

VIOLÊNCIA NA ESCOLA, PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO E FORMAS DE REGULAÇÃO

João Sebastião

Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), CIES-IUL, Lisboa, Portugal

Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar algumas das dimensões do debate social sobre a violência na escola, já que nele se cruzam um número significativo de conceções sociais sobre a infância, a escola e a evolução das sociedades de modernidade avançada, facto que o torna um objeto particularmente interessante do ponto de vista sociológico.

O processo de transformação do fenómeno *violência na escola* de um problema escolar em problema abordado pela comunidade científica produziu-se em Portugal a partir da década de 1990, com o progressivo desenvolvimento de pesquisas inspiradas no debate lançado por Dan Olweus (1978) em torno do conceito de *bullying*. Este crescimento coincidiu com o período em que internacionalmente a problemática se afirmou através do desenvolvimento de uma comunidade de especialistas (Brown e Munn, 2008), produzindo-se uma gradual integração neste debate por parte da comunidade científica portuguesa, através da elaboração de teses de mestrado e doutoramento, pesquisas de base nacional, assim como da participação em redes europeias. Em paralelo, com alguma coincidência no tempo, deu-se a implementação da primeira política pública específica para regular os comportamentos violentos na escola (Programa Escola Segura, criado em 1992). Apesar desta coincidência, o contacto entre estes dois processos foi bastante limitado, evoluindo as políticas nacionais de regulação da violência a partir da conceção de que esta constituía uma agressão à comunidade escolar proveniente do exterior, enquanto o debate científico se abria para perspetivas menos centradas na psicologia e passava a incluir outras abordagens e metodologias. Este (relativo) distanciamento entre o contributo da produção de conhecimento no campo científico e o processo de elaboração de políticas públicas manteve-se, com algumas exceções, no essencial até hoje, embora de facto se tenha produzido uma significativa transferência da linguagem científica para os discursos político, mediático e de senso comum, num processo particularmente poderoso de dupla hermenêutica (Giddens, 1989). Este processo foi expressivo durante a discussão pública em 2010 sobre o projeto de decreto-lei relativo à criminalização do *bullying*, em que a participação cruzada de políticos e cientistas produziu um momento particularmente intenso de confronto e mobilização pública do conhecimento científico. A influência do conhecimento científico sobre as formas de regulação dos comportamentos violentos na escola foi assim no essencial indireta, não resultando de uma prática sistemática de mobilização desse conhecimento pelo campo político, mas sendo maioritariamente realizada através da circulação social de noções nele inspiradas. Esta utilização baseada na difusão social de um conceito

desligado da teoria que o suporta resultou num processo de naturalização do *bullying*, que emergiu como uma noção particularmente adaptada para confirmar as “evidências” que a realidade social se encarregava de fornecer quotidianamente. Reforçaram-se assim as visões que consideram que certos alunos são “naturalmente” violentos, que a violência desses alunos destrói a “essência” pacífica da escola, e que, em certos meios sociais e escolares, a violência é inevitável e incontrolável como resultado das suas características sociais e culturais. Abordar as questões da violência na escola implica assim, antes de mais, questionar as conceções de senso comum, já que constituem um significativo obstáculo à possibilidade de produção de conhecimento científico na área das ciências sociais e da sociologia em particular.

A necessidade de construir um objeto de estudo

Uma primeira conceção de senso comum diz respeito ao carácter “anómalo” e “anómico” da existência de atos violentos na escola. Constituindo a violência um elemento integrante e estruturante das sociedades desde a Antiguidade (Elias, 1989), a sua frequência e intensidade, contrariamente à perceção comum, tem vindo a diminuir quando olhada numa perspectiva de longo prazo (Collins, 2004; Bishop e Phillips, 2006; Mennell, 2006). Nesse processo de regulação e controlo da violência,¹ a escola foi entendida na modernidade como um dos instrumentos fundamentais para “civilizar” os povos. Contudo, desde que se autonomizou e afirmou enquanto instituição os relatos sobre situações de violência no seu interior foram frequentes, não constituindo este tipo de situações algo de novo e sendo apenas facto recente a relevância social que lhe é atribuída (Sebastião, 2009).

Uma parte nuclear da argumentação sobre a violência na escola centra-se na ideia de que esta constituiria um bom exemplo do espírito dos tempos, marcado pelo desrespeito das novas gerações, pela ausência de disciplina e valores e pela incapacidade para ter sucesso na distribuição dos elementos culturais mais relevantes. Associada a estas conceções surge normalmente a defesa da reposição da “autoridade” do professor e a responsabilização das famílias pelos comportamentos de crianças e jovens em contexto escolar, como se as escolas se encontrassem indefesas e incapazes de reagir face à violência. Não se trata de uma conceção recente mas apenas do ressurgir de visões que olham a modernidade com desconfiança, vista principalmente como a difusão de quadros culturais utilitaristas produtores de degradação civilizacional.

Outras posições tomam como origem dos problemas de violência o processo de massificação escolar e a crescente diversidade de quadros culturais e de valores, resultado da presença de alunos oriundos de grupos sociais e étnicos considerados como incivilizados ou incapazes de adotar os comportamentos da maioria cultural. Trata-se de discursos claramente xenófobos ou mesmo racistas, que ignoram,

1 Parte essencial do que Norbert Elias (1989) em outro contexto analítico designou processo civilizacional.

ou desvalorizam ostensivamente, os processos de discriminação no acesso à educação e a acumulação de fatores de desvantagem e agressividade em algumas escolas ou turmas, como resultado de mecanismos escolares informais de diferenciação seletiva.

