

A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto¹ (1967-1997)²

Éric Debarbieux
Université de Bordeaux II

Em 1994, um sociólogo alemão, observador atento dos debates sociológicos em nosso país, escrevia que “a violência escolar não é um objeto central para as Ciências Sociais na França” (Krämer, 1994). Se, por um lado, notava que muitos autores tinham se interessado por este assunto de um ponto de vista teórico, por outro lado, se surpreendia pela falta de estudos empíricos. Ora, desde aquela data a multiplicação dos estudos de campo, artigos e livros foi notável, a ponto de se poder dar a uma obra o título de *Violências na escola: estado dos saberes* (Charlot – Emin, 1997), a qual reunia as contribuições de quinze pesquisadores franceses. Entretanto, na comunidade, recentemente constituída, de pesquisadores que estão preocupados com a violência em meio escolar,³ a questão de sua definição permanece em discussão, e essa “comunidade” freqüentemente interpela a si própria sobre o assunto, suspeitando de “fazer existir” a violência ao se falar nela, ou de ceder à moda. É verdade que os relatórios oficiais, iniciados pela Inspeção Geral na Vida Escolar, os primeiros “planos” de luta contra a violência escolar e uma forte preocupação da mídia com o assunto precederam a maior parte dessas pesquisas. O objeto “violência na escola” construiu-se inicialmente na França pela pressão da mídia e pelas injunções do campo e da administração. Construir cientificamente esse objeto é assumir plenamente a suspeita de que a recente ruptura científica não pode ser facilmente desvinculada desse novo tormento. Aliás, tal ruptura existe de fato? Os novos trabalhos têm uma filiação que é necessário perseguir. E, mais que uma

ruptura, é possível que encontremos uma aceleração ligada à evolução quantitativa dos fatos violentos em meio escolar, aceleração essa de longa data pressentida nas pesquisas precursoras.

Mas, o que estudar? O objeto científico parece permanecer à espera de uma definição precisa. O debate permanece considerável entre os partidários de uma definição restrita e os pesquisadores que preferem uma abordagem mais extensiva, freqüentemente mais “fenomenológica” que factual. Assim, Bonnafé-Schmitt (1997) denuncia “a visão inflacionista da violência”, noção sobre a qual “se agrupam tanto as agressões físicas, o *racket*,⁴ o vandalismo, quanto o que se chama de ‘incivildades’: insultos, grosserias diversas, empurrões, interpelações, humilhações”. Uma tão grande extensão tornaria o conceito impensável, por confusão léxica e

1. Do original *La violence à l'école en France: 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997)*, publicado na *Revue Française de Pédagogie*, n. 123, avril-mai-jun 1998, com a colaboração de Ives Montoya. Tradução de Maria de Fátima Simões Francisco. A edição manteve o sistema de referência utilizado pelos autores.

2. Entende-se, portanto, que não utilizaremos, enquanto tais, os trabalhos psicológicos ou pedagógicos sobre o assunto, e que não pretendemos ser exaustivos a respeito deles. Todavia, faremos referência a eles quando a sua própria existência interrogar a sociologia.

3. Quando a D.E.P. e a I.H.E.S.I. lançaram conjuntamente a chamada para pesquisas sobre “a violência em meio escolar”, um dos objetivos essenciais daquela era a constituição dessa comunidade de pesquisadores. Sob o estímulo de seu Comitê Científico, o número e a qualidade dos intercâmbios foram notáveis (reuniões, universidades de verão, simpósios e intercâmbios menos formais).

4. Extorsão praticada por um aluno mais forte (mais velho ou não que o outro) sobre um aluno mais fraco (mais novo ou não) com vista à obtenção de alguma vantagem material (nota do tradutor).

semântica. Neste artigo, abordaremos, no entanto, a violência na escola de um ponto de vista amplo, seguindo nisso a “magistral lição de método” (Fillieule, 1997) que nos deu Chamboredon (1972) em seu célebre artigo “A delinquência juvenil, tentativa de construção de objeto”. Ele não elabora um conceito de delinquência juvenil, mas mostra, ao contrário, como se constroem, para além de todo essencialismo, os fatos sociais que são a delinquência e os delinquentes. Ele não constrói uma nova apresentação de uma delinquência juvenil pré-existente às pesquisas que a descobririam, como um atributo ou uma essência individual. Ele tenta uma construção do objeto delinquência, que é a desconstrução/reconstrução da emergência social do fenômeno, na nomeação dos delinquentes, marcados pela pertinência a certa classe. É sobre o caráter variável, segundo o contexto, a história ou a situação social, que se assenta sua “definição”. Mostra que o erro de todas as abordagens da delinquência como entidade homogênea e invariável consiste em neutralizar as relações da população de jovens delinquentes com as outras populações, o que impede de compreender a sua gênese e evolução, que estão, por sua vez, ligadas aos poderes e instituições fundadas para inscrever o jovem numa carreira delinquente oficializada.

A postura epistemológica de Chamboredon poderia ser apoiada pelas reflexões da pragmática da linguagem, que recusa qualquer uso da ciência que “revele” a verdade do mundo e das coisas. Essa pragmática, que segue nisso Wittgenstein, ataca a idéia de “conceito” e, em conseqüência, a de definição eterna num vocabulário adequado à coisa.

A verdade não poderia estar aí fora – ela não poderia existir independentemente do espírito humano – porque as frases não poderiam existir assim, não poderiam estar aí, diante de nós. O mundo está aí, no exterior, mas não as descrições do mundo. Somente estas podem ser

verdadeiras ou falsas. Em si mesmo – sem a intervenção das atividades de descrição dos seres humanos – o mundo não poderia ser.⁵

Enfim, o vocabulário não “descobre” a verdade, é construído, e é construinte, constrói novos paradigmas.⁶

Em outras palavras, há um erro fundamental, idealista e ahistórico, em acreditar que definir a violência, ou qualquer outro vocábulo, consista em se aproximar o mais possível de um conceito absoluto de violência, de uma “idéia” da violência que, de fato, tornaria adequados a palavra e a coisa. “Definir” a violência na escola é, antes, mostrar como ela é socialmente construída em sua própria designação, como seu campo semântico se amplia a ponto de se tornar uma representação social central. Que fatos sociais heterogêneos sejam reunidos sob o termo genérico de “violência” pelos atores da escola é em si mesmo um fato social digno de ser pensado. Essa construção é determinada socialmente, relativa a um sistema de normas e de pensamento (Michaud, 1986). Como bem exprimiram Carra e Sicot (1997, p. 69), o trabalho do sociólogo consiste em interrogar as categorizações propostas, as condições sociais, econômicas e políticas da emergência desse problema social – e, entre outras coisas, que papel nós, os “especialistas” e “pesquisadores”, desempenhamos em tal emergência.

Preliminares: da bagunça à desregulação

As premissas de uma sociologia da violência escolar foram colocadas por Émile Durkheim (1902/1903, 1922; Krämer, 1994). Ele põe em evidência a necessidade da

5. Rorty (R.), *La contingence du langage, Contingence, ironie et solidarité*, trad. Fr. Dauzal (P.E.), Paris, Armand Colin, 1993.

6. Podemos pensar também em Kuhn (T.S.), *La structure des révolutions scientifiques*, trad. Fr. Meyer (L.), Paris, Flammarion, 1972.

disciplina escolar para a construção de uma personalidade social, na qual o indivíduo se submete às regras da Moral. Por outro lado, Durkheim descobre, mediante o primado do caráter institucional da relação pedagógica, que ela não é somente assimétrica em relação à idade, à experiência ou ao saber, mas, em sua essência, antagônica. Durkheim propõe a metáfora da oposição entre dois estranhos, de culturas diferentes. Para ele, a relação de desigualdade estrutural é constitutiva das escolas modernas. Fosse ela freada por uma força contrária, poderia – de modo comparável à opressão de uma cultura pelos colonizadores – tomar a forma de uma violência colonial, civilizadora, sem a qual nenhuma sociedade moderna poderia se desenvolver. Tal concepção fornece o quadro de análise aos primeiros trabalhos que serão conduzidos sobre a violência escolar, a dos alunos *na* escola, bem como a *da* escola. A violência dos alunos, num primeiro momento, poderia ser considerada ou como uma resistência à opressão sofrida – legítima (na perspectiva “civilizadora” durkheimiana) ou não –, ou, ao contrário, como uma violência integrante, papel deixado ao irracional num sistema que toma a desordem para fazer a ordem.

É nessa segunda direção que Testanière (1967a; 1967b) orienta a primeira grande pesquisa sociológica sobre as formas da desordem escolar. Ele se põe logo na linha de Durkheim, que desejava que fossem estudadas as formas de delitos escolares mais frequentes, chegando a afirmar: “Há uma criminologia da criança como há uma criminologia do homem adulto” (Durkheim, 1922, p. 66). A pesquisa recai sobre 64 liceus de uma academia, assim como sobre alguns estabelecimentos religiosos. A aparelhagem metodológica é considerável, com mais de mil questionários completados pelos alunos e sociogramas para certas classes. Ao calcular um “índice de bagunça” que varia sensivelmente com os estabelecimentos, mostra quem muito se acomoda bem com uma bagunça que reforça a sociabilidade, ao invés de destruí-la. A

bagunça tradicional “marca os tempos fortes da vida coletiva, exprime e reforça a integração do grupo escolar ao lhe dar consciência de sua unidade” (Testanière, 1967, p. 21). Rito de iniciação, ela reforça a ordem ao criar o grupo pedagógico, ao permitir a recreação. Não podemos aqui deixar de pensar nos papéis dos extravasamentos dionisiacos, concessão feita pela “razão” à “loucura” nas cidades antigas (Daraki, 1985), e, da mesma essência que o Carnaval e o Charivari de antigamente (Weber, 1983, p. 571), desordens reguladoras permitindo o bom funcionamento das instituições. A violência intrínseca à bagunça não é percebida pelos baderneiros, ela só é percebida pelas “vítimas habituais”, cujo sofrimento é desconhecido por todos. Esse extravasamento iniciático tem, pois, uma função social legítima, ele assegura a coesão do grupo e a socialização escolar, ninguém teria a idéia de chamá-lo de “violência”. Por muito tempo poder-se-á dizer o mesmo do trote, posteriormente estigmatizado como violência (Davidenkoff e Jungham, 1993).

Todavia, há um segundo tipo de bagunça, que não tem mais essa dimensão coletiva e que Testanière, com uma acuidade que anuncia muitas das evoluções posteriores, ligava às conseqüências, para a ordem escolar, das modificações na composição social do público de alunos. A chegada de novos públicos, até então à margem do segundo grau, produzia novas formas de desordem: a “bagunça anômica”. As dificuldades de manutenção da coesão social tiveram por conseqüência o enfraquecimento da consciência comum, concentrando-se na bagunça tradicional. A democratização do recrutamento escolar não corresponde necessariamente a uma verdadeira democratização da escola. Torna mais visível os bloqueios do sistema às crianças de certos subgrupos movidos pelo desejo de mobilidade social: a integração no sistema pedagógico tradicional é difícil para esses novos públicos e a desordem, longe de ser uma

“anomalia normal”, se torna progressivamente menos tolerada, tendo por corolário o reforço das punições. É que os mesmos fatos não têm mais a mesmofinalidade: longe de ser uma aceitação da ordem, uma contribuição à expressão e à regulação das tensões, a bagunça se torna o signo de um desequilíbrio, o fim de uma tradição. Prolongando sua reflexão após os eventos de Maio de 68, Testanière (1972) mostrava que o “desencantamento do mundo escolar” tinha se tornado massivo. Longe de ser uma desregulação nova, uma crise brutal ou passageira, a bagunça anômica era somente o signo de uma evolução contínua da escola republicana na direção da perda de sentido: ao universo fechado de classes sociais favorecidas, sabendo utilizar apenas para si próprias a escola como empresa de aculturação e de reforço de sua posição social, sucedia progressivamente uma escola incapaz de mascarar a origem social do fracasso escolar. Uma escola que se massifica é uma escola que põe a descoberto as desigualdades que acolhe e reforça. Tais análises são ainda, em grande parte, as de numerosos sociólogos (Ballion, 1982, 1991; Dubet, 1991, 1994, 1996; Payet, 1992b; Peralva, 1997). Elas ganham sentido, todavia, num período em que os trabalhos em Sociologia da Educação são principalmente alimentados pela teoria da reprodução social.

A violência da escola e as violências legítimas

A violência pode ser concebida como um conjunto de fenômenos que não são vividos enquanto tais por aqueles que são vítimas deles, mas que se pode, com Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970), reagrupar sob o termo “violência simbólica”. A reprodução de uma ordem social desigual e o fraco sucesso escolar de crianças que sofrem a cultura da classe dominante por meio dos hábitos remetem a uma violência simbólica definida como “poder que chega a impor significações e impô-las

como legítimas, ao dissimular as relações de força que estão no fundamento de sua força” (Bourdieu e Passeron, 1970, p. 18). Para Bourdieu, a forma suprema da violência simbólica é que

os produtos dominados de uma ordem dominada por forças enfeitadas de razão (como as que agem através dos veredictos da instituição escolar ou através dos ditames dos especialistas econômicos) não podem se não atribuir seu assentimento ao arbitrário da força racionalizada. (Bourdieu, 1997, p. 99)

Para ele, a violência dos adolescentes, que se poderia crer em ruptura com a ordem social e, em particular, com a escola, é apenas a reprodução conformista das violências sofridas. Ele propõe uma “lei de conservação da violência”, que é, em última análise, “o produto da ‘violência interna’ das estruturas econômicas e dos mecanismos sociais revezados pela violência ativa dos homens” (idem, p. 274). Bourdieu não legitima, pois, de nenhuma maneira a violência exercida pelos jovens ou pelos fracos, ela não é para ele senão um agente da reprodução social, se detendo nos limites do universo imediato sem combater as estruturas de dominação. Os trabalhos de Debarbieux (1996, p. 99) mostram assim que os alunos praticantes do *racket*, longe de serem “Robin Hoods pós-modernos, redistribuindo bens de consumo desigualmente repartidos”, agredem principalmente as crianças próximas, de mesma classe e, na maior parte das vezes, de mesmo meio social, seguindo uma “lei de proximidade”. Bachmann (1994, p. 125) descreve, por sua vez, “o ódio de proximidade e os aprendizes quebradores”, relatando como certas escolas mergulham numa violência que faz tão somente aprofundar a ruptura social.

