

As duas margens do rio: contrastes urbanos e regulação da violência na escola

João Sebastião*

Joana Campos**

Sara Merlini***

Resumo

O objeto deste artigo é analisar as respostas da escola ao fenômeno da violência em meio escolar e qual a influência das características dos contextos urbanos nesse processo. A identificação de escolas situadas em contextos urbanos fortemente degradados e com elevada conflitualidade e desigualdade social, mas que apresentavam níveis reduzidos de violência no seu interior e, inversamente, escolas com uma frequência elevada de ocorrências que se situavam em contextos urbanos mais estruturados e maioritariamente de classe média, levounos a questionar as concepções largamente aceitas e difundidas sobre o aparente contágio de conflitualidade em escolas situadas em meios sociais desfavorecidos. As evidências encontradas na análise dessa relação entre as escolas e o contexto social local permitiram-nos refutar o determinismo das características do meio social sobre as escolas, bem como a consequente incapacidade dessas na regulação e prevenção da violência. O centramento da pesquisa na dimensão organizacional, em concreto nas estratégias definidas e desenvolvidas pelas escolas no combate ao problema da violência, permitiu-nos compreender e demonstrar que as orientações, as práticas e os processos organizacionais têm um papel decisivo na pacificação dos quotidianos escolares.

Palavras-chave

Violência. Organização Escolar. Lógicas de ação.

* Doutor em Sociologia (especialidade de Sociologia da Comunicação, da Cultura e da Educação) pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (Lisboa/Portugal) e investigador no Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES)/Instituto Universitário de Lisboa (Lisboa, Portugal). E-mail: joao.sebastiao@iscte.pt.

** Mestre em Ciências da Educação pelo Instituto de Educação da Universidade Católica Portuguesa (Lisboa/Portugal), professora adjunta na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (Lisboa/Portugal) e investigadora do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES) do ISCTE–Instituto Universitário de Lisboa (Lisboa/Portugal). E-mail: jcampos@esclx.ipl.pt.

*** Mestre em Sociologia (especialidade em Educação, Família e Políticas Sociais) pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa - Instituto Universitário de Lisboa (Lisboa/Portugal) e assistente de investigação no Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES) – Instituto Universitário de Lisboa (Lisboa/Portugal). E-mail: merlini.sara@gmail.com.

Abstract

The scope of this article is to analyze the impact of the violence phenomenon in schools and the influence of urban contexts in this process. We identified schools located in heavily degraded urban areas with high levels of inequality and social conflict which presented reduced levels of school violence. On the other hand, we also identified schools that, although located in more structured urban areas which were populated mostly by middle-class families, presented a high frequency of incidents. This panorama led us to question widely accepted ideas about an apparent contagion of conflict in schools presenting disadvantaged social backgrounds. Evidence found while analyzing the relationship between schools and local social contexts allowed us to refute the determinism of social environment characteristics in schools, as well as the consequent inability of these schools in regulating and preventing violence. Focusing this research in the organizational dimension, specifically on strategies defined and developed by schools to combat the problem of violence, has demonstrated that guidelines, practices and organizational processes play a decisive role in the pacification of everyday life in schools.

Keywords

Violence. School Organization. Logic of action.

1. Dos contextos sociais aos contextos organizacionais

Este artigo tem como objetivo analisar a forma como as escolas respondem às situações de violência no seu interior, procurando compreender em que medida as características dos respectivos contextos urbanos condicionam para esse processo.

O registro de situações de violência e indisciplina grave em algumas escolas que se distinguem, de forma aparentemente paradoxal, dos perfis de escolas identificados pelo Observatório de Segurança Escolar (OSE) (SEBASTIÃO; ALVES & CAMPOS, 2010) no que diz respeito à ocorrência desses fenômenos forneceu o ponto de partida para a presente investigação. Assim, procurou-se questionar algumas das concepções socialmente difundidas sobre o problema, nomeadamente a naturalização da violência no interior das escolas situadas em contextos sociais desfavorecidos. De acordo com esse tipo de concepção, a violência, as incivildades e a indisciplina são entendidas como elementos estruturais desses contextos. A violência é encarada como “natural” e em crescimento acelerado e incontrolável, sendo essas escolas consideradas

como expostas e desmunidas de recursos para intervir, contribuindo para o que é considerado como uma degradação dos valores e erosão da coesão social.

A identificação de escolas situadas em contextos urbanos fortemente degradados com elevada conflitualidade social, mas que apresentam níveis muito reduzidos de situações de violência no seu interior, e, em sentido contrário, escolas com frequência de ocorrências de violência elevadas, inseridas em zonas maioritariamente de classe média, permitiram aprofundar o questionamento relativamente aos processos particulares que produzem essas diferenças. Tais “anomalias” identificadas na análise da informação empírica levaram-nos a reafirmar o princípio sociológico que nos incita a analisar criticamente as evidências relativas aos factos da vida social, transformando essas “anomalias” em elementos heurísticos fundamentais para a análise dos processos e mecanismos sociais em geral, e da escolarização e situações de violência no seu interior.

O facto de essas situações contradizerem, à primeira vista, tal atribuição causal às características do contexto social em que essas escolas se inserem levou-nos a procurar compreender de que forma as escolas se organizam, definem estratégias e acionam mecanismos organizacionais com vista a prevenir e regular problemas como o da violência, incivildades e indisciplina.

Analisar uma escola significa abordar uma configuração social particular, caracterizada por condicionamentos estruturais que limitam o seu desenvolvimento organizacional, mas igualmente por atores sociais que interagem a partir de interesses e motivações individuais e grupais, nem sempre coincidentes com os da organização ou dos quadros normativos mais amplos. É nesse enquadramento que se pode encontrar a identidade de cada organização escolar e melhor compreender a forma como as diversas escolas utilizam as respetivas margens de autonomia relativa, ou seja, como concretizam as possibilidades de diferenciação e inovação de que dispõem para solucionar e prevenir os problemas relacionados com a violência. Neste sentido, procurámos compreender a importância relativa das dimensões organizacionais e contextuais das escolas, numa perspectiva mesoanalítica, centrando a observação da escola no quadro de interação particular em que sistema e ator interagem. Ator e sistema são considerados interdependentes, na medida em que os constrangimentos estruturais condicionam a sua liberdade, a ação e as possibilidades de escolha. Contudo, e como resultado da sua ação, resultam frequentemente alterações do quadro de relações

sociais, contribuindo desse modo para a mudança da própria estrutura (MOUZELIS, 2000). É na relação entre constrangimentos sistêmicos e agência que podemos perspetivar as organizações escolares, tanto na sua inteligibilidade como na sua imprevisibilidade. Com efeito, as organizações escolares não podem ser encaradas como entidades altamente organizadas exteriores aos atores, mas, antes, como “anarquias organizadas e sistemas debilmente acoplados” (BARROSO, 1991:74). No desenvolvimento desse tipo de abordagem, analisar a escola implica que esta seja “concebida como um espaço-tempo de mediação de interesses e poderes diversos, interiores e exteriores às suas fronteiras físicas, prefigurando-se como uma organização em ação” (TORRES & PALHARES, 2010:152). É, portanto, a partir de uma abordagem centrada nos fatores organizacionais que se funda, em parte, a presente investigação, procurando olhar para a organização escolar como um todo que se pauta por uma multiplicidade de relações que podem ser de desencontro, conflito ou de entreajuda entre os diversos agentes sociais que constituem o contexto social em que cada escola se inclui. As situações de violência na escola constituem, assim, um pretexto particularmente interessante para compreender a forma como a organização escolar reage a situações críticas, já que estas colocam frequentemente em causa os seus próprios fundamentos, designadamente psicossociais, organizacionais e normativos.

Como ponto de partida analítico, partimos da análise dos dados nacionais sobre as ocorrências de violência participadas pelas escolas portuguesas ao Observatório de Segurança Escolar, entre 2007 e 2009. A partir da análise da distribuição das ocorrências por escola, selecionámos duas escolas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico da região de Lisboa que se caracterizavam por apresentar a configuração “anómala” anteriormente referida, duas escolas espacialmente situadas frente a frente, mas em margens opostas do rio Tejo. Margens opostas não apenas geograficamente, mas também na organização dos espaços urbanos, na composição social das populações, dos equipamentos escolares, e ainda, no entendimento das funções sociais da escola, nas formas de organização e práticas de regulação da violência.

A primeira escola caracterizava-se por ser genericamente segura e pacífica (Escola T), situada num contexto social muito desfavorecido e de grande degradação e conflitualidade urbana. A segunda escola, situada num meio socioeconómico predominantemente de classe média, caracterizava-se por um número exponencial de situações de conflito e violência (Escola R). A seleção dessas duas escolas justificou-se, ainda, por serem esses os níveis do

sistema educativo português que reúnem maior frequência de situações de violência.

A investigação orientou-se por uma perspetiva teórica e analítica de carácter organizacional e ecológico, tendo tomado como dimensões de análise: 1) as condições socioeducativas e organizacionais das escolas; 2) os perfis de liderança e coordenação organizacional; 3) as perceções e representações da violência; 4) as modalidades de controlo disciplinar e 5) os entendimentos normativos na aplicação da justiça escolar.

Metodologicamente adotou-se como estratégia metodológica uma abordagem de carácter intensivo, combinando diferentes técnicas e instrumentos. Num primeiro momento, desenvolveram-se os procedimentos de análise de informação estatística¹ combinada, num segundo momento, com análise documental dos elementos mais relevantes da organização pedagógica da escola. Posteriormente realizaram-se entrevistas semiestruturadas aos dirigentes e alguns docentes das escolas com poder de decisão na resolução das situações de violência², por serem considerados informantes privilegiados do contexto organizacional. Complementarmente, a presença nas escolas permitiu a realização de observação participante, em grande medida apoiada em conversas informais com diferentes elementos da escola, e visitas aos diversos espaços escolares, sobretudo recreios, campos de jogos, corredores, salas da direção, e ainda, junto dos portões.

Procurámos, assim, que a análise das especificidades das escolas escolhidas pudesse constituir simultaneamente o ponto de partida e o foco da investigação, permitindo aprofundar o conhecimento sobre as relações entre os contextos social e organizacional, e no quadro dessa relação os modos de regulação das situações de violência na escola.

2. Duas escolas, duas realidades

Uma das ideias mais fortes no desenvolvimento dos sistemas educativos centralizados relaciona-se com a crença de que a distribuição igualitária de

¹ Recolhidos e analisados pelo OSE, constituem a única informação extensiva disponível em nível nacional, recolhida de forma sistemática desde 2005.