Uma terceira ordem de argumentos encontra-se associada ao sentido que é socialmente atribuído à violência entre crianças e aos riscos percebidos pelas famílias como daí resultantes. A ideia de que a infância constitui um grupo social *em risco* tem vindo a ser complementada pela percepção de que ela é igualmente *geradora de risco* (Korbin, 2003), facto que tornaria as escolas e outros espaços predominantemente infantis como locais potencialmente perigosos. Acontecimentos como os massacres em escolas americanas e alemãs, o caso Jamie Bulger em Inglaterra, o caso de pedofilia da Casa Pia ou o caso Maddie em Portugal reforçaram de forma significativa a percepção dos riscos potenciais a que as crianças poderão estar sujeitas. A reclassificação das escolas como locais de risco (real ou potencial) leva a que as famílias tenham vindo a alterar os seus comportamentos, reduzindo as margens de autonomia das crianças, restringindo de forma significativa as experiências a que estas têm acesso. Fala-se mesmo da destruição da infância (ou da sua reconfiguração enquanto experiências típicas de um período de vida) como resultado da crescente aversão ao risco por parte de famílias, instituições e legisladores (Gill, 2007).

O problema da disciplina da infância

As concepções modernas de infância estruturaram-se ao longo de mais de dois séculos em torno do desenvolvimento da infância enquanto categoria social autónoma, processo esse simultâneo com as transformações na estrutura e funções da família. O entendimento pré-moderno dos processos de socialização infantil, marcado por quadros de valores religiosos, colocava particular ênfase na *obediência*, em quadros familiares caracterizados pela fraca possibilidade de autonomia infantil; por contraposição ao entendimento moderno que valoriza a individualidade da criança, como paradigmaticamente o defendeu Rousseau em *Emílio. Da Educação*. A criança passa a ser definida como *naturalmente inocente*, por contraposição à ideia cristã de *inocência adquirida*, resultado da purificação através do ritual do batismo (Smith, 2012: 27). A dicotomia entre o discurso religioso do *mal* e o discurso modernista da *inocência* marcou as visões sobre a infância (Vanderbroeck e Bouverne-De Bie, 2006; Meyer, 2007; Smith, 2012), oscilando entre versões centradas na intervenção sobre o universo familiar ou sobre a responsabilização e autonomização das crianças.

A predominância da conceptualização moderna da criança como um ser frágil, marcado pela necessidade de proteção, traduziu-se pela intervenção sobre as famílias, com a redução da sua autonomia para as educar, assim como sobre os seus quadros de vida mais amplos (regulação do trabalho infantil, mortalidade, pobreza, vadiagem, etc.). A individualização da criança foi ainda acompanhada a partir do século XIX pelo desenvolvimento de um conjunto de formas de cuidar das crianças progressivamente inspiradas no saber científico, e pelo desenvolvimento de profissões associadas à

educação e regulação dos comportamentos infantis. A extensão da *infância* a todas as camadas sociais, nomeadamente às camadas populares consideradas como incapazes de educar os filhos nestes valores, traduziu-se por um duplo processo tutelado de disciplinação do corpo e da mente, com o objetivo de desenvolver o caráter e a personalidade, elementos centrais de uma autonomização pautada pelo autocontrolo (White e Hunt, 2000: 104-105). A escola constituiu um instrumento central nesse processo de reconfiguração da infância, cujo objetivo era produzir crianças dotadas de competências adaptadas às sociedades modernas.

A predominância destas concepções necessita ser tomada em conta, já que para abordar a problemática da violência na escola é necessário colocar a questão de saber como a relacionar com o estatuto social particular de crianças e jovens nas sociedades contemporâneas. As abordagens centradas na vitimação tendem a olhar de forma ambivalente para crianças e jovens, sejam estes como seres desprotegidos e imaturos, alvo de agressores caracterizados por uma racionalidade perversa (eles próprios crianças), não tomando em consideração que o processo de socialização se encontra sujeito nestas idades a “dessocializações e ressocializações sucessivas” (Mollo-Bouvier, 2005: 393), resultado dos vários contextos institucionais e relacionais pelos quais as crianças e jovens circulam. Trata-se de atores sociais cujas autonomia, maturidade biológica e emocional não se encontram claramente estruturadas, dando origem a incoerências entre os atributos de um estatuto social marcado por um entendimento de irresponsabilidade (não trabalha, não vota, não constitui família, etc.) e as exigências sociais que lhes são colocadas, que frequentemente pressupõem exatamente o contrário, ou seja, um ator racional, responsável e autónomo.

A questão da disciplinação das crianças coloca-se num quadro complexo em que se cruzam a necessidade de socializar as crianças de forma a garantir a sua adesão aos quadros de valores e sistemas de regras sociais, a crescente importância de quadros de valores ativos de tipo universalista e a forma como interferem com os processos de socialização e as formas de regulação dos comportamentos infantis (os direitos da criança, por exemplo); e, ainda, o impacto das transformações resultantes da globalização nos enquadramentos institucionais e quadros de vida familiar nas sociedades europeias.

