



Departamento de Sociologia

A escola face à violência – nos bastidores da organização escolar

Tiago Caeiro

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Educação e Sociedade

Orientador:

Doutor José Manuel Vieira Soares de Resende, Professor Auxiliar
FCSH-UNL

Outubro, 2009

RESUMO

A presente investigação tem como objectivo abordar a temática da violência escolar, procurando enquadrar esta questão tendo em conta os actuais debates da Sociologia da Educação. Sendo um tema de acentuada visibilidade pública, com consequências no debate político sobre as políticas educativas, este trabalho incidirá numa reflexão baseada num estudo de caso: as estratégias assumidas por uma escola face a comportamentos disruptivos.

Esta pesquisa foi realizada numa escola básica do 2º e 3º ciclo situada na periferia de Lisboa e procurou analisar uma escola do ponto de vista da organização e gestão escolar e os seus efeitos na conflitualidade no espaço escola, no quotidiano da vida escolar, no clima de sala de aula e nas formas de regulação dos alunos.

Palavra chave: educação; desigualdades sociais, violência na escola

ABSTRACT

The main goal of the present research is an approach to the school violence issue taking into account the current debates on Sociology of Education. As a matter of strong public visibility, with consequences in the political debate on educational policies, this papper will focus on a reflexion based on a case study: the strategies undertaken by a school when facing disruptive behavior.

This research was conducted at a basic school (from 5th to 9th grade) on the outskirts of Lisbon and tried to analyse the educational institution from school organization and management point of view, and its effects on conflict within school area, in everyday school life, in the classroom climate (ou enviroment) and in ways to regulate students (ou forms of regulation).

Key words: education; social inequalities, school violence

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria sido possível sem a colaboração e o incentivo de muitas pessoas, mas queria destacar especialmente as pessoas que mais me marcaram neste trajecto dos últimos 2 anos.

Ao Professor Doutor José Manuel Resende, pela forma como orientou esta dissertação, pelo seu constante estímulo e crença inabalável nas minhas capacidades.

À Professora Doutora Teresa Seabra pela forma empenhada e rigorosa que orientou este curso, apoiando os seus alunos de forma indelével desde o primeiro dia

Ao Professor Doutor João Sebastião e restante equipa Mariana Gaio Alves e Joana Campos, que tanto me ensinaram, sobre a violência nas escolas e sobre o resto.

À Professora Doutora Ana Maria Bettencourt e à sua equipa com quem trabalhei desde sempre pela sua generosidade e conhecimentos partilhados.

À Professora Doutora Maria Manuel Vieira pela oportunidade de discutir ideias com o grupo do Observatório Permanente das Escolas.

Ao Pedro Abrantes, que mesmo com um oceano pelo meio e a 2 mil metros de altitude sempre me apoio desde o início.

Um especial agradecimento os professores da Escola que demonstraram grande receptividade e disponibilidade na colaboração que lhes foi solicitada, sem a qual a pesquisa não teria sido possível.

Aos amigos e colegas que me ajudaram nesta travessia e comigo partilharam, rascunhos, duvidas e receios: Vera Henriques, Maria Álvares, Pedro Estevão.

Um agradecimento muito especial aos meus colegas de mestrado, todos eles professores, que me ajudaram a perceber os desafios e contradições que enfrentam, traduzidos no cansaço com que enfrentavam as aulas e que adoptaram desde o início do curso.

Ao Pedro, Isabel, Luís e à Clara, e restante família, que também têm direito a um parágrafo, pelo apoio e paciência com que me brindaram nestes dois últimos anos.

ÍNDICE

1. A ESCOLA NA SOCIEDADE MODERNA OU A MODERNIDADE EDUCATIVA - DILEMAS E DESAFIOS.....	1
1.1. A CENTRALIDADE DA INFÂNCIA NA MODERNIDADE	3
1.2. TRANSFORMAÇÕES NA ESCOLA NA MODERNIDADE	4
1.3. SCHOLL MATTERS: A ESCOLA FAZ A DIFERENÇA.....	5
2. CONCEITO DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA	7
3. QUESTÕES METODOLÓGICAS.....	13
3.1 VIOLÊNCIA REPORTADA VS VIOLÊNCIA REGISTADA	14
3.2 A ESCOLHA DE ESCOLA	15
4. ANÁLISE DAS SITUAÇÕES VERIFICADAS NA ESCOLA	19
4.1. HISTÓRIA DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA.....	19
4.2. DENTRO DE SALA DE AULA.....	22
5. MERGULHAR NOS BASTIDORES DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	25
5.1 GESTÃO CURRICULAR.....	25
5.2 GESTÃO DE CONFLITOS	27
5.3 SANÇÕES DISCIPLINARES “NÃO PERDOAMOS UMA!”	33
5.4 CONSTITUIÇÃO DE TURMAS – OS NÚMEROS E OS DISCURSOS	38
6. CONCLUSÕES.....	41

ÍNDICE DE QUADROS E GRÁFICOS

QUADRO Nº 1. TIPOLOGIA DE VIOLÊNCIA DE JACQUES PAIN	11
QUADRO Nº 2 : NÚMERO DE TURMAS E DE ALUNOS MATRICULADOS NO ANO LECTIVO 2008/2009	16
QUADRO Nº 3: COMPARAÇÃO DA TAXA DE INSUCESSO COM A MÉDIA NACIONAL NO ANO LECTIVO 2008/2009	17
QUADRO Nº 4 - NÚMERO DE OCORRÊNCIAS POR PERÍODO DO ANO LECTIVO	23
QUADRO Nº 5 - ALUNOS SUJEITOS A DIAS DE SUSPENSÃO	34
GRÁFICO Nº 1: NÚMERO DE SUSPENSÕES APLICADAS NA ESCOLA NO 2º CICLO, POR TURMA	36
GRÁFICO Nº 2: SUSPENSÕES APLICADAS NA ESCOLA NO 2º CICLO, NÚMERO DE DIAS, NO 2º CICLO.....	37
GRÁFICO Nº 3 - NÚMERO DE RETENÇÕES POR TURMA NO 5º E 6º ANOS	39

1. A escola na sociedade moderna ou a modernidade educativa - dilemas e desafios

A sociologia e particularmente a sociologia da educação ficaram marcadas pelas análises de Bourdieu e Passeron, tendo havido contudo, um forte processo de reorientação dos objectos de conhecimento e de metodologias de investigação da sociologia da educação no sentido trabalhar sobre as esferas microscópicas da realidade social. Este “deslocamento do olhar sociológico das macro-estruturas para as práticas pedagógicas quotidianas”, conduziu ao surgimento de onde novos enfoques e objectos, como o estabelecimento de ensino, a sala de aula, o currículo ou as relações da escola com a família, em que os sociologia começou a trabalhar as pequenas unidades de análise (Nogueira, 2005).

Henriot-Van Zanten (1988) falam mesmo de uma “transição de uma sociologia das desigualdades de educação, voltada para a análise de determinismos sociais e culturais, para uma sociologia que se interessa igualmente - mas não necessariamente de modo exclusivo - pelas estratégias individuais face à escolarização”.

A sociologia da educação acompanhou as abordagens das ciências sociais quando novos modos de inteligibilidade do social passaram a enfatizar a autonomia relativa dos sujeitos nas suas acções, representações, valores e a conceber a realidade social como resultante de um trabalho de construção permanente por parte dos actores sociais. Sem pretender minimizar o peso dos condicionantes externos, vários estudos realizados sobre as dinâmicas internas dos processos educativos, permitiram dar visibilidade a novos campos de análise.

A abordagem do problema da violência na escola coloca aos investigadores imediatamente dois riscos. Por um lado coloca o problema da negação: uma análise excessivamente relativizada do fenómeno por comparação com as situações internacionais mais evidentes (o “school shooting” dos Estados Unidos ou a situação francesa), poderá induzir uma ideia de que a violência nas escolas não existe ou é um fenómeno menor, ao qual não deve ser dada a atenção que as agendas mediáticas suscitam. Sendo invocado frequentemente como uma das expressões do mal estar docente (muitas vezes associada e/ou confundida com a questão da indisciplina), existem alguns dados que não podem ser menosprezados, nem devemos ignorar as suas vítimas.

Por outro lado corre-se o risco de alimentar um fenómeno hiper mediático, reforçando um discurso de estigmatização social, consubstanciado pela agregação de factores de exclusão, em

que a violência é produto de escolas das áreas limítrofes das cidades, normalmente protagonizados por grupos de delinquentes ou gangs organizados e que as escolas vivem num clima de terror social, contribuindo para uma visão inflacionista da violência.

A pertinência de um trabalho no âmbito da Sociologia da Educação sobre esta problemática é analisar os dados existentes e discutir algumas das representações sobre este fenómeno, recolhendo os contributos teóricos e interpretativos da disciplina e contribuir para um debate sobre a sensível questão.

É neste contexto que pretendo introduzir o tema da minha análise: compreender o modo como factores associados à organização e gestão da escola se constituem enquanto elementos potenciadores ou redutores das situações de conflitualidade social no espaço escolar.

O facto de as dinâmicas de interacção e os fenómenos disruptores assumirem, de escola para escola, contornos específicos e graus de intensidade diversos (não necessariamente resultantes do contexto social envolvente) veio suscitar a procura de novas pistas de compreensão do fenómeno. Com esta pesquisa pretende-se aprofundar o conhecimento relativo às organizações escolares, relativamente a práticas de diagnóstico, prevenção e tratamento dos comportamentos desviantes no espaço escola.

O corrente trabalho consiste na análise de uma escola do ponto de vista da organização e gestão escolar e os seus efeitos na conflitualidade no espaço escola, no quotidiano da vida escolar, no clima de sala de aula e nas formas de regulação dos alunos. Com este trabalho pretende-se caracterizar os fenómenos de indisciplina e violência no espaço escolar e perceber as estratégias institucionais e pedagógicas utilizadas numa organização para circunscrever o delito e o propiciar um ambiente facilitador do trabalho escolar para todos os agentes educativos (alunos, professores, auxiliares de acção educativa, pais).

De que forma é que as lideranças e formas de organização e gestão escolar influenciam as situações/fenómenos de violência escolar? Quais as formas de organização e gestão escolar para lidar /gerir com a violência no espaço escolar?

Serão analisados aspectos como as formas de organizar o tempo e o espaço disciplinares, as rotinas, o clima relacional entre actores, as suas opções pessoais, o seu espaço de manobra, as permissões e os interditos.

1.1. A Centralidade da infância na modernidade

O iluminismo e a emergência dos estados democráticos contribuíram decisivamente para a descoberta da infância como uma fase etária de características próprias, reconhecendo direitos e deveres até então negligenciados. Este longo processo de construção social da infância na modernidade foi acompanhado pela edificação de reconfigurações importantes, suportada pela emergência de novas filosofias educativas.

Esta nova relação educativa ocorre num contexto mais vasto de mudança nos padrões familiares. Os modelos de organização familiar assentam numa primazia dada aos afectos, ao sentimento romântico no desenho do cenário familiar, com uma importância acrescida na qualidade das relações entre as pessoas. O casamento passa a ser algo centrado nos afectos, em que a formação de laços matrimoniais assenta numa escolha pessoal sobrepondo-se aos interesses de parentesco, às razões instrumentais da sobrevivência ou da conservação do património familiar”(Giddens,1996, Almeida,2005).

Surgem novas formas de olhar a criança, suportadas por transformações no plano simbólico e no plano legislativo, que vieram conferir uma nova centralidade da infância na modernidade. Várias disposições legais corporizam a necessidade de uma protecção jurídica especial devido à conceptualização social e política da sua condição de fragilidade e dependência.

As crianças são retiradas da esfera de produção e do mundo do trabalho, como acontecia na época pré-moderna, estando dispensadas do esforço da construção dos meios de subsistência e desenvolvimento pessoal e familiar. A actividade da criança é, desta forma, invisibilizada e a infância caracterizada pela dependência e ausência de responsabilidade (Formosinho, 2004)

É estabelecido o princípio constitucional da educação escolar assegurada pelo Estado¹, abrindo a escola a todas as crianças independentemente da sua origem social ou da sua crença religiosa.

A difusão de um conceito de “infância protegida”, a criança torna-se assim, não como uma miniatura de um adulto, mas a “criança-indivíduo”, no novo universo de valores hegemónicos nas sociedades democráticas um parceiro em igualdade com o adulto”a quem se deve

¹ No entanto, a adopção da escolaridade obrigatória em Portugal não desencadeia um efeito generalizado na procura do ensino que se consagra oficialmente como obrigatório. Neste sentido, de 1836 até aos anos 50 do século XX os resultados da escolarização nos ensinos secundários e superior não são expressivos (Resende: 2008).

proporcionar tempo e espaço (dentro e fora da família) realização, autonomia, a descoberta de si e da sua própria identidade.” (Almeida, 2005)

O trabalho das crianças nas sociedades contemporâneas é relegado para a realização das actividades de aprendizagem em contexto escolar (Oliveira-Formosinho, 2004). Encontramos no tempo de trabalho na escola um modo de protecção de outros trabalhos, pois tempo é indissociável da criança e da vida. O tempo passado na escola já não pode ser passado noutro local, funcionando assim como um escudo protector para a criança, um tempo de recolhimento, no exercício pleno de todos direitos que lhe estão consagrados.

Do ponto de vista jurídico foi consagrada uma ampla estrutura de direitos especiais, que sustentam esta nova importância conferida à criança. Por outro lado, criança autora de delitos passa a ser inimputável, ou seja, é protegida legalmente caso cometa certos crimes (a criança vítima, mas não culpada).