Não é a mesma coisa nos trabalhos de Baudelot e Establet (1970), profundamente marcados pela teoria da luta de classes de Althusser, renovando o velho esquema de

Engels (ed. 1971) sobre o papel da violência na história. A escola é concebida como um instrumento da dominação burguesa contra a ideologia proletária (idem, p. 169). Nesse caso, a escola é o lugar de uma luta homotética, aquelas do mundo do trabalho, entre duas classes totalmente antagonicas. O comportamento dos alunos proletários emerge de seu "instinto de classe" e "a versão pequeno-burguesa da ideologia dominante" é percebida como uma "verdadeira provocação" que acarretará "resistências violentas": oposição ativa e passiva, fuga, degradações. Longe de ser "inação" ou "liberação", a bagunça e as condutas de escape são então içadas à categoria de virtudes proletárias. A violência dos alunos é luta social, eminentemente política, mas sob uma "forma espontânea, não organizada e teorizada" (idem, p. 174). Snyders (1976, p. 311) denunciou nessa concepção um romantismo excessivo da espontaneidade proletária, mascarando o verdadeiro "handicap" que marca o proletariado e seus filhos, e conduzindo efetivamente "a negar a exploração e suas conseqüências", fazendo desnecessária a luta de classes.

A violência dos alunos teria, pois, um sentido: seria resistência às normas dominantes, editadas pela burguesia, e é por isso que esta última não pode senão combater tal expressão da cultura popular. Tal é pelo menos a lição que Crubellier (1979) extrai da história da juventude na sociedade francesa desde o início do século XIX. Para ele, a escola contribuiu para quebrar a riqueza cultural dos meios juvenis, nos quais afrontamentos iniciáticos e oposições de grupos eram a base socializante das sociedades antigas campesinas, posteriormente operárias, mas igualmente da nobreza de espada. A nova preocupação malthusiana com uma criança acalentada numa família mais restrita acarreta novas formas de controle social, e a educação, não violenta em seu princípio, se torna rede final de interdições. A violência é, então, "a parte rejeitada" (Crubellier, 1979, p. 73) da sociabilidade juvenil e, nos pátios de

recreio, "a repressão da violência acarreta a supressão de todos os jogos que comportam alguma dose dela". Não podemos senão pensar aqui nos trabalhos de Foucault (1975), cuja análise do poder moderno consiste em mostrar como nascem, nas sociedades liberais, coações suaves mas constantes, que são, afinal, liberticidas, com o que as sociedades antigas não tinham nem mesmo sonhado. As grandes revoltas de liceu do século XIX e os extravasamentos coletivos em imensas bagunças aparecem sob essa ótica como uma resistência da cultura juvenil, numa "dialética compressão-explosão" que, por muito tempo, ainda guardará sua força e manterá o risco de crise ao longo de todo o século XIX (Crubellier, 1979, p. 150). A violência popular é considerada um traço cultural, uma maneira de se socializar, que seria desorganizada nas sociedades modernas, e ainda mais na era pós-industrial, em que o desaparecimento dos "jaquetas negras" é signo de esgotamento do mundo operário, como Dubet (1987, p. 183) sublinhou: ao desvio tolerado sucede "a raiua" e o "inferno".

A justificação da violência permanece um modelo fértil em um certo número de trabalhos pedagógicos e psicológicos. Trata-se de uma "violência fundamental" (Bergeret, 1985), constitutiva da pessoa humana (Dadoun, 1993), que lhe permite se construir. Toda uma série de trabalhos e experiências conduzidos em torno de Patrick Baudry (1986), Richard Hellbrunn (1982) e Jacques Pain (Pain, 1984, Hellbrunn e Pain, 1986) tentará "integrar a violência", com a ajuda, dentre outras, de "terapias impactantes" (Hellbrunn, in Hellbrunn e Pain, 1986, p. 17), visando permitir à pessoa violenta recorrer menos à violência, controlando-a, por exemplo, graças aos esportes de combate. Para o terapeuta "a violência [pode] ter efeitos positivos sobre o sujeito". Poderíamos nos perguntar, todavia, se a idéia de uma "violência fundamental" não naturaliza a violência,

esquecendo seu caráter socialmente construído e aprendido (Canada, 1995) e se todas as justificações da violência não participam de sua ideologia (Ramognino, 1997).

A violência na escola é amplamente concebida nos primeiros trabalhos sobre o assunto como uma violência da escola, escola-caserna (Oury e Pain, 1972), escola reprodutora ou escola da divisão social e do desprezo da cultura popular (Nizet e Hiernaux, 1984). A violência dos alunos é uma reação a essa violência interna. Os futuros trabalhadores profissionais teriam reações de “contra-aculturação” (Grigon, 1970), adotando comportamentos de resistência tais como a bagunça, o tédio ostensivo, a grosseria ou a violência. Se para Bourdieu a violência é somente uma máscara colocada sobre as relações de dominação, outros autores manifestam abertamente uma simpatia por ela, seja fazendo dela um elemento necessário da socialização popular, seja içando-a à dignidade de luta de classes entre proletariado e burguesia. Essa legitimação da violência repousa, pois, amplamente sobre uma ideologia romântica, fortemente marcada pelos combates políticos dos anos 1970, tão impregnados por um milenarismo revolucionário. Esses modelos sociológicos e ideológicos não consideram, contudo, realmente central a violência dos jovens, que são antes agentes dominados que atores, e o assunto não dá, então, lugar a verdadeiros estudos empíricos. Há tão somente um elemento de modelos mais amplos da divisão social e da violência simbólica.

Os anos 1975: nova preocupação com a segurança

Uma profunda transformação está, no entanto, em germe e a relação entre violência juvenil e escola vai começar a ser objeto de relatórios oficiais e de estudos (Selosse, 1972; Tallon, 1979, 1980; Léon, 1983). O relatório Selosse para o Conselho da Europa (1972 –

reed. 1996) se intitula “O papel da escola na prevenção da delinquência juvenil”. A preocupação é com a prevenção, mas também, como sempre em Selosse, se desenha um “olhar reparador” em que a escola tem seu papel a desempenhar (Selosse, Pain e Villerbu 1996, p. 470). Esse relatório não se funda numa pesquisa empírica, é uma síntese dos trabalhos internacionais sobre o assunto, particularmente anglo-saxões e americanos. Ele se situa na linha de trabalhos críticos da época, dentre os quais aqueles de Bourdieu, ao mostrar que a escola transmite, sobretudo, os valores e as normas da *Middle Class*, o que não pode tornar mais difícil as aprendizagens sociais das crianças de meios desfavorecidos. Entretanto, ao erigir o perfil das escolas “delinqüentes”, caracterizadas por fraco investimento coletivo, ausência de ascendência do diretor do estabelecimento e indiferença social mais ostensiva, Selosse antecipa amplamente o que serão as pesquisas ulteriores sobre “o efeito-estabelecimento”. Inovador, o relatório Selosse terá uma profunda influência sobre toda a doutrina do que se tornará a Proteção Judiciária da Juventude, preconizando já maior colaboração entre as instituições de socialização e de educação. Não é, contudo, menos verdade que tal relatório não tem a preocupação de realizar um balanço acerca dos números da delinquência nos estabelecimentos escolares. Não é a instituição escolar que parece ameaçada, é, antes, seu papel na construção da personalidade que se põe em questão.

Não ocorre o mesmo com os relatórios realizados sob a direção de Tallon para a Inspeção Geral na Vida Escolar (Tallon, 1979, 1980). Eles foram redigidos numa época em que, pela primeira vez, o tema da insegurança se tornara central nos debates políticos. Como lembra Roché (1994, p. 9), é com efeito durante os anos 1970 que tudo se agita: em 1975, por exemplo, Michel Poniatowski, Ministro do Interior, declara:

Gostaria que o Ministério do Interior se chamasse Ministério da Segurança dos franceses, porque é seu verdadeiro nome. Ele garante a segurança e a ordem, pois é a liberdade de cada um, mas a liberdade não é especificamente a da política, é também, nas grandes cidades, poder sair após oito horas da noite.

Essa nova preocupação com a segurança terá, contudo, verdadeiramente seu nascimento institucional e político ao redor do Comitê de estudos sobre a violência, a criminalidade e a delinquência, presidido por Alain Peyrefitte. A insegurança é considerada um sentimento que “conduz a superestimar o fenômeno criminoso” (Peyrefitte, 1977, 93). O que é estudado não é somente a violência criminosa, mas também “a violência ordinária, como se a própria vida se tornasse violenta” (idem, p. 32).

É nesse contexto de inquietude social e política que tomam sentido os primeiros relatórios sobre a violência na escola realizados pela Inspeção Geral na Vida Escolar. Tais relatórios, coordenados por G. Tallon, datam de julho de 1979, sobre a violência nos colégios, e de setembro de 1980, sobre os liceus⁷ de ensino profissionalizante. Tais índices ainda serão os mesmos na nota da Inspeção Geral, assinada por Marc Rancurel, em maio de 1992 (MEN/IG, 1992). Quer dizer, o vazio estatístico que os seguirá. Em uma entrevista, Marc Rancurel (1994, p. 63) precisa que a Inspeção Geral tinha se encarregado ela própria do problema, lançando as pesquisas de 1978 e 1979, que resultaram nos relatórios Tallon. O fenômeno teria aparecido nos estabelecimentos a partir de 1975. São as visitas aos estabelecimentos e as declarações dos diretores de estabelecimentos que alertaram a Inspeção Geral na Vida Escolar (I.G.V.E.). A sondagem realizada vai incidir sobre delitos, infrações e contra-venções, mas também sobre certas formas de autoviolência (suicídio) e recusa da instituição (absenteísmo).

Esse relatório nota que, no que diz

respeito aos colégios, 80,5% dos estabelecimentos *da amostra* conheciam depredações. 58,5% conheciam o fenômeno do *racket*, julga do grave em dois terços dos casos. As agressões contra adultos, presentes em 44% dos estabelecimentos, são antes verbais do que físicas. No que diz respeito aos liceus profissionalizantes, os atentados a bens são predominantes: depredações (84%), roubos contra alunos (100%), ou contra o estabelecimento (59%) e no exterior (82%). O fenômeno do *racket* aparece mais atenuado. As agressões contra adultos são verbais (73%), podem ter por alvo seus bens (17%) e suas pessoas (10%). Os relatórios Tallon fornecem, portanto, indicações interessantes para um quadro no fim dos anos 1970. Não bastam, entretanto, para ter a medida da amplitude real do fenômeno. Inicialmente, em termos de estrutura sua amostra é constituída “de estabelecimentos *a priori* com problemas”. Não se pode saber o que ocorre no conjunto dos estabelecimentos escolares: a violência se limita de fato aos “estabelecimentos com problemas”? Ou está presente em graus menores em outras situações? É essa limitação, aliás, que faz a I.G. afirmar, malgrado os índices bastante inquietantes nos estabelecimentos pesquisados, que “o fenômeno da violência nos estabelecimentos escolares não é tão extenso quanto se poderia temer”. Sem modificações, contudo, essa pesquisa e os relatórios seguintes – dentre os quais o relatório Léon (1983), muito citado – são imprescindíveis para qualquer estudo sobre violência na escola.

Em julho de 1982, o Inspetor Geral Marc Rancurel se encarrega do processo. Utilizando os relatórios Tallon, será levado a fazer propostas precisas aos diferentes ministros que se sucedem, por exemplo, acerca do papel dos diretores de estabelecimentos

7. *Collège* designa na França o ensino de 5ª a 8ª séries. *Lycée*, por sua vez, designa o ensino médio.

e sua autonomia relativa. Entretanto, Marc Rancurel confessa seu fracasso a respeito da quantificação do fenômeno: eles são muito mascarados; há, por assim dizer, vergonha em falar deles (Rancurel, 1994). A tal ponto, afirma, que ele próprio “fracassou em saber mais sobre eles”. Para ele, até anos mais recentes, era difícil falar da violência na escola. Sua presença era percebida como sinal de um fracasso pessoal intolerável e culpabilizante.

Mas será isso verdade? Não devemos, ao contrário, suspeitar que esse novo objeto de inquietação é apenas a perigosa metamorfose da exploração política do sentimento de insegurança, que se torna um dos temas essenciais do discurso político e da mídia dos anos 1980, marcados pela escalada, em termos de poder, da Frente Nacional?⁸

Fantasma, tabu ou problema pedagógico?

A partir dos “rodeios” de 1981, a inquietação se fortalece com o abandono generalizado das periferias populares e com a imagem de violência e tumulto dos bairros deserdados (Bachmann e Leguennec, 1996), que serão objeto da atenção de pesquisadores, políticos, e da mídia, a ponto de se poder dizer que os anos 1980 eram “os anos-periferia” (Jazouli, 1992). A “violência na escola”, contudo, quase não é estudada pelos sociólogos franceses, a não ser em algumas linhas, como desvio de uma pesquisa mais global sobre a turma (Dubet, 1987, p. 270), ou sobre os alunos de liceus (Dubet, 1991). As pesquisas sociológicas são de fato saturadas pela questão urbana, na qual se perde o problema específico da violência escolar. Apesar dos relatórios já mencionados, nenhuma medida concreta foi tomada e o tema desaparecia da mídia após algumas notícias que atraíam a atenção: o assassinato de um diretor de liceu por um de seus alunos em Grenoble e os primeiros ataques externos nos estabelecimentos da região de Paris e Lyon. Será necessário esperar

mais de dez anos para que o tema da violência ressurgisse e se torne, inversamente, emblemático da violência urbana – a ponto de toda delinquência juvenil ser associada a uma “violência na escola”.

