mais simples, mais cómodo, mais rápido, mais eficiente, e agir sobre as causas, como foi muito bem recordado, é um processo lento, invisível, e tantas das vezes ingrato para quem tem que o colocar no dia-a-dia. Ainda por cima, estes fenómenos são resultantes de várias causas porque na escola desagua tanto daquilo que são os nossos bons e maus avanços civilizacionais.

Aquilo que é importante também nós percebermos é com que conceitos estamos a lidar quando falamos de violência escolar, violência na escola, violência no perímetro escolar, indisciplina, entre outros. Alguém dizia, e bem, numas das audições que fizemos, que «quando um professor ou uma professora para resolver um problema em sala de aulas chama um polícia, de alguma forma está a deixar de ser responsável, a deixar de ter autoridade sobre essa própria sala de aula». Isso reconduz-nos a uma questão, que, também, de alguma forma, está ligada a este ponto, que é de saber qual é a responsabilidade de cada um. E, muitas das vezes, isto não é só um problema que se aplica a esta questão concreta da escola, muitas



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

das vezes, temos a tentação de limitarmos a nossa competência para limitarmos também a nossa responsabilidade.

E, portanto, porventura, alguns só são responsáveis na sala da aula, outros só são responsáveis na escola, outros só são responsáveis no recinto, outros só são responsáveis à porta da escola, outros só são responsáveis no caminho da escola para casa e outros só à porta de casa. Ora, este é um assunto que exige a responsabilidade de todos, em todas estas áreas específicas. E, aí, vou a um ponto quente, que é a comunicação social.

Também, durante a tarde, houve várias referências à comunicação social e, muitas delas, às vezes, numa lógica muito crítica para a própria comunicação social. Ora, eles não são os responsáveis da violência que existe na escola, mas a comunicação social, em particular as televisões, tem uma responsabilidade fundamental no sistema educativo de qualquer país. E, obviamente, a maneira como essas notícias são dadas tem uma influência muito grande dentro, obviamente, dessa comunidade escolar. E isso não significa que se deve esconder, em democracia nada se deve esconder. Seria um erro. Mas é importante que todos nós saibamos ser responsáveis quando lidamos com um fenómeno desta natureza.

Abordou-se, ligeiramente, a questão do papel das televisões. Pessoalmente é uma questão que me preocupa muito. Tenho dois filhos pequenos, um ainda não vê televisão, só olha porque tem meses, mas uma vê bastante televisão e, portanto, sou obrigado a passar pelos canais que transmitem programas para jovens e para crianças e, neste caso em particular, há muita violência e muita agressividade, sem que exista um tipo de controle, no bom sentido da palavra, em relação a essas matérias. E quem fala em relação à televisão, fala em relação aos jogos, designadamente de computadores.

E, portanto, não podemos canalizar todos os esforços para resolver, no final do processo, os problemas, quando seria mais interessante que nós percebêssemos



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

que é nas causas e não nos sintomas que temos de agir para ajudar a resolver estas questões.

Estamos todos já fartos de palavras, com certeza, e, então, por aqui termino, agradecendo muito, muito, a vossa presença e agradecendo às três oradoras que fizeram excelentes intervenções.

De alguma forma, queria também poder baixar-vos as expectativas em relação àquilo que um Parlamento pode fazer nesta matéria, mas estar ao nível das vossas expectativas em relação àquilo que deve ser a nossa obrigação: colocar este assunto na agenda política, ser firme na forma com devemos todos lidar com eles e, em vez de procurar culpados, procurar as causas e podermos canalizar todos os nosso contributo, através do Grupo de Trabalho, de todos os Grupos Parlamentares, que tiveram, nesta matéria, como se viu pelas intervenções finais, uma postura de grande seriedade, para, com respeito por todas as divergências, podermos dar o nosso modesto contributo para que o mundo seja um bocadinho melhor.

Muito obrigado a todos.

7- Algumas práticas europeias

7.1- Projecto VISIONARY

VISIONARY é um acrónimo para "Violence in school – intelligence on the net - applying resources for youngsters".

O projecto VISIONARY resultou da cooperação de cinco países Europeus: Alemanha (coordenação do projecto), Dinamarca, Finlândia, Portugal e o Reino Unido. Tendo sido desenvolvido entre 2000 e 2003. O projecto foi financiado pela Comissão Europeia no âmbito do programa SOCRATES / MINERVA.

As instituições que constituíram a equipa do projecto foram as seguintes:



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

- Center for Educational Research, University of Koblenz-Landau, Alemanha;
- Vordingborg Seminarium, Dinamarca;
- Centre for Ethnic Studies, University of Joensuu, Finlândia;
- Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Portugal;
- Learning Technology Research Institute, University of North London, Reino Unido;

A equipa do VISIONARY contou com cerca de vinte pessoas dos cinco países. Equipa constituída por psicólogos, peritos na área das Ciências da Educação, formadores de professores e técnicos, todos eles com experiência quer no campo da violência nas escolas como/ou nas novas tecnologias.

O projecto VISIONARY não visou o desenvolvimento de novos conceitos e abordagens sobre a violência nas escolas, tendo limitado os seus objectivos à estruturação da informação encontrada na Internet, disponibilizando-a através de uma plataforma, de modo a facilitar a procura de informação.

O desenvolvimento da página de Internet do Projecto teve como objectivo colocar todos os utilizadores em rede – professores, pais, alunos, peritos e todos quantos procuram informação sobre a violência nas escolas – a um nível nacional e internacional.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

No âmbito do projecto foi realizada, no ano de 2003, uma análise da questão da Violência na escola (definição, incidência e factores de violência), nos 5 países participantes do projecto.

Seguidamente, apresenta-se uma síntese da análise realizada pela equipa do projecto, sobre a questão da Violência na Escola, mais concretamente no que diz respeito à Dinamarca, Finlândia, Alemanha e Reino Unido:

1) Dinamarca

a) Definição de violência escolar

- Na Dinamarca, a violência escolar é geralmente denominada “mau trato entre iguais”;
- O *bullying* é o comportamento negativo, repetido e sistemático que leva a que um indivíduo ou grupo seja vitimizado por outro indivíduo ou por outro grupo. O *bullying* pode ser verbal ou físico. Pode ser directo ou indirecto, quando por exemplo, leva ao isolamento social ou expulsão do grupo;
- O *bullying* cria uma assimetria de poder em que, geralmente, a vítima perde status e auto-estima e, como tal, se torna indefesa perante o(s) agressor(es). O *bullying* pode ainda levar a que um indivíduo/grupo seja totalmente segregado socialmente;
- O *bullying* é caracterizado pela ausência ou corrupção de normas sociais. Como tal, o *bullying* deve ser prevenido através da introdução de mudanças nas normas sociais e/ou comportamentos.

b) Incidência



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

- São raros os comportamentos desviantes graves, nas escolas Dinamarquesas;
- Nos últimos 15 anos, a prática do crime de roubo por jovens tem decrescido;
- Numa investigação conduzida na Dinamarca, em 1998, pela OMS (Organização Mundial de Saúde), 25% dos 5200 alunos inquiridos declararam já terem sido alvo de comportamentos de violência física ou psicológica.

c) Principais Causas

- Os maus-tratos entre iguais são principalmente focados em aspectos de carácter pessoal. Quanto mais um aluno é diferente do grupo, seja na aparência, no contexto familiar, ou no comportamento, maior é o risco de ser vitimizada. Os maus-tratos entre iguais, está relacionado com o bem-estar psicológico da criança, mas não existe protecção social para o estudante;
- As vítimas de maus-tratos entre iguais têm frequentemente problemas de saúde, baixo nível de bem-estar e baixa auto-estima. Agredir os colegas está associado com comportamentos que põem em risco a saúde.

2) Finlândia

a) Definição de violência escolar



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

- A palavra "koulukiusaaminen" (school bullying / maus tratos entre iguais), é geralmente utilizada quando se trata de violência física ou psicológica na escola;
- Na Finlândia, especial atenção tem sido dada ao problema da violência psicológica, pois esta é mais facilmente ignorada do que a violência física;
- Nas escolas finlandesa verifica-se que a forma de violência entre pares mais usual é o acto de molestar (harassment);
- A utilização do termo violência na escola em vez de "maus-tratos entre iguais" (*bullying*) tem sido sugerida como mais adequada.

b) Incidência

- Nas escolas finlandesas, o comportamento desviante grave é raro, atingindo apenas uma pequena minoria;
- Em termos regionais, verifica-se diferenças assinaláveis na incidência da violência na escola;
- Os furtos cometidos por jovens aumentaram na década de 80, mas têm vindo a diminuir desde então, contudo, tem-se observado um aumento dos crimes violentos durante os últimos 15 anos.

c) Principais Causas



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

- Verifica-se uma forte ligação entre o comportamento violento grave e o estatuto social do indivíduo;
- Ser alvo de maus tratos por parte dos colegas e de outras formas de violência directa, também pode ser visto da perspectiva do comportamento de grupo.

3) Alemanha

a) Definição de violência escolar

- Na Alemanha, o termo violência é, muitas vezes confundido com outros termos os quais descrevem fenómenos semelhantes, como "bullying" (maus tratos entre iguais) ou "agressão";
- A definição do conceito de violência depende muito da perspectiva disciplinar de quem a estuda;
- O termo "violência" é usualmente associado a agressões físicas e a actos criminosos;
- Verifica-se que nos últimos anos os termos "bullying" e "mobbing" (maus tratos entre iguais) têm sido os mais frequentemente usados nos debates sobre a violência na escola.

b) Incidência

- Nas investigações levadas a cabo sobre a incidência da violência na escola, verifica-se a existência de conclusões contraditórias;



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

- No que concerne à violência nas escolas, de acordo com alguns estudos, os mesmos concluem que se tem verificado um ligeiro aumento na última década, enquanto outros consideram não se ter operado uma mudança significativa;
- No que diz respeito à violência juvenil, a maioria dos estudos indica um aumento em meados dos anos 80 ou no início dos anos 90. Situação verificada não só na Alemanha como por toda a Europa.

c) Principais Causas

- O desenvolvimento do comportamento violento está relacionado com diversos factores, os quais interagem de forma complexa, não podendo como tal ser relacionado com um único factor;
- Um vasto conjunto de causas potenciadoras do comportamento violento tem sido identificado, como por exemplo factores relacionados com a família, a escola e a personalidade;
- Ser vítima é, também, resultado de um vasto conjunto de factores relacionados com a família, a escola e a personalidade.

4) Reino Unido

a) Definição de violência escolar



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

- No Reino Unido a violência escolar é quase sempre designada por bullying (maus tratos entre iguais);
- O aumento do interesse e da investigação nesta área teve como consequência uma diversificação do tipo de comportamentos incluídos no conceito de bullying;
- A definição parece por vezes ser dependente da fonte. A definição de bullying está a começar a ser vista como problemática. Se não identificarmos uma situação como bullying esta não será tratada como um acto de violência.

b) Incidência

- As investigações desenvolvidas no Reino Unido apontam para o facto do bullying constituir uma parte "normal" da vida escolar do país;
- De acordo com os investigadores, entre 37% e 80% dos alunos viveram/vivem situações de bullying, em algum momento da sua vida escolar;
- O bullying é referido como mais frequente nas escolas primárias;
- Parece haver uma maior incidência de violência verbal do que agressão física;
- Parece ter havido um aumento de bullying indirecto devido ao aumento da utilização do telemóvel e da Internet;



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

- Os rapazes tendem a ser mais vítimas de agressão física, e as raparigas são alvos preferenciais das formas verbais de maus tratos.

c) Principais Causas

- A vulnerabilidade em si mesma parece tornar os alunos mais susceptíveis de vitimização;
- Uma criança claramente diferente da “norma” do grupo de pares é mais vulnerável;
- Os investigadores começam, igualmente, a ver a vulnerabilidade como um factor que leva uma pessoa a tornar-se agressor;
- A investigação começou a centrar-se no ambiente escolar e de como este factor pode aumentar ou diminuir as oportunidades de ocorrerem comportamentos violentos.

7.2- O Projecto VISIONARIES-NET ³

O projecto VISIONARIES-NET resultou da cooperação de especialistas de quatro países Europeus: Alemanha, França, Espanha e Roménia. Tendo sido desenvolvido entre Outubro de 2004 e Outubro de 2006. O projecto foi também financiado pela Comissão Europeia no âmbito do programa SOCRATES / MINERVA.

As instituições que constituíram a equipa do projecto foram as seguintes:

³ <http://www.bullying-in-school.info/pt/content/home.html>



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

- Center for Educational Research, Universidade de Koblenz-Landau, Alemanha;
- Universidade de Cordoba e Universidade de Sevilha, Espanha;
- European Forum for Urban Safety, França;
- Concept Foundation, Roménia.

No âmbito do projecto, foram desenvolvidas cinco conferências on-line, onde participaram diversos especialistas e investigadores sobre a temática da violência e sua prevenção em meio escolar:

1. Coping with School Bullying and Violence Using the Internet (4 de Maio - 3 Junho, 2005);
2. School Bullying and Violence: Prevention Strategies for Local Authorities (19 de Setembro – 14 de Outubro, 2005);
3. New Forms of School Bullying and Violence: Cyberbullying, Happy Slapping, Dating Violence and Other New Trends (24 Abril – 19 Maio, 2006);
4. School Bullying and Violence: The Role of the Media (15 de Maio - 9 de Junho, 2006);
5. Mobilizing all Actors to help Schools tackle School Bullying and Violence (18 de Setembro – 13 Outubro, 2006)



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Foram também identificadas acções/práticas inovadoras desenvolvidas em alguns países, nomeadamente na Polónia, Itália e Alemanha:

1. Groups of Prevention Support – Wroclaw, Polónia

O programa “Groups of Prevention Support” é uma das actividades realizadas no âmbito do Programa Municipal de prevenção da delinquência e patologias, no seio de crianças e adolescentes, da cidade de Wroclaw, na Polónia.

Na sua fase inicial, este programa foi desenvolvido na área da cidade de Wroclaw, em escolas seleccionadas, tendo em conta a sua maior propensão a factores de delinquência/violência.

O objectivo do programa foi fornecer auxílio às escolas, onde se verificavam ameaças de intimidação, violência e bullying. A tarefa principal do grupo de suporte é monitorizar ameaças entre os jovens e reagir às mesmas no momento em que são detectadas. O grupo de suporte ofereceu várias formas de auxílio individual aos estudantes ameaçados, assim como diferentes métodos de trabalho em grupo com os jovens

Nas escolas, os grupos de suporte desenvolvem várias actividades de prevenção e socio-terapêuticas.

Estas actividades têm como objectivo aumentar a consciência do impacto do álcool e das drogas no organismo humano, assim como familiarizar os estudantes com os métodos e as técnicas existentes para reduzir o stress. Um outro objectivo foi sensibilizar as crianças e adolescentes para os problemas que outras pessoas podem também sentir.

Os membros dos grupos de suporte organizaram, nesse sentido, fóruns de discussão com os estudantes.

Além disso, as reuniões com pais e professores foram organizadas de modo a incluir o maior número de entidades (partes interessadas), envolvidas na temática da



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

delinquência juvenil e violência na Escola. O envolvimento de todos os actores permite a organização do tempo livre dos estudantes, em actividades de desporto e de educação. Para além disso, os grupos de suporte decidem também sobre o co-financiamento das refeições, compra de livros do estudo, assim como das férias para alunos oriundos de famílias mais carenciadas.

Todos os membros dos grupos de suporte trabalhavam gratuitamente. Os grupos reuniam de dois em dois meses. Nessas reuniões eram sinalizados os casos individuais de estudantes com problemas ao nível educacional (problemas ao nível da aprendizagem, assim como problemas que possam colocar em causa o ambiente escolar).

As decisões sobre como resolver ou minimizar os problemas e quais as ferramentas e métodos a utilizar em cada caso identificado, eram tomadas por todos os membros dos respectivos grupos de suporte.

O orçamento para a realização deste projecto (cerca de 83.000 euros para um período de 5 anos) foi suportado pelo orçamento municipal. Em 2005, o orçamento previsto foi de 13.000 euros.

Um dos factores identificado como importante para o sucesso deste projecto foi a presença das polícias locais, em torno da área da escola, assim como um contacto próximo e permanente com os directores e professores.