O problema da disciplinação das crianças em contexto escolar deu-se em Portugal desde cedo, como mostra a análise dos discursos normativos e práticas disciplinares nos liceus oitocentistas realizada por Áurea Adão (2005). A construção dos primeiros quadros normativos escolares relativos à disciplina dos alunos deu-se em meados do século XIX e resultou, no essencial, da necessidade de resposta ao desenvolvimento progressivo de um conjunto de comportamentos entendidos como desajustados e indignos de alunos do liceu, fossem eles relacionados com a destruição de bens escolares, indisciplina durante as aulas ou noutros espaços escolares, pouca aplicação nos estudos ou faltas às aulas (Adão, 2005: 217). O desenvolvimento, mesmo que incipiente, da rede de liceus colocou rapidamente o problema da disciplina, levando à necessidade de garantir a padronização dos comportamentos individuais enquanto forma de reduzir a sua imprevisibilidade (Pires, 2012), cada vez mais entendida como impeditiva do sucesso do processo de transmissão de valores pela

escola. Para isso foram elaborados quadros normativos marcados por um entendimento estrito da disciplina, sustentada num sistema de relações escolares fortemente hierarquizado, em que os alunos deveriam comportar-se de acordo com um conjunto de regras predefinidas. É importante tomar em conta que nos liceus oitocentistas, frequentados por um número reduzido de jovens, a questão da disciplina colocava-se não tanto pela diversidade dos seus alunos, mas principalmente pela novidade da implementação de processos educativos formais baseados na aprendizagem de saberes científicos num contexto institucional novo. Tal problema ressurgirá de forma acrescida com a primeira grande explosão escolar após a II Guerra Mundial, sendo crescentes os relatos das dificuldades dos professores sobre como entender e intervir sobre os comportamentos dos alunos (Testanière, 1967).

O problema da disciplina coloca-se igualmente na escola contemporânea, embora de forma diferente, já que com o progressivo alargamento da escolaridade obrigatória a gestão dos comportamentos de grandes grupos de alunos passa a ser encarada como um problema permanente e sistémico, resultante tanto do número como da crescente diversidade social e cultural dos seus públicos, diversidade essa indutora, mesmo que parcialmente, de respostas comportamentais variadas por parte dos alunos. A necessidade de, no mesmo espaço relacional, obter uma relativa coerência comportamental com atores caracterizados por serem portadores de sistemas de valores e quadros culturais múltiplos, a par com a crescente mobilidade que leva significativos grupos de alunos a sair e entrar do sistema em momentos não predefinidos, como resultado de movimentos migratórios, transforma o problema da disciplina num debate permanente e num desafio à escola contemporânea de massas. Os impactos da globalização nas sociedades europeias (incluindo neles os desenvolvimentos institucionais e políticos da União Europeia), as reconfigurações das desigualdades sociais (Costa, 2012) e as transformações estruturais por que estão a passar os sistemas educativos colocam novos problemas relativos à socialização das crianças e jovens, já que dificultam a construção de quadros relacionais padronizados relativamente previsíveis (Pires, 2012).

A violência enquanto forma de ação contingente

Analisar sociologicamente a violência na escola implica, assim, construir uma problemática capaz de dar conta da multidimensionalidade do fenómeno, questionando as concepções que a veem como o resultado simples de crianças mal socializadas ou portadoras de distúrbios comportamentais. Esse percurso implica a adoção de uma definição de violência capaz de considerar não apenas o ato em si, mas igualmente o quadro relacional em que este se produz. Entendemos aqui por violência os atos caracterizados pela agressão intencional, seja esta física ou psicossocial, podendo assumir formas reativas/afetivas ou proativas/instrumentais. No primeiro caso encontram-se as situações em que a agressão constitui uma reação emocional a um impulso e tem como objetivo central magoar o outro, como resultado de uma atitude hostil ou provocação, constituindo a agressão um fim em si; já no segundo caso constitui um meio para atingir um fim, que, sendo atingido, esgota a ameaça de violência

(Sebastião, 2009: 40-41). Trata-se da ação de alguém sobre outro(s), configuração relacional particular marcada pela tensão confrontacional (Collins, 2008: 20), em que as relações de poder entre intervenientes são normalmente assimétricas em desfavor da vítima. Mas importa considerar que “os atos individuais ocorrem, sempre, num quadro relacional” (Pires, 2012: 33), sendo necessário abordar as situações de violência em contexto, já que muitas das análises não tomam em conta as “mediações políticas e sociais, mas também a espessura histórica, ao que possa separar o momento em que se forja uma personalidade do momento da passagem ao ato” (Wieviorka, 2008: 197). Este cruzamento constitui um pressuposto analítico fundamental, pois apenas assim se poderá compreender a variabilidade de situações e comportamentos violentos, nomeadamente o reduzido número de crianças e jovens que podemos classificar estritamente como vítimas ou agressores. As significativas flutuações constatadas por variadas pesquisas, com um número significativo de casos em que a maioria das crianças envolvidas em situações de violência alternam nos papéis de agressores, vítimas ou espectadores ao longo do percurso ou mesmo do ano escolar, mostram que é necessário considerar os arranjos relacionais em que estes comportamentos se produziram.

