

## **VIOLÊNCIA, ESCOLA E TERRITÓRIO – INTERVENÇÃO EDUCATIVA EM CONTEXTOS URBANOS COMPLEXOS**

**Joana Campos**

ESE de Lisboa/ CIES-IUL/Observatório de Segurança Escolar  
[jcampos@eselx.ipl.pt](mailto:jcampos@eselx.ipl.pt)

**Sara Merlini**

Observatório de Segurança Escolar  
[merlini.sara@gmail.com](mailto:merlini.sara@gmail.com)

**João Sebastião**

ESE de Santarém/ CIES-IUL/Observatório de Segurança Escolar  
[joao.sebastiao@ese.ipsantarem.pt](mailto:joao.sebastiao@ese.ipsantarem.pt)

**Resumo:** Na presente comunicação apresentamos parte dos resultados de um estudo de caso desenvolvido pelos autores no âmbito do Observatório de Segurança Escolar (OSE). A investigação a que nos propusemos resulta do desenvolvimento e aprofundamento de estudos que a equipa do OSE tem vindo a realizar nos últimos 6 anos (Sebastião, Campos, Alves e Merlini: 2010; Sebastião, Campos e Merlini: 2011) e justifica-se pela necessidade de análises contextualizadas da problemática de violência na escola, no sentido de contribuir para futuras estratégias e mecanismos de intervenção e prevenção sobre esta forma de violência.

Tendo como ponto de partida os dados estatísticos nacionais sobre os incidentes de violência nas escolas<sup>1</sup>, procurámos compreender como os traços identificados a nível nacional se traduzem e são reconfigurados territorialmente. Em particular, saber porque é que escolas situadas em territórios com condições sociais idênticas apresentam níveis de violência e abordagens de regulação diferenciadas. Partindo de uma abordagem *meso* analítica do fenómeno de violência na escola, que engloba as perspetivas organizacional (Burns e Flam: 2000; Mouzelis: 2000; Torres e Palhares: 2010; Lima: 2001) e ecológica (Fuchs: 2008; Machado: 2008; Carvalho, 2010; Leal: 2010), o estudo privilegiou uma estratégia metodológica intensiva e desenvolveu-se em três territórios do Concelho de Sintra.

Nesta apresentação o foco analítico incide sobre as estratégias e mecanismos acionados pelas escolas nos processos de regulação (prevenção e intervenção) das ocorrências de violência na escola, considerando a diversidade de condições contextuais e organizacionais. Ou seja, analisamos o modo como as escolas respondem aos incidentes e procuram pacificar os seus quotidianos e as condições em que o fazem. Tendo em conta as possibilidades de ação encontradas, identificámos um conjunto de fatores significativos nos processos de regulação da violência, entre os quais destacamos: as lideranças e práticas organizacionais; as orientações para a intervenção e a importância da priorização da violência e os instrumentos para intervir, como a constituição de gabinetes de mediação de conflitos. Face às condições para agir, verificámos que as escolas demonstram ter margem para adequar, planear e implementar estratégias de resposta, adotando modalidades de resolução da conflitualidade/violência, diversificadas, independentemente desta ter origem, ou não, em condições externas à escola.

Palavras-chave: Violência na Escola, Processos de Regulação, Território

**Abstract:** In this communication we present partial findings from a case study developed by the authors within the School Safety Observatory (OSE). This research followed previous studies developed in the last 6 years (Sebastião, Campos, Alves e Merlini: 2010; Sebastião, Campos e Merlini: 2011) and was justified by the need to analyze school violence in context, and to develop school intervention and prevention strategies and mechanisms. Using national statistics about violence in schools as the starting point, we tried to understand how the national level tendencies were territorially replicated and reconfigured, particularly why schools located in areas with similar social structure presented quite different levels of violence and regulation strategies.

---

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

Using an analytical meso approach for violence at school problem, with strong organizational (Burns e Flam: 2000; Mouzelis: 2000; Torres e Palhares: 2010; Lima: 2001) and ecological (Fuchs: 2008; Machado: 2008; Carvalho, 2010; Leal: 2010) perspectives, the study adopted an intensive methodological strategy to analyze three Sintra borough territories'. In this text we've discussed school strategies and mechanisms, particularly their regulatory processes (prevention and intervention), taking into account, the diversity of organizational and contextual conditions and its capacity and conditions to respond and pacify their environments.