2. O Projecto Livorno – Itália

A cidade de Livorno, em Itália, decidiu desenvolver uma pesquisa científica com a Universidade de Florença, sobre *bullying* e violência na escola, durante o ano de 2005.

Foi decidido investigar o problema *bullying*, porque o mesmo é uma forma séria de relacionamento agressivo ou abusivo entre pares. A seriedade desta forma de



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

comportamento é demonstrada pela disseminação e pelos efeitos que tem a longo prazo. Crianças que praticam *bullying* sobre outras apresentam uma maior probabilidade de terem problemas anti-sociais enquanto adultos.

O *bullying* é caracterizado pelo facto de que há uma interacção social entre a criança e um grupo das crianças que praticam intencionalmente comportamentos agressivos ou/e abusivos a uma outra criança ou um grupo das crianças, que são as vítimas. Este relacionamento desequilibrado pode acontecer em diferentes contextos e em situações diferentes. É importante reconhecer o *bullying*, nos seus mais diversos aspectos, de forma a tomar as medidas necessárias com vista a ajudar todas as crianças envolvidas neste tipo de comportamento. O *bullying* é uma combinação dos elementos que envolve não só quem o pratica, o agressor e a vítima, mas todas as crianças que observam o acto.

Baseado em instrumentos científicos reconhecidos internacionalmente, tais como o questionário sobre competências sociais e o questionário que permite investigar a inteligência emocional, esta investigação pretendeu compreender o *bullying*, nos seus mais diversos aspectos. Esta parceria pretendeu ser uma primeira etapa, com vista a adaptar e tornar eficientes as estratégias locais, no que concerne a esta temática.

Livorno é considerada uma cidade média/grande da Toscana, não apresentando diferenças significativas em relação a outras cidades da mesma dimensão. Como tal, esta investigação pretendeu avaliar de que forma e em que extensão este problema do *bullying* afecta as suas crianças. Até à data, não se tinha operado nenhuma pesquisa científica profunda sobre a introdução do *bullying*, na cidade de Livorno, tendo-se verificado que o mesmo é um problema real das escolas da cidade.

Para a realização deste estudo/investigação, foram seleccionadas duas escolas, em diferentes zonas, uma no norte e outra no centro da cidade, de forma a que o estudo pudesse analisar diferentes realidades e populações.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

A Coordenação deste Estudo/Investigação esteve a cargo da Comune di Livorno /CIAF (Centro Infanzia Adolescenti, Famiglie), em parceria como a Universidade de Florença (Departamento de Psicologia) e as Escolas Secundárias da cidade.

A estratégia seguida foi a aplicação de questionários, a realização de entrevistas e a análise dos resultados obtidos através dos respectivos instrumentos. Estes instrumentos foram aplicados em sala de aula, mas sem a presença dos professores.

A realização deste estudo/investigação teve um impacto significativo, nomeadamente através da organização de acções sobre a temática, na proposta realizada pelos investigadores para o desenvolvimento de actividades que permitam controlar e/ou impedir o bullying.

Um dos elementos apontados para o sucesso deste estudo/investigação e que faz dele uma prática bem sucedida, foi a realização de uma formação preliminar, o envolvimento de todas os professores das escolas seleccionadas. Todos os professores compreenderam a importância do estudo/investigação, como forma de compreensão das formas de relacionamento das crianças, na actual sociedade.

Não obstante a avaliação positiva deste estudo/investigação, importa lembrar que o mesmo teve incidência num universo pequeno, considerado pelos investigadores como adequado numa primeira fase do estudo, mas que para um verdadeiro retrato da realidade das crianças de Livorne, será necessário alargar o universo do estudo, através da inclusão de mais escolas.

O orçamento para a realização desta pesquisa foi de €4.800.

3. O projecto de Hildesheim, cidade alemã: Como envolver a polícia na prevenção escolar da violência?



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Nem sempre é fácil envolver as polícias em estratégias locais de prevenção com a escola, por diversas razões.

O conselho da prevenção do crime da cidade de Hildesheim constituiu uma equipa composta por elementos representativos do gabinete local de acção social da juventude, da polícia local e das escolas.

As raízes deste projecto encontram-se no grupo de trabalho “Contra a violência nas escolas”, do conselho de prevenção do crime da cidade de Hildesheim.

As acções desenvolvidas nos dias designados por “Confiança Justa” tiveram como objectivo a promoção da socialização, a aceitação de normas, assim como, contribuir para a mudança, aumentar a empatia e a auto-reflexão. Deve existir um momento de auto-experiência onde os participantes possam autocorrigir o seu comportamento.

O desenvolvimento destas acções esteve a cargo do gabinete de acção social da juventude de Hildesheim. A equipa foi constituída por um(a) assistente social do referido gabinete, um elemento da direcção da polícia de Hildesheim, e um(a) professor(a) de cada classe.

Nos dias designados por “Confiança-Justa”, nas acções desenvolvidas, é realizada uma abordagem do tema, nomeadamente conteúdos teóricos e práticos, valores e normas, sensibilização social, sobre o tema da violência e da sua prevenção. Em sessões de formação especiais os participantes aprendem sobre as formas alternativas de comportamento e como podem corrigir a estrutura do seu comportamento.

Conteúdo da acção de formação:

Definição e experiência da violência, expectativas

- *Dia 1: valores e normas*



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

- *Dia 2: alternativas à violência (auto-reflexão, papel do agressor -vítima, exercícios de comunicação);*
- *Dia 3: promoção da autoconfiança.*

O grupo alvo deste projecto foram alunos até ao 8º ano de escolaridade.

Este projecto já foi alvo de uma avaliação, no âmbito de uma tese final de dissertação de licenciatura. De acordo com a referida tese, os resultados apurados traduzem-se pela diminuição significativa da taxa de agressividade. Verificou-se também uma diminuição do número de vítimas e de agressores.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

8- Conclusões

As iniciativas realizadas, e já apresentadas ao longo do presente Relatório, revelaram-se de grande importância para o trabalho em curso da Comissão Educação Ciência e Cultura, sendo pertinente concluir que os objectivos propostos foram atingidos.

A Audição ao Observatório de Segurança na Escola e à Equipa de Missão para a Segurança Escolar contribuiu para uma primeira fase de diagnóstico da situação e, sobretudo, para o conhecimento da orientação em termos de trabalho a desenvolver por ambas as estruturas.

Numa segunda fase, foi reconhecida, por todos os intervenientes, a importância das deslocações efectuadas às escolas. Os deputados que participaram aderiram, de forma muito interessada, à iniciativa e as próprias escolas sentem um enorme orgulho em poder dialogar com as várias estruturas, neste caso particular com a Assembleia da República, tendo assim também a oportunidade de dar visibilidade ao seu trabalho e aos seus projectos. Foi com enorme receptividade que acolheram a iniciativa e com grande abertura que apresentaram as suas principais dificuldades, os seus grandes desafios e também as suas propostas.

É extremamente importante registar que apelam a melhores condições e a apoio para puderem trabalhar mais e melhor. A vontade de trabalhar existe e a vontade de obter melhores resultados também.

Numa terceira fase a audição pública realizada permitiu aprofundar o conhecimento de algumas investigações efectuadas, partilhar experiências e recolher propostas de intervenção de grande pertinência. Teve início com as intervenções das três oradoras convidadas que fizeram uma excelente contextualização do fenómeno em análise. A adesão dos participantes muito contribuiu para o seu êxito, tendo



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

estado presentes elementos das Escolas/ Agrupamentos, representantes de autarquias locais, de associações da sociedade civil e sindicais, entre outros.

Todo o trabalho realizado permitiu retirar algumas conclusões que possibilitam a reflexão sobre o assunto e perspectivam um conjunto de orientações, potencialmente facilitadoras da melhoria dos resultados escolares, tendo como referência a protecção constitucional das crianças e jovens, plasmada no elenco dos direitos fundamentais da Constituição da República Portuguesa (artigos 69º e 70º, especialmente dedicados à Infância e Juventude), reforçados na dimensão educação e ensino nos artigos 73º e 74º:

«Artigo 73º

Educação, cultura e ciência

Todos têm direito à educação e à cultura.

1-(...)

2- O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.»

«Artigo 74º

Ensino

1- Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.(...)»



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

É patente a preocupação em procurar a clarificação de situações e o conhecimento de realidades, com plena consciência dos diversos contextos em que o assunto merece ser integrado, contribuindo para isso o conhecimento dos projectos que se desenvolvem nas escolas, com resultados positivos para a melhoria das suas condições de trabalho e de funcionamento.

A opinião é unânime em considerar que a violência nas escolas é um assunto que deve ser tratado com muito cuidado para não provocar interpretações que não correspondem à realidade das nossas escolas, daí o facto de se ter optado pela designação «A Segurança nas Escolas» para a audição pública realizada, pois o objectivo é promover condições para um ambiente seguro, pleno de vivências e de aprendizagens em todas as escolas, para todos (as) os(as) alunos(as).

A mensagem de que as escolas vivem em permanente situação de violência não é verdadeira.

Os vários agentes educativos não aceitam bem a generalização, receando pela descredibilização da imagem social da escola, pela crise de auto-estima e desmotivação que gera em professores e alunos.

É admissível que a visibilidade social e mediática dos fenómenos de violência na escola ou a ela associados, ao nível da opinião pública, assim como a crescente articulação das Escolas com o Gabinete de Segurança do Ministério da Educação, com a obrigatoriedade da comunicação das situações, tenha levado a um registo mais sistemático das situações, levando ao aumento dos registos, não se comprovando com rigor que os números traduzam um efectivo aumento de ocorrências.

O conceito de violência escolar tem sido caracterizado, por vários autores, como um fenómeno multifacetado, abrangendo uma variedade de manifestações, desde comportamentos anti-sociais, delinquência, vandalismo, comportamentos de oposição, entre outros (Vale & Costa, 1998).



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Mais recentemente, neste âmbito, tem sido largamente abordado o fenómeno «bullying» (Berthold & Hoover, 2000; Sharp e tal., 2000; Weinhol, 2000; Wolke e tal., 2001; Endresen & Olweus, 2001; Smith e tal., 2001).

Enquadrado nas manifestações de violência escolar, o “bullying” é caracterizado como uma conduta agressiva intencional, de carácter repetitivo e sistemático, assentando numa relação de desigualdade de poder entre os alunos envolvidos, originando a existência de dois protagonistas: a vítima e o agressor. Esta desigualdade de poder, pode ter causas diversas como a idade, o tamanho físico, a força física, o estatuto no grupo, ou fragilidades da vítima conhecidas pelo agressor.

O “bullying”, pode assumir várias formas de manifestação, nomeadamente, as provocações, as ameaças, as intimidações, entre outras.

Os alunos mais novos dos anos de escolaridade mais baixos têm mais probabilidade de se envolverem em episódios de “bullying” como vítimas, diminuindo as ocorrências com a idade. A incidência ocorre maioritariamente do 5º ao 8º ano, sendo os 13 anos a idade mais crítica.

Diversas investigações realizadas mostram que são sobretudo os rapazes que mais se envolvem em situações de violência, quer como agressores quer como vítimas.

Estes dados resultantes das investigações efectuadas, permitem às escolas estar atentas e procurar identificar através de questionários, entrevistas ou da simples observação directa, os alunos com características de agressor e ou de vítima, procurando intervir preventivamente.

A este propósito, parece pertinente repensar o estudo do «bullying», como fenómeno presente na escola, aprofundando o respectivo tratamento estatístico.

Sendo os professores os principais agentes da construção de uma imagem pública de referência, quer deles próprios como da escola, não devem considerar que o problema da violência os ultrapassa e que ultrapassa a própria escola. Só com



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

a escola, com as famílias e com a sociedade o problema pode ser enfrentado, com base em quatro pilares essenciais para a educação:

- **Autoridade**
- **Respeito**
- **Competência**
- **Confiança**

Na análise do fenómeno em causa, a clarificação de conceitos é também fundamental, havendo a tendência para englobar no fenómeno violência, muitos comportamentos que pela sua diversidade, quer na origem quer nas repercussões devem ser o mais possível especificados, para permitirem uma adequada avaliação e uma conseqüente intervenção.

A Indisciplina, que é considerada uma das principais preocupações dos professores, não é sinónimo de Violência.

Actualmente convergem no ambiente escolar comportamentos diversificados que configuram vários tipos de agressividade, de violência (s), que são distintos, não afectando do mesmo modo nem os professores nem os alunos. **Para além da indisciplina, já mencionada como factor preocupante de instabilidade na sala de aula, também são alvo de registo o vandalismo, o assédio sexual, o abandono escolar, a corrupção, a humilhação, o pequeno roubo, a exclusão social, o isolamento, comportamentos de disrupção, maus tratos, intimidação entre os pares, e mais recentemente, o já referido “bullying”.**

Todos eles, é reconhecido, são perturbadores do ambiente da sala de aula e da vida da escola, apesar de menos visíveis perante a opinião pública. São, contudo, as agressões físicas que, quando pontualmente ocorrem, mais atraem a atenção, nomeadamente dos meios de comunicação social.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

A caracterização das situações, dos vários tipos de agressividade comportamental e dos próprios contextos em que ocorrem é fundamental, papel que o Observatório para a Segurança na Escola terá sem dúvida que concretizar.

Na escola, é possível identificar um conjunto de variáveis, que podem influenciar os comportamentos:

- a forma de Organização e de Funcionamento;
- a definição das relações de poder e de hierarquia;
- as características dos vários grupos escolares;
- os valores e a cultura que a escola promove; e
- as formas e modelos de aprendizagem e de responsabilização.

Deste conjunto de variáveis é de salientar a importância que os órgãos de direcção das escolas desempenham na organização e definição de orientações estratégicas, com reflexos directos no ambiente e nos resultados escolares.

Assim como há várias formas de pensar a Escola, há também várias formas de pensar a violência na escola e várias formas de pensar as soluções.

Precisamos de uma Escola mais democrática e mais inclusiva, capaz de desenvolver nos jovens também competências sociais, para que eles aprendam a ser cidadãos responsáveis e autónomos, que aprendam a respeitar o outro, que sabendo os seus direitos não esqueçam nunca os seus deveres.

A possibilidade de intervenção da área curricular não disciplinar de **Formação Cívica**, no desenvolvimento destas competências, não está em muitos casos a ser adequadamente aproveitada.

Outra das conclusões que se pode retirar, tem a ver com as exigências de ser professor em pleno século XXI, exigindo a valorização de novas áreas de formação:



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

ao nível da Multiculturalidade, da Cidadania, dos Valores, da Mediação de Conflitos e da Diferenciação de Estratégias Pedagógicas.

Em Portugal, uma das principais barreiras ao desenvolvimento é precisamente o défice de conhecimento.

São as faixas etárias mais jovens que apresentam maiores níveis de habilitações, o que traduz o esforço realizado nas últimas décadas em termos de educação. Em 2004 cerca de 50% dos jovens até aos 22 anos tinha pelo menos o 12º ano, em 1993 essa taxa era de 37,8%. No entanto, Portugal encontra-se ainda distante do desempenho dos restantes países comunitários e longe da meta europeia para este indicador que está estabelecida em 85% até 2010.

A OCDE propõe para Portugal, como prioridade política no sentido de incrementar a produtividade, o «reforço da escolarização ao nível do secundário» (OECD, Economic Policy Reforms – Going for Growth, 2005).

A iniciativa Novas Oportunidades, é uma das medidas em curso que visa um investimento em Educação e Formação, na reconquista de jovens e de adultos, que saíram precocemente do sistema educativo.

No horizonte de 2010, o Eixo 1 do Plano Tecnológico apresenta medidas directamente destinadas ao combate ao insucesso escolar dos mais jovens e ao abandono escolar precoce.

A mediatização e discussão pública sobre o tema da Violência na escola assenta sobre várias concepções que, paradoxalmente, não encontram, apesar de tudo, sustentação na investigação teórica e empírica que vem sendo desenvolvida sobre a violência na escola em Portugal e noutros países europeus, é o caso da sua relação com o abandono escolar, com o insucesso ou com as minorias étnicas.