Isso significa que a escola em 1981, melhor protegida em relação ao exterior, escapava ainda amplamente à delinquência conhecida em certas periferias?⁹ Ou que a preocupação com a segurança repousava numa sobrevalorização da violência real? A abordagem dominante da insegurança na França, como demonstrou Roché (1994), foi durante muito tempo aquela do “fantasma da insegurança”: segundo esse modelo, a violência recente se compara às violências mais sérias das sociedades antigas. O sentimento de insegurança que cresce nas sociedades contemporâneas, melhor protegidas, seria injustificado, fantasmático: temos medo de uma violência que tende a desaparecer (Chesnais, 1981). A violência de grande criminalidade diminuiu fortemente em nossas sociedades européias, ainda que tenham aumentado as violências do Estado e as violências tecnológicas. Menos crimes de sangue, menos estupros, menos assaltos à mão armada, nossa sociedade se pacificaram. Chesnais é um caso típico do modelo francês de abordagem dos fenômenos de insegurança, que distingue sentimento de insegurança e vitimação, destacando o papel dos boatos, nem sempre fundados, e de um imaginário, por vezes, manipulado (Roché, 1993, p. 101 e ss.). Chesnais se atém ao “primeiro círculo” da violência, o “núcleo duro”, “a violência física”, a mais grave: os homicídios deliberados (ou tentativas), os estupros (ou tentativas), os golpes e ferimentos deliberados graves, os roubos à mão armada ou com violência. Quanto à violência “moral (ou

8. Partido político francês de extrema direita (nota do tradutor).

9. No original *cités*, termo que designa áreas urbanas da periferia parisiense, composta basicamente por altos edifícios populares, habitados, sobretudo, por populações menos favorecidas e imigrantes.

simbólica)", "falar de violência nesse sentido é um abuso de linguagem, próprio a certos intelectuais ocidentais, estabelecidos com muito conforto na vida para conhecer o mundo obscuro da miséria e do crime". Ora, ao utilizar os arquivos disponíveis, vários autores (Crubellier, 1979; Guerrand, 1987; Boumard e Marchat, 1993; Lelièvre, 1994; Debarbieux, 1992, 1996) puderam notar que as violências escolares do passado atingiam na França uma intensidade notavelmente mais elevada que a da escola do século XX. A uma forte violência social (Muechembled, 1989) correspondia igualmente uma considerável violência repressiva na educação, baseada numa imagem pessimista da infância (Girolitto, 1986; Prairat, 1994). O fortalecimento da "civilização dos costumes" (Elias, 1936) e a progressiva desvalorização da violência corretiva (Lipovetsky, 1992) acarretaram uma *diminuição* da violência na educação. Poder-se-ia ser tentado a dar razão ao modelo de Chesnais e considerar a "violência escolar" como um objeto ilegítimo de pesquisa. O relativo silêncio dos anos 1980 estaria ligado a um desinteresse da mídia em relação ao assunto, não tendo ainda ascendido ao estatuto ambíguo de problema social ou de fenômeno da sociedade. Todavia, se os discursos oficiais, a mídia e os sociólogos emudeceram sobre tal questão, o problema é colocado com insistência em alguns trabalhos de clínicos ou pedagogos.

A própria situação é examinada, muitas vezes, com a ajuda de conceitos psicanalíticos. Assim, Filloux (1996, p. 295), analisando "o discurso inconsciente da escola" mostra, a partir de uma amostra de vinte entrevistas clínicas, que o discurso da violência encontra aí um lugar essencial, entre um discurso de submissão das vítimas e um discurso de angústia e culpabilidade da parte dos docentes. Pujade-Renaud, com a mesma metodologia, numa análise dos discursos sobre o corpo do aluno na sala (Pujade-Renaud, 1983), ou sobre o do docente (Pujade-Renaud, 1984), revela como interagem a violência dos alunos e a violência dos profes-

sores, mas também como o simples fato de estar sempre no centro dos olhares é algo que traz dificuldades para o docente. As análises de Pujade-Renaud poderiam, aliás, ser muito bem lidas através da noção de *habitus*, o "aprendido pelo corpo", segundo a expressão de Bourdieu (1997). Os trabalhos de Pujade-Renaud são complementares aos de Zimmermann (1982), que eram o correlato sociológico da tese coletiva escrita por esses autores. Zimmermann pode talvez ser situado na linha de Bourdieu da violência simbólica, pois descreve com grande precisão como os meros gestos afetuosos, as simples palavras ternas, ou, ao contrário, as punições, as observações desagradáveis, as avaliações que desvalorizam, são marcadas pela pertinência social e cultural. Ele anuncia amplamente os trabalhos sobre etnicização dos fenômenos escolares que serão conduzidos a seguir (Payet, 1992; Debarbieux, 1996a, 1997b), ao mostrar que tal violência simbólica se dirige principalmente às crianças "imigrantes" de meio operário, depois aos filhos de operários "franceses". Douet (1987) analisa o sistema penal escolar, na escola elementar. Com a ajuda de questionários passados a 231 docentes e 320 alunos, mostra a permanência de castigos corporais: por exemplo, 44,2% dos docentes dizem ter visto açoites nas nádegas em sua escola (e 17,3% reconhecem tê-los dado), 95% dos alunos do CP, 23,8% dos alunos do CM1 e 33,8% dos alunos do CM2¹⁰ dizem ter visto um docente dar palmadas ou tapas. É até hoje o estudo empírico mais completo sobre as punições na escola primária. Infelizmente, faltando as variáveis sociais, não podemos inferir tipologias dos castigados segundo diferenças socioculturais, mas esse estudo mostra, de todo modo, a permanência de uma brutalidade "corretiva" dos mestres (ver também Jubin, 1988).

10. *Cours préparatoire, cours moyen 1, cours moyen 2*, correspondentes, no Brasil, respectivamente à última série da pré-escola, às primeira e segunda séries do ensino fundamental.

São os pedagogos que vão abordar diretamente o problema da violência na escola, como objeto principal de suas publicações. Tais pedagogos muitas vezes lecionam em estabelecimentos difíceis: colégios em zona urbana desfavorecida, classes de educação especial. Podemos, aliás, levantar a hipótese de que o desenvolvimento da educação especial no colégio foi uma das maneiras de processar a massificação, assegurando a triagem dos elementos mais perturbadores. A equipe do Colégio Paul Éluard, nos Minguettes, na periferia de Lyon, lembra, assim, (Coletivo, 1987, p. 34) qual era a situação em 1982:

Os atores da Educação Nacional estão voltados para o colégio Paul Éluard, alertados pelas moções, greves e incidentes que se tornaram quotidianos (...) nesse colégio onde assolam a injúria, o roubo, o vandalismo, o fenômeno do *racket*, a violência, o absentismo de uns e de outros. Mulheres que não ousam mais dar aulas a portas fechadas, o conselheiro de educação agredido, automóveis danificados em estacionamento trancados a cadeado, invasões contínuas de estranhos ao colégio, mas, de modo geral, por antigos alunos que vêm acertar contas.

A criação de uma cultura de estabelecimento que permita escapar a tal violência – com o auxílio de uma forte parceria entre assistentes sociais e pais – é descrita com uma convicção militante. Reencontramos tal convicção nos trabalhos muito marcados pela pertinência às equipes de pedagogia institucional (Vasquez e Oury, 1967, 1971; Pochet-Oury, 1979; Colombier, Mangel e Perdriault, 1984; Pain, 1984) e aos movimentos pedagógicos (Defrance, 1988, Debarbieux, Méric e Schillinger, 1989, Debarbieux, 1990). A filiação com a pedagogia Freinet é afirmada freqüentemente: estratégias de discurso e expressão, crítica da escolástica, abertura da escola. Soluções pedagógicas são propostas para fazer face à violên-

cia na escola. Seu caráter muitas vezes militante não deve mascarar a acumulação de um saber profissional considerável, ainda que sua eficácia esteja por ser demonstrada, sobretudo em termos das crianças de meio popular (Descottes, 1994; Debarbieux e Caralp, 1996). Tais publicações são poucos sociológicas, a não ser numa referência bastante crítica à interpretação da violência dos alunos pela violência da escola (por exemplo, Defrance, 1988, p. 105). A mera existência dessas publicações já demanda por si, contudo, da sociologia da violência, uma interpretação.

Podemos pensar que as propostas e análises essencialmente pedagógicas feitas por esses autores sejam a naturalização da violência, esquecendo em parte os mecanismos sociais em curso. Alguns títulos posteriores exageraram, aliás, essa tendência ao superestimar, sem dúvida, as possibilidades da escola: *Escola: Violência ou Pedagogia* (Pain, 1992) ou mais recentemente: *Escola ou Guerra Civil* (Meirieu e Guirard, 1997). Apesar disso, num período em que a violência era em grande medida ainda um tabu (Debarbieux, 1990, p. 14), em que não existia política pública para fazer face a ela, esses trabalhos eram um modo de processar, na prática, um sofrimento. Enquanto certos relatórios começavam a se preocupar com a saúde psicológica dos docentes, consequência em boa parte, segundo esses últimos, de problemas de disciplina (Rancurel, 1982, citado em Hamon e Rotman, 1984, p. 165), aqueles trabalhos permitiam ultrapassar, no meio escolar, o bloqueio da problemática da insegurança, bloqueio consecutivo à categoria psicologizante do fantasma da insegurança, assim como à saturação do objeto por meio da questão urbana.

Ao mesmo tempo, os trabalhos da sociologia anglo-saxã começam a penetrar na França (por exemplo, Forquin, 1983, 1989; Woods, 1992; Coulon, 1993; De Queiroz e

Ziolkovski, 1994). Alguns trabalhos isolados abordam o problema da ordem e da desordem nos estabelecimentos franceses, preparando o terreno para os trabalhos sobre o efeito-estabelecimento (Paty, 1981) e começam a acumular dados etnográficos que acabarão por formar um *corpus* considerável, como os primeiros trabalhos de Payet (1985) sobre a insolência. A abordagem é frequentemente interacionista, apoiando-se numa definição relacional da violência, não se inscrevendo o desvio na personalidade do indivíduo.

Mediatização e políticas públicas

Definitivamente os anos 1980 conheceram uma considerável produção de trabalhos pedagógicos e psicológicos abordando direta ou indiretamente a violência na escola. Mas inexitem políticas públicas, os trabalhos sociológicos são muito esparsos: o objeto “violência na escola” não está ainda constituído enquanto objeto social ou sociológico. Tudo muda quando, no início dos anos 1990, a opinião pública é implicada através das importantes manifestações de alunos de liceus que exigiam, entre outras coisas, mais segurança e maior vigilância naqueles estabelecimentos. É difícil dizer o que chocou mais os telespectadores franceses – pois a televisão se torna doravante um vetor significativo na fabricação do objeto: as reivindicações de segurança ou os “quebradores” queimando veículos nas margens do Sena. Sem dúvida, a conjunção de ambos, mostrando abertamente as divisões sociais no próprio seio da juventude, ligando definitivamente o tema da periferia ao da violência escolar.

Na mídia “a violência na escola” se torna um assunto de porte. A partir da análise temática de uma amostra de 150 artigos publicados na imprensa nacional entre 1992 e 1996, Debarbieux (1997) pôde mostrar que predominava a impressão de uma escalada geral e nova de crimes e delitos na escola. Os fatos mais fre-

quentemente evocados são os mais pesados. Por exemplo, 28% dos artigos falam de dois assassinatos cometidos por jovens, generalizando esses fatos para uma barbárie juvenil ligada à “perda de referências” num jogo de palavras pseudo-especializado. Verifica-se a exploração do fenômeno pela mídia, e o “retorno da criança selvagem” se torna a questão em disputa na política, de que se apodera a imprensa da Frente Nacional, modificando-a numa direção xenófoba, chamando as crianças *de* selvagens, nova encarnação do retorno das classes perigosas (Chevalier, 1958; Jazouli, 1992; Debarbieux, Garnier e Tichit, 1998). A evolução recente ligará igualmente esse medo da criança e esse medo pela criança aos fenômenos de pedofilia.

A imprensa escrita e audiovisual desempenha então um papel importante na construção do objeto. Ela é acusada de contribuir para fazê-lo existir – seja ao exagerá-lo, seja ao colocá-lo em cena – pela violência das imagens (Gerbner, 1995), as “classes da televisão” sendo as novas “classes perigosas” no espírito do público (Mariet, 1994). As principais pesquisas sobre mídia e violência desenharam, contudo, um quadro de maior contraste: os riscos de aprendizagem social e de perda de inibição são reais, mas permanece difícil responder de maneira unívoca à questão da responsabilidade da mídia, em particular por razões metodológicas (Vedel, 1995). Entretanto, é incontestável que a imprensa encontra e reforça uma sensibilidade crescente do público francês. O objeto acha-se profundamente modificado ao se tornar questão de disputa ideológica maior: a impressão de decadência global dos costumes educacionais é relacionada ao declínio das normas familiares, às insuficiências políticas, à fraqueza do Estado e a uma suposta frouxidão dos professores.

As políticas públicas, intensamente interpeladas, tentam doravante responder à expectativa social, que se tornou grande

(Leydier, 1997): a *Operação Educação Nacional Justiça*, decretada a 8 de outubro de 1991 por Lionel Jospin, ministro da educação, e Henri Nallet, ministro da justiça; a circular de 27 de maio de 1992 criando planos departamentais interinstitucionais; planos Bayrou de 20 de fevereiro de 1996 e de 20 de março de 1997; e, por fim, recentemente, em novembro de 1997, plano de experimentação em mais de 400 estabelecimentos, proposto por Claude Allègre, ligado ao Ministério do Interior. Por angelismo ou por denegação, sucedeu-se uma fase de intensa mobilização institucional, que leva adiante um certo número de medidas já tomadas para tentar bloquear o fracasso escolar. A tendência é de tratamento “positivamente desigual” das dificuldades, para uma distribuição diferente dos meios, privilegiando em princípio os estabelecimentos ditos “sensíveis”, cuja classificação se faz em sua maior parte doravante por critérios sociais (Rondeau-Trancart, 1995). É a prolongação da política de Zonas de Educação Prioritária, que manifestou as desigualdades sociais, rompendo o mito igualitário francês por meio dos efeitos da discriminação positiva (Charlot, Bautier e Rochex, 1992 e Chauvreau/Rogovas-Chauceau, 1995).

