



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sérgio Filipe Antunes Dias

**Perceções em Relação à Intervenção do
Programa Escola Segura: um estudo de
caso numa escola secundária pública do
norte de Portugal**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sérgio Filipe Antunes Dias

**Perceções em Relação à Intervenção do
Programa Escola Segura: um estudo de
caso numa escola secundária pública do
norte de Portugal**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Estudos da Criança
Área de especialização em Intervenção Psicossocial com
Crianças e Famílias

Trabalho efetuado sob a orientação do
Doutor Carlos Alberto Gomes

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositórioUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição-Compartilhual
CC BY-SA**

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

AGRADECIMENTOS

A dissertação de Mestrado que de seguida se apresenta, é o resultado de um projeto de investigação difícil, mas não impossível de concluir.

Foram meses de trabalho de investigação, marcado pelas dificuldades das restrições pandémicas que o país atravessara, de compilação, sistematização, leitura e interpretação de dados. Horas e horas de solidão, em constante desafio à minha personalidade e capacidade de superação às provocações que surgiram, colocando em prática os valores inculcados na vida militar, tais como a disciplina, a persistência e espírito de sacrifício.

Assim, saber que esta caminhada só foi possível ter chegado ao fim, com a ajuda e com a motivação daqueles que nos rodeiam e querem bem, é um ato de humildade reconhecer que lhes devo um agradecimento público:

Ao meu orientador científico, Professor Doutor Carlos Alberto Gomes, pela sua disponibilidade em ajudar sem reservas, pelas palavras de incentivo e pela crítica discreta, elevando assim os meus níveis de exigência académica e científica a cada passo desta caminhada, sem as quais, certamente não teria chegado ao fim. Obrigado!

À minha família, em especial à minha esposa Rosália e aos meus filhos, Rodrigo e Henrique, pelo tempo que os privei da minha presença, pela compreensão e apoio ao longo dos últimos 6 anos, desde a formação Maiores de 23, passando pela Licenciatura em Criminologia e Justiça Criminal, até à conclusão desta dissertação. Obrigado!

Aos meus pais, ao meu irmão e cunhada, que sempre me apoiaram e incentivaram nesta caminhada, principalmente os meus pais que me ensinaram que desde cedo devo lutar pelo que acredito, sem me importar com as dificuldades que me surgirão pelo caminho. Obrigado!

Ao meu amigo, Professor Doutor António Magalhães, ao qual reconheço com gratidão e ternura, por ser muito mais que um Mestre, mas uma luz e fonte de inspiração na minha vida, bem como agradeço a todos os professores que com os quais tive a sorte de aprender e que ajudaram a tornar-me num ser humano melhor, com sentido crítico e a perceber o mundo através da “lente da ciência”. Obrigado!

Aos meus colegas de faculdade e de trabalho e aos amigos que sempre estiveram presentes, marcando-a com palavras de força, incentivo e paciência. Obrigado!

Por fim e não menos importante, a todos os que direta ou indiretamente participaram na realização e conclusão desta dissertação! Obrigado!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Perceções em Relação à Intervenção do Programa Escola Segura: um estudo de caso numa escola secundária pública do norte de Portugal

RESUMO:

O presente trabalho de investigação resulta de um estudo de caso desenvolvido numa escola secundária pública do norte de Portugal. O Programa “Escola Segura” é uma iniciativa conjunta do Ministério da Administração Interna e do Ministério da Educação que visa garantir as condições de segurança da população escolar, promover comportamentos de segurança através de vigilância de escolas e das respetivas áreas envolventes, do policiamento dos percursos habituais de acesso às escolas e também através de ações de sensibilização junto dos alunos para as questões de segurança.

Palavras-chave: comunidade educativa, educação, escola pública, programa escola segura, segurança.

Perceptions in Relation to the Safe School Program Intervention: a case study in a public secondary school in northern Portugal

SUMMARY:

This research work results from a case study developed in a public secondary school in northern Portugal. The “Safe School” Program is a joint initiative of the Ministry of Internal Administration and the Ministry of Education, which aims to guarantee the safety conditions of the school population, promote safety behavior through surveillance of schools and surrounding areas, policing of the usual routes access to schools and through actions to raise awareness among students about safety issues.

Keywords: educational community, education, public school, safe school program, security.

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS.....	ii
AGRADECIMENTOS.....	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
RESUMO:.....	v
SUMMARY:.....	vi
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1.....	3
A ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA APÓS O 25 DE ABRIL: BREVE CARACTERIZAÇÃO.....	3
A ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA.....	3
CAPÍTULO 2.....	9
RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: DIMENSÕES SOCIOLÓGICAS.....	9
INTERAÇÃO ENTRE A ESCOLA E AS FAMÍLIAS: CONFLITO OU COOPERAÇÃO.....	9
2.1 A PARTICIPAÇÃO PARENTAL NA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA PÚBLICA: REGULAÇÃO ESTATAL, CONFLITOS DE LEGITIMIDADE E COMPETÊNCIA E POSSIBILIDADES DE AÇÃO CONJUNTA CONVERGENTE.....	9
2.2 AS ASSOCIAÇÕES DE PAIS E A ESCOLA: PARCERIA, OU LUTAS PELO PODER?.....	10
CAPÍTULO 3.....	14
O PROGRAMA ESCOLA SEGURA: ANTECEDENTES HISTÓRICOS.....	14
3.1. MODELOS DE POLICIAMENTO.....	14
O POLICIAMENTO DE PROXIMIDADE.....	14
O MODELO AMERICANO.....	15
O MODELO INGLÊS.....	16
O MODELO FRANCÊS.....	17
3.2. ORIGENS HISTÓRICAS E EVOLUÇÃO DO POLICIAMENTO DE PROXIMIDADE EM PORTUGAL.....	19
NA MONARQUIA.....	19
NA REPÚBLICA (1910- 1926).....	19
NO ESTADO NOVO (1926-1974).....	20
EM DEMOCRACIA (1974).....	20
3.3. O PROGRAMA ESCOLA SEGURA: ASPETOS ESSENCIAIS E A QUESTÃO DA SEGURANÇA.....	22
CAPÍTULO 4.....	26
PESQUISA EMPÍRICA: OPÇÕES METODOLÓGICAS, PROCEDIMENTOS ÉTICOS E ANÁLISE DE DADOS.....	26
4.1. O ESTUDO DE CASO.....	26
A PROBLEMÁTICA, O PROBLEMA E AS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO.....	26
O DESENHO DA PESQUISA EMPÍRICA.....	27
CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	27
O PROCESSO DE RECOLHA DE DADOS.....	29
A RECOLHA DE DADOS QUANTITATIVOS.....	29

A RECOLHA DE DADOS QUALITATIVOS	31
GARANTIAS ÉTICAS	31
CONSTRANGIMENTOS QUE AFETARAM O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EMPÍRICA	32
4.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	33
1. ALUNOS	33
2. DIRETOR DA ESCOLA.....	46
3. PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	49
4. VICE-PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS	54
BALANÇO DE APRENDIZAGEM	59
A EXPERIÊNCIA DE INVESTIGAÇÃO	59
OS CONTRIBUTOS ESPECÍFICOS DO PROGRAMA ESCOLA SEGURA	60
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	62
<i>REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS.....</i>	65
<i>WEBGRAFIA CONSULTADA.....</i>	65
<i>ANEXOS.....</i>	66

INTRODUÇÃO

O presente trabalho (dissertação de mestrado) visa conhecer, analisar e dar a conhecer as perceções de um conjunto interligado de atores escolares e educacionais (diretor de escola, professores, alunos, pais e encarregados de educação, dirigentes de uma associação de pais) sobre o trabalho desenvolvido por parte dos agentes do Programa Escola Segura, numa escola secundária pública do norte de Portugal.

Tem como problemática a segurança em meio escolar, segurança educativa, sendo que o foco empírico sobre o qual se trabalha esta problemática é a escola pública portuguesa. O problema de investigação é o modo como o Programa Escola Segura, e, mais especificamente, a atuação dos Agentes do Programa Escola Segura na comunidade educativa selecionada para a investigação em análise, é visto e avaliado por essa mesma comunidade.

Escolhi este tema por razões profissionais (autoanálise), mas também pelo interesse em ouvir, registar e compreender o modo como os vários atores escolares – e, em especial, os alunos e os pais/encarregados de educação - olham e se posicionam face ao Programa Escola Segura e à atuação dos seus agentes. Tem como principal objetivo educacional, social e académico, construir - através da investigação e da reflexão - conhecimento útil e relevante para a operacionalização do Programa Escola Segura nos mais diversos contextos sociais, escolares e educacionais.

Este trabalho foi realizado no âmbito do mestrado em Estudos da Criança, Área de Especialização em Intervenção Psicossocial com Crianças e Famílias, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Campus de Gualtar.

Todo este caminho começou com a minha curiosidade em responder à pergunta principal desta dissertação. Para isso, ainda durante o 2º semestre do ano letivo 2019/2020 do Mestrado em Estudos da Criança: Área Especialização em Intervenção Psicossocial com Crianças e Famílias, surgiu a necessidade de apresentar um pré-projecto da presente dissertação na disciplina de Metodologia de Investigação. Este pré-projecto foi também apresentado à Diretora do Mestrado, Doutora Ana Tomás de Almeida no sentido de lhe apresentar o tema e solicitar ajuda na procura de um professor/orientador científico. Assim, após uma análise por parte desta ao pré-projecto apresentado, foi solicitada ajuda e colaboração ao Professor Doutor Carlos Gomes que o aceitou de imediato e sem

reservas. Nesta fase, o país atravessava o primeiro confinamento obrigatório imposto pelo governo, relativamente à situação pandémica COVID19 que assolava o país, pelo que houve a necessidade de reunir com o Doutor Carlos Gomes várias vezes, só tendo sido possível *“via online”*. Após algumas alterações e ajustamentos, foi então o presente projeto submetido via email, no início do ano letivo 2020/2021, solicitando admissão a dissertação de mestrado no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Campus de Gualtar. Para esse efeito foi enviado o requerimento de admissão à dissertação, o Projeto de Investigação conducente à dissertação de mestrado, o parecer do orientador científico e o referido comprovativo de matrícula no 2º ano do presente mestrado, que foi aprovado, conforme o disposto no nº5 do art.º 169 do Regulamento Académico, aprovado pelo Senhor Presidente do Conselho Científico do Instituto de Educação, em despacho datado de 20 de janeiro de 2021.

Foi realizado um estudo de caso quanti-qualitativo (uma combinatória metodológica) numa escola secundária pública do norte de Portugal, com recurso às técnicas de entrevista, conversa informal e questionário, tendo a investigação (o trabalho de campo) sido conduzida no quadro do criterioso respeito pelas regras éticas estabelecidas, nomeadamente, no Código de Conduta Ética da Universidade do Minho e na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (SPCE).

De um ponto de vista social, educacional e operacional o principal objetivo do estudo realizado é o de proporcionar um conhecimento mais completo das questões e desafios que se colocam à segurança nos contextos escolares, facultando novas perspetivas (principalmente com base em sugestões obtidas com base na recolha e análise das perceções e opiniões dos atores escolares inquiridos e entrevistados) e instrumentos ao conhecimento policial, e à comunidade escolar, facilitando, desse modo, o aperfeiçoamento e a eficácia da intervenção das Equipas da Escola Segura.

CAPÍTULO 1

A ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA APÓS O 25 DE ABRIL: BREVE CARACTERIZAÇÃO

A análise documental traduz-se num “conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência” (Bardin, 2009, p. 47).

Este capítulo visa apresentar uma breve caracterização política, ideológica e constitucional da escola pública portuguesa após o 25 de abril. Podemos então afirmar com certeza, que todas as cinco Constituições portuguesas anteriores dedicavam alguma parte do seu conteúdo ao direito à educação e ao acesso às escolas. A versão, tal e qual a conhecemos hoje, teve como origem a Constituição da República Portuguesa de 1976, na sua última revisão de 2005. Para lá chegar, neste capítulo faço uma breve resenha histórica sobre esses mesmos direitos, constitucionalmente previstos.

A ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA

Uma questão que se poderia colocar é; para que servem as escolas? Porém, todas respostas seriam mais ou menos consensuais, ou seja, as escolas tal qual as conhecemos, são centros de desenvolvimento comunitário, potenciadores da economia ao nível local e nacional, fontes de emprego, desenvolvem comunidades e a sociedade propriamente dita, mas principalmente servem para educar as nossas crianças e jovens. Educar para que os alunos atinjam metas pré-determinadas, para que sejam livres e responsáveis, para desenvolver o seu espírito crítico, para que conheçam o mundo como foi, como é, e como será, para serem elementos participativos no desenvolvimento da sociedade, para poderem exercer uma profissão, para serem pessoas mais solidárias.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia-Geral das Nações Unidas, na sua resolução 217^a (III) de 10 de dezembro de 1948 e ratificada por Portugal em dezembro de 1955, constituiu o primeiro reconhecimento internacional de que os direitos humanos e as liberdades fundamentais se aplicam a todas as pessoas, em todos os lugares do mundo. O seu artigo 26^o chamava à atenção do mundo para o direito à educação, como um direito de todos e de livre acesso.

Artigo 26.º

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos.

De forma ainda mais específica sobre a questão dos direitos das crianças, a 20 de novembro de 1959, a Assembleia Geral das Nações Unidas, na sua Resolução nº 1389, ratifica a Declaração dos Direitos da Criança, e vai mais longe, reconhecendo a necessidade de uma defesa especial da criança que, *“por motivos da sua falta de maturidade física e intelectual, tem necessidade de uma proteção e cuidados especiais”*, movida com a defesa da concretização na sua plenitude de uma infância feliz e protegida com os direitos e liberdades ali explanados. Ora, o direito à educação é um desses preceitos para que a criança cresça feliz e se consiga desenvolver *“física, intelectual, moral, espiritual e socialmente.”* No Princípio nº 7, do referido documento, onde se encontra o direito à educação, entre outros, o legislador pretende que a educação além de gratuita deva ser também obrigatória nos níveis elementares e que promova a igualdade de oportunidades, desenvolvendo as suas aptidões, o seu sentido de responsabilidade moral e social, tornando a criança num elemento útil para a sociedade, responsabilizando assim os pais em primeiro lugar, quer pelo seu empenho na concretização destes e de outros direitos, quer pela orientação e pelo cumprimento do superior interesse da criança.

Princípio 7º

A criança tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares. Deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade. O

interesse superior da criança deve ser o princípio diretivo de quem tem a responsabilidade da sua educação e orientação, responsabilidade essa que cabe, em primeiro lugar, aos seus pais. A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objetivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos.

Assim, a materialização da Constituição da República Portuguesa de 1976 foi, à data, uma revolução e uma viragem histórica para a sociedade portuguesa, cansada de 40 anos de ditadura, opressão e de um regime autoritário. Um dos principais objetivos da Revolução de Abril de 1974, foi a instauração de uma democracia, onde é a vontade do povo que decide quem governa o país, através do voto universal, direto e secreto. No que à escola e educação diz respeito, por todo texto constitucional se encontram, dispersos, vários preceitos relevantes, nomeadamente, nos títulos de direitos, liberdades e garantias e no título de direitos económicos, sociais e culturais.

O art.º 43 da CRP, uma norma que aparece no título dos direitos, liberdades e garantias, no seu n.º 1 refere, a garantia de liberdade de aprender e ensinar, ou seja, todos têm direito a aprender, reclamando o direito à educação estabelecido nos art.º 73 a 79, mas também que todos têm a liberdade de ensinar, não só pela via do sistema educativo oficial, mas também pela transmissão de valores aos outros através da experiência de vida, expressando-se ainda como direito de desenvolvimento da personalidade. Ainda dentro do mesmo número, reconhecendo que na época moderna, o conceito “Educação”, está mais ou menos implícito a “Escola”, lançada no espaço público, falando-se de liberdade de aprender e ensinar como liberdade perante a escola. Esta “liberdade de escola”, compreende o direito ao aluno no acesso a qualquer escola sem discriminações, o direito a escolher uma escola que possua um projeto educativo que mais se adequa ao que o aluno pretende realizar, que possa ir além da escolaridade mínima obrigatória, que ofereça formação pessoal e profissional, dentro das suas pretensões, o acesso por este a escolas diferentes do Estado e sem condicionantes geográficas, dentro das possibilidades logísticas da mesma.

Liberdade na escola, implica a liberdade dos professores ensinarem de acordo com o seu saber, a sua orientação pedagógica e o seu conhecimento científico, reconhecendo também aos alunos o direito à crítica dos conteúdos de ensino, nunca pondo em causa o respeito e a autoridade institucional do professor. Autoridade essa que o próprio Estatuto do Aluno, Lei 51 de 5 de setembro de 2012, no seu art.º 10, vem reforçar esse dever de respeito do aluno perante a comunidade escolar em geral, e perante a autoridade dos professores em especial. O mesmo diploma, no seu art.º 43 vai mais longe,

responsabilizando também os pais ou encarregados de educação pela concretização efetiva dos deveres impostos aos seus filhos ou educandos, censurando-os por tais incumprimentos.

