

## A PRODUÇÃO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA<sup>1</sup>

João Sebastião, Teresa Seabra, Mariana Gaio Alves,  
David Tavares, José Garrucho Martins, M<sup>a</sup> João Portas

### 1. O conceito de violência

#### 1.1. Poder e violência

A violência é um tema recorrente nos discursos e nas representações sociais sobre a sociedade, é algo que se pretende dar a ver e perceber como característica essencial e fundadora das relações sociais. É assim que a noção aparece como referindo uma espécie de invariante que, pelo simples facto de ser nomeada, contribui para a construção do fenómeno social. Da noção de violência nos discursos sociais ao conceito nas ciências sociais, a distância não é, por vezes, grande. A *fetichização* do conceito permite, sem o necessário controlo, a justificação e a legitimação dos discursos e das representações mais comuns e quotidianas sobre a violência.

O conceito de *violência* é próximo de outros que semanticamente com ele se relacionam. A construção do conceito exige que se delimite o seu conteúdo, a sua diferença específica em relação aos conceitos de *desordem*, *conflito* e *poder*.

A violência é o excesso que, numa relação social, condensa uma visão do mundo como um espaço social de relações conflituais que tendem para uma qualquer forma de ruptura da normalidade social considerada legítima. É uma relação de poder que, pretendendo-se irreversível, visa a constituição dum estado de dominação; é uma relação social em que a coacção é imperativa, “obedece-se não se podendo deixar de obedecer”, condicionando as possibilidades de reverter a relação que é de força. Segundo Foucault e citando Schmidt “*a multiplicidade das relações de poder serve para tornar impossíveis as relações unilaterais de dominação. Foucault distingue entre*

---

<sup>1</sup> Publicado em: *Revista da ESES*, nº 10, Santarém, 1999.

*as relações de poder que em princípio são reversíveis, e os estados de dominação que são unilaterais, retidos nesta unilateralidade e fortemente marcados de poder”*(Schmidt, 1994; 36-39 ). Relação de poder simétrica e relação de poder complementar são duas expressões construídas a partir de duas outras, interação simétrica e interação complementar. A escola de PALO ALTO define *interacção simétrica* como um fenómeno interaccional em que “*os parceiros tendem a reflectir o comportamento do outro. (...) a interacção simétrica é caracterizada pela igualdade e a minimização da diferença.*” Na *interacção complementar* “*o comportamento de um parceiro complementa o do outro*“. Existem duas posições diferentes numa relação complementar. Um parceiro ocupa o que tem sido diversamente descrito como a posição superior, primária ou de “cima” e o outro a correspondente posição inferior, secundária ou de “baixo” (Watzlawick *et al.*, s/d.;63) (Martins, 1997:41-42). Uma relação de poder é simétrica ou complementar consoante a relação social se manifesta sob o signo da igualdade ou de desigualdade entre agentes sociais. É uma luta pelo poder que conta com capacidades e competências que são diferentes e desiguais. Nas relações de poder joga-se a fragilidade do processo de legitimação da desigualdade social.

## 1.2. Violência objectiva e subjectiva

Podemos dizer que a violência como pretensão de institucionalização de estados de dominação é determinada pelos condicionalismos objectivos e subjectivos da posição social dos agentes no campo social; e dos tipos de respostas que os agentes são capazes e desejam, tendo em conta essa mesma posição social. Dir-se-á que a posição social, sendo uma determinação social estrutural, é percebida, avaliada e sentida nas relações sociais concretas entre os agentes, que nessas situações reafirmam ou pretendem negar ou denegar a relação de dominação que os obriga.

A dominação como sujeição à ordem social manifesta-se e é característica tanto do nível estrutural como do nível da interacção. A interacção social confirma ou ilegítima a ordem estrutural, numa relação de determinação mútua.

A violência pode ser objectiva ou subjectiva consoante é uma manifestação “pura” da

desigualdade na ordem social ou é, predominantemente, uma forma de percepção, avaliação e um sentir dos agentes sociais em determinadas relações de poder. A possibilidade de uma relação de poder se transformar num estado de dominação conduz a avaliações subjectivas das relações sociais como sendo violentas. Existe assim a possibilidade de violência objectiva sem uma vivência subjectiva da mesma como pode existir a experiência subjectiva de uma relação considerada violenta sem que esteja presente uma acção objectivamente violenta.