Contudo, o absentismo escolar é um sintoma de risco e costuma ser o melhor indicador de implicação em eventual conflito social. Em ambientes degradados e



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

por vezes marginalizados, as crianças chegam à escola sem capacidade para manterem a atenção. Esse desfasamento de ambientes, leva inicialmente à adopção de atitudes irregulares na aula, seguindo-se o abandono escolar.

O absentismo escolar acentua-se mais nos bairros menos favorecidos das grandes cidades. Estes bairros precisam de educadores que se relacionem com os jovens. É por isso importante intervir na realidade contextual de cada um deles, com a família, com o seu grupo de iguais, com os seus interesses e actividades e constatar os vários factores de socialização.

É fundamental o envolvimento de professores, psicólogos, assistentes sociais, que a partir das Escolas e dos Serviços Sociais consigam intervir na prevenção. Foi notório no decorrer dos nossos trabalhos, a carência em muitas escolas, de técnicos nas áreas da orientação e da psicologia.

As escolas e as aulas devem respeitar a diversidade e formar grupos flexíveis. **Quando as normas da escola entram em contradição com as normas ou ausência de normas de casa, gera-se uma forte tensão que geralmente conduz ao absentismo escolar e ao insucesso escolar.**

Apesar de, à partida, não se poder fazer associações directas com a violência escolar, não deixa de merecer uma particular atenção saber com rigor em cada escola, se os casos de alunos com discrepâncias entre a idade e o ano de escolaridade que frequentam, corresponde ou não a casos de comportamentos agressivos que se possam vir a traduzir em violentos, na medida em que **parece existir uma correlação positiva, entre o aumento do número de anos escolares em atraso e o envolvimento em situações de agressão.** A escola tem pois a possibilidade de prevenir estes casos com planos de recuperação, de acompanhamento e com ofertas educativas diversificadas.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Um exemplo trazido por uma das oradoras, relativamente ao projecto Agis, projecto de dimensão europeia que, de 2004 a 2006 teve Portugal como parceiro, permite precisamente procurar intervir na prevenção do abandono e da delinquência juvenil, para contribuir para a inclusão e melhorar os resultados escolares, através de redes de parceria dinâmicas e eficazes em articulação com a escola, quer ao nível local quer ao nível interministerial.

Temos exemplos em curso, quer ao nível de programas como de estruturas, que merecem ser divulgados e generalizados, pela importância da sua continuidade e pelo alargamento do seu âmbito de intervenção:

- Programa Escola Segura;
- Programa Escolhas 3ª Geração;
- Programas/Projectos sobre «Educação para a Saúde»;
- Plano Nacional Contra a Droga e as Toxicodependências;
- Comissões de Protecção de Crianças e Jovens;
- PETI – Programa para a Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil;
- Iniciativa Operações de Qualificação e Reinserção Urbana de Bairros Críticos, que visa preparar para cada «bairro crítico», um programa de intervenção coerente e inovador;
- Comissão para a Promoção de Políticas da Família e Conselho Consultivo das Famílias.

Ao nível municipal, existem também outras estruturas organizativas, que podem fortalecer as redes que constituem, tornando a sua acção mais dinâmica em termos de intervenção:



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

- Conselhos Municipais de Educação;
- Conselhos Locais de Acção Social; e
- Conselhos Municipais de Segurança.

Os casos de Boas Práticas na actuação dos instrumentos criados e em funcionamento, nomeadamente em termos de informação, de comunicação e de intervenção, para garantir um diagnóstico e um acompanhamento das situações em tempo útil, podem e devem ser generalizadas.

A ocorrência de fenómenos de violência não pode ser atribuída exclusivamente, de forma redutora, às condições externas à escola, como o ambiente económico - social em que está inserida. É possível encontrarmos escolas em áreas desfavorecidas social e economicamente onde não se registam situações de violência e escolas em áreas favorecidas do ponto de vista social e económico com episódios de violência preocupantes quer pela quantidade quer pela gravidade dos casos.

As condições externas e internas à escola devem ser articuladas e consideradas num contexto de inter-acção, para a devida análise e compreensão dos fenómenos.

Apesar de não haver uma associação directa com as famílias sócio-culturalmente mais desfavorecidas, as desigualdades sociais são uma realidade preocupante no nosso país. É preciso por isso um olhar atento sobre esses casos, sobretudo porque apenas as transferências sociais, não resolvem o problema das famílias, se não forem devidamente acompanhadas localmente ao nível social.

É um facto que as famílias não podem dar o que não têm e por isso surgem as crianças negligenciadas e os problemas de desenvolvimento físico, psicológico, social e escolar, que passam de geração a geração. A taxa de pobreza infantil (22%) é superior à taxa de pobreza (Homens – 20%) e (Mulheres- 21%), dados do Eurostat – EU-SILC 2005.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Outro instrumento que tem necessariamente que deixar resultados no combate às desigualdades, na melhoria das qualificações e na igualdade de oportunidades é o Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013:

O QREN consubstancia o enquadramento para a aplicação da política comunitária de coesão económica e social em Portugal no período 2007-2013 e «(...) assume como grande desígnio estratégico a qualificação dos portugueses e das portuguesas, valorizando o conhecimento, a ciência, a tecnologia e a inovação, bem como a promoção de níveis elevados e sustentados de desenvolvimento económico e sócio-cultural e de qualificação territorial, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e, bem assim, do aumento da eficiência e qualidade das instituições públicas.»

As prioridades desta Agenda serão concretizadas através de sete grandes vertentes de intervenção, das quais destaco a **Cidadania, Inclusão e Desenvolvimento Social**, por considerar ter impacto directo com a promoção da Igualdade de Oportunidades para Todos.

Como objectivos específicos, saliento a promoção da inclusão social de grupos desfavorecidos e socialmente excluídos, o reforço da educação e da formação em cidadania, afirmando a sua relevância enquanto factor de plena integração social e de promoção de uma cultura de prevenção e segurança, o acolhimento, integração e empregabilidade de imigrantes, a melhoria dos cuidados de saúde a grupos sociais vulneráveis, a qualidade de vida de pessoas portadoras de deficiência ou incapacidade e o desenvolvimento da rede de serviços e equipamentos sociais.

Constitui também uma oportunidade para a requalificação do parque escolar, com a construção de novos equipamentos, considerando que a melhoria das instalações escolares, é também uma aspiração de muitas escolas e respectivas comunidades educativas.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

As prioridades relativas à integração social dos grupos desfavorecidos, contemplam também o desenvolvimento de programas de promoção do sucesso educativo, que actuem preventivamente sobre os factores geradores do abandono escolar, assegurando uma abordagem territorial na identificação das respostas dirigidas a combater a produção de trajectórias de abandono escolar precoce.

Também a **Promoção da Igualdade de Género**, que enquadra actuações dirigidas a difundir uma cultura de igualdade, através da integração da perspectiva de género nas estratégias de educação e formação, produzirá fortes impactos nas relações interpessoais, reflectindo-se nas regras de convivência e no respeito pelo outro.

Em Portugal, como noutros países, nos últimos anos, a violência na escola, independentemente da sua dimensão, tem tido cada vez mais visibilidade social, constituindo uma preocupação fundamental, considerando o forte impacto negativo, quer nas vítimas como nos agressores, como ainda no clima geral da escola

A violência existe nas sociedades, marcando presença de forma consistente no seu quotidiano através da violência doméstica, da delinquência, da criminalidade, da guerra, da violência no desporto ou da violência nos media. A violência na escola com todas as suas especificidades, faz parte integrante deste fenómeno, não sendo facilmente compreendida se ignorarmos os laços que as ligam. O(s) fenómeno(s), deve(m) por isso ser enfrentados em todas as suas expressões.

Hoje muitas crianças e jovens passam horas diante de consolas de vídeo, da televisão e agora também com os telemóveis ou na Internet. A violência que lhes está acessível está recheada de acções e de sensações. Numa **sociedade com vincada componente virtual**, é preciso muita atenção e imaginação para se proteger a criança ou o jovem de conteúdos nocivos gerados pelo desenvolvimento de uma tecnologia da informação que tantas oportunidades oferece. O menor



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

precisa de defesa face a determinados conteúdos como é o caso da violência e da pornografia, destacando o papel que sobre esta questão deverão ter a ERC-Entidade Reguladora para a Comunicação Social e o Provedor do Telespectador, com a particular atenção dos próprios pais.

No âmbito da iniciativa O Parlamento dos Jovens, o tema em estudo ao nível do Ensino Básico: «O Impacto da Televisão junto dos Jovens», permitirá tirar importantes conclusões sobre a forma como os próprios jovens avaliam esta questão.

O mesmo acontece quanto ao tema desenvolvido pelos alunos do Secundário: «Insucesso e Abandono Escolar». O envolvimento dos jovens na reflexão e a sua participação na procura de soluções, tem um efeito muito positivo nos temas em estudo.

O **ambiente escolar** deve proporcionar um conjunto de condições em que os alunos se sintam seguros, protegidos, aceites e valorizados. A escola tem por isso o papel, de procurar o desenvolvimento de condições para criar um ambiente sem provocações, sem insultos, sem ofensas, sem ameaças, sem intimidações, sem violência e sem medo.

Um professor nunca deve subestimar a capacidade que detém para fazer a diferença. Está ao seu alcance influenciar positivamente a formação dos seus alunos. Quando lhes presta atenção e procura compreendê-los está a proporcionar-lhes o que muitas vezes mais precisam: um adulto que se interessa e preocupa com eles. Quando lhes oferece modelos de referência, de compreensão e de tolerância, está a contribuir para que procurem comportar-se do mesmo modo.

Pelo facto de se considerar a **Autoridade** um factor importante na promoção da disciplina e conseqüentemente no cumprimento de regras, destaco também neste relatório este conceito. Autoridade, cuja origem latina vem do termo *auctoritas*



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

significa aumentar, fazer crescer, ajudar a ser mais e melhor, acrescentar. É uma postura perante os filhos e educandos de ser e estar, de mostrar coerência, de ser sempre paciente e firme, de não deixar de educar em nenhum momento e de uma completa disponibilidade sempre que seja preciso. Esta forma de exercer a autoridade gera segurança e promove a auto-estima, a responsabilidade e o respeito pelo outro.

A ausência de normas é desconcertante para os mais jovens. É muito importante a definição de regras e limites de forma consistente, previsível e contínua.

Quanto mais claras forem as normas, mais probabilidade há de serem entendidas e cumpridas, como disse Antoine de Saint-Éxupéry: *«Exijo obediência porque as minhas ordens são razoáveis»*.

A flexibilidade, um valor muito importante para educar, não pode ser confundido com a tolerância generalizada ou permissividade sistemática. Hoje a criança e o jovem vive e convive com muitos espaços em que reina a permissividade.

É muito importante o exercício da autoridade, com respeito e responsabilidade, assim como a prática do trabalho e da disciplina, que devem estar presentes em todos os espaços de educação formal, informal ou não formal.

Nesta primeira parte da Conclusão do presente Relatório, procurou-se assim uma contextualização genérica das principais questões abordadas ao longo das acções desenvolvidas.

Do mesmo modo, parece-nos também pertinente, elencar um conjunto de propostas, que se consideram importantes sistematizar:



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Ao nível da Formação:

- Programas de **formação inicial e contínua** para os professores, que contribuam para o desenvolvimento de competências de gestão e mediação de conflitos nas instituições educativas e implementação de estratégias preventivas de conflitos, com vista à prevenção de comportamentos de incivilidade, indisciplina, agressividade e violência no contexto escolar;
- **Programas de intervenção** para os alunos, que desenvolvam competências sociais, de cidadania, de diálogo, de cooperação e também de gestão de conflitos entre pares;
- Elaboração de um **Manual de «Boas Práticas»** com sugestões, estratégias e actividades (professores, alunos, pais/encarregados de educação);
- Envolvimento dos pais/encarregados de Educação, em acções de **Educação ao Longo da Vida**, nomeadamente através dos Centros de RVCC.

Ao nível das Novas Tecnologias:

- Recurso às TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação, para automatizar e uniformizar procedimentos que permitam mais e melhor informação em tempo útil;
- Alargamento da utilização **Cartão Electrónico Individual** a todas as Escolas/ Agrupamentos que pretendam aderir;



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

- Implementação do **Livro de Ponto Electrónico** em todas as Escolas/Agrupamentos;
- Implementação da **Ficha Electrónica de Registo de Ocorrências**, para que permita um conhecimento objectivo e rigoroso da realidade das várias situações que ocorrem em meio escolar, que tipificadas reduzam a margem de subjectividade inerente à respectiva apreciação e avaliação, sensibilizando os Conselhos Executivos para a obrigatoriedade do preenchimento e envio da Ficha Electrónica de Registo de Ocorrências, para que todas as situações declaradas correspondam às ocorridas no espaço escolar;
- Centralização da recolha dos elementos contidos nas respectivas Fichas e respectivo tratamento pelo **Observatório de Segurança na Escola**, para permitir estabilidade nas metodologias e instrumentos de análise, disponibilizando em tempo útil informação credível e rigorosa, que permita a sua utilização como instrumento de decisão política e de intervenção no quotidiano das escolas;
- Implementação do **Processo Individual Electrónico do Aluno**, permitindo a informatização de todos os registos respeitantes ao percurso escolar do aluno;

Ao nível da organização e funcionamento da Escola:

- Mais **autonomia** para as escolas e para os professores, responsabilizando todos os agentes educativos, nomeadamente os alunos e pais/encarregados de Educação, pelo cumprimento dos seus deveres;



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

- Integração no **Projecto Educativo da Escola** de acções de prevenção de comportamentos de risco e mediação de conflitos e de promoção de um Ambiente Escolar Seguro;
- Elaboração de um **Regulamento Interno** objectivo e compreensível, participado e partilhado por todos os agentes da comunidade educativa: professores, alunos, pais e encarregados de educação, pessoal não docente e outros técnicos, garantindo o seu conhecimento através de acções estruturadas de divulgação e/ou de actualização;
- Criar na própria escola uma «**Comissão de Segurança**» com elementos representantes dos alunos, professores, pessoal não docente, pais, agentes do Programa Escola Segura;
- Criar **Equipas de Voluntariado** junto de elementos disponíveis da comunidade, familiares dos alunos e/ou outros elementos interessados e empenhados em colaborar com a Escola no apoio e/ou dinamização de várias actividades: Clubes, ateliers, preservação/manutenção de espaços e equipamentos, vigilância e acompanhamento de recreios e espaços exteriores à escola;

Ao nível da relação com a Comunidade/Autarquias/Ministérios:

- Integração de Acções envolvendo a Educação, a Saúde, a Acção Social, a Segurança, para a reestruturação de **Redes Locais** promotoras da prevenção e da integração;



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

- Articulação das estruturas existentes, para uma generalização de **Boas Práticas** das dinâmicas locais, envolvendo Comissões de Protecção de Crianças e Jovens, Comissões Municipais de Educação, Conselhos Locais de Acção Social e Conselhos Municipais de Segurança;
- Implementação de orientações de **Realojamento** que não gerem a «guetização» em bairros marginalizados;
- Localização estratégica dos novos Equipamentos Escolares;
- Critérios exigentes de segurança/ambientais e outros, nos projectos de Arquitectura dos Equipamentos Escolares;
- Alargamento da Cobertura da rede do Pré-escolar;
- Sendo certo que o crime público obriga o Ministério Público a iniciar o processo sem prévia denúncia ou comunicação de alguém, não é menos verdade que devemos sensibilizar a comunidade educativa para proceder à **Comunicação da Agressão** ao Ministério Público da respectiva área, dos casos de agressão que ocorram na escola ou na área envolvente a qualquer agente da comunidade escolar: professor, aluno, funcionário, técnico educativo. Consolidar, junto dos agentes educativos, o reconhecimento da agressão em contexto escolar como **Crime Público**, complementado por uma actuação do Ministério Público que, conforme se prevê, virá a ter carácter prioritário nestes casos, nos termos da proposta de lei de Política Criminal⁴ ora apresentada.