A visão da criança na modernidade, evidencia-a como objecto e centro de interesses dos afectos e do consumo da família, mas também como a criança aluna que se deseja bem sucedida e cumpridora, constituindo-se a instituição escolar como a mais adequada para a promoção de uma adequada socialização (Almeida, 2005).

1.2. Transformações na escola na modernidade

Após um período de lento cumprimento da obrigatoriedade escolar, a escola assume um papel de sociabilização dos indivíduos, muito para além das suas funções de promoção do ensino e das aprendizagens. No entanto, este processo de “naturalização do acto de matrícula” com a presença na escola, resulta de um processo longo, não linear, de um trabalho político produzido por muitas gerações de indivíduos que testemunha a importância de eleger a «forma escolar moderna» como um dispositivo fundador dos percursos da modernidade (Resende, 2007).

A expansão quantitativa dos sistemas escolares estava associada uma certa atitude de euforia e optimismo em relação à escola, associada às teorias do capital humano. Canário (2005) fala da associação de “mais escola” a três promessas: promessa de desenvolvimento, promessa de mobilidade social e promessa de igualdade.

O crescimento das populações escolares, resultante da progressiva incorporação de populações com esperanças de sucesso escolar baixas, traduz-se igualmente num crescendo de

desregulamentação, pois passam a coexistir uma diversidade de leituras da situação educativa e mesmo de comportamentos de recusa da escola por alguns grupos de alunos.

Com efeito, a democratização do ensino significou a abertura da escola a novos públicos, que anteriormente se encontravam arredados de percursos prolongados de escolarização. São aqueles que Dubet apelida de “invasores”: alunos que não estão dispostos a reconhecer a autoridade do professor como natural e que esperam ser convencidos da utilidade dos estudos, seja pelo seu interesse intelectual, ou pelo seu interesse social (Dubet, 2006). Assim, um dos problemas gerados pela democratização do acesso ao ensino é a necessidade de atribuir sentido à relação que cada aluno mantém com os conhecimentos adquiridos na escola, um problema inexistente na escola de elites, onde o processo de selecção prévia ao ingresso neste nível de ensino contorna o problema da percepção da utilidade dos estudos. Este processo teve como consequência o aumento de tensão no interior do sistema de ensino, em virtude da heterogeneidade social dos alunos que passam aceder em massa ao ensino. A mudança fundamental é que a selecção passa a ter de se operar no interior do sistema educativo, e não às suas portas.

Quando era apenas nominalmente universal, a descolarização e o absentismo eram a válvula de escape que libertava a escola da pressão interna dos grupos mais resistentes. Quando a universalidade se tornou uma realidade, os problemas que, anteriormente, estavam fora das aulas passaram a estar dentro. (Enguita, 2007)

1.3. Scholl matters: a escola faz a diferença

Na bibliografia relativa à violência na escola revela que as diferenças nos resultados obtidos pelas escolas estão sistematicamente relacionadas com as suas características como instituições sociais. (Blaya, 2006, Pereira, 1997, Debarbieux, 2006) Factores como as expectativas dos professores a respeito dos alunos, interacção entre professor/aluno, formas de organização, expectativas dos alunos em relação ao seu resultado académico, o uso de incentivos e recompensas, espaço para os alunos participarem e assumirem responsabilidades, estão associados de forma significativa com as diferenças de resultados.

Denise C. Gottfredson nos Estados Unidos tem desenvolvido vários trabalhos que cruzam por vezes a área da criminologia, através de inquéritos de vitimação, utilizando amostras muito extensas. Num trabalho realizado junto de 23000 docentes e 31000 alunos em 642

estabelecimentos do ensino básico e secundário foram analisadas o impacto das características do bairro, a classe social, o nível de urbanidade e o desemprego sobre a vitimação dos docentes e dos alunos. Foram também comparados a taxa de delinquência no bairro com a delinquência e os problemas de disciplina na escola, assim como as associações entre as características do estabelecimento escolar, o e as do bairro em relação à violência na escola. As conclusões apontam para a importância da escola neste processo: embora o bairro tenha uma forte influência sobre o clima de um estabelecimento escolar, o modo de administração deste (gestão da disciplina, recursos pedagógicos, clima de aprendizagem) prediz a violência e, nomeadamente, a vitimização dos docentes.

Por sua vez, Debarbieux considera que existe uma forte correlação entre o clima da escola e a violência escolar, afirmando que, mesmo sem políticas públicas muito fortes, certas escolas conseguem fazer recuar os fenómenos de violência. Salienta o autor que a primeira condição para que se produzam esses efeitos é a estabilidade das equipas educativas e o modo como elas se auto-gerem, pois é conhecido que não existe possibilidade de trabalhar contra a violência escolar com equipas instáveis ou que não se entendem.

Várias investigações mostram que algumas escolas são muito mais eficazes que outras na promoção de bons resultados e no clima escolar. Muito recentemente Diogo (2009) tomando por base um conjunto de escolas açorianas, procurou apurar em que medida “(...) os contextos de escolarização, nomeadamente os estabelecimentos escolares e as turmas, se constituem como contextos de oportunidades desiguais, com impacto na experiência escolar dos alunos, e através de que processos”. As suas conclusões parecem rebater a premissa “Schools make no difference” defendida, como lembra Barroso (1996), pelos “escolacépticos” ao apontar no sentido de as dinâmicas internas à sala de aula e as qualidades pedagógicas e humanas dos docentes, a par de factores extra-escolares como a frequência de explicações ou o meio social de origem, exercerem influência no sucesso académico dos alunos – sucesso este que novas pistas de investigação admitem ser também potenciado pelas características pedagógico-organizacionais dos estabelecimentos de ensino (Dubet e Duru-Bellat, 2000; Nóvoa, 1995).

2. Conceito de violência na escola

A questão da categorização dos fenômenos da violência na escola divide sociólogos e diferentes tipos de investigadores da área da educação. Mantém-se hoje a necessidade de estabelecer linhas de diferenciação entre os diferentes conceitos e noções utilizados neste campo, procurando articular do ponto de vista teórico e empírico a análise das diversas dimensões do fenômeno e a relevância de cada conceito para a sua explicação.

A violência na escola não foi uma preocupação administrativa, ela é largamente ignorada até à sua descoberta mediática. O próprio olhar do campo mediático concentra-se hoje sobre a infância (normal, legítima, desejável) mas também sobre as “outras infâncias”(marginais, vitimizadas, diabolizadas, socialmente longíquas). (Vieira e Almeida, 2006) A sua natureza enquanto fenômeno mediático impõe um ritmo de decisões políticas, particularmente nos ministérios de Educação, obrigando-os a reagir, a propor planos de intervenção, restaurar a autoridade do Estado, procurando erradicar a violência². No quadro do debate público sobre a educação, este tema surge recorrentemente como associado a um agravamento da indisciplina, como exemplo da falência do modelo republicano de escola pública.

Não raramente no discurso público sobre a violência, esta é confundida com situações de indisciplina persistente, que encontram eco no discurso de algumas associações profissionais, associada a uma ideia de perda de autoridade na figura do professor.

Charlot afirma que a violência escolar mais do que provocar alarme social, vem suscitar inquietações e colocar em causa algumas das representações sociais mais comuns sobre: a escola enquanto porto de abrigo das crianças; a infância enquanto associada a uma noção de inocência e o próprio regime democrático, supostamente pacífico em sistemas político-administrativos consolidados.

A bibliografia acerca da problemática é particularmente extensa, sobretudo devido a uma assinalável produção teórica e empírica verificada na última década. Por outro lado existe uma polissemia associada ao conceito de violência que implica, por si só, assinaláveis dificuldades no desenvolvimento do trabalho neste âmbito.

² É nesta medida que surgem programas como o Escola Segura, em articulação entre Ministério de Administração Interna e Ministério da Educação, e até certo ponto, os próprios programa TEIP

O objectivo não é efectuar a recensão de toda a produção teórica identificada, mas apenas estabelecer um quadro conceptual suficientemente estável para suportar a análise subsequente e, por outro lado, estabelecer os contornos dos conceitos mais facilmente associáveis à noção de violência, por forma a permitir a separação de conceitos em termos de compreensão da realidade. Assim, procuraremos estabelecer linhas de diferenciação entre os diferentes conceitos de violência, uma vez que esta facilmente se confunde com a noção de indisciplina.

Etimologicamente, a palavra violência vem do latim vis, que significa força. Nesse sentido, a violência é uma forma particular de força - “a forma forte da força”- que se caracteriza muitas vezes pelo recurso a meios físicos para atingir outrem.

“A noção de violência é uma coacção física ou moral, de carácter individual ou colectivo, exercida pelo homem sobre o homem, na medida em que é sofrida como um ataque ao exercício de um direito reconhecido como fundamental ou a uma concepção de desenvolvimento humano passível num dado momento”.(Debarbieux,2006)

Nesta acepção, existe violência quando, numa situação de interacção, um ou vários actores agem de maneira directa ou indirecta, em massa ou dispersos, atacando uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja na sua integridade física ou na sua integridade moral, seja nos seus bens ou nas participações simbólicas ou culturais.

Sebastião e outros (2004) apresentam uma definição mais global: “A violência é o excesso que, numa relação social, condensa uma visão do mundo como um espaço social, de relações conflituais que tendem para uma qualquer forma de ruptura com a normalidade social considerada legítima. É uma relação que, pretendendo ser irreversível, visa a constituição de um estado de dominação, é uma relação em que a acção é imperativa.”

Outro autor (Hurrelmann), encarregado de elaborar um relatório para uma comissão contra a violência escolar na Alemanha afirma: “A violência nas escolas encontra-se presente em toda a situação na qual um membro da comunidade escolar (professor, estudante, membro do pessoal educativo, pai ou visitante) é objecto de intimidações, de ameaças ou de uma agressão, ou quando os seus bens pessoais são deliberadamente danificados por outro membro desta comunidade ou pelo público em circunstâncias decorrentes das suas actividades na escola.”

Um autor que mais se tem debruçado sobre a questão da violência nas escolas, Eric Debarbieux, sendo actualmente Presidente do Conselho Europeu para a Violência das Escolas, diferencia as seguintes formas *de comportamentos anti-sociais*:

“-violência física ou ameaça relativamente a pessoas (nomeadamente: agressões e ferimentos, brigas);

-outras formas de comportamentos delinquentes (nomeadamente: o roubo, o vandalismo, o consumo de drogas)

-delitos ligados ao estatuto (nomeadamente: faltar às aulas, fuga da escola);

-comportamentos fora da norma e ligados à escola (ruído deliberado, atrasos, deixar a aula antes da hora normal, fumar na escola, por outras palavras: o desrespeito do regulamento da escola).”

(Debarbieux, 2006)

No entanto, o agrupar de fenómenos e condutas extremamente heterogêneas de comportamentos não conformistas coloca alguns problemas. Uma das primeiras dificuldades prende-se com a distância real entre as representações de cada escola sobre a violência e a realidade das ocorrências registadas em cada estabelecimento.

Esta interpretação coloca um problema científico: ela supõe uma homogeneidade de diversos fenómenos etiquetadas sob o nome da violência, em que existe uma variação de grau e não de natureza, que não tem correspondência face à diversidade de situações e representações dos actores sobre as mesmas. Esta interpretação pressupõe que existe uma continuidade e uma gradação linear de incidentes como pequenas transgressões para actos de violência mais graves. Não é evidente que as situações de indisciplina constituam uma linha de progressão em relação às ocorrências de violência explícita mais graves. Por outro lado, as situações de formas de persistente comportamento disruptivo ou as chamadas formas de incivilidade revelam-se desgastantes para os professores e alunos contribuindo para uma degradação progressiva das condições de aprendizagem e do clima escolar.

François Dubet estabeleceu três formas de violência associada à escola, que foram progressivamente sendo acolhidas por outros investigadores franceses (Dubet, 2008; Charlot, 1997)

A violência exterior à escola: nem todas as formas de violência que são praticadas na escola são necessariamente originadas nos espaços escolares. Estas são um prolongamento de condutas agressivas exteriores dentro dos muros da escola. Os ajustes de contas de situações ocorridas no bairro, ou furtos de viaturas de professores etc, associadas mais ao contexto exterior onde está localizada a escola.

Um segundo conjunto de situações que Dubet identifica como *violência da escola*: em resultado do processo de massificação escolar, permanecem na escola por mais tempo novos públicos escolares. Mais do que condutas delinquentes ou perigosas, manifesta-se em situações de agitação constante, que constituem manifestações de resistência e indiferença à escola por parte dos alunos. Do ponto de vista relacional tendem a parasitar as relações pedagógicas. Este tipo de comportamentos é ainda pior suportado pelos professores quando se verifica uma distância cultural maior entre estes e seus os alunos. Este desajustamento tende a amplificar as situações: onde os professores vêem este tipo de comportamentos como formas de barbárie e de violência, os alunos tendem a consideram como “normais”.

Por último, a *violência anti-escola*: são formas de violência contra a escola, visando directamente o sistema (a escola, os professores, e os alunos que aderem a eles). São praticadas por alunos que se sentem constrangidos contra a sua vontade. A escola devolve aos alunos uma imagem desvalorizada de si próprios, sentem-se humilhados, pelo que rejeitam os valores que lhes procuram impor.

Alguns autores preferem focar a violência mais associada a questões de civildade (Debarbieux, 2006), onde não existe violência que implique contacto físico, em que os registos se centram ao nível de agressões verbais sobretudo entre pares mas também com adultos.

No contexto das incivildades, coloca-se de forma pertinente a questão da linguagem. São conhecidas e estudadas amplamente as diferenças de registos linguísticos entre as classes populares e os contextos escolares. A partir de quando poderemos considerar o uso de uma determinada linguagem (que expressões ou palavras? em que tom? e em que circunstâncias?³) como injuriosa ou violenta?