² Foram tratadas 11 entrevistas a professores: 4 membros da direção da Escola T; 3 direção da Escola R; 2 coordenadores dos diretores de turma da Escola R; 1 diretora de turma da Escola R; 1 coordenadora do gabinete de intervenção disciplinar da Escola R.

recursos pelo estado central produz resultados mais equitativos no acesso aos bens e equipamentos escolares. De acordo com essa concepção política, o sistema educativo organiza-se uniformemente no território, resultando nas diferenças de fatores externos, nomeadamente da estrutura social e económica local. Se é, em parte, fácil identificar o relativo sucesso desse tipo de sistemas na difusão da escolaridade pelos territórios nacionais, já uma análise mais localizada permite interrogar tais resultados. A pesquisa sociológica em educação nas últimas décadas tem vindo a demonstrar que a essa uniformidade do sistema no território não corresponde uma homogeneidade de condições, o que a torna mais retórica do que real. Têm vindo a ser identificadas diferenças resultantes de processos de seletividade interna nas escolas, mas se encontram também fatores ligados à divisão social do espaço urbano (SEBASTIÃO, 2009; ABRANTES & SEBASTIÃO, 2010).

As escolas diferenciam-se pela sua inserção espacial, pela sua dimensão e qualidade dos equipamentos, pela composição social dos seus públicos, pelas qualificações dos seus professores, pelos níveis de sucesso escolar, entre outros aspetos. Como efeito cumulativo das combinatórias possíveis entre esses elementos, produzem-se hierarquias de prestígio relativo entre escolas que resultam no recrudescimento de processos seletivos, seja no acesso às escolas, seja na organização do próprio processo de ensino e aprendizagem. Nessas hierarquias simbólicas, as escolas situadas junto de bairros sociais, bairros degradados ou predominantemente habitados por comunidades etnicamente diferenciadas ou imigrantes, encontram-se em regra no “fim da lista”. Existe em boa parte a percepção, no sentido de estatística intuitiva, como Bourdieu referiu (1966), de que nessas escolas as oportunidades educativas são menores, seja por reproduzirem no seu interior as características dos contextos sociais em que se integram, seja pela sua fraca capacidade para atraírem e fixarem os professores mais qualificados.

Nas escolas selecionadas, a expressão de parte dessas assimetrias pode ser identificada. Ambas as escolas existem há mais de 20 anos, mas possuem diferenças claras em termos de dimensão e organização. As características sociais da população discente são igualmente diferenciadas, com contrastes no número de alunos por escola, por turma e no número de alunos com idade superior à esperada no ano de frequência, entre outros.

	Escola T	Escola R
Número de alunos	352	994
Número de alunos do agrupamento de escolas	689	1913
Porcentagem de alunas	50,6%	46,3%
Porcentagem de alunos com idade superior à esperada no ano de escolaridade frequentado	35%	26%
Número de alunos por turma do 2º ciclo do EB	23	26
Número de alunos por turma do 3º ciclo do EB	26	25
Taxa de retenção e desistência no 2º ciclo do EB	23,0%	26,3%
Taxa de retenção e desistência no 3º ciclo do EB	29,5%	17,5%
Número de alunos com apoio da Ação Social Escolar	189 (71,4% no escalão A)	382 (41,5% no escalão A)

Quadro 1 – Caracterização dos alunos no ano letivo 2008/2009

Fonte: Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação/Ministério da Educação

No ano letivo a que os dados recolhidos se referem, a Escola T era frequentada por 352 alunos em horário contínuo, isto é, sem que houvesse distinção entre turmas com horários concentrados no período da manhã ou no período da tarde. Os alunos de todas as turmas frequentavam a escola em horário matinal e durante a tarde.

A Escola R, embora projetada para uma frequência de 600 alunos, tinha nesse ano frequentando diariamente a escola 994 alunos; organizando-se assim num horário de funcionamento em regime duplo, com turmas que concentravam a sua frequência na parte da manhã e outras durante a tarde. Embora com um número de alunos significativamente mais baixo, a Escola T apresentava uma maior proporção de alunos com idade superior à esperada, com 52% dos seus alunos com percursos escolares marcados por anteriores situações de insucesso e retenção escolar; contra 43% na Escola R. O menor número de alunos por turma no 2º ciclo na escola T, e no 3º ciclo para a Escola R, evidencia padrões de insucesso distintos entre escolas, mais precoces na escola T.

Um outro aspeto diferenciador entre essas escolas diz respeito à percentagem de alunos com apoio da Ação Social Escolar (ASE), cujas prestações sociais são destinadas aos alunos de famílias com menores rendimentos³. A Escola T tinha

³ Os alunos subsidiados no escalão A (nível máximo de apoio) são aqueles que provêm de meios familiares mais carenciados economicamente. Os alunos de escalão B usufruem de apoios bastante reduzidos face ao escalão A, e, no C, são praticamente residuais ou geralmente inexistentes.

um maior número de alunos carenciados, com 53,7% dos alunos a usufruir da ASE, dos quais 71,4% no escalão mais elevado. Na Escola R, os alunos apoiados constituíam nesse ano letivo 38,4% da população escolar, dos quais 41,5% no escalão máximo. Esses valores permitem, em certa medida, obter um retrato das características socioeconômicas do contexto das escolas, revelando dois universos sociais claramente diferenciados.

A tentativa de análise do impacto das origens sociais e percursos escolares dos alunos sobre a gestão escolar das situações de violência revelou-se pouco conclusiva. O que à partida poderia ser entendido como um conjunto de condições contextuais (sociais e educativas) mais desfavoráveis da escola T relativamente à escola R, perdeu aparentemente relevância quando considerámos a dimensão das escolas. As vantagens associadas a escolas mais pequenas têm sido analisadas (BIDDLE & BERLINER, 2008; READY et al., 2004), considerando-se que essas apresentam tendencialmente quadros de relações sociais mais fortes, que resultam em ambientes mais seguros e mais favoráveis à aprendizagem, sendo os alunos de contextos sociais mais desfavorecidos aqueles que mais se beneficiam dessas condições (READY et al., 2004:1990). A dimensão da escola representa, portanto, uma variável a considerar, já que o menor número de alunos constitui uma vantagem, neste caso com significativa relevância para a Escola T. Em parte, essa vantagem resulta do número de respostas a dar ser potencialmente menor e ainda pela maior proximidade entre intervenientes, designadamente dos adultos responsáveis às condições concretas de cada aluno.

Puderam ainda ser identificados outros fatores relevantes na redução dos riscos de emergência de violência, nomeadamente o rácio de docentes por aluno, e, ainda, a sua permanência na escola. A análise do rácio de docentes por 100 alunos reforçou a distinção entre escolas, sendo mais elevado na Escola T, tendo esta um corpo docente com maior estabilidade e continuidade profissional (cerca de três quartos são efetivos na escola) em detrimento de uma maior instabilidade e precariedade dos professores da Escola R (cerca de 40% não são do quadro). Isso quer dizer que a Escola T, além de ser menor, ter menos alunos, um horário de funcionamento único e mais professores por aluno, tinha também um corpo docente mais estável na escola, o que parece contribuir para a consolidação das orientações e práticas escolares ao longo dos anos. Reforçando essa condição, a direção da Escola T teve como estratégia a dinamização de dispositivos de integração dos docentes recém-chegados, processo em que foram, entre outros aspetos, considerados os procedimentos relativos à intervenção em situações de conflito, indisciplina

ou violência. Nessa escola os professores eram entendidos, principalmente, como um conjunto e não como a soma das individualidades. A direção entendia que a comunicação relativamente às orientações e procedimentos a tomar constituía uma condição essencial para gerir e mediar as situações de conflito. Assim, mais do que os anos de experiência profissional, o que foi considerado como mais relevante prendeu-se com o tempo de atividade dos professores na escola, os seus níveis de motivação e empenho, apesar das condições menos favoráveis do meio circundante.

Em síntese, uma maior proximidade que resulta num conhecimento mais individualizado dos alunos por parte dos professores associada a uma maior estabilidade profissional revelaram ser fatores preventivos das situações de violência, designadamente pela oportunidade de concertação de estratégias e capacidade de intervenção mais rápida sempre que necessária. Por outro lado, a possibilidade e opção de essa escola funcionar em horário único permitiu uma organização mais eficiente do espaço escolar e da gestão da distribuição dos alunos por turma, o que evitou a divisão e a distinção dos por turnos, frequentemente associadas a mecanismos de seleção e exclusão escolar, como ilustraram (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 1992; PAYET, 1997; CHARLOT, 2001; ABRANTES, 2008; SEBASTIÃO, 2009). Num plano quase inverso, a Escola R, apesar de se inserir num contexto socialmente mais favorável, acumulou às condições organizacionais de partida um conjunto de opções pedagógicas e disciplinares particularmente desfavoráveis, sobretudo no que que se prende à estratégia de resposta às situações de conflito.

	Escola T	Escola R
Total de docentes	46	107
Número de docentes por 100 alunos	13	11
Média de idades	43 anos	41 anos
Percentagem de professores do sexo feminino	78,3%	80,4%
Percentagem de licenciados	89,1%	88,8%
Número de docentes no quadro	73,9%	59,8%

Quadro 2 – Caracterização do Corpo Docente no ano letivo 2008/2009

Fonte: Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação/Ministério da Educação

A forte densidade populacional da malha urbana envolvente da Escola R, associada aos fracos investimentos em instalações escolares por parte da Câmara Municipal, resultou numa situação de sobrelotação do espaço escolar. A exiguidade do espaço para atividades escolares diferenciadas e para

a convivialidade entre pares durante o tempo escolar contribui para a criação de um ambiente pouco calmo e agradável. A presença de um número muito elevado de alunos em todos os espaços escolares era particularmente sentida durante os intervalos, nas entradas e saídas da escola, conseqüentemente nos espaços comuns a todos os alunos, como os recreios, corredores, campos de jogos. Como refere Ready (2004), a sobrelotação associa-se fortemente à degradação das instalações escolares e contribui para um enfraquecimento das relações e interações sociais, assim como do empenhamento e dos níveis de aprendizagem. As respostas mais imediatas para aliviar o excesso de alunos, como a divisão do dia escolar em dois turnos, podem acarretar custos sociais e acadêmicos, sobretudo para os alunos mais desfavorecidos, além dos frequentes efeitos perversos. Entre estes está o aumento da estratificação social, mediante uma transformação das diferenças sociais em diferenças acadêmicas (READY *et al.*, 2004:2010), principalmente através da divisão dos alunos de acordo com o seu nível de aproveitamento ou do comportamento. Uma das conseqüências de sobrelotação escolar claramente identificada traduziu-se pela menor capacidade de acompanhamento dos alunos, nomeadamente o menor controlo das entradas e saídas dos alunos da escola ou dos diversos espaços escolares, resultante em grande parte do funcionamento da escola em dois turnos.