Taking into account the possibilities for action found, a number of significant factors in the violence regulation processes were identified, among which we highlight: leadership and organizational practices, intervention guidelines and the importance of violence prioritization, the instruments for intervene, or the establishment of conflicts mediation cabinets. Given the conditions to act, we found that schools have margin to adjust, plan and implement diversified response strategies, adopting conflict resolution methods, independently if come from outside school, or not.

Keywords: Violence in school; Regulation processes; Territory

### **Introdução: análise da violência escolar**

Na presente comunicação apresentamos os resultados de um estudo de caso desenvolvido pelos autores no âmbito do trabalho de pesquisa no Observatório de Segurança Escolar (OSE)<sup>2</sup>. A equipa de investigação do OSE tem vindo desde 2005 a desenvolver pesquisa em torno do fenómeno da violência escolar recorrendo a duas abordagens. Uma primeira, de carácter extensivo, com recurso à informação estatística das ocorrências participadas<sup>3</sup> pelas escolas públicas portuguesas (continente) ao Ministério da Educação. Estes dados, recolhidos e analisados pelo OSE, constituem a única informação extensiva disponível a nível nacional, recolhida de forma sistemática desde 2005. A estabilização do número de escolas que declararam ocorrências ao longo dos últimos anos permitiu-nos, de alguma forma, confiar que o registo de ocorrências se tem vindo a tornar uma prática sustentada, através da qual é possível caracterizar, com algum rigor, a distribuição das situações violentas (Sebastião, Alves, Campos e Correia: 2006; Sebastião, Alves e Campos: 2007; Sebastião, Alves, Campos e Caeiro: 2008; Sebastião, Alves, Campos e Pereira: 2009; Sebastião, Alves, Campos e Merlini: 2010).

A importância e necessidade de realizar aprofundamentos contextualizados desta problemática, de forma a compreender como os traços identificados a nível nacional se traduzem e são reconfigurados territorialmente, orientou a pesquisa sobre a violência na escola para a adoção de uma abordagem de carácter intensivo. Assim, e tendo como ponto de partida os dados estatísticos nacionais sobre os incidentes de violência nas escolas, procurámos aprofundar qualitativamente as configurações e constrangimentos estruturais deste fenómeno, procurando objetivar a forma como a escola e o território se organizam para responder e prevenir as situações de violência vividas no seu contexto.

A investigação cujos resultados apresentamos parcialmente decorre, portanto, do desenvolvimento e aprofundamento de estudos que a equipa do OSE tem vindo a realizar neste âmbito (Sebastião e Campos: 2002; Sebastião, Tomás e Campos: 2003; Sebastião, Alves, Campos: 2003; Sebastião, Alves, Campos e Correia: 2008; Sebastião, Alves, Campos e Caeiro: 2009; Sebastião, Alves e Campos: 2010; Sebastião, Alves, Campos e Merlini: 2010; Sebastião, Campos e Merlini: 2011) e insere-se numa perspectiva meso analítica ao fenómeno de violência na escola. Tendo como premissa que a violência na escola não é apenas determinada pelo contexto social em que a

<sup>2</sup> Daqui em diante designado por OSE.

<sup>3</sup> A participação é feita através de um Formulário online que se estrutura em quatro dimensões: 1. Tipo de ocorrência; 2. Contexto; 3. Intervenientes; 4. Descrição da ocorrência.

escola se enquadra (Carvalho, 2010; Fuchs:2008) procurámos compreender melhor a importância relativa das dimensões organizacionais e contextuais das escolas escolhidas nos processos de emergência e regulação da violência infantojuvenil.

### **Enquadramento teórico: A importância da ação dos atores na organização escolar**

A escola enquanto *organização mediadora e atuante* (Torres, 2010) apresenta-se como um todo onde as diferentes partes estão inter-relacionadas, isto é, um local concreto onde o sistema e o ator interagem entre si. Ator e sistema são interdependentes, na medida em que o sistema representa a estrutura que define e limita a margem de autonomia dos atores e a ação dos atores altera essa mesma estrutura. Num sistema complexo de regras sociais, como Mouzelis (2000) ou Burns e Flam (2000) apontaram, os atores sociais têm diferentes possibilidades (e capacidades) de ação que, dentro de certos limites, lhes permite mudar e reconstruir regras e que, em última instância, concorre na alteração do próprio sistema. Nesta aceção, a definição normativa pode ser frequentemente *objeto de desconexão, base explorada pelos atores em sua defesa, fonte para diferentes interpretações, alvo de observância seletiva ou mesmo pretexto favorável, ou propiciador, para a produção de regras não formais e informais, por vezes de carácter alternativo.* (Lima, 1998: 479). Privilegiar a dimensão organizacional da escola, significa então que *a escola é concebida como um espaço-tempo de mediação de interesses e poderes diversos, interiores e exteriores às suas fronteiras físicas, prefigurando-se como uma organização em ação, voltada para o estudo contextualizado das experiências e das práticas dos atores* (Torres, 2010:152).