Inquéritos realizados em França mostram estas dificuldades de interpretação. Os insultos e mesmo determinado tipo de contacto físico entre alunos são considerados como violência por cerca de 60% dos professores, enquanto apenas 9% dos alunos o consideram com tal (Roché, 2003) O insulto, ou as agressões em contextos de grupo não são necessariamente considerados como violência para os alunos. Por outro lado, algumas afirmações de professores,

³ Um dos factores de desigualdade social dos alunos face à educação escolar reside, segundo Bernstein (1975), nas competências linguísticas com que o meio familiar os apetrechou. Se o “código elaborado” arbitrariamente imposto como norma linguística escolar não levanta dificuldades de integração às crianças dos meios superiores que com ele estão familiarizadas, ele constitui um obstáculo ao sucesso educativo para os jovens dos meios populares, cujo “código restrito” não tem cotação no mercado linguístico (Bourdieu, 2003) escolar.

que assumem a forma de veredictos ou certas rotulagens como, “nunca vais conseguir”, “não te vais safar no exame”, são vividos e sentidos pelos alunos como actos extremamente violentos, sem que os professores tenham consciência disso. Estes são fenómenos complexos e situações preocupantes mas que devem ser distinguidos.

Jacques Pain trabalhou longamente sobre as escolas sensíveis avançou com uma tipologia que procura integrar as diferentes dimensões do fenómeno distinguindo entre as violências penais – *visíveis* - e as de atitude –*invisíveis*.

Quadro nº 1. Tipologia de violência de Jacques Pain

Violências penais			Violências de atitudes		
Físicas directas	Verbais directas	Psicológicas directas	Físicas indirectas	Verbais indirectas	Psicológicas indirectas
Infracções físicas	Infracções verbais	Infracções de ódio	Infracções de exclusão, de rejeição	Infracções de incivilidade, de despeito	Infracções por recusa de reconhecimento
Agressões ou resistência	Injurias e insultos	Perseguições			
Violências “visíveis”			Violências “invisíveis”		

Outro factor importante a analisar prende-se com um elevado sentimento de frustração escolar, por parte de alguns alunos que são retidos consecutivamente sem realizar aprendizagens com sucesso, alguns tendo uma frequência escolar intermitente, estando incluídos em turmas com assinaláveis diferenças de idades entre os seus colegas.

Bernard Charlot refere que esta inadaptação deve-se em parte aos programas escolares que operam numa lógica de acumulação dos conteúdos disciplinares, em que é suposto valorizar a disciplina ensinada e que, pelo seu peso, incitam os professores a “prosseguir” mesmo que alguns alunos na turma não tenham compreendido determinados conteúdos. Desta forma, algumas crianças e jovens na turma são consecutivamente colocados à margem, alheados dos processos de ensino aprendizagem, resultando na desmobilização dos alunos, na criação de formas de tensão quotidiana que colocam barreiras na comunicação e no trabalho em sala de aula e que, por vezes, assumem a forma de violência aberta. A incapacidade de superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos numa fase tão precoce cria acentuados desajustamentos, tendo como

consequência retenções consecutivas, criando turmas de alunos com diferenças de idades entre si significativas.

É importante afirmar claramente que a ineficácia das aprendizagens têm consequências palpáveis no ambiente escolar e que a violência escolar fabrica-se também dentro da vida quotidiana de certas turmas.

3. Questões metodológicas

Foram utilizados dois tipos de fontes de informação face às situações de conflitualidade no espaço escolar: situações reportadas para o exterior (ME) e situações registadas internamente.

Das informações reportadas para o exterior, procedeu-se a uma análise da informação proveniente das comunicações do Gabinete de Segurança do Ministério da Educação preenchidas pela escola e enviadas informaticamente para esta unidade. Para o registo das ocorrências as escolas preenchem um conjunto diversificado de campos de informação referentes ao local e hora do incidente; tipo de ocorrência, seja ela contra pessoas e bens ou equipamentos escolares, seja ainda relativa a outro tipo de acção como consumo e posse de substâncias ilícitas, situações com armas, entre outros. Na ficha a informação organiza-se ainda a informação segundo o tipo de vítimas e agressores. As fichas contêm também uma descrição sumária da ocorrência.

Simultaneamente foram analisadas situações registadas internamente pela escola, pelo Gabinete de Intervenção Disciplinar (GID), que assinalam as ocorrências consideradas do quotidiano da escola. Existe uma folha em cada sala de aula (baseada na ficha informativa do gabinete de segurança) que o professor terá de preencher para ser entregue a este gabinete. As informações serão utilizadas para deliberar a sanção a aplicar aos alunos (serviço cívico, processo disciplinar ou suspensão) e as famílias são notificadas. No final de cada período é feito um levantamento de toda a informação recolhida, contendo os dados, por ano lectivo e por turma.

As situações reportadas ao GID diferem das situações reportadas para o exterior. Por um lado, tendencialmente registam de uma forma geral as situações de menor gravidade, como exclusões de sala de aula. Por outro lado mostram um conjunto mais alargado de situações disciplinares associadas ao quotidiano escolar e mostram a natureza das sanções aplicadas pela escola aos alunos. (denunciando as representações e as estratégias da escola para lidar com o fenómeno)

Em termos dos métodos e técnicas utilizados no trabalho de terreno, podemos frisar sete linhas centrais de actuação: (a) apresentação e coordenação com o Conselho Executivo; (b) recolha e análise dos documentos estruturantes da escola e agrupamento; (c) entrevistas aprofundadas às estruturas de gestão; (d) articulação com os grupos de observação e auto-avaliação já existentes; (e) auscultação de painéis de actores educativos com papéis e posições distintos; (f) entrevista com alguns elementos que por apresentarem funções ou perfis específicos se identificaram como

“informantes privilegiados”; (g) recolha de testemunhos de alguns responsáveis de instituições parceiras das escolas e agrupamento.

3.1 Violência reportada vs violência registada

A informação estatística sobre situações de crime e desvio encerra em si mesmo algumas especificidades que importa referir sucintamente. As estatísticas não deixam de ser um importante instrumento de trabalho para o sociólogo, desde que não sejam lidas acriticamente. No que diz respeito às queixas apresentadas às autoridades policiais, ficamos sem saber a criminalidade que fica ocultada do registo oficial, por vários motivos: a retracção da vítima em crimes susceptíveis de criar estigma social (...) ou quando as vítimas entendem que o conhecimento público do crime é mais gravoso do que a eventual punição do agressor (por exemplo, no caso da extorsão, os alunos tendem a não comunicar nada aos adultos da escola, como os funcionários, seguranças ou mesmo os professores, com medo de represálias dos alunos mais velhos). Nos casos de pequenos crimes patrimoniais, em que as vítimas acham que não vale a pena participá-los, por ser reduzido o prejuízo material ou por não acreditarem na eficácia da actuação em autoridades⁴.(Machado, 2008)

No contacto com o terreno registamos que em algumas situações verifica-se uma certa naturalização da violência, as ocorrências muito graves são precedidas por pequenas transgressões e comportamentos disruptivos em que não houve intervenção, como pequenas violências quotidianas, tendo as escolas apenas tomado atenção aquando da súbita irrupção de situações mais graves.

Os registos das ocorrências comunicadas ao Ministério da Educação apresentam também outra tendência: uma parte significativa dos registos é relativo a situações que envolvem adultos (funcionários, professores, guardas, etc.) que estiverem de alguma forma envolvidos nas situações ou presenciaram a ocorrência. Algumas escolas concentram os seus relatos nos incidentes entre adultos e alunos, em tempos lectivos ou que envolvam a danificação do espaço físico. Desta forma ficam por registar as situações que ocorrem diariamente envolvendo os protagonistas (agressores e as vítimas) mais comuns: os alunos. Muitas escolas não reportam

⁴ Dois dos alunos entrevistados do 6º ano referiram que lhes tinham sido furtados os seus telemóveis, embora nenhum deles tenha comunicado à escola este facto.

incidentes envolvendo situações nos recreios, quando os dados globais dos relatórios⁵ e alguns estudos realizados⁶ referem que a maior parte dos incidentes ocorrem entre alunos fora do contexto de sala de aula. (Sebastião, 2008)

Alguns trabalhos já realizados (Sebastião, 2008) mostraram que alguns Conselhos Executivos não reportam incidentes ao Ministério, porque consideram que a escola está dotada de mecanismos internos que permitem gerir as diferentes situações. Por outro lado, “chamar a polícia não resulta”, criando tensões entre as famílias dos alunos e intensifica as situações de conflito.

A ocultação de situações de conflitualidade está também por vezes associada a estratégias por parte das direcções, evitando a estigmatização e procurando resguardar o bom nome da escola, assim como tornar a escola atractiva para a comunidade procurando assegurar a “qualidade do público escolar”. (Van Zanten, 2000, Sebastião, 2008)

A este propósito, Pedro Abrantes refere que: “estudos recentes mostram que, entre a classe média, a escolha do estabelecimento de ensino tem como principal critério o ambiente social da escola. Uma vez criada uma hierarquia socialmente reconhecida de estabelecimentos de ensino cuja maior diferença são o grau de “distinção” ou “vulgaridade” dos seus públicos, as desigualdades tendem a acumular-se, dando origem a “nichos de excelência” e “ghettos de exclusão”, geradores de graus de desigualdades e problemas sociais”.

3.2 A escolha de escola

Um dos critérios que pareceu mais evidente estava associado à tipologia de escola: os relatórios nacionais do Observatório de Segurança em Escolar mostram que as escolas de 2º e 3º ciclos do ensino básico são as que registam índices mais elevados de conflitualidade social e violência escolar. Os alunos envolvidos (vítimas e agressores) mais comuns têm entre os 10 e os 14 anos de idade, sendo o 3º ciclo onde se verificam as situações de maior conflituosidade nas escolas. (Sebastião, 2007).

Por outro lado, a escolha de escola recaiu numa escola localizada num contexto urbano, nomeadamente na Área Metropolitana de Lisboa, onde se regista a maior concentração

⁵ Relatório de análise de Dados do Observatório da Segurança nas Escolas, ano lectivo 2006/2007.

⁶ Ver síntese em Sebastião e outros 2004.

A escola face à violência – nos bastidores da organização escolar

geográfica de situações reportadas às autoridades. Os dados obtidos apontam para o carácter eminentemente urbano da violência escolar, com registo mais acentuados nas duas grandes áreas metropolitanas.

A Escola Básica dos 2º e 3º ciclos encontra-se localizada numa freguesia do concelho de Sintra e apresentou o maior número de registos no 1º período do ano lectivo 2008/2009 na base de dados da Equipa de Missão do Programa Escola Segura, com 50 ocorrências registadas. Um dos factores que mais me chamou a atenção está associado ao facto desta escola não ter reportado qualquer incidente no ano lectivo 2007/2008 e, no ano seguinte, registar 50 ocorrências apenas no 1º período.

Já no 2º período foi notícia em vários órgãos de comunicação por incidentes ocorridos dentro e fora dos estabelecimentos de ensino envolvendo agressões, roubos e sanções disciplinares.

Com a escolha desta escola como objecto de investigação nos próximos meses, uma nova pergunta adicional poderia ser colocada: o que teria desencadeado um tão súbito aumento de situações de violência e conflitualidade no espaço de um ano?

No ano lectivo de 2008/2009 a EB 23 contou com 955 alunos, número superior ao ano lectivo anterior, no qual registou um total de 942 alunos. A escola funcionou com um total de 38 turmas, com uma grande concentração de alunos nos 5º e 6º anos.

Quadro Nº 2 : Número de turmas e de alunos matriculados no ano lectivo 2008/2009

Ano de escolaridade	Turmas	Nº de alunos
5ºANO	10	260
6º ANO	10	242
7ºANO	6	169
8ºANO	7	163
9ºANO	5	121
TOTAL	38	955

Fonte: Projecto TEIP

A escola é composta por um edifício com três pavilhões interligados, que se encontram muito degradados e cuja arquitectura data de 1982/1983, ano da sua inauguração, por um bloco pré-fabricado com 4 salas de aula e por ainda pavilhão gimnodesportivo com balneários, estes dois últimos foram construídos recentemente, numa zona mais afastada do edifício principal. A escola está situada numa encosta e é composta com duas entradas distintas: uma entrada para os alunos

na parte sul do edifício, que dá acesso ao pátio exterior principal e uma entrada a norte, no topo da encosta, que dá acesso à parte detrás do edifício principal, por onde entram a maior parte dos funcionários e professores.

Este estabelecimento dispõe ainda de um espaço exterior de grande extensão, contando com a existência de diversas espécies arbóreas e arbustivas em redor do edifício, que se encontram pouco cuidadas. O edifício encontra-se em mau estado de conservação e todas as áreas comuns constituem espaços pouco apelativos, sobretudo a salas de convívio e o bar dos alunos. Sendo uma escola que funciona com dois turnos, o desgaste associado às instalações é bem visível. Mesmo dentro do edifício os espaços de trabalho são pouco acolhedores: as paredes das salas de aulas encontram-se despidas de trabalhos de alunos e as portas principais dos edifícios são de aço.⁷ Existem poucas casas de banho para os alunos e as que existem estão profundamente degradadas, desde o chão, passando pelos lavatórios até às portas que não existem.⁸

Os primeiros sinais visíveis de algumas fragilidades ao nível do Agrupamento podem ser corroborados pela ausência de um Projecto Educativo que norteie as opções pedagógicas, organizacionais e estratégicas do agrupamento, nos últimos 3 anos. Este documento é obrigatório em todas as escolas, como uma expressão da sua autonomia e a interpretação do currículo por parte das equipas pedagógicas, tendo em conta os contextos locais. A acompanhar a ausência deste documento, não existiam estatísticas fiáveis sobre os resultados escolares da escola 2,3, tendo alguns responsáveis facultado à nossa equipa de investigação os documentos com as notas finais do ano lectivo passado.

