

## VIOLÊNCIA NA ESCOLA: UMA QUESTÃO SOCIOLÓGICA

**João Sebastião**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém  
joao.sebastiao@ese.ipsantarem.pt

### Resumo

O objectivo deste artigo é examinar do ponto de vista sociológico a forma como se tem desenvolvido o fenómeno social designado por *violência na escola*. Procurar-se-á analisar criticamente algumas das principais evidências e estereótipos sociais sobre os fenómenos de violência, realçando a diversidade de situações, actores e contextos em que estes sucedem, de forma a inventariar elementos capazes de contribuir para o desenvolvimento de conceitos e modelos teóricos que permitam ultrapassar alguma da redundância em que a pesquisa actual parece cair.

**Palavras-chave:** Violência escolar; Sociologia.

### Abstract

The purpose of this text is to examine, from a sociological point of view, the development of the social phenomena usually called *violence in school*. We will develop a critical analysis regarding some of the social evidence and stereotypes about violent situations, underlining the diversity of situations, actors and places of event, trying to identify new elements which can contribute to the advance of concepts and theoretical models, giving this way a contribution to surpass some of redundancy where the research seems to have fallen.

**Keywords:** School violence; Sociology.

### Introdução

A visibilidade sobre as situações de violência, agressividade e incivilidade nas escolas tornou-se cada vez mais um tema educativo com alguma importância a partir



de meados dos anos 90, principalmente como resultado da persistência de queixas de Associações de Pais e Professores, tendo este conjunto de preocupações ganho progressivamente notoriedade mediática, social e política na sociedade portuguesa. Esta visibilidade social tem tido normalmente como base a mediatização de factos isolados (normalmente o aluno ou encarregado de educação que protagonizaram um agressão) situações que são apresentadas como constituindo situações correntes na vida das escolas, sem que estas notícias se preocupem em explicar os contextos e processos que contribuem para o seu desencadear. Esta situação tem contribuído para o crescimento do sentimento de insegurança de famílias, docentes e comunidades, dando origem a crescentes exigências da tomada de medidas disciplinares mais severas.

A transformação da violência em meio escolar de questão privada das escolas em problema social, resulta igualmente da maior atenção proporcionada ao tema pela comunidade científica da educação, facto que se traduziu pelo desenvolvimento de um número crescente de pesquisas e pela organização de diversas reuniões científicas, algumas delas de dimensão internacional relevante.

Mas será que este crescente sentimento de alarme social encontrará suporte em dados ou indícios concretos que mostrem que as situações de violência em meio escolar tenham assumido uma dimensão considerada de risco ou fora de controlo? Quais as suas características? Até que ponto alguns dos argumentos mais correntes sobre as causas da violência na escola constituem elementos capazes de contribuir para a sua compreensão, ou pelo contrário, apenas contribuem para o reforço de estereótipos negativos sobre determinados grupos sociais?

Procuraremos neste texto analisar algumas destas questões, utilizando para isso os resultados das pesquisas e intervenções que temos desenvolvido sobre o tema ao longo da última década.

### **Violência na Escola: Um Fenómeno Recente?**

Uma primeira característica central nas concepções comuns sobre violência na escola diz respeito ao seu eventual carácter recente. Este argumento é correntemente utilizado como um dos elementos que melhor serviria para provar que o processo de democratização do sistema educativo estaria marcado, no essencial, pela queda abrupta da qualidade do ensino e pela degradação do quadro de relações pedagógicas e sociais da escola.



Os defensores deste argumento, normalmente associado a linhas de argumentação elitistas, colocam a escola actual em oposição a uma escola mítica que teria existido no passado, escola essa marcada pelo entendimento, o consenso pedagógico e a harmonia social, em que as situações de violência, a existirem, teriam um carácter excepcional.

Contudo devemos dizer que a irrupção de situações de violência nas escolas portuguesas é um fenómeno com longa tradição, sejam resultantes da intervenção policial, de conflitos entre grupos com opções políticas opostas ou, num sentido diferente, de opções pedagógicas marcadas pela sanção física da indisciplina ou problemas de aprendizagem.

No primeiro registo são variadas as descrições sobre incidentes envolvendo estudantes durante a 1.<sup>a</sup> República, e, durante as décadas de ditadura do Estado Novo, a presença e violência policial contra os estudantes no interior das universidades e alguns liceus era comum. Durante este período, a descrição de situações e formas de violência entre crianças no quotidiano escolar, face à ausência de pesquisas, chegou-nos sobretudo através da literatura, embora de forma muito limitada já que o universo escolar raramente constitui objecto de abordagem literária.

Depois da democratização política em 1974, a ocorrência de situações violentas alcançou o seu ponto mais alto quando o intenso debate político nas escolas, frequentemente acabava em confrontações físicas entre alunos e mesmo professores<sup>1</sup>. Contudo esta era uma violência politicamente socializada, muito diferente do tipo de violência que hoje podemos encontrar nas escolas. Aquela tinha programa político, esta é essencialmente anómica. A divulgação de situações como os roubos, a intimidação e/ou agressão física e psicológica sistemática ou aleatória, a destruição de bens da escola ou de professores, levou a que o tema se tornasse de debate<sup>2</sup> corrente durante a última década.

Já a violência associada aos modelos pedagógicos dominantes possuiu durante décadas, um sentido claramente repressivo, sendo utilizada a sanção física (de diversos tipos, dos quais a «menina de cinco olhos» e a cana da Índia eram os mais conhecidos) ou psicológica (como as «orelhas de burro») como meios para obter o controlo dos comportamentos dos alunos em escolas marcadas pela pobreza de

---

<sup>1</sup> Que não era geralmente vista como um problema de violência escolar mas como o reflexo da violência largamente presente no debate político na sociedade.

<sup>2</sup> Ver a propósito Rebelo, 2008.



recursos pedagógicos e culturais<sup>3</sup>.

A transição da escola salazarista, marcada por uma forte selectividade social a partir do nível primário, para uma escolaridade de massas prolongada e aberta a todas as camadas sociais, trouxe outros desafios à gestão pedagógica dos novos públicos, para mais quando esse alargamento coincidiu com a própria democratização política e transformação estrutural dos equilíbrios sociais na sociedade portuguesa. Perante a mudança dos objectivos e públicos da escola, a produção de consensos sobre o novo mandato da escola tem-se feito com particular dificuldade numa sociedade pouco escolarizada, sendo este processo pelo menos parcialmente apropriado pelos grupos sociais que já beneficiavam dos recursos culturais e técnicos proporcionados pela escola para obterem posições e privilégios sociais.

Neste contexto, o desenvolvimento do debate sobre as situações de violência na escola situa-se num plano particular, já que nele se cruzam os receios pela segurança das crianças, as diversas concepções acerca dos sistemas de regras existentes na escola, a insegurança sobre a concretização de diversos tipos de aspirações de mobilidade social baseadas na escola, e as diversas agendas político-mediáticas<sup>4</sup>. Podem assim ser identificados diversos discursos (mediáticos, políticos, de senso comum) que realçam de forma muito acentuada duas dimensões desses fenómenos, atribuindo-lhes um carácter de quase evidência:

- em primeiro lugar, as situações de violência nas escolas são o resultado de uma degradação civilizacional global (as novas gerações são incivilizadas, não respeitam os valores nem a cultura);
- em segundo lugar, o sentimento de insegurança e a exposição a situações de violência (delitos ou incivilidades) é socialmente desigual, sendo que estas se verificariam mais frequentemente e com maior intensidade (ou quase exclusivamente) em escolas inseridas em contextos socialmente desfavorecidos (onde a degradação acima referida seria mais intensa) com presença significativa de grupos sociais particulares (nomeadamente de matriz étnica).