Por outro lado, admitindo que o desvio se define pela relação estabelecida com o meio social que o gera, eventuais alterações dos quadros sociais em que os processos de interação ocorrem (e nos quais se manifestam as condutas desviantes), poderão conduzir a mudanças na própria natureza do desvio social (Machado: 2008). Os efeitos territoriais resultam, assim, em grande medida, *de uma interação social e de processos institucionais que envolvem aspetos coletivos da vida social nesse lugar* (Carvalho: 2010). Neste sentido, a inclusão de variáveis contextuais (Fuchs: 2008) e de uma análise centrada nas características (semelhanças e diferenças) de um conjunto de territórios (*Clusters*) permite-nos averiguar a (in)existência de fatores ou atributos relevantes para o processo de regulação deste fenómeno.

### **Estratégia metodológica: análise de 3 territórios e 7 escolas**

Metodologicamente, centrámo-nos numa análise integrada e sistemática de dois contextos analíticos centrais: a Escola e o Território. O caminho a percorrer para a persecução dos objetivos deste estudo privilegiou uma estratégia metodológica intensiva, com recurso às seguintes técnicas:

- Análise documental da informação recolhida sobre o concelho de Sintra, as freguesias e escolas em estudo<sup>4</sup>.
- Entrevistas semiestruturadas a informantes privilegiados do contexto organizacional escolar<sup>5</sup> numa amostra de escolas públicas do ensino básico no concelho de Sintra;

---

<sup>4</sup> Para a recolha de dados recorreremos a diferentes meios/suportes de informação, nomeadamente: a internet (sites institucionais, IGE, ME, Autarquia, CPCJ, etc.), publicações (IGE, DGIDC) e os dados disponibilizados pelo GEPE/ME e pelos responsáveis das escolas selecionadas.

<sup>5</sup> Elementos da direção diretamente relacionados com a prevenção e intervenção da violência, com poder de decisão e resolução das ocorrências. Foram selecionados dois elementos para entrevistar em cada escola, num total de catorze entrevistas: os Diretores de Agrupamento e os Delegados de Segurança. A escolha do Diretor justificou-se claramente pelo importante papel que desempenha na gestão do quotidiano escolar, nomeadamente em matéria de segurança, uma vez que, além das funções

- *Grupos focais* com membros das comunidades locais respetivas<sup>6</sup>;

A triangulação das técnicas de análise contribuiu para uma maior complementaridade e riqueza da informação recolhida, facilitando o processo de interpretação e compreensão das condições produtoras de violência e das esferas de intervenção (prevenção e regulação) acionadas. A escolha do concelho de Sintra justificou-se pela frequência e permanência de casos reportados a nível nacional, particularmente nos anos letivos de 2008/2009 e 2009/2010.

<b>Quadro n.º I – Concelhos com mais ocorrências registadas nos anos letivos 2008/2009 e 2009/2010</b>		
<b>Concelho</b>	<b>2008/2009</b>	<b>2009/2010</b>
<b>Sintra</b>	<b>456</b>	<b>281</b>
Lisboa	325	272
Odivelas	145	214
Loures	240	160
Almada	204	117
Oeiras	118	107
Porto	135	94
Amadora	137	77
Vila Nova de Gaia	127	76
Seixal	60	62
Barreiro	29	61

Fonte: OSE/ME

Efetivamente, enquanto os dados apurados a nível nacional dão conta de uma percentagem muito baixa de escolas com 6 ou mais ocorrências por ano (1% do total), em Sintra pelo menos 7,5% das escolas reportaram esse número de ocorrências no ano letivo de 2009/2010. E, uma vez que as escolas portuguesas com 2º e 3º ciclos do ensino básico são aquelas que têm vindo a registar mais incidentes (sobretudo na Área Metropolitana de Lisboa) o concelho de Sintra não foi exceção, sendo mesmo o município com maior número de casos neste tipo de estabelecimentos no ano letivo considerado. Assim, definimos os *Clusters* mediante a seleção de um conjunto de escolas de 2º e 3º ciclos do ensino básico do concelho de Sintra, tendo em conta a sua inserção nos territórios segundo os seguintes critérios: 1) Número de ocorrências de violência participadas ao OSE a nível nacional, concelhio e por escola; 2) Dados sociais, demográficos e educativos dos territórios (concelho e freguesias) 3) Dados educativos das escolas. A análise destes dados contribuiu para apoiar as opções metodológicas e operatórias da pesquisa, segundo as nossas intencionalidades e premissas teóricas.