Para compreendermos as dinâmicas associadas às situações de violência precisamos de considerar, por um lado, um eixo de análise que dê conta da intervenção das instituições formais, seja nos processos longos de socialização formal (a aprendizagem dos sistemas de regras formais e quadros de valores sociais), seja nos seus modelos e práticas de regulação da violência (programas formais de intervenção ou educação para a cidadania); e, por outro, considerar um segundo eixo de análise em que sejam considerados os processos longos de socialização comunitária (relacionados com a aprendizagem de quadros e modelos sociais e culturais grupais) e as práticas informais de regulação da violência, resultantes dos processos de interação entre pessoas e grupos (como a família ou os grupos de pares). Se considerarmos a forma como estes processos interagem em cada momento particular, podemos olhar para a violência na escola como uma forma de ação contingente, resultante do entrecruzar dos processos de estruturação das concepções e atitudes violentas no quadro dos processos de socialização múltiplos a que as crianças estão hoje sujeitas, com os processos de regulação social da violência. Neste quadro os atores sociais (crianças e jovens, com os recursos reflexivos de crianças e jovens) possuem mais ou menos capacidade para agir conforme o quadro relacional em que se integram, sendo necessário:

- analisar os processos de interação (entre crianças, entre crianças e diversos tipos de adultos, entre adultos);
- considerar as especificidades dos diversos tipos de grupos existentes dentro do quadro relacional que é a escola, sabendo-se que esta questão se coloca em diversos níveis, nomeadamente organizacional (os grupos turma / os anos de escolaridade) e informal (os grupos de pares);
- discutir a forma como são construídos e levados à prática os sistemas de regras nas escolas, sejam eles produzidos localmente ou resultantes de quadros mais amplos (nomeadamente os produzidos centralmente no sistema educativo).

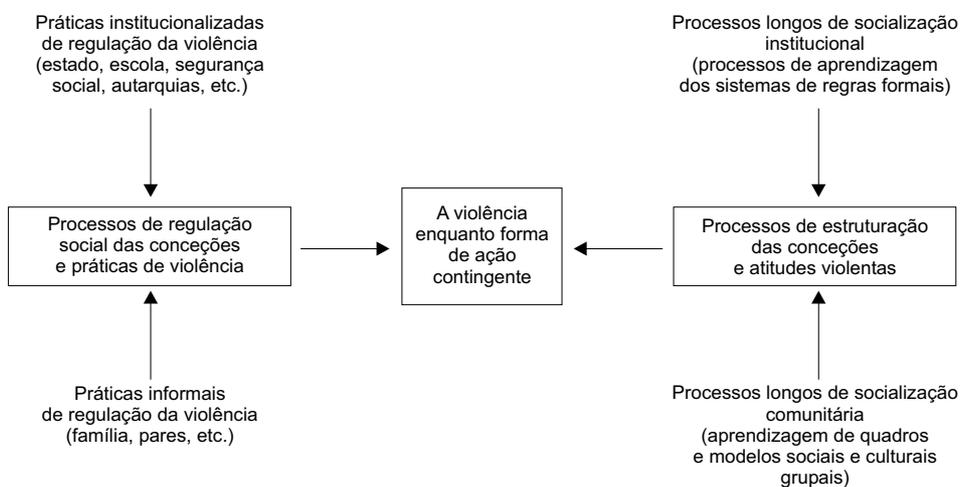


Figura 1 A violência enquanto forma de ação contingente

A análise das situações de violência na escola coloca assim a necessidade de compreender de que forma a reconfiguração dos quadros de socialização das crianças e jovens influencia e regula o desenvolvimento de atitudes e comportamentos violentos. É contudo necessário rejeitar as concepções que colocam a explicação dos atos violentos entre o resultado mecânico da atuação dos processos de socialização e a expressão de um qualquer traço patológico. Não se trata de ignorar os condicionamentos estruturais da ação individual nem a influência das características individuais, mas de evidenciar como cada situação de violência traduz uma configuração relacional particular com quadros de possibilidades diversos, em que diferentes tipos e graus de tensão confrontacional podem levar (ou não) a situações de confronto. Um exemplo significativo das consequências incertas de uma situação de conflito tem sido desvendado pelas pesquisas em torno da atuação daqueles que as testemunham, sem serem os seus intervenientes centrais. Tanto a possibilidade de um confronto terminar em violência, como a sua intensidade e a gravidade das suas consequências dependem muitas vezes da atuação dos espectadores, seja esta pacificadora, neutra ou incentivadora da agressão (Gini e outros, 2008).

As concepções deterministas obscurecem ainda o facto de estas situações se produzirem em contextos institucionais e organizacionais particulares, em que o sistema de regras é apropriado de forma diferenciada por cada tipo de ator, como resultado da sua posição nas hierarquias internas da escola e das características particulares destas (políticas, administrativas, pedagógicas, entre outras). A violência expressa, neste sentido, uma possibilidade de ação com características próprias, resultantes dos constrangimentos a que cada agente se encontra sujeito num espaço-tempo determinado.