Quadro N° 3: Comparação da taxa de insucesso com a média nacional no ano lectivo 2008/2009

Escola	2.º ciclo		3.º ciclo		
	5.ºano	6.ºano	7.ºano	8.ºano	9.ºano
EB 2,3	27%	28%	30%	9,3%	11%
MÉDIA NACIONAL	8,5	8,4	17,9	11,6	14,2

Fonte: Projecto TEIP

Não foi possível analisar a evolução dos resultados nos últimos anos, uma vez que a escola não tem sistematizado a evolução do insucesso. Contudo os resultados escolares obtidos na escola

⁷ O segurança da escola ao mostrar-me pela primeira vez a escola referiu “Parece uma prisão!”

⁸ A escola tem várias casas de banho para os alunos nos vários pisos que se encontram fechadas ou são utilizadas como arrecadações. Uma das alunas entrevistadas revelou que nunca utiliza as casas de banho da escola, quer pelo seu estado de conservação, quer pela escassez das mesmas.

sede, a EB 23 revelam percentagens do insucesso bastante superiores às médias nacionais, particularmente no 5º, 6º e 7º anos.

Também não existem dados sistematizados relativos ao abandono escolar. A Presidente do Conselho Executivo referiu que no 3º ciclo muitos alunos transitam para a escola secundária da freguesia, que também têm oferta escolar de 3º ciclo, por opção da direcção regional de educação que gere a rede escolar. No entanto, o número de alunos matriculados no início do 3º ciclo vai progressivamente diminuído a cada ano lectivo, sobretudo do 8º para o 9º ano onde se regista uma diminuição de cerca de 20 alunos, permitindo concluir que existe um conjunto significativo de alunos que abandonarão a escola antes dos nove anos da escolaridade obrigatória.

Tendo um número considerável de alunos com retenções nos primeiros dois anos do 2º ciclo, neste ano lectivo, verificamos que a escola não tinha nenhum tipo de oferta de diversificação de oferta educativa, como as turmas dos Percursos Curriculares Alternativos ou Cursos de Educação e Formação. A ausência de dados diacrónicos sobre abandono escolar e o insucesso num agrupamento de escolas de 1600 alunos constitui só por si um primeiro indicador de alguma apatia e negligência por parte da gestão do agrupamento.

4. Análise das situações verificadas na escola

4.1. História da violência na escola

A violência nem sempre é um acontecimento isolado, imprevisível, acidental: pelo menos uma parte da violência constrói-se, e esta constrói-se no ténue e no contínuo.

Eric Debarbieux (2003)

Uma das questões que originou a escolha desta escola estava ligada ao elevado número de incidentes reportados no final do 1º período, em que constituía o agrupamento com mais registos a nível nacional no ano lectivo 2008/2009. No entanto, nos dois anos anteriores esta escola não tinha comunicado nenhuma situação quer ao Ministério da Educação, quer ao Programa Escola Segura.

A explicação para esta situação foi-nos dada imediatamente na 1ª reunião com a direcção da escola: o responsável pela segurança da escola no agrupamento não reportava os incidentes ao Gabinete de Segurança no Ministério da Educação⁹, à revelia das instruções do Conselho Executivo. Assim por “questões administrativas”¹⁰ esta era uma escola nos últimos 3 anos não tinham tido problemas de segurança e indisciplina.

Este episódio é de alguma forma paradigmático, não só porque ilustra como fomos tendo conhecimento de uma série de outras situações ao longo da investigação que estavam “encobertas”, como também é representativo da forma como esta escola se relaciona com a administração central.

A taxa de ocupação da escola é realmente elevada se comparada com a taxa de ocupação das escolas básicas do centro da cidade de Lisboa, o que confere a esta instituição uma heterogeneidade apreciável. Verifica-se, porém que nem sempre esta heterogeneidade é encarada como virtude, mas como justificação para alguns dos problemas sentidos no quotidiano escolar.

⁹ Cada agrupamento tem um Delegado de Segurança responsável por comunicar as situações de indisciplina grave ao ME

¹⁰ Pena Pires refere que os dados são produzidos, não emergem por geração espontânea; são produzidos com técnicas de observação e registo que podem ser mal usadas ou inadequadas para observar o fenómeno em causa. No que se refere aos dados sobre questões sociais, muitos são o resultado agregado de registos administrativos, sujeitos a todo o tipo de erros sistemáticos ou ocasionais; outros, ainda, resultam da resposta a inquéritos, pontuais ou periódicos, que, sobretudo quando são autopreenchidos (isto é, preenchidos pelos inquiridos na ausência do inquiridor), estão sujeitos a erros e distorções por ignorância de quem responde ou por não resposta do inquirido.

Nas várias entrevistas efectuadas os professores revelaram diversos relatos de situações que denunciavam a progressiva deterioração do ambiente na escola:

“havia a sensibilidade de que as coisas se estavam a agravar, havia várias queixas de furtos, de roubos, de extorsões, de agressões que não tinham registo. Portanto que ocorreram durante o ano lectivo sem registo”

Responsável pelo GID

Uns ajuntamentos, havia um tumulto lá fora eles tentavam sair todos. Saem atropelados naquela escadaria que via lá para fora, por causa dos ajuntamentos.

Eu fiz esses apelos mas não tiveram ecos cá em cima (Conselho Executivo). Os nossos alunos entravam em tumultos lá fora e ninguém ligava, diziam que eram problemas lá de fora.

Directora de Turma

Contudo, os relatos mais vivos deste tipo de ocorrências foram-nos transmitidos pelos alunos, vítimas mais comuns da escola, sobretudo do 5º ano, associados à extorsão de bens (sobretudo dinheiro) entre alunos, com algumas reincidências.

O desenvolvimento deste tema exige que se abordem os mecanismos de apropriação simbólica do espaço e a forma como os indivíduos circulam nesses espaços se representam a si e são representados pelos outros. Como afirma José Machado Pais, os lugares geograficamente definidos transformam-se em espaços quando neles descobrimos a presença do social, mas a apreensão dessa transformação é sempre analítica (Pais, 2002)

Como refere Lopes (1997) para cada jovem estudante, a escola possuirá centros de atracção mas também centros de repulsa: locais familiares e próximos mas também outros que suscitam estranheza e distância; locais de solidariedade e lugares de estigmatização e segregação; locais que se apropriam, que se dominam e onde se domina e locais onde se é dominado; locais que “conquistam” e locais que se “defendem”; locais de “repressão” e locais de “emancipação”; locais de presença obrigatória e locais “facultativos” ou “optativos”, locais de “desejo” e locais que não se desejam. Os espaços exteriores estavam claramente demarcados, uma vez que na ausência de adultos, quer nas entradas da escola, quer nos recreios, os alunos mais velhos (não necessariamente nos anos mais avançados) dominavam. Na ausência de supervisão adulta, os alunos mais velhos tentam coagir outros alunos, através de ameaças e pequenas agressões:

Já me roubaram dois telemóveis, um deles foi tirado da mochila e o outro não dei conta.

E fizeste queixa a alguém?

A minha mãe fez uma participação na polícia

Aluna

Existia um conjunto muito significativo de situações quer nos espaços comuns, quer nos espaços exteriores que não ficaram registadas, nem os seus autores foram identificados. Não existem dados mas as situações mais referidas por vários entrevistados estão ligadas a pequenas transgressões, como extorsões ou furto de telemóveis. No entanto, este tipo de ocorrências foi durante algum tempo negligenciado, alegadamente porque os alunos não podiam trazer telemóveis para a escola:

O responsável pela segurança dizia assim “A lei diz que não trazem telemóveis quero lá saber se eles trazem ou não”.

DT

O facto de se negligenciar as situações de pequenos furtos dentro do espaço escolar ou de tumultos nas imediações da escola, contribui para uma gradual deterioração do clima escolar. Não é apenas uma situação que é grave mas a repetição das mesmas, que resulta num progressivo abandono nas vítimas e num sentimento de impunidade que se desenvolve nos agressores.

Por outro lado, as situações de pequenos conflitos na escola exigem uma especial atenção, tendo presente que aquilo que para o adulto pode não se revestir de qualquer importância pode ser para uma criança ou um jovem uma grave agressão.

A sucessão de situações não reportadas tem efeitos nocivos no clima escolar e na própria vivência das áreas comuns da escola. As vítimas, neste caso, sobretudo os alunos mais novos desertam os espaços colectivos que, não sendo mais lugares de ninguém, são lugares deixados às violências mais duras. O sentimento de impotência aumenta com a repetição de incidentes não tratados.

Ao não reportar as ocorrências ao ME, não foram accionados por parte dos órgãos da administração central dispositivos que poderiam atenuar as situações de maior gravidade, como a colocação de mais seguranças na escola ou um reforço do patrulhamento do programa Escola Segura na entrada das escolas.

A violência na escola pode ser a agressão excepcional. Ela é sobretudo acumulação, repetição, desgaste e opressão. A pesquisa mostra que a associação de microviolências repetidas, da degradação do clima de escolar e dos seus efeitos sobre as vítimas, os agressores e o corpo sociais. (Debarbieu, 2006, Blaya 2006, Van Zanten, 2000)

4.2. Dentro de sala de aula...

Se as situações fora da sala de aula passavam incólumes e não eram registadas, a escola dispunha de dispositivos vários para a regulação dos comportamentos dos alunos dentro de sala de aula.

No início do ano lectivo 2008/2009, após uma primeira semana de aulas muito difícil com vários incidentes graves a marcar o começo do ano lectivo, foi constituído o Gabinete de Intervenção Disciplinar (GID). Este gabinete serve para encaminhar os alunos após incidentes dentro de sala de aula quando o professor coloca os alunos fora da sala de aula. O procedimento oficial refere que é chamado um funcionário para acompanhar o aluno ao gabinete, onde estará uma equipa de professores com horário atribuído para o efeito. Estes alunos terão que realizar uma tarefa associada às aprendizagens escolares, (uma ficha ou um exercício do manual) subscrita pelo professor que colocou o aluno fora da aula.

Contudo devido à natureza das situações de ruptura e conflitualidade verificadas dentro de sala de aula, quer entre alunos, quer entre alunos e professor, verifica-se que este espaço se constitui mais como um local para pacificar os ânimos, subalternizando as suas dimensões associadas às aprendizagens escolares. Este gabinete serve também para evitar que os alunos que foram expulsos das respectivas salas de aula, sintam essa expulsão como um prémio.

Segundo a vice-presidente, existe na escola um conjunto de professores que “conseguem dominar os alunos”, associado mais a questões de “personalidade”, do que a questões de natureza profissional ou de formação.

O (GID) está orientado para acolher os alunos que são colocados fora da sala de aula em tempo lectivo e produzir informação para o Conselho Executivo sobre a natureza da ocorrência.¹¹ Existe uma folha em cada sala de aula (baseada na ficha informativa do gabinete de segurança) que o professor terá de preencher para ser entregue a este gabinete. As informações serão utilizadas para deliberar a sanção a aplicar aos alunos (serviço cívico, processo disciplinar ou suspensão) e as famílias são notificadas.

¹¹ Apesar de nos ter sido referido que o levantamento dos dados serviria para monitorizar e acompanhar as situações de conflito, no ano lectivo seguinte 2009/2010, nenhum elemento da escola sabia ao certo quantos casos de indisciplina foram contabilizados.

A escola face à violência – nos bastidores da organização escolar

Quadro N 4 - Número de ocorrências por período do ano lectivo

	5ºano	6ºano	7ºano	8ºano	9ºano
1º Período	176	87	38	15	8
2º Período	53	96	43	22	13
3º Período	30	44	14	9	5
Total	471	227	95	46	26
Total escola	698		167		

Fonte: Gabinete de Intervenção Disciplinar

A leitura das ocorrências aponta para situações de actos de incivilidade e indisciplina com os professores, evidenciando um clima de sala de aula por vezes hostil, com vários momentos de tensão. Embora não se registem situações de agressão física, as descrições apontam para situações de tensão na relação professor-aluno, dentro da sala de aula, sob a forma de ameaças e insultos ao professor, ameaças e resistência à autoridade dos professores.

Muitas vezes não estão reunidas as condições mínimas de trabalho de professores e alunos, em aulas marcadas por incidentes desta natureza:

“O aluno entrou na sala a brincar e começou a atirar papeis aos colegas. O professor deu-lhe ordem de saída da sala e o aluno foi mandar papeis com uma fisga aos colegas que estavam na sala em frente. Ao presenciar esta situação o professor dirigiu-se à sala em frente e retirou, à força, o aluno de lá. O aluno fugiu para o recreio, voltando à sala com uma pedra muito grande, ameaçando o professor com ela e referindo “vou-te matar”.

Registo de ocorrência

“O aluno ameaçou o professor, dizendo “quando te apanhar lá fora vou-te matar” Colocou a cadeira em cima da mesa, dançou impossibilitando o bom funcionamento da sala de aula (???)”.

Registo de ocorrência

É frequente estas situações surgirem registadas na categoria “Ofensas à integridade Física” embora não tenha havido contacto físico entre os alunos e o professor na maior parte das situações. Através da análise das descrições das ocorrências, perspectiva-se um ambiente de sala de aula, em alguns casos parasitado por situações de indisciplina e resistência à autoridade dos professores. Registaram-se 13 situações de ameaças em sala de aula, acompanhadas em alguns casos com insultos e injúrias, veja-se os seguintes dois casos, envolvendo um aluno de 12 ano e uma aluna de 16, respectivamente.

“O aluno enfrentou o professor quando lhe foi dada uma ordem. Pegou na camisa do professor indiciando quer começar uma luta.”