---

<sup>3</sup> Ver a este propósito o trabalho pioneiro de Maria João Pego António, 2004.

<sup>4</sup> Cada vez mais interpenetradas e interdependentes, como assinalou José Madureira Pinto, ao analisar a existência de diversos discursos que concorrem para descrever e interpretar a realidade social (Pinto, 1996)



Estas posições expressam concepções sociais historicamente presentes ao longo do último século, sendo o argumento da degradação civilizacional recorrente em momentos de crise, dando expressão a correntes de opinião conservadoras e antagónicas dos processos de mudança característicos da modernidade. Já o segundo argumento, crescentemente associado às transformações sociais e culturais genericamente designadas por globalização, remete para o risco crescente de etnicização e racização dos discursos sobre as situações de exclusão e marginalidade social, facto que já tinha aliás sido assinalado por António Teixeira Fernandes ao analisar a degradação do Estado-Providência e o forte crescimento do potencial de conflitualidade e violência (Fernandes, 1998). A atenção pública é, assim, selectivamente orientada para ocorrências de violência em estabelecimentos escolares e contextos sociais com essas características, ocultando ou ignorando as raízes e extensão do problema. Podemos desta forma falar de um fenómeno de naturalização das situações violentas, já que é frequente confrontarmo-nos com o argumento de que o sentimento de insegurança e a exposição à violência (delitos ou incivildades) se verificam sobretudo em escolas inseridas em contextos sociais desfavorecidos. As conclusões de algumas investigações<sup>5</sup> já realizadas, obrigam-nos a questionar estas concepções. É que, ainda que o sentimento de insegurança e/ou os delitos e incivildades possam ser mais frequentes nas escolas integradas em meios sociais mais desfavorecidos, nada nos pode levar a concluir que os alunos destas escolas são “por natureza” mais violentos. O que pode ajudar a explicar esta situação de “maior violência” é o facto de em escolas de meios desfavorecidos se tornar mais evidente o contraste/confronto entre quadros culturais e organizacionais da escola e as heranças culturais e trajectórias escolares e sociais dos alunos. A aceitação de que os alunos de meios sociais mais desfavorecidos são “por natureza” mais “violentos”, permite justificar uma outra noção de senso comum, que perspectiva a escola como sendo incapaz de desenvolver estratégias face à violência, sendo esta vista como algo inevitável face ao contexto social em que a escola se insere.

### **A Necessidade de Clarificação Conceptual**

A visibilidade crescente sobre as situações de violência escolar encerra frequentemente diversas confusões e imprecisões no que se refere à delimitação dos conceitos e noções utilizados. Assim sendo, é necessário estabelecer linhas de

---

<sup>5</sup> Ver por exemplo Debarbieux, Dupuch e Motoya, (1997) e Sebastião, Alves e Campos (2003)



diferenciação entre os diferentes conceitos e noções, considerando as diversas dimensões do fenómeno e a relevância de cada conceito para a sua explicação. Se existe alguma proximidade semântica entre conceitos como os de violência, incivilidade e indisciplina, tal proximidade não significa nem implica necessariamente que descrevam os mesmos fenómenos, nem que isso nos permita interpretá-los da mesma forma.

Podemos hoje verificar a existência nas escolas de um número significativo de situações caracterizadas pela presença de formas muito diversas de agressividade entre os diversos actores ligados ao contexto escolar. Essa diversidade coloca necessariamente problemas classificatórios, já que na sua origem se encontram fenómenos muito diferentes. Um primeiro traço que diferencia as situações de violência é a presença de agressão, entendida esta como *“um comportamento levado a cabo por uma pessoa (o agressor) com a intenção de magoar outra pessoa (a vítima) cuja qual o agressor acredita estar motivada para tentar evitar essa ofensa”* (Anderson, 2000: 68). Esta acção possui um carácter intencional, podendo assumir um carácter físico ou psicológico, distinguindo-se assim de formas acidentais ou resultantes de consequências não esperadas. Se a intencionalidade do acto de agredir é um traço central nas situações de interacção (face a face ou indirecta, como na internet) que designamos como violentas, já estas podem possuir traços bastante distintos. Na sequência de Anderson (2000) e Underwood (2008) podemos diferenciar formas reactivas/afectivas ou proactivas/instrumentais de agressão, remetendo estas para intencionalidades e fins diferenciados. No primeiro caso o objectivo central é claramente magoar o outro, tendencialmente uma reacção emocional a um impulso, a uma provocação ou atitude hostil, constituindo a agressão um objectivo em si; enquanto que nas formas de agressão instrumental a acção violenta surge principalmente como um meio para atingir um objectivo (por exemplo, uma agressão para roubar um telemóvel, mas que, na ausência de resistência da vítima, não se efectiva).

Partindo desta destrição conceptual, poderemos estabelecer melhor alguns traços de fronteira entre noções e realidades que são próximas, estabelecendo as bases para o desenvolvimento posterior de um modelo, capaz de possibilitar desenvolvimentos teóricos e empíricos que permitam ultrapassar alguns dos impasses que hoje podemos encontrar na investigação sobre violência na escola.

		Tipo de agressão	
		Física	Social
Intencionalidade	Reactiva/ Afectiva	Tem como motivo primário magoar o alvo, é uma reacção emocional baseada em fúria, que ocorre tipicamente em resposta à provocação ou por descontrolo emocional.	Comportamento que procura ferir outros através do prejudicar do seu estatuto social ou relações de amizade (agressão indirecta ou relacional).
	Proactiva/ Instrumental	Ocorre na ausência de provocação deliberada, é desencadeada para atingir um objectivo social. O agressor tem a expectativa de que a agressão física tenha consequências positivas de carácter instrumental.	

Quadro nº 1 – Tipos de Agressão  
Baseado em Anderson, C. (2000) e Underwood, M. (2008)

Partindo desta distinção prévia, quando falamos de violência remetemos para o que noutra momento procurámos definir como “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.” (Sebastião e outros, 1999). A violência pressupõe acção de alguém sobre outro(s), sendo que essa acção implica o condicionamento da capacidade de agir desses outros, seja pelo uso da força física ou de mecanismos de pressão psicológica. Trata-se de uma configuração relacional particular, em que as relações de poder entre actores sociais são claramente assimétricas em desfavor da vítima, assimetria essa que limita a sua capacidade para reagir às consequências da agressão. É exactamente esta limitação que coloca a vítima numa situação particular de desprotecção, já que frequentemente impede a actuação dos sistemas de regras institucionais, pois estes são muitas vezes marcados pela ambiguidade ou pelo facto de a adesão de indivíduos e grupos agressores às regras dominantes depender do seu conhecimento destas ou pelo facto de lhes oporem regras particulares (Burns & Flam, 2000).