Podemos distinguir violência física de violência simbólica dizendo que a primeira se inscreve numa relação de poder mais visível enquanto que a segunda é caracterizada por uma maior invisibilidade. A violência simbólica exige o reconhecimento da sua legitimidade. A distinção entre violência física e simbólica justifica-se pela existência da diferença entre relações de força e relações de sentido que, sendo distintas, se complementam e reforçam mutuamente. A relação de força exige um sentido e a relação de sentido é também uma relação de força (Bourdieu, s/d.; D.; Grignon et Passeron, s/d.).

### 1.3. Norma e diferenciação social

A norma enquadra a questão da violência permitindo a categorização da acção social e distinguindo actos violentos de não violentos. Na definição do que é a norma social jogam-se interesses particulares estabelecendo-se o que é e deverá ser o mundo social, delimitação do correcto e incorrecto socialmente. Ao fazê-lo, descrevem-se e prescrevem-se os comportamentos, diz-se qual o lugar dos agentes, legisla-se, faz-se com que algo aconteça. A construção da norma está condicionada por lutas sociais em que os agentes investem os seus recursos, procurando impor a visão do mundo social que pensam corresponder melhor aos seus interesses.

As civilidades e incivilidades referem-se ao que, face à norma, se considera correcto e incorrecto socialmente. Esta pretende-se obrigatória e exige a obediência. Assim, a norma social, ao manifestar-se nas regras das civilidades, patenteia as desigualdades sociais. O carácter imperativo da norma social leva a que, ao definirem-se as civilidades, se esteja, igualmente e no mesmo acto, a definir as incivilidades e as relações entre umas e outras. Com as civilidades define-se e orienta-se a acção dos

agentes sociais. Comportar-se de modo não correcto tem custos materiais e simbólicos variados que podem ser actos violentos: utiliza-se a violência como modo de colocar na ordem, como forma de pôr na ordem. As civildades, como elementos da norma social, reenviam para uma espécie de reactualização das relações sociais de dominação e da sua reprodução.

As incivildades estigmatizam socialmente os agentes sociais que não se comportam conforme as regras da norma social, fazendo deles casos exemplares do vício que paga tributo à virtude. A estigmatização é uma relação entre indivíduos e não um atributo. Para Goffman, *“o termo estigma e seus sinónimos ocultam uma dupla perspectiva: assume o estigmatizado que a sua perspectiva distintiva já é conhecida ou é imediatamente evidente ou então que ela não é nem conhecida pelos presentes e nem imediatamente perceptível por eles? No primeiro caso, está-se lidando com a condição do desacreditado, no segundo com a do desacreditável.(...) Um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social quotidiana possui um traço que se pode impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus (Goffman, 1988:14).*

O processo de estigmatização social pode levar à violência transformando alguém em vítima expiatória segundo as condições definidas por Girard (1982:37):

- a) as violências são reais;
- b) a crise é real;
- c) as vítimas são escolhidas em virtude não de crimes que se lhes atribuem mas de signos de vitimização, que sugerem uma afinidade culpável com a crise e
- d) o sentido da operação é o de deslocar para as vítimas a responsabilidade dessa crise e de agir sobre ela destruindo os agentes ou pelo menos expulsando-os da comunidade que por eles é “poluída”.

Conjunturalmente as incivildades poderão ser indicadores visíveis das lutas para a sua apropriação e definição. O seu carácter arbitrário torna-se mais sensível nas situações e nos momentos de menor institucionalização.

A questão da violência é um tema recorrente nas sociedades contemporâneas que lhe conferem uma maior visibilidade, a que não corresponde, necessariamente, uma

objectiva existência sociológica. No entanto, e face ao mais elementar realismo sociológico, poderemos dizer que as sociedades modernas, na sua fase actual, produziram as condições de emergência da violência nas suas diferentes dimensões como se esta fosse uma forma essencial das sociedades, algo que lhes é natural.

## **2. Contexto escolar e violência nas escolas**

Numa posição relativista podemos considerar que a violência nas escolas corresponde aos actos e/ou atitudes que cada indivíduo avalie como violentos no contexto escolar em que está inserido. Procurando, de alguma forma, contornar este relativismo torna-se necessário definir fronteiras e limites para o que pode ser considerado como acto ou atitude violenta. Tal pretensão apresenta dificuldades, na medida em que os actos ou atitudes violentos poderão ser de diferentes tipos, consoante os espaços nacionais e/ou locais ou mesmo em função dos subsistemas de ensino e estabelecimentos escolares.