Registo de ocorrência

A escola face à violência – nos bastidores da organização escolar

“A aluna ameaçou verbalmente a professora, dizendo que lhe dava porrada chamando-a “filha da puta, vai à merda, vai para o caralho”.

Registro de ocorrência

Contudo, a situação mais grave envolvendo um adulto ocorreu com uma funcionária da escola que foi agredida por um aluno, quando este forçava a entrada num pavilhão, tendo recebido tratamento hospitalar.

As situações de conflitualidade no espaço da escola quer dentro de sala de aula, quer nos espaços exteriores chegaram a um ponto extremado levando a que alguns elementos do conselho executivo tomassem a iniciativa de reportar alguns incidentes à imprensa. Este foi um sinal claro de uma escola em dificuldades e chamar a imprensa foi a forma que os dirigentes da escola encontraram para chamar a atenção sobre uma situação que claramente estava fora do seu controle. Interessava perguntar agora: como chegámos aqui?

5. Mergulhar nos bastidores da organização escolar

5.1 *Gestão curricular*

A análise de dados revela um conjunto de situações de profundo desajustamento e ruptura entre um número significativo de alunos e a instituição escolar. Neste capítulo procuraremos explorar alguns dos factores que poderão estar na origem desta cisão, mergulhando nos bastidores da escola e conhecer a sua história recente, as opções assumidas pela escola e a forma como gere as situações de não conformidade.

Tendo a escola um conjunto significativo de alunos que acumulam retenções dos dois primeiros anos do 2º ciclo, procurámos conhecer as estratégias e o tipo de respostas que eram assumidas pela gestão para lidar com as dificuldades escolares dos alunos. Em vários momentos, detectámos que havia uma grande dificuldade no desenvolvimento de estratégias transversais direccionadas para objectivos de desenvolvimento da melhoria das aprendizagens e do sucesso educativo.

A rejeição de um “currículo único pronto a vestir ” (Formosinho, 2007) e a adopção de currículos flexíveis adaptados à diversidade dos alunos e das suas famílias e às especificidades dos contextos são opções frequentemente adoptadas pelos estabelecimentos.

As escolas recorrem a soluções formativas que melhor se ajustam à diversidade dos alunos, nomeadamente sob a forma de Formações Profissionalizantes (CEF) e Percursos Curriculares Alternativos (PCA).

No entanto, regista-se uma tendência a encarar estes cursos como uma espécie de aluvião de alunos desenquadrados dos contextos escolares, em vez de oportunidades educativas alternativas e paralelas. É comum, como mais do que uma vez se verificou nas entrevistas efectuadas ou em conversas intencionais mantidas com os professores, projectar alunos com insucesso para os CEF, estando esta projecção fundamentada pelo insucesso em si mesmo.

Não raramente estas turmas são mal vistas pelos professores dos grupos disciplinares com mais peso das escolas, que as consideram vias de menor valor. Por outro lado, estas turmas são maioritariamente compostas por professores contratados, uma vez que os professores com mais poder dentro da organização possuem mais capacidade de influência na distribuição do serviço docente, evitando estas turmas.(Roldão, 2008)

Embora tenham existido algumas ofertas educativas na escola, como um Curso de Educação e Formação (CEF) em anos anteriores, quando questionamos alguns professores sobre a ausência de respostas formativas para os alunos com mais retenções, surgiram alguns depoimentos que apontavam para experiências menos conseguidas e onde se tinha registado níveis elevados de conflitualidade.

Uma professora este ano lectivo questionou precisamente a criação de PCAS. Foi sugerido a criação de PCAS no conselho pedagógico, que pediu aos coordenadores de departamentos que falassem nos seus grupos e pediu a opinião sobre os PCAS e quem é que estaria interessado em: a questão foi colocada como: “Quem é que estaria interessado em”(…)Ninguém se disponibilizou, ninguém está interessado e não se avançou.

Coordenadora do 2º ciclo

Apesar de ter sido identificado uma das respostas possíveis para um conjunto de alunos fortemente desenquadrado relativamente às aprendizagens escolares, não foi possível reunir um conjunto de professores para criar uma equipa para formar uma turma para estes alunos.

Perrenoud (1997) refere que os directores dos estabelecimentos e os quadros das escolas estão mais preocupados em conservar ou melhorar a sua posição e administrar a sua organização do que em transformar as práticas pedagógicas. Assim que a mudança ameaça o seu poder de gestão, ou simplesmente a tranquilidade da organização, escolhem a segurança.

A criação de turmas de currículos alternativos levanta por parte dos professores resistências de várias ordens. Por um lado é necessário construir um currículo adaptado aos tempos e ritmos de aprendizagem dos alunos, parte deles, já com um historial de experiências de rejeição e insucesso muito significativo¹². São também turmas ao nível de trabalho mais exigentes, porque a programação das actividades de sala de aula não é harmonizável com as outras turmas do mesmo ano, não existem manuais específicos e os alunos requerem um maior acompanhamento, com a elaboração de planos de recuperação e planos individuais de trabalho.¹³

¹² A gestão do currículo é um tema vasto e é limitador abordar apenas a diversificação das ofertas educativas, nem procurámos focar a nossa análise neste domínio. Muito fica por dizer sobre a gestão do próprio currículo das turmas regulares (conselhos de turma, projectos curriculares de turma, gestão flexível do currículo, orientações do conselho pedagógico, participação dos alunos, envolvimento dos pais, etc.). No entanto consideramos importante para futuras pesquisas analisar esta dimensão sistematicamente ignorada pela sociologia portuguesa.

¹³ Sobre as formas de “resistência à inovação, Enguita escreve “Uma parte significativa dos professores mostra-se mais aberta às propostas de inovação, promovendo-as e aplicando-as por si próprias, na medida das suas possibilidades. Outra, sem dúvida milita a favor de métodos mais tradicionais. Todavia, a mais ampla será, provavelmente, a que, sem ter uma postura de princípio a favor de umas e de outras formas de ensinar ou de aprender, não quer, simplesmente que mudem a sua metodologia de trabalho, nem as rotinas apreendidas, nem está disposta a envolver-se em mudanças de resultado duvidoso.”

Por outro lado, estas vias permitem manter na escola um conjunto de alunos a vários níveis indesejáveis, seja pelos veredictos escolares, seja por estarem ligados a situações de não conformidade e indisciplina.¹⁴ A criação de um PCA foi inviabilizada pelo corpo profissional da escola, que perpetuou as lógicas uniformizadoras das estruturas curriculares.

Quando analisámos a constituição das turmas, detectamos ainda uma outra situação que nos levantou algumas questões associadas à oferta educativa de escola: a ausência de formação ao nível do Português Língua Não Materna. Tendo a escola um contingente significativo dos alunos descendente de imigrantes, predominando os que são originários dos PALOP (sobretudo de Cabo Verde e da Guiné), constatámos que os alunos que não dominavam o português não tinham qualquer acompanhamento específico, apresentando dificuldades agravadas de integração.¹⁵

Existem mecanismos institucionais que permitem dotar as escolas de recursos que facilitem o acesso ao currículo de forma faseada, para os alunos emigrantes ou descendentes de imigrantes cujas necessidades de aprendizagem os situam na fase de iniciação à língua. No entanto, a escola nunca solicitou a colocação de professores de apoio a estes alunos, por razões que oscilam entre o desconhecimento e a incúria.

Verificamos que à diversidade de públicos escolares, com origens e trajectos dissemelhantes, assistimos a uma resposta escolar uniformizadora, não sendo accionadas todas as condições de acolhimento e acompanhamento no processo de aprendizagem dos alunos, quer por escolha própria da escola, quer por negligência.

Assim, a própria opção do estabelecimento de ensino no campo da estruturação curricular pode constituir um factor relevante na dinâmica de inclusão/exclusão dos alunos na ordem escolar.

5.2 Gestão de conflitos

Com um número tão elevado de suspensões e de conflitualidade dentro de sala de aula, procurámos aferir junto do órgão de gestão e das lideranças intermédias da escola, quais as

¹⁴ Quando esta escola foi sinalizada para integrar o programa TEIP, a Presidente do Conselho Executivo colocou em discussão no Conselho Pedagógico que também deu um parecer negativo, alegando que não só traria mau nome à escola, como atrairia vários alunos rejeitados das escolas da região.

¹⁵ Qualquer escola que identifique alunos estrangeiros em número suficiente pode requisitar professores específicos para promover a integração dos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional, sendo integrados em disciplinas como o Estudo Acompanhado ou para encaminhados nos Apoios Educativos.

orientações existentes para a gestão das situações de conflito e que estratégias eram desenvolvidas pela escola.

Mas, para percebermos isto, a pergunta era se existem orientações?

Escritas, claras, não. Escritas, claras vindas do conselho executivo com aprovação do pedagógico, não.

Coordenadora do GID

Mesmo sendo figuras de referência há bastante tempo na escola, as coordenadoras dos Directores de Turma, revelavam alguma dificuldade em assumir um mandato que aborde as formas de regulação dos comportamentos de sala de aula por parte dos Directores de Turma e dos Conselhos de Turma:

Agora, muito honestamente é assim; eu não sou propriamente polícia dos meus colegas. E se os meus colegas não tiverem calma, tranquilidade e dois dedos de testa, vai ser muito difícil.

Directora de turma

Vamos lá aqui tentar perceber uma coisa: as práticas dentro da sala de aula variam de professor para professor. Isto é um ponto. Os Conselhos de Turma no início do ano definem um conjunto de práticas para actuar, que é para o aluno saber que tem de se portar igual nas mesmas aulas. (...). Portanto o Conselho de Turma tem por obrigação no projecto curricular de turma, na primeira reunião, definir um conjunto de orientações gerais que os colegas devem seguir para aquela turma, que se vai adequar aquela turma.

Coordenadora dos Directores de Turma 2º Ciclo

As dificuldades estendem-se também aos Directores de Turma, que com frequência, consideraram não fazer parte da sua função mediar conflitos e entre os alunos e os restantes professores do Conselho de Turma. Por outro lado, afirmaram claramente que o entendimento que a maioria dos professores tinha do seu mandato os levava a não aceitar facilmente uma coordenação pedagógica ao nível do projecto de turma, preferindo insistir em estratégias baseadas no trabalho solitário, assentes na atribuição de grande parte da responsabilidade das situações de indisciplina e dos alunos e das suas famílias.

A utilização de estratégias atomizadas por parte dos vários elementos dos Conselho de Turma, conduz a que em muitos casos, o recurso mais utilizado passe pela saída dos alunos dos espaços de sala de aula e subsequente penalização.

De facto os números agregados das situações sinalizadas internamente pela escola apontam para um total de 698 registos no 2º ciclo, e 167 situações no 3º ciclo, perfazendo um total 865 situações de exclusão da sala de aula num só ano lectivo.

A utilização recorrente de medidas que coloquem os alunos fora da sala de aula é uma medida de coacção amplamente utilizada nesta escola, reveladora de um quotidiano marcado pelo conflito e pela ruptura em certas turmas. O acumular de situações conduz inevitavelmente a situações de desgaste e deterioração das interacções entre professores e alunos, criando ambientes dificilmente podem ser propícios a aprendizagens.

O retirar de certos alunos perturbadores dentro de sala revela-se uma estratégia com poucos resultados, uma vez que o número de reincidências é igualmente elevado. Por outro lado, ao colocar os alunos fora da sala de aula sistematicamente, é dar um sinal ao aluno de que este não faz parte do grupo turma, reforçando sentimentos de rejeição e segregação.

No entanto, um número tão elevado de situações de exclusão dos alunos do seu espaço de aprendizagem, revela simultaneamente um desinvestimento ao nível da coordenação das lideranças pedagógicas.

Portanto eu tenho colegas e posso-lhe dizer não tenho problema nenhum, que eu recrimino: o aluno ainda não entrou na porta da sala, já está na rua! Portanto, é impossível eu conseguir fazer alguma coisa com estes alunos, estes alunos passam a vida na rua. Portanto, é completamente impossível... Se as pessoas não tiverem algum pulso dentro da sala de aula e tentarem no mínimo que aquilo funcione, é impossível. E acontece que há pessoas que se demitem da sua função. E esse demitir é complicado para nós.

Coordenadora do GID

As estratégias e o planeamento dentro dos Conselhos de Turma, assim como a discussão dos problemas de ensino aprendizagem são sempre tratados de forma a não colocar em causa a autonomia e o espaço de actuação de cada professor na sua disciplina, deixando de fora aspectos como as metodologias de trabalho aplicadas, a planificação ou a eficácia das estratégias de resolução dos problemas. Algumas dessas questões não são sequer postas em causa ou discutidas, uma vez que colocam em causa a própria interpretação do mandato dos professores, que consideram melindroso interferir no trabalho dos colegas e das suas disciplinas. (Bettencourt, 2009).

Os entrevistados referiram em vários momentos que os pedidos dos Directores de Turma nem sempre são acolhidos pelo restantes professores, assim como as directrizes aprovadas pelos

Conselhos de Turma nem sempre são cumpridas, criando divergências de critérios e de modos de procedimentos no relacionamento com os alunos.