Ao elevado número de ocorrências registadas nos últimos anos nas escolas de Sintra acresce a elevada densidade populacional de determinadas áreas do concelho, fatores que são particularmente evidentes nas escolas e territórios selecionados. A amostra é assim constituída por sete escolas de 2º e 3º ciclos do ensino básico, distribuídas por três localidades delimitados (*Clusters*) que daqui em diante se designarão por Territórios A, B e C.

---

disciplinares consagradas no âmbito das suas funções, atualmente também assume a presidência do Conselho Pedagógico da escola. A escolha do Delegado de Segurança revelou-se igualmente pertinente, por ser elemento chave nas orientações e estratégias escolares de segurança definidas e praticadas em cada escola selecionada (fazendo sempre parte da equipa de Direção nas 7 escolas).

<sup>6</sup> Realizados em duas sessões com um grupo de 9 a 10 representantes cada. A seleção baseou-se nos documentos das escolas e na análise das entrevistas, tendo em conta quer os territórios, quer a relação das escolas com as entidades presentes nesses espaços. O objetivo destes *grupos focais* foi debater e refletir sobre a temática da violência escolar e juvenil tendo em conta as suas relações com respetivos contextos – escola e território. A aplicação deste instrumento metodológico revestiu-se de uma importância fundamental para o aprofundamento dos objetivos analíticos do estudo de caso, uma vez que permitiu conhecer as perspetivas dos agentes locais mediante uma reflexão conjunta da problemática, garantindo quer o esclarecimento dos resultados encontrados, quer o fornecimento de novas informações.

<b>Quadro n.º 2 – Frequência de Ocorrências registadas por 100 alunos na amostra de escolas do Concelho de Sintra no ano letivo 2008/2009</b>				
<i>Cluster</i>	<i>Escolas</i>	<i>Ocorrências as Participadas</i>	<i>Total de Alunos</i>	<i>N.º de Ocorrências por 100 alunos</i>
<b>Território A</b>	<b>1</b>	1	1114	0,09
	<b>2</b>	88	979	8,99
	<b>3</b>	33	784	4,21
<b>Território B</b>	<b>4</b>	24	768	3,13
<b>Território C</b>	<b>5</b>	1	748	0,13
	<b>6</b>	44	1102	3,99
	<b>7</b>	68	1153	5,90
<b>Total:</b>		<b>259</b>	<b>6648</b>	<b>3,90</b>

Fonte: OSE/ME

Procurámos realizar uma análise de carácter comparativo entre os territórios e no seio de cada um deles a comparação entre as respetivas escolas. Os territórios A e C, com três escolas cada, têm ambas duas escolas com um registo significativo de ocorrências (Escolas 2, 3, 6 e 7) e uma escola com um número reduzido de incidentes (Escolas 1 e 5). Contudo, quer no território A, quer no território C, as escolas com menor incidência de casos por 100 alunos não se distanciam espacialmente das escolas com mais ocorrências. As duas escolas de cada um dos territórios que apresentam níveis residuais de incidentes, embora “vizinhas” das outras, não oferecem diversidade de vias de ensino, e não se integram em medidas de intervenção prioritária. Nestes territórios, três das quatro escolas com maior número de incidentes declarados são também as que oferecem curricularmente vias alternativas ao ensino regular, sendo também escolas integradas na medida TEIP (Escolas 2, 6 e 7).

No território B existe apenas uma escola (Escola 4) que, a par do elevado número de casos reportados, apresenta uma diversidade de vias de ensino, combinando a via regular com cursos CEF, Currículos Alternativos, medida PIEF, sendo uma escola TEIP. Esta escola é também a única com 2º e 3º Ciclos de ensino no território. A análise dos dados sobre as ocorrências declaradas ao OSE combinados com os dados dos territórios e das escolas, reforçou a intencionalidade investigativa de aprofundamento do conhecimento sobre as variações no interior de cada território, com níveis de violência declarados pelas escolas tão discrepantes. A análise no patamar seguinte orientou-se para os tipos abordagem de regulação acionados pelas escolas em cada um dos territórios.