De uma forma muito genérica, podemos partir da ideia de que a violência nas escolas cobre um espectro amplo de situações, actos e atitudes que se estendem entre dois pólos: agressões físicas num dos extremos e simples incivildades num outro extremo.

Para além da precisão do sentido da expressão “violência nas escolas”, importa, no entanto, procurar perceber que razões podem explicar a emergência desta discussão no actual contexto escolar e social.

### **2.1. Violência nas escolas e “escola de massas”**

Desde a década de 60, nos países que na Europa e América do Norte ocupam uma posição central no sistema mundial, emerge como tema central na análise sociológica os efeitos da implementação da “escola de massas” e, em particular, o debate sobre o insucesso escolar.

Os diferentes estudos têm revelado a existência de uma forte correlação entre a posição social de origem e o desempenho escolar dos alunos, ressaltando a sua lógica de

reprodução social e escolar. Do mesmo modo têm salientado, quer em relação ao peso das variáveis externas quer em relação ao peso das variáveis internas à escola, a contradição entre a uniformidade cultural da escola e a heterogeneidade social dos alunos.

Tais estudos têm sustentado empiricamente a hipótese de que existe uma contradição entre os elementos culturais e os valores transmitidos em processos de socialização extra-escolares e os da escola. Esta contradição explica a existência de diferentes modos de adaptação, sendo que para alguns alunos a escola é um prolongamento de outras vias de socialização, de que resulta tendencialmente uma identificação e uma maior probabilidade de obtenção de sucesso, e que, para outros, é algo estranho aos seus horizontes culturais, o que geralmente potencializa os factores de insucesso.

Neste sentido, a violência nas escolas pode ser entendida como resultado do funcionamento padronizado da escola, ou seja, como resultado de um confronto com as normas e regras de funcionamento escolar nas quais não se revêem uma parte significativa dos alunos que actualmente frequentam as escolas. Esta afirmação possui particular acuidade quando falamos de crianças originárias de grupos em situação de exclusão, portadoras de quadros de valores e modelos culturais muito diferentes dos predominantes na escola.

A crescente *dualização* das sociedades, entre aqueles que possuem acesso ao mundo do trabalho e do consumo, e os outros, aqueles que a ele não têm acesso de forma prolongada e estável; associada à crescente perda de (ou mesmo inexistente) influência socializadora do movimento operário e sindical nestes grupos, traduz-se (Dubet, 1987; Sebastião, 1995) pelo aparecimento de processos de marginalização e auto-marginalização que se traduzem na produção de quadros de valores particularistas, com a estruturação de solidariedades muito fortes para o interior do grupo e fracas com a restante sociedade.

Tal facto resulta numa situação paradoxal para estas crianças. Quando obrigadas a frequentar a escolaridade compulsiva os conflitos sucedem-se, paralelamente a escolaridades marcadas pelo insucesso. A escola não se sente à vontade para lidar com estes grupos, não os deseja, marginaliza-os de forma mais ou menos explícita. Por sua

vez, a escola surge para estas crianças como uma autêntica prisão e campo de batalha (Willis, 1988; Serrano, 1991; Sebastião, 1995). Não a desejam, porque imposta. A violência surge muitas vezes como a saída para conflitos para cuja resolução não possuem outros argumentos. É uma violência com características anómicas, muito diferente da vivida por exemplo durante os anos 60/70, fortemente integrada por objectivos políticos. Esta não possui programa a reivindicar nem objectivos a atingir. Acaba por se tornar num um círculo fechado de exclusões e auto-exclusões.

Desta forma a escola acaba por não ter papel de relevo na alteração das suas trajectórias individuais destas crianças e jovens, contribuindo assim para a confirmação de trajectórias de classe marcadas desde cedo pela exclusão e a marginalização social.

Porém, a violência nas escolas pode ainda ser entendida como o resultado do questionamento da eficiência e utilidade da escola para o processo de inserção social e profissional dos seus alunos, considerando que se tem assistido a um aumento do desemprego dos diplomados e a uma desvalorização generalizada dos diplomas escolares.