Medidas detalhadas foram tomadas e testemunham o tratamento centralizado da educação na França, por intervenção do Estado: não-nomeação de professores inexperientes em estabelecimento difícil,¹¹ ações de formação inicial e contínua (M.E.N., 1996, Auduc, 1996), compensações salariais específicas, criação de equipes de intervenção, tal como a GASPAREM em Lille, universidades de verão, etc. Um certo número de ações tenta territorializar melhor o tratamento do problema: instalação de observatórios departamentais, comunicação entre os serviços envolvidos e particularmente com a polícia ou a justiça. Em certos departamentos tal comunicação é efetiva e demonstra real eficácia no tratamento dos delitos (Bottin, 1993, 1994; Le Gal, 1994). Paradoxalmente, enquanto há alguns anos a simples presença de

policiais perto das escolas era caricaturalmente estigmatizada como imagem da “repressão” pelos professores, há uma crescente demanda que traz dificuldades à própria polícia, que não pode, nem quer, entretanto, se encarregar desse assunto. Orisco está em ceder a uma demanda cada vez maior de repressão pelos serviços especializados (Payet, 1997). Em todo caso, a abordagem oficial do fenômeno na França passa pela delinqüência, concebida sobretudo como uma ameaça exterior.

A administração procura também conhecer melhor a amplitude do fenômeno. Os únicos índices disponíveis, vimos, eram, até 1992, aqueles dos relatórios Tallon, datando de quase quinze anos. Dois relatórios assinados por Inspectores Gerais tentam, por sua vez, captar qual é a situação. O relatório de Philippe Barret foi entregue a François Bayrou, em 1994, com o título *As condutas agressivas nos liceus e colégios*. Ele não foi integralmente publicado, mas a publicação de certos fragmentos na imprensa (Dumay, 1994, p. 42) dá uma idéia de seu teor essencial – muito voltado para a questão da segurança –, que sustenta a punição rigorosa dos atos violentos e o recurso mais sistemático aos procedimentos de exclusão. Os índices apresentados são parciais, dizem respeito às Academias de Amiens em 1991-92 e 92-93 e Creteil em 1991-92. Por exemplo, revela que de 88 agressões de professores ou administradores, que foram objeto de queixa na Academia de Amiens, 51 tiveram por autor um adulto, do que se conclui: “o aluno é, ao menos, pressionado por sua família em seu comportamento agressivo”, tema que encontramos freqüentemente, testemunhando a ruptura estigmatizante escola-pais de alunos de meio popular. Os índices publicados no relatório mais recente da Inspeção Geral (MEN/IGEN, Fotinos, 1995)

11. Horenstein (1997) nota, contudo, uma grande representação de professores entre 50 e 60 anos dentre as vítimas de agressão.

são também muito parciais, visto incluírem apenas “dois exemplos”: a Academia de Paris e o departamento do Sena Saint-Denis. Dispõe os seguintes índices: falando de “certas academias chamadas sensíveis” (sem precisar o número) afirma que “para essas academias o número de incidentes registrados durante o ano de 1993 é em média por volta de 200 ou 300 por ano”. Qual quer que seja o valor prescrito do relatório, podemos apenas notar a impossibilidade de avaliar quantitativamente os “incidentes” a partir dessas indicações: 200 a 300 incidentes por ano, mas em quantas academias? E quanto às academias não-sensíveis? Por outro lado, o que significa essa “média de 200 a 300 incidentes por ano”, calculada sobre um único ano, o de 1993?

Os índices publicados pela Educação Nacional são ainda insuficientes para uma análise, ainda que uma pesquisa da Direção dos Liceus e Colégios (novembro de 1997) venha a completar tais dados e dê lugar a um acompanhamento. Todavia, os Ministérios Públicos mais envolvidos empreenderam em anos recentes uma contabilidade particular e o Ministério do Interior tentou estabelecer uma visão de conjunto do que ele denomina “violências escolares”. Essa compilação das infrações foi iniciada em 1993 “sobretudo em razão de o número de agressões perpetradas contra alunos e membros do pessoal docente se mostrar crescente”. Tal impressão deixava pressentir índices elevados; ora, não era nada disso: “contudo, os índices recolhidos são relativamente moderados: 771 eventos com golpes e ferimentos deliberados (interrupção temporária de trabalho de mais de oito dias) contra alunos e 210 contra o pessoal docente”. Os autores identificados são em sua maioria alunos do estabelecimento – contrariamente ao mito arraigado e consensual na opinião francesa –, o grosso da violência escolar não é diretamente perpetrado por elementos vindos do exterior, embora seja, por vezes, o caso. Aliás, o número de queixas pres-tadas é maior quando os agressores são alunos

estranhos ao estabelecimento – 90% do pessoal presta queixa, índice esse que passa a 53% quando o aluno pertence ao estabelecimento (Horenstein, 1997).

Tais índices podem levar a pensar que a escola permanece em boa medida um lugar protegido, qualquer que seja o indicador escolhido. Com efeito, se relacionamos o número de eventos com o número de alunos, constatamos que tal proporção é muito pequena: 1999 eventos recenseados para 14 milhões de alunos, ou seja uma proporção de 0,014%. Podemos comparar esse índice com a proporção de crimes, delitos e infrações constatadas no total da população francesa: esta é de 6,5% (cerca de 3,7 milhões de delitos e infrações para 57 milhões de pessoas). Tais cálculos deveriam, com certeza, ser ponderados para cima, se, como estimam os diretores de estabelecimentos (Fotinos, 1995), cerca de 80% dos eventos são tratados internamente pela instituição escolar.¹² Mas mesmo uma tal ponderação daria índices ainda muito inferiores aos da criminalidade geral. A evolução dos índices desde 1993 mostra um aumento bastante significativo dos eventos relatados: mas será que tal aumento traduz um aumento real e/ou uma melhor contagem e um aumento da sensibilidade, que faz aumentar mecanicamente as notificações? Haveria com o que ficar perplexo, pois no mesmo instante em que a sensibilidade da mídia se mostrava muito grande, um relatório do Procurador Geral Jourda, analisando a delinquência em meio escolar relativamente a Paris e aos departamentos limítrofes, notava em 1994 uma queda bastante significativa (50%) das violências mais graves, contra uma significativa alta dos “atos geradores de tensões no cotidiano (roubos simples, estragos, insultos raciais,

12. A nota da direção geral da segurança pública precisa, aliás, que a delinquência juvenil é mais conhecida que a de adultos, em razão de melhor vigilância. A ponderação não iria, então, obrigatoriamente na proporção da alta.

violências leves)” (Moreau, 1994). Os eventos recenseados não podem dar verdadeiramente conta da pequena delinqüência, muito desconhecida e freqüentemente tratada internamente. Mas eles podem ao menos mostrar que o problema não reside atualmente nas categorias mais graves.

Além desses relatórios oficiais, uma chamada para pesquisas foi lançada em maio de 1994, testemunhando a vontade do Estado em avançar no conhecimento do problema. Tal chamada foi iniciada conjuntamente pelo Ministério da Educação Nacional (D.E.P.) e pelo Ministério do Interior (Instituto de Altos Estudos da Segurança Interior, I.H.E.S.I.). Essa associação incomum mostra que doravante o problema da violência na escola é concebido pelas instituições como um problema de segurança pública. Setenta e cinco equipes responderam, 9 foram financiadas e 5 se juntaram a essas 9. Sete das pesquisas são sociológicas. Não se trata aqui de apresentar o conjunto desses trabalhos, o que já se tentou algures (Fabre-Cornali, 1997), e se compôs um livro coletivo com resumos dos próprios pesquisadores acerca de seus principais resultados (Charlotte-Emin, 1997). Todavia, o papel desses trabalhos na transformação de um objeto construído socialmente em objeto de investigações científicas é evidentemente essencial, mas, certamente, não único, pois outros autores propuseram, por sua vez, quadros interpretativos (por exemplo, Walgrave, 1992; Dubet, 1994; Bachmann, 1994; Bachmann e Leguennec, 1996; Lepoutre, 1997). Nós nos contentaremos em apresentar as dimensões sociológicas desses trabalhos.

Pesquisas empíricas e debates teóricos

Em 1994, pela primeira vez na França, um vasto programa de estudos empíricos é elaborado acerca da violência na escola. Seu instrumental metodológico é extremamente varia-

do: “relatos de violência”, questionários por correspondência ou diretamente aplicados, grupos de reflexão, entrevistas individuais, pesquisas de vitimação, análise secundária de dados estatísticos ou de documentos administrativos, observações etnográficas e estudos de caso, pesquisa-intervenção por mediação, procedimento global por mediação sociológica.¹³

Trata-se, portanto, de uma ruptura metodológica real, que é uma maneira de tomar a distância necessária à construção do objeto. Todavia, é incontestável que os trabalhos publicados recentemente responderam a uma demanda social e institucional. A pergunta acerca de um possível exagero dos fatos se coloca então de forma arguta: há o “fantasma da insegurança” a propósito da violência na escola, fantasma esse que faria somente recrudescer a demanda social de repressão, o controle social recrudescido e ilegítimo; os pesquisadores não teriam por seus trabalhos participado na alimentação dessa fantasmática? A modéstia dos fatos recenseados pelas estatísticas oficiais poderia, com efeito, levar à relativização da importância da violência escolar e admitir o modelo do fantasma social. A maior parte dos trabalhos recentes está, aliás, de acordo acerca do fato de que – sem que devamos por isso subestimá-los – a importância quantitativa dos crimes e delitos em meio escolar é, afinal, restrita (Debarbieux, 1996, Facy, 1997). O arrebatamento pela mídia é incontestável e nos estabelecimentos certos observadores notam a tendência real em utilizar a “violência” como desculpa repressiva e imobilista (Debarbieux, 1996, p. 60; Payet, 1997). Contudo, o modelo do “fantasma da insegurança” pode ser matizado em vários pontos: não consideração das vítimas e da relevância do índice desconhecido – pela não declaração dos delitos –, incapacidade de dar conta do

13. Para não tornar o texto pesado descreveremos nas notas as escolhas metodológicas dos diferentes estudos.

que compõe a maior parte da delinquência atual na França, vale dizer, a pequena delinquência, e impossibilidade de pensar a desordem no cotidiano, que deteriora a vida de certos estabelecimentos escolares.

Não é porque uma vítima é estatisticamente rara, que ela não tem importância, e seu sofrimento cria a obrigação moral de responsabilização por ela. A pesquisa de Horenstein (1997),¹⁴ médico psiquiatra na MGEN, lembra, aliás, relativamente aos docentes, que onde os riscos de vitimação são menores – nos estabelecimentos favorecidos – o traumatismo sofrido pelos queixosos é muito mais significativo. Com o fito de relativizar demais a importância quantitativa da violência, corre-se o risco de encerrar as vítimas em sua culpabilidade e em seu silêncio. Na sociologia francesa do desvio, bem como na sociedade francesa em geral, adotar o ponto de vista das vítimas tem sido muitas vezes difícil. O modelo da “violência simbólica” e ainda mais o da violência politicamente reacional fazem frequentemente das vítimas os culpados do que sofreram: tal é verdade ainda no caso em que o professor agredido é estigmatizado como “mau professor”.

Além disso, o “índice desconhecido” da vitimação está ligado à própria produção dos dados estatísticos oficiais, diretos ou indiretos (Facy e Henry, 1997) e somente a pesquisa de vitimação pode permitir reduzi-lo. Carra e Sicot (1996, 1997)¹⁵ ensaiaram tal pesquisa no departamento do Doubs e, no que diz respeito ao *racket*, por Debarbieux (1996). Horenstein (1997) escolheu, por sua vez, pesquisar junto aos docentes as próprias vítimas, o que em si é já uma alteração de perspectiva. As pesquisas epidemiológicas revelam igualmente informações interessantes, por exemplo a ampla pesquisa de Choquet e Ledoux (1994, p. 155-173), que mostra que um em cada seis jovens reconhece ter sido vítima de violências físicas. A amostra do departamento do Doubs revela 4,3% de alunos praticantes do *racket* (Carra e Sicot, 1997, p. 70), enquanto a amostra nacio-

nal da pesquisa Debarbieux revela 9% (Debarbieux, Dupuch e Montoya, 1997, p. 30). Tais trabalhos são ainda pioneiros, pois, ao contrário de outros países europeus, nenhum estudo sistemático das vitimações foi conduzido em nosso país. Ao se optar por ouvir as vítimas, as pesquisas convidam assim à primeira inversão epistemológica. Essa inversão altera não apenas o modo de abordagem da violência na escola, mas também sua definição. A “violência simbólica” invisível, tal como foi teorizada por Bourdieu e Passeron, permanece um modelo subjacente, explicativo em muitas pesquisas. Mas um outro ponto de vista é privilegiado, que considera que a violência é inicialmente “o que eu considero como tal” (Debarbieux, 1991; Carra e Sicot, 1996). Não se trata aqui de uma posição subjetivista e solipsista, mas de uma tentativa de agrupar segundo categorias sociais e ordenações institucionais os fatos qualificados de violência pelos próprios atores sociais que os sofrem, os operam ou são deles testemunhas (ver também Coslin, 1997). A variabilidade dessas qualificações é significativa, elas diferem tanto entre alunos e docentes quanto entre docentes e administração, por exemplo (Ballion, 1996). Entretanto, se, por um lado, todos os atores

14. Essa pesquisa tenta analisar sob a ótica da saúde mental as reações de *stress* pós-traumáticas dos docentes vítimas de agressões físicas ou de ameaças graves. O material é constituído de 269 processos agrupando dados sociodemográficos, um relato de agressão, dados médicos dos impactos do traumatismo e alterações cognitivas, assim como avaliação do suporte recebido.

15. Carra e Sicot utilizaram a pesquisa de vitimação. Transgressões e infrações são captadas do ponto de vista da vítima, considerada um informante privilegiado. Contudo, seu método permite ir além e emitir uma visão do conjunto da “violência escolar” em seu departamento. Para ter acesso ao conhecimento das “vítimas”, era necessário, com efeito, que aquelas pudessem se declarar enquanto tal. Um primeiro questionário foi passado a uma amostra de 2.855 colegiais nos 21 colégios (1/10 da população do departamento), depois um segundo questionário a 1.300 colegiais de 13 colégios sorteados entre os 21 e, finalmente, 350 alunos responderam a um segundo questionário. Esses 350 se reconheciam como vítimas. O questionário foi aplicado pelos pesquisadores a cada série, sem que qualquer pessoa do estabelecimento estivesse presente. As séries retidas: uma por nível, mais as 4^{as} AS, as 3^{as} e 4^{as} techno, as SES. O tratamento dos dados foi realizado por análises univariadas, bivariadas e AFC.

aceitam considerar as violências em termos de Código Penal, por outro lado, é certamente sobre as violências pequenas, cotidianas, que o debate é mais vivo, em torno da noção de incivilidade. De fato, as pesquisas de vitimação demonstram que, se um número não derrisório de alunos e docentes são vitimados, na imensa maioria dos casos o que é considerado como violência não emerge meramente do Código Penal, mas se agrupa sob as categorias cômodas da “violência verbal”, ou até mesmo simplesmente do “clima” ou da “falta de respeito”.