⁴ Proposta de lei n.º 127/X/2ª.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

9. Parecer

Face ao exposto no presente relatório, atendendo aos objectivos traçados e às conclusões fixadas, a Comissão de Educação, Ciência e Cultura é do seguinte parecer:

a) Remeter o presente Relatório ao Senhor Presidente da Assembleia da República, para os efeitos tidos por convenientes;

b) Remeter o presente Relatório ao Governo, através do Senhor Ministro dos Assuntos Parlamentares, para os efeitos tidos por convenientes;

c) Promover a divulgação do presente Relatório a todas as entidades intervenientes e participantes nas actividades desenvolvidas, e outros interessados;

d) Elaborar um Projecto de Resolução, a subscrever pelos Grupos Parlamentares que o entendam fazer, visando o tema «A Segurança nas Escolas», na sequência das conclusões apresentadas, recomendando ao Governo a adopção de medidas que visem contribuir para melhorar a resposta das escolas e da sociedade na prevenção de comportamentos de risco, proporcionando ambientes mais seguros e promovendo o sucesso escolar para todos(as) os(as) alunos(as), destacando as seguintes:

- 1-** Promover as **condições de contratualização** com as Escolas que apresentem indicadores passíveis de serem integradas em contextos sócio educativos desfavorecidos e/ou com maiores índices de insegurança, tendo como objectivo o devido apetrechamento de meios, equipamentos e recursos, como forma de contribuir para a integração de todos os alunos e para a melhoria dos resultados escolares;



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

- 2- Desenvolver políticas promotoras **da autoridade, do respeito e da responsabilidade** dos professores e da escola.
- 3- Promover medidas que reforçam a vertente da **organização e gestão das escolas**, nomeadamente ao nível da **autonomia** e das **competências**, com o respectivo acompanhamento e rigor na **avaliação**;
- 4- Contribuir para o desenvolvimento da **dimensão pedagógica** nas escolas e valorização da **dimensão sócio-cultural e da orientação escolar e profissional**, com recursos humanos especializados e com o reforço da dinâmica das redes de parceria locais, para uma intervenção global junto dos alunos e suas famílias;
- 5- Reforçar a componente de **psicologia e orientação**, dimensionando-a às reais necessidades e tendo em atenção os fenómenos da indisciplina e da violência;
- 6- Reforçar a **instalação, aplicação e utilização dos meios electrónicos** nas escolas, como forma de informação, comunicação e prevenção da segurança de pessoas e bens, com plena garantia dos direitos e liberdades dos vários agentes educativos;
- 7- Promover o desenvolvimento de **acções de segurança de proximidade**, em estreita articulação com os vários intervenientes da comunidade escolar e local;
- 8- Estabelecer **redes de parceria e dinâmicas locais eficazes**, facilitadoras e integradoras da informação nas áreas da **educação**, da **acção social**, da **saúde** e da **segurança**, com o importante envolvimento das autarquias, para



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

que se actue na sinalização, na prevenção e no acompanhamento de comportamentos de risco dos alunos e das famílias;

- 9- Sensibilizar os estabelecimentos de ensino superior para a importância de integrar nos currículos dos cursos de **formação inicial de professores** a temática das Relações Interpessoais, nomeadamente na área da mediação e prevenção de conflitos em meio escolar;
- 10- Promover módulos de **formação contínua** no âmbito da mediação e prevenção de conflitos em meio escolar, para professores e auxiliares de acção educativa;
- 11- Apostar na **requalificação de espaços e equipamentos escolares** degradados, na construção de **novos** e respectivas áreas envolventes, valorizando nos respectivos projectos, critérios arquitectónicos, ambientais e outros, que evidenciem requisitos promotores de ambientes seguros e de estilos saudáveis de vida;
- 12- Divulgar de forma regular e sistemática as «**Boas Práticas**» desenvolvidas pelas escolas, na manutenção diária de contextos escolares seguros e na implementação dos respectivos Projectos Educativos, para a promoção do sucesso escolar dos seus alunos.

Assembleia da República, 24 de Abril de 2007

A Deputada Relatora

(Fernanda Asseiceira)

O Presidente da Comissão

(António José Seguro)



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

O presente relatório foi aprovado na reunião da Comissão de Educação, Ciência e Cultura, de 24 de Abril de 2007, tendo registado a seguinte votação:

- Alíneas a), b) e c) do Parecer – Aprovadas por unanimidade.
- Alínea d) – Aprovada com os votos favoráveis do PS, PSD, CDS-PP, BE e a abstenção do PCP.

Verificou-se, nesta votação a ausência do Deputado do PEV.

A Senhora Deputada Cecília Honório (BE) apresentou uma declaração de voto, que se junta:

O Bloco de Esquerda votou favoravelmente o relatório e projecto de resolução anexo, sublinhando que, apesar de as suas expectativas não estarem integralmente salvaguardadas - mormente pelo empolamento das possibilidades de intervenção nos TEIP, pela ausência do reconhecimento inequívoco de que não existe prevenção e acompanhamento das situações complexas sem recursos humanos especializados (psicólogos, professores de ensino especial, animadores, etc.) e pela insuficiente assunção de que os professores não podem continuar a ser multifuncionais – o mesmo assinala a seriedade com que a 8.ª Comissão se propôs analisar e debater o tema em referência.

Neste contexto, o voto do BE sublinha que todo o processo contribuiu para desfazer a banalidade e a especulação em torno da violência em contexto escolar, envolvendo uma notável diversidade de agentes e especialistas e apontando para algumas estratégias preventivas consensuais.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

ANEXO I

Relatórios elaborados nas visitas às escolas



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

**VISITA A ESTABELECIMENTOS DE ENSINO INTEGRADOS NO
PROGRAMA DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO
PRIORITÁRIA
05.Março.07**

RELATÓRIO

1. Agrupamento de Escolas: Piscinas –Olivais (Lisboa) -Visita: EB 175

Data: 05.Março.07

Hora: 10.30h

Deputados:

Rita Neves
Luís Fagundes Duarte
Nuno da Câmara Pereira

Participantes na reunião:

Presidente do Conselho Executivo
Vice-Presidente da Assembleia de Escola
Presidente do Conselho Pedagógico
Coordenadora da Área Básico
Coordenadora da Área Secundário
Representantes da DREL
Representantes da Unidade de Missão para a Segurança Escolar

Principais questões diagnosticadas:

Trata-se, de acordo com a Presidente do Conselho Executivo, de um agrupamento escolar modelo, no seio do qual se inscreve uma Escola (EB 175) problemática.

Ainda de acordo com a mesma responsável, os problemas derivam da inclusão súbita na comunidade escolar das crianças providas da comunidade cigana recentemente realojada na área de influência da referida escola.

Registam os seguintes problemas de ordem geral:

- Indisciplina
- Choque cultural
- Insegurança
- Comportamento desadequado das famílias em relação á escola



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Núcleos de crianças organizadas

Ainda em alguns casos particulares:

Consumo e tráfico de drogas

Mendicidade

Ausências sistemáticas e prolongadas às aulas

Violência para com alunos, professores e funcionários

Projectos em curso:

Tendo verificado a ineficácia das técnicas comuns de ensino / aprendizagem, o corpo docente pôs em prática actividades extra curriculares em áreas que identificaram como de fácil adesão:

Dança

Teatro

Musica

Jogos

Implementaram um Programa de Matemática e outro de Língua Portuguesa, com base na universalidade das linguagens como forma de auxílio á integração.

Como complemento, descoordenaram os horários dos vários níveis de ensino por forma a melhor controlarem a população discente nos horários não lectivos.

Têm em permanência, designados pela tutela:

1 Segurança Escolar

1 mediador da etnia

Principais dificuldades:

Foram apresentadas como principais dificuldades ao sucesso das iniciativas em curso:

Falta de recursos humanos

Instabilidade do corpo docente (na escola EB 175)

Falta de formação do corpo docente

Abandono da escola por parte da CML - Condições físicas do equipamento escolar, tanto no que se refere ao estado de conservação do edifício como ás suas características arquitectónicas (a escola tem um sector pré-escolar no edifício e não existe uma separação física entre este e o básico). Para a resolução deste problema solicitaram, sem resposta, á CM Lisboa uma rede de separação dos dois espaços.

Propostas apresentadas:

A comunidade escolar desenvolveu um projecto no âmbito do TEIP II.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Observações:

As actividades de enriquecimento curricular não estão a funcionar nem a produzir os efeitos desejados.

Relator (Deputada da CECC): Rita Neves



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

**VISITA A ESTABELECIMENTOS DE ENSINO INTEGRADOS NO
PROGRAMA DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO
PRIORITÁRIA
05.Março.07**

RELATÓRIO

Agrupamento de Escolas: Dr. Azevedo Neves (Amadora)

Visita: Escola Secundária Dr. Azevedo Neves

Data: 05.Março.07

Hora: 15h

Deputados:

Rita Neves
Luís Fagundes Duarte
Nuno da Câmara Pereira
João Serrano

Participantes na reunião:

Presidente do Conselho Executivo
Vice-Presidente do Conselho Executivo
Presidente do Conselho Pedagógico
Presidente Assembleia de Escola
Coordenadores de CEFs
Representante da DREL
Representantes da Unidade de Missão para a prevenção e segurança escolar
2 Elementos da PSP – Escola Segura

Principais questões diagnosticadas:

Têm 2 tipos de população (social e pedagógica) escolar a que têm que atender – 1 em regime curricular tradicional e 1 considerada como em risco de abandono e insucesso escolar.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Recebem alunos de várias áreas da AML, já não aceites nos estabelecimentos de ensino locais (ex. Sintra, Loures).

A comunidade discente é quase totalmente residente em bairros sociais onde a delinquência juvenil é organizada e têm uma área de actividade social limitada entre o bairro e a escola (a título de exemplo foi-nos dito que alguns dos alunos nunca foram á cidade de Lisboa).

Os alunos têm, na sua generalidade, um perfil sócio-familiar desfavorecido e tendencialmente desarticulado com a integração na comunidade.

A escola assume-se frequentemente como “terreno neutro” entre grupos organizados, registando-se episódios de confronto e violência.

Dificuldade de integração dos alunos na vida activa (socialização dos jovens).

Projectos em curso:

Celebraram protocolos com clubes, associações e empresas para a integração dos alunos na comunidade social externa á escola, tendo para tal adaptado os horários das actividades curriculares.

De forma a assegurar uma intervenção inicial, criaram a função do “aluno tutor” no âmbito do enriquecimento curricular, em que 1 aluno do último ano acompanha 5 alunos do primeiro ano.

Complementarmente alargaram o horário de funcionamento da escola e das actividades de forma a manter os jovens na escola.

Assinam a 06. Março 2007 o Projecto TEIP II.

Principais dificuldades:

Falta de formação para a segurança.

Falta de meios de coordenação entre pessoal auxiliar e entre estes e a portaria.

Não dispõem de pavilhão desportivo, o que dificulta a execução de alguns dos projectos voltados para a área do desporto.

Falta de pessoal auxiliar.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Propostas apresentadas:

Novos cursos e novos recursos, no âmbito dos CEFs, para novas profissões, tendo em vista contribuir simultaneamente para deter o abandono escolar e acautelar o desemprego e a delinquência entre estes jovens.

Melhores mecanismos de interacção com os serviços de protecção social e de menores.

Reformulação dos “ranking” escolares.

Dotar as escolas de mecanismos que as possibilitem estabelecer os seus próprios cursos na relação directa com as empresas da comunidade.

Recursos para a ocupação de tempos livres.

Coordenação entre ME e MTSS, na área específica da formação, para o apoio e orientação de alunos para o mercado de trabalho, nomeadamente a criação de bolsas de duração de 9 meses a 1 ano por forma a complementar a formação dos alunos em CEF.

Ano 0 de Português para estrangeiros e de preparação para alunos sem escolaridade.

Flexibilizar e adaptar os blocos de aulas de 90 minutos ao projecto pedagógico das escolas.

Relator (Deputada da CECC): Rita Neves



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Agrupamento de Escolas Carnaxide Outurela/Portela

1. Recepção e organização da reunião

A delegação de deputadas (Fernanda Asseiceira e Ana Couto do Partido Socialista e Cecília Honório do BE) foi recebida numa sala com as mesas dispostas em quadrado, que facilitou a intervenção dos participantes, após a apresentação do presidente do Conselho Executivo.

Para além das deputadas e dos três representantes da Direcção Regional (Dr. João Barbosa, Director de Serviços Pedagógicos; Dr. Pedro Lara, coordenador da Empre, Dr. Manuel Rocha, Coordenador Educativo de Lisboa Ocidental), da Coordenadora da Equipa de Missão para a Segurança Escolar e do Chefe de Zona da equipa, estiveram presentes professores responsáveis por diversas áreas (presidente e vice-presidente do conselho executivo, coordenadores de departamentos e delegados de grupo disciplinar, presidente da Assembleia de Agrupamento, entre outros), a coordenadora de saúde escolar e presidente da Comissão de protecção de crianças e jovens de Oeiras e a assistente de administração escolar, num total de vinte e um participantes.

Foi oferecido às deputadas o documento que dá cumprimento ao Despacho Ministerial de 26 de Setembro de 2006 de integração do agrupamento de escolas no programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária (TEIP II), integrando o respectivo projecto educativo com vista à negociação do contrato-programa.

O documento é enquadrado por uma reflexão sistemática em torno das violências, equacionando-as com as políticas urbanas de segregação social e urbana, potenciadoras de conflitualidade.

Identificação do agrupamento: Escola Básica Integrada c/JI Sophia de Mello Breyner (sede de agrupamento); Escola Básica do 1.º ciclo com JI Amélia Vieira Luís e JI Tomás Ribeiro.

Presidente do Conselho Executivo: José Manuel Carvalho Borges.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

2. Caracterização do agrupamento e população

População escolar em Outubro de 2006/2007 – 717 alunos: 126 pré-escolar; 302 1.º ciclo; 152 2.º ciclo e 137 no 3.º ciclo.

O agrupamento compreende 720 alunos numa zona de reinserção social guetizada.

Os alunos são maioritariamente de origem africana (70%), com destaque para Cabo-Verde, nomeadamente a Ilha de Santiago. Os alunos de origem cigana atingem, sensivelmente, 20%.

O Bairro recobre a antiga Pedreira dos Húngaros e o bairro de Santa Catarina e conheceu um recente afluxo de população cigana (últimos dois anos), registando-se um agravamento de conflituosidade entre a comunidade africana e cigana.

A grande maioria das crianças e jovens é subsidiada (79%) e apenas 5% dos subsídios atribuídos se enquadram no escalão B. No mesmo sentido se regista que, para muitas destas crianças, a única refeição completa do dia é feita na escola.

As crianças e jovens não têm apoio em casa (famílias que saem muito cedo e chegam muito tarde). Pais e encarregados de educação não vêm à escola. Nas reuniões de 2º e 3º ciclo vêm em média 2, 3 por turma. Realidade diversa no 1.º ciclo onde o trabalho com as famílias é de longa duração e onde a representação do professor é depositária de mais prestígio e confiança.

Processo de realojamento foi denunciado como arbitrário: 12 e 13 pessoas a morarem no mesmo andar. Os números oficiais da câmara sobre a população residente (5000) não coincidem com o levantamento da escola (8000).

Bairro guetizado: organizado por famílias e etnias (ciganos alojados na zona amarela - e com a rua fechada – demarcando-se do cor-de-rosa dominante do bairro).



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Rede social demasiado complexa: negligências graves, violência doméstica, maus-tratos e um quadro potenciador da reprodução de práticas de criminalidade.

O Projecto Educativo assinala 62 crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter prolongado (26, mentais (cognitivas), 15, mentais (emocionais).

A representante da comissão de protecção de menores afirmou que as crianças são abandonadas na escola, que, por vezes, os pais não as recolhem mas estão no café, que muitas vezes a escola nem sequer tem os contactos telefónicos das famílias, razões que tornam muito exigente a relação entre a escola e a comunidade.

Apesar deste quadro, regista-se uma alteração positiva das taxas de insucesso escolar nos 2.º e 3.º ciclos entre os anos lectivos de 2004/2005, 2005/2006 e 2006/2007 relativamente a dados do primeiro período, consoante se pode observar pela informação em anexo.

3. Avaliação das práticas de violência e questões de insegurança

Balanço das questões de segurança é positivo, diminuindo o número de processos disciplinares.