A indisciplina, por sua vez, remete para quadros teóricos e comportamentais diversos, pois traduz-se pelo concretizar de actos de não conformidade traduzidos no incumprimento de parte (ou totalidade) do sistema de regras escolares. Amado (1998, 2000 e 2001), cuja análise se centra no ponto de vista dos alunos acerca dos procedimentos dos professores face à indisciplina na sala de aula, apresenta três níveis de tipificação da (in)disciplina: um primeiro, considera os desvios às regras de “produção” escolar; um segundo, os conflitos interpessoais e o terceiro, situa os conflitos ao nível da relação professor-aluno. Relativamente aos procedimentos, identifica a partir do critério da modalidade de correcção accionada pelos professores, procedimentos de integração/estimulação, procedimentos de dominação/imposição e procedimentos de dominação/ressocialização. Estrela sublinhou a importância da dimensão relacional, na medida em que centra a sua leitura na relação pedagógica elegendo o grupo-turma como espaço relacional e unidade de comunicação (Estrela, 1992; 2001). Também Domingues (1995) aborda esta dimensão de análise a partir dos conceitos de controlo disciplinar e disciplinação, partindo da asserção de que a disciplina e a indisciplina são fenómenos socio-organizacionais e psicossociais. Na sua pesquisa o autor identifica três níveis de análise das práticas disciplinares: o do Ministério da Educação, o da escola e o dos actores. No nível da escola o autor distingue dois planos: o *plano das orientações para a acção organizacional* e o *plano da acção organizacional*.

De um ponto de vista disciplinar e conceptual diverso, a Psicologia, a partir dos trabalhos pioneiros de Dan Olweus durante a década de 1970 na Universidade de Bergen na Noruega, tem vindo a desenvolver um conjunto de pesquisas em torno do conceito do *bullying*. Estas pesquisas tiveram impacto em Portugal durante a década de 1990, com trabalhos realizados sobre os comportamentos disruptivos e problemas disciplinares entre os professores e os alunos (Almeida, 1999). A tradução do conceito de *bullying* proposta por Almeida aproxima-o das expressões: “abusar dos colegas”, “vitimizar”, “intimidar” e “violência na escola” (Almeida, 1999: 178). Em sentido semelhante Pereira e outros, discutiram a disseminação do fenómeno de *bullying* nas escolas portuguesas, referindo pela primeira vez os recreios como os espaços escolares com maior incidência de ocorrência de *bullying*, particularmente quando se situam em espaços no exterior dos edifícios (Pereira e outros, 1997). Estes resultados enfatizam a importância dos factores de contexto, organizacionais e comunicacionais, assim como a necessidade de reflexão sobre o clima de escola. As hipóteses explicativas avançadas apontam para as restrições e falta de diversificação de oferta



educativa que os recreios apresentam, para a superlotação, a fraca supervisão, assim como a falta de consideração pelas necessidades das crianças no traçado arquitectónico dos espaços de recreio, interiores e exteriores (Pereira e outros, 1997). O *bullying* é essencialmente uma forma particular de violência entre crianças ou adolescentes, que se desenvolve maioritariamente em contextos de interacção não regulados por adultos, marcado pela utilização de formas de dominação e perseguição destrutivas da individualidade da vítima, já que se desenvolve por períodos de tempos prolongados. Nesse sentido, demarca-se claramente da indisciplina já que não decorre da relação pedagógica, assim como de outras formas de violência, pois é frequentemente caracterizado por uma significativa invisibilidade para os pais ou professores.

Esta breve referência às distinções teóricas entre violência e indisciplina, que tratámos extensivamente em outros momentos (Sebastião, Alves, Campos & Amaral, 2004; Sebastião, Alves & Campos, 2003) têm como objectivo central colocar a questão do sentido que é atribuído aos comportamentos dos alunos nos diversos contextos escolares e à forma como é possível analisá-los de um ponto de vista sociológico. Certos comportamentos classificados como violência provavelmente deveriam mais correctamente ser classificados como actos de indisciplina, enquanto outros, comumente associados à indisciplina, constituem actos claramente violentos e pouco associáveis à relação pedagógica e aos sistemas de regras da escola. A maioria dos comportamentos disruptivos da ordem pedagógica, que parcialmente podemos associar ao chamado “mal-estar docente”, constitui uma acumulação continuada de pequenas desconformidades relativas ao quadro de regras estabelecido pelo professor na sala de aula, mas que, pela sua persistência e dificuldade de controlo, inviabilizam frequentemente o próprio trabalho pedagógico. A dificuldade da escola em se adaptar às novas realidades criadas pela massificação escolar, crescente diferenciação sociocultural dos públicos escolares e paradigmas de aprendizagem, resulta em grande parte da incapacidade de transformação de modelos organizacionais e de trabalho pedagógico que se estruturaram durante o período em que a escola trabalhava essencialmente com grupos de alunos particularmente seleccionados e motivados/apoiados para cumprirem escolaridades de sucesso.

Por outro lado, o desenvolvimento da investigação em Portugal nesta área concretizou-se frequentemente com o recurso a uma significativa indefinição conceptual, particularmente notória nas utilizações contraditórias feitas do conceito de *bullying*, já que em certos contextos qualquer tipo de comportamento, menos conforme



com as expectativas sociais e quadros culturais, é rapidamente classificada como tal, sendo utilizado indistintamente para descrever comportamentos violentos, indisciplinados ou incivildades.

### **A Necessidade de Um Modelo Teórico**

A diversidade de situações atrás referida, coloca a necessidade de progredir no sentido de delinear um modelo teórico (necessariamente provisório) capaz de contribuir para a procura de formas de inteligibilidade que permitam compreender a “*diversidade, a contingência e a desordem*” (Boudon, 1990) característica da realidade social. Com esse objectivo procuramos esboçar um modelo testável do ponto de vista empírico, que considere os eixos teóricos identificados nos diversos trabalhos e pesquisas.

Um primeiro eixo analítico identificado diz respeito ao papel central das formas de utilização do poder nas relações de interacção. Quando falamos de Poder no quadro da problemática da violência na escola, consideramos ser este uma forma de dominação, tendencialmente unilateral e desigual, que se expressa no interior dos processos de interacção, nomeadamente entre indivíduos com o mesmo estatuto<sup>6</sup>. Há contudo situações em que estes possuem estatutos assimétricos (professor e aluno) ou diferentes (professor e pai/mãe) em que a utilização do Poder se traduz pela anulação ou inversão das hierarquias sociais na escola (agressão de um aluno a um professor ou funcionário) ou pela disputa entre legitimidades oriundas de espaços sociais diversos (agressão de uma mãe a um professor). Considerar o poder como uma forma de dominação, tendencialmente unilateral e desigual, não significa contudo considerar que apenas uma das partes tem capacidade de agência, encontrando-se a outra, numa situação de constrangimento absoluto (vitimação). Como pudemos verificar ao realizarmos uma pesquisa etnográfica numa escola de Lisboa (Sebastião, 2004), os agressores encontram-se por vezes na posição de vítimas e vice-versa, constituindo o grupo dos alunos que apenas são agressores e o dos que se encontram sempre na posição de vítimas um grupo bem delimitado e significativamente menor.