Para pensar tal representação de uma “degradação do clima escolar”, uma segunda inversão epistemológica foi ensaiada por Debarbieux (1996a, 1996b, 1997), que transpõe para a escola a demonstração feita por Roché (1993, 1994, 1996) ao utilizar o conceito norte-americano de incivilidade, conceito esse que já havia sido empregado por Payet (1985, 1992) e é aceito pela maior parte das equipes de pesquisa (Ballion, 1996, 1997; Carra e Sicot, 1997; Facy, 1997), mas rejeitado por outros autores dada sua imprecisão (Bonnafé-Schmidt, 1997, Ramognino *et al.*, 1997). Podemos pensar que é um conceito provisório – aguardando superação –, mas cômodo. A tradução de textos fundadores, tal como o célebre Broken Windows, de Wilson e Kelling¹⁶ (IHESI, 1994), os trabalhos e sínteses de Roché (1993), de Lagrange (1995) contribuíram amplamente para engendrar uma mudança de paradigma no pensamento francês acerca da insegurança por meio desse prisma da incivilidade. Se os crimes de sangue regrediram massivamente nos últimos dois séculos, as estatísticas criminais mostram, há quase trinta anos, que o aumento da pequena delinqüência é uma tendência forte da sociedade francesa (Louis Dirn, 1990). As incivilidades são, de início, essa pequena delinqüência e, enquanto tal, são muitas vezes penalizáveis, qualificáveis. Ora, perto de 80% dos eventos de pequena delinqüência não resultam em elucidação, não por negligência policial, mas porque a delinqüência mudou

estruturalmente. As vítimas de tais pequenos delitos ou infrações retêm desses eventos a impressão global de desordem, de violência num mundo mal regulado. O modelo psico-sociológico da insegurança como “fantasma” é então questionado: longe de ser uma inquietação injustificada num período de rarefação do crime, a insegurança está ligada a microvitimações, que não podem ser tratadas pelos poderes públicos. Além disso, tais eventos não são necessariamente penalizáveis, mas, mesmo em suas formas mais inofensivas, são intoleráveis, pelo sentimento de não-respeito que induzem naquele que os sofre. Na escola isso se traduz por uma grave crise de identidade, tanto entre alunos quanto entre docentes e o termo mais nodal nos discursos é exatamente o de “respeito”, sem o qual não há prestígio, nem identidade social sólida (Dhoquois, 1996). A vitimação mais freqüente, descrita pelos alunos da pesquisa do Doubs, é, aliás, de muito longe a “falta de respeito” (Carra e Sicot, 1996). Há igualmente consenso sobre o fato de que não se deve utilizar a incivilidade para subestimar a importância da insegurança sentida. Muito pelo contrário. Tudo impele a tomar seriamente a incivilidade, considerando-se que não há solução de continuidade entre aquela e a infração, e o que se revela é uma grave degradação do clima de certos estabelecimentos, que os põe na fronteira entre a incivilidade e o delito. As incivilidades são um dos fatores explicativos essenciais em relação ao “clima dos estabelecimentos”, elas permitem, por exemplo, explicar essa observação de Dubet (1991, p. 144): “O clima de indisciplina é, paradoxalmente, mais nítido que os incidentes que o

16. Esse texto desenvolve a famosa metáfora do “vidro quebrado”, segundo a qual, se um vidro é quebrado numa janela, os outros não tardarão a sê-lo se não se consertá-lo. Trata-se de um prolongamento dos trabalhos já antigos de Zimbardo (1969), Wilson (J.O.) e Kelling (G.L.), Broken Windows, *The Atlantic Monthly*, março de 1982, p. 29-38 (trad. Francesa em *Les cahiers de la sécurité intérieure*, 1994, n. 15, p. 163-180).

fundam (...) A violência paira e ameaça, mais do que é real". A incivilidade permite pensar as microviolências que, se acumulando, tornam inabitável o mundo dos homens.

A incivilidade não deve, portanto, servir para minimizar a violência e a delinquência. Contudo, também não deve servir para superestimá-la, ao generalizá-la, nem para aliviar a representação de insegurança de um possível exagero, ou para confundir todo questionamento da ordem com uma desordem intolerável, insensata, resultando no crime ou no delito. Debarbieux (1996, p. 75 e ss.) mostrou, aliás, que a degradação do clima não era geral, nem necessariamente dramática, tendo os alunos ainda, como quer que seja, uma confiança massiva na escola (ver, para a posição inversa, Dubet e Martucelli, 1996). O uso excessivo da noção de incivilidade corre o risco de acarretar uma sobrequalificação das desordens escolares e de esvaziá-las de sentido, na mesma medida em que se reforça um culturalismo xenófobo. A incivilidade que se revela na escola não deve ser pensada sob a forma do conflito "bárbaros" X "civilizados": a incivilidade não é a não-civilização, nem simplesmente a "má educação". Ela é conflito de civilidades, mas não um conflito de civilidades estranhas umas às outras e para sempre irreduzíveis e relativas. Há, antes, troca e oposição de valores, de sentimentos de pertinências diversas. A incivilidade poderia mesmo ser apenas a forma de base das relações de classe, exprimindo o amor frustrado por uma escola que não pode manter as promessas igualitárias de inserção. A totalidade das pesquisas sociológicas conduzidas insiste, portanto, sobre essa ligação entre violência escolar e desigualdades sociais.

"A incivilidade" não é o incivismo. A violência escolar é uma resposta desajeitada, frequentemente ineficaz, ao incivismo desigual do mercado escolar e urbano. Esse "mercado" está ligado às estratégias de manutenção social dos pais de classe média que escapam da escola popular (Tripiet e Léger, 1986). A escola não é

única e o jogo de escolha da "boa escola" (Ballion, 1991) põe em questão bem mais o igualitarismo republicano que as violências dos incluídos na exclusão (Dubet, 1996): a massificação, num contexto de desemprego global dentre os que têm menos de 25 anos, não pode ser assimilada a uma democratização. Para Peralva¹⁷ (1997) e para muitos autores (por exemplo: Dubet, 1994; Payet, 1995; Ballion, 1997), a massificação produziu uma diversificação e complexificação das atitudes face à escola e ao trabalho escolar, rompendo o fundamento "meritocrático" e republicano da escola. Prost (1992) mostrou bem como a um sistema abertamente desigual – o primário para as classes populares, o liceu para os herdeiros – sucedera uma escola em que a estratificação social se encontrava paradoxalmente legitimada por uma visibilidade nova dos processos de seleção: "A reforma dos colégios não somente consolidou a estratificação social, como legitimou-a, visto que a fez repousar sobre critérios aparentemente escolares não mais claramente sociais". Podemos ver bem, portanto, na modificação da composição social do público escolar a origem das desregulações, como já em 1967 analisava Testanière. Para Peralva, a partir da massificação o fato de ser excluído da escola significa, na experiência dos jovens, ser excluído da sociedade, o que implica uma mudança do significado do julgamento escolar, que se torna julgamento sobre a existência, o qual é "paralisado pelo processo de dualização que atinge a sociedade francesa". Daí a passagem ao ato violento. Uma grande parte da violência é para ela, portanto, relacional e não delituosa. É essa também a análise de Ramognino (1997), que examina, como outros autores, o papel da orientação e das classes de níveis (Payet, 1995; Montoya, 1994; Debarbieux, 1996).

17. Peralva desenvolve sua argumentação a partir de um estudo de caso num colégio da periferia parisiense.

Segundo Peralva, a violência, conforme a visão dos alunos, é motivada, inserindo-se numa lógica de afrontamento e protesto. O que é, aliás, uma das causas da impossibilidade de tratar o problema pela eliminação dos núcleos duros: o sentimento de injustiça não depende disso e o terreno de conflitos mais sensível são a avaliação e a orientação. A lógica de resistência se manifesta sob variadas formas, muitas vezes violentas, para reduzir a influência do julgamento escolar negativo entre os sujeitos envolvidos. Peralva acompanha as análises de Dubet (1994), segundo as quais certas violências se inserem num registro “anti-escolar”. Elas manifestam resistência à imagem negativa que a escola pode propagar a certos alunos e são expressão de uma espécie de “raiva”, constituindo-se na “única maneira de alguém não se identificar com as categorias difamatórias da relegação” (Dubet, 1994, p. 25). Ballion¹⁸ (1997) nota que a distribuição social diferenciada é também difração do sentido que construía o acordo escolar. O enfraquecimento do sentido da escola (Charlot, 1987, 1994; Debarbieux, 1994) implica o desaparecimento do consenso em torno do quer dizer a “lei”. Essa dificuldade em dizer e fazer a lei está ligada à erosão ideológica do consenso que permitia “o implícito das relações partilhadas”, que fundamentava a disciplina “suave” e as “negociações” (Peralva, 1997). Ballion mostra que um consenso cultural sobrevive em “alto nível”, permitindo clareza e legitimidade na imposição da regra.¹⁹ De modo contrário, na periferia desfavorecida da grande cidade dominaria a ruptura cultural. É nesse tipo de estabelecimento que as vitimações são mais fortes e as transgressões (salvo roubo e drogas) mais presentes (três vezes mais que nos liceus médios).

Os trabalhos recentes confirmam pois, amplamente, certos modelos mais antigos. Numa vasta pesquisa comparativa, interrogando mais de 14.000 alunos e 600 docentes e responsáveis pedagógicos, a equipe de Debarbieux (1996)²⁰ pôde mostrar que a “violência” é

amplamente dependente das condições sociodemográficas da população escolar abrangida: quanto mais os estabelecimentos abrigam populações socialmente desfavorecidas,²¹ mais freqüentes são os delitos e infrações, mais o clima é degradado, mais o sentimento de insegurança predomina. Há uma ligação direta entre o aumento do sentimento de insegurança e a vitimação real ou, para ser mais preciso, o conhecimento de vítimas, numa “rede de vitimação” (Grémy, IHESI, 1996); a insegurança está muito

18. A pesquisa de Robert Ballion foi conduzida por dois eixos metodológicos. Uma investigação qualitativa em cerca de 30 colégios e liceus, nos quais se procedeu a entrevistas individuais e em grupos e onde se instalaram grupos de reflexão. Uma pesquisa com questionários, realizada na primavera de 1995, tomou 92 liceus (70 LGT e 22 LP), distribuídos por 12 academias. Em cada estabelecimento questionários foram enviados ao diretor, ao CPE, a professores (seis por estabelecimento, escolhidos pelo diretor) e a alunos (também seis, escolhidos entre delegados, alunos considerados “dinâmicos”). 88 diretores responderam, 149 CPE, 464 professores, 460 alunos, isto é, 1.161 pessoas.

19. Pensamos certamente nos “verdadeiros alunos de liceu” descritos por Dubet em *Os alunos de liceu*, Paris: Le Seuil, 1991, pp. 34-56. Carra et Sicot, 1996 (op. cit. p. 14), sugerem que podemos pensar, em termos da perspectiva aberta por Dubet e fazendo a síntese com os trabalhos de Testanière, que os “verdadeiros alunos de liceu” encarnam o ideal escolar e os “bons alunos de liceu” incorporando o sentido do programa e do trabalho eficaz encarnam a “bagunça tradicional”. “Violência, desordem anômica sendo, antes, algo dos novos alunos de liceu”.

20. A equipe Debarbieux ambicionou uma visão ao mesmo tempo global e local, constituindo uma amostra idealtípica de cerca de 100 estabelecimentos e neles aplicou questionários em mais de 14.000 alunos e 600 profissionais. Esse questionário tenta medir o “clima escolar” dos estabelecimentos por meio de diversos indicadores: relações adultos/alunos, relações entre alunos, violência e agressividade observadas, locais agradáveis e desagradáveis. Ele inclui também uma pesquisa de vitimação baseada no *racket*. De fato, tal equipe, ao invés de buscar um “conceito da violência”, procura construir “indicadores”, isto é, pontos de vista parciais, que permitam captar a “violência” tanto de um ponto de vista “vívido”, fenomenológico, quanto objetivo (os delitos) ou enquanto “sentimento de violência”. Ao interrogar individual e coletivamente os atores, a abordagem se faz mais qualitativa e, finalmente, é nos grupos de mediação sociológica que a abordagem integra mais os atores no processo de pesquisa.

21. Essa equipe adapta para caracterizar o constructo social dos estabelecimentos o índice de Precariedade Escolar proposto pela D.E.P. (Rondeau-Trancart, loc.cit.): índice de alunos cujos pais são CSP desfavorecidos, índice de alunos estrangeiros, índice de alunos com mais de dois anos de atraso.

presente e de maneira acentuada nas zonas urbanas difíceis e nas fileiras segregativas. Sentimento de violência e exposição ao risco são socialmente desiguais e correlatos à exclusão social e escolar.²² Estabeleceu-se um consenso entre os pesquisadores acerca da importante ligação entre violência e exclusão interna pela prática, freqüentemente oculta, das classes de níveis no colégio (Payet, 1995; Ramognino,²³ 1997). Payet²⁴ mostra como paulatinamente se constitui a segregação escolar: mixofobia entre alunas “européias” e alunos *maghrebins*²⁵, escolha das opções mais valorizadas para os filhos da classe média, etc. Como Debarbieux e Tichit (1997), ele mostra o quanto o regime repressivo é étnica e socialmente marcado, contribuindo para a construção de uma carreira delinqüente para certas categorias de alunos, aplicando uma máscara etnicizante sobre essas relações de classe, num processo de designação/autodesignação das populações envolvidas. A etnicização da violência na escola aparece em certos pesquisadores como um dos elementos mais inquietantes para o pacto escolar republicano, não no sentido de uma “violência étnica”, ligada a traços culturais pré-formados, mas no sentido de uma diferença imposta e, finalmente, identitariamente reivindicada (ver também Barrère e Martuccelli, 1997; Lorcerie, 1996). A experiência social dos filhos de imigrantes e seus pais se constrói menos sobre uma diferença cultural que sobre uma experiência de estigmatização e de relegação. A resistência dos alunos nas classes ruins, em vez de exprimir a tentativa do retorno às origens, assume uma dimensão “de etnicidade reativa” e mesmo “oposicional”, por dificuldade de acesso ao jogo social. A etnicização da violência na escola é explicada pelos atores da violência dos alunos como estando ligada a sua “cultura”; o risco de desvios xenófobos e racistas é considerável na escola, da mesma forma que no conjunto da sociedade francesa.