Por outro lado, as opções organizacionais através das quais a escola procurou responder aos constrangimentos e solicitações tiveram efeitos relevantes no que respeita a pacificação do seu quotidiano. Uma primeira dimensão relaciona-se com a precariedade profissional de uma parte significativa dos docentes dessa escola, evidenciada pela sua rotatividade ao longo do ano. Tais alterações traduziram-se pela menor eficácia em nível organizacional expressa em menor empenhamento, em maior isolamento profissional e pessoal, e ainda, por uma crescente desarticulação pedagógica. O isolamento teve por si só um forte impacto na eficácia da regulação das situações de conflito, tendo sido referido pelos entrevistados que muitos professores acabaram por ter de enfrentar situações críticas sem que tivessem tido o apoio dos pares.

O agrupamento dos alunos considerados como os mais problemáticos em turmas do turno da tarde na escola R foi identificado como prática comum, correspondendo, ainda, de modo significativo, com a política interna de atribuição dos horários aos professores. A segmentação dos alunos correspondia à dos docentes. Por um lado, aos professores efetivos, mais experientes e com mais anos de permanência na escola, eram atribuídos

horários letivos nas turmas da parte da manhã, facto considerado como um privilégio legítimo pela sua antiguidade na escola. Aos professores mais novos, ou recentemente chegados à escola na condição de contratados a termo certo, eram atribuídos horários letivos nas turmas da tarde, em que se verificaram resultados escolares mais baixos e as situações mais graves de problemas de aprendizagem e disciplinares. Essa distribuição da população docente e discente pouco contribuiu para a construção de um ambiente de escola equitativo e democrático. Pelo contrário, traduziu-se por uma situação de exclusão escolar e social, em que a acumulação de desvantagens educativas, culturais e económicas potenciou as situações de conflito.

Outro aspeto igualmente relevante prende-se à distribuição do corpo não docente. A Escola T, apesar de menor, mantinha uma taxa de funcionários por aluno superior à Escola R, com mais 3 elementos por cada 100 alunos. Associado a essa vantagem estavam ainda a proximidade e o conhecimento dos guardas da Escola T relativamente ao bairro circundante referidos pelos entrevistados. Tal como Dupper & Meyer-Adams (2008) constataram, também aqui parece poder afirmar-se que, entre outros aspectos, a proximidade dos funcionários é um fator importante na construção de culturas e climas escolares positivos (tolerantes, acolhedores e cooperativos), o que, por sua vez, reforça comportamentos mais adequados dos alunos, prevenindo e reduzindo a hostilidade. Com efeito, o trabalho realizado pelos guardas colocados na Escola T era entendido como uma das “chaves” na resolução e apaziguamento das situações de conflitualidade, quer pela preparação e consequente capacidade de atuação destes, caracterizados por serem “bem treinados”, “não tocavam nos miúdos”, segundo a Diretora da Escola, quer pela sua inserção e perceção do contexto social envolvente, ilustrado do seguinte modo: “tinham aquelas regras específicas mas conheciam muito bem os miúdos” (Diretora Escola T). A proximidade dos guardas dotou a escola de uma maior capacidade de regulação das situações de conflitualidade, fosse pela capacidade de antecipação de conflitos latentes e possibilidade de resolução rápida e antecipada dessas situações, ou por conhecerem bem quem acompanhava os alunos no trajeto casa-escola. Por outro lado, tal proximidade permitiu estabelecer um canal de comunicação alternativo entre a escola e o exterior, através da presença dos guardas no bairro em frente à escola, local de residência de parte significativa dos alunos. Como descreve a diretora, “O [guarda] também já tem um dedo que advinha e segue-os a distância e vai vendo e vai vendo e isso evita muitas vezes conflitos porque no desaparecimento de telemóveis o [guarda] quase que sabe a vida

toda deles! Ele orgulhava-se que não havia telemóvel que desaparecesse que passado um quarto de hora já não tivesse aparecido, era um grande orgulho dele, ter um recorde.” (Diretora Escola T).

A estratégia de planeamento da direção da Escola T para além da clareza das instruções dadas aos guardas e funcionários relativamente à atuação na resolução dos conflitos procurou, igualmente, mobilizá-los para outras iniciativas de prevenção, como a abertura da escola ao fim de semana, visando construir uma relação de proximidade e apoio entre a comunidade e a escola.

	Escola T	Escola R
Total de não docentes ⁴	25	36
Número de não docentes por 100 alunos	7	4
Média de idades	48 anos	50 anos
Percentagem de professores do sexo feminino	80%	88,9%
Percentagem de funcionários com Ensino Básico	100%	97,2%

Quadro 3 - Caracterização do Corpo Não Docente no ano letivo 2008/2009

Fonte: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação/Ministério da Educação

Contrariamente, na Escola R, ao proporcionalmente menor número de guardas e funcionários com funções de supervisão dos alunos, somava-se ainda a necessidade de vigilância de um conjunto de espaços da escola muito diversos e dispersos. Os entrevistados dessa escola declararam ainda, explicitamente, que a participação sistemática de ocorrências junto do Ministério da Educação constituiu uma estratégia para obter mais apoios dos serviços centrais. No mesmo sentido, alguns professores assumiram que a mediatização regular das situações de violência vividas no interior da escola teve como objetivo “criar um alerta” (coordenadora do GID) para a gravidade e para o aumento de incidentes no espaço escolar⁵. Essa estratégia resultou efetivamente numa intervenção de “emergência” orientada pelo Ministério, com a colocação de mais dois guardas no ano letivo de 2008/2009. Mas, apesar desse reforço, só um dos guardas permaneceu até o final do ano na vigilância dos espaços exteriores

⁴ Os valores totais não incluem os funcionários administrativos

⁵ A chamada sistemática à escola por docentes de jornais populares sensacionalistas produziu grande controvérsia local, tendo-se traduzido por uma situação de conflito aberto entre a escola, por um lado, e a Junta de Freguesia e a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco, por outro.

da escola, deixando os alunos nos recreios “um pouco por sua conta”, em recantos propícios a práticas “ilícitas ou transgressoras”, como caracterizaram alguns dos elementos da direção da escola.

A sobrelotação da escola e o conseqüente funcionamento em horário duplo, a relativa degradação dos equipamentos e do edificado, agravada pelas características espaciais do espaço escolar exterior, em declive, com muitos recantos, contribuíram para a dificuldade sentida pela direção relativamente à definição de estratégias de regulação das situações de conflitualidade e violência na escola, sobretudo nos espaços menos controlados, como os recreios, em momentos de intervalo letivo e/ou de entradas e saídas da escola.

No que diz respeito às estratégias e práticas organizacionais e educativas na resposta às situações de violência da escola R, pode-se afirmar que, genericamente, se pautavam por uma elevada centralização na direção da escola. Nos diferentes níveis organizacionais, foram identificadas orientações e instruções claras no sentido de, em qualquer situação de conflito, os guardas encaminharem os alunos para a direção sem que tivessem intervenção nos processos, nomeadamente de mediação. Esse tipo de orientação contribuiu para um plano organizacional menos preventivo, menos participado, enfraquecendo as relações de comunicação entre os diversos intervenientes educativos na resposta às situações de conflito.

3. O impacto das situações de violência

A análise da frequência e intensidade dos incidentes de violência ocorridos e reportados nas duas escolas no ano letivo em análise reforça a disparidade entre essas. No período analisado, a Escola T reportou apenas uma ocorrência relativa a *Atos contra pessoas* e outra contra *Bens e equipamentos escolares*. Em igual período de tempo, a Escola R reportou um número significativo de ocorrências, mesmo na comparação com as escolas em nível nacional, associado maioritariamente a *Atos contra as pessoas*.

A análise desagregada dos atos participados pela Escola R evidenciou uma distribuição em que os *Atos contra a liberdade e integridade física das pessoas*, nomeadamente as ofensas à integridade física, assumiram particular relevância, assim como os *Atos contra a honra e bom nome*, principalmente em situações em que há injúrias e insultos. Tratava-se, assim, maioritariamente, de situações em que a dimensão relacional possui particular relevância, sendo nas pessoas que se centrava principalmente o problema.

	Escola T	Escola R
Atos contra a liberdade e integridade física das pessoas	1	63
Atos contra os bens e equipamentos pessoais	0	7
Atos contra a liberdade e autodeterminação sexual	0	1
Atos contra a honra e o bom nome das pessoas	0	14
Estupefacientes e substâncias psicotrópicas	0	1
Armas	0	1
Controlo e proibição de entradas / saídas	0	0
Atos contra os bens e equipamentos escolares	1	1
Total	2	88

Quadro 4 - Tipo de Ocorrências no ano letivo de 2008/2009

Fonte: Observatório de Segurança Escolar/Ministério da Educação

Embora com elevado número de registros, a distribuição das ocorrências da Escola R por trimestre escolar não se distancia da curva de ocorrências registrada entre os anos letivos 2006 a 2009 para a totalidade de escolas do país, que reportaram um maior número de ocorrências no início do ano, com uma diminuição progressiva até o último período letivo (SEBASTIÃO *et al.*, 2011). O cruzamento entre os dados estatísticos e os diversos elementos resultantes da observação participante e de entrevistas realizadas permitiram-nos compreender melhor a distribuição de ocorrências encontrada, tendo sido identificadas duas tendências. Por um lado, um efetivo abrandamento das ocorrências, coincidente com a distribuição das situações de conflitualidade registradas nas outras escolas, e que se prende essencialmente ao período de adaptação dos alunos à organização escolar vivida no início de cada ano letivo, que corresponde, em grande medida, a mudanças de escola e reorganização dos grupos-turma dentro de cada escola.

Por outro lado, a intensa exposição mediática ocorrida, sobretudo no início do ano escolar, que resultou de uma estratégia da direção escolar, alterou-se, tendo sido adotada nos trimestres seguintes uma estratégia inversa, isto é, de relativa ocultação das situações de violência vividas na escola, com o objetivo de proteger a imagem pública da escola. A opção pela ocultação das situações de violência resultou ainda da tomada de consciência do efeito da alteração da imagem da escola que comunitariamente sofreu forte desqualificação, crescendo a rejeição dos alunos de classe média, num processo que os entrevistados descrevem como de competição com a escola mais próxima.

A diminuição dos casos comunicados na Escola R resultou em parte dessa estratégia de ocultação, mas igualmente do acionamento pela direção de outros mecanismos de regulação, designadamente a identificação dos alunos considerados como problemáticos e o seu afastamento através da aplicação de processos disciplinares, ou, em alguns casos, mesmo pelo abandono dos alunos da escolaridade.

A análise da distribuição espacial das ocorrências na Escola R permitiu compreender também que as situações de conflitualidade não ocorriam apenas nos espaços escolares com menor controlo e vigilância, como os recreios, mas igualmente naqueles com presença e supervisão direta de adultos, como as salas de aula. Esses dados demonstram a multidimensionalidade e complexidade analítica que o presente fenómeno comporta e a importância do sentido e orientação das estratégias definidas para o seu combate.