As questões que se prendem com a violência nas escolas assumem presentemente maior visibilidade social devido à sua crescente mediatização, o que se traduz na tendência para a opinião pública conferir à violência uma dimensão “alarmista” que esta, muito provavelmente, não tem<sup>2</sup>. Quer dizer, a emergência da discussão sobre violência nas escolas no actual contexto escolar e social pode estar relacionada com um aumento da tensão quotidiana nas escolas e do sentimento de insegurança, mais do que com a ocorrência efectiva de situações de violência nas escolas.

Contudo, apesar de aparentemente limitado e de certa forma localizado, o fenómeno parece assumir actualmente contornos específicos que se caracterizam por uma diversificação das suas formas.

A violência ultrapassa largamente o âmbito escolar e é como tal que tem de ser estudada, como resultado de relações sociais caracterizadas pelo conflito que não se

---

<sup>2</sup> Como também refere José Rebelo, “certos sociólogos consideram que não há aumento de violência mas sim aumento da respectiva visibilidade social” (“Violência e Media”, *Noesis*, Out./Dez. 1995).

confinam aos limites socio-espaciais da escola.

Porém, a particularidade do contexto escolar permite-nos questionar em que medida a violência:

- a) constitui reflexo e expressão da contradição entre a cultura dominante na escola e os universos culturais de determinados (sub)grupos de estudantes;
- b) está associada à crescente multiculturalidade que caracteriza o universo escolar aliada ao baixo grau de interculturalidade manifesto na desvalorização das culturas alheias;
- c) está associada ao questionamento da utilidade da escola e
- d) possui um forte carácter anómico.

Nesse sentido, é importante conhecer e analisar a emergência de novas dimensões de socialização escolar através das quais se manifesta a violência, bem como compreender as representações, práticas e relações sociais que as envolvem.

Concomitantemente, partimos da hipótese de que a violência é “desigualmente repartida”, como referem Debardieux, Dupuch e Montoya (1997) ao apresentarem as conclusões relativas aos resultados de um inquérito de grandes dimensões realizado em França (14.186 inquiridos em 86 estabelecimentos de ensino). Para testar e desenvolver esta hipótese, é necessário efectuar um estudo que recorra ao cruzamento de variáveis externas e internas à escola, que permitam produzir conhecimento sobre os diferentes contornos que a violência assume em função da diversidade social, como é que o fenómeno se manifesta de diferentes formas em função da idade, do género, da classe social, da etnia, do local de residência, das estratégias e práticas familiares, das práticas organizacionais e profissionais. Em síntese, torna-se necessário contextualizar os actos e/ou situações de violência.

## 2.2. Desigualdades sociais e violência nas escolas

Ao nível das formulações de senso comum parece existir uma naturalização da ocorrência do fenómeno de violência, argumentando-se que os sentimentos de insegurança e a exposição a situações de violência (delitos ou incivildades) se verificam mais frequentemente e com maior intensidade em escolas inseridas em

contextos sociais desfavorecidos.

As conclusões de algumas investigações já realizadas<sup>3</sup> obrigam-nos, porém, a questionar estas representações. É que, ainda que nas escolas de meios sociais mais desfavorecidos quer o sentimento de insegurança, quer os delitos e incivildades possam ser mais frequentes, nada nos pode levar a concluir que os alunos destas escolas são “por natureza” mais violentos. O que pode explicar esta situação de “maior violência” é o facto de em escolas de meios sociais mais desfavorecidos se tornar mais evidente o contraste/confronto quadros culturais e organizacionais da escola e em particular com práticas e representações profissionais dos docentes.

A aceitação de que os alunos de meios sociais mais desfavorecidos são “por natureza” mais “violentos”, permite justificar uma outra noção de senso comum que perspectiva a escola como sendo incapaz para desenvolver estratégias face à violência, sendo esta vista como algo que é inevitável tendo em conta o contexto social em que a escola se insere. No entanto, podemos questionar até que ponto as situações de violência nas escolas podem decorrer não só de factores externos, mas também da sua própria incapacidade para fundar um modelo de ordem operacional compatível com as mudanças que a têm afectado.