As causas da violência não são para a maior parte dos pesquisadores simplesmente

externas aos estabelecimentos escolares, conforme o modelo da escola sitiada e agredida. Com efeito, ao insistir sobre as correlações da violência com os fatores socioeconômicos, a pesquisapoderia nutrir a representação de um “*handicap* socioviolento”, acarretando um desencorajamento fatalista, ou nutrir a imagem de uma escola-santário, assaltada por bárbaros, imagem que faz sentido numa sociedade em que a xenofobia está amplamente presente. Há, por vezes, evidências que mascaram realidades implícitas. Tal é o caso da externalização da violência na escola (que poderia provir somente de jovens “de coloração” das periferias difíceis), que oculta o papel da instituição na produção do fenômeno (Payet, 1997). Certamente uma parte considerável das violências recenseadas é consequência de elementos externos e a criação do “delito de intrusão” tenta responder a isso. Entretanto, os intrusos são relativamente raros e a maior

22. A ligação *racket*-exclusão é sensível também em outra desigualdade de exposição ao risco, desigualdade essa que pareceria, por sua vez, estar relacionada à idade se nos contentássemos com uma leitura rápida dos dados. Encontramos, na verdade, as vítimas, antes, na categoria dos 12 e 13 anos, na 6ª e na 5ª, e os vitimadores na categoria dos maiores de 15 anos. Mas a idade está longe de explicar tudo. De fato, os alunos “em dia” na 6ª, mais comuns nos estabelecimentos de favorecidos, não são mais vítimas de *racket* que os outros (média = 6%, 11 anos = 5,7%). Os alunos que mais praticam o *racket* são os de 17 anos ou mais, particularmente presentes (8,6% contra 5% em média) nas fileiras de exclusão. Da mesma forma, a série em que o *racket* mais incide é a 6ª SES, com um aluno vitimado a cada dez: vítimas e vitimadores estão na mesma estrutura segregativa.

23. Os trabalhos do LAMES dizem respeito a 82 “relatos de violência” recolhidos em três colégios marseheses, escolhidos não nos bairros do norte, mas do centro de Marselle.

24. Jean-Paul Payet empreende sua longa pesquisa etnográfica se instalando durante um ano num colégio da periferia de Lyon. Essa abordagem etnográfica e interacionista não pretende a generalização. Todavia, como ele nota, a importância do trabalho cumulativo conduzido em dez anos permite fazer emergir uma realidade mais contraditória e ambígua que métodos mais formais nivelam demais. Sua pesquisa levou um ano escolar, ao longo do qual procedeu à observação durante um ou dois dias por semana em diferentes locais do estabelecimento. A esse material se acrescentam observações não-focalizadas, observações de reuniões e conselhos de classe, de reuniões semanais de ajuste da equipe de direção e de educação, entrevistas e a coletânea de documentos “endógenos” escritos.

25. Designa os estrangeiros provenientes do Maghreb, região do norte da África (nota do tradutor).

parte do tempo não são “verdadeiros” desconhecidos. Na pesquisa de Syr (1996, 1997), que estudou os processos de professores declarados vítimas, numa academia muito sensível, não existem senão 33 casos recenseados. O agressor, em 88% dos casos, é um maior, um pai de aluno em 55% dos casos. Mesmo no caso em que o agressor não é um pai, nota-se que em 85% das denúncias há, na realidade, uma ligação entre autores e vítimas. Muitas vezes os alunos estão presentes como “agressores mediatos”, usando a apresentação do incidente aos pais para fazê-los reagir e agredir o professor. Mais do que a imagem de invasão, Ballion (1997) propõe a imagem “de esponja” do meio nos liceus de zona urbana deserdada. Ballion critica de modo veemente a abertura dos estabelecimentos em relação ao meio social, por esta ameaçar “a ordem social” (Ballion, 1993). Esse tipo de abordagem faz, pois, dos comportamentos a-escolares o prolongamento das condutas juvenis no bairro. Contudo, a escola se acha então desresponsabilizada, sendo a origem da violência voltada para a periferia ou para o próprio jovem. O debate científico é também um debate estratégico fundamental, e é difícil dar conta das opções ideológicas pessoais e escolhas cientificamente fundadas: será necessário “cortar” a escola do bairro, protegê-la das agressões exteriores? Ou então é, ao contrário, na parceria real com os moradores que jaz a solução? A escola deve ser uma escola *do* bairro ou uma escola *no* bairro (Debarbieux, 1994)? As causas da violência escolar são puramente externas ou o estabelecimento de ensino tem sua parte de responsabilidade?

De fato, a maioria dos pesquisadores estuda em profundidade as dimensões internas ao estabelecimento, dimensões essas que explicam sua maior ou menor porosidade à agressão. Essa porosidade é, por sua vez, até mesmo diretamente responsável pela violência engendrada a partir das características do estabelecimento (Ballion, 1997; Payet, 1995; Debarbieux, 1996a/b, 1997; Carra e Sicot, 1996,

1997; Pain, 1996). Walgrave (1992) ressalta que a escola tem “um efeito causal inegável” sobre a origem da delinquência. Segundo ele, é, antes de tudo, a “atmosfera sociocultural da escola, composta pela totalidade de valores, atitudes e comportamentos comuns” – que poderíamos nomear clima escolar – que vai ser discriminante. É uma nova direção de pesquisa. Até aqui “o efeito-estabelecimento” tinha sido estudado na França, sobretudo na produção das competências escolares (por exemplo, Cousin, 1993; Grisay, 1993). Contrariamente aos resultados recentes relativos a essas aquisições (Bressoux, 1995), parece amplamente que, no que concerne à “violência”, o efeito-estabelecimento prevalece sobre o efeito-classe, a ordem global sendo ordem em comum. Os espaços fora da classe são, aliás, os mais “perigosos” e os menos regulados pelos adultos. Todavia, o efeito-classe e o efeito-fileira são muito sensíveis (Montoya, 1994; Payet, 1995). Debarbieux e Tichit (1997a) recusam-se, aliás, a opor uma dimensão à outra no colégio: o efeito-classe está ligado à política global do estabelecimento, que gera a heterogeneidade pela constituição de classes de níveis ou a orientação em fileiras segregativas. O efeito-classe é, pois, de fato homotético ao efeito-estabelecimento, que relega e acumula os alunos em dificuldade em classes “panela de pressão” (Montoya, 1997).

Na linha da *Effective school literature*, a pesquisa francesa procura doravante identificar sistematicamente as características que explicam uma melhor resistência dos estabelecimentos escolares à violência, ou uma maior exposição ao risco, ambas as coisas sendo iguais, por outro lado, no plano sociológico. Numa primeira aproximação podemos dizer que essas pesquisas reencontram em boa parte os resultados das pesquisas anglo-saxãs antigas, tais como já haviam sido expostas no relatório Selosse (1972, Pain e Villerbu, 1996), ou ainda os trabalhos mais

recentes dos Gottfredson (1985, ver também Hellmann e Beaton, 1986). As características "físicas" (tamanho, efetivo) e humanas dos estabelecimentos são examinadas. Parece, por exemplo (Grisay, 1993; Debarbieux, 1996), que o efetivo do estabelecimento desempenha um papel considerável nos estabelecimentos cuja população é mais desfavorecida, o que pode apoiar a política de "discriminação positiva" das ZEP. O papel do diretor do estabelecimento, a importância da mobilização e da coesão das equipes, a parceria interinstitucional são elementos essenciais. Os conflitos entre adultos (Pain, 1993a, 1993b; Debarbieux, 1994) parecem contribuir para a desregulação da ordem escolar, que ressurgiu fortemente no clima da escola e *in fine* na violência em todas as suas formas. Os espaços "intermediários" tornam-se nesse caso espaços de alto risco. As determinantes macro-sociológicas da violência escolar são, pois, massivas, mas não devem impedir a reflexão interna, que escapa atualmente à sobre crítica dos anos 1970. Tal reflexão considera, antes, que há uma real liberdade dos atores e que a ação permanece possível. Sobretudo ao mostrar a existência dos efeitos-estabelecimento, ela rompe com a falsa evidência da relação de causalidade entre pobreza, imigração e violência escolar. Contribui para desconstruir a crença fatalista no "*handicap* socioviolento".

Se as pesquisas francesas acompanham as anglo-saxãs, não é menos verdadeiro que são identificadas particularidades franco-francesas, que se explicam em parte pela história de nossa escola pública. As comparações internacionais evidenciam bem as particularidades (*French American* Foundation, 1996; Body-Gendrot, 1997; Barrier e Pain, 1997). Desse modo, os trabalhos psicológicos comparativos do canadense Laurier Fortin e do francês Daniel Favre (Fortin e Favre, 1997) permitem propor um modelo multinível, ordenando as variáveis que prenunciam problemas de comportamento (Fortin e Bigras, 1996; ver também Coslin, 1996, 1997), modelo esse que parece ao mesmo tempo coerente com

as variáveis estudadas nas pesquisas sociológicas (importância do sexo, da idade, do atraso escolar, etc) e aplicável tanto ao público francês quanto aos públicos norte-americanos envolvidos. Contudo, e tal é importante numa perspectiva sociológica, os alunos franceses parecem mais "dogmáticos" e "agressivos", com um baixo nível de auto-afirmação. Poderíamos pensar que o modelo francês universalista é mais conformista que os modelos diferencialistas anglo-saxões. É pelo menos um dos ensinamentos que se pode tirar da pesquisa de Pain e Barrier (1997).²⁶ A escola poderia, ao final dessa pesquisa, ser qualificada de "lugar de educação democrática" na Alemanha e na Inglaterra, ao passo que tratar-se-ia, na França, de um "lugar de ensino". Entretanto, a abordagem estritamente culturalista pode ser questionada, pois não leva suficientemente em conta o fato de que as sociedades modernas são estratificadas e contraditórias.

Por exemplo, se Sophie Body-Gendrot (1993, 1996, 1997) mostra bem que a sociedade americana está efetivamente fundada nos valores do liberalismo, ao contrário da sociedade francesa, que está fundada na preocupação com a igualdade, ela mostra igualmente que esse quadro deve ser objeto de mediações. Certamente a sociedade americana é profundamente dualizada, as crianças negras e hispânicas são vítimas de um sistema econômico que marginaliza os mais pobres, naturalizando sua violência, apelando para uma repressão crescente,²⁷ que é uma tendência forte nos EUA. Todavia, Body-Gendrot mostra que iniciativas individuais e coletivas, por meio de programas comunitários de prevenção, têm

26. Geograficamente, foram tomadas no caso da França: os Yvelines, os Hauts de Seine; para a Alemanha: a Sarre; para a Inglaterra: a região de Bristol. Entre os 12 estabelecimentos tomados, 10 foram objeto de aplicação de questionários, o que dá 1.307 questionários/alunos para 245 questionários/adultos. Foram realizadas monografias.

27. Os jovens americanos têm duas vezes mais chance de serem presos se provierem de um meio dito pobre. Houve, nesses cinco últimos anos, um aumento de 56% de encarceramentos de jovens nos EUA.

permitido aos EUA acumular um importante estoque de experimentações eficazes nos bairros em dificuldade. A implicação dos pais na escola é uma constante nessas experiências. Para tentar circunscrever os fenômenos da violência nos bairros difíceis, certos programas optaram por desenvolver “a dinâmica do bairro, a inserção dos pais e o quadro de vida das crianças e dos adolescentes, a fim de permitir, depois, à instituição desenvolver, coletivamente, providências inovadoras em termos de prevenção”. Longe da abordagem “absolutamente repressiva”, outras formas de abordagem estão sendo experimentadas nos EUA, tais como as técnicas de mediação ou de resolução de conflitos que Bonnafé-Schmitt (1992, 1997) tenta adaptar à realidade francesa²⁸ e que parecem permitir reduzir os índices de violência. De modo oposto, na França os pais de alunos e a comunidade em sentido amplo são freqüentemente intrusos, particularmente mal aceitos (Payet, 1992; Debarbieux, 1996; Dubet *et al.*, 1996). A política das Comissões de meio social dificilmente mobiliza os moradores, sendo, antes, considerados parceiros tanto outros serviços públicos quanto os assistentes sociais. Uma das grandes diferenças entre os EUA e a França “diz respeito ao fato de que a América tem programas, ao passo que nós temos serviços públicos” (Body-Gendrot, 1997). E o apelo ao Estado para regular os problemas dessa “ordem pública” que constitui a civilidade é, talvez, uma tentação francesa constante (Roché, 1996), remetendo a civilidade a especialistas, tais como os Conselheiros Principais de educação, cuja função é única na Europa (Pain e Barrier, 1997).

A “violência em meio escolar” põe em questão o próprio sentido da escola francesa e de seus atores. Retira sua marca da crise dos sistemas simbólicos que permitem a construção da identidade (Demailly, 1991). Tais sistemas simbólicos têm sua origem na construção social da imagem do ofício, a qual necessita de mitos fundadores. Num país que se quer ainda a “pátria dos Direitos do Homem”, não importa

quais sejam suas práticas acerca da imigração, país em que os professores são ainda nutridos no pensamento das Luzes, como não veriam eles na resistência dos alunos aos valores “universais” de seu ensino o sinal da barbárie nascente à qual a “fortaleza” deve resistir? O debate francês sobre a violência na escola francesa, bem como a ocorrência do discurso sobre os valores da educação, parecem-nos receber um eco extraordinário porque tocam na questão da identidade nacional, que recusa as lógicas comunitárias. Esquece-se aqui que o universal não existe senão encarnado. Não se trata de concordar com “os que não começam a se inquietar por defender o universalismo senão quando aparecem movimentos eficientes de protesto contra as lacunas mais gritantes do universalismo, denunciados estes logo como dissidências particularistas” (Bourdieu, 1997, p. 93). As pesquisas aqui apresentadas de modo demasiado resumido não dizem, no fundo, que aquilo que é realmente “selvagem” na violência são as desigualdades, desigualdades essas que, por sua vez, a geram sem, contudo, desculpá-la (Kozol, 1991)? Mas a denúncia das desigualdades, não obstante útil, nada diz sobre a maneira de gerar essa violência e de levar em consideração as vítimas. Estudar comparativamente os “programas” empreendidos nas outras sociedades liberais pode acarretar uma nova inversão epistemológica e estratégica numa sociedade imobilizada em seu projeto social. Estudo esse que, por sua vez, em nada inviabiliza o olhar crítico que o sociólogo dirige a essas sociedades.