#### **Apresentação de dados: Condições para agir**

Na presente comunicação focamos as estratégias e mecanismos acionados pelas escolas nos processos de regulação (prevenção e intervenção) das ocorrências de violência na escola, considerando a diversidade de condições contextuais e organizacionais. Ou seja, analisamos o modo como as escolas respondem aos incidentes e procuram pacificar os seus quotidianos e em que condições o fazem. O confronto e cruzamento da informação recolhida, permitiu-nos encontrar dados relevantes para a compreensão das respostas escolares face à violência. Interessou-nos, portanto, aprofundar concretamente que estruturas internas existem, que responsabilidades

assumem os diferentes agentes educativos e que “margem de manobra” dispõe para dar resposta de forma concertada e eficaz.

A possibilidade de implementar estratégias de controlo dos comportamentos é, parcialmente, determinada pelas condições ou características e recursos existentes em cada escola e território. Entre as condições para agir salientamos por exemplo a capacidade de adequação e acolhimento da população escolar, os recursos humanos disponíveis para a supervisão e acompanhamento dos alunos, os espaços e horários disponíveis para a realização de atividades diferenciadas, transversais e/ou complementares nos processos de ensino-aprendizagem, entre outros. A inexistência de vigilantes do ME e as elevadas taxas de absentismo do corpo não docente e/ ou docente constituem exemplos ilustrativos de constrangimentos que dificultam a resposta das escolas para prevenir situações de conflito.

Alguns dos aspetos referenciados de modo generalizado, tanto nos Projetos Educativos das escolas como nos discursos dos dirigentes escolares, foram os desafios inerentes à abertura das escolas a uma população “heterogénea” e “multicultural” e a perceção de um aumento da insegurança e dos riscos (ou perigos) a que estão sujeitos. As escolas expressam assim preocupação e vulnerabilidade às transformações e dinâmicas sócio demográficas que têm vindo a ocorrer no concelho, identificando, em diferentes graus, diversos obstáculos ao nível do funcionamento e papel da escola.

Nas perspetivas encontradas, as escolas associam de forma significativa o abandono, o insucesso e a indisciplina à falta de acompanhamento e de participação dos responsáveis familiares e às fracas expectativas dos mesmos relativamente à escola e ao percurso escolar dos educandos<sup>7</sup>. Estas perceções e representações levam muitas vezes as escolas a reforçar o seu campo de atuação enquanto espaço de educação de competências sociais e cívicas. Quer isto dizer que, para além do ensino, as escolas orientam-se para um ideal de escola inclusiva, de preparação para a vida ou para a identificação de uma cultura de escola partilhada por todos. Neste sentido, os valores escolhidos para a concretização das *metas* escolares a que se propõem estão fortemente relacionados com os princípios orientadores de “equidade”, “justiça” e “cidadania” e conseqüente promoção de uma convivência “pacífica e integradora”, como manifestam nos seus documentos orientadores<sup>8</sup>.

Assim, e tendo em conta as possibilidades de ação encontradas, identificámos um conjunto de fatores significativos nos processos de regulação da violência, entre os quais destacamos: 1) As lideranças e práticas organizacionais; 2) As orientações para a intervenção; 3) Os instrumentos de intervenção.

### **Discussão dos resultados: fatores significativos para a regulação dos quotidianos escolares**

A análise das “modalidades de regulação”<sup>9</sup>, ou seja, dos processos de implementação e atualização de regras em cada escola observada, evidenciou uma grande variedade de princípios, estratégias e práticas de atuação. A mobilização de diferentes recursos pelos responsáveis das escolas demonstrou-se na concretização num duplo objetivo: atingir as metas políticas definidas e os seus próprios interesses estratégicos.

---

<sup>7</sup> Associando igualmente estas tendências às características dos seus alunos e meios de origem.

<sup>8</sup> Ou seja, os Projetos Educativos de Agrupamento, Projetos de Intervenção do Diretor(a) de Agrupamento, Regulamentos Internos de Agrupamento, Projetos Curriculares de Agrupamento, Planos de Anuais ou Plurianuais de Atividades, etc.