Um outro factor que nos parece importante considerar para analisar o fenómeno da violência nas escolas é o género. Como é sabido, os papéis sociais dos dois grupos sexuais encontram-se genericamente definidos nas nossas sociedades, permitindo atribuir traços de personalidade e características de comportamento diferentes a homens e mulheres. Estes papéis sociais diferenciados podem ter implicações em termos do tipo e frequência de situações de violência vivenciadas (como agressores e como vítimas) pelos dois grupos sexuais. Algumas investigações já realizadas<sup>4</sup>, permitem afirmar que existe uma maior tendência por parte dos rapazes para agredir e ser agredidos na maioria dos grupos etários, assim como em termos de tipo de agressão se nota que os rapazes são mais agredidos fisicamente ou através de ameaças enquanto as raparigas

---

<sup>3</sup> Referimo-nos, nomeadamente, a investigações realizadas em França. Ver a propósito Èric Debarbieux, Alix Dupuch e Yves Montoya, “Pour en finir avec le «handicap socio-violent»: une approche comparative de la violence en milieu scolaire” in *Violences à l'école - état des savoirs*, ed. Armand Colin, Paris, 1997.

experenciam mais frequentemente formas verbais ou sociais de agressão (ex: serem excluídas do grupo de pares, etc.).

A variável idade, que teremos de analisar em estreita articulação com a variável subsistema de ensino frequentado, parece também influenciar de algum modo as situações de violência. Algumas investigações já realizadas<sup>5</sup>, indicam que nos escalões etários mais elevados o número de alunos agressores tenderá a ser mais elevado ao mesmo tempo que o número de vítimas tenderá a ser mais reduzido.

A diversidade das culturas pode ser também um factor que influencia as formas de indisciplina e violência na escola. As escolas são multiculturais; isto é, têm dentro de si alunos com origem em diferentes culturas e que interagem entre si e com a comunidade escolar a partir da sua própria cultura. Se pensarmos que os programas escolares estão muitas vezes desadaptados da realidade social e económica alunos, a escola têm ainda que se confrontar com problemas como a intolerância, o nacionalismo, a xenofobia e o racismo que degeneram muitas vezes em processos de violência entre os diferentes actores sociais da escola – pais, alunos, pessoal docente e não docente, chegando mesmo a envolver a comunidade.

### 2.3. Violência na escola – fenómeno relacional

#### 2.3.1. Modelos normativos e práticas sociais

Como refere Ivo Domingues (1995) a instituição escolar caracteriza-se, nas formas de lidar com os comportamentos considerados disruptivos (violentos, indisciplinados, incivilizados), pela existência de três tipos de regras organizacionais:

- formais: produzidas ao nível do sistema, de carácter universal e abstracto;
- não-formais: produzidas ao nível do estabelecimento escolar, tentam interpretar ou ser alternativas às primeiras, com o objectivo de cobrir zonas de incerteza normativa;

---

<sup>4</sup> Ver, a propósito, o artigo de Dulce Vale e Emília Costa intitulado “A violência nos jovens contextualizada na escola”, *Inovação*, 7, 1994, em que são referenciadas diversas investigações realizadas nos Estados Unidos e Inglaterra.

- informais: de origem socio-relacional, procuram satisfazer interesses particulares dos actores sociais envolvidos.

A coexistência no espaço escolar destes três tipos de regras organizacionais contribui, a nosso ver, para a criação de uma situação de indefinição normativa, propícia ao aparecimento de situações de conflito. É de salientar que num quadro de crise de legitimidade da escola, resultante da baixa de valorização social dos diplomas, o desejo de imposição de uma uniformidade de comportamentos, presente nas regras de tipo formal e mesmo nas de carácter não-formal, choca-se com a crescente diversidade de motivações dos públicos escolares. O crescimento das populações escolares, resultante da progressiva incorporação de populações com esperanças de sucesso escolar baixas, traduz-se igualmente num crescendo de desregulamentação, pois passam a coexistir uma diversidade de leituras da situação educativa e mesmo de comportamentos de recusa da escola por alguns grupos de alunos.

Encontramo-nos hoje numa situação em que as regras já não possuem um carácter implícito, que todos conhecem e que ninguém necessita de explicitar, típica da escola de elites, para uma situação fluida e incerta em que permanentemente aluno e professor devem reconstruir os seus papéis (R. Ballion, 1997).