A escola pública tem ainda como diretrizes o princípio da neutralidade e da laicidade, não impondo qualquer ideologia ou orientação “filosófica, estética, política, ideológica ou religiosa”. Nesta perspetiva e pelo enquadramento constitucional espera-se que os professores, transmitam valores e ideais (desejavelmente democráticos, humanistas e universalistas), logo, sem doutrinar, propagar, ou procurar tentar impor ideologias ou convicções pessoais.

Artigo 43.º

1. É garantida a liberdade de aprender e ensinar.
2. O Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas.
3. O ensino público não será confessional.
4. É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.

Tendo já sofrido ligeiras alterações, e com 35 anos de existência, a Lei 46/1986 de 14 de outubro, conhecida como a Lei de Bases do Sistema Educativo, continua a ser a lei fundamental da educação em Portugal no seu pleno. Este conjunto de normas, foi o resultado de longas negociações entre os vários partidos políticos, dando continuidade ao que já se vinha fazendo na educação em Portugal, nomeadamente da lei anterior, Lei 5 de 1973. A Lei 46/1986 foi considerada, à época, uma lei futurista, pois tinha como um dos seus propósitos, a integração do país na União Europeia, a formação profissional para o desenvolvimento económico e a importância da necessidade de haver uma avaliação do aluno para a sua progressão escolar. Entretanto, e como referido anteriormente, apenas se materializaram três alterações neste documento até à data, destacando-se, entre elas: a integração e adaptação do Processo de Bolonha, em 2005, e a alteração da escolaridade mínima obrigatória para o 12º ano ou 18 anos de idade em 2009. A Lei de Bases vem, deste modo, obrigar o Estado para a efetivação dos princípios estabelecidos na Constituição da República Portuguesa, atribuindo a este a responsabilidade da “democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (nº2 Artº2 Lei 46/86). A Lei de Bases divide ainda o sistema educativo em Portugal em diferentes níveis de ensino. Iniciando-se no Ensino Pré-escolar, normalmente dos 3 aos 6 anos de idade e posteriormente para o Ensino Básico, dividido por três ciclos sequenciais, o 1º ciclo de quatro anos, com idades de frequência entre os 6 e

os 10 anos, o 2º ciclo de dois anos, com idades de frequência entre os 10 e os 12 anos e o 3º ciclo, com duração de 3 anos, com idades de frequência entre os 12 e os 15 anos. Segue-se o ensino secundário, com idades de frequência entre os 15 e os 18 anos e que contém cinco tipos de cursos: Cursos Científico-Humanísticos, Cursos Profissionais, Cursos Artísticos Especializados, Cursos Científico-Tecnológicos e Cursos de Ensino e Formação de Jovens. Por fim, o Ensino Superior, que está estruturado de acordo com o Princípio de Bolonha, e é acessível a alunos que completaram com sucesso o ensino secundário ou que possuem uma qualificação legalmente equivalente, como por exemplo, a formação pós-secundária.

Após uma breve resenha da história da educação e da escola pública em Portugal no após 25 de abril, compete-me abordar neste capítulo para efeitos da presente dissertação, o papel dos pais na educação dos filhos e a sua relação com a escola. Abordarei uma perspetiva legal dessa relação, sendo que no capítulo seguinte, este assunto será tratado numa perspetiva sociológica.

Assim, o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, a Lei 51/2012 de 5 de setembro, conforme os princípios estabelecidos nos artigos 2º e 3º da Lei de Bases do Sistema Educativo, foi criado com o objetivo de *“promover o mérito, a assiduidade, a responsabilidade, a disciplina, a integração dos alunos na comunidade educativa e na escola, a sua formação cívica, o cumprimento da escolaridade obrigatória, o sucesso escolar e educativo e a efetiva aquisição de conhecimentos e capacidades”*. Este mesmo Estatuto, convoca os pais e encarregados de educação para o auxílio da escola para efetivação dos objetivos anteriormente descritos, para além de que os responsabiliza pelo cumprimento do dever de *“promoverem ativamente o desenvolvimento físico, intelectual e cívico”* dos seus educandos, participando ativamente na vida escolar destes. Os artigos 43º, 44º e 45º do referido Estatuto, vieram definir essas e outras responsabilidades dos pais, além da aplicação de contraordenações aos mesmos, pelo incumprimento desses deveres. Não obstante, pode referir-se ainda que esse incumprimento poderá levar a escola a *“sinalizar”* o aluno/criança para a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo local, que na Lei 147/99 de 1 de setembro, lhes confere a legitimidade da abertura de um processo de promoção e proteção quando os pais ou encarregados de educação coloquem em perigo, entre outros, a sua formação, sendo que esta intervenção tem como princípio fundamental a salvaguarda do superior interesse da criança e do jovem. O próprio regulamento interno da escola secundária, objeto de estudo, invoca também esse *poder-dever* por parte dos pais e encarregados de educação, pela educação e acompanhamento dos seus educandos, remetendo para o Estatuto do Aluno, Lei 51/2012, a responsabilização destes e a aplicação de contraordenações

legalmente previstas, quando o incumprimento é consciente e reiterado, aliado à recusa de comparência ou à ineficácia das ações de capacitação parental.

Podemos ainda referir, muito sucintamente, que o Estatuto da Carreira do Docente, no seu artigo 10, alínea C, confere também aos professores a obrigação da promoção da participação e envolvimento ativo dos pais e/ou encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, e na comunidade escolar e educativa, em geral.

CAPÍTULO 2

RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: DIMENSÕES SOCIOLÓGICAS

Este capítulo visa destacar alguns aspetos da relação entre a escola e a família, relevantes para a compreensão e análise da intervenção do Programa Escola Segura, enquanto programa orientado para garantir a presença de um fator de extrema importância no bom funcionamento da ação pedagógica e educativa na escola, ou seja, a segurança. Protegendo a escola, a comunidade educativa, e muito especialmente as crianças e os jovens, mas também de forma indireta, as famílias destes.

INTERAÇÃO ENTRE A ESCOLA E AS FAMÍLIAS: CONFLITO OU COOPERAÇÃO

2.1 A PARTICIPAÇÃO PARENTAL NA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA PÚBLICA: REGULAÇÃO ESTATAL, CONFLITOS DE LEGITIMIDADE E COMPETÊNCIA E POSSIBILIDADES DE AÇÃO CONJUNTA CONVERGENTE.

É certo que a relação, colaboração, parceria, o que lhe quisermos chamar, escola-família não é nem nunca foi pacífica, muito menos consensual. No entanto, convém esclarecer que os termos referidos anteriormente, embora sejam apresentados indistintamente, podem também ser interpretados como sinónimos. Ainda assim convém esclarecer de que falamos de assuntos distintos. Relação será o termo mais global e menos conotativo, podendo derivar de uma interação voluntária ou involuntária, formal ou informal. Já os restantes conceitos estarão mais conotados a uma relação consensual, harmoniosa, de empenho mútuo, equilibrada e com a visão dos pais enquanto educadores. Em Portugal, esta relação além de estar legalmente prevista, tem vindo a ser também socialmente regulada, porém tem suscitado algumas dúvidas. Os sistemas de participação parental, surgiam em todo o mundo ocidental no pós-Segunda Guerra Mundial, em resposta a uma crise de legitimação do Estado que depredava a sociedade e onde foram tomadas decisões nesse sentido, porém sempre por iniciativa do poder político e nunca por resposta a acontecimentos propriamente ditos (Beattie 1985).

Em Portugal, este processo chega um pouco mais tarde, surgindo após a implementação da democracia no país em 1974. Contudo, à semelhança dos restantes países ocidentais, esta resposta chega por falta de preenchimento do vazio legal, em contraposição de uma resposta social. De acordo

com Marc Bogdanowicz (1994), apesar de Portugal ser dos mais recentes e inovadores na conceção de legislação específica, do relacionamento entre escolas e encarregados de educação, este encontra-se na média europeia onde se inserem países em que a distância entre os atores atrás referidos é considerável. Beattie (1985) alerta ainda para uma ação camuflada do Estado Português neste sentido, de modo a “esconder” a fragilidade que existe na relação escola-família. O Estado apela aos pais, para a inclusão destes como representantes parentais nos órgãos da administração escolar, apesar do direito de cidadania da participação parental, muitas vezes deslegitimado pelos setores dos profissionais do ensino, claramente vincado a um sistema centralizado, no âmbito do qual o Estado tende a regulamentar tudo, restando aos professores apenas alguma autonomia dentro da sala de aula, local quase sagrado, surgindo desse modo em Portugal, o que podemos chamar de *parentocracia*. Mychael Wyness (1995) percebe que a atribuição de poderes por parte do Estado aos pais, pode esconder mais uma perda de poderes destes, do que propriamente um acréscimo. Aliás, Wyness relembra que, se por um lado a introdução nas escolas de vários agentes como as associações de pais, os psicólogos e os próprios representantes de pais foi uma forma de construir laços entre si, por outro considera que isto é um mecanismo utilizado pelo poder político para os instrumentalizar, quer através da lei de associações de pais, quer pela lei da composição dos diversos órgãos da escola, obrigando-as a aceitar os pais individual ou associativamente. O objetivo seria transferir para os pais, através de uma ideologia especializada, o controlo indireto das escolas e dos professores, seguindo uma via mais subtil que o controlo direto do Estado. Contudo, essa transferência de poderes apresenta várias incongruências, desde logo na atuação dos pais no interesse individual do seu educando em detrimento do interesse geral e poucos serão os que aceitam participar numa atividade em prol do interesse geral, como, por exemplo, serem dirigentes de associação de pais, ou representantes de grupos de pais, uma vez que, segundo Roger Dale (1994) e Miriam David (1993), esta indica uma atividade de cariz político, podendo ocorrer, naturalmente, tensões entre ambos os interesses, o que cria, desta forma, dificuldades à aliança entre pais e professores.

2.2 AS ASSOCIAÇÕES DE PAIS E A ESCOLA: PARCERIA, OU LUTAS PELO PODER?

A legislação confere às associações de pais o direito de participarem nas decisões de política educativa e em alguns órgãos de gestão escolar, mais propriamente na ocupação de tempos livres, uma participação meramente consultiva no Conselho Diretivo, uma participação na decisão do processo quando fazem parte do Conselho Pedagógico e uma participação também meramente

consultiva no Conselho de Turma de caráter disciplinar, bem como na produção do regulamento interno da escola. Todavia, importa referir que os seus objetivos e a sua participação na escola pública, são estruturalmente interrompidos, afastando-se desse modo do que está definido oficialmente, tornando os princípios legalmente consagrados insuficientes para garantir que esses mesmos objetivos e atividades, não sejam também condicionados por outros fatores alheios. Os dirigentes associativos têm, eles próprios, discursos diferentes, uns partilham o conhecimento dos objetivos das associações que integram, outros não os encontram e após uma análise a alguns discursos destes por Martins (2003), constatou-se que para estes elementos, o mais importante é resolver problemas da escola, mesmo que esses problemas não reflitam interesses coletivos, e que, por vezes não tenham um programa de objetivos definido, embora seja consensual que todos vejam na associação de pais uma ferramenta que trabalha em prol dos interesses dos alunos. Martins (2003) verificou ainda, que é pretensão das associações colaborar com o Conselho Diretivo em matérias educativas, tendo como base a defesa dos interesses dos alunos, sendo que, por vezes, o discurso destes dirigentes transparece que é o próprio Conselho Diretivo quem solicita essa colaboração, o que nem é de todo errado. Assim, esta consonância entre os objetivos formais e os discursos por parte das associações e escola, leva a que estes cooperem entre si em três situações distintas: nas atividades cívicas de iniciativa da escola, no apoio material/financeiro, e ainda, na reivindicação de melhores condições de trabalho junto das instâncias próprias.

Normalmente, os dirigentes associativos encontram-se mais próximos culturalmente dos docentes do que os restantes pais, uma vez que possuem características comuns entre eles, sendo alguns desses dirigentes também docentes. Ambos lamentam que normalmente são sempre os mesmos pais que aparecem, seja nas convocatórias das Associações, seja nas convocatórias de professores. Aliás, Silva (2005), no seu comentário a diálogos entre ambos atores, acerca da relação escola-família, salienta que há uma grande diversidade de olhares e de opiniões que caracterizam ambas as posições, logo mais, por exemplo, uma identificação por parte dos professores, de pais que não vão frequentemente à escola, principalmente quando são convocados, como sinal de desinteresse destes pela escolaridade dos filhos, ainda que várias investigações comprovem que há bastante empenho por parte das famílias no processo de escolarização dos filhos (Lareau, 1987), como os próprios dirigentes associativos lamentam a escassa presença destes nas reuniões das associações, limitando, por isso, as decisões sobre assuntos importantes para os seus filhos a uma pequena percentagem de pais participantes.

Por outro lado, existe também uma tensão constante embora nem sempre seja perceptível, por parte de pais e professores, nomeadamente numa discriminação não intencional por parte de professores, entre alunos filhos de pais com maior nível cultural e os demais, sendo estes os que estão em melhores condições de resposta aos requisitos da escola, sendo precisamente aqueles que os professores mais temem (Lightfoot, 1978). Ou seja, pais de classe média são normalmente os que mais se envolvem na educação escolar dos filhos, mas também são os que mais criticam a escola e os professores, por comparação com pais de meios populares que mostram algum acatamento das exigências e opiniões dos professores. Quando os pais integram determinados órgãos da escola, estes partilham opiniões pessoais sobre determinados assuntos e nem sempre defendem interesses gerais. Porém, estes estão muitas vezes limitados na sua atuação, quer na dificuldade em articular com os restantes pais, quer em termos do conhecimento que têm sobre o meio escolar, sendo que a maioria destes representantes tem diferentes características, nomeadamente, ao nível de escolaridade, e, por consequência, diferentes capacidades de representação, o que leva a que cada vez mais, os próprios docentes se envolvam no movimento associativo dos pais, como referido anteriormente, sendo que este “envolvimento” é entendido, geralmente, como o apoio direto das famílias aos seus educandos, numa base individual, onde o espaço privilegiado é a casa, predominando o trabalho direto junto dos filhos, agindo assim individualmente, embora possa sair fora desta esfera (ida a reuniões na escola, etc.).

Ainda, a relação escola–família pode ser entendida como uma relação intracultural, através da cultura dominante que prevalece na escola e outras culturas locais, que podem ou não estar desconforme a cultura escolar, sendo que há um esforço em uníssono na uniformização do contexto, contudo, é bastante condicionado pelas estruturas sociais, numa tentativa da escola penetrar nas famílias e vice versa, sempre com a supervisão de uma terceira entidade, o Estado, em que este à distância coordena e controla as ações de pais e escolas e a forma como estes se envolvem entre si. Temos, então, uma escola que interage em função de um modelo de família, de classe média, meio urbano, nuclear e biparental, com um horário mais ou menos flexível, solicitando que os pais cumpram o presente modelo familiar e de trabalho, de modo que a escola consiga dar resposta na escolarização dos seus filhos. Contudo, Silva (2003), adverte que este modelo de cooperação escola–família, pode tornar-se num privilégio social. Ainda assim, por muito desigual que seja esta relação, e como qualquer outra, ela implica sempre uma margem de risco, e é, por si só, demasiado complexa para poder ser

reduzida a uma visão simplista. A propósito, Henry (1996), investigadora australiana, afirma que a escola tende a funcionar de acordo com:

(...) o *status quo* de dominação branca e de classe média superior. Os grupos não dominantes representando a diversidade na escola cujas vozes não têm tradicionalmente sido ouvidas incluem aqueles definidos por raça, linguagem, gênero, orientação sexual, estruturas familiares alternativas, classe social, incapacidade bilinguismo e os que têm um estatuto apátrida ou refugiado. (...) Ao mesmo tempo que saliento categorias de pais, quero destacar que pode haver tanta diversidade dentro como entre grupos (...) a cultura dominante da escola pública é branca, masculina e heterossexual (Henry, 1996:108).

Recentemente, após uma reconfiguração individual não só da escola e da família, mas também da relação entre si, nunca os pais foram tão interventivos e reivindicativos como atualmente são, não apenas na base da igualdade e da representatividade, mas também no respeito pela diferença e pela identidade individual.

CAPÍTULO 3

O PROGRAMA ESCOLA SEGURA: ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Este capítulo visa caracterizar, de forma seletiva, o Programa Escola Segura, a nível nacional, e a nível local, bem como apresentar uma breve resenha histórica do mesmo, com vista a funcionar como um referencial para a análise crítica dos resultados de investigação.

Para podermos compreender como funciona o Programa Escola Segura atualmente, teremos de compreender qual a sua origem, assim como toda a história do policiamento, em especial o policiamento de proximidade. A história das forças policiais confunde-se com a história do próprio país, uma vez que uma polícia é o reflexo do regime vigente em cada Estado. Porém, viveram-se várias fases, desde as forças dedicadas à segurança da monarquia, até à militarização das forças de segurança durante o período do Estado Novo. As alterações e evoluções sofridas pela sociedade, tiveram que ser acompanhadas pela evolução das próprias forças de segurança, de modo a poder fazer face às necessidades dos cidadãos.