Professores deixaram de ser agredidos no pátio, por exemplo, registando-se uma alteração substancial da qualidade da relação entre os diversos agentes desde a instauração no conselho executivo em 1999. A agressão entre alunos também diminuiu.

3.1. Relato de ocorrências da última semana

- 2.ª feira – um adulto que se dirigiu à escola a fim de realizar a prova de língua portuguesa saltou o muro para aceder à secretaria; 3.ª feira – encarregado de educação anunciou na portaria que viria ao conselho directivo,



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

mas, efectivamente, dirigiu-se ao ginásio para agredir a professora de educação física; 4.^a feira alunos saíram da escola e acedendo a um viaduto da A% mandaram pedras para os automóveis; 6.^a feira – a polícia foi chamada à escola.

3.2. Respostas encontradas

As políticas de escola e do órgão de direcção, bem como o gabinete de segurança, terão contribuído para a diminuição de comportamentos problemáticos.

Outro aspecto localizado é o da alteração do espaço. Abriu-se uma segunda porta que resolveu problemas de circulação, embora a estrutura do edifício esteja longe de ser considerada adequada aos problemas.

O Presidente do Conselho Executivo, com experiência do exercício do cargo numa escola da Amadora, evocou a “carolice” como factor de investimento e resistência às inúmeras dificuldades.

Diversidade de projectos na escola, nomeadamente o “Escolhas”. Diversidade de oferta de clubes para os 2.º e 3.º ciclos: Cantinho da Ciência, Clube de Artesanato, de Fotografia, de Andebol e Desporto Escolar, “Coisas e Loisas-Corte e Costura”.

Boas parcerias com as estruturas de saúde, escola segura e comissão de protecção de menores. Relacionamento com a câmara é formalmente positivo.

4. Principais problemas apontados:

- tipologia da escola desajustada à realidade escolar: edifício foi classificado de fisicamente agressivo;
- o muro de acesso muito fácil é considerado factor de insegurança;
- o ratio de alunos não devia estar apenso ao tio de equipamento, mas ter em linha de conta a especificidade da comunidade;



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

- não há espaço de convívio para os alunos;
- não há campo de jogos;
- inúmeros pedidos às instâncias competentes para pintar edifício e fazer o campo de jogos sem resposta;
- ausência de resposta da empresa municipal (Oeiras Viva) responsável pela gestão de equipamentos, mormente pela piscina; escolas têm de pagar se quiserem usar o equipamento;
- escassez de recursos humanos e falta de funcionários
- falta de psicólogos: apenas um psicólogo, que cobre mais duas escolas fora do agrupamento, dá 10 horas à escola;
- falta de professores de ensino especial; deveriam ter 7 e só têm 2 (apontam informação incorrecta da direcção regional); no agrupamento, e no anterior ano lectivo, 5 docentes desempenharam funções de Educação Especial; o número foi reduzido para 2, no corrente ano lectivo, sublinhado como manifestamente insuficiente e implicando inúmeras situações às quais é concedido algum apoio indirecto.
- falta de assistente social;
- actividades de enriquecimento curricular apontadas como factor de desestabilização, uma vez que a escassa remuneração de professores e técnicos os leva à procura de outro trabalho, gerando grande rotatividade (já tiveram sete professores de música);
- falta de professores oriundos das minorias maioritárias na escola, embora se tenha apontado que o único professor africano não foi, pelo facto, um caso de sucesso na regulação da conflitualidade;
- não adaptação das crianças e jovens às regras e rotinas da escola e debilidade da representação e aceitação da autoridade do professor;
- alunos desmotivados porque sentem que as famílias não valorizam as aprendizagens e os resultados escolares;



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

- foi denunciado por alguns dos presentes a inexistência de uma contratualização responsável entre a escola e as famílias, dado que as segundas recebem e não se sentem obrigadas a dar em troca;

- a prática de educação física faz-se muitas vezes na rua, quando não chove;

- pagam 20.000 euros como aluguer do pavilhão que não pode ser usado livremente pela escola;

- piscina municipal a cargo da empresa municipal Oeiras-Viva: crianças têm de pagar (as crianças de 1.º ciclo tinham natação gratuitamente e deixaram de ter);

- debilidade no diálogo com a autarquia que só formalmente é positivo;

- contestação da carta educativa que faz fronteira e marca o território educativo guetizado não abrindo possibilidade de outras permutas sócio-culturais;

- embora não evocados na reunião, o Projecto Educativo enuncia outros problemas, nomeadamente: fortes limitações de muitos alunos no campo da comunicação e absentismo, sobretudo dos alunos oriundos da comunidade cigana.

No concernente ao estabelecimento de pré-escolar e 1.º ciclo foi registada a diferença de representações e práticas da comunidade: o professor é a grande referência e é depositário da confiança das famílias.

5. Principais necessidades identificadas no Projecto Educativo:

- Aprofundamento da intervenção individualizada e diferenciada ao nível de cada criança e da sua família;

- Requalificação do espaço e dos recreios;

- Redução para 20 crianças por sala nos JI;

- Uma auxiliar de acção educativa por sala;

- Reforço do acompanhamento nos recreios e refeitórios;



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

- Reforço do Núcleo de Apoios Educativos/Educação Especial e Serviços de Orientação de Psicologia;
- Maior articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo
- Formação do pessoal docente e não docente centrada nas problemáticas sociais a que o agrupamento tem de dar resposta.

5. Conclusões/Observações:

- Espaço desajustado aos problemas da escola e ausência de respostas para o melhorar (sala de convívio, campo de jogos, ocupação do pavilhão e da piscina);
- Foi manifesto um relativo sentimento de “abandono”, onde se misturam as baixas expectativas sociais em relação aos professores, a ausência de meios físicos e humanos ajustados às exigências da escola e da sua comunidade e a debilidade de respostas dos poderes competentes;
- O esvaziamento da autoridade associada à imagem do professor foi referido por diversas intervenientes;
- foi expressa uma clara diferenciação na relação com as famílias entre a instituição que inclui o 1.º ciclo e a EBI com JI, Sophia de Mello Breyner, fundada em diferentes representações dos papéis do professor e no trabalho das escolas com as famílias;
- manifesta insuficiência de técnicos para apoiar as escolas em estratégias de inclusão e de mediação com as comunidades;
- debilidade de respostas da autarquia e insatisfação face aos critérios da empresa Oeiras Viva no que concerne, por exemplo, a gestão da piscina;
- divisão de competências entre Ministério e autarquia facilitador de desresponsabilização, mormente na melhoria de oferta dos espaços exteriores e dos equipamentos (ex: pavilhão).

Deputada Relatora: Cecília Honório



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Agrupamento de escolas Professor Agostinho da Silva

1. Recepção e organização da reunião

A delegação de deputadas foi recebida na sede do agrupamento, Escola 2/3 Professor Agostinho da Silva, numa sala orientada em função do elevado número de participantes. Na mesa tiveram lugar as deputadas e a presidente do Conselho Executivo da Escola 2+3, Professor Agostinho da Silva, Dra. Maria José Carrilho.

A reunião implicou cinquenta e três participantes. Para além das deputadas supra referidas, dos representantes do Ministério e da Equipa de Missão, das presidente e vice-presidente do Conselho Executivo e de um largo leque de professores representantes das diferentes estruturas das escolas do agrupamento (Assembleia de Escola, dos departamentos, grupos e projectos, educação especial), sublinha-se a presença do Presidente da Junta de Freguesia e do Presidente da Assembleia de Freguesia de Casal de Cambra. O elevado número de participantes integrou, ainda, quatro representantes das associações de pais, a assistente administrativa, duas auxiliares de acção educativa, o representante do PETI na região de Lisboa e vale do Tejo, uma psicóloga e uma técnica da divisão de educação da Câmara de Sintra, bem como de um técnico do IEFP. Os dois alunos participantes no projecto, “parlamento dos jovens”, foram convidados a intervir pela presidente do Conselho Executivo e deram o seu testemunho sobre o escasso acompanhamento das famílias.

O debate foi antecedido de um momento de poesia e música pelos alunos.

A apresentação, que antecedeu o debate, foi efectuada em “power point” pela Dra. Maria José Carrilho.

A delegação de deputadas visitou a escola após o debate.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

2. Caracterização do agrupamento e inserção na comunidade

O agrupamento é constituído por quatro escolas (2.º e 3.º; jardim-de-infância, 1.º ciclo mais jardim-de-infância e outra escola de 1.º ciclo).

A escola insere-se num bairro de génese ilegal em que a população tem origem em múltiplas regiões do país. Esta comunidade foi alargada com populações oriundas dos PALOP, de origem cigana e, mais recentemente, famílias oriundas de países de leste ou pequenas comunidades de paquistaneses e indianos.

A escola assume-se como uma escola inclusiva.

A maior parte das crianças é filha de população africana e extremamente carenciada: $\frac{3}{4}$ são subsidiadas, maioritariamente no escalão A.

Contexto problemático exemplificado com 3 gravidezes adolescentes, casos de fome, assédio e violência

Elevado número de alunos com necessidades educativas especiais.

Elevado número de alunos fora da idade referência de frequência dos anos de estudo dos 2.º e 3.º ciclos o que se articula com as elevadas taxas de não transição (9.º ano, por exemplo, 38%, realidade agravada com os exames nacionais de Português e Matemática).

Nas duas escolas do primeiro ciclo a qualidade das taxas de transição é diferenciada.

As taxas de abandono escolar (a coordenadora mencionou que integrava nesta realidade alunos fora da idade de escolarização obrigatória, mas sem conclusão do terceiro ciclo) são de:

- 3.º ciclo – 11%
- 2.º ciclo – 10%

Alguns alunos voltaram à escola com a diversificação de ofertas curriculares em que a escola tem apostado.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

3. Relato de ocorrências:

2005-2006

A coordenadora assumiu que os números não traduzem a realidade.

6 ocorrências de furto; 1 de vandalismo, 6 de agressão e ameaça.

74 processos disciplinares.

4. Respostas apresentadas

Intervenção imediata sobre comportamentos agressivos: apreensão de armas, nomeadamente das navalhas “borboleta”, cuja venda foi apontada como legal.

★ Alunos violentos estão claramente sinalizados. Nestes casos ensaia-se uma primeira plataforma de abordagem com família e psicólogo e, não sendo a resposta consequente, passa-se à segunda plataforma com a intervenção da comissão de protecção de menores. Alguns alunos foram institucionalizados, embora a escola tente sempre mantê-los e inclui-los.

★ No corrente ano lectivo foi reconhecida uma descida sensível de número de processos de natureza disciplinar imputável à alteração de estratégias. Com efeito, a escola optou pela intervenção imediata face a alunos e famílias e as penas recobrem, muitas vezes, e com o enquadramento legal devido, a forma de trabalho a favor da escola. Foi exemplificado com a pintura do portão principal.

★ Diferenciação de currículos com grande diversificação curricular: 2 turmas de CEF; 1 turma PIEF, 2 turmas EFA 2 turmas de educação extra-escolar, expressando o investimento da escola na melhoria de qualificações das famílias (TIC e alfabetização).



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

★ Articulação harmoniosa escola-comunidade expressa na ausência de violência contra a escola. Além destas vertentes, a escola promove apoio aos imigrantes, mormente pela validação de competências e provas de língua, necessárias à aquisição da nacionalidade.

★ Oferta das actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo com implementação de todas as possibilidades previstas na lei, para além do investimento no Plano Nacional de Leitura, Plano de Acção para a Matemática e programa Elos.

A escola tem uma alargada oferta de clubes, nomeadamente o clube multicultural.

★ Professores motivados e que “não dizem que não”; funcionários empenhados; comunidade envolvente cooperante; diálogo muito bom com as associações de pais.

Próximos desafios:

- avaliação interna e avaliação externa.

5. Principais problemas apontados:

- muita procura de pré-escolar e escassez de oferta;
- carta educativa não corresponde às expectativas e necessidades de oferta;
- graves carências de oferta de jardins-de-infância;
- escolas de 1.º ciclo no limiar das possibilidades de acolhimento das crianças;
- regime duplo do horário do 1.º ciclo;
- gradeamento que facilita a intrusão na escola;
- insegurança nos percursos de acesso à escola;



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

- na sequência, necessidade de equacionar transporte nestes percursos, tendo o presidente da junta de freguesia dado conta dos esforços para encontrar uma solução e que implicariam uma resposta da câmara que não foi dada;

- famílias que apoiam pouco os seus educandos: deslocação diária para Lisboa é morosa face à oferta de transportes públicos existentes; por motivos de trabalho, saem cedo e chegam tarde a casa;

- jovens muitas vezes sozinhos em casa e desprotegidos face ao consumo não controlado de informação através dos novos meios de informação e comunicação;

- Indisciplina dentro da sala de aula aliada à perda de dignidade e valor social do professor;

- Protecção de menores com respostas lentas e nem sempre com alternativas;

- Responsável do PETI apontou a exigência de protocolo com a autarquia para manutenção das turmas PIEF, o que até ao presente não ocorreu; a difícil relação com a autarquia e os seus técnicos foi apontada como factor inibidor de resposta ao alargamento da procura, expectável face ao sucesso da experiência.

6. Propostas apresentadas:

- mais apoio e resposta da autarquia;

- alargamento da oferta de equipamentos escolares para os níveis de debilidade diagnosticada;

- apostar no aprofundamento do trabalho nas escolas de 1.º ciclo;

- Expectativas face ao TEIP II:

-a) melhorar a segurança física da escola;

- b) necessidade de mais um elemento da escola segura na escola n.º 1;

- c) expectativa de instalação de câmaras de videovigilância nos espaços de recreio.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

7. Observações

Considerando os testemunhos, é observável uma liderança forte e bem localizada, sendo que a instituição assume uma auto-imagem de dinamismo e forte motivação.

A pluralidade de repostas procuradas e encontradas é uma realidade.

Parece instaurada uma notável abertura à comunidade e uma cultura de partilha e contratualização com todos os seus elementos. O número de representantes das associações de pais é um indicador expressivo da procura do envolvimento das famílias.

Foi expressamente sinalizada a debilidade de articulação com a Câmara Municipal de Sintra e lançadas críticas sobre o futuro previsto no plano da oferta de novas escolas.

Deputada Relatora: Cecília Honório



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

**VISITA ÀS ESCOLAS
5 de Março de 2007
RELATÓRIO**

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ORDEM DE SANTIAGO – SETÚBAL

PARTICIPANTES NA REUNIÃO:

Presidente do Conselho Executivo
Presidente do Conselho Pedagógico
Coordenadores de Departamento
Coordenadores de Escolas de 1º Ciclo
Coordenador da Escola Segura
Associação de Pais
DREL
Coordenador da Área Educativa

DEPUTADOS:

Luís Rodrigues PSD
Marisa Costa PS
Júlia Caré PS

QUESTÕES DIAGNOSTICADAS/ DIFICULDADES:

A falta de segurança das instalações escolares, os constantes assaltos, apesar da vídeo vigilância e da colaboração da PSP foram os problemas mais focados. A tipologia das instalações, pavilhões pré-fabricados profundamente degradados, com salas de aula decadentes onde chove e se tiritia no Inverno e se transpira no Verão, dispersos por uma área considerável torna fácil aos intrusos, cujo alvo são as salas de TIC, a escalada dos gradeamentos circundantes. Apesar da diversidade étnica e cultural do bairro envolvente, fortemente mediatizado pela negativa, a coexistência entre a escola e o meio é pacífica, excluindo os assaltos. Acusam inclusivamente os media de amplificar o negativo e os alunos sentem-se desmotivados pela imagem que a escola tem, o que potencia indisciplina. Referiram que há até jornalistas que pagam aos alunos que lhes forneçam informações sobre distúrbios, mas o Bairro é mais seguro do que se diz. Não negam a existência da cultura de grupo, gangs, mas referem que eles não atacam nem a escola nem o bairro, nem há fenómenos de lutas rivais e se actuam é fora. Registam de facto o roubo de automóveis e o tunning.