Outro aspeto essencial para a compreensão mais aprofundada do problema da violência em contexto escolar prende-se ao perfil dos intervenientes nas situações. A esse respeito, as ocorrências reportadas pela Escola R replicam as tendências encontradas em nível nacional nos últimos anos com uma maioria de alunos do sexo masculino, tanto vítimas como agressores. Por sua vez, na Escola T, foram comunicados apenas dois casos, um de assalto à escola e outro de agressão, sendo que o reduzido número e a pouca informação disponível (sem identificação dos perpetradores) tornaram impossível qualquer análise mais aprofundada.

Tipo de Vítima	Tipo de Agressor/ Suspeito ⁶			
	Escola T		Escola R	
	Aluno	Desconhecido	Aluno	Desconhecido
Aluno	0	1	53	0
Ex-aluno	0	0	0	0
Professor	0	0	28	0
Funcionário	0	0	5	0
Outro	0	1	2	0

Quadro 5 - Tipo de Vítimas segundo o Tipo de Agressor(es)/suspeito(s) no ano letivo 2008/2009

Fonte: Observatório de Segurança Escolar/Ministério da Educação

⁶ Neste quadro foram apenas incluídas as categorias “aluno” e “desconhecido” como tipo de agressores/ suspeitos, uma vez que “ex-aluno”, “familiar”, “professor”, “funcionário” e “outro” apresentavam valores nulos nas duas escolas.

Outro aspecto relevante na análise das situações de violência é o contraste entre a ausência de reincidências na Escola T e a significativa reincidência por parte dos intervenientes na Escola R, acumulando várias participações no mesmo tipo de ação.

A análise mais detalhada permitiu compreender que as situações em que os agressores eram reincidentes num certo tipo de ocorrência, relativamente àqueles em que eram vítimas pela primeira vez, representavam na Escola R cerca de 60,6% dos casos (n = 40). Em segundo lugar, posicionaram-se os incidentes em que tanto agressores como vítimas já tinham participado mais do que uma vez desse tipo de situações, com 25,8% dos casos (n = 17). Esses resultados distanciam-se relativamente das tendências identificadas na distribuição em nível nacional (SEBASTIÃO *et al.*, 2011), com os intervenientes participando, a maioria pela primeira vez, em situações de violência, enquanto aqui representaram apenas 9% dos incidentes nessa escola. A elevada reincidência dessa escola aponta assim para uma relativa ineficácia das estratégias de intervenção e resolução dos conflitos adotados pela escola, uma vez que foi possível identificar um grupo significativo de alunos, nomeadamente agressores, recorrentemente envolvidos em situações de violência, sem que a escola fosse capaz de controlar os seus comportamentos.

1ª vez que foi agressor do tipo de ocorrência participada		1ª vez que foi vítima do tipo de ocorrência participada			
		Escola T		Escola R	
		Sim	Não	Sim	Não
Sim		0	0	8	1
Não		0	0	40	17

Quadro 6 - Distribuição das Vítimas e dos Agressores segundo a reincidência no ano letivo 2008/2009

Fonte: Observatório de Segurança Escolar/Ministério da Educação

Destacamos ainda que as ocorrências que deram origem a algum tipo de encaminhamento⁷ resultaram, na totalidade dos casos, de ofensas à integridade física, tendo sempre como consequência o tratamento médico das vítimas. Dos 6 incidentes verificados (1 na Escola T e 5 na Escola R),

⁷ O Encaminhamento das Vítimas compreende as seguintes possibilidades no formulário de participação: “Tratamento médico”; “Internamento Hospitalar” ou “Apoio Psicológico” (e implicam resposta única).

apenas dois não foram entre alunos (um em cada escola) e só num caso é que a agressora era do sexo feminino (Escola R).

A análise desse conjunto de variáveis permitiu-nos confirmar que o fenómeno da violência assumiu características e especificidades muito diferentes nas duas escolas, encontrando-se, como seria expectável, parcialmente determinado pelas condições de partida. Contudo, a elevada taxa de reincidência na Escola R e a quase inexistência de situações de violência reportadas na Escola T mostraram a necessidade de compreender melhor a importância das dinâmicas organizacionais nesses estabelecimentos de ensino, de forma a identificar quais os fatores promotores ou inibidores do fenómeno em estudo.

4. Perfis de liderança e coordenação

Na análise da violência escolar, alguns estudos têm sublinhado a importância das características da escola e do seu clima organizacional na produção de maior ou menor número de incidentes e na resposta à violência (KAPARI & STAVROU, 2010; CARRA, 2009; DUPPER & MEYER-ADAMS, 2008). Neste sentido as escolas com um clima mais positivo (lido nas variáveis de “medo da violência na escola” e de “disciplina” – CARRA, 2009) ou aquelas em que o envolvimento dos grupos de pares e a intervenção dos professores têm efeitos na redução de situações de conflitualidade, possuem menores taxas de vitimização (KAPARI; STAVROU, 2010:93). Numa perspectiva ampla, podemos conceber a organização escolar como um espaço que, apesar da tendência para reproduzir as desigualdades sociais (designadamente pela violência simbólica que exerce), tem igualmente margem para adaptar-se às características sociais locais, mediante práticas organizacionais que lhe permitem inovar e atenuar essas desigualdades (MOURA, 2000:179). A esse propósito, Gottfredson – na sua análise dos programas de prevenção da delinquência das escolas norte-americanas – destaca diversos fatores associados à implementação bem-sucedida desse tipo de programas, nomeadamente o reforço da capacidade da escola para desenvolver e sustentar a inovação mediante a utilização de equipas escolares ou pelo desenvolvimento organizacional de outras estratégias (GOTTFREDSON, 1998:7).

Como refere Silva (2007), a identificação e a compreensão das lógicas de ação e dos quadros que orientam a ação assumem particular relevância na

análise das organizações educativas, especialmente se tivermos em linha de conta a importância dos “jogos” de poder, interesses, conflitos, estratégias e coligações dos atores no quotidiano organizacional das escolas (SILVA, 2007:103).

Nesse sentido, as lógicas de ação organizacional constituem uma dimensão de análise relevante com efeitos empiricamente identificados no processo de regulação das situações de violência e conflitualidade nas escolas. Interessou-nos, nesta linha, analisar as dinâmicas organizacionais específicas desses dois contextos socioeducativos com o intuito de conhecer os perfis de liderança, as suas orientações e como estes se traduziam em práticas organizacionais face as condições sociais, educativas e organizacionais de partida dessas escolas. Na análise produzida a partir dessa perspetiva, a coordenação organizacional revelou-se uma dimensão particularmente diferenciadora entre essas duas escolas, com uma influência determinante na eficácia da intervenção nas situações de violência escolar. Concretamente, constatámos que as orientações e os processos de tomada de decisão se encontravam em ambas as escolas centrados nas respetivas direções. Contudo, as estratégias e práticas organizacionais de resposta à violência eram, como anteriormente fomos dando conta, muito distintas.

Na Escola T encontramos um conjunto de orientações para a ação com clara predominância de um modelo democrático, alicerçado na construção partilhada de regras, valores e objectivos comuns. Nesse caso, era preocupação central da liderança a construção de uma relação de proximidade com a totalidade dos elementos, tendo como intencionalidade a identificação de todos com a organização escolar. As relações que a direção procurava estabelecer com os diversos elementos, fossem professores, alunos, familiares ou funcionários, baseava-se numa lógica da autonomia, que procurava a responsabilização de todos. Um dos mecanismos centrais para o desenho desse modelo de organização escolar encontrava-se na efetiva delegação de funções e responsabilidades, tendo as lideranças intermédias preponderância nos processos de decisão e regulação dos processos escolares, designadamente no que diz respeito às situações de indisciplina, conflitualidade e violência na escola.

Na Escola R identificámos um conjunto de orientações fundadas numa forte hierarquização da gestão da vida escolar, caracterizada pela concentração de recursos e poderes, tendo como efeito a redução do poder de decisão e intervenção das lideranças intermédias, circunscritas à execução das ações

(pré) determinadas pela direção, ocupando-se, sobretudo, dos aspetos de carácter burocrático e administrativo dos processos.

A liderança da Escola R demonstrou uma capacidade coordenadora distanciada e centralizada da gestão do quotidiano escolar (concentrando recursos e poderes), sendo os níveis de concertação relativamente baixos, com pouca participação dos níveis organizacionais intermédios e uma comunicação essencialmente unilateral e/ou ocasional. Uma das consequências dessa concentração do poder de decisão e da ausência de delegação nos outros níveis organizacionais manifestou-se no fraco empenhamento dos agentes educativos na construção concertada de medidas adequadas às circunstâncias da escola.

Inversamente, na liderança da Escola T encontrámos uma capacidade de coordenação organizacional forte e concertada, expressa num planeamento estratégico que integrava os projetos educativos e os diferentes níveis da organização escolar, com significativo envolvimento da comunidade educativa. A delegação de responsabilidades de intervenção, regulação e decisão nos níveis intermédios e a particular atenção a uma comunicação sistemática e planeada das regras constituíram traços distintivos dessa liderança. Embora a direção exercesse uma influência significativa em todos os processos, a estratégia de atuação, segundo os princípios anteriormente enunciados, teve efeitos e consequências muito contrastantes com os da Escola R. Um dos traços mais característicos da Escola T era a existência de uma direção cuja equipa defende os mesmos princípios e valores e que atua de forma concertada. A observação participante, cruzada com a análise da informação documental e das entrevistas, tornou visíveis os esforços da equipa coordenadora para a constituição de uma cultura e clima de escola comuns a todos os que nela se encontravam. Em grande medida, essa construção alicerçava-se na crença dos benefícios da abertura da liderança ao diálogo e ao apoio e acompanhamento dos professores e funcionários da escola, e, ainda, na sua preocupação pelo bem-estar e segurança de todos. Na sua ação, a direção priorizava e planeava o trabalho da equipa, tendo como princípio uma coordenação organizacional assente na comunicação, chamando todos à responsabilidade de pacificar o ambiente da escola, delegando aos órgãos intermédios a intervenção, regulação e decisão.

Sublinhando a importância da adaptação de uma orientação da liderança, no sentido de uma menor burocratização e formatação, Trigo e Costa realçam que uma organização como a escola “precisa de uma liderança que coloque no centro da sua atividade a ética, a moral, os valores, as pessoas, o diálogo

e a relação entre pessoas, a adaptabilidade à mudança, o desenvolvimento organizacional, a qualidade” (TRIGO & COSTA, 2008:571), de modo a corresponder aos desafios atuais. Esses autores vão mais longe defendendo que o desempenho da liderança da escola pode constituir um dos principais contributos na mudança dos sistemas educativos e das organizações escolares, pela procura de maior eficácia e pelo aumento dos níveis de qualidade, permitindo o crescimento e desenvolvimento institucional. Também Silva (2009:45) considera o papel basilar da liderança e dos modelos de administração e gestão educativa como elementos decisivos para uma melhoria organizativa e garantia de eficácia dos sistemas educativos. A liderança ganha especial importância quando é potenciada por práticas susceptíveis de alargar e reforçar a sua influência, entre as quais o papel das lideranças intermediárias existentes nas escolas, as quais constituem assim “elementos críticos potenciadores de sucesso ou artífices do contrário” (SILVA, 2009:53). A elas compete gerir recursos de base e estabelecer a ponte entre a realidade da sala de aula e a direção.