É possível, ainda, identificar situações em que a utilização de determinadas formas de violência não resulta da tentativa de anulação das hierarquias sociais ou

---

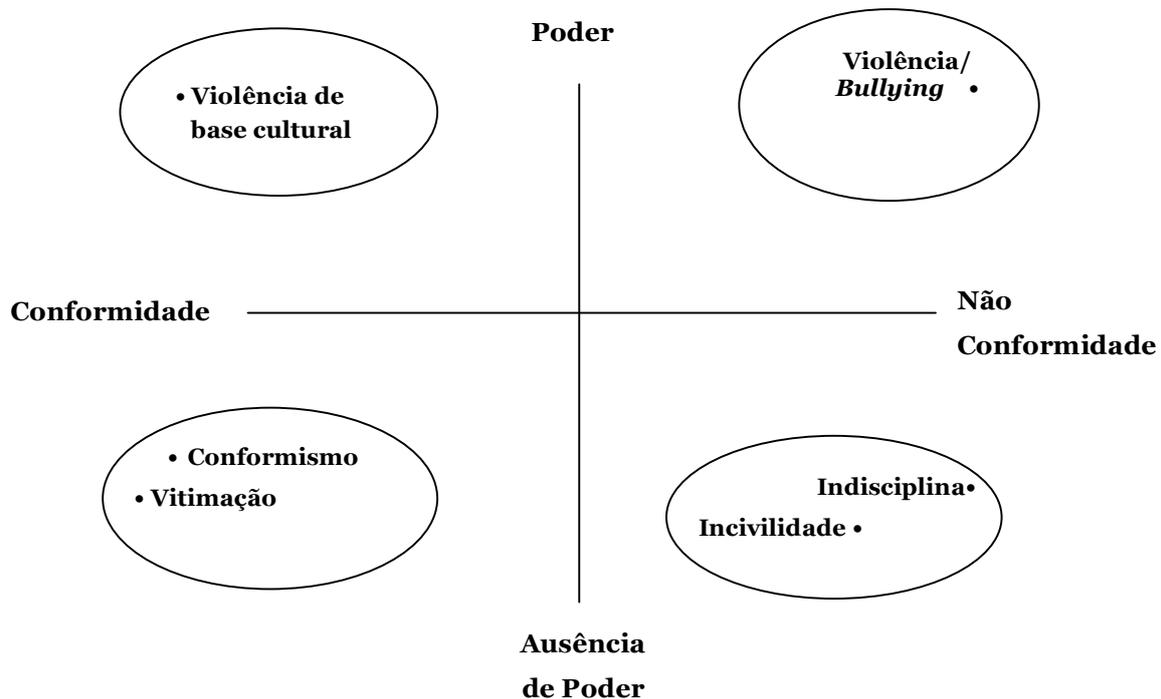
<sup>6</sup> Inspiramo-nos parcialmente na definição de John Scott que considera que “*power can be understood, at its most basic, as being the production of causal effects. Social power is, then, seen as the intentional use of causal powers to affect the conduct of other agents*” (Scott, 2007: 25).

escolares, mas da expressão de práticas culturais ancestrais, que se traduzem por formas de violência nas relações infantis e juvenis entre pares, como a tradição de “ir ao poste/tronco” no norte de Portugal ou certas formas de praxe estudantil.

Este segundo eixo analítico, que se debruça sobre a análise de comportamentos e situações de violência na escola, possui um sentido que não é facilmente associável à relação pedagógica, mas que se encontra ligado às formas variáveis e instáveis de constrangimento, resultantes das configurações particulares das relações de interdependência e interação entre os indivíduos. Trata-se da actuação no contexto escolar dos quadros culturais em que os indivíduos são socializados, actuação essa frequentemente contraditória e conflitual com os princípios de socialização escolares.

De um ponto de vista gráfico procuramos explicitar o cruzamento destes dois eixos analíticos da seguinte forma:

Figura nº 1: Modelo de análise de situações de violência na escola



Em nosso entender, a utilidade deste modelo resulta de considerar conjuntamente o quadro de constrangimentos resultante do sistema de regras



característico da instituição escolar, assim como a capacidade de agência dos diversos actores sociais presentes no contexto educativo. Um agressor será tipicamente um indivíduo que utiliza formas de poder (que são suportadas por agressividade física, verbal ou psicológica) com o objectivo de, simultaneamente, anular a capacidade reguladora do sistema de regras e de desencadear, ao nível relacional, um processo de dominação de um ou mais indivíduos. Em sentido contrário, uma vítima será tipicamente um indivíduo que não possui capacidade para resistir aos processos de dominação nem para activar para sua protecção, o sistema de regras sociais da escola.

Desta forma, podemos diferenciar fenómenos aparentemente próximos como a indisciplina da violência, já que na primeira podemos identificar frequentemente uma elevada não conformidade mas em que o uso do poder é limitado (por exemplo na relação do aluno indisciplinado perante o professor) enquanto que as situações de violência expressam não apenas um quadro de não conformidade com o sistema de regras mas implicam a modificação das hierarquias internas da escola (o aluno agressor questiona o poder do professor).

### **Algumas Tendências Empíricas<sup>7</sup>**

#### *Um fenómeno generalizado?<sup>8</sup>*

Procuraremos agora dar resposta às questões colocadas na introdução deste trabalho. A primeira questão diz respeito à possibilidade de as situações de violência em meio escolar terem assumido uma dimensão considerada de risco.

De acordo com a informação comunicada pelas escolas e tratada pelo Observatório de Segurança Escolar (OSE), as ocorrências durante o ano lectivo de 2006/2007 totalizaram 3553 acontecimentos comunicados e registados<sup>9</sup>. A análise das ocorrências, considerando a sua distribuição segundo o tipo de acção, permite constatar uma elevada preponderância das *Acções Contra Pessoas e Bens Pessoais* relativamente a todas as outras categorias, à semelhança do que se verificou em anos anteriores (Quadro 2).

---

<sup>7</sup> Os dados utilizados foram produzidos no âmbito da actividade do Observatório de Segurança Escolar (OSE).

<sup>8</sup> A informação utilizada resulta da comunicação de ocorrências pelas escolas, existindo, como noutras situações, um diferencial entre a realidade e os dados recolhidas.

<sup>9</sup> Os dados incluem apenas as escolas do ensino não superior público.



Tipos de Ocorrências	2005-06	2006-07	Variação percentual
Acções contra pessoas e bens pessoais	4757	2209	-54%
Acções sobre instalações, equipamentos e bens alimentares	1252	972	-22%
Outras acções	1731	352	-80%
Total	7740	3533	-54%

Quadro nº 2 – Evolução das ocorrências registadas por tipo de acção em 2005-06 e 2006-07

Fonte: Observatório de Segurança Escolar, 2007

As ocorrências comunicadas distribuíram-se geograficamente de forma bastante assimétrica. A análise da sua distribuição por região educativa permite constatar que mais de metade dos registos de ocorrências correspondem à Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo, seguindo-se a região Norte (Quadro 3). Se procurarmos uma análise mais detalhada, utilizando para isso o índice de ocorrências por 1000 alunos, verificamos que é em Lisboa e Vale do Tejo que o fenómeno atinge proporções mais significativas, deixando perceber, contudo, que embora os valores totais de ocorrências não sejam muito elevados no Alentejo e no Algarve, nestas DREs o número de ocorrências por 1000 alunos possui valores bastantes expressivos, sendo mesmo no Algarve o mais elevado.