A situação agrava-se pela existência de zonas alargadas de incerteza normativa nos estabelecimentos escolares. Os regulamentos disciplinares não são claros, são deficientemente conhecidos pela maioria dos intervenientes no acto educativo, a sua interpretação pelos professores encontra-se sujeita a variações que deixam os alunos na dúvida permanente sobre qual o comportamento adequado. Para um professor é aceitável que o aluno esteja na sala de aula de boné, para outro isso constitui uma falta de respeito que é preciso sancionar devidamente. Esta indefinição normativa traduz-se, segundo Ballion, no aparecimento de disfuncionalidades, pois a cria o problema da intangibilidade da norma e diminui a equidade na sua administração. Traduz-se assim na quebra do controlo do livre arbítrio do professor, provocando uma tensão entre a *legalidade* (enquanto pertinência de uma acto face à norma) e a *legitimidade* (baseada

---

<sup>5</sup> Ver, a propósito, o artigo de Dulce Vale e Emília Costa intitulado “A violência nos jovens contextualizada na escola”, *Inovação* nº 7, 1994, em que são referenciadas diversas investigações realizadas nos Estados Unidos e Inglaterra.

na posição de autoridade do docente) no momento de sancionar um determinado comportamento.

Este processo de releitura (ou mesmo criação) permanente das normas pelos diferentes actores sociais resulta num contexto em que o quadro normativo que o rege necessita permanentemente de ser alvo de processos de explicitação, pois a diversidade de leituras e práticas disciplinares resulta na sua ocultação. Isto é verdade particularmente para os alunos portadores de heranças culturais muito diferentes do universo cultural da escola, para quem o sistema de normas surge muitas vezes como estranho e abusivo da dignidade pessoal. A competência dos alunos para gerir as diferenças entre professores, capacidade essa resultante da capacidade mais geral para circular em meios socialmente diversificados, transforma-se, neste caso, numa aprendizagem que para muitas crianças e jovens é feita através de percursos recheados de incidentes, muitos dos quais acabam por levar ao abandono precoce da escolaridade.

### 2.3.2. *O jogo de poder na sala de aula*

As práticas na sala de aula, não sendo uma reprodução mecânica das regras socialmente estabelecidas para este contexto particular de interacção<sup>6</sup>, aproximam-se mais de um processo em que alunos e professores reconstroem ou desconstroem, recriam, e às vezes manipulam, essas condições estruturais, ou seja, têm um papel activo inventando nesse processo contínuo de interinfluências ou, ainda, actuam orientados, também, por um sentido estratégico.

Dubet e Martuccelli na sua recente obra *A l'école – sociologie de l'expérience scolaire*, acentuam, justamente, o papel activo do actor, salientando que “*a socialização não é mais redutível à interiorização de um habitus, mas é aprendizagem de uma capacidade estratégica que implica, pelo contrário, uma distância ao papel e às pertenças.*” (1996:63). Assim, de acordo com estes autores, a experiência escolar constitui uma “prova” na qual os actores são obrigados a combinar e a articular diferentes lógicas de acção:

- a) de *integração*, definida por uma pertença, um papel e uma identidade cultural;

---

<sup>6</sup> Essa sobredeterminação foi definitivamente relativizada tanto por Bourdieu (1972), com o seu conceito de *habitus* como por Giddens (1987) através do de *dualidade estrutural*.

- b) de *estratégia*, na qual o actor constrói uma racionalidade limitada em função dos seus objectivos, dos seus recursos e da sua posição e
- c) de *subjectivação*, relativa à distância a si mesmo por uma capacidade crítica que o transforma em “sujeito” ( Dubet e Martuccelli, 1996:62-5).

Apesar do papel atribuído ao professor na definição e gestão das relações sociais na sala de aula, alunos e professores co-participam na afirmação, confirmação e reafirmação desta assimetria de poderes, na definição e gestão dos limites das possibilidades de actuação.

Os comportamentos observáveis nesta relação são, como sabemos, condicionados pelas representações dos contextos imediatos e mediatos. A apreciação que os alunos fazem das aulas e da actuação do professor terá, concerteza, influência nos modos de actuação que desenvolvem neste contexto particular.

A investigação neste domínio<sup>7</sup> tem revelado que os alunos, para além de algumas alusões positivas aos professores e à forma como dão as aulas, referem que têm dificuldades na compreensão do que dizem os professores, referem alguma impaciência na resolução dos problemas e salientam a parcialidade do professor no tratamento dos alunos<sup>8</sup>. Nas representações ideais do professor, os alunos, além de gostarem de gostarem dos professores que não discriminam os alunos, entendem que um professor deve ser compreensivo e amigo, paciente, deve criar um clima de à vontade ao mesmo tempo que deve ser capaz de manter a ordem na sala de aula.