3.1. MODELOS DE POLICIAMENTO

O POLICIAMENTO DE PROXIMIDADE

Historicamente, defende-se que foi Robert Peel, em 1829, o pioneiro do modelo de policiamento de proximidade, através da criação da Polícia Metropolitana de Londres. Houve, nessa altura, a necessidade de aproximar os objetivos das polícias das principais necessidades e problemas dos cidadãos. “Era uma polícia que alicerçava a sua intervenção numa base consensual, sem poderes especiais, designada por *Policing by Consent*.” (Oliveira, 2006, p.119). Robert Peel, afirmava assim que: “A polícia é o público e o público é a polícia.” (Normandeau & Leighton cin. in Oliveira, 2006, p.120). Estava lançada então a primeira pedra para a criação de uma polícia *despersonalizada*, em que as pessoas não conheciam pessoalmente os elementos policiais, permitindo assim uma atuação isenta e imparcial por parte destes. Uma das primeiras preocupações deste modelo, foi a proximidade polícia-cidadão, existindo para isso uma afetação geográfica mais ou menos estável, em que cada elemento era unicamente responsável pelo policiamento de uma determinada área, levando a que os elementos policiais conseguissem efetivar elos de ligação com a comunidade. Pode afirmar-se que foi

em Aberdeen, na Escócia, após a segunda guerra mundial, que se deram os primeiros passos neste modelo de policiamento; “Em Aberdeen o *Team Policing* consistiu na construção de equipas de cinco a dez elementos, de acordo com as necessidades específicas e a sua conseqüente afetação às diferentes áreas da cidade.” (Oliveira, 2006, p.120), criando-se paralelamente em Acrington, Inglaterra, o *Unit Beat Policing*, “Era constituído por equipas compostas, exclusivamente, por elementos policiais que trabalhavam numa área territorial, denominada de sector.” (Oliveira, 2006, p.120).

O MODELO AMERICANO

Mais tarde, na década de 60 do mesmo século, os Estados Unidos, adotavam o modelo referido anteriormente, fundando a *Comissão Katzenbach*. Essa comissão determinava uma afetação geográfica a cada grupo de agentes, que ficariam responsáveis por todas as ocorrências verificadas naquele local; isso obrigava a que os elementos policiais tivessem uma interação permanente com a comunidade.

“A aplicação deste projeto caracterizava-se pela estabilidade geográfica dos agentes e pela interação permanente entre os mesmos e a comunidade, através de contactos formais e informais.” (Oliveira, 2006, p.121).

Posteriormente, em 1929 surge a necessidade de criação de um grupo de trabalho (criado com o objetivo de reformular a polícia norte americana) denominado *National Commission on Law Observance and Enforcement*. Essa reforma assentou, essencialmente, em dez princípios, “esse conjunto de princípios, passavam pela nomeação de responsáveis policiais independentes e competentes; por uma adequada formação; por melhores salários; a par da rentabilização dos mais recentes meios tecnológicos direcionados para o serviço policial.” (Trojanowicz e Buquereaux cit. in Oliveira, 2006, p.113). A introdução do patrulhamento motorizado acrescentou benefícios para a atuação policial, porém esse estilo de policiamento (auto), levou a um afastamento entre a polícia e o cidadão, visto que passou a ser efetuado com recurso a meios automóveis, perdendo-se o contacto direto. “Neste processo, a polícia reduziu o seu mandato de combate ao crime e o patrulhamento motorizado substituiu a patrulha a pé, com a polícia a adotar rapidamente a tecnologia mais moderna” (Kappeler & Gaines, 2009, p.40), porém colocaram de parte as ações preventivas, já que a principal preocupação era uma resposta rápida às ocorrências existentes, “(...) no qual as ações policiais são

essencialmente reativas, com o objetivo de responderem aos diversos acontecimentos, logo que eles surjam.” (Oliveira, 2006, p.114). Todavia, antes do surgimento oficial do policiamento de proximidade, durante os anos 70, houve a aplicação de uma inovação em New Jersey denominada de *Safe and Clean Neighborhoods Program*. “Em meados da década de 70, o estado de New Jersey anunciou um programa “Bairros seguros e limpos”, desenhada para melhorar a qualidade da vida em comunidade em 28 cidades” (Oliver, 2000, p.3). Segundo o mesmo autor, com a implementação deste modelo, passou-se a dar primazia ao policiamento apeado em detrimento do policiamento auto. Este facto levou ao surgimento de vozes contra o novo modelo, pois os elementos policiais, por um lado, alegavam que o patrulhamento apeado aumentava significativamente o tempo de resposta às solicitações vindas por parte da população, por outro, argumentavam ter de passar a patrulhar à chuva e ao frio. Contrariamente ao desejado, o modelo acabou por ser implementado como forma de punição, o que acabou por não surtir o efeito desejado, essencialmente, devido à má aplicação prática do mesmo.

O MODELO INGLÊS

Um dos países que mais contribuiu para o desenvolvimento do policiamento de proximidade foi o Reino Unido. Os países anglo-saxónicos foram pioneiros nesta área através da implementação dos primeiros modelos que relacionam polícia e cidadão em prol de uma visão preventiva. Inicialmente, o policiamento e o patrulhamento nas ruas de Inglaterra, era garantido por indivíduos voluntários, ou seja, eram os próprios moradores das áreas residenciais que se organizavam entre si e faziam o seu próprio policiamento, sem qualquer tipo de contrapartida ou benefício para os mesmos. “Durante essa época, as comunidades organizaram-se em *thitings, hundreds e shires*.” (Kappeler & Gaines, 2009, p.41) Os indivíduos juntavam-se aos grupos e esses grupos eram conhecidos como: um conjunto de dez cidadãos formava um *tithing*, dez *tithings* constituíam um *hundred*. Os responsáveis eram nomeados por um nobre local, ficando cada um a cargo do seu *hundred*. Esses responsáveis pelo patrulhamento eram apelidados de *constable* e as suas funções baseavam-se na deteção de infratores através das informações transmitidas pelos cidadãos, o que contribuía para a sua posterior captura. Existiam, ainda, os *shire-reeve* ou *sheriff* que eram responsáveis por um *shire* que equivalia aproximadamente à área de um país.

Desde sempre existiu uma necessidade de segurança, principalmente, por parte daqueles que mais poder tinham na sociedade, pois eram eles os alvos mais apetecíveis. Foi através dessas

medidas, e através do voluntariado, que a segurança começou a crescer junto das comunidades. Os cidadãos começaram a sentir a necessidade de se defender das ameaças, vendo-se obrigados a ser eles próprios a garantir a sua segurança e a dos seus familiares.

“Assim, a Polícia Metropolitana de Londres introduziu vários elementos que fizeram parte, daí para diante, da ideia moderna de policiamento: um sentido de missão, relacionado à noção de prevenir o crime antes que ele ocorra, em que a estratégia era a patrulha preventiva; uma estrutura organizacional definida, no caso em pauta, baseada na estrutura das forças armadas, em especial o seu sistema de comando e disciplina; e a presença contínua da polícia na comunidade por meio da patrulha preventiva em tempo integral.” (Walker, 1992, p.5)

O MODELO FRANCÊS

“O sistema policial francês é um sistema composto por duas forças de segurança, com competências integrais nas suas áreas de jurisdição, isto é, a Polícia Nacional e a Gendarmerie.” (Oliveira, 2006, p.226). Há a necessidade de abordar o modelo de policiamento de proximidade francês visto que Portugal e França são detentores de uma organização muito similar ao nível da administração interna. Ambos os países são caracterizados por terem um modelo central e dualista, ou seja, em que existem duas forças de segurança, uma de cariz civil, e outra de cariz militar. Em Portugal, a força de segurança de cariz civil depende unicamente do Ministério da Segurança Interna, enquanto a força de cariz militar tem dupla dependência sendo que ao Ministério da Segurança Interna, se junta o Ministério da Defesa. Em França as forças responsáveis pela segurança são a Polícia Nacional e a *Gendarmerie*, ao passo que em Portugal são a Polícia de Segurança Pública (PSP) e a Guarda Nacional Republicana (GNR). “No essencial, a Polícia Nacional exerce as suas funções nas áreas urbanas, ao passo que a Gendarmerie o faz nas áreas rurais.” (Oliveira, 2006, p.204). Segundo o mesmo autor, são muitas as vozes críticas que se levantam contra o referido modelo visto que, devido ao seu centralismo, muitos autores, casos de Monjardet (1993) e Bayle (1981), acusavam as forças policiais de estarem sob comando direto do poder executivo e atuarem exclusivamente para proteção do Estado e não da sociedade geral.

Tendo em conta as críticas dirigidas às forças de segurança e aos seus governantes, foram desenvolvidos esforços com o intuito de implementar o policiamento de proximidade naquele país. Segundo Oliveira (2006, p.217), o policiamento de proximidade começou a entrar nos discursos políticos nos anos oitenta, porém esses discursos apenas se começaram a efetivar na década seguinte. “Em 1990 começaram a introduzir-se lentamente estes princípios de policiamento de proximidade na polícia francesa.” (Gomes, 2001, p.2) Foi a partir da década de 90 que este paradigma começou a ser aplicado em França, mas a sua implementação gerou algum incómodo nos seus principais atores, que são as forças policiais, levando a que o novo policiamento tivesse sido implementado de forma lenta. “Conceito que significava, num primeiro tempo, a luta contra a pequena e média criminalidade, e que, só mais tarde, passou a traduzir a ideia de uma aproximação da polícia à população” (Oliveira, 2006, p.217). Com o reconhecimento dos principais objetivos deste modelo de policiamento, ou seja, a aproximação polícia-cidadão, em 1992 desenvolveu-se a *îlotage*. Segundo Gomes (2001, p.2), são as polícias de bairro, sendo que cada um desses era responsável por um *îlot*. O *îlot* era uma quadrícula da área total de uma esquadra. Os elementos adstritos a cada área eram responsáveis pela prevenção e mediação das incivildades e da pequena criminalidade. Uma das principais características do modelo de policiamento de proximidade em França era o facto de estes terem responsabilidade no âmbito da investigação criminal. Os elementos de proximidade tinham capacidade para auxiliar a vítima quando esta era alvo de um ilícito. E as vítimas sabiam quem era o investigador responsável pelo seu caso. Tal como já foi referido no presente trabalho, por mais que se tente prevenir a existência de crimes, a sua total eliminação será sempre uma utopia, pois o crime é inerente à condição humana.

Outra questão importante são as parcerias, visto que são um apoio fundamental para a existência de um policiamento direcionado para o cidadão, uma vez que as forças policiais não têm capacidade para deter em si, todos os meios necessários para auxiliar a comunidade. Desde 1998 que, em França, existem os Contratos Locais de Segurança (CLS) que consistem em parcerias criadas entre diversas entidades com responsabilidade social e local em que se geram obrigações e direitos. Todos os atores são responsáveis pela segurança local contribuindo na sua área de atuação com o intuito final de garantir a segurança dos cidadãos, com uma base preventiva bem vincada. Paralelamente, a polícia de proximidade é um valor importante dos CLS que alimenta em permanência as observações identificadas localmente propondo ações a realizar em função da evolução das situações. Este modelo de policiamento em França foi aplicado de forma faseada, tendo a primeira fase o seu início em 1999.

“Tratou-se pois, da fase de preparação que decorreu de julho de 1999 a abril de 2000, consistindo, nomeadamente, na criação e aperfeiçoamento da doutrina de emprego; (...); no desenvolvimento do plano de formação inicial e contínua sobre polícia de proximidade; (...); na adaptação dos instrumentos e das estruturas policiais ao policiamento de proximidade; (...).” (Oliveira, 2006. pp. 219-220).

3.2. ORIGENS HISTÓRICAS E EVOLUÇÃO DO POLICIAMENTO DE PROXIMIDADE EM PORTUGAL

NA MONARQUIA

A segurança e a justiça estiveram ligadas durante largos anos, tendo sido levada a cabo a primeira tentativa de separação das mesmas, no ano de 1760, com a criação dos intendentos de polícia, a entidade de polícia ao serviço da monarquia. “O intendente tinha na sua dependência funcional a Guarda Real de Polícia, criada pelo decreto de 10 de dezembro de 1801, com competência para “vigiar na conservação da ordem e tranquilidade pública” (Oliveira, 2006. p.253).

A primeira polícia civil foi criada em 1867, através da Lei de 2 de julho de 1867, denominando-se, a mesma, de Polícia Cívica, sendo esta considerada a data da criação da PSP. Esta polícia de cariz civil tinha no seu comando um comissário-geral e dependia diretamente dos governadores civis.

NA REPÚBLICA (1910- 1926)

Com a implantação da República surgiram alterações estruturais na polícia. A investigação criminal já existia na altura, mas a nomenclatura era diferente, chamava-se polícia de investigação e foi a inspiração originária da conhecida Polícia Judiciária.

Em 1911 surge a GNR através da reestruturação das Guardas Municipais de Lisboa e Porto direcionando o seu policiamento, tal como hoje, para as áreas rurais. É de ressaltar e realçar esta data pois pode considerar-se que foi a partir desta, que a segurança passou a estar na dependência do Estado. “Podemos dizer, que é a partir desta altura que o poder estadual começou a assumir a

plenitude da segurança, (...), retirando essa competência aos municípios que a exerciam, (...).” (Oliveira, 2006, p.254).

“É no ano de 1927 que a polícia de investigação, que até essa data fazia parte da Polícia Cívica, se autonomiza, pela primeira vez, passando para a dependência do Ministério da Justiça, onde ainda se mantém com o nome de Polícia Judiciária, que adquiriu no ano de 1945.” (Oliveira, 2006, p.255)

NO ESTADO NOVO (1926-1974)

Em 1935, com a extinção da Direcção-Geral da Segurança Pública, a GNR e a PSP passam a estar na dependência do Ministério do Interior, e a polícia de investigação passa para a tutela do Ministério da Justiça.

EM DEMOCRACIA (1974)

Em 1987, verificou-se uma grande evolução no âmbito da segurança interna, com a aprovação da Lei de Segurança Interna. Com esta criação, surgiu o conceito de segurança interna, criando-se, também, na altura diversos organismos e conselhos que tinham como finalidade o apoio e o desenvolvimento da Segurança Interna em Portugal. Procurou-se um novo paradigma de atuação policial que privilegiasse a vertente cívica, não repressiva, ou seja, pretendia-se uma atuação policial vocacionada para a ação de cariz preventivo, e só em último caso se adotariam ações repressivas.

Para dar resposta às novas necessidades da sociedade em termos de segurança foi necessário, entre outras medidas, incrementar relações de confiança, respeito e de cooperação entre os agentes e as populações. Para tal seria importante dotar as forças de segurança, designadamente a PSP e a GNR, de meios humanos e materiais que permitissem desenvolver ações de eficácia face aos novos desafios.

O XII Governo Constitucional, constituído pelo Partido Social Democrata (PSD), propôs como grandes objetivos para a segurança interna, a aposta numa política de segurança para todos os

cidadãos, respeitando-se os seus direitos fundamentais. Foi a partir de 1995 que o conceito de policiamento de proximidade começou a entrar no panorama político português. Deveu-se sobretudo a fatores como o aumento da criminalidade e o aumento do sentimento de insegurança. No ano letivo de 1995/1996, durante a abertura solene do mesmo na Escola Superior de Polícia (ESP), hoje ISCPSP, que o então Ministro da Administração Interna Alberto Costa falou pela primeira vez neste tipo de policiamento. Surgiu a concretização de programas de policiamento de proximidade, programas orientados para a resolução de problemas concretos: quer se relacionassem com os grupos sociais mais vulneráveis; fenómenos de insegurança (crianças, idosos, vítimas de crime); os que visam corresponder cabalmente ao exercício da autoridade do Estado (policiamento intensivo em zonas urbanas e suburbanas mais fragilizadas do ponto de vista da segurança); ou programas orientados para o reforço da presença policial na orla costeira no período de verão.

Mas este modelo de policiamento não foi logo colocado em prática, sendo o assunto recuperado no ano de 1998. Foi neste ano que se realizou em Lisboa uma conferência internacional e em que o MAI avançou na PSP com o Programa Integrado de Policiamento de Proximidade (PIPP). “Diga-se que estas políticas vinham a desenvolver-se na área da segurança desde 1996, por grupos de missão distintos e de forma desarticulada.” (Oliveira, 2006, p.297). “ Inicialmente, estes elementos não receberam qualquer formação específica para trabalhar neste tipo de programas, nem tão pouco foi criado qualquer plano de orientação estratégico ou operacional” (Marçal, 2008, p. 35). Em 2003, o então Ministro da Administração Interna do XV Governo Constitucional, António Figueiredo Lopes, proclamou o relançamento do policiamento comunitário a operacionalizar como programa de segurança solidária. “De acordo com o enunciado, esta política tinha como objetivo conter a criminalidade com o contributo de todos os sectores da sociedade, designadamente, o governo, as forças de segurança, as autarquias e as organizações da sociedade civil.” (Oliveira, 2006, p.297). Estava dado o mote para a criação de parcerias entre as diversas entidades com responsabilidade em diversos sectores existentes na sociedade, visto que a existência de parcerias é um dos alicerces onde assenta o policiamento de proximidade. Como já havia acontecido anteriormente, esta ideia foi esquecida, não tendo sido colocada em prática nesta altura.