São ainda de rejeitar algumas abordagens que olham para toda a atividade da escola como uma forma de violência simbólica. Nesse quadro os comportamentos

violentos dos alunos constituiriam uma resposta legítima, mesmo que muitas vezes fora de contexto, enquanto atos de resistência face ao veredito escolar e aos processos de dominação. Em sentido lato estas conceções aplicam à escola atual parte dos quadros teóricos produzidos nos anos 1960-70, sem tomarem em consideração as transformações sociais e educativas, e os desenvolvimentos teóricos entretanto produzidos.

Realidades contraditórias

A definição de políticas de combate à violência na escola tem-se colocado em Portugal nas últimas décadas de forma sinuosa, sendo marcada por um pilar de continuidade (o Programa Escola Segura, cuja dimensão policial sempre se sobrepôs à sua dimensão cívica e educativa), pela instabilidade das políticas relativas à regulação dos comportamentos (o Estatuto do Aluno, de carácter nacional, foi revisto entre 2002 e 2012 por quatro vezes) e pela relativa “autonomia” das escolas que, apesar de obrigadas a enquadrar a sua atividade com a legislação nacional, sempre se caracterizaram por uma ampla gama de formas de controlo comportamental.

Como resultado da nossa atividade no desenvolvimento do Observatório de Segurança Escolar confrontámo-nos regularmente com situações que colocavam em questão não apenas as conceções de senso comum, como por vezes alguma da teoria disponível. A disponibilidade, em vários anos seguidos, de informação extensiva sobre a realidade nacional permitiu retirar algumas conclusões interessantes. Foi possível compreender que:

- em média cerca de 90% das escolas não relatava qualquer incidente de violência;
- apenas 0,2% das escolas tinham mais de 50 ocorrências anuais;
- cerca de 50% das ocorrências reportadas se situavam na Área Metropolitana de Lisboa;
- o número mais significativo de situações se produzia no primeiro período escolar entre setembro e novembro (Sebastião, Alves e Campos, 2010).

Estas regularidades mostravam que não poderíamos falar de violência na escola como se esta constituísse um fenómeno difundido uniformemente por todo o sistema educativo, já que a probabilidade de contactar com situações de violência era muito desigual, pois variava significativamente com a região, a escola frequentada e a época do ano. As variações no espaço e no tempo invalidam as teses de que a exposição ao risco de violência é igual em qualquer ponto do sistema educativo, colocando a necessidade de abordar os fenómenos sociais em contexto e considerar as relações de causalidade múltiplas que contribuem para os configurar.

Um segundo tipo de questões, na sequência das anteriores, resultou da identificação de um conjunto de situações “anómalas”. Uma primeira interrogação colocou-se a partir de duas escolas da periferia de Lisboa em que a frequência de ocorrências de violência por estas reportadas questionava as conceções socialmente

predominantes sobre a radicação e sobrerrepresentação da violência escolar em contextos socialmente desfavorecidos. A primeira destas escolas, frequentada predominantemente por crianças de classe média, era aquela que, no final do segundo período escolar, relatara maior número de ocorrências no país, enquanto a segunda, inserida num contexto urbano fortemente degradado e com níveis elevados de pobreza e conflitualidade, relatara um número muito reduzido de ocorrências. A investigação realizada nessas escolas evidenciou a forma como as duas se posicionavam de modo muito diferente face ao problema, nomeadamente no tipo de dispositivos organizacionais, gestão dos recursos e entendimento acerca do papel da escola. Se na primeira as situações de violência eram entendidas predominantemente como um problema a resolver pela direção da escola, que centralizava todo o processo, utilizando para isso uma abordagem eminentemente repressiva, já na segunda escola a direção procurava que a resolução dos problemas de violência constituísse uma preocupação coletiva de todos os adultos, enquadrando a atividade disciplinar como mais um elemento para promover a adesão de alunos e comunidade aos valores do sistema educativo (ou à visão que deles tinha a direção da escola). Ficou claro que a forma como as escolas reagiam às situações de violência dependia de um conjunto alargado de fatores, dos quais importa realçar a democracia interna do processo de construção do projeto educativo e do regulamento interno e os modelos e práticas organizacionais que lhes estão associadas. A existência de situações de violência encontrava-se fortemente associada, no primeiro caso, ao posicionamento da direção e ao tipo de processos de regulação que implementava, fundado num entendimento das situações de violência como provenientes do exterior ou como sendo típicas da adolescência. A dinâmica de intervenção da segunda escola evidenciou que esta, apesar dos fatores contextuais fortemente desfavoráveis, não deixava por isso de poder implementar estratégias próprias de regulação dos comportamentos capazes de pacificar a escola.

Uma segunda interrogação resultou da identificação em diversos grupos de escolas de situações de grande assimetria no número de situações de violência ocorridas em escolas situadas geograficamente muito próximas e inseridas em contextos sociais semelhantes. Estas disparidades eram particularmente interessantes do ponto de vista da investigação que levávamos a cabo, tendo-nos conduzido a desenvolver pesquisas de caráter comparativo e intensivo, nas quais nos centrámos não apenas em estabelecimentos escolares isolados e nos fatores que em cada um deles contribuiriam para aqueles resultados, para passarmos também a considerar a relação que estes estabeleciam entre si nos territórios educativos em que se situavam. Tomámos assim em consideração diferentes tipos de intervenientes e níveis de análise, processo que permitiu identificar um conjunto de continuidades e ruturas nas práticas destas escolas relativamente ao controlo dos comportamentos dos alunos.