DRE/Ano lectivo	Frequência	Percentagem	Número de ocorrências por 1000 alunos
Norte	884	25,0	1.36
Centro	161	4,6	0.56
Lisboa e Vale do Tejo	1989	56,3	3.38
Alentejo	175	5,0	2.26
Algarve	303	8,6	4.26
Total	3533	100	2.11

Quadro nº 3 – Acções registadas por Direcção Regional de Educação 2006-07

Fonte: Observatório de Segurança Escolar, 2007



Outra informação relevante diz respeito à frequência de ocorrências por escola (Quadro 4). Considerando o universo de escolas do ensino não superior, verificamos que 93,4% das escolas não relataram qualquer incidente. As escolas que relataram incidentes correspondem a 6,56% do universo, sendo que na sua maioria, cerca de 5,33%, não ultrapassaram as 5 ocorrências no ano lectivo de 2006/07. Aquelas em que se verificaram 20 ou mais ocorrências neste ano totalizam uma pequena parte do total de escolas, ficando-se pelos 0,23 %. Desta percentagem verificamos que 0,15 % correspondem às que registaram entre 21 a 50 ocorrências, e aquelas em que se verificaram mais de 51 ocorrências constituem apenas 0,08 % das escolas do universo.

Número de Ocorrências	Escolas	Percentagem
Zero ocorrências	11762	93,4
1 a 5 ocorrências	672	5,33
6 a 10 ocorrências	74	0,58
11 a 20 ocorrências	54	0,42
21 a 50 ocorrências	20	0,15
Mais de 51 ocorrências	11	0,08
Total	12593	100,0

*Quadro nº 4 - Escolas por número de ocorrências registadas 2006/07*

Fonte: Observatório de Segurança Escolar, 2007

Uma análise mais detalhada por estabelecimento escolar, utilizando um índice de ocorrências por 100 alunos, reforça a noção de que o fenómeno assume particular expressividade em contextos delimitados (Quadro 5). É nas escolas dos 2º e 3º ciclos de Ensino Básico que são registadas mais ocorrências, destacando-se duas escolas pelo valor elevado do respectivo índice, embora seja de assinalar que é numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico que este é mais elevado, o que justificaria por si só uma análise específica.

Podemos então estabelecer algumas conclusões parciais. Se a ocorrência de situações de violência não é muito relevante na maioria das escolas do país, contudo quando diferenciamos a sua intensidade por região verificamos que existem zonas em que essa afirmação pode não corresponder exactamente à realidade. Aparentemente estamos perante um fenómeno que se estende a muitas escolas, contudo, com



carácter e intensidade muito diferente, facto que justifica claramente a adopção de políticas diferenciadas no combate ao fenómeno violência/insegurança. Assim, para além das acções de carácter global dirigidas ao universo dos estabelecimentos e alunos, parecem justificadas e desejáveis formas de intervenção selectivas devidamente contextualizadas que se direccionem a escolas em situação de dificuldade.

Nº de Ocorrências	Ocorrências por cada 100 alunos	Escola	DRE
162	25,6	Escola Básica dos 2.º e 3.º CEB	DRELVT
79	6,5	Escola Básica dos 2.º e 3.º CEB	DREN
72	10,4	Escola Básica dos 2.º e 3.º CEB	DREA
66	15,5	Escola Básica dos 2.º e 3.º CEB	DREN
58	7,4	Escola Básica dos 2.º e 3.º CEB	DREALG
54	2,7	Escola Secundária com 3.º CEB	DREN
52	3,8	Escola Secundária com 3.º CEB	DREN
49	9,2	Escola Básica dos 2.º e 3.º CEB	DRELVT
48	32	Escola Básica do 1.º CEB	DRELVT

Quadro nº 5 – Escolas com maior número de ocorrências por tipologia e DRE - 2006/07

Fonte: Observatório de Segurança Escolar, 2007

#### Quais as suas características?

Procuraremos agora analisar os diversos tipos de ocorrências de violência nas escolas portuguesas.

É na categoria *Acções Contra Pessoas e Bens Pessoais* que encontramos as situações que genericamente designamos por violência na escola, sendo possível constatar que a *Agressão* é o tipo de ocorrência mais frequente, seguindo-se o *Furto*, a *Injúria /Insulto* e a *Ameaça*. Esta informação contraria claramente algumas das concepções de senso comum e/ou mediáticas difundidas acerca do tipo de ocorrências mais habitual no interior das escolas, já que algumas das situações mais graves como *Roubos*, *Ameaça Continuada/Intimidação*, *Chantagem*, possuem isoladamente ou em conjunto uma percentagem muito baixa de ocorrências (Quadro



6). A elevada visibilidade mediática deste tipo de situações minoritárias contribui para, pelo menos parcialmente, ocultar a elevada conflitualidade expressa pelo elevado número de agressões e tentativa de agressão.

Acções contra pessoas	Frequência
Agressão	1247
Fotografia ilícita ou filme ilícito	17
Ameaça	445
Humilhação/Contacto Físico não desejado	59
Injúria/insulto	442
Difamação/calúnia	57
Exibicionismo	20
Roubo	130
Furto	515
Outros	11

Quadro nº 6 – Tipos de agressão contra pessoas - 2006/07<sup>10</sup>

Fonte: Observatório de Segurança Escolar, 2007

Este tipo de acções possui ainda uma distribuição que mostra que o núcleo da intervenção se deve centrar nos alunos, já que são estes as vítimas mais numerosas e simultaneamente aquelas que menos capacidade possuem para garantir os seus direitos, nomeadamente a usufruir efectivamente do direito a frequentar a escola pública num contexto de segurança. Existe aqui um espaço alargado de intervenção na promoção de comportamentos não violentos e na resolução não violenta de conflitos, espaço esse apenas hoje abordado pontualmente e de forma muito limitada.

Do ponto de vista das *Acções Contra Pessoas* podemos igualmente aperceber-nos da existência de diferentes padrões de ocorrências. Enquanto os alunos são principalmente vítimas de actos físicos como agressões e tentativas de agressão, as ocorrências com adultos incluem um número elevado de comportamentos que podemos designar por indisciplina grave ou incivildades, nomeadamente sob a forma de *Difamação/Calúnia e Injúria/ Insulto* (Quadro 7).

<sup>10</sup> A discrepância do total deste quadro relativamente ao total de ocorrências resulta de se verificarem diversas ocorrências com mais do que uma acção (por exemplo um roubo com agressão).



	Número total	Agressão	Número de agressões por 1000	Difamação/ Calúnia	Injúria/ Insulto	Roubo
Alunos	1669470	1092	0,65	13	147	138
Professores	145264	185	1,27	36	181	0
Funcionários da escola	51352	147	2,86	14	161	7

Quadro nº 7 – *Ações contra pessoas segundo as ocorrências mais frequentes e o tipo de vítima – 2006/07*<sup>11</sup>

Fonte: Observatório de Segurança Escolar, 2007

A razão de ser desta discrepância pode estar associada ao facto de as escolas não considerarem da mesma forma as incivildades com adultos e crianças. No caso das incivildades, coloca-se de forma pertinente a questão da linguagem, pois são conhecidas as diferenças de registos linguísticos entre algumas camadas das classes populares e os contextos escolares. A partir de que patamar pode ser considerado o uso de uma determinada linguagem (que expressões ou palavras? Em que tom? E em que circunstâncias?) como injurioso ou violento?