Incluem-se nos aspectos que, provavelmente, potenciarão as situações de indisciplina ocorridas no contexto escolar a confusão e desorganização do ambiente escolar e a desorientação sentida na passagem de ciclos de escolaridade (em especial do 1º para o 2º ciclos)<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> As representações da escola e dos professores nos alunos do 2º e 3º ciclos da escolaridade básica são referidas e detalhadamente apresentadas em Pinto, Manuel, e Manuel J.Sarmiento (coord.), *Saberes sobre as crianças - para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*, Universidade do Minho, CEC, 1999, pp. 23-53.

<sup>8</sup> Ver, por ex: Benavente *et al.* (1994); Brederote Santos (1979); Dinis (1989); Lobo e Gomes (1997); Matos (1992); Monteiro (1993); Seabra *et al.* (1997) e Ventura de Pinho(1997), referidos em Pinto, Manuel, e Manuel J.Sarmiento (coord.), *Saberes sobre as crianças - para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*, Universidade do Minho, CEC, 1999, pp. 23-53.

<sup>9</sup> Ver, nomeadamente, Benavente *et al.* (1994); Estrela (1984); Leal (1994); Lobo (1998) e Santiago

Segundo os estudos realizados<sup>10</sup> os alunos mais velhos, que frequentam os anos mais avançados de escolaridade, que são repetentes ou que provêm de meios sociais mais favorecidos terão representações da escola mais negativas.

## **Conclusão**

Em síntese, podemos dizer que se torna necessário reconstruir o conceito de violência. É preciso identificar as formulações ideológicas sobre este fenómeno, de forma a possibilitar a construção científica e a identificação das suas diferentes dimensões. Terminologias correntemente utilizadas na literatura científica como violência, indisciplina, incivilidade, bullying, etc..., necessitam de ser precisadas pois recobrem sentidos simultaneamente semelhantes e diversos.

A massificação do sistema educativo trouxe consigo um conjunto de transformações que tiveram importantes repercussões na dinâmica organizacional e relacional nos estabelecimentos escolares. De uma situação de quase uniformidade sociocultural dos públicos escolares, passou-se para a crescente diversidade de origens sociais e para a coexistência de quadros culturais e de valores frequentemente antagónicos. Uma das principais consequências dessa massificação foi o aparecimento do insucesso escolar enquanto fenómeno massivo, e o aumento de comportamentos vistos como desviantes. Importará também analisar o papel dos modelos educativos, organizacionais e das práticas profissionais no despoletar das situações de violência.

Outra preocupação diz respeito à não subjectivização dos fenómenos violentos. Colocar a tónica exclusivamente nas representações produzidas pelos actores sobre os actos violentos pode conduzir a análises subjectivistas, como aquelas que se apoiam apenas nas opiniões das vítimas. Importa contextualizar estes fenómenos, olhando para eles na sua dinâmica relacional, pois neles participam diferentes actores com leituras da situação diversas.

---

(1987 e 1996).

<sup>10</sup> Ver, por ex: Candeias (1997), Leal (1994) e Santiago (1996).

Neste texto, mais do que procurar uma visão muito formalizada do conceito e de uma eventual tipologia das situações de violência na escola, procurámos antes abordá-la de forma exploratória, procurando chamar a atenção para algumas das dimensões que consideramos ser importante considerar.

### **BIBLIOGRAFIA:**

Ballion, R. (1997) “Les difficultés de lycées vues à travers les transgressions” in Charlot, Bernard e Émin, Jean-Claude (org) *Violences à l'école – état des savoirs*, ed. Armand Colin, Paris.

Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T., Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola - o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa, Fim de Século.

Bourdieu, Pierre (1972) *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Lib. Droz.

Bourdieu, Pierre (s.d.). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.

Brederote Santos, M.Emília (1979) “O desejo dos alunos” *Raiz e Utopia*, 9/10, 3-36.

Candeias, Adelina M.A. (1997). *Atitudes face à escola: um estudo exploratório com alunos do 3º ciclo do ensino básico*. Évora: Universidade de Évora. Tese de Mestrado.

Charlot, Bernard e Émin, Jean-Claude (org) (1997) *Violences à l'école – état des savoirs*, ed. Armand Colin, Paris.

Costa, Emília e Vale, Dulce (1994) “A violência nos jovens contextualizada na escola” in Dinis, Luís L. (1989, Novembro). *Imagem do Professor (I) - resultados de um inquérito aos alunos*. *O Professor*, 125, 13-34.