	Escola T	Escola R
Orientações organizacionais	Modelo Democrático/ Participado	Modelo Burocrático/ hierarquizado
Capacidade de coordenação da Liderança	Forte/ Proximidade	Fraca/ Distanciada
Estratégia de Liderança	Planeamento estratégico e integrado dos projetos/ organização escolar com significativo envolvimento da comunidade educativa	Centralização da gestão da vida escolar/ concentração de recursos e poderes
Participação de decisão dos níveis intermédios	Delegação das responsabilidades de intervenção, regulação e decisão	Liderança intermédia com fraca influência na decisão reduzida a funções administrativas
Comunicação entre os diferentes níveis organizacionais	Sistemática/ Planejada	Unilateral/ ocasional

Quadro 7 – Perfis de Liderança e Coordenação Organizacional

Compreendemos assim que não só as condições de partida como também o estilo de liderança e as opções de coordenação e resposta organizacional desenvolvidas face a essas condições influíram diretamente na regulação do fenómeno e consequente construção de quotidianos mais pacíficos. Outro aspeto relevante sobressaiu da correspondência entre as orientações e as práticas organizacionais que, em última análise, se manifestou na maior ou menor articulação entre os diferentes níveis hierárquicos e na eficiência dos procedimentos (como teremos oportunidade de aprofundar mais adiante). Considerando esses aspetos, importa agora analisar de que forma os dois padrões organizacionais identificados se relacionam com as perceções e representações dos atores sobre a violência e a conflitualidade na escola.

5. Perceções e Representações da violência

A pluralidade de formas de representação e perceção da violência e dos riscos a ela associados resulta das construções sociais que se prendem a fatores como o tipo de solidariedade dominante, a proximidade residencial de locais marcados pela exclusão e fortes assimetrias socioculturais e económicas, além da experiência de vitimização direta ou emocionalmente próxima (LEAL, 2010:394). Nessa perspetiva, os fatores considerados condicionam as práticas e as representações que os indivíduos vão construindo acerca dos outros e das suas motivações para o comportamento desviante, assim como sobre a eficácia dos mecanismos de controlo social. Contudo, no que que respeita as representações e perceções sobre a violência na escola, vários estudos têm vindo a dar conta de uma relativa homogeneidade nos discursos e construções sociais acerca do fenómeno. Os dados apurados a partir da análise das entrevistas aos docentes das escolas refletem essa ideia, aproximando-se nos discursos e perceções reveladas. Os aprofundamentos do conhecimento sobre as suas perceções permitiram-nos uma análise contextualizada dos mecanismos de intervenção e de prevenção da violência acionados em ambas as escolas. Globalmente, foi assim possível identificar dois conjuntos de representações relativamente estruturados acerca da violência na escola.

Um primeiro associado à *naturalização de certos comportamentos*, ou seja, a conceção de que a maioria dos alunos é disciplinada e que os seus comportamentos são considerados “normais” e *quase inevitáveis* no quotidiano escolar vivenciado pelos jovens. Essa tendência relaciona-se com aquilo que

é habitualmente designado na literatura de referência por violência de *baixa intensidade* (DUPPER & MEYER-ADAMS, 2008). Esse tipo de violência caracteriza-se por atos recorrentes de “pequena” violência, sendo persistente nos quotidianos escolares e com impactos altamente negativos e a longo prazo para os alunos (2008:164).

Nas diversas formas de manifestação da violência de baixa intensidade, a indiferença ou ausência de intervenção por parte dos corpos docente e não docente a esse tipo de ocorrências é significativa (2008:165) e muitas vezes associada a fatores “naturais” no desenvolvimento das crianças e adolescentes. Como afirmava um professor da Escola T, os alunos que frequentavam o 2º e 3º ciclos do ensino básico encontravam-se na fase da puberdade, e os seus comportamentos eram compreendidos como uma manifestação dessa etapa de vida:

Que há um estalo, uma troca de estalos no pátio, que há um insulto mas isso faz parte da idade, não é? São os conflitos normais, é marcação de território, é a competição pela companhia, é o normal em qualquer ser vivo. (...) Há sempre casos pontuais normais mas nada de grave. (...) Esta faixa etária é a puberdade e o princípio da adolescência, não podemos estar à espera, como eu costume dizer, que eles estejam sentadinhos nos intervalos a fazer croché ou muito atentos. Têm que contestar contra tudo o que os adultos dizem, tem que ser contra tudo o que o professor diz, faz parte da adolescência e passámos todos por lá (Vice-Presidente/ Coordenador dos Diretores de Turma 2º/3º CEB Escola T)

Quer isto dizer que a relação entre a adolescência, transgressão e agressividade é encarada pelos diferentes entrevistados como natural e necessária para o desenvolvimento e para a construção da personalidade. A aceitação controlada da transgressão e do desvio são concebidos como estratégias que visam à procura de solução de um conflito e a resposta a problemas, na medida em que facilitam o processo de adaptação dos jovens no decurso da construção das suas identidades sociais, devido às tensões entre o seu estatuto de dependência e o desejo de autonomia. Deste modo, a violência na escola pode ser vista num contexto de comportamento desviante juvenil específico, manifestando-se como uma passagem que não tende a desenvolver-se num padrão de violência permanente nos estágios mais tardios da vida (FUCHS, 2008:30).

Uma segunda dimensão que identificámos encontra-se associada à visão da violência como uma *importação*, isto é, que os incidentes vividos na escola

são provocados por uma minoria de alunos cujos atributos e competências individuais se distanciam dos esperados nesses níveis de ensino e que deveriam ter sido já adquiridos nos processos de socialização familiar. Em traços gerais, os professores consideraram que as situações de violência são transportadas do exterior para o espaço escolar, identificando um conjunto de alunos específico como raiz dos problemas:

Quando aqui chegam já vêm com 13, 14 anos, o que já é muito acima da idade que é normal para o 5º ano. E depois como é evidente também nunca saem do 5º ano, porque são fontes de insucesso quase crônicas porque tem a ver com a indisciplina e quando se portam tão mal é evidente que pouco ou nada aprenderão durante as aulas (Diretora da Escola T).

Eu posso dizer que era para aí uma média de 18, 20 que não tinham [comportamento disciplinado]. Em toda a escola mas era o suficiente para fazerem a diferença. Porque nesses 18 ou 20 havia para aí uns 3, 4 que eram líderes e esses conseguiam mexer muito bem, mexer muito bem os colegas (Diretora Escola R).

Os entrevistados encontram-se igualmente de acordo relativamente com a idade e tipo de alunos considerados problemáticos. Identificam o insucesso escolar como aspeto central, destacando o momento de transição entre ciclos do ensino básico e a particular dificuldade de lidar com as raparigas em situações de resolução de conflitos. Porém, enquanto os elementos da Escola R apontaram a “origem étnica” dos alunos referindo-se aos “grupos de raparigas de origem ou descendência guineense ou cabo-verdiana”, os professores da Escola T indicaram a condição de pobreza em que os alunos e as famílias se encontram, aludindo ao bairro que circunda a escola, com quotidianos que se pautam, muitas vezes, por episódios violentos. Adotando a perspectiva do “déficit sociocultural” (PINTO, 1995:58), os docentes das duas escolas responsabilizam o contexto social envolvente e as famílias pelos comportamentos desviantes dos alunos, a sua “falta de regras” e por uma socialização familiar com modelos culturais distantes dos dominantes na escola.

Pudemos identificar nos entrevistados uma convergência com o discurso dominante relativamente à emergência das situações de violência, que entende as causas e intensidade dos incidentes num quadro de exterioridade e anterioridade face as práticas e interações sociais vividas dentro da escola. Nas representações dos professores as situações de violência correlacionavam-se de forma mais significativa com as condições sociais e educativas (ou

mesmo com as condições organizacionais) de partida do que com os padrões organizacionais encontrados ou com os quotidianos escolares existentes.

A estratégia da liderança da Escola R em resposta à violência e conflitualidade passou pela centralização dos processos de decisão, com uma articulação mais distanciada e profundamente hierarquizada e unilateral dos processos de comunicação. Nesse quadro de orientações e práticas organizacionais, a externalização do fenómeno da violência traduziu-se numa maior desresponsabilização ou demissão na resolução dos conflitos. A escola considerava-se, neste caso, *refém* de situações violentas quase “incontroláveis”, em grande medida porque as suas causas eram atribuídas a fatores exteriores à escola ou a um grupo específico de alunos com perfil distante do esperado ou desejado. Por sua vez, na Escola T, a liderança também entendia as causas da violência como externas, reconhecendo e responsabilizando um grupo de alunos, descritos como “fontes de insucesso quase crónicas”, pela emergência do fenómeno. Contudo, face às condições sociais e ao contexto envolvente, a estratégia dessa escola apresentou-se mais “dinâmica” no sentido de ter assumido, igualmente, responsabilidade na regulação do fenómeno numa orientação organizacional em que procuraram adaptar-se às condições de partida e aos riscos existentes para assim responder de forma mais proativa ou mesmo inovadora. Importa agora aprofundar de que forma essas perceções e representações se relacionavam com as modalidades de controlo disciplinar praticadas e as estratégias organizacionais encontradas, e de que forma integraram as condições de partida.

6. Modalidades de controlo disciplinar

Compreender de que forma as práticas e os mecanismos de controlo disciplinar se relacionavam com as condições sociais, educativas e organizacionais existentes nas duas escolas e como se articulavam com os padrões organizacionais e as perceções e representações encontradas permitiram-nos identificar e explicitar o tipo de modalidades de intervenção existentes. Assim, apesar de os entrevistados das duas escolas concordarem com a necessidade de intervenção no imediato, entendido como um mecanismo eficaz na contenção e resolução dos incidentes, a forma de agir encontrada é muito distinta.