Inquéritos realizados em França revelam dificuldades semelhantes. 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 (Rochex, 2003). O insulto, e as pequenas agressões em contextos de grupo não são necessariamente considerados como violência para os alunos. Por outro lado, algumas afirmações de professores que assumem a forma de veredictos, ou certas rotulagens como “nunca vais conseguir” ou “não te vais safar no exame”, são vividos e sentidos pelos alunos como actos extremamente violentos, sem que os professores tenham consciência disso.

Confirmando mais uma vez os trabalhos realizados sobre as situações de violência nos recreios, constatamos que, ao considerarmos as ocorrências contra pessoas registadas no interior do recinto escolar, são os recreios os espaços em que mais situações de violência se produzem, seguidos pelas salas de aula (Quadro 8).

<sup>11</sup> A discrepância do total de vítimas neste quadro relativamente ao total de ocorrências resulta de se verificarem diversas ocorrências com mais do que uma vítima.



Não deixa contudo de ser relevante que quase um terço das agressões registadas se produza no espaço mais regulado da escola, a sala de aula.

Local onde ocorreram as agressões	Frequência	Percentagem
Sala de Aula	240	27,1
Recreio	563	63,5
Bar	20	2,3
Ginásio/Balneários	22	2,5
Refeitório	22	2,5
Polivalente	9	1,0
Casa de Banho	3	0,3
Serviços Administrativos	1	0,1
Sala de Convívio	2	0,2
Sala de Professores	3	0,3
Biblioteca	2	0,2
Conselho/Comissão Executivo(a)	6	0,7
Centro de Recursos	1	0,1
Outro(s)	31	3,5

*Quadro nº 8 – Local onde ocorreram as agressões – 2006/07*

Fonte: Observatório de Segurança Escolar, 2007

#### *Caracterização das vítimas das ocorrências*

A informação relativa às vítimas das ocorrências evidencia que a maioria delas é do sexo masculino (Quadro 9), existindo, contudo, um número relevante de alunas vítimas de situações de violência.

Sexo da vítima	Frequência	Percentagem
Masculino	1244	61,2
Feminino	790	38,8
Total	2034	100

*Quadro nº 9 - Sexo das vítimas – 2006/07*

Fonte: Observatório de Segurança Escolar, 2007



Idade	1ª Vítima		2ª Vítima	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Até aos 4	2	0,7	-	-
5-9	7	2,3	3	4,3
10-14	196	64,3	40	58,0
15-19	82	26,9	24	34,8
20-29	3	1,0	1	1,4
30-39	4	1,3	-	-
40-49	3	1,0	-	-
50-59	8	2,6	1	1,4
Total	305	100	69	100

Quadro nº 10 - Idade das vítimas (1ª e 2ª vítimas) – 2006/07

Fonte: Observatório de Segurança Escolar, 2007

No que respeita à idade podemos verificar que o essencial das vítimas se concentra entre os 10 e os 14 anos de idade (Quadro 10), com especial intensidade nos 14 anos, mostrando que será no 3º Ciclo do Ensino Básico que se encontra uma parte significativa da conflitualidade nas escolas. Esta constatação questiona então as estratégias de intervenção nas escolas, chamando a atenção para a necessidade de estratégias cruzadas, que considerem o sexo das vítimas, a idade e o ano de escolaridade frequentado, como forma de promover programas de prevenção da violência e educação para a tolerância.

#### *Caracterização dos autores/suspeitos das ocorrências*

Relativamente aos autores e/ou suspeitos são na grande maioria indivíduos do sexo masculino, tal como as vítimas.

Sexo do autor/suspeito	Frequência	Percentagem
Masculino	1767	84,6
Feminino	320	15,3
Total	2087	100

Quadro nº 11 - Sexo dos autores/suspeitos – 2006/07

Fonte: Observatório de Segurança Escolar, 2007



A distribuição de idades dos autores/suspeitos expressa uma significativa sobre-representação da faixa etária em torno dos 14 anos, seguida do intervalo entre os 15 e 19 anos de idade. Ou seja, uma vez mais as idades da maioria correspondem maioritariamente à frequência do 3º Ciclo do Ensino Básico que parecem concentrar a maior parte destas situações. É de notar que há um grande número de respostas inconclusivas, na medida em que parte dos indivíduos autores ou suspeitos não são identificados.

#### *Até que ponto a violência possui uma tonalidade social?*

A frequente atribuição das situações de violência a alunos oriundos de contextos sociais desfavorecidos levou-nos a procurar um conjunto de informação que permitisse testar estas concepções e, assim, verificar da sua veracidade. Para isso partimos da listagem de 34 escolas da área da DREL (Direcção Regional de Educação de Lisboa) que o Gabinete de Segurança do Ministério da Educação (GS/ME) considerou, neste domínio, como as escolas que originavam maiores preocupações (das 34 escolas, 24 foram consideradas de “1ª prioridade” e 10 de “2ª prioridade”)<sup>12</sup>.

A leitura dos dados, apesar das limitações que os mesmos apresentam, permite, em nosso entender, questionar algumas associações correntes quando se discute a violência na escola, nomeadamente quando esta surge associada ao insucesso e abandono escolar, à forte presença de minorias étnicas e ao predomínio de alunos oriundos de grupos socioeconómicos desfavorecidos.

#### *O que dizem os dados*

No que diz respeito à associação entre violência e abandono escolar, importa realçar que, no conjunto das 34 escolas em análise, se constata que duas apresentam, de facto, valores elevados de abandono (34% e 26%), mas que em 27 casos o mesmo valor não ultrapassa os 5% em qualquer das escolas.

Relativamente à associação entre violência e insucesso escolar é de salientar a existência de taxas de insucesso muito discrepantes no conjunto das 34 escolas. Na verdade, 6 escolas apresentam valores inferiores a 10% e 8 apresentam valores superiores a 30%. Acresce que, destas 34 escolas, apenas 2 coincidem com as 10

---

<sup>12</sup> Os dados que apresentamos referem-se a 2005/06 e têm como fonte o extinto Gabinete de Segurança do Ministério da Educação. A prioridade dizia respeito à necessidade de intervenção, sendo as de 1ª prioridade as escolas que enfrentavam maiores dificuldades.



escolas da DREL em que, de acordo com os dados do GIASE do Ministério da Educação, se registam as taxas de retenção mais elevadas (em termos de 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico).