3.3. O PROGRAMA ESCOLA SEGURA: ASPETOS ESSENCIAIS E A QUESTÃO DA SEGURANÇA

As escolas são um espaço privilegiado de liberdade, convívio e segurança onde se reproduzem os valores fundamentais de uma sociedade democrática. Porém, a existência de comportamentos desviantes e/ou antissociais podem gerar junto de professores, alunos e pais, uma percepção das escolas como um meio social violento e antissocial, que poderá ter repercussões negativas no processo de aprendizagem e nas dinâmicas de socialização em espaço escolar (Ministério da Administração Interna [MAI], 2006).

Para que as escolas possam oferecer um ensino de qualidade e auxiliar os alunos no seu desenvolvimento intelectual, emocional e social, é necessário manter um ambiente favorável, ou seja, um ambiente escolar sem violência ou insegurança. E para que seja possível o exercício do direito à educação, um direito constitucionalmente consagrado, “têm sido desenvolvidas ações neste domínio, através do Programa Escola Segura, um instrumento de atuação preventiva, que visa reduzir ou erradicar as situações de violência e insegurança nas escolas e meio envolvente” (Ministério da Administração Interna, 2006).

Durante a legislatura do Primeiro-ministro António Guterres, foram levados a cabo os programas especiais de segurança, que mais tarde viriam a ser integrados no Programa Integrado de Policiamento de Proximidade (PIPP), atualmente designado Modelo Integrado de Policiamento de Proximidade. Foi criado o programa “Escola Segura”, direcionado para a comunidade escolar, o programa “Segurança a Idosos”, o programa “Comércio Seguro” e ainda o INOVAR que se direcionava a pessoas vítimas de crimes. O programa “Escola Segura” é um programa coordenado por dois ministérios: o Ministério da Administração Interna e o Ministério da Educação, de modo a transmitir uma maior segurança junto dos estabelecimentos de ensino, no ano letivo de 1996/1997 este programa foi introduzido na comunidade escolar.

“Trata-se de uma iniciativa direcionada para a população escolar, visando a melhoria das suas condições de segurança no interior e nas imediações das escolas, assim como nos trajetos utilizados pelos alunos para se deslocarem para as escolas.” (Oliveira, 2006, p.299)

Em abril de 2011, a GNR através da sua Norma de Execução Permanente 3.58, vem regular o que se viria a designar Programas Especiais de Policiamento de Proximidade. A GNR pretendia chamar

o cidadão a ter um papel ativo na segurança, integrando-o no conceito de Policiamento de Proximidade e Segurança Comunitária, tornando-o mais participativo, mas também mais exigente. A chave estaria, então, na capacidade desta força para motivar o cidadão a participar na segurança de todos, incentivando-o à participação, através do exemplo do empenho e profissionalismo dos militares, numa demonstração clara de que é importante acreditar, confiar e apoiar o trabalho das Forças de Segurança.

Em Dezembro de 2017, a GNR altera o nome deste modelo de policiamento para Prevenção Criminal e Policiamento Comunitário, reconhecendo que passados quase 7 anos, foi possível identificar estratos sociais mais vulneráveis, que careciam de apoio distinto, passando a GNR a envolver a própria comunidade na busca da resolução dos seus problemas e a celebrar parcerias com outras instituições, com o objetivo de resolver os problemas das comunidades, levando assim a GNR a desenvolver um novo modelo de policiamento, o Policiamento Comunitário. Este modelo passou a ser desenvolvido por todos os militares no âmbito das ações de patrulhamento e na concretização de programas especiais de policiamento orientados para os problemas concretos, sejam os que se relacionam com os grupos sociais mais vulneráveis aos fenómenos de insegurança, crianças, idosos, vítimas de crime, etc. A prestação de um serviço de qualidade, promotor de um sentimento de segurança da população local, passa por uma especial atenção aos problemas das pessoas. Esta especial atenção exige disponibilidade para desenvolver um trabalho permanente de diagnóstico local, através do contacto direto com as forças locais, orientando a atividade desenvolvida pela GNR para os problemas, as necessidades e as expectativas dos cidadãos. Este programa está considerado nos dias de hoje plenamente implementado na GNR, e também na sociedade.

As equipas que compõem os Núcleos da Escola Segura da GNR e da PSP, trabalham incansavelmente para que prevaleça o sentimento de segurança nas comunidades escolares, para que as atividades escolares decorram dentro de plena harmonia, e ainda para que os pais se sintam confortáveis com esse sentimento de segurança.

É no Destacamento Territorial da GNR onde se encontra sediada a Secção de Prevenção Criminal e Policiamento Comunitário, à qual a equipa da Escola Segura pertence e que intervém na escola objeto de estudo. Esta equipa é formada por três elementos, sendo um do sexo feminino e dois do sexo masculino. Dois desses elementos são licenciados, um em Criminologia e outro em Educação,

e o outro elemento tem o 12º ano de escolaridade, dois fazem parte desta equipa, desde 2013, e outro desde 2020.

Assim, a segurança é nos dias de hoje, “um fenómeno complexo, associado a um quadro, assimétrico e imprevisível, de ameaças e riscos difícil de perceber e de agir no modelo tradicional de organização dos sistemas de segurança” (Inácio & Araújo, 2018, p. 23). Deste modo, com o evoluir da sociedade, da globalização e da constante alteração do paradigma, torna-se essencial agir perante novas formas de tipologia criminal (Rodrigues *et al.*, 2019), impondo ao Estado novas estratégias de prevenção, de cooperação e de coordenação entre as Forças e Serviços de Segurança, assim como promover o sentimento de confiança junto do cidadão (Relatório Anual de Segurança Interna [RASI], 2019). A República Portuguesa, na sua lei constitucional, determina que ao Estado de direito democrático, compete garantir os direitos e liberdades fundamentais, desenvolver a harmonia em todo o território, assegurar o bem-estar e promover a qualidade de vida ao povo de forma igualitária (Assembleia da República [AR], 1976). O Programa Escola Segura encontra-se tipificado no Despacho nº 8927/2017, de 10 de outubro, instituindo-se como um modelo de atuação pró-ativo que “visa garantir a segurança no meio escolar e no meio envolvente, através da prevenção de comportamentos de risco e da redução de atos geradores de insegurança em meio escolar” através da cooperação e participação de toda a comunidade (AR, 2017).

Neste sentido, a cooperação, a promoção de sinergias e a partilha de ação tem um papel fulcral na garantia de um ambiente seguro e na prevenção e combate ao crime. A prevenção da criminalidade passa, assim, por um investimento, sobretudo em “atitudes e comportamentos pró-ativos e preventivos” (Rodrigues *et al.*, 2019), onde a organização dos sistemas de segurança, o corpo operacional e os recursos tecnológicos permitem readaptar e reajustar novas formas de agir em áreas de constante mutação como o contexto escolar.

Teixeira (2002), considera que o conceito de segurança deve ser encarado como uma necessidade por parte do Estado, assim como uma condição fundamental de liberdade, visando possibilitar a todos os cidadãos os devidos direitos, liberdades e garantias. Ainda que de uma configuração mais simplificada, mas identicamente elucidativa, surge-nos o parecer de que a segurança se define como “um elemento da condição do bem-estar que se produz pelo controlo, redução ou supressão dos riscos” (L. Guerra, 2016, p. 122), assente na dignidade do individuo,

implicando “uma preocupação com o nosso espaço e com o que nos rodeia” (Rodrigues *et al.*, 2019, p. 38).

No mesmo sentido, Fernandes (2005, p. 30), concetualiza a segurança como “o estado de tranquilidade e de confiança mantido por um conjunto de condições materiais, económicas, políticas e sociais, que garante a ausência de qualquer perigo, tanto para a coletividade como para o cidadão individualmente considerado”.

Cunha (2019) afirma ainda que podemos ter duas dimensões do fenómeno segurança. Uma primeira dimensão, a dos factos do crime, do desvio e da vitimação tal como se manifestam no mundo exterior, dimensão essa dita “objetiva”, e uma segunda dimensão, mais “subjativa”, do eco individual e coletivo desses factos, tal como refletido no sentimento de insegurança, no medo do crime e na preocupação com o crime (Kuhn e Agra 2010).

CAPÍTULO 4

PESQUISA EMPÍRICA: OPÇÕES METODOLÓGICAS, PROCEDIMENTOS ÉTICOS E ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo visa descrever e justificar as opções metodológicas (método, técnicas de recolha e registo de dados, procedimentos éticos) selecionadas e os procedimentos empregues para atingir os objetivos científicos do estudo, do ponto de vista da construção de conhecimento relevante. Serão especificamente referidos os locais e datas onde ocorreu a recolha de dados, os critérios de seleção dos participantes no estudo empírico (estudo de caso), forma como foi selecionada, as técnicas utilizadas na recolha de dados, bem como as facilidades e dificuldades enfrentadas na operacionalização da pesquisa. A análise a diversos diplomas e diretivas policiais.

A metodologia é a “organização crítica das práticas de uma investigação que se desenrola, desde a conceptualização, e que vai permitir chegar a conclusões fiáveis e consonantes com os propósitos iniciais” (Reis, 2010, p. 58)

O método científico “é composto por um conjunto de regras básicas que visam obter novo conhecimento científico. Este conhecimento pode ser novo ou resultar do desenvolvimento, expansão, correção de um conhecimento já existente” (Sarmiento, 2013, p. 4).

4.1. O ESTUDO DE CASO

“(…) exploração de um único fenómeno, limitado no tempo, e na ação, onde o investigador recolhe informações detalhadas” (Sousa & Batista, 2011, p.64).

A PROBLEMÁTICA, O PROBLEMA E AS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

A problemática que inspira o estudo é a segurança educativa, o problema de investigação é a perceção e atitude dos membros da comunidade educativa de uma escola secundária face à contribuição e intervenção do Programa Escola Segura na criação de condições de segurança para o normal e produtivo funcionamento do processo escolar e educativo. As questões de investigação são as seguintes:

- Que percepções têm os membros da comunidade educativa (alunos, pais, direção da escola, associação de pais) sobre o face ao Programa Escola segura e à intervenção dos seus agentes?
- Será o Programa Escola Segura valorizado ou desvalorizado pela comunidade educativa?
- Como é vista por alunos e pelos pais a atuação e a contribuição dos agentes da escola segura?
- Como é vista pela Associação de pais da escola participante no estudo, intervenção e contribuição do Programa Escola Segura?

“A problemática é a abordagem ou a perspetiva teórica que decidimos adotar para tratarmos o problema formulado pela pergunta de partida. É uma maneira de interrogar os fenómenos estudados. Constitui uma etapa charneira da investigação, entre a rutura e a construção” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 89).

O DESENHO DA PESQUISA EMPÍRICA

Para concretizar a presente pesquisa, definir os objetivos científicos e responder às questões de investigação, foi decidido convidar a participar no estudo, um conjunto significativo de membros da comunidade educativa, a destacar: alunos, pais, o diretor da escola, elementos da associação de pais, e um elemento da Escola Segura.

A escola objeto de estudo, contempla o 3º ciclo, o ensino secundário e o ensino profissional, ou seja, na sua composição tem alunos/as com idades entre os 12 e os 18 anos de idade.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Para responder às questões de investigação optámos por um estudo de caso, sendo esta uma abordagem empírica em que se pode estudar um caso único ou vários casos e os dados são recolhidos

por diferentes técnicas, tais como a observação, a entrevista, a análise documental e o questionário (Carmo & Ferreira, 1998). “Apesar de a observação e as entrevistas serem os métodos mais frequentemente utilizados nesta abordagem, nenhum método é excluído” (Bell, 2010, p. 23). Este método “é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo” (Bell, 2010, p. 23). Um estudo de caso tanto pode ser quantitativo como qualitativo, assim como misto. Na verdade, não se trata bem da escolha do método, mas sim do objeto ou da amostra a serem estudados. “Cada abordagem tem os seus pontos fortes e fracos, sendo cada uma delas particularmente indicada para um determinado contexto. A abordagem adotada e os métodos de recolha de informação selecionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretende obter” (Bell, 2010, p. 20). Assim, “o estudo de caso é útil para assessorar e desenvolver processos de intervenção em pessoas, famílias, organizações, países, etc., e desenvolver recomendações ou cursos de ação a serem seguidos. Requer descrições detalhadas do próprio caso e seu contexto” (Collado *et al.*, 2006, p. 276).

Tratando-se de um estudo de caso não se coloca a questão nem o objetivo de obtenção de representatividade estatística, sendo, isso sim, fundamental assegurar o critério da qualidade, autenticidade e profundidade da informação empírica (de natureza discursiva) a obter. As respostas não são representativas, a resposta de cada indivíduo vale por si, não permite extrapolações nem generalizações (Santo, 2010).

Relativamente à presente investigação, esta recorreu ao método quantitativo e qualitativo; contudo, “nem o qualitativo nem o quantitativo garantem uma objetividade total; tendem apenas a assegurar um procedimento o mais objetivo possível” (Albarello *et al.*, 2011, p. 85). Tivemos presente que os métodos quantitativos são mais representativos e confiáveis que os métodos qualitativos, que a investigação quantitativa é comparável e que a qualitativa não permite sustentar generalizações (Santo, 2010). Os métodos qualitativos “são direcionados para procedimentos centrados na investigação em profundidade, conduzida de acordo com procedimentos regulares, repetidos, e levados a cabo, sobretudo, em períodos mais centrados no médio e longo prazo” (Santo, 2010, p. 25). Relativamente ao método quantitativo, este consiste num “processo sistemático de colheita de dados observáveis e quantificáveis. É baseado na observação de factos objetivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador” (Freixo, 2011, p. 144).

É assim permitida uma margem considerável de movimentos dentro da estrutura estabelecida (Bell, 2010). “A entrevista semidiretiva, ou semidirigida, é certamente a mais utilizada em investigação social. É semidiretiva no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guia, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 194). Em bom rigor, a “entrevista é o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas veiculadas por um indivíduo” (Albarello *et al.*, 2011, p. 89). “Principais vantagens: o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos, a flexibilidade e a fraca diretividade do dispositivo que permite recolher testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 195). “(...) num dos polos, o entrevistador favorece a expressão mais livre do seu interlocutor, intervindo o menos possível; no outro, é o entrevistador quem estrutura a entrevista a partir de um objeto de estudo estritamente definido. (...) na entrevista semidirectiva, situamo-nos num nível intermédio, ao respondermos a duas exigências que podem parecer contraditórias. Por um lado, trata-se de permitirmos que o próprio entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objeto perspectivado, e daí o aspeto parcialmente ‘não diretivo’. Contudo, a definição do objeto de estudo elimina do campo de interesse diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa naturalmente arrastar, ao sabor do seu pensamento, e exige o aprofundamento de pontos que ele próprio não teria explicitado, e daí, desta vez, o aspeto parcialmente ‘diretivo’ das intervenções do entrevistador” (Albarello *et al.*, 2011, p. 87).

“Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que anotou e sob a formulação prevista. Tanto quanto possível deixar andar o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e a ordem que lhe convier” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 194).

O PROCESSO DE RECOLHA DE DADOS

A RECOLHA DE DADOS QUANTITATIVOS

No que ao método quantitativo diz respeito, o instrumento de pesquisa selecionado foi o questionário, que “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma

população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 190). Consiste ainda num “conjunto de questões com relação a uma ou mais variáveis a serem medidas”, (Collado *et al.*, 2006, p. 325), “é um instrumento de medida que traduz os objetivos de um estudo de variáveis mensuráveis. Ajuda a organizar, a normalizar e a controlar os dados, de tal forma que as informações procuradas possam ser recolhidas de uma maneira rigorosa” (Freixo, 2011, p. 197).

O inquérito para os alunos foi construído com 7 questões (Anexo I), e o inquérito para os pais foi construído com 6 questões (Anexo II), ambos contendo questões para resposta aberta. O inquérito foi dividido em duas partes, nomeadamente; parte I – dados de caracterização e parte II – questões objetivas. Antes de serem aplicados, os inquéritos foram submetidos via online, a 12 de março de 2021 para aprovação da Direção Geral de Educação, tendo recebido deferimento a 31 do mesmo mês e ano “Todos os pedidos de autorização para aplicação de inquéritos/realização de estudos de investigação em meio escolar, ao abrigo do Despacho N.º15847/2007, publicado no DR 2ª série n.º 140 de 23 de julho, deverão ser submetidos, para apreciação da Direção-Geral da Educação (DGE), através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) concebido especificamente para esse fim (Anexo III): <http://mime.dgeec.mec.pt>, alojado na página da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)”.