Na Escola R destacamos a criação, por parte da direção, de um gabinete com funções de monitorização e intervenção. Em face do crescimento

exponencial de situações de violência na escola, no ano letivo 2008/2009, foi criado o Gabinete de Intervenção Disciplinar (GID) com vista a identificar melhor os contornos do problema e a permitir a criação de um mecanismo de intervenção. Assim, a intenção foi criar um órgão capacitado para intervir e prevenir as situações de conflito e violência, enquadrado pela direção, visando à criação de um mecanismo de resolução do problema. No entanto, apesar da intencionalidade manifestada, a direção da escola permaneceu como o principal órgão de resolução das situações conflituosas e violentas, sendo a tomada de decisão quanto às punições, medidas a aplicar e a sua intensidade maioritariamente da responsabilidade da direção. Nesse sentido, a opção da direção por uma lógica de ação mais administrativa e punitiva e menos interveniente do ponto de vista pedagógico teve efeitos positivos visíveis e imediatos na criação de um clima de escola menos violento, contudo revelando significativa fragilidade institucional, já que não resultou num cumprimento sustentado das regras escolares, ou numa mudança de atitudes, quer dos alunos, quer dos professores. Com o intuito de aliviar a tensão existente, os elementos entrevistados referiram a tendência para recorrer a suspensões como meio de sanção dos comportamentos dos alunos, sendo igualmente utilizada a proibição da entrada e a expulsão de alunos na sala de aula por parte dos professores.

Essa prática, segundo alguns dos entrevistados, constituía uma forma de “demissão da função” dos professores e da responsabilidade que tinham perante esses alunos. Na ausência de um quadro normativo estruturado e reconhecido por todos os docentes, o procedimento mais frequentemente adotado no ano letivo em análise foi a expulsão do aluno da sala de aula, transferindo o problema para outros espaços e instâncias, desvinculando-se assim os professores da responsabilidade pela resolução do conflito. O essencial da intervenção na escola resumia-se, portanto, a afastar o problema para fora da sala de aula ou da escola, legitimando essa ação com a criação e atuação do GID, que permitiu a rapidez de atuação que anteriormente não existia. Tendo em conta que, segundo os dados GID, o número de reincidências dos alunos suspensos é também bastante elevado, essa estratégia apresenta resultados pouco positivos na regulação dos comportamentos desviantes. A expulsão dos alunos manifestou-se assim como um mecanismo que os docentes aplicavam mais para “se libertarem de”/afastarem as situações problemáticas do que para regular os comportamentos, colocando os alunos com comportamentos disruptivos à margem dos espaços de aprendizagem. Não se verificou, portanto, nesse contexto, uma preocupação

clara com a integração desses alunos ou com o ajuste ou melhoria dos seus comportamentos. A exclusão dos alunos do seu espaço de aprendizagem, além de reforçar a segregação desses alunos, demonstrou também um reduzido investimento no plano da coordenação e orientação pedagógica por parte da escola.

De acordo com os membros da Escola R, muitas das medidas que poderiam ser eventualmente aplicadas (aquelas que consideram mais adequadas ou, como designaram, *ideais*) não o foram devido a obstáculos estruturais da escola, como a falta de adultos que supervisionassem as eventuais atividades de integração. A dimensão da escola e a sobrelotação eram entendidas como fatores inibidores para a uniformização de medidas de intervenção e sanção, contribuindo para a desadequação entre os objetivos de regulação das situações de conflito e a capacidade de resposta da escola. A gravidade dos incidentes e os consequentes motivos de sanção foram, assim, sistematicamente estabelecidos pela liderança da Escola R, principal órgão mediador na resolução dos conflitos, numa tentativa de tipificação e adequação das punições em função da intensidade de cada uma das situações. Tal procedimento baseou-se no que definiram por “bom senso”, destacando para a definição de formas de punição mais grave (como a suspensão) o carácter reincidente ou não do agressor. Conforme os entrevistados, os efeitos produzidos pela aplicação dessas medidas variavam, entre outros aspectos, segundo o perfil do aluno sancionado. A suspensão foi várias vezes imposta como uma tática disciplinadora cuja intenção era, por um lado, punir o aluno agressor, e, por outro, dissuadir outros alunos desse tipo de comportamento. O mecanismo de expulsão foi também usado como um aviso aos encarregados de educação e como uma forma de aliviar a tensão sentida na escola, afastando, assim, os estudantes considerados problemáticos e causadores de perturbação.

Podemos, assim, constatar que medidas como a suspensão representam estratégias que não procuraram resolver os problemas dos alunos, mas, sobretudo, os dos professores, com consequências negativas nos níveis de responsabilização dos agentes educativos pela reeducação dos alunos designados “problemáticos”. Alguns estudos sobre os modos de aplicação e efeitos das suspensões salientam que, embora as ameaças reais e percebidas no imediato estejam entre os principais motivos de expulsão, a maioria dos alunos expulsos da escola esteve envolvida em atos não violentos e não criminosos (TARAS, 2003:1206). As diversas críticas relativamente à aplicação da suspensão residem precisamente na perceção da sua ineficácia e nos

impactos negativos dessa medida nos alunos visados. O efeito principal desse tipo de medida traduz-se pela transferência de um problema localizado nas escolas para as ruas e para a comunidade em geral, resultando, normalmente, mais no agravamento do problema do que na sua resolução. Por outro lado, contribui para o reforço do absentismo escolar e do comportamento inadequado, pela rotura com o percurso educativo do aluno, associado à falha da escola em lidar com as causas do comportamento disruptivo (COSTENBADER, 1998:60). Os defensores desse tipo de abordagem consideram que a escola se deve munir e servir de instrumentos pedagógicos que permitam regular o comportamento do aluno, assim como aprofundar a relação e o envolvimento das famílias desses alunos, para que as sanções assumam um carácter menos hostil e incentivem a melhoria das atitudes (em detrimento de um afastamento dos alunos da escola).

Na Escola T, o investimento por parte da direção na construção de um conjunto de princípios e ações mais partilhados, com a integração de todos os seus intervenientes, constituiu um dos elementos mais relevantes na promoção do ambiente de segurança e estabilidade vivido. O recurso à suspensão era raro nessa escola e, quando ela era aplicada, relacionava-se, sobretudo, a situações relativas a agressões físicas e verbais. Como tínhamos referido anteriormente, houve uma preocupação da direção em atualizar os procedimentos junto dos professores no início de cada ano letivo, assumindo a sua formação uma condição essencial para a regulação dos conflitos. Ou seja, nessa escola era ao professor que competia primeiro a apreciação da gravidade das situações, baseando-se, sobretudo, na sua “sensatez” e conhecimento do grupo de alunos, em detrimento de uma tipificação de comportamentos previamente definida ou orientação uniformizadora na resposta às situações de conflito.

Porém, a direção da Escola T recorreu igualmente a outros mecanismos de resolução das situações de conflito, como foi o caso do encaminhamento de alguns alunos considerados problemáticos para outras instituições, nomeadamente reorientando as suas trajetórias escolares para percursos de formação profissionalizante. De forma algo similar à Escola R, o encaminhamento era entendido pelos membros da direção como uma forma de intervenção face a esse grupo de alunos, considerando que essa ação constituiu uma forma de “afastar” da escola as situações de maior conflitualidade. Tais mecanismos de resolução ancoravam-se nas representações dos entrevistados sobre o fenómeno. A Escola T ajudou a “decidir” a situação desses alunos tidos como “fontes de insucesso quase

crônicas” (Diretora Escola T), dando um prazo de um ano letivo aos alunos que se encontravam no limite de idade para a frequência do respectivo ciclo de ensino para transitarem de ano de escolaridade ou para que demonstrassem interesse e capacidade em alcançar sucesso educativo, caso contrário seriam encaminhados para outras vias de ensino e instituições (já que eram inexistentes nessa escola). Esse mecanismo de esvaziamento foi consensualmente aceito pelos outros docentes e funcionários da Escola T, os quais acreditaram que desse modo solucionaram vários problemas com que a escola se confrontava, e para os quais não encontravam solução.

Da mesma forma, e em grande parte explicado pelas suas representações sobre a violência, a direção da Escola R recorreu a esse tipo de mecanismo, partilhando a crença de que sem o grupo de alunos classificado como problemático não haveria tantas situações de violência na escola. Os alunos rotulados como responsáveis pelo ambiente de insegurança que se vivia na escola foram transferidos para vias de ensino diferenciadas, como o *Programa Integrado de Educação e Formação* (PIEF) ou os *Cursos de Educação e Formação* (CEF), e para instituições especializadas em acompanhamento educativo, cabendo sempre à direção a decisão final desses processos.

De salientar que em ambas as escolas não existia qualquer mecanismo de apoio ou diferenciação educativa positiva destinada a promover ofertas educativas mais bem adaptadas às necessidades educativas específicas de cada aluno. A escola R recusou mesmo, por considerá-la estigmatizante, a integração no Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), especificamente destinada a escolas com alunos com dificuldades de aprendizagem ou situações de violência relevantes. Desse ponto de vista a estratégia implementada pela direção da Escola R dirigiu-se exatamente ao sentido oposto, promovendo formas de diferenciação seletiva e discriminatória.

Um exemplo dessa estratégia foi a forma como eram organizadas as turmas e distribuídos os horários por estas, com clara separação entre o turno da manhã e o da tarde. A relação entre a distribuição dos alunos pelas turmas e o número de sanções disciplinares registradas mostrou um número bastante mais elevado de suspensões e retenções nos alunos do turno da tarde, tendo, segundo o GID, um total de 110 suspensões para o 2º ciclo, 92 ocorridos no turno da tarde.

A prática de agrupar os alunos mais problemáticos ou com insucesso escolar em turmas do turno da tarde, mantendo apenas os alunos com aprendizagens e comportamentos mais “adequados” nas turmas da manhã,

produziu um processo de triagem que se traduziu pela estratificação do universo dos alunos e das turmas ao longo dos anos, garantindo, assim, os níveis de desempenho escolar diferenciados entre ambos. Os efeitos negativos dessa distribuição foram ainda reforçados pela atribuição dos horários do turno da manhã aos professores mais experientes e há mais anos na escola, facto considerado como um privilégio legítimo pela sua antiguidade na carreira e na escola.

Encontrámos na Escola R duas subunidades escolares estratificadas por turno de funcionamento, facto que contribuiu ativamente para a diferenciação dos alunos no acesso às oportunidades educativas, constituindo mecanismos manifestamente seletivos e discriminatórios, como outros trabalhos sobre a escola portuguesa demonstraram (SEBASTIÃO, 2008; ABRANTES, 2008, 2003; SEABRA, 2009; CAMPOS, 2005). Como refere Abrantes:

A realidade social das escolas tende, então, a fragmentar-se em distintos ambientes escolares, em parte, condicionados logo de início pela divisão dos alunos entre estabelecimentos de ensino e entre turmas e conferindo oportunidades desiguais dentro do sistema de ensino (ABRANTES, 2008:74).

Do ponto de vista do fenómeno da violência na escola, tal distribuição da população docente e discente pouco contribuiu para a construção de um ambiente de escola mais pacificado, potenciando, pelo contrário, situações de conflito e de resistência dos alunos tanto a professores como a funcionários, mas, sobretudo, às formas de trabalho escolar.