<sup>9</sup> Foi possível caracterizar as diferentes modalidades de regulação das escolas de acordo com a seguinte bateria de indicadores: 1) Orientações 2) Liderança e Coordenação Organizacional; 3) Procedimentos de atuação e critérios de decisão; 4) Práticas de monitorização, registo e participação; 5) Mecanismos de controlo disciplinar; 6) Recursos disponibilizados. Na presente comunicação apresentamos sobretudo os resultados relativos aos dois primeiros indicadores.

Verificámos que os princípios e estratégias da liderança se concretizam numa hierarquização de competências e responsabilidades nos processos de prevenção e intervenção dos conflitos, de modo a que os objetivos definidos (implícita ou explicitamente) sejam alcançados. Neste sentido, os papéis desempenhados e a coordenação organizacional dos processos de regulação da violência revelaram-se particularmente importantes na análise das estratégias de atuação das escolas, especialmente ao nível da influência da liderança e do envolvimento dos atores nas estratégias de regulação<sup>10</sup>.

As responsabilidades e funções desempenhadas pelos professores na gestão dos conflitos destacam-se, neste âmbito, pela variedade de conceções encontradas. O cruzamento dos discursos dos dirigentes escolares com a análise dos documentos orientadores das escolas permitiu-nos encontrar, por um lado, escolas em que se considera que cabe aos professores gerir os conflitos (Escolas 2, 3, 4, 6 e 7) enquanto, noutras centralizam a regulação na direção isolada (Escola 1<sup>11</sup>) ou conjuntamente com outras estruturas internas às escolas (Escola 5).

A opção por encaminhar diretamente os alunos em situação de conflito para a direção, com ou sem o apoio de estruturas internas<sup>12</sup>, em detrimento da gestão realizada pelos professores (e pela restante comunidade educativa), é uma tendência que se relaciona significativamente com o menor número de ocorrências participadas ao OSE (Escola 1/Território A e Escola 5/Território C). Segundo os dirigentes destas escolas, a implementação deste tipo de estratégia é aceite e compreendida por todos os elementos escolares, cujos procedimentos e atuações correspondem às orientações definidas.

Por sua vez, nas escolas em que a autoridade da gestão de conflitos é dos professores encontrámos, frequentemente, a alusão ao perfil e capacidade destes para o desempenho desse papel (Escolas 2, 3, 4, 6 e 7). Mas, ainda que neste conjunto de escolas se verifique um centramento da função do professor relativamente à autoridade e autonomia de regulação (considerados como modelos de referência, que devem ser o exemplo e cuja atuação influencia a eficácia da implementação de regras), a competência de gestão e regulação é percecionada como estando sobretudo dependente das características pessoais de cada professor, e não tanto na definição de um papel ou função.

Na mesma linha, parte dos dirigentes (Escolas 2, 3, 4 e 7) responsabiliza e valoriza o papel do diretor de turma nos processos de mediação de conflitos e/ ou dos gabinetes de mediação, havendo mesmo uma escola em que a direção demonstrou receio da atuação de alguns professores e adultos na escola (Escola 7/Território C)<sup>13</sup>. Importa, no entanto, assinalar que em circunstâncias de maior gravidade, todas as direções têm um papel interventivo e de acompanhamento determinante, sobretudo ao nível dos procedimentos de atuação e os critérios de decisão (quer na apreciação da ocorrência, quer na aplicação de medidas disciplinares). Assim, constatámos que as escolas em estudo fizeram usufruto do grau de autonomia que dispõem para auto determinar e regular *as regras e procedimentos a observar em matéria de delegação das competências do diretor*<sup>14</sup> ainda que nos casos mais graves seja a direção que assuma essa responsabilidade.

---

<sup>10</sup> Nomeadamente na comunicação, coordenação e delegação de responsabilidades ou funções a desempenhar na prevenção, intervenção e decisão.

<sup>11</sup> Na Escola 1, os Encarregados de Educação são simultaneamente responsabilizados na intervenção realizada com os respetivos educandos.

<sup>12</sup> Nomeadamente as lideranças intermédias ou os gabinetes de mediação de conflitos, que iremos analisar seguidamente.

<sup>13</sup> Situação que procuram ultrapassar pelo reforço da sensibilização e transmissão de linhas de atuação através de reuniões periódicas e workshops junto dos professores e funcionários não docentes.

<sup>14</sup> Estatuto do Aluno, alínea n.º 1 do Artigo 52º, lei n.º 39/2010 de 2 de setembro.