Uma primeira conclusão diz respeito à relevância atribuída pelas escolas aos problemas da ordem, frequentemente priorizada face aos problemas da aprendizagem, encontrando-se implícito nesta opção que “corrigir” os comportamentos automaticamente melhoraria as aprendizagens. Esta visão pode ser encontrada no conjunto de princípios e estratégias organizacionais implementadas em todas as

escolas, através de gabinetes de apoio ao aluno ou explicitamente através da criação de gabinetes estritamente disciplinares, tendo sido mesmo possível encontrar numa delas em permanência a afetação rotativa de um professor para o enquadramento dos alunos que criavam problemas disciplinares durante as aulas. A este propósito Anne Barrère refere que “para os professores a ordem na escola é hoje um indicador mínimo e global de sucesso, condição necessária e, por vezes, suficiente da autoestima e da reputação profissional” (Barrère, 2002: 3), o que explicará parcialmente alguma da relevância atribuída por estas escolas aos mecanismos de disciplinação. Os mecanismos pedagógicos e de apoio às aprendizagens eram, proporcionalmente, mais incipientes e instáveis nos recursos e determinação das escolas, tendo os apoios educativos e as aulas de substituição permanecido apenas de acordo com a obrigatoriedade imposta na sua concretização pelas políticas educativas nacionais, sem a existência de grandes esforços adicionais para os tentar manter. A relação entre violência e insucesso escolar estabelece-se de forma mais ou menos pacífica nestas escolas, convivendo em várias delas níveis elevados de insucesso (e representações desvalorizadas dos alunos com insucesso) com estratégias relativamente eficazes de controlo dos comportamentos violentos, sem que tal se traduza num questionamento por parte das direções ou outros agentes educativos.

Foi igualmente possível identificar uma significativa coincidência entre entendimentos sobre a disciplina e violência e a implementação de práticas educativas e organizacionais seletivas. As escolas em que os processos de regulação da violência e indisciplina eram mais centralizados, normalmente na direção, tendencialmente implementavam estratégias mais repressivas e marcadas pela prática da expulsão sistemática da sala de aula ou da suspensão dos alunos indisciplinados ou violentos por períodos relativamente longos; situação complementada pela orientação informal, através da sugestão de cursos profissionais disponíveis noutras escolas, ou da expulsão dos alunos com problemas de aprendizagem ou comportamentais para outras escolas.

A oferta educativa destas escolas restringia-se normalmente ao ensino regular, resistindo às sugestões de diferenciação da oferta educativa ou pedagógica. Um exemplo desta situação foi a recusa por um longo período da escola com mais ocorrências de violência, e níveis significativos de insucesso escolar, à proposta dos serviços centrais do Ministério da Educação para aderir ao programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Para a direção desta escola a razão dessa opção residia na “certeza” de que essa adesão produziria uma situação de estigmatização da escola e fuga ainda mais forte dos alunos de classe média para a escola pública mais próxima, conhecida pela eficácia dos seus mecanismos de seletividade sobre a composição social e níveis de sucesso escolar do grupo discente.

Nas escolas em que os processos de resolução de conflitos e de implementação da disciplina eram mais partilhados pelos seus diversos níveis organizacionais (nomeadamente os intermédios), tendencialmente procurava-se implementar estratégias menos repressivas, mais centradas na mudança dos comportamentos através de sanções com caráter mais educativo. Estas escolas caracterizavam-se normalmente por possuírem uma oferta educativa mais alargada e dirigida aos alunos com percursos de insucesso, embora o cruzamento entre ambas as dimensões nem sempre

fosse claro, já que por vezes estas ofertas acabavam por representar mais uma opção ocupacional que formativa.

Uma outra dimensão de análise respeitava à forma como se realizava a articulação entre as políticas definidas centralmente e as formas de implementação local. Esta divergência já tinha sido assinalada há muito tempo por Lipsky (1971), ao referir como os profissionais públicos encarregues de concretizar as políticas acabam por produzir leituras e práticas que incorporam os constrangimentos resultantes da posição que ocupam na definição das mesmas e nos recursos disponíveis para o fazerem. Nos processos concretos destas escolas e territórios identificámos um duplo constrangimento no que respeitava à forma como era enfrentado o problema da violência escolar, devido ao facto de as escolas (e todos os que nelas trabalham) serem simultaneamente objeto e instrumento da aplicação das políticas, o que cria situações ambíguas pois, como afirmam Maguire, Ball e Braun (2010: 156), “das escolas e professores espera-se que estejam familiarizados com as múltiplas (e por vezes contraditórias) políticas planeadas por outros, sendo eles os responsáveis por essas tarefas”.

Por um lado a instabilidade normativa já atrás referida traduziu-se pelo desenvolvimento de entendimentos regulatórios muito diferenciados, já que os agentes políticos genericamente desviaram a sua atenção dos processos de implementação dos mesmos para uma prolongada batalha ideológica em torno do Estatuto do Aluno. Os agentes locais encarregues de concretizar as políticas públicas através da adaptação dos normativos nacionais às especificidades locais fizeram-no assim num quadro de indecisão, o que aumentou a possibilidade de deliberações contraditórias, vazios de regulação e expressão nos regulamentos e práticas das opções e interesses particulares dos grupos dirigentes das escolas (nomeadamente a utilização dos regulamentos disciplinares como forma de controlar a relação com o contexto social em que se integram).