Podemos distinguir dois tipos de perguntas relativamente ao seu conteúdo: abertas e fechadas. As questões podem ser abertas, sempre que não estão delimitadas com alternativas de resposta e fechadas sempre que as alternativas estão antecipadamente definidas (Collado *et al.*, 2006). As principais vantagens do inquérito são “possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação”. As exigências, por vezes essencial, de representatividade do conjunto dos entrevistados podem ser facilmente satisfeitas através deste método. “É preciso sublimar, no entanto, que esta representatividade nunca é absoluta, que está sempre limitada por uma margem de erro e que só tem sentido em relação a um certo tipo de perguntas – as que têm um sentido para a totalidade da população em questão” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 191)

A RECOLHA DE DADOS QUALITATIVOS

O método de investigação qualitativa, apresenta como principais características o facto de o investigador ser o instrumento-chave da recolha de dados. Este, primeiro preocupa-se com a descrição e só depois com a análise dos dados. Todo o processo é fundamental e os dados são analisados indutivamente (Freixo, 2011).

O instrumento de pesquisa selecionado para o método qualitativo foi a entrevista, mais concretamente, a entrevista semiestruturada, em que são colocadas determinadas questões, sendo dada liberdade aos entrevistados para falarem sobre o assunto, expressando as suas opiniões.

Foram realizadas três entrevistas: uma ao diretor da escola em estudo (Anexo IV), uma à vice-presidente da associação de pais (Anexo V), e uma última ao coordenador da Escola Segura da GNR local (Anexo VI).

A preparação das entrevistas decorreu com várias reuniões, quer online, quer presencialmente, com o professor orientador científico, que foi incansável na ajuda da procura dos tópicos, pelo que os guiões de entrevista foram construídos com questões direcionadas para o conhecimento das perceções e perspetivas dos entrevistados sobre a interação do Programa Escola Segura.

A entrevista ao diretor da escola, por questões de restrição pandémica foi levada a cabo via online, através da plataforma “Zoom”; já as entrevistas à vice-presidente da Associação de pais e ao militar do Programa Escola Segura da GNR foram ambas realizadas presencialmente, cumprindo o protocolo sanitário COVID-19 em vigor. Relativamente à entrevista realizada ao militar da GNR, esta foi antecedida de um pedido formal ao Exmº Comandante do Comando da Doutrina e Formação da GNR, para a realização da mesma, que foi deferido a 01/02/2021. (Anexo VII).

GARANTIAS ÉTICAS

Em todas as suas fases ou etapas (desenho, planeamento, organização, execução, análise) o estudo empírico (investigação) que dá suporte investigativo à presente dissertação foi cumprido, na íntegra, o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho, respeitando todos os valores e princípios éticos institucionais, destacando que os inquéritos e entrevistas foram realizados com o consentimento

informado, livremente expresso, específico, documentado e voluntário, obtido previamente das pessoas que aceitaram participar no estudo, foi mantida a confidencialidade dos dados pessoais obtidos na investigação e não foram retidos para além do tempo necessário, em conformidade com o parecer do órgão competente, ao fim do qual foram destruídos e a informação de carácter pessoal recolhida no decurso da investigação é confidencial e foi tratada de acordo com as regras relativas à proteção de dados e da vida privada.

CONSTRANGIMENTOS QUE AFETARAM O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EMPÍRICA

Antes de tudo, gostaria de realçar que a presente dissertação foi conduzida durante um período difícil do país, nomeadamente durante as restrições impostas pela pandemia Covid-19. A pandemia da Covid-19 afetou todos os setores da sociedade, e no caso dos investigadores científicos, sabemos que centenas de pessoas ficaram em quarentena por força do encerramento das instalações das Universidades e escolas. O desenvolvimento desta pandemia por este vírus tornou-se numa grave crise de saúde pública, de escala global, e que ainda não está sob controlo levando-nos a todos, sem exceção, à necessidade de quarentena, confinamento e de distanciamento social, como formas de mitigação do contágio pela COVID-19. O presente estudo não foi exceção, e só com grande determinação foi possível concluí-lo.

4.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

1. ALUNOS

(inquérito por questionário)

Dados de Caracterização

Quadro I - Ano de Escolaridade

AE	Nº	%
7º	8	21,05%
8º	11	28,95%
9º	19	50%
NR	38	100%

Quadro II - Género

Género	Rapaz	Rapariga
7º	3	5
8º	6	5
9º	5	14
TOTAL	14	24
%	36,84%	63,16%

Quadro III – Área Residência

A. Res.	Nº	%
Na Cidade	20	52,63%
Fora Cidade	18	47,37%

No quadro I, é relevante salientar para o facto de que foram os alunos do 9º ano que mais responderam ao questionário, muito provavelmente foram estes os alunos que melhores percepções tinham da atuação dos agentes, quer dentro, quer fora da sala de aula.

Questionário

Pergunta: Gostas de estudar na escola X? Sim? Não? Porquê?

Quadro IV – 7º ano

Resp.	Nº	%	Frases exemplo
Sim	7	87,5%	“... os professores são bons a ensinar.” “... porque a escola fica perto de minha casa e sinto-me bem aqui.”
Não	1	12,5%	“... não me identifico com a escola e não me sinto interessada.”
Total	8		

Quadro V – 8º ano

Resp.	Nº	%	Frases exemplo
Sim	10	90,9%	“... porque tem boas condições e bons professores.” “... porque a escola é dinâmica.”
Não	1	9,1%	“... só tenho 45 minutos para comer e o bar fecha muito cedo.”
Total	11		

Quadro VI – 9º ano

Resp.	Nº	%	Frases exemplo
Sim	19	100%	“...porque a escola é acolhedora.” “... porque a escola tem excelentes condições.” “... tem excelentes professores.”
Não	0	0	
Total	19		

Quadro VII – Total

Resp.	Nº	%	Frases exemplo
Sim	36	94,74%	“...porque a escola é acolhedora.” “... porque a estrutura é muito boa.” “... porque a escola é dinâmica.” “... porque a escola tem excelentes condições.” “... tem excelentes professores.”
Não	2	5,26%	“... só tenho 45 minutos para comer e o bar fecha muito cedo.” “... não me identifico com a escola e não me sinto interessada.”
Total	38		

Os resultados mostram que a esmagadora maioria dos alunos, consideram estar satisfeitos com a escola alvo de estudo, quer em termos de condições físicas, quer em termos de organização e docentes.

Pergunta: Quando vais à escola sentes que estás em segurança, que nada de mal te vai acontecer? Sim? Não? Porquê?

Quadro VIII – 7º ano

Resp.	Nº	%	Frases exemplo
Sim	8	100%	“Não tenho motivos para pensar o contrário” “Porque a escola tem muita segurança e os porteiros só deixam entrar pessoas autorizadas...”
Não	0		
Total	8		

Quadro IX – 8º ano

Resp.	Nº	%	Frases exemplo
Sim	10	90,9%	“Porque os porteiros só deixam entrar pessoas autorizadas...” “Porque dificilmente alguém estranho passaria pelas grades ou pelos porteiros...”
Não	1	9,1%	“Porque nada impede de eu apanhar de outro aluno.”
Total	11		

Quadro X – 9º ano

Resp.	Nº	%	Frases exemplo
Sim	16	84,20%	“Porque os professores e funcionários estão do nosso lado.” “Porque sinto que é uma escola segura e não problemática”
Não	3	15,80%	“Porque acho que deveria de haver mais vigilância.” “Porque nunca estarei 100% segura.”
Total	19		

Quadro XI – Total

Resp.	Nº	%	Frases exemplo
Sim	35	92,10%	<p>“Não tenho motivos para pensar o contrário”</p> <p>“Porque a escola tem muita segurança...”</p> <p>“Porque os porteiros só deixam entrar pessoas autorizadas...”</p> <p>“Porque dificilmente alguém estranho passaria pelas grades ou pelos porteiros...”</p> <p>“Porque os professores e funcionários estão do nosso lado.”</p> <p>“Porque sinto que é uma escola segura e não problemática”</p>
Não	3	7,90%	<p>“Porque nada impede de eu apanhar de outro aluno.”</p> <p>“Porque acho que deveria de haver mais vigilância.”</p> <p>“Porque nunca estarei 100% segura.”</p>
Total	38		

0

s alunos referem-se a segurança, num discurso vago, sem conhecimento. Estes resultados de investigação sugerem ser necessário apresentar o Programa Escola Segura aos alunos, para os dotar de um maior conhecimento das funções e utilidades do Programa, bem como, aos docentes em formação, para que estes tenham conhecimento desta “ferramenta” que se encontra disponível.

Pergunta. Já alguma vez sentiste a necessidade de pedir ajuda aos agentes da equipa da Escola Segura? Sim? Não?

Quadro XII – 7º ano

Resp.	Nº	%	Frases exemplo
Não	7	87,50%	_____
Sim	1	12,50%	_____
Total	8		

Quadro XIII – 8º ano

Resp.	Nº	%	Frases exemplo
Não	11	100%	_____
Sim	0		_____
Total	11		

Quadro XIV – 9º ano

Resp.	Nº	%	Frases exemplo
Não	19	100%	_____
Sim	0		_____
Total	19		

Quadro XV – Total

Resp.	Nº	%	Frases exemplo
Não	37	97,40%	_____
Sim	1	2,60%	_____
Total	38		

No presente quadro, salientamos o facto de apenas um/a aluno/a ter declarado já ter pedido ajuda aos Agentes da Escola Segura. Muito provavelmente este/a aluno/a tem conhecimento do programa e das funções dos Agentes da Escola Segura na comunidade escolar.

Pergunta: Já alguma vez os teus pais/encarregados de educação te aconselharam a pedir ajuda aos agentes da Escola Segura? Sim? Não?

Quadro XVI – 7º ano

Resp.	Nº	%	Frases exemplo
Sim	5	62,50%	“Se for preciso, sim.”
Não	3	37,50%	_____
Total	8		

Quadro XVII – 8º ano

Resp.	Nº	%	Frases exemplo
Sim	3	27,30%	“Sim, caso esteja em perigo.”
Não	8	72,70%	
Total	11		

Quadro XVIII – 9º ano

Resp.	Nº	%	Frases exemplo
Sim	17	89,50%	“No caso de acontecer algo grave.”
Não	2	10,50%	“Penso que não.” “Não, porque não necessitei.”
Total	19		

Quadro XIX – Total

Resp.	Nº	%	Frases exemplo
Sim	10	26,30%	“Se for preciso, sim.” “Sim, caso esteja em perigo.” “No caso de acontecer algo grave.”
Não	28	73,70%	“Penso que não.” “Não, porque não necessitei.”
Total	38		

Como os alunos levaram os inquéritos para casa para assinar a declaração informada, é de admitir que a suas respostas sejam socialmente construídas, ou seja, induzida pelos pais, o que é perfeitamente normal. Obtemos, por esta via, um sinal indireto de que os pais reconhecem a utilidade do programa em situações extremas.

Pergunta: Conversas em casa com os teus pais/encarregados de educação sobre assuntos da escola que envolvam o trabalho das equipas da Escola Segura da GNR? E o que achas que os teus pais pensam sobre esse trabalho?

Quadro XX – 7º ano

Resp.	Nº	%	Frases exemplo
Sim	4	50%	“Os meus pais pensam que eles fazem um trabalho importante para a vida de um adolescente.” “Esse trabalho é muito bom para a segurança dos alunos.”
Não	4	50%	
Total	8		

Quadro XXI – 8º ano

Resp.	Nº	%	Frases exemplo
Sim	3		“Que serve para ajudar os alunos.”
Não	8		“Não falo com os meus pais sobre isso.”
Total	11		

Quadro XXII– 9º ano

Resp.	Nº	%	Frases exemplo
Sim	9	47,40%	“Em casa tenho essas conversas sim, e os meus pais acham benéfico o trabalho dos agentes.” “Converso em casa e os meus pais acham que é bom para nos preparar para o futuro.”
Não	10	52,60%	“Não converso sobre esse assunto.”
Total	19		

Quadro XXIII – Total

Resp.	Nº	%	Frases exemplo
Sim	16	42,10%	“Os meus pais pensam que eles fazem um trabalho importante para a vida de um adolescente.” “Esse trabalho é muito bom para a segurança dos alunos.” “Em casa tenho essas conversas sim, e os meus pais acham benéfico o trabalho dos agentes.” “Converso em casa e os meus pais acham que é bom para nos preparar para o futuro.”
Não	22	57,90%	“Não falo com os meus pais sobre isso.” “Não converso sobre esse assunto.”
Total	38		

O quadro expressa uma clara divisão entre os alunos. Contudo, é de assinalar que um número significativo de famílias parece não ter uma percepção clara da utilidade do Programa Escola Segura.

Pergunta: Já participaste nalguma atividade - dentro ou fora da sala de aula – dinamizada pela Equipa da Escola Segura? Sim? Não? Se sim, que atividades foram essas?

Quadro XXIV – 7º ano

Resp.	Nº	%	Frases exemplo
Sim	5	62,50%	“Palestra de segurança rodoviária.”
Não	3	37,50%	
Total	8		

Quadro XXV – 8º ano

Resp.	Nº	%	Frases exemplo
Sim	7	63,65%	“Uma palestra, mas não me lembro do tema.”
Não	4	36,35%	
Total	11		

Quadro XXVI – 9º ano

Resp.	Nº	%	Frases exemplo
Sim	9	47,35%	“Palestra sobre consumo de drogas.” “Atividade com os cães.”
Não	10	52,65%	
Total	19		

Quadro XXVII – Total

Resp.	Nº	%	Frases exemplo
Sim	21	55,25%	“Palestra de segurança rodoviária.” “Uma palestra, mas não me lembro do tema.” “Palestra sobre consumo de drogas.” “Atividade com os cães.”
Não	17	44,75%	
Total	38		

Uma percentagem significativa de alunos consegue recordar ter participado em alguma atividade promovida pelo Programa Escola Segura, e conseguem ter uma perceção desse contributo.

Pergunta: Se um dia os alunos fossem informados de que os agentes da Escola Segura iam deixar de vir prestar apoio à escola, como reagiriam? Achas bem ou mal? Podes, por favor, justificar a tua opinião?

Quadro XXVIII – 7º ano

Resp.	Nº	%	Frases exemplo
Bem	1	12,50%	“Acho bem, porque a mim é-me indiferente a presença deles para a minha segurança.”
Mal	5	62,50%	
Indiferente	2	25%	
Total	8	100%	

Quadro XXIX – 8º ano

Resp.	Nº	%	Frases exemplo
Bem	0	0	
Mal	6	66,66%	<p>“... porque os agentes da Escola Segura falam de assuntos bastante importantes para a nossa idade.”</p> <p>“... porque os agentes da Escola Segura têm um papel importante ao aconselhar os alunos a terem melhores atitudes.”</p> <p>“... eles são imprescindíveis no bom funcionamento da escola.”</p> <p>“... mal, pois a nossa segurança está em primeiro lugar.”</p>
Indiferente	5	44,44%	<p>“Ficaria normal, mas acho que iam fazer falta à escola.”</p> <p>“Ficaria igual, mas acho importante eles estarem na escola porque aprendemos sempre algo com eles.”</p>
Total	9	100%	

Quadro XXX– 9º ano

Resp.	Nº	%	Frases exemplo
Bem	2	10,53%	
Mal	16	84,21%	<p>“... porque não íamos ter uma escola tão segura como tínhamos.”</p> <p>“... reagiria de uma forma pouco apropriada, pois acho que em todas as escolas deveria de haver este tipo de apoio, uma vez que é importante para um adolescente sentir-se em segurança na escola que frequentam.”</p> <p>“... pois apesar de eu não precisar de ajuda, poderá haver alguém na escola que precise”</p> <p>“... porque os agentes da Escola Segura alertam-nos sobre alguns assuntos que um dia poderão ser uteis.”</p>
Indiferente	1	5,26%	
Total	19	100%	

Quadro XXXI – Total

Resp.	Nº	%	Frases exemplo
Bem	3	5.25%	“Acho bem, porque a mim é-me indiferente a presença deles para a minha segurança.
Mal	27	71,05%	“... porque não íamos ter uma escola tão segura como tínhamos.” “... reagiria de uma forma pouco apropriada, pois acho que em todas as escolas deveria de haver este tipo de apoio, uma vez que é importante para um adolescente sentir-se em segurança na escola que frequentam.” “... pois apesar de eu não precisar de ajuda, poderá haver alguém na escola que precise” “... porque os agentes da Escola Segura alertam-nos sobre alguns assuntos que um dia poderão ser uteis.” “... porque os agentes da Escola Segura falam de assuntos bastante importantes para a nossa idade.” “... porque os agentes da Escola Segura têm um papel importante ao aconselhar os alunos a terem melhores atitudes.” “... eles são imprescindíveis no bom funcionamento da escola.” “... mal, pois a nossa segurança está em primeiro lugar.”
Indiferente	8	23,70%	“Ficaria normal, mas acho que iam fazer falta à escola.” “Ficaria igual, mas acho importante eles estarem na escola porque aprendemos sempre algo com eles.”
Total	38	100%	

Destacam-se respostas socialmente construídas relativamente à atuação dos agentes da escola segura, muito provavelmente por terem sido construídas em cooperação com os pais em casa. Contudo, salienta-se que a esmagadora maioria dos alunos ficariam preocupados ou menos bem servidos caso o Programa Escola Segura deixa-se a sua escola.