Uma vez que os atores tomam decisões com base nas suas representações face à violência e aos territórios respetivos, verificámos um número de orientações de intervenção tão diverso quanto o número de escolas que incluímos no estudo. No Território A, a Escola 1 caracteriza-se por uma atuação muito centralizada na direção; a Escola 2 por maior articulação entre os agentes educativos e a Escola 3 por processos de decisão e atuação centrados nos Conselho de turma. No Território B, a Escola 4 distingue-se pela importância dada ao Regulamento Interno e a uma atuação convergente de todos os elementos escolares, cujo papel é fortemente interventivo. Já no Território C, os dirigentes escolares da Escola 5 referem a “formatação” dos alunos em regras aliada a um controlo “apertado” dos contextos escolares; na Escola 6, os dirigentes consideram a conjugação de atuações preventivas e interventivas (Plano *Tolerância Zero*) com ênfase na disseminação de regras claras e objetivas; enquanto na Escola 7, os dirigentes enunciam conjuntos de etapas que visam a criação de um ambiente pacífico, em que as regras assumem um papel forte centralidade.

Apesar da diversidade de orientações para a intervenção, a análise das diferenças e semelhanças inter e intra *Clusters* revelou que enquanto no Território C é dado maior ênfase ao papel central das regras, já no Território A o peso no desempenho de papéis e responsabilidades sobre o controlo disciplinar dos alunos é diferenciado. Neste âmbito, a análise dos documentos orientadores das escolas e das entrevistas com os dirigentes permitiu-nos identificar dois grupos de escolas distintos relativamente ao entendimento da regulação da violência enquanto eixo prioritário de atuação.

De um lado, as escolas que priorizam a problemática da violência, tomando os aspetos relativos à segurança e conflitualidade como elementos centrais, presentes no planeamento e concretização das suas ações (Escolas 2, 3, 4, 6 e 7). Nos casos em que os objetivos são definidos explicitamente, os planos centram-se em cinco domínios principais, relativamente às ações especificamente planeadas para a regulação do fenómeno da violência na escola: 1) Sensibilização e debate; 2) Articulação e coordenação interna; 3) Acompanhamento e supervisão dos espaços; 4) Mobilização e envolvimento da comunidade e 5) Criação e dinamização de estruturas, projetos ou iniciativas.

Por outro lado, encontrámos um conjunto de escolas que aborda pontualmente o fenómeno, mediante ações delimitadas ou integradas (Escolas 1 e 5). A não priorização da violência como eixo de atuação não significa, obviamente, que estas escolas não promovem mecanismos de controlo e regulação disciplinar, nomeadamente, através de práticas e estratégias de inclusão, participação e desenvolvimento cívico. No entanto, pudemos constatar que neste grupo de escolas a violência é entendida como problema mas sem um plano de ação concretamente definido, pautado por atividades delimitadas ou integradas noutras temáticas. Este tipo de estratégia de prevenção da conflitualidade e regulação da segurança combina-se nestes casos com uma oferta educativa mais restrita – apenas a via regular de ensino - aliada a processos de seleção dos alunos, considerados pelas dirigentes como resposta à pressão da procura por parte das famílias.

As escolas que dão menor prioridade à problemática são simultaneamente aquelas que, nas localidades em estudo, têm vindo a participar menos ocorrências ao OSE. Nestas escolas a direção assume a gestão dos processos de regulação dos conflitos, centralizando as atuações e as decisões tomadas, nomeadamente em relação à forma de intervir em situação de conflitualidade ou violência e ainda a decisão das medidas a aplicar<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Importa salientar, neste âmbito, a estruturação e realização de processos de encaminhamento de alunos que a escola considera não terem perfil para seguir a via regular de escolaridade, ou até por entenderem que a escola não tem respostas adequadas para esses alunos. Tal perfil escolar corresponde sobretudo aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, rejeitam a escola, têm elevados níveis de repetência ou que se encontram em perigo de abandono escolar.