Ficou evidente ao longo do tempo de presença na escola que a Escola R se caracterizava por ser uma organização centrada numa liderança isolada, em que as modalidades de controlo disciplinar partiam de modos de organização burocrática, utilizando como estratégia central no tratamento dos comportamentos violentos o recurso à divisão seletiva dos alunos e o recurso frequente a medidas essencialmente sancionatórias baseadas na expulsão.

Na Escola T, usufruindo de condições mais favoráveis, como a menor dimensão, a direção decidiu estabelecer estrategicamente um horário único de modo a evitar declaradamente esse tipo de efeito, considerando que se tratava de uma medida que permitia uma melhor organização do espaço escolar e de prevenção das situações de conflito potencial. Segundo os professores entrevistados, tal medida evitou conflitos em momentos de difícil gestão, como as entradas e saídas de alunos de diferentes turnos, e

permitiu simultaneamente reduzir a saída tardia dos alunos da escola, já que a má iluminação pública facilitava assaltos e outros tipos de agressão nas imediações da escola. Essa preocupação com o apaziguamento e a construção de um clima escolar seguro traduziu-se ainda por outras medidas, entre as quais avulta a tentativa de criar uma relação positiva com a comunidade mais próxima e outras instituições. As modalidades de regulação da Escola T constituíram, portanto, um conjunto de ações orientadas de forma explícita para uma resposta integrada às situações de conflito.

Modalidades de Controlo Disciplinar



A análise das modalidades de controlo disciplinar permitiu identificar as lógicas de ação que se encontram na base dos processos de regulação da violência nessas escolas. Delas resultam estratégias e tomadas de decisão mais ou menos integradoras, com efeitos muito diversos na pacificação do quotidiano escolar. É interessante ver como entendimentos organizacionais claramente diferenciados nos processos de regulação da violência convivem “pacificamente” com perceções e representações acerca dos alunos de insucesso escolar, vistos como um problema que, na impossibilidade da sua resolução dentro dos quadros tradicionais da pedagogia escolar massificada, se opta por afastar para outras escolas ou instituições.

7. Entendimentos normativos na aplicação da justiça escolar

A definição de regras e de princípios de atuação partilhados por todos constitui elementos essenciais para a adesão às normas e valores a respeitar na escola. Deste ponto de vista a implementação de estratégias e mecanismos de regulação da escola configura-se como um leque de opções de cuja materialização resulta a estruturação das relações entre os diversos membros da comunidade escolar e a estrutura organizacional. A análise do processo de decisão e execução das estratégias, através de formas de coordenação, controlo e influência, permite analisar como os dirigentes das escolas construíram, implementaram e aplicaram as regras escolares e a eficácia relativa desses processos nos comportamentos dos alunos.

Para explicitar o processo de construção e aplicação das regras escolares, analisámos a informação recolhida tomando em consideração 1) o sistema de regras, designadamente a sua produção e atualização; 2) a relação entre as regras e os documentos de orientação pedagógica, como o projeto educativo; 3) as orientações de gestão; 4) a aplicação (interpretação e implementação) das normas e, ainda, 5) os responsáveis pela regulação das situações de conflitualidade, nomeadamente a atribuição e o desempenho de papéis. Foi assim possível identificar em cada uma das escolas um entendimento normativo relativamente diferenciado.

	Escola T	Escola R
Sistema de regras	Normativos explícitos e divulgados. Regulamento Interno aprovado e conhecido por todos.	Ausência normativa (sem Regulamento Interno aprovado)
Relação entre regras e projeto educativo	Concordância entre os normativos e o projeto de orientação educativa	Ausência de um projeto educativo (sem projeto educativo aprovado)
Orientações de gestão	Coordenação organizacional baseada na eficácia e clareza da comunicação	Coordenação organizacional de tipo centralizado e hierarquizado na atuação, comunicação restrita
Aplicação das normas e regras	Aplicação pelos diferentes níveis de responsabilidade, genericamente em conformidade com os normativos e regras definidas	Arbitrariedade na aplicação de regras, desigualdade de interpretação e tratamento das situações de conflitualidade

	Escola T	Escola R
Responsáveis pela regulação das situações de conflitualidade	Cabe aos professores o papel de gerir e mediar os incidentes (sobretudo) em sala de aula e aos guardas e direção no exterior	A Direção da Escola é o principal órgão de resolução das situações de conflitualidade, com recurso ao Gabinete Intervenção Disciplinar
Tipos de entendimento normativo	Partilhado	Centralizado

Quadro 8 – Aplicação das regras escolares

O sistema de regras da escola R caracterizava-se pela ausência de um quadro normativo estabilizado, por não estarem atualizados nem aprovados o Regulamento Interno e o Projeto Educativo de Escola. A escola encontrava-se assim privada de um instrumento enquadrador e orientador que explicitasse os grandes objetivos da organização e das respetivas estratégias para os alcançar. Esse facto explicava (e possibilitava) em parte o exercício de uma coordenação organizacional de tipo centralizado e hierarquizado que recorria a mecanismos de comunicação restritos, constituindo a direção o órgão de resolução principal das situações de conflitualidade, com recurso acessório ao Gabinete Intervenção Disciplinar⁸. Nesse sentido, ainda que existisse um conjunto de instruções genéricas sobre o modo de atuação dos professores, na gestão das situações de conflito, a falta de documentos de orientação e de regulamentação das normas traduzia-se pela desigualdade na interpretação das situações e significativa arbitrariedade na aplicação das medidas disciplinares. Essa multiplicidade normativa foi evidente na discrepância entre os discursos dos entrevistados pertencentes a níveis intermédios e os que ocupavam as posições de topo e de tomada de decisão.

A ausência de uma definição clara e explícita de regras e princípios de atuação comuns remete para o que Barroso definiu como “autonomias clandestinas” (1996: 25), expressando a ideia de que a imposição normativa pode ser frequentemente:

⁸ O recurso ao GID caracterizava-se por um uso mais instrumental, uma vez que os objetivos dessa estrutura interna se prendiam, sobretudo, à mediação de conflitos e à garantia de um acompanhamento/supervisão dos alunos para lá encaminhados, sendo a tomada de decisão quanto às punições, medidas a aplicar e a sua intensidade majoritariamente de responsabilidade da direção.

objecto de desconexão, base explorada pelos atores em sua defesa, fonte para diferentes interpretações, alvo de observância seletiva ou mesmo pretexto favorável, ou propiciador, para a produção de regras não formais e informais, por vezes de carácter alternativo (LIMA, 1998:479).

A desarticulação dos entendimentos, dos processos e das medidas disciplinares da escola R, fosse entre os diversos níveis de gestão escolar, fosse pela participação divergente dos professores, possibilitou a definição e aplicação arbitrária de regras particulares, revelando-se uma forte ambiguidade na lógica de ação nessa escola, facto que gerava, por si mesmo, situações de conflitualidade.

Os níveis relativamente baixos de concertação da Escola R representaram uma fragilidade institucional que bloqueou ou limitou a implementação de medidas de prevenção, observando-se uma frequente desadequação entre os objetivos de intervenção nas situações de conflito e a capacidade efetiva de resposta da escola.

Por sua vez, e em sentido inverso, a Escola T encontrava-se enquadrada por um conjunto relativamente coerente de regras e valores partilhados pelos elementos da escola, com um conjunto de ações orientadas de forma explícita para a prevenção e intervenção em situações de violência. A coordenação organizacional dessa escola baseava-se na eficácia e clareza da comunicação, destacando-se ainda por uma efetiva delegação de responsabilidade nos diferentes níveis de liderança. Aos professores competia a gestão e mediação dos incidentes em sala de aula (entendida como primeiro nível de intervenção) e aos guardas e direção a mediação e intervenção no exterior. A atuação dos diversos agentes educativos encontrava-se genericamente em concordância com os normativos e regras definidas, com significativa coerência entre estas e os princípios de atuação.

Procurámos mostrar atrás como a construção e implementação das regras escolares se associam de forma central aos padrões organizacionais de cada escola, e de que forma os perfis de liderança podem contribuir decisivamente para configurar as práticas organizacionais. As orientações da liderança, a articulação, a comunicação e o envolvimento dos diferentes níveis organizacionais constituem fatores que determinam, em grande medida, a concretização das modalidades de intervenção e de controlo disciplinar, traduzindo-se estas numa maior ou menor pacificação do ambiente escolar. Nesse processo são igualmente determinantes os modos de reinterpretação e reapropriação do sistema de regras pelos diferentes interlocutores. A

identificação de dois tipos de entendimento normativo bastante diferenciados, o *partilhado* e o *centralizado*, traduziu a forma como, em face das situações de violência na escola, desencadeavam-se mecanismos de intervenção que revelaram lógicas de ação organizacional muito diferentes.

8. Notas finais: da importância da equidade em educação

O processo de pesquisa anteriormente analisado centrou-se essencialmente nas determinantes organizacionais e nas formas de regulação e prevenção da violência em duas escolas. A atenção dada às variáveis organizacionais não constituiu, neste caso, nenhuma espécie de *a priori* teórico ou metodológico, à qual fosse atribuída uma relevância explicativa central. Sabemos, como resultado da pesquisa sobre a difusão e permanência de situações de violência na escola, que os modelos de socialização e quadros de valores familiares e comunitários, associados às particularidades biológicas e sociais da infância e juventude nas sociedades contemporâneas, constituem fatores relevantes na sua gênese. Contudo, a ênfase excessiva nessas variáveis tem dado origem a visões individualistas e psicologizantes, que remetem para uma zona cinzenta na investigação sobre o fenômeno, a importância das políticas públicas e dos fatores organizacionais. A escola e os seus processos e práticas organizacionais não constituem elementos neutros que possamos ignorar para compreender por que é que escolas situadas em contextos socioculturais favoráveis à escolarização se confrontam com problemas graves, enquanto o inverso também pode ser detetado.

A premissa de que a violência escolar resulta essencialmente das características do contexto social em que a escola se insere, e que por essa razão as escolas não possuem poder ou recursos para construir quotidianos pacíficos (ou pacificados), não encontrou suporte nas evidências empíricas recolhidas e analisadas neste estudo de caso. A inserção em contextos socialmente desvalorizados ou excluídos não constituiu por si mesmo um fator que determinasse decisivamente a capacidade de ação das escolas enquanto instituições e organizações. Foi aliás interessante ver como representações desvalorizadas dos alunos com insucesso escolar convivem praticamente sem conflito com modelos relativamente eficazes de pacificação do quotidiano escolar. Nesse ponto, entre outros, o que surgia aparentemente como traço distintivo acabou por se verificar constituir um elemento partilhado.