Pois, estava-me a tentar lembrar de um exemplo para vos dizer... Sei lá, não comem pastilhas elásticas, não entram com boné na cabeça, pronto isto é comum a toda a gente. Depois imagine... Não usam telemóveis, agora nem sequer podem entrar com os telemóveis na escola, pronto isto é comum a toda a gente, imagine. Depois o director de turma decide, então se o aluno tiver telemóvel o que é que se faz? Agora aí o director de turma decide. Há directores de turma que decidem tira-se e devolve-se no final do ano. Ou tira-se e devolve-se no fim da aula à criança. Tira-se... Pronto, agora aqui já vai variando... De turma para turma. E isso não é grave. O grave é quando: está decidido que o telemóvel se entrega no final do ano ao aluno. E o professor que não está para se chatear pura e simplesmente não tira o telemóvel ao aluno e manda o aluno sair da aula. Portanto, nem sequer cumpriu aquilo que está... Porque é muito mais fácil. Se o aluno está fora da sala de aula, com o telemóvel na mão e eu já sei que ele é um aluno problemático “Olha nem sequer entras” e isto acontece. Isto acontece, as pessoas desculpabilizam os alunos e desresponsabilizam-se do seu papel. E isto é muito grave, na minha opinião.

Coordenadora do GID

Assim embora existam instruções genéricas sobre as formas de actuação dos professores na gestão de situações de conflitos, em vários momentos foram sinalizadas situações de uma certa arbitrariedade na aplicação das regras e desigualdade de interpretação e tratamento das situações, variando de professor para professor.

Vários trabalhos sobre as situações de indisciplina e violência referem claramente que a definição de regras e de princípios de actuação comuns são essenciais para a clarificação de um conjunto coerente de regras e valores a respeitar na escola.

Denise Gottfreson conduz há vários anos nos Estados Unidos estudos nacionais de prevenção da delinquência nas escolas. Os seus trabalhos centram-se no estudo dos programas de prevenção das escolas e as suas práticas de regulação, procurando examinar os factores associados à implementação bem sucedida destes programas de prevenção. Os dados mostram que escolas que estabelecem regras de forma sustentada, que comunicam claramente expectativas face ao comportamento e atribuem recompensas para o cumprimento de regras e sancionam infracções às mesmas, experienciam níveis mais baixos de vitimização

Na ausência de um quadro normativo sólido entre os docentes, quando estes se encontram isolados na sala de aula, a estratégia mais comum em muitos casos é colocar o problema (neste caso o aluno) fora da sala de aula.

Estas situações foram aliás mencionadas pela própria presidente do conselho executivo:

Dentro da sala de aula havia realmente determinados miúdos marcados pelos professores e que já não lhes davam oportunidade nem sequer de entrar dentro da sala de aula. E eu falei muitas vezes com os colegas e muitas vezes nós fizemos um papel muito mau, muito complicado que é entrarmos na sala de aula e dizermos ao professor “oh professor este aluno fica cá dentro” Primeiro estava uma regra que não era cumprida: o miúdo era posto fora da sala de aula sem nenhuma tarefa, ora isto não pode ser. É inadmissível quando as indicações eram que ele tinha uma tarefa. Segundo o aluno tem que entrar dentro da sala de aula. (...) E às vezes havia professores que não deixavam quase o aluno entrar na sala de aula, eram logo postos fora.

Presidente do CE

No 2º ciclo registaram-se 698 situações de exclusão de sala de aula no ano lectivo passado, e uma vez que o número de situações se encontra desigualmente distribuído pelas turmas, na prática alguns alunos encontravam-se sistematicamente colocados fora da sala de aula.

Sara Delamont referiu que o modo como os alunos são tratados na escola depende das imagens e decorrentes das expectativas que sobre eles construírem os professores. Para os professores, interagir com os alunos, pressupõe alguma concepção sobre eles, algumas expectativas acerca daquilo que farão e dirão. As perspectivas que os professores têm dos alunos são um elemento crucial da interacção na sala de aula.

Muita investigação o tem demonstrado (Amado, 2001, Gomes, 1987, Blaya, 2006) que existem alunos que são os que mais facilmente estão sujeitos a todo um conjunto de processos interactivos que as teorias da etiquetagem ou a profecia auto-realizada. Estabelecem-se então todo um tipo de interacções verbais e não verbais diferentes das que se estabelecem em relação à media da turma: o professor interacciona menos vezes com eles, usa maior severidade na avaliação e na actuação disciplinar. As situações descritas sobre os “alunos marcados” leva-os a sentirem-se excluídos, perseguidos, vítimas de injustiça e compreensão (Amado, 2001)

Estrela (1986) chama também a atenção para um conjunto de situações do quotidiano da aula relacionadas com a distribuição, orientação e natureza da comunicação do professor em função das características disciplinares e académicas dos alunos e das representações que sobre elas constrói o docente: isso faz com que uns sejam privilegiados com estímulos e incentivos e outros deixados em autênticos “desertos de comunicação”.

Este tipo de gestão da aula cria sentimentos negativos em muitos alunos, contribuindo para uma deterioração progressiva das relações entre professores e os jovens. Os alunos que têm uma experiência essencialmente negativa e vivem mais tensões do que prazer no contexto escolar, como relações negativas com os seus colegas, com os docentes, acumuladas com resultados

escolares insuficientes, apresentam mais riscos de recorrer a comportamentos violentos e negativos que os seus pares. (Blaya)

Para muitos jovens as vantagens e os benefícios futuros proporcionados ou prometidos pela escola estão para além dos seus horizontes expectáveis. Moura Ferreira ()fala de um bloqueio anómico que abre um fosso entre o jovem e as orientações, objectivos e práticas escolares, criando condições para o aparecimento de atitudes de oposição escolar, que se traduz no desinvestimento educativo e o desenvolvimento de sentimentos de desinteresse, afastamento e frustração em relação à escola.

Do ponto de vista da intervenção nas práticas dos professores, a Presidente do Conselho Executivo revela-se impotente para contrariar certas rotinas instituídas.

Pelo que me disse há bocado eu suponho que o regulamento nem sempre era cumprido pelos próprios professores, não é? Como é que vocês, quando tinham conhecimento dessa situação...

Chamávamos o professor, dávamos-lhe uma palavrinha e fazíamos ver que, pronto, havia normas aprovadas pelo Conselho Pedagógico e pela Direcção que têm que estar sempre cumpridas. Nunca fui muito mais além disso. É muito desagradável, e eu já o fiz, instituir um procedimento disciplinar ao colega. É muito desagradável, não é fácil, eu já o fiz. Foi por outras situações que eu achei que fossem muito mais gravesas que isso.

Presidente do Conselho Executivo

A fragilidade institucional dos Conselhos Executivos constitui um obstáculo à implementação de políticas consistentes de escola. A direcção opta por restringir a sua acção a uma política administrativa de escola, considerando mais adequado uma política de não interferência pedagógica., com consequências patentes na erosão das relações dentro da comunidade escolar.

5.3 Sanções disciplinares “Não perdoamos uma!”

Os registos do Gabinete de Intervenção Disciplinar (GID) contabilizam as situações de conflitualidade verificadas na escola, com especial incidência nas situações de sala de aula, uma vez que se constituem como os espaços com maior supervisão por parte dos adultos. Para as situações de menor gravidade, são aplicadas medidas denominadas como “preventivas de integração” que consistem: (1) advertência, (2) a ordem de saída de aula, (3) as actividades de integração na escola¹⁶ e a (4) proibição de frequência no espaço escolar.

Não deixa de ser paradoxal que nos documentos oficiais da escola acções como “ordem de saída da sala de aula” ou a “proibição de frequência no espaço escolar” possam ser consideradas com medidas de integração dos alunos, uma vez que na prática estas duas medidas representam precisamente o oposto: o afastamento do grupo turma e do espaço da sala de aula, e a interdição destes jovens das instalações escolares.

Para as situações de maior gravidade são aplicadas medidas denominadas como “disciplinares sancionatórias” consistem: (1) repreensão, (2) repreensão registada e as mais graves (3) suspensão de 1 a 5 dias e a (4) suspensão de 6 a 15 dias.

Na primeira reunião de contacto com a Presidente do Conselho Executivo esta referiu-nos o elevado número de processos disciplinares desencadeados na escola, que “seriam mais de 100” afirmando “Não perdoamos uma!” como um sinal de rigor e exigência perante os actos de insubordinação verificados dentro da escola.

De facto os números agregados das situações sinalizadas internamente pela escola apontam para um total de 698 registos no 2º ciclo, e 167 situações no 3º ciclo, perfazendo um total 865 situações de exclusão da sala de aula num só ano lectivo.

A este elevado registo de situações de insubordinação e indisciplina a escola recorre com a medidas de carácter punitivo atingindo um total 118 penalizações com recurso a suspensão. Ao analisarmos os números por ano lectivo, verificamos que é sobretudo no 2º ciclo que se registam as situações mais frequentes de indisciplina. Os alunos que mais frequentemente punidos no 5º ano têm entre os 10 e os 11 anos. No entanto, nesse mesmo ano lectivo, o conjunto de alunos que

¹⁶ A Presidente do Conselho Executivo referiu que uma das tarefas atribuídas aos alunos quando estes saiam de sala de aula consistia copiar para o caderno algumas regras de sala de aula.

protagoniza mais situações de perturbação da sala de aula que conduziram à exclusão acumulada pelo menos uma retenção (33 alunos).

Quadro Nº 5 - Alunos sujeitos a dias de suspensão

Ano	Idades				N.º total de suspensões
	10-11	12-13	14-15	>15	
5º Ano	30	27	6	-	63
6º Ano	6	24	16	1	47
7º Ano	-	-	-	1	2
8º Ano	-	-	-	3	3
9º Ano	-	2	-	1	3
Totais	44	53	22	6	118

Fonte: Gabinete de Intervenção Disciplinar

No 6º ano regista-se um número igualmente elevado de situações que resultaram em suspensões, sobretudo nos alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos.

Apesar de serem elevados, estes números referem-se ao apenas ao número de suspensões aplicadas e não o número de *dias* de suspensão aplicados.

Não deixa de ser questionável que alunos menores de 16 anos no quadro de uma escolaridade obrigatória sejam sujeitos a um regime sancionatório tão repressivo, sobretudo numa fase tão precoce. Registámos ainda que nenhum dos responsáveis da escola entrevistados conhecia os números globais relativos ao número de suspensões nem do presente ano, nem dos anos anteriores, o que pode ser interpretado como um sinal de uma certa normalidade associado a toda esta situação.

A utilização da suspensão como estratégia de resolução dos problemas de indisciplina apresenta resultados pouco conseguidos, uma vez que o número de alunos reincidentes se revela igualmente elevado. A título de exemplo, refira-se a situação de um aluno que, no mesmo período, foi suspenso 2 vezes por 10 dias, o que só de si constitui um claro incentivo ao abandono escolar.

Registam-se algumas contradições entre os entrevistados em relação ao modo e à forma como as suspensões são atribuídas, uma vez que não existem no regulamento interno critérios escritos e aprovados em Conselho Pedagógico, que especifiquem, para cada situação o número de dias que os alunos são suspensos.

Embora a Presidente do Conselho Executivo tenha referido que os Directores de Turma dos alunos são sempre ouvidos na aplicação destas medidas mais repressivas, a responsável do GID e a coordenadora dos Directores de Turma afirmaram que, em muitos casos, desconheciam a

totalidade das suspensões atribuídas, e que por vezes os directores de Turma só era informados da suspensão, quando esta sanção já tinha sido atribuída.

O que leva à suspensão?

Agressão verbal... Se for uma agressão verbal a um professor dentro da sala de aula, ou seja, assim uma coisa de agressão dá direito a suspensão. Portanto, agressão verbal a um professor dentro da sala de aula ou a um professor ou a um funcionário dá direito a uma suspensão. Se for a uma criança depende, ou seja, isto aqui é muito bom senso. Depende, se é uma briga entre eles, um diz uma coisa o outro diz outra depois o outro enerva-se, não há nenhum motivo para suspensão. Se é uma coisa continuada, que aquele aluno está sistematicamente a ir... É sempre um agressor, é sempre, pronto aí é capaz de já dar. Aqui tem que entrar um bocadinho de bom senso.

Coordenadora do GID

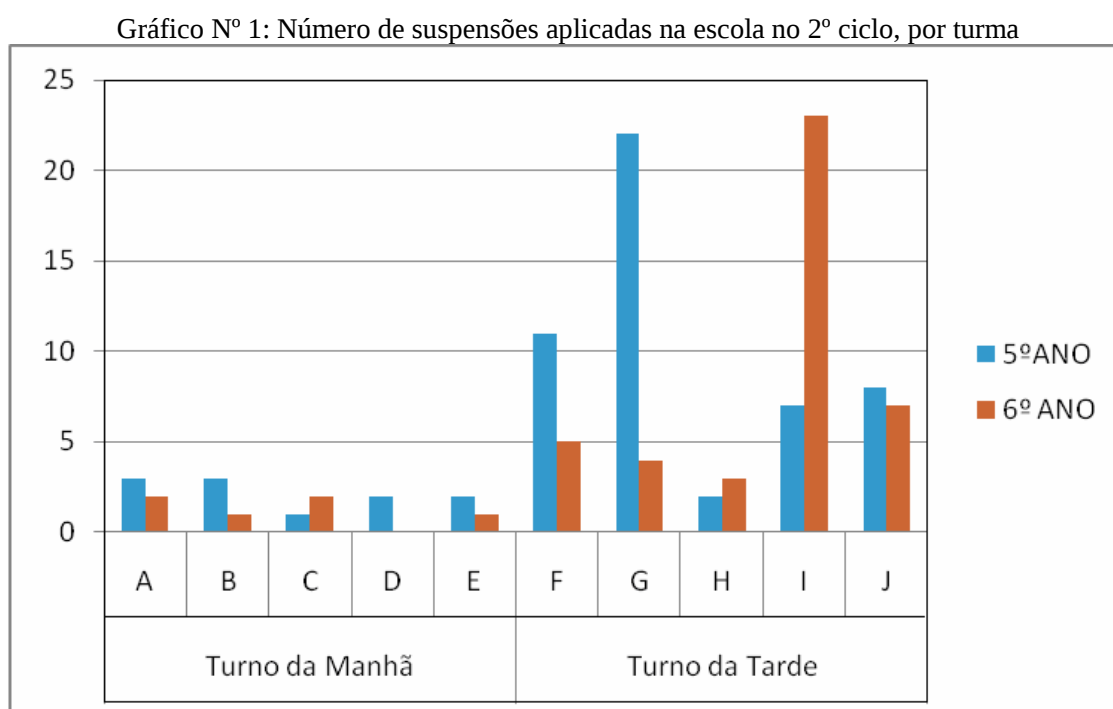
Não se registaram agressões físicas dos alunos a professores neste ano lectivo, estando a maior parte das situações de suspensão associadas a ofensas verbais dos alunos aos professores e a indisciplina persistente. Verifica-se pela análise do discurso acima apresentado uma certa menorização deste tipo de incidentes quando ocorrem entre alunos.