Reconhecem haver conflitos de etnias fora da escola, mas não têm tido casos de incidentes graves. Referem no entanto casos de agressões de pais e encarregados de educação a professores, e a alunos, principalmente no 1º ciclo e



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

pré-escolar. As crianças mimetizam a violência familiar e chegam muitas vezes à escola sem as menores regras de socialização. Os pais acham-se na obrigação de resolver os conflitos em que os filhos se envolvem e invadem as salas de aula, o que revela alguma vulnerabilidade das escolas destes ciclos, no respeitante à segurança. A concentração de crianças de etnia cigana com a sua maneira peculiar de ver a escola, faz com que muitas vezes conflitos entre grupos rivais sejam transpostos para dentro da escola, criando problemas acrescidos. Mesmo assim, referiram já ter havido alguma melhoria, fruto da carolice dos professores... Lamentaram a propósito alguma descoordenação das ONGs que trabalham sozinhas, respondendo pouco aos pedidos de ajuda para uma acção concertada com a escola. Por outro lado assinalam a ajuda do Instituto de Apoio à Criança, que fornecendo técnicos e animadores de pátio, permite trabalhar a família e fazer a ponte da socialização. Os vigilantes da PSP, que podem intervir na aula, caso seja solicitado, são também uma ajuda importante.

Elegem o absentismo dos alunos que só vão à escola para garantirem a concessão de prestações sociais ao agregado familiar, como principal causador de insucesso, bem como o abandono escolar, as baixas expectativas quer de alunos, que dizem, alguns, querer ser traficantes, quer da família em relação à escola, os grandes desafios a vencer. Para muitos basta estudar o suficiente para tirar carta de condução e poder acompanhar os pais no mercado. Vive-se do subsídio, rouba-se para satisfazer o consumo, alega-se falta de recursos para comprar os materiais escolares, mas possui-se tudo o que é topo de gama, desde os telemóveis aos plasmas, porque isso dá a ilusão de estatuto social. E quando se melhora a situação económica, compra-se casa fora do bairro – na Camarinha, por exemplo. O desenraizamento e a falta de um sentido de pertença são patentes na falta de higiene, na degradação dos prédios, no vandalismo, modos de estar que a escola tenta contrariar...

Os problemas de integração põem-se não em relação ao Bairro, mas em relação à cidade. Há algum estigma social. No entanto a relação de alunos e ex-alunos com a escola não deixa de ser curiosa: o espaço escolar é privilegiado, mesmo que não se vá às aulas e mesmo depois de abandonar a escola eles voltam para ir ao bar, falam com os professores e funcionários. Aspecto positivo é o facto de a população escolar do agrupamento não se cingir ao Bairro, mas incluir alunos oriundos de outros agregados populacionais circundantes, crianças e jovens que oriundos de famílias onde ainda imperam valores tradicionais – “os betinhos” como os alcunham os alunos do Bairro – ajudam a fazer o contraponto, a promover a interculturalidade e a socialização. Sentem que as famílias encaram a escola como depósito dos filhos, demitindo-se de lhes inculcar as normas básicas do respeito pelo outro.

No que respeita as Actividades de Enriquecimento Curricular, apontam-nas como focos de indisciplina, quando são descontínuas; e se os alunos não as valorizam são contraproducentes. Defendem uma maior articulação entre a escola que fornece os espaços e a entidade promotora.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

PROJECTOS/ PROPOSTAS

Consideram o projecto TEIP muito importante pelas medidas de intervenção que possibilita. A escola tem procurado respostas nas oportunidades de diversidade curricular propostas pelas diversas equipas governativas. Ofertas de formação profissional, agora em protocolos com o IEFP Centros de Emprego e receptividade por parte das empresas tradicionais, cursos EFA, currículos alternativos, 9ºano mais um, Ensino Recorrente Diurno, considerando que se em trinta alunos, dez conseguirem já é muito bom. A carpintaria é o que a escola melhor fornece, têm equipamentos para isso e a Informática tem muita procura, mas olhando para as possibilidades de trabalho que o Turismo em Tróia poderá proporcionar, gostariam de poder oferecer cursos na área de hotelaria. Ao nível do Ensino Secundário os alunos preferem os cursos profissionalizantes. Referem ainda a falta de uma valorização das profissões tradicionais, que consideram fazer falta no mercado de emprego. Acrescentam também que para muitos a formação profissional é mais um meio para obter subsídios...Qualificam de perniciosa a subsidiodependência que cria culturas familiares que não estimulam a formação de hábitos de trabalho.

A escola está também envolvida na criação de cursos de Português para estrangeiros e tem inclusivamente estado a realizar exames para a aquisição da nacionalidade.

Pretendem também tentar as Escolas de Pais e as RVCC. A comunidade cigana merece também uma atenção especial, particularmente no que diz respeito às meninas, pois após a primeira menarca elas são normalmente prometidas em casamento e impedidas de frequentar escolas com meninos da mesma idade. As mães costumam pedir para que se as deixe ficar prolongadamente no quarto ano. A escola está a pensar criar um CEF de Culinária e Costura, no sentido de lhes possibilitar completar a escolaridade obrigatória qualificando-as, respeitando simultaneamente os seus preceitos culturais.

No respeitante à indisciplina, consideram que ela condiciona fortemente o sucesso escolar e apelam a medidas tendentes ao reforço da autoridade individual e colectiva do professor e coragem política para alterar o Estatuto do Aluno e responsabilizar mais os pais.

CONCLUSÃO:

Por tudo o que ficou registado nesta visita parece haver um conhecimento da realidade e um grande desejo de não baixar os braços. O funcionamento da escola em regime duplo, a degradação dos espaços são sentidos como obstáculos que a prometida escola nova, esperam, irá minimizar.

Deputada Relatora: Júlia Caré



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

**VISITA ÀS ESCOLAS
5 de Março de 2007
RELATÓRIO**

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - MONTE DA CAPARICA - ALMADA

PARTICIPANTES NA REUNIÃO:

Presidente do Conselho Executivo
Presidente da Assembleia do Agrupamento
Presidente do Conselho Pedagógico
Assembleia do Agrupamento
Coordenadores de Departamento
Auxiliar de Acção Educativa
Coordenadora do Centro de Recursos

DEPUTADOS:

Luís Rodrigues PSD
Júlia Caré PS

QUESTÕES/DIFICULDADES:

Consideram que se as situações graves de indisciplina, violência e episódios de agressividade contra professores têm vindo a diminuir, de há vinte anos para cá, e a escola está globalmente melhor; há no entanto outro tipo de problemas advindos das profundas alterações verificadas na família e na sociedade. Não sendo um gueto, a escola reflecte o que de melhor e pior há no meio envolvente. Consideram que a valorização dos direitos, princípio democrático inalienável, esqueceu os deveres igualmente necessários a uma sã convivência social. Acrescentam que a escola pública é o espaço privilegiado onde estas contradições da evolução da sociedade mais se verificam. Entendem que a sociedade actual é laxista, não há respeito pelas regras, perdeu-se o sentido da obediência, do respeito ao professor, tudo se desculpabilizando, sem limites. A adicionar a esta falta de respeito generalizada, acham que a escola está pouco valorizada enquanto instituição. Acusam os *media*, a televisão e um certo discurso lá fora, de contribuir para esta crescente desvalorização dos saberes e dos professores. O lugar comum é a ausência de regras, das famílias, dos afectos. Muitos alunos vêm à escola, mas não querem fazer nada; não trazem materiais, a escola nada lhes diz; gostariam de aprender outras coisas mas precisam ter quinze anos e desistem de querer aprender muito antes dessa



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

idade; por outro lado a escola considera não ser só com cursos profissionais que o problema se resolve, pois a recusa ao estudo é uma constante, desde que se lhes exijam o domínio das competências básicas.

Os pais às vezes desistem dos filhos e tudo se reflecte na sala de aula, de onde há frequentes expulsões por motivos disciplinares. Grave causa de indisciplina é o uso de telemóveis pelos alunos, a constante troca de mensagens é fonte de conflitos. Sobre a questão das faltas, não concordam com a actual despenalização, mesmo na escolaridade obrigatória, considerando inaceitável que alunos suspensos por motivos disciplinares, tenham as faltas automaticamente justificadas.

Privilegiam a colaboração da PSP, e da Escola Segura, melhorada este ano devido à reformulação do projecto, considerando não poder haver retrocessos nesta questão, dado a presença dos actuais dois guardas e o patrulhamento constante ser fundamental no controlo dos alunos que faltam e um contributo inestimável na hora do almoço e à saída, onde às vezes se verificam problemas. Acrescentaram ainda a boa articulação com a escola, a eficácia dos agentes à paisana e o facto de aparecerem sempre que solicitados.

Enfatizaram serem mais graves do que nos outros ciclos, os problemas no 1º Ciclo, que tem quatro escolas, duas com Jardim de Infância e duas em bairros problemáticos. Dizem ser total a ausência de regras e acusam os pais de não respeitarem os professores, havendo mesmo casos de agressão de pais a docentes. Consideram que o sistema falha na família, o professor é a “mãe” e os alunos são como “panelas de pressão” que rebentam na escola. Ainda em relação ao 1º Ciclo, reclamam da falta de recursos para a Escola a Tempo Inteiro, ao nível da segurança, e de Auxiliares de Acção Educativa.

Em relação aos pais, reconhecem que a relação é razoável, cerca de 50% participam nas reuniões quando são chamados, não para dizer mal dos filhos, mas muitos têm horários de trabalho terríveis que não lhes permitem dar mais. Por outro lado consideram que muitos pais não são capazes de fazer uma gestão adequada das prioridades: dizem não ter dinheiro para os materiais mas têm topos de gama... Os novos pobres do século XXI?

Consideram que o calendário escolar, em que os períodos para avaliação se regem pelo calendário judaico-cristão, sem pausas intermédias, potencia os conflitos e citam o primeiro trimestre em que houve treze semanas de aula, sem interrupções intercalares, só para servir os interesses de algumas agendas de uma classe média, que esquece o cansaço de miúdos e graúdos e conseqüente reflexo, quer no aproveitamento escolar, quer na indisciplina. Justificam ainda como a existência de pausas frequentes, levaria a uma maior repartição das férias dos pais para tomarem conta dos filhos, com o conseqüente benefício para a vivência familiar e para a indústria turística.

PROJECTOS/PROPOSTAS:



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Consideram o projecto TEIP uma oportunidade para potenciar a discriminação positiva, favorecer os princípios da educação democrática, mobilizando a comunidade repartindo responsabilidades, com as ONGs, as IPSS, a Comissão de Crianças e Jovens em Risco, na defesa da escola pública republicana, esperando assinar em breve o respectivo contrato programa com o ME. Já tiveram a experiência do TEIP em 1999 o que lhes permitiu a serem pioneiros de projectos de que se orgulham e que foram adoptados por outras escolas. O Clube Europeu, o Projecto SAPA (Serviço de Atendimento Permanente ao Aluno), Formação Cívica, Aulas de Substituição, Equipas Educativas, Ludoteca, Centro de Recursos, Clube de Expressão Dramática, Exploração da Natureza, Formação Desportiva, Desporto Escolar, Jardinagem, Informática.

Consideram ser indispensável uma campanha de valorização da escola junto da opinião pública, para que a escola seja encarada doutra maneira, talvez passando à população portuguesa a visão que os imigrantes de Leste no nosso país têm da escola.

Para um melhor funcionamento da escola aconselham a diminuição do número de alunos por turma, bem como a redução da carga horária para os professores com perfil na gestão de conflitos. Aligeirar a burocracia do Estatuto do Aluno é outra prioridade no combate à indisciplina, porque afinal são quase sempre os mesmos alunos a criar problemas e há que responsabilizar mais as famílias, como na Inglaterra. Em casos dramáticos, quando as famílias já não conseguem responder e actuar nos comportamentos desviantes, sugerem que as crianças sejam retiradas aos pais... Envolver as estruturas governamentais em programas de terapia social, é outro requisito, prestando acompanhamento às jovens mães porque consideram que a educação de uma criança começa na barriga da mãe. Advogam a generalização das escolas de pais, de modo a ajudá-los a melhor educarem os seus filhos, inculcando-lhes regras e cultura de esforço.

Consideram ser necessário alterar a formação de professores, de modo a que adquiram competências na gestão de conflitos na sala de aula, bem como a generalização de equipas educativas para facilitarem a integração de alunos e professores. No respeitante às constantes agressões de que muitos professores têm sido alvo, consideram essencial que tal ocorrência seja considerada e entendida por toda a comunidade, nomeadamente as instâncias judiciais, como crime público. Reivindicam também uma actuação mais célere, nos casos em que os alunos a cuja conduta desviante foi aplicada a pena de transferência de escola; por vezes há demora excessiva em executar a pena, por parte das entidades responsáveis, o que cria situações de mal-estar entre todos.

Acham que os níveis de sucesso no 1º Ciclo aumentariam se se criasse um ano zero obrigatório para todas as crianças, considerando inaceitável haver alunos a chegar ao 5º ano de escolaridade com 14 anos de idade, completamente desfasados dos restantes colegas. Para isso têm um projecto integrado no TEIP, que permite retirar temporariamente os chamados alunos caso da sua turma de origem, para durante um tempo determinado recuperarem aprendizagens essenciais à sua integração no grupo de que fazem parte e assim evitar atrasos maiores.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Consideram ainda ser a saúde mental dos alunos e respectivas famílias, uma área cada vez mais relacionada com muitos dos problemas de que enferma a escola pública. Defendem por isso uma articulação estreita entre as escolas e o Ministério da Saúde, entre os chamados SPO (Serviços de Psicologia e Orientação) e consultas de Psicologia Clínica, através de uma via verde que permitisse o rápido encaminhamento e conseqüente acompanhamento das populações carentes.

CONCLUSÕES:

Apesar do desgaste que o constante confronto com problemas sempre provoca, o interesse manifestado pelos presentes na resolução de problemas, a sua dedicação poderá estar sintetizada na declaração de uma professora que se regista: “Estou nesta escola há seis anos. Quando cá cheguei, vinda de uma comunidade escolar muito diferente, chorei todos os dias durante o primeiro trimestre. Hoje ganhei amor à escola pelos alunos difíceis que tem”.

A Deputada Relatora:

Júlia Caré



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

**VISITA A ESTABELECIMENTOS DE ENSINO INTEGRADOS NO
PROGRAMA DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO
PRIORITÁRIA
05.Março.07**

RELATÓRIO

Estabelecimento de ensino/ Agrupamento: ____ Viso Porto ____

Data: 05.Março.07.
____ **10:00** ____

Hora:

Deputados: *Manuela de Melo, Manuel Pizarro, Miguel Pignatelli, Jose Paulo Carvalho.*

Participantes na reunião:

Lista de presenças em anexo

Principais questões diagnosticadas:

Todas as relacionadas com o sucesso escolar, o ambiente familiar, inserção social e indisciplina .

Projectos em curso:

Em anexo



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Principais dificuldades:

Insucesso escolar ; indisciplina ; instabilidade familiar ; falta de sensibilidade para a necessidade de frequentar a escola: má habitação; alunos de diferentes idades.

Propostas apresentadas:

Vários relacionados com o espaço escolar, necessidades de apoio lúdico e maiores recursos de natureza material.

Conclusões:

Foi visível o empenho dos vários actores escolares em defender o bom nome das escolas.

Sublinhar o necessário auxílio

Observações:

Trabalho Parlamentar com sucesso

Relator (Deputado (a) da CECC): Diogo Feio



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

**VISITA A ESTABELECIMENTOS DE ENSINO INTEGRADOS NO
PROGRAMA DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO
PRIORITÁRIA
05.Março.07**

RELATÓRIO

Estabelecimento de ensino/ Agrupamento: Cerco Porto

Data: 05.Março.07.

Hora: 15:00

Deputados: *Manuela de Melo, Ana Maria Rocha, Miguel Pignatelli, Diogo Feio.*

Participantes na reunião:

Presidentes do Agrupamento, Professores das diferentes escolas, representantes da Associação de Pais e o Presidente da Junta de Campanha.

Principais questões diagnosticadas:

Necessidades de apoio familiar e social, desenvolvimento do trabalho diário feito em ambiente escolar e das questões de abandono escolar.

Projectos em curso:

Vários relacionados com a biblioteca. Clubes escolares, Jornais de Desporto Escolar e planos científicos



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Principais dificuldades:

Inserção social distinta; Alguma instabilidade familiar

Propostas apresentadas:

Obrigatoriedade do Pré-escolar, necessidade de jardins de infância públicos, um maior dinamismo do horário pré-escolar, um diferente horário para as escolas com maior flexibilidade

Conclusões:

Parece clara a necessidade que é sentida por parte das comunidades escolares de diálogo com os órgãos políticos e de apoio ao trabalho feito no dia a dia.