O aspeto mais significativo a assinalar prende-se à complexidade das organizações escolares, largamente identificada na literatura sociológica, aqui reforçada pela instabilidade vivida pela instituição nas últimas décadas. Alguma particularidade da constituição e do desenvolvimento do sistema educativo português prende-se à forma como se tem vindo a decidir sobre a distribuição das escolas no território. Resultando essencialmente das decisões do estado central e com reduzidíssima participação das comunidades locais, levou historicamente a que estas se relacionassem com a escola de forma distanciada. Contudo, essa característica não significa que as especificidades culturais e sociais locais não tenham impacto no interior das escolas. As escolas constituem quadros de interação complexos em cujo quotidiano se cruzam, de forma por vezes muito conflitual, os efeitos das políticas de educação, os entendimentos normativos particulares (nomeadamente por parte das direções), as concepções pedagógicas e sociais de professores e pais, e ainda a intervenção de outras instituições locais com responsabilidades na área da infância e segurança. De um serviço do estado central a operar localmente, as escolas têm progressivamente se reconstruído como um espaço de confronto de concepções e estratégias políticas e sociais dos diversos grupos interessados, perdendo a imagem de uma aparente neutralidade que, em parte, e especialmente na escola pública, a sustentava.

No que respeita à regulação dos comportamentos violentos, as condições de partida (socioeducativas e organizacionais) podem ser mais ou menos condicionadoras da gestão escolar, contudo dependem, sobretudo, como vimos, das modalidades de liderança e estratégias de desenvolvimento organizacional. Estas permitem olhar para as condições de contexto como constrangimentos resultantes dos laços de interdependência entre escolas e os diversos atores educativos, e não como uma coação que determine de forma mecânica e absoluta a sua capacidade de ação.

Ainda que a emergência e a duração da violência assumam características e especificidades muito diferentes, as dinâmicas organizacionais encontradas (ou a forma como as escolas se organizaram para responder ao fenómeno) revelam que as lógicas de atuação das escolas têm um peso significativo na eficácia das respostas. A análise das dinâmicas organizacionais permitiu identificar nas escolas orientações de tipo *burocrático/ hierarquizado*, na Escola R, ou *democrático/ participativo* na Escola T, possuindo tipos de entendimento normativo na aplicação da justiça escolar cuja relação com os padrões organizacionais encontrados era muito forte. As lógicas de atuação identificadas estão claramente associadas ao sentido que as lideranças

atribuíram à ação, cujo desenvolvimento é determinado pela relação implícita, ou não declarada, entre os meios e os objetivos pretendidos por estes (SILVA, 2007:106). Um exemplo dessa relação ambivalente é a estratégia da Escola R na definição de grupos-turma através dos quais distingue e hierarquiza o seu público escolar, construindo turmas de excelência e outras de insucesso escolar, separadas no espaço-tempo pelos horários e docentes que lhes eram atribuídos, condicionando assim as possibilidades de aprendizagem e convivialidade. Ao mesmo tempo que responde às solicitações de alguns grupos de docentes no sentido de garantir privilégios nos horários e turmas distribuídas, responde ainda positivamente à pressão de grupos de pais de classe média no sentido de acautelar a colocação dos filhos nessas mesmas turmas. Na Escola R, encontraram-se assim criadas as condições materiais e simbólicas para afirmar que são os alunos com insucesso os mais indisciplinados e violentos, num processo em que a profecia se autorrealiza.

A forma como as escolas se encontram expostas à violência contribui para melhor compreender como se representam e organizam. Há escolas que assumem a sua incapacidade para se confrontar com o problema da violência, seja através da naturalização das situações de conflitualidade, seja por considerarem que se trata da importação de um problema do exterior, face ao qual pouco podem fazer. O impacto dessas conceções traduz-se, no curto prazo, por processos de intervenção erráticos e isolados, no médio e longo prazo, pela progressiva perda do controlo sobre a situação e o fechamento em face da comunidade. Existe um significativo efeito cruzado entre os princípios fundadores do projeto estratégico da escola, os modelos organizacionais, os estilos de liderança, as representações sobre a origem da violência e as formas possíveis de a enfrentar.

Foi também evidente que as preocupações com a eficácia e coordenação organizacional pouco sentido fazem, do ponto de vista estratégico do desenvolvimento educativo, se não integrarem como elemento central a preocupação com a promoção efetiva da igualdade de oportunidades educativas. As escolas mais abertas e preocupadas com a equidade na educação, com processos internos mais democráticos e participados apresentam-se como as mais capazes no controlo e prevenção das situações de violência, contribuindo para a construção de ambientes mais favoráveis ao desenvolvimento dos processos educativos de todos os alunos.

Referências

- ABRANTES, Pedro
(2008) *Os Muros da Escola: as distâncias e as transições entre ciclos de ensino*. Tese de Doutoramento em Sociologia. Lisboa: ISCTE/IUL.
- ABRANTES, Pedro & SEBASTIÃO, João
(2010) "Portões que se abrem e se fecham. Processos de inclusão e de segregação nas escolas públicas portuguesas". In: DORNELAS, António; OLIVEIRA, Luísa; VELOSO, Luísa & GUERREIRO, Maria das Dores (eds.). *Portugal Invisível*. Lisboa: Mundos Sociais, p. 75-93.
- (2003) "Identidades Juvenis e dinâmicas de escolaridade". *Sociologia, problemas e práticas*. V.41, p. 93-115.
- BARROSO, João
(1996) *Autonomia e gestão das escolas (Estudo prévio realizado de acordo com o Despacho no 130/ME/96)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- (1991) "Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução". *Inovação*. V. 4, p. 55-86.
- BIDDLE, Bruce J. & BERLINER, David C.
(2008) "Small class size and its effects". In: BALLANTINE, Jeanne H.; SPADE, Joan Z. (eds.). *Schools and society: a sociological approach to school*. London: Sage Publications, p. 86-95.
- BOURDIEU, Pierre
(1966) «L'école conservatrice». *Revue Française de Sociologie*. VII, p. 325-347.
- BOURDIEU, Pierre & CHAMPAGNE, Patrick
(1992) «L'exclus de l'intérieur». *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, nº 91/92. Paris: Ed. Minuit, p. 71-75.
- CAMPOS, Joana
(2005) «Vivência da multiculturalidade numa escola urbana: representações sociais dos alunos». *Revista da ESES*. V. 12, p. 97-110.
- CARRA, Cecile
(2009) «Pour une approche contextuelle de la violence – le rôle du climat d'école». *International Journal of violence and school*. V. 8, p. 2-23.
- CHARLOT, Bernard
(2001) *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos.
- COSTENBADER, Virginia & MARKSON, Samia
(1998) "School suspension: a study with secondary school students". *Journal of School Psychology*. V. 36, p. 59-82.
- DUPPER, David R. & MEYER-ADAMS, Nancy
(2008) "Low-level violence: a neglected aspect of school culture". In: BALLANTINE, Jeanne H. & SPADE, Joan Z. (eds.). *Schools and society: a sociological approach to school*. London: Sage Publications.
- FUCHS, Marek
(2008) "Impact of school context on violence at schools: a multi-level analysis". *International Journal of violence and school*. V. 7, p. 20-42.
- GOTTFREDSON, Denise C.; SHERMAN, Lawrence W. et al.
(1998) "Preventing crime: what works, what doesn't, what's promising". *National Institute of Justice, Research in Brief*. s/n, p. 1-19.
- KAPARI, Konstantina & STAVROU, Piliou-Dimitris
(2010) "School characteristics as predictors of bullying and victimization among Greek middle school students". *International Journal of violence and school*. V. 11, p. 93-113.
- LEAL, José M. Pires
(2010) "O sentimento de insegurança na discursividade sobre o crime". *Sociologias*. V. 12, nº 23, p 394-427.
- LIMA, Licínio
(1998) *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974 - 1988)*. Braga: Univ. do Minho.
- MOURA, Manuel Rui
(2000) "A organização escolar: desigualdades e inovação". *Inovação*. V. 13, p. 179-196.

- MOUZELIS, Nicos
(2000) «The subjectivist-objectivist divide: against transcendence». *Sociology*. V. 34, nº 4, p. 741-762.
- PAYET, Jean-Paul
(1997). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris: Armand Colin.
- PINTO, Conceição A.
(1995) "As desigualdades sociais perante a escola". In: PINTO, Conceição A. (ed.). *Sociologia da escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- READY, Douglas; LEE, Valerie & WEINER, Kevin G.
(2004) "Educational equity and school structure: school size, over crowding, and schools-within-schools". *Teachers college record*. V. 106, nº 10, p. 1989-2014.
- SEABRA, Teresa
(2009) "Desigualdades escolares e desigualdades sociais". *Sociologia, problemas e práticas*. V. 59, p. 75-106.
- SEBASTIÃO, João
(2009) *Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajetórias escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- (2008) "As desigualdades sociais na escola em contexto de massificação". *Actas do VI Congresso Português de Sociologia*. Associação Portuguesa de Sociologia, Edição em cd.rom.
- SEBASTIÃO, João; CAMPOS, Joana & MERLINI, Sara
(2011) *Relatório da segurança nas escolas portuguesas*. Análise dos dados do ano letivo 2010/11. Relatório não publicado, OSE/ME. Lisboa.
- SEBASTIÃO, João; ALVES, Mariana Gaio & CAMPOS, Joana
(2010) "Violência na escola e sociedade de risco: uma aproximação ao caso português". In: SEBASTIÃO, João (org.). *Violência na escola. Tendências, contextos, olhares*. Cosmos: Chamusca, p. 15-41.
- SILVA, Daniela Vilaverde e
(2007) "Escola e lógicas de ação organizacional: contributos teóricos para uma análise sociológica da organização educativa". Ensaio: *Aval. Pol. Públ. Educ.* V. 15, p. 103-126.
- SILVA, José Manuel
(2009) "A avaliação de professores e o desenvolvimento das lideranças intermédias nas escolas. In: RUIVO, João & TRIGUEIROS, António (coord.). *Avaliação de desempenho de professores*. Associação Nacional de Professores, Rvj Editores, p. 45-60.
- TARAS, Howard L. et al.
(2003) "Out-of-school suspension and expulsion". *Pediatrics*. V. 112, p. 1206-1209.
- TORRES, Leonor L. & PALHARES, José Augusto
(2010) "As organizações escolares – Um "croqui" sociológico sobre a investigação portuguesa". In: ABRANTES, Pedro (org.). *Tendências e controvérsias em Sociologia da Educação*. Lisboa: Editora Mundos Sociais, p.133-158.
- TRIGO, João Ribeiro & COSTA, Jorge Adelino
(2008) "Liderança nas organizações educativas: a direção por valores". *Ensaio: Avaliações Políticas Públicas Educativas*. V. 16, nº. 61, p. 561-582.

Recebido em
março de 2012

Aprovado em
junho de 2012