As agressões verbais a adultos são situações com uma maior visibilidade na comunidade escolar, constituindo uma das formas mais graves da contestação das regras e hierarquia interna da escola, assumindo uma dimensão de agressão estatutária. (Sebastião e outros, 2008). Os adultos na escola constituem simultaneamente a figura de responsabilidade pedagógica e autoridade na implementação das regras, estando encarregados de zelar pela segurança e protecção dos alunos. Ao serem expostos a uma situação de agressão, perpetuada por um aluno ou por um adulto (num contexto de sala de aula ou dentro das instalações da escola), os demais elementos da comunidade escolar sentem de uma forma mais marcada que as regras da escola são passíveis de ser transgredidas e que está posta em causa a sua segurança. (Sebastião e outros).

Amado (2009) verificou que o número de alunos que se envolve de modo mais persistente é relativamente limitado; apenas uma “minoría” de alunos é responsável pela maior parte das situações de perturbação. Segundo este autor, esta minoria insere-se no conjunto dos “obrigados revoltados”, cujos projectos de vida não passam pela escola, com marcas dolorosas de um logo historial de frustrações.

Quando procedemos à análise dos números de suspensões procurámos identificar as situações de alunos-problema ou as turmas-problema e concentrámo-nos sobretudo nos 5º e 6º anos. Um

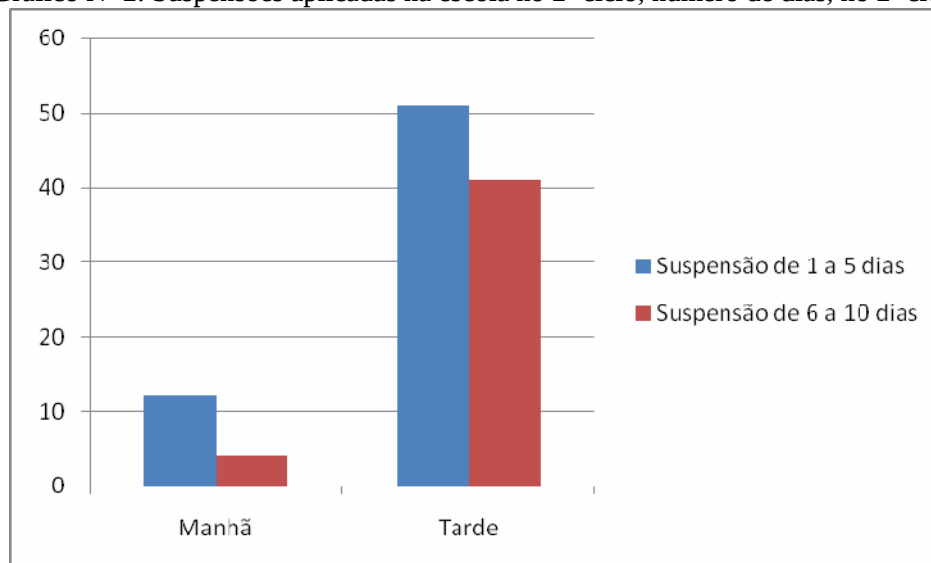
número de situações de suspensão tão elevado seria indicativo de uma vida quotidiana de sala de aula marcado por tensões e desajustes extremados. Ao cruzarmos os dados relativos aos tempos lectivos onde ocorriam as situações de maior conflitualidade dentro de sala de aula, sobressaíram imediatamente algumas turmas problema, nomeadamente no 5º F, 5º G e no 6º I e fomos encontrando algumas regularidades, nomeadamente uma concentração de situações problemáticas nas turmas da tarde.



Fonte: Gabinete de Intervenção Disciplinar

Com efeito verificamos que o número de situações que deram origem a processos disciplinares e subsequente suspensão ocorriam sobretudo no turno da tarde, para os dois anos lectivos mais problemáticos. Esta disparidade nos números é ainda mais evidente quando comparamos o número de dias associado a cada suspensão. Não só se registam mais suspensões da parte da tarde, como também as admoestações atribuídas aos alunos são mais graves, com um maior número de dias de penalização.

Gráfico Nº 2: Suspensões aplicadas na escola no 2º ciclo, número de dias, no 2º ciclo



Fonte: Gabinete de Intervenção Disciplinar

Não existindo regras definidas no regulamento da escola sobre os critérios associados ao número de dias a aplicar, procurámos perceber nas entrevistas com os responsáveis da segurança na escola, que objectivos estariam presentes ao suspender os alunos:

“Para alguns alunos um dia de suspensão é remédio santo. Porque são miúdos bem formados, são miúdos que têm educação, são miúdos que são acompanhados pelos pais e portanto os pais em casa vão reforçar a ideia de que “isto é grave, não podes fazer” e portanto resolve. Por vezes um dia de suspensão resolve para o resto da vida, pronto. Para alguns alunos isto resolve. Para outros alunos fá-los... Ou seja, para outros alunos é assim: “eu preciso de fazer a escolaridade e portanto se eu tiver faltas eu não vou conseguir passar de ano; já fui suspenso então eu vou reverter um bocadinho o meu comportamento”. Portanto, ele não deixa de ser, não muda totalmente mas acalma um pouco e isso aí também é positivo. Noutros casos, muito honestamente, a suspensão não resolve rigorosamente nada. Eles são suspensos atrás de suspensos e não resolve nada.”

Coordenadora do GID

A escola reage aos problemas de insubordinação e disciplina com uma reposta uniformizadora baseada numa lógica repressiva, com resultados desiguais. A suspensão funciona, na perspectiva desta professora, com os alunos cujas características e hábitos culturais se ajustam ao tipo ideal de estudante, justamente aos alunos que são mais acompanhados pelos pais e pertencentes aos grupos sociais partilham os quadros culturais com o professorado, globalmente considerado, se identifica, os chamados “clientes ideais” da escola de Becker (Gomes,1987).

Para os restantes grupos de alunos que, oriundos maioritariamente das chamadas classes desfavorecidas e /ou de certos grupos étnicos, não se apresentam na escola “adequadamente” socializados e treinados para corresponder às expectativas profissionais dos professores/as, as suspensões ajudam a acentuar um fosso de ruptura com a instituição escolar, representam a forma mais evidente de rejeição dos alunos, conduzindo-os em espirais de abandono escolar e exclusão.

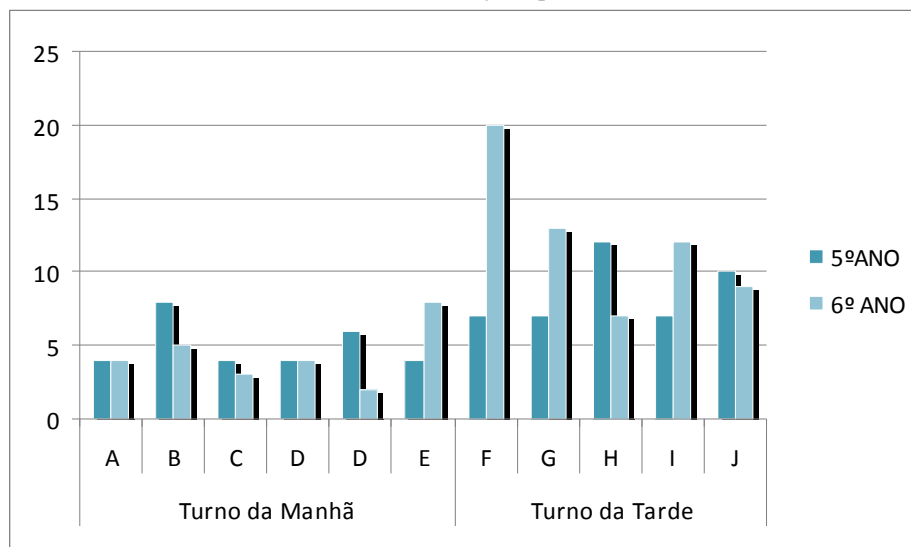
5.4 Constituição de turmas – os números e os discursos

A Presidente do Conselho Executivo referiu exemplos de processos novos alunos que omitem dados pessoais, como a idade ou fotografia. Desta forma, a escola refere as dificuldades de acolhimento de alunos muito problemáticos que não vêm sinalizados. A escola depara-se com problemas bastante graves de indisciplina sobretudo no 5º ano, uma vez que não consegue planear nenhum tipo de estratégias ou enquadramento (nomeadamente na constituição das turmas) face à escassez de informação que dispõe.

Contudo a análise destas turmas permitiu constatar mecanismos que a escola acciona no sentido de diferenciar escolarmente os seus alunos. Com efeito verifica-se que existe uma diferenciação muito assinalável na constituição das turmas, registando-se um número consideravelmente superior de suspensões nas turmas da tarde. A escola fabrica grupos-turma através dos quais distingue e hierarquiza o público escolar, construindo turmas de excelência e do fracasso, condicionando assim o espaço social de convivialidade e aprendizagem.

A análise dos resultados escolares do 5º e 6º anos mostra que o número de retenções é sempre superior nas turmas da tarde do que nas turmas da manhã, particularmente no 6º ano. Neste ano é ainda mais evidente a existência de mecanismos informais de criação de turmas de nível, uma vez que a escola já conhece estes alunos pelo menos há um ano, mas em alguns casos há mais tempo face à acumulação de retenções e agrupa-os nas turmas da tarde.

Gráfico N° 3 - Número de Retenções por turma no 5º e 6º anos



Fonte: Gabinete de Intervenção Disciplinar

Um outro aspecto interessante prende-se com os efeitos da conflitualidade sobre os resultados escolares das turmas. Se nas turmas onde se registam situações de maior perturbação (5º F, 5º G e 6º I) apresentam números de retenções elevados, constatamos que o insucesso é igualmente elevado nas outras turmas da tarde, mesmo que não tenham registos de não conformidade elevados, como o 5º H ou o 6º G.

A constituição das turmas sofre ainda alterações a meio do ano lectivo, sendo uma zona que recebe vários alunos emigrantes ao longo do ano lectivo. Podemos constatar que nas listagens das turmas nos documentos oficiais da escola encontram-se rasuradas e são acrescentados alunos. Contudo todos os alunos que chegam a meio do ano à escola são incorporados nas turmas da tarde.

No início do ano as turmas do 5º e 6º anos apresentavam todas 29 e 27 alunos, respectivamente. No 2º período as turmas do 5º ano de A a E permanecem com os mesmos 29 alunos, enquanto aos 6 alunos que chegaram (4 deles com nomes estrangeiros) foram incorporados nas turmas da tarde (F a J). A mesma situação se verifica no 6º ano.

Regista-se assim uma situação duplamente penalizante para estas crianças e jovens: por um lado encontram-se em desvantagem pelo facto de mudarem de escola a meio do ano, sendo integrados em processos de trabalho escolar já iniciados, sendo forçados a recuperar a “matéria dada”; por outro são integrados nos grupos turma onde se regista maiores níveis de conflitualidade social,

onde se acumulam dificuldades. Para jovens que acabaram de integrar um novo sistema de ensino, alguns deles não tendo o português como língua materna, todo este processo acentua processos de exclusão e de ghettização. (Campos, 2005)

Vários trabalhos mostram esta segmentação de públicos escolares (Sebastião, 2008, Abrantes, 2008, Mateus, 2002): as turmas dos alunos “escolhidos” tendem a ser atribuídas aos professores com mais poder na escola, entre os quais, aqueles que constituíram as turmas, dentro de horários e sectores da escola, também eles, privilegiados — o que não deixa também de reflectir desigualdades (e injustiças) profundas no seio do corpo docente. “Desta forma, a diferenciação social das turmas é resultado de uma aliança entre as pressões das famílias com mais prestígio ou mais contactos na escola, entre as quais existem também professores da própria escola ou de outras, para garantir um “ambiente seleccionado” para os seus filhos dentro do sistema público e as estratégias dos professores com mais poder na escola para se reservar os alunos com menos problemas e mais aproveitamento, tornando o seu trabalho mais fácil e interessante ao longo do ano.” (Abrantes, 2009)

São estes mecanismos invisíveis de fabricação do que Bourdieu chama os *excluídos do interior*: a escola guarda no seu seio aqueles que ela exclui, contentando-se de os relegar para as fileiras mais desvalorizadas. Segue-se daí que estes “excluídos do interior estão votados a balançar, em função, sem dúvida, das flutuações e das oscilações destas sanções, entre a adesão maravilhada à ilusão que ela propõe e a resignação dos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente.” (Bourdieu, 1993)

6. Conclusões

Lançando mão da margem de autonomia relativa de que dispõe, a escola, “enquanto instância auto-organizada para a produção de regras e a tomada de decisões” (Bettencourt, 2009) pode procurar as soluções pedagógicas e organizacionais para os seus próprios problemas, nomeadamente através de uma reformulação e diversificação de estratégias conducentes a uma maior integração daqueles jovens mais “desadaptados e desagregados no espaço escolar” (Abrantes, 2009)

Noutros contextos, em particular na escola deste estudo de caso, estes processos de estruturação tendem a não se verificar, conduzindo a efeitos persistentes e pesados de anomia da vida escolar.