Curto, Pedro Mota (1998) *A escola e a indisciplina*, Porto, Porto Editora

Debarbieux, Éric, Dupuch, Alix e Montoya, Yves (1997), “Pour en finir avec le <handicap socio-violent>: une approche comparative de la violence en milieu scolaire”

in Charlot, Bernard e Émin, Jean-Claude (org) *Violences à l'école – état des savoirs*, ed. Armand Colin, Paris

Dinis, Luís L. (1989, Dezembro). “Imagem do Professor “ *O Professor*, 126, 38-58.

Domingues; Ivo (1995) *Controlo disciplinar na escola. Processos e práticas*. Texto Editora, Lisboa.

Dubet, François (1987) *La galère: jeunes en survie*, Fayard, Paris.

Dubet, François, e Martucelli, Danilo (1996) *À L' École. Sociologie de l'expérience scolaire*, Editions du Seuil, Paris.

Estrela, Albano (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Garrucho Martins, José (1997). *As bruxas e o transe*. V. N. de Gaia: Estratégias Criativas.

Giddens, Anthony (1987) *La Constitution de la société*, Paris, PUF.

Girard, René (s.d.). *Le bouc émissaire*, Paris, Grasset.

Goffman, Erving (1988). *Estigma*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.

Grignon, C.; Passeron, J. C. (s.d.). *Lo culto y lo popular*. Madrid: La Piqueta.

Leal, João Alberto (1994) *A atitude dos alunos face à escola, à Educação Física e aos comportamentos de ensino do professor*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa - F.M.H.. Tese de Mestrado.

Lobo, Aldina Silveira (1998). *AAA (Aprendizagem Assistida pela Avaliação), Um Sorriso Difícil para o Novo Modelo de Avaliação*. Porto: Porto Editora.

Lobo, Aldina Silveira e Gomes, Carlos A. (1997). *Se os alunos mandassem...*

*Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 157-186.

Matos, Francisco S. (1992). “O perfil do professor nas composições dos alunos” *Ler Educação*, 7, 45-52.

Monteiro, Vera (1993). “A imagem do professor na escola primária: imagem dada pelos alunos, imagem social” in *Análise Psicológica*, XI (3). 343-349.

Rebello, José 1995, “Violência e Media” in *Noesis*, Out./Dez. 1995

Ribeiro, J. L., Campos, B.P. (1987) “Características dos professores e percepção da sua competência social pelos alunos” in *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 45-53.

Sampaio, Daniel (coord.) (1996). *Escola, Família e Amigos*. Lisboa: Ministério da Educação - PES (não publicado).

Santiago, Rui (1987). *Representações sociais da escola nos alunos em situação de insucesso escolar no ensino preparatório*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Mestrado.

Santiago, Rui (1996). *A escola representada pelos alunos, pais e professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Schmid, Wilhem (1994). “De l'éthique comme esthétique de l'existence”, *Magazine Littéraire*, 36-39.

Seabra, T., Sebastião, J., Teixeira, L. (1997). *Renunciar à escola: trajetórias escolares e abandono potencial*. Relatório de pesquisa. Lisboa: PEPT/CIES.

Seabra, T., Sebastião, J., Teixeira, L. (1998) *Dinâmicas de mudança numa escola secundária*, Lisboa, Ministério da Educação.

Sebastião, João (1998) *Crianças da Rua. Modos de vida marginais na cidade de Lisboa*, Oeiras, Celta.

Serrano, Juan e outros (1991) “La representación de la escuela y el trabajo en los jóvenes de classe obrera” in Sánchez, Jesús(org) *La Sociologia de la Educación en España-actas de la I Conferência de Sociologia de la Educación*, Jesús Martin e Escalona ed., Madrid

Watzlawick, Paul et al. (s.d.). *Pragmática da comunicação*. S. Paulo: Editora Cultrix.

Willis, Paul (1988) *Aprendiendo a trabajar*, Akal, Madrid.

Veiga, Feliciano (1988) “Disciplina Materna, Autoconceito e Rendimento Escolar” in *Cadernos de Consulta Psicológica*, 47 - 56.

Ventura de Pinho, Luís (1988). *Empatia do professor e mobilização do aluno: estudo experimental a partir da indução de representações prévias*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento.

Ventura de Pinho, Luís (1997). Afectividade e cognição: as representações sociais e o envolvimento socioafectivo dos professores e dos alunos na escola. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, I, 1, 77-85.