2. DIRETOR DA ESCOLA

(Entrevista)

Nota metodológica: tendo em consideração o principal objetivo associado à realização da entrevista com o diretor da escola – que era o de conhecer a visão e as perspetivas deste responsável escolar - optou-se por organizar a apresentação e análise da entrevista (integralmente transcrita) com base em apenas duas categorias simples mas claramente elucidativas: 1) os aspetos que o entrevistado considerou estarem bem do ponto de vista da segurança da escola, 2) os aspetos que o entrevistado considerou estarem menos bem ou mesmo mal na segurança na escola.

O que está bem:

- “(...)as metodologias usadas elas são muito assentes num carácter pedagógico da ação(...)
- “Ela (a intervenção da ES) é ainda muito pedagógica, no sentido da ação em sala de aula.”
- “Relativamente à importância do valor segurança, eu considero que ela é essencial.”
- “(...) nós vamos de alguma forma, definindo um conjunto de ações que permitam e acima de tudo, estas são ações colaborativas e comunitárias (...)
- “(...) nós conseguimos muito rapidamente e muito eficazmente por vezes colmatar ou condicionar ações por parte dos alunos que poderiam tomar outra dimensão.”
- “esta relação tornou-se tão orgânica que basta ligar para a Escola Segura e do outro lado está alguém conhecedor nos nossos problemas a dar o apoio necessário.”
- “(...) há a entrada imediata da Equipa da Escola Segura, no sentido dessa desmobilização e desta tentativa de perceção das consequências negativas que uma ação por parte dos alunos, que por vezes para eles a vêm com uma certa ligeireza e a vêm com uma certa banalidade, pode imediatamente ser desmontada, onde eu acho que esse trabalho é muito bem executado por parte da Equipa da Escola Segura.”
- “(...)a Equipa da Escola Segura tem enquanto autoridade, (...)esta voz de autoridade a funcionar, (...)”
- “(...) é um excelente suporte para a segurança da nossa escola e para as escolas em geral, por isso é que eu dou imenso valor à segurança (...)
- “(...)esta equipa entra em ação nas situações mais problemáticas e aí as coisas funcionam.”

- “(...)o agente enquanto membro da comunidade escolar, é sem dúvida um aspecto fundamental, ou seja, o agente Escola Segura, está completamente integrado na comunidade educativa, ele faz parte dela.”
- “(...) uma ação preventiva, ou seja, o conjunto de ações que estas equipas desenvolvem das diversas temáticas, (...)”
- (relativamente ao consumo de estupefacientes) “(...)assim, eu acho que isso é fundamental, tentar saber; como te aconteceu isto? Como foi? Como não foi? Esta Equipa da Escola Segura tenta saber mais, não no aspeto de os acusar, repreensivo, mas sempre numa vertente de desconstruir aquela situação, perceber que são alunos, são jovens que sofrem influencias e que essas influências são más e precisamente fazer esse trabalho (...) e que importa refletir sobre isso.”
- “Relativamente à intervenção da Equipa do Programa Escola Segura, quanto ao funcionamento da relação da escola com esta equipa, o balanço é extremamente positivo.”
- “Eu não consigo ver neste momento e num futuro, a Escola sem a Equipa da Escola Segura, porque eles fazem parte integrante dela, e por isso acho essencial esta colaboração.”
- “(...) uma grande parte tem esse conhecimento.” (por parte das famílias sobre a intervenção da Escola Segura).”
- “(...) o feedback que nos dá da intervenção da Equipa da Escola Segura, na nossa escola, é um feedback extremamente positivo, excelente até para mim é fundamental para a criação de um clima de sentimento de segurança, não é? Quando as pessoas estão próximas de nós, e esta Equipa da Escola Segura cria este clima de proximidade, nós sentimo-nos mais seguros.”

O que precisa de melhorar:

- “Que me recorde efetivamente, não! Nunca me foi solicitada a intervenção da Equipa da Escola Segura por parte de algum pai.”
- “Relativamente à Associação de Pais, não, nunca recebi nenhuma solicitação por parte destes. Aqui a Associação de Pais em termos de ação e participação tem sido um processo um pouco difícil, não temos propriamente uma Associação ativa.”

O diretor entrevistado afirma, sem reservas, que a Equipa Escola Segura e os agentes que a compõem estão completamente integrados na comunidade escolar em estudo. Essa afirmação é corroborada como iremos ver mais à frente pelo agente da Escola Segura. O diretor ressalva os

métodos e as técnicas utilizadas por estes, baseadas numa vertente pedagógica e não repressiva e que basta um telefonema por parte deste, que os agentes rapidamente se deslocam à escola. Aqui poderemos destacar que o diretor querera dizer que os agentes se mostram rapidamente disponíveis em ajudar a resolver os problemas surgidos, contudo temos de refletir que a equipa da escola segura em estudo pode e deve de ter mais escolas e agrupamentos sob a sua responsabilidade, o que faz com esse “rapidamente” seja muito subjetivo. Porém, e em jeito de resumo, o diretor destaca a importância da Escola Segura não só dentro da escola/sala de aulas, mas também no seu exterior, que a Escola Segura é muito importante para si, para a harmonia e paz na escola, mas principalmente para a segurança que estes oferecem com a sua presença constante, dizendo mesmo que “(...) não consigo ver neste momento e num futuro, a Escola sem a Equipa da Escola Segura”, relevando deste modo a importância da atuação dos agentes em questão. Em contraposição, o diretor afirma que nunca nenhum pai ou associação de pais solicitou a presença da Escola Segura por algum motivo que os preocupassem, afirmando mesmo que existe uma relação difícil com a Associação de pais, pois esta é ausente das ações da Escola.

Segundo a análise que fiz a esta entrevista e em triangulação com a entrevista com o Agente da Escola Segura, o diretor não deixa dúvidas de que a Escola Segura está integrada na comunidade escolar e trabalha em coordenação com a escola objeto de estudo. Contudo, não podemos afirmar se há esta mesma integração desta equipa noutras escolas/agrupamentos, ou se o mesmo se replicaria em termos nacionais. A resposta a essa questão exigiria a realização de um estudo específico, só possível de concretizar com outras condições e enquadramento académico e científico. Retira-se ainda da presente entrevista e em triangulação com os inquéritos efetuado aos pais e à entrevista com a Vice-presidente da Associação de pais, que também é mãe de um aluno que frequenta a mesma escola, o completo desconhecimento do Programa Escola Segura, em particular no que se refere aos métodos e técnicas utilizados. Na minha opinião seria importante o Programa Escola Segura ser apresentado aos pais, possivelmente no início de cada ano letivo, na reunião anual de pais, para que estes obtivessem informação relevante sobre esta Equipa, assim como o seu contacto direto, seja telemóvel ou email, de modo a reduzir ou mesmo superar o crónico afastamento entre pais/encarregados de educação/associação de pais e a Equipa da Escola Segura.

3. PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

(Inquérito/Questionário)

Dados de Caracterização

Quadro XXXII - Idade

R	20-30	31-40	41-50	51-60	Mais de 60
Pai	0	3	9	4	0
Mãe	1	6	8	1	0
Total	1	9	17	5	0

Quadro XXXIII – Nível de instrução

R	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Sec.	E. Sup.
Pai	1	8	3	1	2
Mãe		5	3	7	
TOTAL	1	13	6	8	2

Quadro XXXIV – Relação N.I./Profissão

N.I.	Exemplo de Profissões
1º Ciclo	Pensionista
2º Ciclo	Construção Civil/Costureira
3º Ciclo	Canalizador/Assistente Dentária
Sec.	OPC/Chefe de loja
E. Sup.	Militar/Engenheiro

Quadro XXXV – A. Residência

A. Res.	Nº	%
Na Cidade	7	43,75
Fora da Cidade	9	56,25

Destaca-se a elevada percentagem de pais que não responderam ao inquérito. Isso pode dever-se não a uma indiferença por parte destes, mas a dificuldades em responder ao mesmo, relacionadas principalmente com variáveis como, por exemplo, o nível de instrução e profissão.

Pergunta: Tem uma opinião positiva sobre a escola X.?

Quadro XXXVI – Total

Resp.	Nº	%
Sim	14	87,50
Não	1	6,25
Sem Op.	1	6,25
N.R.		
Total	16	100

Uma elevada maioria de pais refere ter uma opinião positiva da escola frequentada pelos seus filhos/as.

Pergunta: Conhece os principais objetivos do programa Escola Segura da GNR?

Quadro XXXVII

Resp.	Nº	%
Sim	8	50
Não	7	43,75
Sem Op.	1	6,25
N.R.		
Total	16	100

Há uma significativa percentagem de pais que não faz ideia desses objetivos, o que nos leva a deduzir que, muito provavelmente, não há divulgação do Programa junto dos pais.

Pergunta: Conhece o trabalho dos agentes da Escola Segura da GNR na escola X?

Quadro XXXVIII

Resp.	Nº	%
Sim	3	18,75
Não	11	68,75
Sem Op.	0	0
N.R.	2	12,50
Total	16	100

Aqui, mais uma vez é visível que não foi apresentado o Programa Escola Segura aos pais.

Pergunta: Está satisfeito/a com a intervenção dos agentes da Escola Segura na escola X?

Quadro XXXIX

Resp.	Nº	%	Frases exemplo
Sim	8	50	“... têm um papel fundamental para preparar os nossos filhos para o futuro...” “Ensinam aos nossos filhos coisas importantes que servirão para a vida.” “Sabendo que os agentes estão na escola, nós pais ficamos mais descansados.”
Não	0	0	
S/ Opinião	7	43,75	
N.R.	1	6,25	
Total	16	100	

Neste quadro chega-se à conclusão de que possivelmente, apesar de não terem um conhecimento muito aprofundado do Programa Escola Segura, os pais atribuem-lhe uma relativa

importância. Muito provavelmente, os que responderam afirmativamente deram uma resposta socialmente construída, baseada no conhecimento comum sobre o Programa.

Pergunta: Acha que o seu filho está seguro na escola X.?

Quadro XXXX

Resp.	Nº	%	Frases exemplo
Sim	16	100	<p>“Pois tenho confiança na estrutura administrativa e nos recursos humanos da ESWV.”</p> <p>“Porque até ao momento não houve nenhum indicador que me mostrasse o contrário.”</p> <p>“Pelo que observo quando me desloco à ESWV.”</p>
Não			
S/ Opinião			
N.R.			
Total	16	100	

Os resultados mostram que a totalidade dos pais salientam que os seus filhos estão seguros na escola objeto de estudo; porém, todos eles atribuem essa segurança a fatores que não a intervenção do Programa Escola Segura.

Pergunta: Imagine que era informado/a de que o programa Escola Segura da GNR deixaria de prestar apoio à escola X, o que acharia?

Quadro XXXXI

Resp.	N°	%	Frases exemplo
Bem	0	0	
Mal	16	100	<p>“Acharia mal porque a Escola Segura informa os alunos de vários assuntos da atualidade e os seus perigos.”</p> <p>“Não apoiaria a ideia, pois acho importante o trabalho dos agentes junto dos nossos filhos.”</p> <p>“Os alunos precisam de alguém com alguma importância na sociedade, para os alertar de todos os perigos e não há ninguém melhor para isso do que a Escola Segura da GNR.”</p> <p>“Não apoiaria a ideia, acho muito importante o trabalho dos agentes junto dos nossos filhos.”</p>
Total	10	100	

Claramente há um apoio total e absoluto ao Programa, mesmo não tendo um conhecimento aprofundado do mesmo.

4. VICE-PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS

(Entrevista)

Nota metodológica: tendo em consideração o principal objetivo associado à realização da entrevista com o diretor da escola – que era o de conhecer a visão e as perspetivas desta dirigente da Associação de Pais - optou-se por organizar a apresentação e análise da entrevista (integralmente transcrita) com base em apenas duas categorias simples, mas claramente elucidativas: 1) os aspetos que o entrevistado considerou estarem bem do ponto de vista da segurança da escola, 2) os aspetos que o entrevistado considerou estarem menos bem ou mesmo mal na segurança na escola.

O que está bem:

- “Eu diria que nem parece uma escola pública, positivamente...”
- “(...) todos os intervenientes (...) acabam por ser responsáveis pela segurança na escola.”
- “Sobre o Programa Escola Segura, não sei muito, vejo os carros de vez em quando a rondar a escola, o que me dá assim uma sensação de segurança, agrada-me ver o carro da Escola Segura a circular por ali...”
- “(...) o facto de ver o carro da Escola Segura a circular por ali, transmite uma sensação de segurança e isso é muito bom para os pais.”
- “(...) os alunos precisam de se sentir próximos e de se sentir protegidos, por isso quem vem à escola tem de trazer uma mensagem de segurança e de proximidade aos alunos para que eles sintam que podem contar com as pessoas que ali estão e que ali vieram...”
- “Relativamente a essa intervenção por parte dos agentes, na minha opinião, (...)é algo para levar a sério e fica para a vida.”
- “(...) acho que os alunos podem ver nos agentes uma fonte diferente de informação, (...) e acho que isso para os alunos é uma forma mais forte e impactante que os marcará para sempre.”

O que precisa de melhorar:

- “(...) eu não sei muito sobre o Programa Escola Segura, portanto sobre isso não me poderei pronunciar muito.”
- “Nunca houve nenhum contacto.”
- “(...) sei que existem. No entanto o meu filho comenta em casa quando a Escola Segura vai à sua sala ministrar determinadas palestras e conversamos sobre isso.”
- “(...) acho que é bom, muito importante para o crescimento dos nossos filhos e, portanto, quando nos tiram aquilo que é bom a gente não gosta.

A vice-Presidente da Associação de Pais considera trabalhar com uma escola boa e segura, onde todos os intervenientes têm um papel fundamental para que a paz e harmonia prevaleça na comunidade. Destaca ainda a visibilidade no exterior da escola que as Equipas da Escola Segura têm perante a sociedade, mas não se mostra muito confortável quando é questionada sobre o trabalho interno, dentro da escola, em geral, e na sala de aula em particular, por parte dos agentes da Escola Segura, referindo que por vezes o seu filho *comenta* em casa. Contudo, a visão desta entrevistada foi um pouco além daquilo que lhe foi questionado, relevando nesta entrevista uma informação de extrema importância para a sociedade em geral e para os jovens em particular, pois afirma que “(...) a informação é prestada por fonte diferente de informação, (...) e acho que isso para os alunos é uma forma mais forte e impactante que os marcará para sempre, (...), é algo para levar a sério e fica para a vida”. Ou seja, esta entrevistada tem a visão que as ações levadas a cabo pelas Equipas da Escola Segura, não serão apenas úteis no presente para aqueles jovens, mas mais longe, que os prepara para eventuais ocorrências em que estes poderão ser envolvidos num futuro. Estas ações transmitem aos jovens uma segurança que poderemos designar segurança prospetiva. Em sentido contrário, a entrevistada refere, como já havíamos visto na entrevista do diretor da escola, o pouco ou quase nulo conhecimento do Programa Escola Segura e a relação desta Associação de Pais com as Equipas da Escola Segura. Apesar de ter pouco conhecimento, a entrevistada refere que não gostaria de saber que as equipas da Escola Segura deixassem num futuro de articular com a escola objeto de estudo.

Em análise a esta entrevista, seguindo a linha de raciocínio da entrevista do diretor da escola e do Agente da Escola Segura, a entrevistada não tem conhecimento pleno das atividades do Programa Escola Segura, o pouco que sabe é o seu filho que lhe transmite. Porém, numa resposta socialmente construída, esta revela que este Programa é importante e imprescindível, quer para que a paz e

harmonia prevaleça na escola, quer para a ajuda destes agentes na preparação e formação destes jovens para o futuro, dotando-os de informação diferenciada. Aqui, uma vez mais, se recomendaria a apresentação do programa às associações de pais, a par da apresentação aos pais e encarregados de educação. Destaco desta entrevista, em triangulação com o discurso de um/a aluno/ aquando do preenchimento do questionário, de que *“(...) os agentes da Escola Segura alertam-nos sobre alguns assuntos que um dia poderão ser uteis.”*, ou seja, os agentes da Escola Segura ajudam construir uma segurança prospetiva com estes jovens, para que num futuro possam utilizar essas aprendizagens.

5. COORDENADOR LOCAL DA ESCOLA SEGURA (GNR)

Entrevista)

Nota metodológica: tendo em consideração o principal objetivo associado à realização da entrevista com o Coordenador Local do Programa Escola Segura – que era o de conhecer a visão e as perspetivas deste Coordenador - optou-se por organizar a apresentação e análise da entrevista (integralmente transcrita) com base em apenas duas categorias simples, mas claramente elucidativas: 1) os aspetos que o entrevistado considerou estarem bem do ponto de vista da segurança da escola, 2) os aspetos que o entrevistado considerou estarem menos bem ou mesmo mal na segurança na escola.