Observações:

Trabalho Parlamentar necessário, e a repetir

Relator (Deputado (a) da CECC): Diogo Feio



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

**VISITA A ESTABELECIMENTOS DE ENSINO INTEGRADOS NO
PROGRAMA DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO
PRIORITÁRIA
05.Março.07**

RELATÓRIO

**Estabelecimento de ensino/ Agrupamento: Agrupamento de Escolas de
Matosinhos**

Data: 05.Março.07
H

Hora: 10.30

Deputados:

**Fernando Antunes
Luísa Salgueiro
Paula Cristina**

Participantes na reunião:

(Ver Folha de Presenças Anexa)



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Principais questões diagnosticadas:

- Houve uma evolução muito positiva de há três anos a esta parte estando hoje a questão da segurança bastante minimizada;

- Associação de Pais colaborante e participante nos problemas;

- A política de parcerias, com excelente participação da Câmara Municipal e de Instituições, nomeadamente da rede social tem contribuído na base para o desagramento de problemas na escola;

A Escola tem ultrapassado as questões de falta de auxiliares, protocolando a presença de POC's;

- A dotação da escola com mais um vigilante da Escola Segura, tem proporcionado um excelente resultado, já que os dois existentes são parte influente no desagramento dos conflitos.

Projectos em curso:

- A experiência da turma de educação formação existente (6º ao 9º ano) é de uma utilidade pedagógica de realçar;

- A concentração em turma própria de alunos/problema (incluindo 40 da obra do Padre Grilo) é uma experiência com êxito pois: permite actividades motivadoras específicas, acompanhamento médico, acompanhamento pela Instituição, ocupações dirigidas de tempos livres, etc.;

- Dinamização interessante dos espaços da Biblioteca e trabalho eficaz do serviço de orientação e psicologia;

- Capacidade pedagógica de mudar face ao inêxito de projectos implementados;

- Apoio específico da Câmara Municipal, em termos culturais às turmas de alunos problemáticas;



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Principais dificuldades:

- Os casos graves existentes devem-se principalmente à falta de apoios de retaguarda, sendo encaminhados para a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens;
- O excesso de alunos repetentes leva os melhores a optar por outras escolas prejudicando o processo de aprendizagem e a “rácio” do sucesso escolar;
- As obras de requalificação da escola são urgentes e deviam ser antecipadas (apoio garantido pelo Vereador da Câmara Municipal de Matosinhos presente da instalação provisória dos alunos em contentores próprios).

Propostas apresentadas:

Aprovação da Candidatura ao TEIP2., que tem intervenção prioritária no absentismo, abandono, insucesso, indisciplina/comportamentos irregulares, apoio a famílias e Instituições.

Junta-se proposta de Candidatura ao TEIP2.

Conclusões:

Existe um bom trabalho global quer a nível de iniciativas locais, quer a nível do trabalho dos responsáveis no interior da escola: em equipa, articulado, aberto a mudar.

Assim, está justificada a melhoria no clima de insegurança.

Observações:

Relator (Deputado (a) da CECC): Fernando Antunes



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

**VISITA A ESTABELECIMENTOS DE ENSINO INTEGRADOS NO
PROGRAMA DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO
PRIORITÁRIA**

05.Março.07

RELATÓRIO

Estabelecimento de ensino/ Agrupamento: De Escolas de Pedrouços - Maia

Data: 05.Março.07

Hora: 15.00 Horas

Deputados:

**Fernando Antunes
Luísa Salgueiro
Paula Cristina**

Participantes na reunião:

(Anexa-se lista de presenças)

Principais questões diagnosticadas:

É um Agrupamento com claros e graves indícios de violência escolar, principalmente no interior da escola que foi a situação analisada.

As principais causas são: A E.B.2.3 situa-se em Freguesia dormitório, com problemas sociais gravíssimos, com dificuldades nas acessibilidades e na tipologia de escola.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

A escola sede do Agrupamento tem alunos a mais, com indícios claros de “bullying” e com minorias identificadas que desestabilizam e a quem nada acontece.

Projectos em curso:

Está em curso a implementação de um Plano Tutorial de Acção, do Gabinete do aluno, Plano da Matemática, etc.

Têm 80 anos de ensino especial onde há trabalho positivo, com três cursos de Educação/Formação apostando na formação profissional e em curriculum alternativo.

Têm programas de compensação e recuperação escolar.

Em relação aos cursos de educação de adultos apostam na certificação de competências.

Principais dificuldades:

A impressão recolhida é de uma preocupante falta de autoridade na escola.

A nível de violência referenciamos a existência de grupos organizados, a palavra “gang” foi repetida várias vezes, e existem casos em número exagerado de indisciplina na sala de aula.

Notou-se algum desespero nas intervenções de vários professores.

Não existe Psicólogo no Quadro, havendo um contratado com tempo limitado e pago pela escola.

As parcerias não têm funcionado bem, nomeadamente com a CPCJ, por falta de decisão em tempo útil.

O único vigilante existente da Escola Segura é insuficiente, parecendo-nos este número injusto em comparação com outras escolas.

Propostas apresentadas:

Há que encontrar medidas legislativas de responsabilização das famílias.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Dignificação do papel do Director de Turma.

Há que dinamizar a parceria Escola-Comunidade (CPCJ-rede social-poder local) e aumentar os vigilantes da Escola Segura.

Está em curso a implementação de um Plano Tutorial de Acção e a criação do Gabinete do Aluno.

Um professor sugeriu em escolas com os problemas desta, dever haver um maior distanciamento espacial dos alunos do 2º e do 3º ciclo.

Conclusões:

É uma situação preocupante que exige a aprovação das candidaturas do TEIP2.

Pareceu uma Escola sem dinâmica reivindicativa, ou onde possivelmente as reivindicações não têm tido êxito quer a nível local quer dos serviços do Ministério (DREN), de que são exemplos a falta de psicólogo e de vigilantes da escola Segura.

É um exemplo claro da necessidade de tomar medidas que aumentem a auto-estima e autoridade do professor.

Observações:

Apresentaram um abaixo-assinado reivindicativo de que se junta cópia.

Relator (Deputado (a) da CECC): Deputado Fernando Antunes



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

**VISITA A ESTABELECIMENTOS DE ENSINO INTEGRADOS NO
PROGRAMA DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO
PRIORITÁRIA**

05.Março.07

RELATÓRIO

**Estabelecimento de ensino/ Agrupamento: Escolas de Santa Barbara,
Fanzeres- Gondomar**

Data: 05.Março.07

Hora: 10h00

Deputados:

Rosalina Martins (PS);

Isabel Santos (PS);

Maria José Gambôa (PS);

Participantes na reunião:

Conselho Executivo do Agrupamento;

Coordenadores de Departamento;

Coordenadores de Projecto;

Representante da Câmara Municipal de Gondomar;

Director Regional Adjunto;

Presidente da Assembleia de Escola;

Presidente do Conselho Pedagógico;

Núcleo do Ensino Especial;

Psicóloga;

Presidente Associação de Pais;

Dr. Jorge Nunes (equipa Missão).

Principais questões diagnosticadas:

Falta de espaços polivalentes cobertos para desenvolver mais actividades com os alunos;

Contexto sócio-económico frágil, famílias desestruturadas, dificuldades sócio-económicas, absentismo, comportamentos agressivos, problemas de aprendizagem e desmotivação.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Projectos em curso:

Projecto TEIP;

Projecto Internacional "Atlas da Diversidade";

Projecto Intercâmbio Escolar/correio electrónico Fanzeres/Limoeiro (Brasil);

Projecto "Mediação Educativa" : CPCJ-Gondomar)

Grupo Ginástica Acrobática;

Espaço Convívio Desportivo: alunos/família (desporto escolar);

Mediação Educativa;

Projectos de âmbito artístico.

Principais dificuldades:

Existem na Escola alguns aspectos relacionados com a problemática da segurança que justificam uma atenção permanente por parte da comunidade educativa e que se traduzem num Plano de Acção realizado a dois níveis:

. Segurança Estrutural – riscos de incêndio e pânico, utilização de instalações e equipamentos, segurança contra roubos;

. Criação de hábitos de vida saudável, prevenção de comportamentos de risco e procedimentos em situação de emergência.

Propostas apresentadas:

Parcerias com instituições/ Organizações locais (Intervenção na comunidade - CSF);

GAAF;

Apoio ao aluno e à família (e toda a comunidade escolar) – Programa tutória.

Conclusões:

O Agrupamento desenhou uma estratégia para ultrapassar os problemas centrada na maior participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola e no funcionamento em rede com outros parceiros – Centros de Saúde, Comissão Social da Freguesia, Centro de Emprego, etc.

Observações:



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

O projecto educativo contém respostas adequadas à fragilidade do contexto. As actividades desenvolvidas no seio do agrupamento constituem factor de indução e aglutinação das sinergias disponíveis para ultrapassar as dificuldades quotidianas.

(Foi entregue CD com apresentação do Agrupamento que se encontra disponível nos Serviços da Comissão.)

Relator (Deputado (a) da CECC): Rosalina Martins



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

**VISITA A ESTABELECIMENTOS DE ENSINO INTEGRADOS NO
PROGRAMA DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO
PRIORITÁRIA
05.Março.07**

RELATÓRIO

Estabelecimento de ensino/ Agrupamento: Escolas de Canidelo

Data: 05.Março.07

Hora: 15h00

Deputados: Rosalina Martins (PS), Isabel Santos (PS), Maria José Gamboa (PS), Miguel Santos (PSD).

Participantes na reunião:

Conselho Executivo;
Director Regional Adjunto, Dr. Jorge Nunes – Grupo de Missões;
Vereador Firmínio Pereira (Câmara Municipal Gaia);
Pres. Assembleia Municipal de Gaia;
Presidentes de Junta;
Presidente Associação de Pais;
Presidente Conselho Pedagógico;
Membros Conselho Municipal Educação;
Psicólogo;
Núcleo de Ensino Especial;
Coordenadores Departamento;

Principais questões diagnosticadas:

Sobrelotação da escola;
Falta de pessoal auxiliar;
Contexto sócio-económico frágil;



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Falta de propostas de vida das família.

Projectos em curso:

Educação para a saúde;
Clubes de línguas;
Clube de matemática;
Crescer o saber – trazer os pais à escola;
Projecto de Educação Musical;

Principais dificuldades:

Absentismo de alguns alunos;
Ausência de percursos mais direccionados para a vida activa;
verticalidade do agrupamento onde os alunos mais velhos constituem problemas face aos mais novos.

Propostas apresentadas:

Maior autonomia das Escolas;
Diversificação dos percursos escolares orientado para a vida activa;
Aprofundar o trabalho em rede com todas as instituições locais;
Criar um núcleo de terapia da fala (existem no Agrupamento 86 crianças com problemas de linguagem).

Conclusões:

Torna-se pertinente valorizar a escola através do apoio de equipas multidisciplinares que trabalhem os alunos dos contextos mais débeis, através de uma mais eficaz relação escola-família.

Observações:

Apesar dos constrangimentos apenas 8 alunos abandonaram até ao momento. A escola e a Comissão Social de Freguesia estão a trabalhar, no sentido de os introduzirem no sistema.

Relator (Deputado (a) da CECC): Rosalina Martins



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

ANEXO II

Algumas Referências Bibliográficas disponíveis:



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

- Ahmed, E. & Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*, 7, 35-54
- Almeida, A (1995). Aspectos psicológicos da vitimação na escola: contributos para a identificação do problema. In L. S. Almeida & I. S. Ribeiro (Org.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (Vol. 3, pp.525-540). Braga: A.P.P.O.R.T.
- Almeida, A (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.
- Almeida, A. & Barrio, C. (2002). A vitimização entre companheiros em contexto escolar. In C. Machado & R. Gonçalves (Coords.), *Violência e vítimas de crimes - Crianças* (V 01. 2, pp.169-197). Coimbra: Quarteto
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (2ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Amado, J. & Freire, I. (2002). Indisciplina e violência na escola. Compreender para prevenir. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. (2001). Compreender e construir a (in)disciplina. *Cadernos de Criatividade*, 3 (pp. 41-54). Lisboa: A.E.D.C.
- Amado, J. (2001). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: Edições ASA.
- Andreou, E. & Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition to behaviour in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology*, 24 (1), 27-41.
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

psychological constructs in 8- to 12-year-old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26 (1), 49-56.

- Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-aged children. *Educational Psychology*, 21 (1), 59-66.
- Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 74 (2), 297-309.
- Baldry, A. & Farrington, D. (2004). Evaluation of an intervention program for the reduction of bullying and victimization in schools. *Aggressive Behavior*, 30 (1), 1-15.
- Baldry, A. & Winkel, F. (2003). Direct and vicarious victimization at school and at home as risk factors for suicidal cognition among italian adolescents. *Journal of Adolescence*, 26, 703-716.
- Barracho, C., Fischer, G., Carochinho, I., Seixas, S. & Ponces de Carvalho, A. (2003). Antecedentes da violência em crianças da grande Lisboa: evidências de um estudo exploratório. *Psiconomia*, 1, 43-50.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas*. Lisboa: Moraes Editores.
- Bell, L. C. & Stefanich, G. P. (1984). Building Effective Discipline Using the Cascade Model. *The Clearing House*. Vol. 58, N° 3, 134 – 137.
- Berenson, A., Wiemann, C. & McCombs, S. (2001). Exposure to violence and associated health-risk behaviors among adolescent girls. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 155 (11), 1238-1242.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

- Bonafé-Schmitt, J (1997). La médiation scolaire: une technique de gestion de la violence ou un processus éducatif, In Charlot B. & Émin, J-C.(Eds.). *Violences à l'École. État des savoirs*, (pp. 255- 282). Paris:Armand Colin.
- Bracher, M. (2000). Adolescent violence and identity vulnerability. *Journal for the Psychoanalysis of Culture and Society*, 5 (2), 189-211.
- Brendtro, L. & Long, N. (1995). “Breaking the Cycle of Conflict”. *Educational Leadership*, February, pp. 52 – 56.
- Bulach, C., Fulbright, J. P. & Williams, R. (2003). Bullying behavior: What is the potential for violence at your school? *Journal of Instructional Psychology*, 30 (2), 156-164.
- Cangelosi, J. S. (1993). *Classroom Management Strategies. Gaining and Maintaining Students' Cooperation*. Third edition. New York: Longman.
- Carvalho, A. (1995). Violência: A família ausente, o jogo esquecido. *O Professor*, 47, III Série, 44-48.
- Carvalhosa, S. & Matos, M. (2004, Set.). *Bullying entre pares: os comportamentos de provocação nas escolas portuguesas*. Comunicação apresentada no 2º Congresso Hispano-Português de Psicologia. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Carvalhosa, S., Lima, L. & Matos, M. (2001). Bullying - A provocação/vitimização entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4 (XIX), 523-537.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

- Cerezo Ramirez, F. (1999). Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Champion, K., Vemberg, E. & Shipman, K. (2003). Nonbullying victims of bullies: Aggression, social skills, and friendship characteristics. *Applied Developmental Psychology*, 24, 535-551.
- Charney, R. (1993). Teaching Children Nonviolence. *Journal of Emotional and Behaviour Problems*. 2 (1), 46 - 48.
- *Classificação Nacional das Profissões* (2001). (2ª ed.) Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional
- Coelho, J. (2005). *Estatística para psicologia organizacional com utilização do SPSS*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- COOKBOOK (2003). Técnicas de Grupo Normais. http://icbl.hw.ac.uk/ltdi/cookbook/nominal_group_technique/process.html accessed 26/03/03
- Correia, J. & Matos, M. (2003). Disciplina e violência: algumas reflexões introdutórias. In J. M. Correia & M. Matos (Orgs.), *Violência e violências da e na escola* (pp. 25-29). Lisboa: Edições Afrontamento/C.I.I.E.
- Cothran, D. & Ennis, C. (1997). Students and teachers' perceptions of conflict and power. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 11, n.º5, 541-553.
- Coulby, D. & Harper, T. (1985). *Preventing Classroom Disruption*. London: Croom Helm.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