28. Seis estabelecimentos foram tomados em duas ZEP da academia de Lyon. Quinze a 20 alunos foram formados na mediação (8 horas de estágio) em cada estabelecimento, usando-se o método dos papéis filmados. Reuniões de supervisão dos mediadores completam o dispositivo. Não se trata de um simples modo de pacificação das relações escolares, mas muito mais da emergência de um novo sistema de regulação social, assentando-se este numa outra racionalidade mais comunicacional, que faz apelo às noções de contrato, confiança e equidade.

Conclusão

Em trinta anos, o objeto “violência na escola” ampliou-se consideravelmente. Inicialmente dimensão oculta das bagunças tradicionalmente reguladoras, a violência dos alunos apareceu como resultado da mutação profunda do sistema escolar, que acolhia novos públicos, menos favorecidos, e faz subitamente perceptível sua desigualdade fundamental, malgrado suas promessas de igualitarismo republicano. A violência dos alunos apareceu como determinada pela violência simbólica *da* escola e, enquanto tal, não parecia poder ser tratada senão pela mudança global da instituição e da sociedade. No limite, foi concebida como eminentemente revolucionária, lógica de resistência do proletariado face à escola de classe. Elemento de uma teoria global da injustiça social, durante longo tempo raramente produziu trabalhos empíricos.

A seguir, mascarada pela questão urbana, também não apareceu como um problema social em si. Contudo, certo número de relatórios oficiais e os testemunhos de pedagogos e clínicos mostraram que, a partir do fim dos anos 1970, o sofrimento de alunos e professores nessa situação podia ser grande nos locais socialmente desfavorecidos. A pesquisa sociológica negou por muito tempo essa dimensão, relegando-a a um fantasma da insegurança, o que significou, afinal, desconsideração com as vítimas. As manifestações de alunos de liceu de 1991 e a explosão na mídia que se seguiu acarretaram uma nova sensibilidade, a um só tempo, pública, política e científica. A “violência na escola” apareceu então como um objeto digno de ser pensado em si mesmo. Por isso o “silêncio” dos anos 1980 foi reinterpretado como um erro na construção precedente do objeto: abandonando o modelo único do “fantasma”, a violência cotidiana tornou-se uma preocupação da pesquisa, permitindo mostrar assim a construção interativa da desigualdade em face do risco e de seu desenvolvimento na relação

com a exclusão social. Se os sociólogos continuaram a ligar essa violência à desigualdade social e à questão urbana, foram, por sua vez, capazes de sistematizar o papel das características dos estabelecimentos escolares na produção – ou prevenção – da violência, mostrando a eficiência de certas culturas de estabelecimento. Permitiram, dessa maneira, não pensar as estratégias de ação apenas em termos de repressão, recuo temeroso e desmotivado diante do “santuário”. Examinaram o próprio sentido da escola, em sua dimensão socializante, e, finalmente, fizeram surgir novas dimensões da triagem social, dentre as quais os desvios xenófobos não são os menos importantes.

Todavia, uma renovação de perspectivas nos parece inevitável. Uma primeira direção de trabalhos a surgir é aquela da ligação entre violência e aquisições escolares: os pesquisadores demonstram que certos estabelecimentos eram mais eficientes que outros na luta contra a violência, mas são eles, em razão disso, mais eficientes na transmissão dos saberes (Charlot, Bautier e Rochex, 1992)? A “paz social” não significa necessariamente justiça escolar, e um estabelecimento calmo pode ser apenas um instrumento de controle social e de reprodução das desigualdades. Uma segunda direção é capaz de reorientar ainda mais profundamente as pesquisas: os trabalhos foram efetuados sobretudo no interior dos estabelecimentos escolares. O estudo das estratégias de ação implantadas focaliza principalmente atores adultos, funcionários da educação nacional, docentes, administradores, ou então alunos. Não há aqui uma outra forma de manter afastado o bairro e seus moradores, e tal posição não superestima o papel da escola e dos professores? Se certos estabelecimentos são mais ou menos eficientes que outros, não se deve isso também à mobilização ou à desmobilização dos habitantes do bairro em que estão localizados? O estudo (crítico) dos programas “comunitários” de ação em outros paí-

ses e o desenvolvimento da parceria escola-família seriam uma forma de pensar e acompanhar a mutação educativa em curso nas democracias liberais dualizadas, conferindo-se, por sua vez, a mesmidade social–esociológica – aos diferentes atores da educação.

Referências bibliográficas

- AUDUC J.-L. (1996). - *Enseigner en "banlieues"*, Paris: Hachette.
- BACHMAN C. (1994). - Sur la haine de proximité: l'école et les apprentis casseurs. *Migrants formation*, n. 97.
- BACCHMAN, C. LEGUENEC N. (1996). - *Violences urbaines*. Ascension et chute des classes moyennes à travers cinquante ans de politique de la ville. Paris: Albin Michel.
- BAKER K., RUBEL J. (1980). - *Violence and crime in the schools*. Lexington Books.
- BALLION R. (1992). - *Les consommateurs d'école*. Paris: Stock.
- BALLION R. (1991). - *La bonne école, évaluation et choix du collège et du lycée*. Paris: Hatier.
- BALLION R. (1993). - *Le Lycée, une cité à reconstruire*. Paris: Hachette.
- BALLION R. (1996). - *La gestion de la transgression à l'école*. CADIS-EHESS-CNRS.
- BALLION R. (1997). - Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions. In B. CHARLOT, J.C. EMIN (coord.) *Violences à l'école*. État des savoirs. Paris: Armand Colin.
- BARRÈRE A., MARTUCELLI D. (1997). - L'école à l'épreuve de l'ethnicité. *Les Annales de la Recherche Urbaine*, n. 75
- BARRIER E., PAIN J. (1997). - Violences à l'école: une étude comparative européenne à partir de douze établissements scolaires du deuxième degré, en Allemagne, Angleterre, France. In B. CHARLOT, J.C. EMIN (coord.) *Violences à l'école*. État des savoirs. Paris: Armand Colin.
- BAUDELOT C., ESTABLET R. (1970). - *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero.
- BAUDRY P. (1986). - *Une sociologie du tragique*. Paris: CERF-Cujas.
- BERGERET J. (1985). - *La violence fondamentale*. Paris: Dunod.
- BODY-GENDROT S. (1993). - Ville et violence. L'irruption de nouveaux acteurs. Paris: PUF.
- BODY-GENDROT S. (1996). - *Réagir dans les quartiers en crise: la dynamique américaine*. Paris: La documentation française.
- BODY-GENDROT S. (1997). - La violence dans l'école américaine: une invitation à la réflexion. In B. CHARLOT, J.C. EMIN (coord.) *Violences à l'école*. État des savoirs. Paris: Armand Colin.
- BONNAFE-SCHMITT J.P. (1992). - *La médiation: une justice douce*. Paris: Syros.
- BONNAFE-SCHMITT J.P. (1997). - La médiation scolaire: une technique de la violence ou un processus éducatif? In B. CHARLOT, J.C. EMIN (coord.) *Violences à l'école*. État des savoirs. Paris: Armand Colin.
- BOTTIN Y. (1993). - *Le dispositif et les actions de prévention de la violence en milieu scolaire en Seine Saint-Denis, Décembre 1992 - décembre 1994*, Bilan et Perspectives. Académie de Créteil.
- BOTTIN Y. (1994). - *Violence et insécurité en milieu scolaire en Seine Saint-Denis*. Premier bilan de la politique de prévention. Académie de Créteil.

- BOUMARD P., MARCHAT J.F. (1993). - *Chahuts, ordre et désordres dans l'institution éducative*. Paris: Armand Colin.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970). - *Lereproduction*. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Minut.
- BOURDIEU P. (1997). - *Méditations pascaliennes*. Paris: Le Seuil.
- BRESSOUX P. (1995). - Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves. *Revue française de sociologie*, XXVI, 2.
- CANADA G. (1995). - *Fist, sick, knife, gun*. Boston: Beacon Press.
- CARRAC., SICOT F. (1996). - Pour un diagnostic local de la violence à l'école: en quête de victimisation dans les collèges du département du Doubs. Convention de recherche I.H.E.S. I / D.E.P., LASA/U.F.C.
- CARRAC., SICOT F. (1997). - Une autre perspective sur les violences scolaires; l'expérience de victimisation. In B. CHARLOT, J.C. EMIN (coord.) *Violences à l'école*. État des savoirs. Paris: Armand Colin.
- CHALVIN M.J. (1994). - *Prévenir conflits et violences*. Paris: Nathan.
- CHAMBOREDON J.C. (1971). - La délinquance juvénile, essai de construction de l'objet. *Revue française de sociologie*, XII-3.
- CHARLOT B. (1997). - L'école en mutation. Paris: Payot.
- CHARLOT B. (1994). - L'école en banlieue: ouverture sociale et clôture symbolique. *Administration et éducation*, n. 3.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1992). - *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- CHARLOT B., EMIN J.C. (coord.) (1997). - *Violences à l'école*. État des savoirs. Paris: Armand Colin.
- CHAVEAU G., ROGOVAS-CHAVEAU E. (1995). - *À l'école des banlieues*. Paris: ESF.
- CHESNAIS J.C. (1981). - *Histoire de la violence*. Paris: Laffont.
- CHEVALIER L. (1958). - *Classes laborieuses et classes dangereuses*. Paris: Hachette.
- CHOQUET M., LEDOUX S. (1994). - *Adolescents*. Paris: INSERM.
- COLLECTIF (1987). - *Paul Éluard, un collègue aux Minguettes*. Paris: Syros.
- COLOMBIER C., MANGEL G., PERDRIault M. (1984). - *Collèges, faire à la violence*. Paris: Syros.
- COSLIN P.G. (1996). - *Les adolescents devant les déviances*. Paris: PUF.
- COSLIN P.G. (1997). - A propos des comportements violents observés au sein des collèges. In B. CHARLOT, J.C. EMIN (coord.) *Violences à l'école*. État des savoirs. Paris: Armand Colin.
- COULON A. (1993). - *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: PUF.
- COUSIN O. (1993). - L'effet établissement. Construction d'une problématique. *Revue française de sociologie*, XXXIV, 3.
- CRUBELLIER M. (1979). - *L'enfance et la jeunesse dans la société française 1800-1950*. Paris: Armand Colin.
- CUSSON M. (1990). - La violence à l'école; le problème et les solutions. *Apprentissage*.
- DARAKI M. (1985). - *Dionysos*. Paris: Arthaud.
- DADOUN M. (1993). - *La violence*. Essai sur l'homme violent. Paris: Hatier.

- DE QUEIROZ J.M., ZIOLKOVSKI M. (1994). - *L'interactionnisme symbolique*. Rennes: Presses Universitaires.
- DEBARBIEUX E. (1990). - *La violence dans la classe*. Paris: ESF.
- DEBARBIEUX E. (1992). - De la violence à l'école. Prolégomènes pour des recherches et des pratiques. *Actes, psychanalyse et sociétés*, n. 6.
- DEBARBIEUX E. (1994). - École du quartier ou école dans le quartier. Violences et limites de l'école. *Migrants-formation*, n. 97.
- DEBARBIEUX E. (1994). - Violence, sens et formation des maîtres. In H. HANNOUN et A. M. DROUIN-HANS (Dir.) *Pour une philosophie de l'éducation*. Paris-Dijon CNDP.
- DEBARBIEUX E. (1996). - *La violence en milieu scolaire. 1 - État des Lieux*. Paris: ESF.
- DEBARBIEUX E. (1997). - Insécurité et clivages sociaux. L'exemple des violences scolaires. *Annales de la Recherche Urbaine*, n. 75.
- DEBARBIEUX E., DARNAL A. (1995). - Recherche et pratique sur la violence à l'école par la médiation sociologique. *SKHÔLE*, n. 3.
- DEBARBIEUX E., MERIC M., SCHILLIGER B. (1989). - *Fuir, fusionner, agresser. Le nouvel éducateur*. Dossier spécial.
- DEBARBIEUX E., CARALP V. (1996). - *Pédagogie Freinet et violence: Un "effet-établissement" inattendu*. Cahiers Binet Simon, n. 649.
- DEBARBIEUX E., DUPUCH A., MONTOYA Y. (1997). - Pour en finir avec le handicap socio-violent. In B. CHARLOT, J.C. EMIN (coord.) *Violences à l'école*. État des savoirs. Paris: Armand Colin.
- DEBARBIEUX E., TICHIT L. (1997a). - Ethnicité, punitions et effet-classe: une étude de cas. *Migrants-formation*. n. 109.
- DEBARBIEUX E., TICHIT L. (1997b). - Le construit "ethnique" de la violence. In B. CHARLOT, J.C. EMIN (coord.) *Violences à l'école*. État des savoirs. Paris: Armand Colin.
- DEBARBIEUX E., GARNIER A., TICHIT L. (1998). - Incivilités et fractures sociales au collège. L'orientation scolaire et psychologique. A paraître.
- DEFRANCE B. (1988). - *La violence à l'école*. Paris: Syros.
- DEFRANCE B. (1993). - *Sanctions et disciplines à l'école*. Paris: Syros.
- DEMAILLY L. (1991). - *Le collège. Crise, mythe et métiers*. Lille: Presses Universitaires.
- DEROUET J.-L. (1987). - Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique. *Revue française de pédagogie*, n. 78.
- DESCOTTES P. (1994). - Attitudes parentales et pédagogie Freinet. In P. CLANCHE, J. TESTANIÈRE. *La pédagogie Freinet: mises à jour et perspectives*. Bordeaux: PUB.
- DHOQUOIS R. (1996). - Civilité et incivilités. *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, n. 23.
- DOUET B. (1987). - *Discipline et punitions à l'école*. Paris: PUF.
- DUBET F. (1987). - *La Galère: Jeunes en survie*. Paris: Fayard.
- DUBET F. (1991). - *Les lycéens*. Paris: Seuil.
- DUBET F. (1994). - Les mutations du système scolaire et les violences à l'école. *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, n. 15.