Por outro lado, o facto de se cruzarem no espaço das escolas e respetivos territórios educativos diversas políticas cujo objeto é a regulação dos comportamentos infantis traduz-se muitas vezes pela neutralização, pelo menos parcial, da eficácia de cada uma delas. A expressão desta situação foi evidente durante a realização de um *focus group* destinado a discutir as possibilidades de articulação local no combate à violência escolar, tornando-se a reunião num momento intenso de debate político. Mais do que afirmar uma posição pessoal, os responsáveis das diversas instituições com responsabilidade local na área da infância argumentaram com veemência em defesa da prioridade e autonomia da política que representavam no terreno, mesmo se era claro que estas perseguiram objetivos genericamente similares. A presença no terreno durante cerca de dois anos nesses territórios permitiu compreender que as situações de colaboração entre estas instituições eram essencialmente utilitárias e procuradas para suprir necessidades internas de quem as solicitava, não existindo metas ou objetivos definidos coletivamente a atingir, mesmo no quadro da Rede Social Local.

Notas conclusivas

A massificação dos sistemas educativos trouxe consigo novos desafios resultantes da sua crescente dimensão e diversidade, gerando controvérsias acerca da sua capacidade para conseguir uma adesão significativa a quadros comportamentais compatíveis com o funcionamento de modelos de formação de massas. A expansão dos problemas comportamentais acompanhou o rápido processo de massificação das escolaridades após a II Guerra Mundial, processo simultâneo com a descoberta do insucesso escolar enquanto problema, embora o estabelecimento de uma relação de causalidade entre ambas não encontre grande sustentação histórica. As situações de violência na escola expressam características particulares resultantes da transformação progressiva dos processos de socialização infantil nas sociedades contemporâneas, e das tentativas de redefinição da missão e métodos de organização do trabalho na escola, agora num contexto de globalização. A violência constitui um problema efetivo do sistema educativo e a sua análise contextualizada, que relativiza visões individualistas e patológicas, permite compreender as dinâmicas específicas de cada situação de violência como um arranjo relacional, entendido como o cruzamento num espaço-tempo particular dos processos transversais às sociedades com as decisões tomadas em situações de interação face a face marcadas pela tensão confrontacional. A adoção desta perspetiva permite-nos olhar para os incidentes de violência no quadro mais amplo do processo de escolarização, procurando estabelecer as continuidades entre as diversas dimensões analíticas que podemos mobilizar para estudar os sistemas e processos educativos. As situações de violência constituem neste contexto acontecimentos críticos que nos permitem analisar o *ethos* próprio de cada escola, evidenciando a forma como esta se representa e procura construir enquanto coletivo no processo de aplicação das políticas de educação. Decorre daqui um certo privilegiar das análises centradas na escola, contudo trata-se de uma decisão meramente analítica e pragmática relativa ao atual desenvolvimento da investigação sobre a violência na escola. Abrem-se hoje diversos caminhos à investigação, seja sobre os processos de aprovação de políticas de regulação dos comportamentos das crianças e das suas ligações aos processos políticos mais amplos da intervenção do estado na sociedade, seja sobre as micropolíticas produzidas a nível local e as estratégias organizacionais que as suportam; ou, ainda, sobre o nível de interação face a face na sala de aula, recreios ou corredores em que as situações de tensão confrontacional constituem momentos de grande complexidade analítica e sobre os quais raras foram as investigações produzidas.

Referências bibliográficas

Adão, Áurea (2005), "A regulação da convivência e da disciplina nos liceus oitocentistas: o discurso normativo", em Rogério Fernandes e Luís Vidigal (coords.), *Infantia et Pueritia. Introdução à História da Infância em Portugal*, Santarém, Escola Superior de Educação de Santarém.