A ausência de há vários anos duma liderança pedagógica com expressão significativa na escola por parte do órgão de gestão, quer por parte das lideranças intermédias, incapaz de mobilizar as equipas docentes a construir uma resposta eficaz aos problemas do agrupamento. Os sinais de apatia e resignação são evidentes ao nível das coordenações intermédias, com consequências evidentes na mobilização de esforços e no planeamento.¹⁷

Observa-se também uma tendência para os órgãos de gestão serem responsabilizados por toda a organização e gestão da vida escolar, concentrando recursos e poderes, o que certas equipas conseguem operar pela sua competência e dedicação, mas outras claramente não conseguem. Ao nível destas lideranças intermédias, a escola observada regista fragilidades várias, existindo uma minoria de casos em que a coordenação é efectiva, face a uma maioria de situações em que é estabelecida “por obrigação legal” e é, também, restrita às funções administrativas impostas pela tutela. Esta “burocratização” dos cargos – assente quer na escassez de competências de direcção quer na resistência dos actores a dirigirem e a serem dirigidos – omite que as funções de coordenação implicam, também, tarefas de concepção, de orientação, de dinamização e de avaliação. Sempre que as lideranças não são assumidas nesta acepção abrangente, verificam-se perdas na capacidade de organização, integração e inovação dos respectivos estabelecimentos educativos. A escolha criteriosa e a capacitação/motivação dos actores para ocuparem estes

¹⁷ Um exemplo evidente da desmotivação e ausência de liderança há vários anos na escola é o facto de existirem professores nomeados para redigir o projecto educativo desde 2006/2007 e este só será apresentado no ano lectivo 2010/2011.

cargos constituem, pois, processos tão delicados quanto essenciais para a melhoria das instituições educativas.

Os estudos internacionais realizados na Europa e a pouca literatura portuguesa sobre a violência na escola convergem de uma forma geral no mesmo tipo de conclusões. A grande maioria dos alunos apresenta um comportamento satisfatório, ou melhor, a maior parte das escolas conseguem criar de forma eficaz e bem sucedida ambientes seguros, bem cuidados e propícios às aprendizagens. As formas mais comuns de comportamentos disruptivos estão associadas a formas de destabilização e de indisciplina persistente, causadora de perturbações e dificuldades no trabalho escolar, causadora de grande desgaste nos professores. As situações de violência física são muito raras e protagonizadas por um grupo restrito de alunos.

A pesquisa mostra que a violência na escola é também ela uma construção, pela acumulação de pequenas situações mas também pela negligência face às situações colocadas pela heterogeneidade dos alunos. Negligência não só tem repercussões ao nível de várias dimensões da prestação do serviço público, nomeadamente na qualidade das aprendizagens mas tem implicações no ambiente vivido na escola. Desde o imobilismo das lógicas uniformizadoras das estruturas curriculares (visíveis e invisíveis), passando pela ausência de um regulamento claro e coerente, as situações foram-se acumulando, mediadas por um sistema de regulação tão punitivo quanto ineficaz. Estas situações foram também potenciadas, por fim, pelo agrupamento de alunos por nível, accionando uma verdadeira bomba de efeito imediato colocada no âmago do estabelecimento escolar.

A degradação relacional e as rupturas nos contextos de escolarização de crianças e jovens numa fase tão precoce do seu percurso escolar, conduz a rotas de abandono precoce e potencia as situações exclusão. Uma palavra final ainda para alguns dados encontrados nesta pesquisa associados à criação de grupos de nível no interior da escola. Esta forma invisível de segregação escolar, encontrada em inúmeros trabalhos, parece assumir um carácter durável e sistémico no nosso sistema de ensino, sendo revestido por uma aparente normalidade pelos seus agentes, que parecem continuar a ignorar o carácter cumulativo e multidimensional das situações de exclusão escolar.

BIBLIOGRAFIA

Abrantes, Pedro (2003), *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*, Oeiras, Celta Editora.

Abrantes, Pedro (2008), *Os Muros da Escola: Distâncias e Transições entre Ciclos de Ensino*, Tese de Doutoramento, Lisboa, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

Abrantes, Pedro (2009), “As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico”, *Interacções*, nº 1, pp. 25-53, www.eses.interaccoes.pt

Almeida, Ana Nunes e Maria Manuel Vieira (2006), *A escola em Portugal*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.

Almeida, Ana Nunes (2005), *O que as famílias fazem à escola*, in *Análise Social*, 176, pp.579-593

Amado, João da Silva (2001), *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*, Porto, Edições Asa.

Barroso, João (2003), *Factores organizacionais da exclusão escolar – a inclusão exclusiva*, Porto, Porto Editora.

Blaya, Catherine (2006) *Violência e maus-tratos em Meio Escolar*, Lisboa, Instituto Piaget

Benavente, Ana (1994), *Renunciar à escola: o Abandono Escolar no Ensino Básico*, Lisboa, Fim de Século

Bettencourt, Ana Maria (2009), *Qualidade de Ensino e Prevenção do Abandono Escolar e Insucesso Escolares 2º e 3º Ciclos: O Papel das ACND*, Lisboa, relatório de pesquisa

Bourdieu, Pierre e Jean-Claude Passeron (1974), *A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa, Editorial Vega.

Bourdieu, P. (1993), *La misère du monde*, Paris, Seuil,

Canario, Rui (2005), *O que é a escola?*, Porto, Porto Editora.

Campos, Joana (2005), “Vivência da multiculturalidade numa escola urbana: representações sociais dos alunos”, *Revista da ESES*, 12, Santarém, ESES/Edições Colibri, pp. 97-110.

Charlot, Bernard (1997), *Violences à l'école, Etat des Savoirs*, Armand Colin, Paris

Correia, José Alberto e Manuel Matos (2001), *Da crise da escola ao escolocentrismo*, in Stephen R. Stoer [et al.], *Transnacionalização da Educação*, Porto, Edições Afrontamento.

Debarbieux, Eric (2006) *Violência na Escola, um Desafio Mundial*”, Lisboa, Instituto Piaget

Diogo, Ana Matias (2008), *Investimento das Famílias na Escola. Dinâmicas Familiares e Contexto Escolar Local*, Oeiras, Celta Editora

Dubet, François e Marie Duru-Bellat (2000), *L'hypocrisie scolaire*, Paris, Éditions du Seuil.

Blaya, Catherine (2006) *Violência e maus-tratos em Meio Escolar*, Lisboa, Instituto Piaget

Dubet, François (2008), *Faits d'école*, Paris, Ehess

Dubet e Duru-Bellat (2000), *L'hypocrisie scolaire, Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Ehess

Enguita, Mariano(2007), *Educação e Transformação social*, Mangualde, Edições Pedagogo

Estrela, Maria Teresa (1986), *Une étude sur l'indiscipline en classe*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.

Estrela, Maria Teresa (2002), *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*, Porto, Porto Editora.

Formosinho, João (2007), *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*, Mangualde, Edições Pedagogo.

Foucault, Michel (2002), *Vigiar e Punir*, Petrópolis, Editora Vozes.

Giddens, Anthony (1996), *Modernidade e Identidade Pessoal*, Oeiras, Celta Editora

Gomes, Carlos Alberto Gomes (1987) "A interacção selectiva na escola de massas", *Sociologia Problemas e Práticas* nº 2, Oeiras, Celta Editora

Good, Thomas L. e Rhona S. Weinstein (1995), "As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas", in António Nóvoa (coord.), *As organizações escolares em análise*, 2ª ed., Lisboa, Publicações Dom Quixote.

Henriot-Van Zanten, A. (1988), *Les familles face à l'école — rapports institutionnels et relations sociales*», in P. Durning (org.), *Éducation familiale: un panorama des recherches internationales*, Paris, MIRE/Matrice

Hutmacher, Walo (1995), "A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento", in António Nóvoa (coord.), *As organizações escolares em análise*, 2ª ed., Lisboa, Publicações Dom Quixote.

Jesus, Saul Neves (1991), *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos*, Porto, Edições Asa.

Lipovetsky, Gilles (1988), *A Era do Vazio*, Lisboa, Relógio de Água

Lopes, João Teixeira (1997), *Tristes Escolas*, Porto, Edições Afrontamento.

Machado, Helena (2008), *Manual de Sociologia do Crime*, Porto, Edições Afrontamento

Mateus, Sandra (2002), *Futuros Prováveis: um olhar sociológicos sobre os projectos de futuro no 9º ano*, Sociologia Problemas e Práticas nº 39, Oeiras, Celta Editora

Moura Ferreira, Pedro (2000), *Controlo e Identidade: a não conformidade durante a adolescência*, Sociologia Problemas e Práticas nº 33, Oeiras, Celta Editora

Nogueira, Maria Alice (2005), *A relação família–escola na contemporaneidade: fenómeno social/interrogações sociológicas*, *Análise Social*, Volume XL, nº176, Imprensa de Ciências Sociais.

Nóvoa, António (1995), “Para uma análise das instituições escolares”, in António Nóvoa (coord.), *As organizações escolares em análise*, 2ª ed., Lisboa, Publicações Dom Quixote.

Oliveira-Formosinho, Júlia (2004), *A Criança na Sociedade Contemporanea*, Lisboa, Universidade Aberta

Pain, Jacques (2006), “La lutte Contre la Violence ne Fait que Commencer,” *Cidades Comunidades e Territórios*, 12/13: 53 - 69

Pais, José Machado (1999), “Comportamentos dos adolescentes de hoje: resultados de alguns estudos”, in Manuel Pinto [et al.], *As pessoas que moram nos alunos*, Porto, Edições Asa.

Pais, José Machado (2005), *Sociologia da Vida Quotidiana, Teorias, métodos e estudos de caso* Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.

Pais, José Machado (2003) *Culturas juvenis*. Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Pais, José Machado (1997) *Jovens Portugueses de Hoje*, Oeiras Celta

Pereira, Beatriz (1997), *Para uma Escola Sem Violência, Estudo e Prevenção das Práticas Agressivas entre Crianças*, Coimbra, Fundação Calouste Gulbenkian

Perrenoud, Philippe (2003), “Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz”, in Joaquim Azevedo, *Avaliação dos resultados escolares. Medidas para tornar o sistema mais eficaz*, Porto, Asa Editores.

Perrenoud, Philippe (1995), *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*, Porto, Porto Editora.

Perrenoud, Philippe (1997), *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação- Perspectivas sociológicas*, Lisboa, Dom Quixote

Pinto, Conceição Alves (1995), *Sociologia da Escola*, Amadora, McGraw-Hill.

Pinto, José Madureira (2007), *Indagação científica, aprendizagens escolares, reflexividade social*, Porto, Edições Afrontamento.

Ponte, Cristina (2007), “Notícias sobre crianças, risco e ansiedade social” in Maria Manuel Vieira (org.), *Escola, jovens e média*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.

Postic, Marcel (2007), *A relação pedagógica*, Almargem do Bispo, Padrões Culturais Editora.

Relvas, Ana Paula (1999), “A escola de ontem face aos adolescentes de hoje: como poderá ser amanhã?” in Manuel Pinto [et al.], *As pessoas que moram nos alunos*, Porto, Edições Asa.

Resende, José Manuel (2007) *A Sociedade contra a Escola? A socialização política Escolar num contexto de incerteza*, Lição das provas de Agregação.

Roldão, Maria do Céu, (2008) Madalena Alves e Joana Campos, *Relatório do Estudo Curricular da Medida PIEF*, Programas Integrados de Educação e Formação), Lisboa, PETI.

Roché S, 2003 (1993), *Le Sentiment d’insecurité*, Paris, PUF

Seabra, Teresa e outros (1998), *Dinâmicas de mudança numa escola secundária: estudo de caso*, Lisboa, DEPE

Sebastião, João (2003), “Cidades e cidadanias: que papel para a escola?” in José Alberto Correia e Manuel Matos, *Violência e violências da e na Escola*, Porto. Edições Afrontamento.

Sebastião, João, Mariana Gaio Alves, Joana Campos e Tiago Caeiro (2008), *Violência e agressividade juvenil - podemos falar de escolas violentas?*, VI Congresso Português de Sociologia - Mundos Sociais: Saberes e Práticas, Lisboa

Sebastião, João, Mariana Gaio Alves e Joana Campos (2007) “*Relatório de Análise de Dados*” (Outubro de 2007), Lisboa/Santarém: OSE-ME, CIES-ISCTE, ESES

Sebastião, João (coord.), Mariana Gaio Alves, Sónia Vladimira Correia e Joana Campos (2006), “*Escola e Violência - conceitos, políticas, quotidianos*”, Lisboa, OSE/CIES.

Sebastião, João Mariana Gaio Alves, Joana Campos e Patrícia Amaral (2004) *Escola e Violência: Conceitos, Políticas, Quotidianos*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, relatório de pesquisa

Silva, Pedro (2003), *Escola-família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*, Porto, Edições Afrontamento.

Van Zanten, Agnès (2000), *Le quartier ou l’école? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue*, Deviance et Société, 24 (4), pp. 377-401

Van Zanten, Agnès (2003), *L’Ecole de la périphérie: Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF

Veetenburg. (1998) *Violences à l'école sensibilisation, prévention, repression*, relatório do Simpósio realizado em Bruxelas (Belgica) 26 de Novembro de 1998, Éditions du Conseil de l'Europe

Visser, Jonh (2004) *Keeping Violence in Prespective*, Literature Review, Londres

Woods, Peter (1990), *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin.

Outro tipo de fontes consultados

Projecto TEIP da Escola