- DUBET F. (1996). - La laïcité dans les mutations de l'école. In M. WIEVIORKA (Dir.) *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*. Paris: La Découverte.
- DUBET F., MARTUCELLI D. (1996). - *À l'école*. Sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Le Seuil.
- DUBET F. (Dir.) (1996). - *Ecole et famille: le malentendu*.
- DUMAY J. M. (1994). - *L'école agressée*. Paris: Belfond.
- DURKHEIM E. (1902). *L'éducation morale*. Paris: Alcan.
- DURKHEIM E. (1922) - *Éducation et sociologie*. Paris: Alcan.
- ELIAS N. (1936). - *La civilisation des mœurs*. Réed. 1992. Paris: Press Pocket.
- ENGHELS F. (1971). - *Le rôle de la violence dans l'histoire*. Paris: Editions sociales.
- FABRE-CORNALI D. (1997). - Les violences à l'école. *Les cahiers de la sécurité intérieure*, n. 29.
- FACY F., HENRY S. (1997). - Systèmes d'information sur le phénomène des violences à l'école: du signalement direct aux statistiques indirectes. In B. CHARLOT, J.C. EMIN (coord.) *Violences à l'école*. État des savoirs. Paris: Armand Colin.
- FAVRE D., FORTIN L. (1997). - Aspects sociocognitifs de la violence chez les adolescents et développement d'attitudes utilisant le langage. In B. CHARLOT, J.C. EMIN (coord.) *Violences à l'école*. État des savoirs. Paris: Armand Colin.
- FILLIEULE O. (1997). - Les fondamentaux de la sécurité. Présentation du texte de Jean-Claude Chamboredon. *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, n. 29.
- FILLOUX J. (1986) - *Du contrat pédagogique*. Paris: Dunod.
- FORQUIN J.C. (1983). - La nouvelle sociologie de l'Éducation en Grande-Bretagne: orientations, apports théoriques, évolutions 1970-1980. *Revue française de pédagogie*, n. 78.
- FORQUI J.C. (1989) - *Ecole et culture*. Le point de vue des sociologues britanniques. Bruxelles: De Boeck.
- FORTIN L., BIGRAS M. (1996). - *Les facteurs de risque et les programmes de prévention auprès d'enfants en troubles de comportement*. Québec: Behaviora, Eastman.
- FOTINOS G. (1995). - *La violence à l'école*. Etat de la situation en 1994. Analyse et recommandations. Ministère de l'Éducation Nationale.
- FOUCAULT M. (1975). - *Surveiller et punir*. Naissance de la prison. Paris: Gallimard.
- FRENCH AMERICAN FOUNDATION (1996). - *Youth violence*. Actes de la rencontre franco-américaine. New York, ONU.
- GERBNER G. (1995). Pouvoir et danger de la violence télévisée. *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, n. 20.
- GIOLITTO P. (1986). - *Abécédaires et fêrules*. Paris: Imago.
- GOTTFREDSON G.D., GOTTFREDSON D.C. (1985). - *Victimization in schools*. New York: Plenum Press.
- GREMY J.P. (1996). - La délinquance permet-elle d'expliquer le sentiment d'insécurité? *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, n. 23.
- GRIGNON C. (1970). - *L'ordre des choses*. Les fonctions sociales de l'enseignement technique. Paris: Seuil.
- GRISAY A. (1993). - *Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième*. Education et formations, n. 32.

- GUERRAND P.H. (1987). - *C'est la faute aux profs*. Paris: La Découverte.
- HAMON H., ROTMAN P. (1984). - *Tant qu'il y aura des profs*. Paris: Le Seuil.
- HELLBRUN R. (1982). - *Pathologie de la violence*. Paris: Réseaux-Eres.
- HELLBRUN R., PAIN J. (1986). - *Intégrer la violence*. Vigneux: Matrice.
- HELLMANN D.A., BEATON S. (1986). - The pattern of violence in urban public schools: the influence of school and community. *Journal of resarch in crime and delinquency*, n. 23-2.
- HIERNAUX J.P., NIZET J. (1984). - *Violence et ennui*. Malais au quotidien dans les relations professeurs-élèves. Paris: PUF.
- HORENSTEIN M. (1997). - Les enseignants victimes de la violence. In B. CHARLOT, J.C. EMIN (co ord.) *Violences à l'école*. État des savoirs. Paris: Armand Colin.
- JAZOULI A. (1992). - *Les années banlieues*. Paris: Le Seuil.
- JUBIN P. (1988). - *L'élève "tête à claques"*. Paris: ESF.
- KOZOL J. (1991). - *Savage inequalities: children in America's schools*. New York: Harper.
- KRAMER H.L. (1995). - *Die Gewaltproblematik im französischen und deutschen Schulsystem*. LAMNEK S. (Ed.) *Jugend und Gewalt*, Opladen.
- LAGRANGE H. (1995). - *La civilité à l'épreuve*. Crime et sentiment d'insécurité. Paris: PUF.
- LAPASSADE G. (1993). - *Guerre et paix dans la classe, la déviance scolaire*. Paris: Armand Colin.
- LE GALL G. (1994). - *La politique de la ville: les quartiers en difficulté et la violence dans les établissements scolaires*. Paris: Conseil économique et social de la région Ile de France.
- LELIEVRE C. (1994). - *Sens et violence à l'école*. Les Cahiers de la sécurité intérieure, n. 15.
- LEON J.M. (1983). - *Violence et déviance chez les jeunes: problèmes de l'école, problèmes de la cité*. Ministère de l'Education Nationale.
- LEPOUTRE D. (1997). - *Coeur de banlieue*. Codes, rites et langages. Paris: Odile Jacob.
- LEYDIER J. (1997). - *La violence à l'école: des constats aux réactions*. Adolescence, n. 15-2.
- LIPOVETSKY G. (1992). - *Le crépuscule du devoir*. L'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques. Paris: Gallimard.
- LORCERIE F. (1996). - Laïcité 1996. La République à l'école de l'immigration. *Revue française de pédagogie*, n. 117.
- LOUIS DIRN (1990). - *La société française en tendances*. Paris: PUF.
- MARIET F. (1994). - Classe télévisée, classe dangereuse? De la télévision comme bouc-émissaire. *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, n. 15.
- MEIRIEU P. (1997). - *L'école ou la guerre civile*. Paris.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (1996). - Les IUFM et la prévention de la violence à l'école. Actes du séminaire: préparer les futurs professeurs à enseigner dans des situations difficiles. DGES-CDIUFM.
- MONTOYAY. (1994). - La violence en milieu scolaire. In *Phénomènes de violence: essai de structuration méthodologique*. Paris: MEN-DLC.
- MOREAU P. (1994). - *La violence scolaire*. Historiens et géographes, n. 346.

- MUCHEMBLED R. (1989). - *La violence au village*. Bruxelles: Brepols.
- MICHAUD Y. (1986). - *La violence*. Paris: PUF (Que sais-je?).
- OLWEUS D. (1993). - *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford (U.K.) - Cambridge (USA): Blackwell Publishers.
- OURY F., PAIN J. (1972). - *Chroniques de l'école caserne*. Paris: Maspéro.
- OURY F., VASQUEZ A. (1967). - *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris: Maspéro.
- OURY., VASQUEZ A. (1971). - *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris: Maspéro.
- PAIN J. (1984). - *La pratique de la violence, une expérience originelle?* Traces de faire, n. 1.
- PAIN J. (1992). *Ecoles: violence ou pédagogie?* Vigneux: Matrice.
- PAIN J. (1993 a). - *La pédagogie institutionnelle d'intervention*. Vignux: Matrice.
- PAIN J. (1993 b). - Violences en milieu scolaire et gestion pédagogique des conflits. *Migrants-formation*, n.92.
- PAIN J. (1996). - *Violences à l'école, étude comparative*. Rapport de recherche. Université Paris X.
- PATY J. (1981). - *Douze collèges en France*. Paris: Documentation française - CNRS.
- PAYET J.-P.. (1985). - *L'insolence*. Annales de la Recherche Urbaine., n. 54.
- PAYET J.-P. (1992 a). *Ce que disent les mauvaises élèves*. Annales de la Recherche Urbaine., n. 54.
- PAYET J.-P. (1992 b). - Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue: enjeu, résistances et dérivés d'une action scolaire territorialisée. *Revue Française de Pédagogie*, n. 101.
- PAYET, J.-P. (1994). - L'école dans la ville. Accords et désaccords autour d'un projet politique. Paris: L'Harmattan. (en collaboration avec ^a HENRIOT-VAN ZANTEN et L. ROULLEAU-BERGER).
- PAYET J.-P. (1995). - *Collèges de banlieue*. Ethnographie d'un monde scolaire. Paris: Méridiens Klincksieck.
- PAYEY J.-P. (1997). - Le sale boulot. Division morale du travail dans un collège de banlieue. *Les annales de la Recherche Urbaine*, n. 75.
- PAYET J.-P., VAN ZANTEN A. (1996). L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques: une revue de la littérature française, américaine et britannique. *Revue française de pédagogie*, n. 117.
- PERALVAA. (1997). - Des colégiens et de la violence. In B. CHARLOT, J.C. EMIN (co ord.) *Violences à l'école*. État des lieux. Paris: Armand Colin.
- PEYREFITTE A. (1977). - *Réponses à la violence*. Paris: Documentation française - Press Pocket.
- POCHET C., OURY F. (1979). *Qui c'est le conseil?* Paris: Maspéro.
- PRAIRAT E. (1994). - *Eduquer et punir*. Nancy: Presses Universitaires.
- PROST A. (1992). - *École et stratification sociale*. Education, société et politiques, une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours. Paris: Le Seuil.
- PUJADE-RENAUD C. (1983). - *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris: ESF.
- PUJADE-RENAUD C. (1984). - *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris: ESF.

- RAMOGNINO N., FRANDJI., SOLDINI F., VERGES P. (1997 a). - *De la violence générale et des violences en particulier*. Les violences à l'école: l'étude de trois collèges à Marseille. LAMES, exemplaire dactylographié.
- RAMOGNINO N., FRANDJI D., SOLDINI F., VERGES P. (1997b). - L'école comme dispositif symbolique et les violences scolaires: l'exemple de trois collèges marseillais. In B. CHARLOT, J.C. EMIN (co ord.) *Violences à l'école*. État des savoirs. Paris: Armand Colin.
- RANCUREL M. (1992). - *La violence à l'école*. Constats, réflexions, propositions, recueil de notes de l'Inspection Générale. Ministère de l'Education Nationale.
- RANCUREL M. (1994). - L'Education Nationale face à la violence scolaire. *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, n. 15.
- REY C. (sous la dir.), (1996). - *Les adolescents face à la violence*. Paris: Syros.
- ROCHE S. (1993). - *Le sentiment d'insécurité*. Paris: PUF.
- ROCHE S. (1994). *Insécurité et libertés*. Paris: Le Seuil.
- ROCHE S. (1996). *La société incivile*. Qu'est-ce que l'insecurité? Paris: Le Seuil.
- RONDEAU M.C. TRANCART D. (1995). - Les collèges sensibles, descriptions, typologie. *Education et formations*, n. 40.
- SELOSSE J. (1972). - Le rôle de l'école dans la prévention de la délinquance juvénile. Conseil de l'Europe. Reprint in J. PAIN, L.M. VILLERBU, J. SELOSSE. *Adolescence, violences et déviances (1952-1995)*. Vigneux: Matrice.
- SYNDERS G. (1976). - *École, classes et lutte des classes*. Paris: PUF.
- SYR J.H. (1996). - *Marseille, les violences à l'école*: l'exemple de l'Académie d'Aix-Marseille. ISPC-LRDD. Exemplaire dactylographié.
- SYR J.H. (1997). - L'image administrative des violences concernant les personnels. In CHARLOT B. EMIN J.C. (coord.) *Violences à l'école*. Etat des savoirs. Paris: Armand Colin.
- TALLON G. (1979). - *La violence dans les collèges*. Ministère de l'Education Nationale.
- TALLON G. (1980). - *La violence dans les lycées d'enseignement professionnel*. Ministère de l'Education Nationale.
- TESTANIÈRE J. (1967 a). - *Désordre et chahut dans l'enseignement du second degré en France*. Thèse de troisième cycle. Paris: Centre de sociologie européenne. Exemplaire dactylographié.
- TESTANIÈRE J. (1967 b). - Chahut traditionnel et chahut anomi que dans l'enseignement secondaire. *Revue française de sociologie*, n.8.
- TESTANIÈRE J. (1972). - Crise scolaire et révolte lycéenne. *Revue française de sociologie*, n. 13.
- TRIPPIER M., LEGER A. (1986). - *Fuir ou construire l'école populaire*. Paris: Méridiens.
- VALLET L.-A., CAILLE J.P. (1986). - Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble. *Les dossiers d'éducation et formation*, n. 67.
- VAN ZANTEN A. (1996). - La scolarité des enfants et des jeunes des minorités ethniques aux Etats Unis et en Grande-Bretagne. *Revue française de pédagogie*, n. 117.
- VEDEL T. (1995). - Médias et violence. Une relation introuvable? *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, n. 20.
- VILLERBU L.M., BOUCHARD C., MOISAN T. (coord. Par CHARLOT B., EMIN J.C.). (1997) - *Diagnostic et traitement des insécurités endémiques à l'école*. Violence à l'école. Etat des savoirs. Paris: Armand Colin.

- WALGRAVE L. (1992). - *Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociétale*. Genève: Méridiens Klincksieck (Médecine et Hygiène).
- WALLER W. (1932) - *The sociology of teaching*. New York Wiley and sons.
- WEBER E. (1983). - *La fin des terroirs*. Paris: Fayard.
- WILLIS P. (1978). - *L'école des ouvriers*. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n. 24.
- WILSON B.J. (1995). - *Les recherches sur médias et violence*. Les Cahiers de la sécurité intérieure, n. 20.
- WILSON J.-Q., KELLING G.-L (1982). - *Broken Windows*. The Atlantic Monthly.
- WOODS P. (1992). - *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- ZIMMERMANN D. (1982). - *La sélection non verbale à l' école*. Paris: ESF.