O que está bem:

- “(...) uma escola praticamente sem problemas de segurança quer no seu interior, quer no exterior permite que tenha um bom ambiente, contribuindo desta forma para o sucesso escolar.”
- “Considero ser necessária uma boa intervenção/cooperação com a escola (...)”
- “(...) a relação entre os Agentes do Programa Escola Segura da GNR e a direção da escola X, é relação de grande cooperação e de proximidade.”
- “(...) é uma escola que faz um grande trabalho no que diz respeito à sensibilização junto dos alunos (...)”
- “(...) a intervenção que esta SPC efetua junto da escola, com as várias ações de sensibilização que realizamos ao longo do ano letivo.”
- “Com a presença constante da SPC na escola acaba por ter um grande contributo para a segurança (...)”

O que precisa de melhorar:

- “Na minha opinião as Associações de pais no geral não são muito participativas.”
- “(...) esta SPC faz a articulação das intervenções diretamente com a direção da escola.”
- “(...) existem sempre aspetos que podem ser melhorados.”

O agente coordenador da Equipa da Escola Segura, também ele um “homem do terreno”, destaca a boa coordenação e envolvimento do Programa e dos Agentes da Escola Segura na escola em estudo, corroborando o diretor desta. Ambos concordam que o sentimento de segurança é primordial para o pacífico desenrolar das atividades letivas, destacando que esta Equipa da Escola Segura em especial, dá um enorme contributo para a segurança das atividades letivas, considerando inclusive que essa segurança subjetiva é primordial para o sucesso escolar dos jovens. Também este Agente destaca as ações de sensibilização como uma fonte de informação para os jovens, em que estes levarão para toda a vida esses ensinamentos.

Em linha de pensamento com o Diretor, a Vice-Presidente da Associação de pais, o Agente da Escola Segura, refere que não há uma ligação/envolvimento/contacto/articulação entre os pais/encarregados de educação e os Agentes da Escola Segura, ao ponto de nem sequer existirem registos de contactos entre a Associações de Pais e a Equipa da Escola Segura. Porém, o entrevistado sugere haver margem de progressão neste sentido, destacando que existem sempre aspetos que podem ser melhorados.

Em análise à presente entrevista, o agente refere que existe uma excelente relação e coordenação entre a Escola em estudo e o Programa Escola Segura. Todavia, não sabemos se esta relação existe nos mesmos moldes e com a mesma eficácia com outras escolas ou agrupamento de escolas. Poderia ser algo a explorar neste estudo. Porém dadas as vicissitudes temporais e de oportunidade, não seria possível executar em tempo útil no presente estudo. O próprio agente destaca a falta de meios humanos no Programa, tendo, em conversa informal, revelado que apenas são mobilizados três elementos para exercer atividades em escolas de dois concelhos, da área de jurisdição da GNR.

BALANÇO DE APRENDIZAGEM

Não posso deixar de referir no presente trabalho todo o percurso percorrido, começando pela parte letiva do primeiro ano do mestrado, que me concedeu a “bagagem” e o conhecimento científico necessário para conseguir ultrapassar as dificuldades, bastantes, que se cruzaram neste meu caminho ao longo destes dois anos e meio. As várias disciplinas e ensinamentos dos professores com quem tive a sorte de me ter cruzado, que mais do que docentes, foram e são amigos que levo para a vida, não destacando nenhum em especial, mas sim todos num geral. Por isso, fazer uma dissertação de mestrado é um desafio, um desafio que, na minha humilde opinião não está ao alcance de todos, mas que com vontade, empenho e sacrifício se consegue realizar. Estes dois anos e meio de mestrado foram em termos pessoais, profissionais e académicos, um desafio constante à minha pessoa e à minha capacidade de organização do tempo e de tempo. Se estudar e investigar requer organização e gestão do tempo, considero humildemente, que é de atribuir elevado valor a quem simultaneamente estuda, trabalha, investiga, se é pai ou mãe, com as mais variadas responsabilidades e consegue concluir uma investigação científica desta natureza.

A EXPERIÊNCIA DE INVESTIGAÇÃO

A presente investigação partiu como base de exploração, as perceções e atitudes de pais e encarregados de educação, sobre a atuação do Programa Escola Segura num agrupamento de escolas no norte de Portugal. Deste modo, o trabalho e o desenho inicial do projeto tinham um alargamento maior, contudo foram limitados por vários fatores alheios ao investigador, sendo que ao longo da presente investigação e dadas as várias dificuldades que surgiram, decidimos explorar como estudo de caso, que perceções têm os pais/encarregados de educação, os alunos, o diretor e os próprios Agentes sobre a atuação da Escola Segura numa escola secundária pública do norte de Portugal. Assim, foi exigido efetuar contactos e dada a situação pandémica que o país ainda atravessava e ainda atravessa, foi necessário ligar telefonicamente com um diretor de uma escola, expor detalhadamente quais os nossos objetivos e o que pretenderíamos deste e da sua escola, ao que o mesmo aceitou participar sem reservas, pondo como único entrave, a minha presença física na referida escola. Como sou uma pessoa de desafios e para mim os desafios são para serem superados, em coordenação com o meu orientador foi elaborado um guião de entrevista e iniciei a presente investigação precisamente com uma entrevista ao referido diretor da escola via *online*. De seguida, foram dirigidas às entidades competentes, autorizações de inquéritos e entrevistas, sendo que os inquéritos aos alunos e pais foram

precedidos de um pedido de autorização ao Exm^o Sr. Diretor Geral da Educação que após análise deferiu os mesmos, e para a entrevista ao Agente da Escola Segura da GNR, foi solicitada autorização ao Exmo. Comandante do Comando da Doutrina e Formação da Guarda Nacional Republicana, o qual foi deferido. Durante o espaço temporal que decorreram estes pedidos e autorizações, o país volta a entrar confinamento obrigatório o que veio trazer ainda mais dificuldades para a presente investigação, que com muita imaginação, perseverança e persistência foi possível concretizar todas estas ações. Assim que a escola retomou a atividade presencial, foram entregues às turmas através do diretor de turma, os inquéritos produzidos em cooperação com o professor orientador, em suporte papel, dirigidos aos alunos, que, por serem menores, tiveram de levar para casa para os seus pais assinarem o consentimento informado. Rececionadas as respostas e após uma análise entre orientador e investigador das mesmas, foram produzidos os inquéritos para os pais, que decorreram com o mesmo procedimento. Após a receção das respostas dos pais aos inquéritos, foi contactada a Vice-Presidente da Associação de Pais da referida escola, uma vez que o Presidente em funções e os anteriores não mostraram disponibilidade para colaborar com esta investigação, foi concretizada uma entrevista pessoalmente. Por fim, mas não menos importante, foi realizada uma entrevista ao Agente da Escola Segura, com a supervisão da sua chefe direta, uma vez que este sem intenção poderia dar alguma informação confidencial e por isso carecia dessa mesma supervisão.

OS CONTRIBUTOS ESPECÍFICOS DO PROGRAMA ESCOLA SEGURA

Contributos para o sucesso da escola pública e para a educação das jovens gerações: sentimento de segurança, segurança objetiva, segurança subjetiva, segurança prospetiva.

Numa reflexão final a todo este documento e em jeito de orientações para ação, numa breve análise aos dados de investigação recolhidos, destaca-se que o Programa Escola Segura apesar de estar socialmente divulgado e construída à sua volta uma imagem, não está nem é divulgado de forma pormenorizada aos pais e aos alunos. Muito provavelmente o que sabem sobre o Programa, não ultrapassará o conhecimento comum. Esta divulgação provavelmente poderia trazer um maior conhecimento da população sobre todo o Programa e uma aproximação aos Agentes da Escola Segura, que apesar do discurso do Diretor da escola em objeto de estudo e do Agente da Escola Segura serem consensuais, referindo a Escola Segura como perfeitamente integrada na comunidade escolar, esta não

o será aos “olhos dos pais e alunos”. Aliás, segundo a Vice-Presidente, para esta população alvo, os pais e encarregados de educação, a perceção que têm do Programa Escola Segura, é do carro caracterizado a fazer rondas no exterior das escolas. Ainda assim, é do consenso no discurso de todos os atores de que o programa é importante para a paz e harmonia na comunidade educativa. Portanto, neste cruzamento de discursos e vozes, sobressai-se uma sensação que é comum a todos, em que as ações dos Agentes do Programa Escola Segura junto dos alunos, não só lhes transmitem segurança naquele preciso momento, com a presença destes seja no exterior, seja no interior da escola ou ainda mais próxima, dentro da sala de aula aquando das ações de sensibilização ministradas pelos Agentes, mas também lhes proporciona uma segurança de futuro, uma *segurança prospetiva*, ou seja, todo o conhecimento que é oferecido aos alunos pelas ações dos Agentes, através do seu *know how*, das experiências e dos casos práticos que estes apresentam, preparando para o futuro, formando e educando crianças e jovens para que cresçam seguros e em segurança. Por fim, e para que o Estatuto do Aluno faça sentido e seja levado à sua execução plena, “Uma Escola faz-se com todos”, e, como diz o diretor entrevistado, o Programa e os Agentes da Escola segura têm obrigatoriamente de fazer parte desse “todo”!

Concluo a presente dissertação afirmando a minha convicção de que ela se encontra, claramente, em linha com os objetivos formativos e as expectativas de intervenção social e educacional associadas ao Mestrado em Estudos da Criança: Áreas de Especialização em Intervenção Psicossocial com Crianças e Família, nomeadamente no que se refere ao desenho e aplicação de metodologias de investigação e de intervenção orientadas para a produção de conhecimento relevante capaz de sustentar uma intervenção esclarecida em instituições e organizações sociais vocacionadas para o trabalho com crianças, com jovens, e respetivas famílias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2016). A educação em Portugal: princípios e fundamentos constitucionais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 23-32.
- Albarello, e. a. (2011). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo (trad. L.A. Reto e A. Pinheiro)*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Beattie, N. (1985). *Parents Participation in Four Western European Countries*. London: The Falmer Press.
- Bell, J. (2010). *Como Realizar um Projeto de Investigação (5ª Edição ed.)*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdanowicz, M. (1994). La Participation des Parents aus Systèmes Scolaires dans les Douze Pays de la Communauté Européenne. *Sections III et IV du Rapport Général*.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação; Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cunha, M. (2019). *Criminalidade e Segurança*. Lisboa: Guide - Artes Gráficas .
- Dale, R. (1994). A Promoção do Mercado Educacional e a Polarização da Educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, 109-139.
- David, M. (1993). *Home-School Relations - Mothers and Education: Inside Out?* Londres: The Macmillian Press.
- Fernandes, A. (2005). O Poder Político e Segurança Interna. *I Colóquio de Segurança Interna* (pp. 23-37). Lisboa: Almedina.
- Freixo, M. (2011). *Metodologia Científica - Fundamentos, Métodos e Técnicas (3ª edição)*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gomes, C. (2002). Democracia Política e Cidadania Democrática no Ensino Secundário. *Jornadas da Educação 2002*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Gomes, C. (2009). Poder, Autoridade e Liderança Institucional na Escola e na Sala de Aula: perspectivas sociológicas clássicas. *Ensaio*, 235-261.
- Gomes, C., Silva, G., & Silva, D. (2017). A Gestão da Disciplina Numa Escola Portuguesa: As Opiniões Dos Alunos. *Tópicos Educativos*, 160-178.
- Gomes, P. (Outubro - Dezembro de 2001). Modelos de Policiamento in Infância e Juventude. *DNPSP*, pp. 36-51.
- Gomes, P. (Março de 2001). Modelos de Policiamento in Policia Portuguesa. *DNPSP*, pp. 1-25.

- Henry, M. (1996). *Parent-School Collaboration - Feminist Organizational Structures and School Leadership*. Albany: State University of New York Press.
- Inácio, A., & Araújo, D. (2018). Um Novo Paradigma Para a Segurança: Atores de Segurança Interna. *Proelium*, 23-28.
- Kappler, V., & Gaines, L. (2009). *Community Policing: A Contemporary Perspective. 5th Edition*. New York: LexisNexis & Anderson Publishing.
- Lareu, A. (1987). Social Class and Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education*, 73-75.
- Lightfoot, S. (1978). *Words Apart - Relationships Between Families and Schools*. Nova Iorque: Basic Books.
- Macedo, R. (2013). A Família do Ponto de Vista Psicológico: Lugar Seguro para Crescer? *Caderno de Pesquisa*, 62-68.
- Marçal, Á. (2008). *Policiamento de Proximidade: Avaliação do Programa Escola Segura no Concelho de Odivelas*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Martins, M. (2003). *Associações de Pais e Encarregados de Educação na Escola Pública: Contributos para uma Análise Sociológica-Organizacional*. Braga: Departamento de Educação Básica.
- Montesquieu, C. (2011). *Do Espírito das Leis (trad. Miguel Morgado)*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Oliveira, J. (2006). *As Políticas de Segurança e os Modelos de Policiamento - A Emergência do Policiamento de Proximidade*. Coimbra: Almedina.
- Oliveira, J. (2009). As Políticas Públicas Policiais na Definição das Boas Práticas: o caso português . Em M. M. Valente, *Estudos Comemorativos dos 25 anos do ISCP/SP* (pp. 143-163). Lisboa: Almedina.
- Oliver, W. (2000). *Community Policing: Classical Readings*. New Jersey: Prentice Hall.
- Picanço, A. (2012). *A Relação Entre Escola e Família - As Suas Implicações no Processo de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Escola Superior De Educação João de Deus.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais (1a ed.)*. Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais (5a ed.)*. Lisboa: Gradiva, Lda.
- Reis, F. (2010). *Como Elaborar Uma Dissertação de Mestrado Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Rodrigues, T., Hermenegildo, R., Xavier, A., Luis, A., Semedo, J., & Ribeiro, S. (2019). *Segurança Interna no Século XXI - População e Território*. Porto: Fronteira do Caos Editores.

- São-Pedro, M., Fonseca, M., & Vilas-Boas, M. (2000). *Uma Visão Prospectiva da Relação Escola/Família/Comunidade*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lúcio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGraw Hill.
- Santo, P. (2010). *Introdução à Metodologia das Ciências Sociais - Génese, Fundamentos e Problemas*. Lisboa: Edições Silabo.
- Sarmento, M. (2013). *Guia Prático Sobre a Metodologia Científica para a Elaboração, Escrita e Apresentação de Teses de Doutoramento, Dissertações de Mestrado e Trabalhos de Investigação Aplicada (3ª ed.)*. Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- Sarmento, M. (2013). *Metodologia Científica Para a Elaboração, Escrita e Apresentação de Teses*. Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- Sarmento, T. (2018). A Criança Entre-Lugares: Na Família e na Escola. Em A. Filho, & L. Dornelles, *Lugar da Criança na Escola e na Família: a Participação e o Protagonismo Infantil* (pp. 47-70). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, Uma Relação Armadilhada*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P., & Stoer, S. (2005). *Escola-Família; Uma Relação em Processo de Reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Teixeira, N. (2002). *Contributos Para a Política de Segurança Interna*. Lisboa: Ministério da Administração Interna.
- Vilas-Boas, M. (2001). *Escola e Família : Uma Relação Produtiva de Aprendizagem em Sociedades Multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Walker, S. (1992). *The Police In America: an Introduction (2ª ed.)*. New York: McGraw Hill.
- Wyness, M. (1995). Schooling, Welfare and the Policing of Parents. *British Journal Of Sociology of Education, Vol. 16, n°3, 373-387*.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

Lei n.º 51/12 (2012). Estatuto do Aluno e Ética Escolar. Diário da República n.º 172/2012, Série I de 2012-09-05, páginas 5103 – 5119.

Lei n.º 46/86 (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14.

Lei n.º 53/08 (2008). Lei de Segurança Interna. Diário da República n.º 167/2008, Série I de 2008-08-29.

Lei n.º 147/99 (1999). Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo. Diário da República n.º 204/1999, Série I-A de 1999-09-01.

Lei n.º 51/12 (2012). Estatuto do Aluno e da Ética Escolar. Diário da República n.º 171, Série I, de 5-09-2012.

Lei n.º 16/16 (2016). Estatuto da Carreira Docente. Diário da República n.º 115/2016, Série I de 2016-06-17.

Decreto-Lei n.º 48/95 (1995). Código Penal. Diário da República n.º 63/1995, Série I-A de 1995-03-15.

Decreto-Lei n.º 47344/66 (1966). Código Civil. Diário do Governo n.º 274/1966, Série I de 1966-11-25.

Decreto de 10 de abril de 1976 (1976). Assembleia da República: Constituição da República Portuguesa. Diário da República, Série I, n.º 86.

Despacho n.º 8927/17 (2017). Aprova o Regulamento do Programa Escola Segura. Diário da República n.º 195/2017, Série II de 2017-10-10.