- Barrère, Anne (2002), "Un nouvel âge du désordre scolaire: les enseignants face aux incidents", *Déviance et Société*, 26 (1), pp. 3-19.
- Bishop, Ryan, e John Phillips (2006), "Violence", *Theory, Culture & Society*, 23 (2-3), pp. 377-385.
- Brown, Jane, e Pamela Munn (2008), "'School violence' as a social problem: charting the rise of the problem and the emerging specialist field", *International Studies in Sociology of Education*, 18 (3), pp. 219-230.
- Collins, Randall (2004) "Three faces of cruelty: towards a comparative sociology of violence", *Theory and Society*, 1 (4), pp. 415-440.
- Collins, Randall (2008), *Violence. A Micro-Sociological Theory*, Princeton, Princeton University Press.
- Costa, António Firmino (2012), "Desigualdades globais", *Sociologia Problemas e Práticas*, 68, pp. 9-32.
- Elias, Norbert (1989), *O Processo Civilizacional. Investigações Sociogenéticas e Psicogenéticas*, Lisboa, Dom Quixote.
- Giddens, Anthony (1989), *A Constituição da Sociedade*, São Paulo, Martins Fontes.
- Gill, Tim (2007), *No Fear. Growing Up in a Risk Averse Society*, Londres, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gini, G., T. Pozzoli, F. Borghi, e L. Franzoni (2008), "The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety", *Journal of School Psychology*, 46, pp. 617-638.
- Korbin, Jill E. (2003), "Children, childhoods, and violence", *Annual Review of Anthropology*, 32, pp. 431-446.
- Lipsky, Michael (1971), "Street-level bureaucracy and the analysis of urban reform", *Urban Affairs Review*, 6, pp. 391-409.
- Maguire, Meg, Stephen J. Ball, e Annette Braun (2010), "Behaviour, classroom management and student 'control': enacting policy in the English secondary school", *International Studies in Sociology of Education*, 20 (2), pp. 153-170.
- Mennell, Stephen (2006), "Civilizing processes", *Theory, Culture & Society*, 23 (2-3), pp. 429-431.
- Meyer, Anneke (2007), "The moral rhetoric of childhood", *Childhood*, 14 (1), pp. 85-104.
- Mollo-Bouvier, Suzanne (2005), "Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica", *Educação e Sociedade*, 26 (96), pp. 391-403.
- Olweus, D. (1978), *Aggression in the Schools. Bullies and Whipping Boys*, Washington, Hemisphere.
- Pires, Rui Pena (2012), "O problema da ordem", *Sociologia Problemas e Práticas*, 69, pp. 31-45.
- Sebastião, João (2009), "Violência na escola: uma questão sociológica", *Interacções*, 13, pp. 35-62, disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/396>
- Sebastião, João, Joana Campos, e A. T. Almeida (2002), "Portugal: the gap between political agenda and local initiatives", em Peter K. Smith (org.), *Violence in Schools. The Response in Europe*, Londres, Routledge/Falmer, pp. 119-134.
- Sebastião, João, Mariana Gaio Alves, e Joana Campos (2010), "Violência na escola e sociedade de risco: uma aproximação ao caso português", em João Sebastião (org.), *Violência na Escola. Tendências, Contextos, Olhares*, Chamusca, Cosmos, pp. 15-41.

- Sebastião, João, Joana Campos, e Sara Merlini (no prelo), "As duas margens do rio: contrastes urbanos e regulação da violência na escola", *Interseções*, Rio de Janeiro.
- Smith, Peter, H. Cowie, R. Olafsson, e A. Liefhoghe (2002), "Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison", *Child Development*, 73 (4), pp. 1119-1133.
- Smith, Karen (2012), "Producing governable subjects: images of childhood old and new", *Childhood*, 19 (24), pp. 24-37.
- Testanière, Jacques (1967), "Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré", *Revue Française de Sociologie*, 8 (1), pp. 17-33.
- Vandenbroeck, Michel, e Maria Bouverne-De Bie (2006) "Children's agency and educational norms: a tensed negotiation", *Childhood*, 13, p. 127.
- White, M., e A. Hunt (2000), "Citizenship: care of the self, character and personality", *Citizenship Studies*, 4 (2), pp. 93-116.
- Wieviorka, Michel (2008), *Nove Lições de Sociologia. Como Abordar Um Mundo em Mudança*, Lisboa, Teorema.

João Sebastião. Docente no Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) e investigador no CIES-IUL. E-mail: joao.sebastiao@iscte.pt

Resumo/abstract/résumé/resumen

Violência na escola, processos de socialização e formas de regulação

Este artigo tem como objetivo analisar algumas das dimensões do debate social sobre a violência na escola, já que nele se cruzam concepções sociais sobre a infância, as políticas educativas e a evolução das sociedades de modernidade avançada. Procura-se assim contribuir para um melhor conhecimento sobre a eficácia das políticas de socialização infantil e a forma diversa e contraditória como estas são concretizadas localmente.

Palavras-chave violência na escola, políticas educativas, socialização infantil.

Violence at school, socialisation processes and forms of regulation

This article's goal is to analyse some of the dimensions of the social debate on school violence, in that the issues in play bring together social conceptions about childhood, education policies, and the way societies that can be said to represent advanced modernity are evolving. The author seeks to help improve our knowledge about the efficacy of child socialisation policies and the diverse and contradictory way in which they are put into practice locally.

Keywords violence at school, education policies, child socialisation.

Violence à l'école, processus de socialisation et modes de régulation

Cet article analyse certaines dimensions du débat social autour de la violence à l'école, en abordant les conceptions sociales sur l'enfance, les politiques éducatives et l'évolution des sociétés les plus modernes. Il s'agit de contribuer à une meilleure connaissance de l'efficacité des politiques de socialisation des enfants et des manières différentes et contradictoires dont elles sont mises en œuvre au plan local.

Mots-clés violence à l'école, politiques éducatives, socialisation des enfants.

Violencia en la escuela, procesos de socialización y formas de regulación

Este artículo tiene como objetivo analizar algunas de las dimensiones del debate social sobre la violencia en la escuela, ya que en él, se entrecruzan concepciones sociales sobre la infancia, las políticas educativas y la evolución de las sociedades de modernidad avanzada. De esta forma, se procura contribuir para un mejor conocimiento sobre la eficacia de las políticas de socialización infantil y la forma diversa y contradictoria como son concretizadas localmente.

Palabras clave violencia en la escuela, políticas educativas, socialización infantil.