Ordem decrescente do número de ocorrências	Escola	Taxa de Abandono (%)	Taxa de Insucesso (%)	Etnias (%)
1	EBI	9	10	95
	EB1/JI	4,8	22	85
2	EB2/3	-	35	51
	EB1	-	18	85
	EB1	1,5	25	40
3	EB1	0,4	10	38
4	EB1/JI	2	49	30
5	EB2/3	1,6	19,8	40
6	EB2/3	7	30	65
7	EB1/JI	1,9	17,5	95
8	EB2/3	0,7	15,6	16
9	EB2/3	5	15	30
10	EBI	5	27	90
	EB1/JI	2,8	40	60
11	Secundário	8,3	37,1	17
	EB2/3	5	32	40
12	EB2/3	4	30	36
	EB1/JI	1	16	6
13	EB2/3	5,4	30,2	30
	EB1/JI	1	25	45
	EB1	1	40	54
14	EB2/3	34	30	26
	EB1/JI	4,9	35,4	65
	EB1/JI	4,8	13,6	20

Quadro nº 12 – Escolas da DREL 1ª Prioridade: Insucesso, abandono escolar e etnias (2005/06)

Fonte: Observatório de Segurança Escolar, 2007



Analisando a associação entre violência e presença de minorias étnicas, importa sublinhar a existência também de muitas discrepâncias nesta vertente. No conjunto das 34 escolas consideradas, existem 6 que apresentam valores superiores a 75%, ou seja, em que mais de 75% da população estudantil pertence a minorias étnicas, verificando-se que 10 escolas apresentam valores inferiores a 25%<sup>13</sup>.

Ordem decrescente do número de ocorrências	Escola	Taxa de Abandono (%)	Taxa de Insucesso (%)	Etnias (%)
15	EB2/3	8	16	8
	EB1	3	20	30
16	EB2/3	2	30	8
	EB1	-	5	0,5
17	EB2/3	2	20	20
18	EB2/3	1	12	35
19	EB2/3	2,4	27	10
20	Secundário	26	19	82
21	EB2/3	1,75	9,6	7,2
	EB1/JI	0,8	2	56,1

Quadro nº 13 – Escolas da DREL 2ª Prioridade: Insucesso, abandono escolar e etnias (2005/06)

Fonte: Observatório de Segurança Escolar, 2007

No que se refere à associação entre violência e predomínio de alunos provenientes de grupos socioeconómicos desfavorecidos, tomamos como indicadores a presença na escola de alunos “institucionalizados”<sup>14</sup>, bem como a percentagem de alunos que beneficiam da “acção social escolar” (indicando que vivem em situação de escassez de recursos materiais e financeiros). Neste domínio, no conjunto das 34 escolas existem 12 nas quais se encontram alunos “institucionalizados”, embora os

<sup>13</sup> Importa sublinhar que os dados referentes a “etnias” são obtidos a partir da “nacionalidade” (não portuguesa) e dos “ciganos” (dentro da categoria “lusos”). Ainda que possamos discordar desta operacionalização do indicador “etnias” são estes os dados disponíveis.

<sup>14</sup> A expressão alunos “institucionalizados” refere-se a alunos que não habitam com a família, mas sim em instituições de apoio e guarda de crianças e jovens que são temporariamente ou definitivamente afastados do seu agregado familiar de origem.



172 alunos nestas condições tendam a concentrar-se (50 e 60 respectivamente) em apenas duas das escolas (básicas de 2º e 3º ciclo) (Quadros 14 e 15).

Ordem decrescente do número de ocorrências	Escola	Alunos Institucionalizados	Apoio Social Escolar (%)
1	EBI	-	35
	EB1/JI	-	100
2	EB2/3	-	40
	EB1	-	68
	EB1	-	100
3	EB1	-	70
4	EB1/JI	-	65
5	EB2/3	1	30
6	EB2/3	-	29
7	EB1/JI	-	88
8	EB2/3	-	19
9	EB2/3	5	30
10	EBI	3	80
	EB1/JI	5	90
11	Secundário	-	18
	EB2/3	50	47
12	EB2/3	60	74
	EB1/JI	-	36
13	EB2/3	-	64
	EB1/JI	-	52
	EB1	-	64
14	EB2/3	6	44
	EB1/JI	2	89
	EB1/JI	-	42

Quadro nº 14 - DREL 1ª Prioridade: Alunos institucionalizados e com apoio social escolar (2005/06)

Fonte: Observatório de Segurança Escolar, 2007



Também no conjunto das 34 escolas existem 17 nas quais o peso dos alunos que beneficiam da “acção social escolar” é superior a 50% (sendo em duas escolas EB1 de 100%) sendo o peso desses alunos muito variável nas outras escolas. Ou seja, em síntese, com base nestes indicadores não podemos afirmar que as 34 escolas correspondem a instituições em que existe alguma heterogeneidade no que respeita à dimensão socioeconómica da população estudantil, não sendo clara a relação entre a ocorrência de situações de violência e o estatuto socioeconómico, já que oscila entre escolas com 18% e 100% de alunos com ASE (Quadros 14 e 15).

Ordem decrescente do número de ocorrências	Tipo	Alunos Institucionalizados	Apoio Social Escolar (%)
15	EB2/3	-	50
	EB1	2	65,5
16	EB2/3	6	25
	EB1	-	60
17	EB2/3	-	32
18	EB2/3	24	35
19	EB2/3	8	33
20	Secundário	-	28
21	EB2/3	-	1,94
	EB1/JI	-	58

Quadro nº 15 – Escolas da DREL 2ª Prioridade: Alunos institucionalizados e apoio social escolar (2005/06)

Fonte: Observatório de Segurança Escolar, 2007

Em resultado da análise realizada consideramos a impossibilidade de estabelecer associações directas e inequívocas entre as situações de violência escolar, por um lado, e factores como o abandono, o insucesso, a presença de minorias étnicas ou de grupos sócio-económicos desfavorecidos, por outro lado. Inversamente, a análise de dados permitiu traçar um retrato bastante heterogéneo das 34 escolas consideradas “prioritárias” em matéria de segurança no âmbito da DREL.

Acresce, ainda, que o trabalho de análise de dados tornou possível perceber as



limitações dos mesmos, reforçando o pressuposto sobre o desconhecimento exacto do fenómeno de violência na escola e sobre a necessidade de implementar modelos mais precisos de recolha de informação.

Relativamente à análise de conteúdo das ocorrências registadas nas 34 escolas, começamos por transcrever, a título meramente ilustrativo, a designação de alguns tipos de ocorrências sobre as quais foram analisados os relatos de como e quando aconteceram, quem esteve envolvido e quais foram as consequências.

Em primeiro lugar, e de um ponto de vista quantitativo, importa sublinhar que as ocorrências “dentro da escola” são em número superior do que as ocorrências “fora da escola”, ainda que estabelecer esta fronteira nem sempre seja uma tarefa fácil. Aliás, algumas escolas nem sequer registam qualquer ocorrência “fora da escola”. Em segundo lugar, a análise de conteúdo permitiu compreender que nem sempre um número elevado de ocorrências comunicadas por uma escola significa maior gravidade das mesmas ou maior insegurança. Aparentemente, por vezes, o maior número de ocorrências comunicadas diz respeito a uma atitude de maior persistência da própria escola na tarefa de registo de incidentes. Em terceiro lugar, a análise de conteúdo evidenciou uma grande diversidade do tipo de situações ocorridas. Se algumas destas ocorrências não podem, em nosso entender, ser classificadas como violência na escola, outras poderão ser, embora abrangendo níveis de gravidade, espaços físicos e vítimas/autores diferenciados. Tal constatação reflecte o facto de a expressão “violência na escola” ser usada recorrentemente para apelidar um conjunto muito diversificado de ocorrências e aponta para a importância de estabelecer categorias mais claras e precisas para a classificação e descrição das ocorrências registadas. Em quarto lugar, foi também possível perceber que as escolas onde se registam situações claramente graves, apresentam geralmente um menor número de ocorrências declaradas, enquanto que algumas escolas que indicam um grande número de situações de violência, raramente registam alguma situação efectivamente grave.