Despacho n.º 9311/16 (2016). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República n.º 139/2016, Série II de 2016-07-21.

Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Despacho VRT-LL – 07/2020, Universidade do Minho, Conformidade de trabalhos de investigação quanto aos Direitos de Propriedade intelectual e Proteção de Dados Pessoais.

WEBGRAFIA CONSULTADA

<https://www.ie.uminho.pt/pt/Ensino/mestrados/Paginas/Mestrados-em-Estudos-da-Crianca.aspx>

ANEXOS

ANEXO I – Inquérito aos alunos

Dissertação de Mestrado

Perceções em Relação à Intervenção do Programa Escola Segura: um estudo de caso numa escola secundária pública do norte de Portugal.

O Responsável pelo estudo: Sérgio Dias

Recolha de Opinião juntos dos Alunos

1. Dados de Caracterização:

Ano de escolaridade:

Idade:

Rapaz Rapariga

Residência:

Na Vila

Numa freguesia da Vila

2. Questões

1. Gostas de estudar na X? Sim? Não? Porquê?

2. Quando vais à escola sentes que estás em segurança, que nada de mal te vai acontecer, Sim? Não? Porquê?

3. Já alguma vez sentiste necessidade de pedir ajuda aos agentes da equipa Escola Segura? Sim?
Não?

4. Já alguma vez os teus pais/encarregados de educação te aconselharam a pedir ajuda aos agentes da Escola Segura? Sim? Não?

5. Conversas em casa com os teus pais/encarregados de educação sobre assuntos da escola que envolvam o trabalho das equipas da Escola Segura da GNR? E o que achas que os teus pais pensam sobre esse trabalho?

6. Já participaste nalguma atividade - dentro ou fora da sala de aula - dinamizada pela equipa Escola Segura da GNR? Sim? Não?

Se sim, podes dizer que atividades foram essas?

E o que achaste? Gostaste de ter participado? Sim? Não? Porquê?

7. Se um dia os alunos fossem informados de que os agentes da Escola Segura iam deixar de vir prestar apoio à escola, como reagirias? Acharias bem, ou mal? Podes, por favor, justificar a tua opinião?

Muito obrigado pela sua importante colaboração.

Declaração de consentimento informado

Eu, _____, aceito participar voluntariamente neste inquérito, que tem como principal objetivo, conhecer e estudar as perceções em relação à intervenção do “Programa Escola Segura” na minha escola.

Tomei conhecimento que os dados recolhidos ao longo deste trabalho serão protegidos, evitando-se assim a identificação dos participantes em eventuais situações de divulgação científica dos resultados. Os dados obtidos são, deste modo, confidenciais e após o seu processamento, estes serão destruídos. Informaram-me que este estudo está a ser conduzido pelo aluno do Mestrado em Estudos da Criança, Especialidade em Intervenção Psicossocial com Crianças e Famílias, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Dr. Sérgio Dias, sob a orientação do Professor Doutor Carlos Alberto Gomes.

Data: _____

Assinatura: _____

ANEXO II – Inquérito aos pais

Dissertação de Mestrado

Perceções em Relação à Intervenção do Programa Escola Segura: um estudo de caso numa escola secundária pública do norte de Portugal.

O Responsável pelo estudo: Sérgio Dias

Recolha de Opinião juntos dos pais

1. Dados de Caraterização:

Idade

pai

mãe

Nível de instrução:

pai

mãe

Profissão:

pai

mãe

Residência:

Na Vila

Freguesia da Vila

Fora do concelho da Vila

2. Questões

2.1. Tem uma opinião positiva sobre a Escola?

Sim

Não

Sem Opinião

Não responde

2.2. Conhece os principais objetivos do programa Escola Segura da GNR?

Sim

Não

Sem Opinião

Não responde

2.3. Conhece o trabalho dos agentes da Escola Segura da GNR na Escola?

Sim

Não

Sem Opinião

Não responde

Se sim, pode, por favor, dar alguns exemplos?

2.4. Avaliação da Intervenção dos Agentes da Escola Segura da GNR na Escola

Está satisfeito (a) com a intervenção dos agentes da Escola Segura?

Sim Porquê?

Não Porquê?

Sem Opinião

Não responde

2.2. Acha que o seu filho/a está seguro/a na Escola?

Sim Porquê?

Não Porquê?

2.6. Imagine que era informado de que o Programa Escola Segura da GNR deixaria de prestar apoio à Escola.

Acharia bem? Porquê?

Acharia mal? Porquê?

Muito obrigado pela sua importante contribuição.

O autor do Estudo

Declaração de consentimento informado

Eu, _____, aceito participar voluntariamente neste inquérito, que tem como principal objetivo, conhecer e estudar as perceções em relação à intervenção do “Programa Escola Segura” na escola do meu educando.

Tomei conhecimento que os dados recolhidos ao longo deste trabalho serão protegidos, evitando-se assim a identificação dos participantes em eventuais situações de divulgação científica dos resultados. Os dados obtidos são, deste modo, confidenciais e após o seu processamento, estes serão destruídos. Informaram-me que este estudo está a ser conduzido pelo aluno do Mestrado em Estudos da Criança, Especialidade em Intervenção Psicossocial com Crianças e Famílias, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Dr. Sérgio Dias, sob a orientação do Professor Doutor Carlos Alberto Gomes.

Data: _____

Assinatura: _____

Anexo III – Autorização de Aplicação de Inquéritos em Meio Escolar

Dados adicionais

Estado:

Aprovado

Avaliação:

Exmo.(a) Senhor(a) Sérgio Filipe Antunes Dias

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

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedrosa

Diretor-Geral

DGE

Observações:

a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo (concelho de Vila Verde). Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos.

b) De acordo com o Despacho nº 15847/2007, informa-se que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados.

c) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, não identificabilidade, confidencialidade, proteção e segurança dos dados a recolher e tratar no presente estudo. Considerados os documentos que foram anexados e para efeitos da proteção de dados a recolher junto dos inquiridos, em cumprimento da legislação em vigor, resultam obrigações que o responsável se propõe cumprir. Destas deve dar conhecimento a todos os inquiridos e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados. É obrigatório recolher as declarações de consentimento informado e esclarecido a utilizar junto dos inquiridos, titulares dos dados, ou de seus representantes legais quando menores. As autorizações assinadas devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado. Para efeitos do exposto sobre proteção de dados e cumprimento do disposto legal nesta matéria, o/a Encarregado/a de Proteção de Dados da entidade responsável pelo estudo (UMinho) melhor apoiará todo o processo.

d) Considerada a data de início de recolha de dados já vencida e tendo em conta o contexto da Pandemia de COVID-19 que estamos a viver, observando-se as atuais orientações do Governo e do Ministério da Educação para o funcionamento do ano letivo 2020/2021 e de acordo com os normativos legais publicados, devem ser consideradas datas de início e fim de recolha de dados apenas a partir da orientação governamental que reponha o ensino presencial nos estabelecimentos de ensino públicos, particulares e cooperativos e do setor social e solidário, para cada nível e ciclo de ensino. Nesta conformidade, com a reposição faseada do ensino presencial por parte do Governo, os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas poderão melhor considerar e decidir sobre a autorização de realização de estudos, aplicação de inquéritos/realização de estudos de investigação académica em meio escolar que lhes venha a ser presente.

Outras observações:

Sem observações

Anexo IV – Entrevista Diretor

Dissertação de Mestrado

Perceções em Relação à Intervenção do Programa Escola Segura: um estudo de caso numa escola secundária pública do norte de Portugal.

O Responsável pelo estudo: Sérgio Dias

Guião de Entrevista

Entrevistado: Diretor da Escola

Dados de caracterização:

Formação académica:

Licenciatura

Mestrado:

Doutoramento:

Tempo de serviço no sistema educativo:

Tempo de serviço na escola:

Tempo de serviço como Diretor da escola?

Questões:

1. Sobre o Programa Escola Segura.

Conhece os objetivos e as metodologias de intervenção do Programa Escola Segura?

Que importância atribui ao valor segurança, como suporte da ação instrutiva e educativa da escola?

2.Sobre “Ameaças” Reais e/ou Potenciais à Segurança da Ação Educativa na Escola.

Em sua opinião, a Escola funciona em segurança? Sim? Não? Porquê?

Se sim, a que a fatores atribui a segurança?

Em que medida atribui a situação de segurança na Escola à intervenção/presença frequente da equipa da Escola Segura da GNR na sua escola?

Se não, a que fatores atribui a insegurança?

3.Opinião sobre a intervenção da Equipa do Programa Escola Segura.

Como funciona, na sua escola, a relação Escola/Escola Segura da GNR?

Tendo em consideração o seu tempo de serviço na direção da escola, que opinião formou sobre o trabalho desenvolvido pela equipa da Escola Segura da GNR na sua escola?

Em que aspeto específico considera ser necessária ou mesmo indispensável a intervenção/cooperação da equipa do Programa escola Segura?

4.Impacto da Equipa da Escola Segura junto dos Pais e/ou Encarregados de Educação

Na sua opinião, acha que os alunos conversam em casa com os pais/encarregados de educação, sobre a presença ou as ações destas equipas na sua escola? Sim? Não?

Se sim, que sinais tem dessa ligação estabelecida pelos alunos?

Na qualidade de diretor da escola já recebeu, alguma vez, um pedido de pais e /ou encarregados da educação para que fosse solicitada a intervenção da equipa da Escola Segura? Sim? Não?

Na qualidade de diretor da escola já recebeu, alguma vez, um pedido da associação de pais/encarregados de Educação da Escola para que fosse solicitada a intervenção da equipa da Escola Segura? Sim? Não?

Se sim, como descreveria e avaliaria o desempenho dos agentes?

Muito obrigado pela sua importante colaboração.

Declaração de consentimento informado

Eu, _____, aceito participar voluntariamente nesta entrevista, que tem como principal objetivo, conhecer e estudar as percepções em relação à intervenção do “Programa Escola Segura” na minha escola.

Tomei conhecimento que os dados recolhidos ao longo deste trabalho serão protegidos, evitando-se assim a identificação dos participantes em eventuais situações de divulgação científica dos resultados. Os dados obtidos são, deste modo, confidenciais e após o seu processamento, estes serão destruídos. Informaram-me que este estudo está a ser conduzido pelo aluno do Mestrado em Estudos da Criança, Especialidade em Intervenção Psicossocial com Crianças e Famílias, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Dr. Sérgio Dias, sob a orientação do Professor Doutor Carlos Alberto Gomes.

Data: _____

Assinatura: _____

Anexo V – Entrevista Vice-presidente da Associação de Pais

Dissertação de Mestrado

Perceções em Relação à Intervenção do Programa Escola Segura: um estudo de caso numa escola secundária pública do norte de Portugal.

O Responsável pelo estudo: Sérgio Dias

Guião de Entrevista

Entrevistada: Vice-presidente da Associação de Pais/EE

1. Dados de Caracterização

Idade:

Nível de instrução:

Profissão:

Tempo de exercício do cargo de vice-presidente:

Número de mandatos:

2. Experiência como Aluno/a

Foi aluno/a na Escola em estudo? Sim Não

Se sim, em que anos letivos?

3. Perspetivas (pontos de vista) – tópicos

- Sobre a experiência no cargo de vice-Presidente da AP da Escola;
- Sobre a Escola;
- Sobre o conceito (significado) de segurança na escola;
- Sobre o Programa Escola Segura (em geral, na Escola, em particular);
- Sobre a relação da Associação de Pais/EE com o Programa da Escola Segura na Escola;
- Sobre a relação dos pais e EE associados com a Escola;
- Sobre o Desempenho dos Agentes da Escola Segura na Escola;
- Sobre a atitude dos alunos em relação à intervenção do Programa Escola Segura na Escola;

- Imagine que era informado\a de que o Programa Escola Segura da GNR deixaria de prestar apoio à Escola, como reagiria?

-Observações e sugestões em relação à intervenção do programa ES na Escola.

Muito obrigado pela sua importante colaboração.

Declaração de consentimento informado

Eu, _____, aceito participar voluntariamente nesta entrevista, que tem como principal objetivo, conhecer e estudar as percepções em relação à intervenção do “Programa Escola Segura” na Escola em estudo.

Tomei conhecimento que os dados recolhidos ao longo deste trabalho serão protegidos, evitando-se assim a identificação dos participantes em eventuais situações de divulgação científica dos resultados. Os dados obtidos são, deste modo, confidenciais e após o seu processamento, estes serão destruídos. Informaram-me que este estudo está a ser conduzido pelo aluno do Mestrado em Estudos da Criança, Especialidade em Intervenção Psicossocial com Crianças e Famílias, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Dr. Sérgio Dias, sob a orientação do Professor Doutor Carlos Alberto Gomes.

Data: _____

Assinatura: _____

Anexo VI – Entrevista Coordenador local do Programa Escola Segura

Dissertação de Mestrado

Perceções em Relação à Intervenção do Programa Escola Segura: um estudo de caso numa escola secundária pública do norte de Portugal.

O Responsável pelo estudo: Sérgio Dias

Guião de Entrevista

Entrevistado: Coordenador local do Programa Escola Segura da GNR

Dados de caracterização:

Formação académica:

Tempo de serviço na GNR:

Tempo de serviço na SPC:

Tempo de serviço como coordenador do programa Escola Segura.

Questões:

1.Sobre o Programa Escola Segura

O Programa Escola Segura, funciona da mesma forma em todas as escolas da sua área de intervenção?

O Programa Escola Segura é aplicado da mesma forma e seguindo os mesmos métodos e critérios em áreas geográficas diferentes do país?

Que tipo de intervenções por parte da Escola Segura em termos gerais, que no seu entender trabalham, operacionalizam e concretizam o conceito de segurança?

2.Sobre “Ameaças” Reais e/ou Potenciais à Segurança da Ação Educativa nas Instituições escolares

Que importância atribui ao valor segurança, como suporte da ação instrutiva e educativa da escola?

Em que aspeto específico considera ser necessária ou mesmo indispensável a intervenção/cooperação da equipa do Programa escola Segura?

3. Escola Segura na Escola alvo de estudo

Em sua opinião, a Escola funciona em segurança? Sim? Não? Porquê?

Se sim, a que fatores atribui a segurança? Se não, a que fatores atribui a insegurança?

Em que medida atribui a situação de segurança na Escola à intervenção/presença frequente da equipa da Escola Segura da GNR?

Como funciona, a relação Escola/Escola Segura da GNR com a Escola?

4. Impacto da Equipa da Escola Segura junto dos Pais e/ou Encarregados de Educação

Na qualidade de coordenador já recebeu, alguma vez, um pedido de pais e /ou encarregados da educação para que fosse solicitada a intervenção da equipa da Escola Segura? Sim? Não?

Na sua opinião, os pais e/ou as Associações de pais no geral, mas da Escola em particular, são participativas e cooperam com os agentes da Escola Segura? Sim? Não? Porquê?

Muito obrigado pela sua importante colaboração.

Declaração de consentimento informado

Eu, _____, aceito participar voluntariamente nesta entrevista, que tem como principal objetivo, conhecer e estudar as percepções em relação à intervenção do “Programa Escola Segura” na escola em estudo.

Tomei conhecimento que os dados recolhidos ao longo deste trabalho serão protegidos, evitando-se assim a identificação dos participantes em eventuais situações de divulgação científica dos resultados. Os dados obtidos são, deste modo, confidenciais e após o seu processamento, estes serão destruídos. Informaram-me que este estudo está a ser conduzido pelo aluno do Mestrado em Estudos da Criança, Especialidade em Intervenção Psicossocial com Crianças e Famílias, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Dr. Sérgio Dias, sob a orientação do Professor Doutor Carlos Alberto Gomes.

Data: _____

Assinatura: _____

Anexo VII – Autorização de entrevista ao Coordenador local do Programa Escola Segura

Sr. Dr. Sérgio Dias,

Relativamente ao assunto em epígrafe, encarrega-me o Exmo. Comandante do Comando da Doutrina e Formação, Major-General João Manuel de Sousa Meneses Ormonde Mendes, de informar que a sua solicitação para colaboração no estudo de investigação no âmbito do Mestrado em Estudos da Criança, foi **deferida**.

Para o efeito foi nomeada como supervisora institucional a Capitã Maria Peixoto, Comandante do Destacamento de Braga, que deverá ser contactada para agendamento de reunião de coordenação através do endereço eletrónico: peixoto.mlf1@gnr.pt

Mais me encarrega de transmitir que após a conclusão do trabalho, deverá remeter uma cópia em suporte digital (não editável) da versão final do estudo de investigação.

Apresento os meus melhores cumprimentos e coloco-me desde já ao dispor para qualquer esclarecimento adicional.

Pedro Miguel Pinto Reis
Tenente-Coronel



Comando da Doutrina e Formação
Chefe de Gabinete

Rua de Stª Apolónia, 16, 1149-064 Lisboa
(+351) 218 112 100 | 96 11 890 12
reis.pmp@gnr.pt



UMA ESTRATÉGIA CENTRADA NAS PESSOAS