- Cowie, H. & Sharp, S. (1998). “Takling bullying through the curriculum”. In Smith, P. K. & Sharp, S. (Eds.), *School Bullying. Insights and Perspectives*. London: Routledge, pp. 84 – 107.
- Craig, W. & Pepler, D. (2000). Observations of bullying and victimization in the school yard. In W. Craig (Ed.), *Childhood social development* (pp. 116-136). Oxford: Blakwell Publishers.
- Craig, W. & Pepler, D. (2003). Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48 (9), 577-582.
- Cranham, J. & Carroll, A. (2003). Dynamics within the bully/victim paradigm: a qualitative analysis. *Educational Psychology in Practice*, 19 (2), 113-132.
- Curwin & Mendler (1985). Discipline and Human Development. In *The International Encyclopedia of Education*. London: Pergamon Press.
- DANIELS, H. VISSER, J. COLE, T E DE REYBEKLILL N (1998). *Dificuldades Emocionais e Comportamentais nas Escolas Convencionais*. Londres: DfEE
- DFEE (1989). *Relatório Elton: Disciplina nas Escolas*. Londres: Departamento da Educação e do Emprego
- DFES (1994), *A Educação Infantil e as Dificuldades Emocionais e Comportamentais (Circular 9/94)*. Londres: Ministério da Educação



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

- Diaz, B., Liatard-Dulac, B. (1998). Contre violence et mal-etre. La médiation par les élèves. Paris: Nathan.
- Estrela, M.T. (1986). Une Étude sur l'Indiscipline en Classe. Lisboa: INIC.
- Dill, E., Vernberg, E., Fonagy, P., Twemlow, S. & Gamm, B. (2004). Negative affect in victimized children: the roles of social withdrawal, peer rejection, and attitudes toward bullying. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33 (2), 159-173.
- Direcção-Geral da Administração Educativa (2002). *Lista de Códigos. Escolas básicas dos 2.º e 3.º ciclos e escolas secundárias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Duck, R. (2005, JuI.). *Bully/Victim relationship and school violence: an examination of the potencial for revenge among adolescents*. Comunicação apresentada no 27th International School Psychology Colloquium. Atenas, Grécia.
- Eisenberg, M. & Aalsma, M. (2005). Bullying and peer victimization: position paper of the Society for Adolescent Medicine. *Journal of Adolescent Health*, 36, 88-91
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. & Amado, J. (2000). Indisciplina, Violência e Delinquência na Escola. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXXIV, n.º1-3, 249-271.
- Estrela, M.T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

- Fontana, D. (1987). *Classroom Control. Understanding and guiding classroom behaviour*. London: The British Psychological Society and Methuen.
- Formosinho, M. & Simões, M. (2001). O bullying na escola: Prevalência, contextos e efeitos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (2), 65-82.
- Fortin, M. F. (2000). *O processo de investigação, da concepção à realização* (2ªed.). Loures: Lusociência.
- Freire, I. (2001). *Percursos Disciplinares e Contextos Escolares – Dois estudos de caso*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Tese de Doutoramento, não publicada).
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Ed. Paz e Terra.
- Gilborn, D., Nixon, J. & Rudduck, J. (1993). *Dimensions of Discipline: Rethinking Practice in Secondary Schools*. London: HMSO.
- Ginott, H. G. (1971). *Teacher and Child*. New York: Macmillan.
- Glasser, W. (1986). *Control theory in the classroom*. New York: Harper and Row.
- Glasser, W. (1990). *The quality school: Managing students without coercion*. New York, Harper & Row.
- Gordon, T. (1974). *TET: teacher effectiveness training*. New York: David McKay
- Gotzens, C. (1986). *La Disciplina en la Escuela*. Madrid: Ed. Piramide.
- Houbre, B., Fischer, G. & Tarquinio, C. (2003). Les violences scolaires. In



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

G. Fischer, *Psychologie des violences sociales* (pp. 77-105). Paris: Dunod.

- Hunter, S., Boyle, J. & Warden, D. (2004). Help seeking amongst child and adolescent victims of peer-aggression and bullying: The influence of school-stage, gender, victimisation, appraisal, and emotion. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 375-390.
- Ireland, J. & Archer, J. (2004). Association between measures of aggression and bullying among juvenile and young offenders. *Aggressive Behavior*, 30 (1), 29-42.
- Ireland, J. (2002). Official records of bullying incidents among young offenders: what can they tell us and how useful are they? *Journal of Adolescence*, 25, 669-679.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Johnson, D. W. & , Johnson R. T. (1995). Why Violence Prevention Programs Don't Work – and What Does. *Educational Leadership* February, 63 – 67.
- Johnson, D. W. (1981). Student-student interaction: the neglected variable in education. *Educational Researcher*, n. ° 10, 5-10.
- Kohlberg, L. (1987). Democratic moral education. *Psicologia*, V, 3, pp. 335-341.
- Krampen, G. (1987). Differential effects of teacher comments. *Journal of Educational Psychology*, 79 (2), 115-119.
- Laufer, A. & Harel, Y. (2003). Correlation between school perception and



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

pupil involvement in bullying, physical fights and weapon carrying. *Megamot*, 42 (3), 437-459.

- Lopes, J. (2001). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem, problemas de "ensinagem"*. Coimbra: Quarteto.
- Machargo Salvador, J. M. (1991). *El Profesor y el Autoconcepto de sus Alumnos*. Madrid: Ed. Escuela Española, S.A.
- Marchand, H. (2001, Nov.). *Coacção (bullying) nas escolas: Alguns dados, alguns problemas e algumas pistas de actuação*. Comunicação apresentada no XI Colóquio da secção portuguesa da A.F.I.R.S.E: "Violência e indisciplina na escola". Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Martins, J. (1997). Violência no espaço escolar. *O Professor*, 53, III Série, 15-17.
- Martins, M. (1999). Delinquência juvenil, "tribos urbanas" e violência escolar. *Aprender*, 23, 97-101.
- Martins, M. (2004, Set.). *Condutas agressivas em contexto escolar e competência social*. Comunicação apresentada no 2º Congresso Hispano-Português de Psicologia. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Martins, M. (2005, Jul.). *Attitudes associated with the conditions of being a victim or an aggressor in school settings*. Poster apresentado no 9º Congresso Europeu de Psicologia. Granada, Espanha.
- Matos, M. & Carvalhosa, S. (2001 a). *A saúde dos adolescentes de Lisboa*. Estudo



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

Regional - Lisboa - da Rede Europeia HBSC/OMS (1998) Faculdade de Motricidade Humana /PEPT -Saúde /GPT da CMLisboa.

- Matos, M. & Carvalhosa, S. (2001 b). *Violência na escola: vítimas, provocadores e outros*, 2, 1. Faculdade de Motricidade Humana /PEPT -Saúde /GPT da CMLisboa.
- Matos, M. & equipa do Projecto Aventura Social & Saúde (2003). *A saúde dos adolescentes portugueses (Quatro anos depois)*. Lisboa: Edições FMH.
- Matos, M., Simões, C., Carvalhosa, S., Reis, C. & Canha, L. (2000). *A saúde dos adolescentes portugueses*. Faculdade de Motricidade Humana / PEPT-Saúde.
- Melbourne: The Macmillan Company of Australia Pty Ltd. Raths, Harmin & Simon (1978). *Values and teaching. Working with values in the classroom*. Columbus: C. Merring Publishing Company.
- Morgan-Flemming, B. & Doyle, W. (1997). Children's interpretations of curriculum events. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 13, n.º5, 499-511.
- Mota, H. (2001). *Agressividade na escola: solução procura-se*. In M. F. Patrício (Org.), *Escola, aprendizagem e criatividade. IV Congresso da AEPEC* (pp.271-290). Porto: Porto Editora.
- Mourato, A. (1999). *Percepções sobre a violência na escola em crianças de 10/11 anos*, Monografia de licenciatura em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Muzito, G. (2004, Mar.). *Clima familiar: actitudes hacia la autoridad institucional y conductas violentas en la escuela durante la adolescencia*. Comunicação apresentada nas Primeiras jornadas de educação "Violência escolar e saúde infantil". Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

- Negreiros, J. (2003). Relação entre comportamentos agressivos e outros comportamentos desviantes nos jovens: um estudo em meio escolar. In J. M. Correia e M. Matos (Orgs.), *Violência e violências da e na escola* (pp. 73-81). Lisboa: Edições Afrontamento/CIIE.
- Neto, C. (2004, Mar.). *Comportamentos de bullying no recreio escolar e as culturas dos jovens*. Comunicação apresentada nas Primeiras Jornadas de Educação "Violência escolar e saúde infantil". Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.
- Neves, T. (2003). Quando se fala de violência escolar. In J. M. Correia & M. Matos (Orgs.), *Violência e violências da e na escola* (pp. 115-122). Lisboa: Edições Afrontamento/C. I. I. E.
- OFSTED (2005). *Gestão do Comportamento Ameaçador*. Londres: Ofsted
- Ogden, J. (1999) *Psicologia da saúde*. Lisboa: Climepsi.
- Olweus, D. (2000). *Bullying at School*. Oxford: Blackwell Publishers, Ltd.
- O'Moore, M. & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27 (4), 269-283.
- Owens, L., Shute, R. & Slee, P. (2004). Girls' aggressive behavior. *Prevention Researcher*, 11 (3), 9-10.
- Peixoto, F. (1996 a). Auto-conceito(s), auto-estima e resultados escolares: A influência da repetência no(s) auto-conceito(s) e na auto-estima de adolescentes. In M. A. Martins (Ed.), *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 51-69). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Peixoto, F., Martins, M., Mata, L. & Monteiro, V. (1996 b). Adaptação da escala de Auto-conceito para adolescentes de Susan Harter para a população



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

portuguesa. In L. S. Almeida (Org.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (Vol. IV, pp. 531-537), Braga: A.P.P.O.R.T.

- Pepler, D., Craig, W., Connolly, J. & Henderson, K. (2002). Bullying, sexual harassment, dating violence and substance use among adolescents. In A. Wall & C. Wekerle, (Eds.), *The violence and addiction equation: Theoretical and clinical issues in substance abuse and relationship violence* (pp. 153-168). New York: Routledge.
- Pereira, B. O. (2002). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, B. O., Almeida, A., Valente, L. & Mendonça, D. (1996). O "bullying" nas escolas portuguesas: análise de variáveis fundamentais para a identificação do problema. In L. Almeida (Org.), *Actas II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 71-81). Braga: Universidade do Minho.
- Pérez Pérez, C. (1996). *Las normas en el curriculum escolar*. Madrid: Ed. EOS.
- Pink, W. (1988). School Climate and Effective School Programmes in America. In Slee, R. (Ed.). *Discipline and Schools* (pp. 199-224).
- Pinto, A. (1990). *Metodologia da investigação psicológica*. Porto: Edições Jornal de Psicologia
- Platas, L. (2004, Mar.). *Relações positivas entre família e escola para a resolução de conflitos*. Comunicação apresentada nas Primeiras Jornadas de Educação "Violência escolar e saúde infantil". Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

- Ramírez, F. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Amadora: McGraw Hill.
- RELATÓRIO STEER (2005). *Aprendizagem do Comportamento*. Londres: Departamento da Educação e das Competências.
- RELATÓRIO UNDERWOOD (1955). *Comissão de Inquérito*
- Ribeiro, J. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Climepsi.
- Robinson, W. & Tayler, C. (1986). Auto-estima, desinteresse e insucesso escolar em alunos da Escola Secundária. *Análise Psicológica*, 1 (V), 105-113.
- Rochex, J. (2003). Pistas para uma desconstrução do tema "a violência na escola". In J. M. Correia & M. Matos (Orgs.), *Violência e violências da e na escola* (pp. 13-21). Lisboa: Edições Afrontamento/CIIE.
- Roland, E. (2002). Aggression, depression, and bullying others. *Aggressive Behavior*, 28, 198-206.
- Rutherford, R. & Lopes, J. (1994). *Problemas de comportamento na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Salmivalli, C. & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully/victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44.
- Sani, A. (2002). *As crianças e a violência*. Coimbra: Quarteto.
- Schwartz, D., Proctor, L. & Chien, D. (2001). The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 147-174). New York: The Guilford Press.



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

- Seals, D. & Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38 (152), 735-747.
- Sebastião, J., Seabra, T., Alves, M., Tavres, D., Martins, J. & Portas, M. (1999). A produção da violência na escola. *Revista da ESES*, 10, 123-135.
- Senos, J. & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 2 (XVI), 267-276.
- Senos, J. (1996). Atribuição causal, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 1 (XIV), 111-121.
- Serra, A. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica*, 2 (VI), 101-110.
- Short, P., Short, R. & Blanton, C. (1994). Rethinking Student Discipline. California: Corwin Press.
- Simões, M. F. (2001). *O interesse do auto-conceito em educação*. Lisboa: Plátano
- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behaviour*. New York: Macmillan.
- Slavin, R. E. (1991). Synthesis of the Research on Cooperative Learning. *Educational Leadership*, February, 71 – 82.
- Smith, Cowie & Berdondini. (1994). Co-operation and bullying. In Kutnick, P. & Rogers, C. (Eds.). *Groups in Schools*, (pp. 195-210) London: Cassell, Education.
- Smith, J. M. & Smith, D. E. (1979). *Child management: a program for parents and teachers*. Champaign, IL: Research Press



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

- Smith, P., Cowie, H. & Blades, M. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Soeiro, J. (2003). Violências e desencontros. In J. M. Correia & M. Matos (Orgs.), *Violência e violências da e na escola* (pp. 31-33). Lisboa: Edições Afrontamento/C.I.I.E.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. & Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31 (6),419-428.
- Strecht, P. (2001 b). Crianças e adolescentes violentos: o que devemos saber para prevenir e actuar. *Cadernos de Criatividade*, 3 (pp. 17-29). Lisboa: A.E.D.C.
- Tattum, D. & Tattum, E.(1997). “Bullying: A Whole-School response”. In Jones, N. & Jones, E. B. (Eds.), *Learning to Behave. Curriculum and Whole School Management Approaches to Discipline*. London: Kogan Page, pp. 67 – 84.
- Unnever, J. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: are they distinct groups? *Aggressive Behavior*, 31, 153-171.
- Vale, D. & Costa, M. (1994). A violência nos jovens contextualizada nas escolas. *Inovação*, 7, 255-288.
- Vale, D. & Costa, M. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vale, D. & Costa, M. (1999). A violência nas escolas. *Noesis*, 50,40-42.
- Veiga, F. (1992). Disrupção escolar dos jovens em função da idade e do



ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Comissão de Educação, Ciência e Cultura

autoconceito. *Revista de Educação, Vol. II (2)*,23-33.

- Veiga, F. (1995). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola*. Lisboa: Fim de Século.
- Veiga, F. (2000). *Violência dos jovens nas escolas em função da família*. In A. Fontaine (Coord.), *Parceria família-escola e desenvolvimento da criança* (pp. 121-142). Porto: Porto Editora.
- Veiga, F. H. (1999). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Coimbra: Livraria Almedina.
- VISSER, J. (2002). *Verdades Eternas: As Ligações Mais Fortes. Dificuldades Emocionais e Comportamentais* 7, 2, pp 68-84
- VISSER, J. (2003). *Um Estudo da Criança e dos Jovens que Apresentam Comportamentos Ameaçadores – Revista Literária*. Londres: Ofsted.
- Woods, P. (2001). *Ser criativo em relação ao comportamento desviante na escola. Cadernos de Criatividade*, 3 (pp. 55-77). Lisboa: A.E.D.C.
- Worrall, N. (1988). *Children's reciprocation of teacher evaluation. British Journal of Educational Psychology*, 58, Part I, 78-88.
- Yang, K., Chung, H. & Kim, U. (2003). *The effects of school violence on the psychological adjustment of Korean adolescents: A comparative analysis of bullies, victims, and bystanders*. In K. Hwang & K. Yang (Eds.), *Progress in Asian social psychology: Conceptual and empirical contributions* (pp. 263-275). Westport: Greenwood Publishing Group.
- Ybarra, M. & Mitchell, K. (2004). *Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (7), 1308-1316.