## **Conclusão**

O debate sobre a problemática da violência escolar possui hoje uma significativa relevância social, face à qual a comunidade científica não se pode alhear. Esta relevância social coloca de novo a relação entre cientistas e sociedade, debate sempre inacabado em que a importância social da ciência é permanentemente questionada. A violência na escola parece ser uma problemática particularmente



interessante para mostrar como as ciências sociais e da educação podem contribuir para o conhecimento dos diversos fenómenos sociais. Face à hipervalorização mediática, à desvalorização política ou às visões ideológicas do desenvolvimento da escola pública, cabe-lhes a tarefa de desocultar, questionar e criticar as concepções dominantes sobre o quotidiano escolar e as diversas formas de conflitualidade social que nele se produzem. Uma das conclusões mais importantes do trabalho que temos desenvolvido, diz respeito à necessidade de alguma prudência na adesão à ideia de que o fenómeno estará generalizado e fora de controlo nas escolas portuguesas, facto que não encontra sustentação na investigação que vem sendo desenvolvida em Portugal ou a nível internacional, como salientam Visser (2006) ou Fuchs (2008). Uma outra conclusão é o facto de precisarmos de realizar investigação que permita compreender as razões porque em determinadas escolas se produzem significativos níveis de violência e, em outras, com as mesmas características, isso não sucede, não atribuindo a priori essa conflitualidade à presença de minorias étnicas ou à proximidade de um bairro social.

Sabemos hoje em que espaços escolares se dão as situações mais graves, sabemos as características dessas situações e o tipo de intervenientes, facto que deveria permitir estratégias de intervenção adaptadas às diferentes situações existentes. Para isso tornar-se-á necessário criticar a ideia de que a violência nas escolas é uma inevitabilidade e dar passos concretos na elaboração de políticas, informação e estratégias de intervenção concretas.

## **Bibliografia**

- Amado, J. (1998). "Pedagogia e actuação disciplinar na aula", *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (2), 35-56.
- Amado, J. (2000). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula*, Lisboa, Edições Asa.
- Amado, J. (2001). Dinâmica de turma e indisciplina na aula", *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio, XI Colóquio AFIRSE*, Lisboa, FPCE/UL.
- Almeida, A. (1999). Portugal. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds), *The nature of school bullying. A cross-national perspective*, London: Routledge.
- Anderson, C. A. (2000). Agression. In E. F. Borgatta & R. J. Montgomery (Eds.), *International Encyclopedia of Sociology*, vol. 1 (pg. 68-78). New York: Macmillan.
- António, M. J. (2004). *O que ficou na memória: os castigos corporais na escola*



- primária. 1900-1960. vol.1.* Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Boudon, R. (1990). *O lugar da desordem*. Lisboa: Gradiva.
- Burns, T. & Flam, H. (2000). *Sistemas de Regras Sociais. Teoria e Aplicações*. Oeiras: Celta Editora.
- Canário, R. (1998). *Exclusão social e exclusão escolar. A criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Lisboa: IIE.
- Charlot, B. (1997). *Violences à l'école, Etat des Savoirs*. Paris: Armand Colin.
- Debarbieux, E. (2006). "Violência na Escola, um Desafio Mundial". Lisboa: Instituto Piaget.
- Debarbieux, E., Dupuch, A. & Motoya, Y. (1997). "Pour en finir avec le «handicap socio-violent»: une approche comparative de la violence en milieu scolaire" in *Violences à l'école – état de savoirs*. Paris: Armand Colin.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*, Porto, Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2001). "A investigação sobre a indisciplina em contexto escolar em Portugal", *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio, XI Colóquio AFIRSE*. Lisboa: FPCE/UL.
- Fernandes, A. T. (1998). *O Estado Democrático e a Cidadania*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fuchs, M. (2008). Impact of school context on violence at schools. *International Journal on Violence and Schools*, (7), <http://www.ijvs.org/3-6224-Article.php?id=58&tarticle=0>
- Marques, A. R. & Neto, C. (2000). Características do recreio escolar e os comportamentos agressivos das crianças. *Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*. Braga: Instituto Estudos da Criança, Universidade do Minho
- Observatório de Segurança Escolar (2007). *Relatório de Segurança das Escolas Portuguesas. Análise dos Dados do Ano Lectivo 2007/08*. Lisboa: ME/ESES.
- Pereira, B, Neto, C. & Smith, P. (1997). Os espaços de recreio e a prevenção do *bullying* na escola. In C. Neto (Coord.) *Jogo e Desenvolvimento da Criança*, (pp 238- 257). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Pinto, J. M. (1996). Tópicos para uma análise da produção de saberes sobre o social. In AAVV *Dinâmicas multiculturais: novas faces, novos olhares*. Lisboa: ICS.
- Scott, J. (2007). Power, domination and stratification: towards a conceptual synthesis.



- Sociologia*, nº 55, 25-39.
- Sebastião, J., Gaio Alves, M. & Campos, J. (2007). *Relatório de Análise de Dados 1995-2006*. Lisboa: OSE-ME/CIES-ISCTE.
- Sebastião, J. (Coord.), Gaio Alves, M., Vladimira Correia, S. & Campos, J. (2006). *Escola e Violência - conceitos, políticas, quotidianos*. Lisboa: OSE/CIES.
- Sebastião, J., Gaio Alves, M., Campos, J. & Amaral, P. (2004). *Escola e Violência: Conceitos, Políticas, Quotidianos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Relatório de pesquisa disponível em <http://www.cies.iscte.pt/relatorio/ficha.jsp?pkid=876&a=1023719004>
- Sebastião, J., Gaio Alves, M. & Campos, J. (2003). Violência na escola: das políticas aos quotidianos. *Sociologia, problemas e práticas* nº 41.
- Sebastião, J., Gaio Alves, M. & Amaral, P. (2001). *A produção social da violência na escola*, relatório de investigação. Lisboa: IIE.
- Sebastião, J., Seabra, T., Gaio Alves, M., Tavares, D., Garrucho Martins, J. & Portas, M. J. (1999). A produção da violência na escola. *Revista da ESES*, n.º 10, 123-135.
- Rebelo, E. (2008). *Jornalismo e Violência na Escola. A cobertura jornalística da violência na escola na imprensa portuguesa (1998-2002)*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/Universidade Nova de Lisboa.
- Rochex, J. Y. (2003). Pistas para uma desconstrução do tema «a violência na escola» In J. A. Correia & M. Matos, *Violência e Violências da e na Escola*. Porto: Edições Afrontamento.
- Underwood, M. K. (2008). Agression. In Jr. Drity William (Ed.) *International Encyclopedia of the Social Sciences*, 2ª ed., New York; Macmillan (pg. 55-57)
- Visser, J. (2006). Keeping violence in perspective. *International Journal on Violence and Schools*, (1). Disponível em <http://www.ijvs.org/3-6224-Article.php?id=15&tarticle=0>