Assim, não será de estranhar que, no campo da articulação e estruturação de uma resposta efetiva à violência na escola, apenas uma escola do total da amostra não disponha de um gabinete de apoio que faz a mediação e intervenção em situações de conflito (Escola I, Território A)<sup>16</sup>. A constituição ou manutenção de gabinetes de apoio e mediação dos conflitos, estruturas internas que representam espaços fundamentais na resolução e controlo dos problemas comportamentais, é um dos instrumentos de intervenção definidos pelas direções nas restantes seis escolas em estudo. Muito embora as designações variem<sup>17</sup>, as suas modalidades e objetivos de funcionamento são semelhantes; sendo para esse efeito constituídas equipas e atribuídas funções e responsabilidades de mediação, de aplicação de medidas disciplinares e de monitorização das ocorrências. Contudo, apesar das finalidades definidas para estas estruturas se assemelharem, a natureza e os procedimentos de categorização são diferenciados entre escolas, resultando assim em práticas e modos de apropriação interna com configurações particulares.

### **Notas Finais: a capacidade de ação das escolas**

O conjunto de respostas encontradas nas diversas escolas no que diz respeito ao planeamento e concretização das estratégias de atuação demonstrou que a possibilidade de pacificação dos quotidianos escolares reside principalmente na disposição dos estabelecimentos escolares para se adaptar, organizar e envolver a comunidade no controlo e regulação das situações de violência e conflitualidade. Quer isto dizer que, apesar das condições de partida diferenciadas (mais ou menos favoráveis, consoante as características dos territórios e (re)distribuição dos alunos por escolas), as escolas demonstram ter margem para adequar, planear e implementar estratégias de resposta.

A análise evidenciou que a natureza das orientações, o tipo ou estilo de coordenação e lideranças organizacionais, a priorização (ou não) da problemática e ainda, a definição de instrumentos como a criação de estruturas internas de resposta (sendo exemplo os gabinetes de mediação) constituem ou podem constituir fatores significativos no sucesso destas ações. A diferença reside, portanto, na capacidade e decisão das escolas para travar, reajustar e sensibilizar no sentido de regular e pacificar, adotando modalidades de resolução da conflitualidade ou violência, diversificadas, independentemente desta ter origem, ou não, em condições externas à escola. Acresce dizer, que estas estratégias de resolução da conflitualidade resultam em respostas diferentes dentro de cada um dos territórios. Isto é, as respostas associam-se mais aos objetivos, orientações e interesses estratégicos das escolas do que ao contexto envolvente. Parece assistir-se assim a um processo de reconstrução e artificialização dos territórios escolares.

---

<sup>16</sup> Escola com um número reduzido de ocorrências declaradas e que não encara a violência como eixo prioritário.

<sup>17</sup> Na apresentação dos gabinetes nos diferentes documentos analisados encontramos nuns casos denominações específicas/ diretas por terem sido constituídos apenas para esse efeito (Escola C – Gabinete de Intervenção Disciplinar; Escola D – Gabinete de Gestão de Conflitos e Escola F – Gabinete de Mediação) e, noutros, designações mais amplas, por estes fazerem parte integrante de departamentos com linhas de ação mais extensa (Escola B e G – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família e Escola E – Gabinete de Apoio ao Aluno e ao Professor). Salientamos ainda que, na Escola E, a designação do gabinete de apoio ao aluno e ao professor, e não à família, se explica em parte por esta não abordar a violência como eixo de intervenção prioritária.

### Referências bibliográficas

- Burns, Tom R. e Flam, Helena. (2000). *Sistemas de regras sociais. Teorias e aplicações*, Oeiras: Celta.
- Carvalho, M.ª João Leote de. (dezembro, 2010). *Do outro lado da cidade: Crianças, socialização e delinquência em bairros de realojamento* (Tese de Doutoramento, Ramo: Sociologia do Desenvolvimento e da Mudança Social). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Fuchs, Marek. (2008). Impact of school context on violence at schools: a multilevel analysis. *International Journal of Violence and School*. 7, 20-42.
- Leal, José M. Pires (2010). O sentimento de insegurança na discursividade sobre o crime. *Sociologias*, 12 (23), 394-427.
- Lima, Licínio C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- Machado, Paulo. (2008, junho). Abordagem sócio-ecológica do comportamento antissocial em meio urbano. *Atas do VI Congresso Português de Sociologia*. Associação Portuguesa de Sociologia: Lisboa. Edição em cd.rom.
- Mouzelis, Nicos. (2000). The subjectivist-objectivist divide: against transcendence, *Sociology*, 34 (4), 741-762.
- Sebastião, João, Campos, Joana, & Merlini, Sara. (2011, janeiro). Contextos escolares e violência: uma análise comparada das determinantes organizacionais, formas de regulação e prevenção. *Atas do II Encontro de Sociologia da Educação – Educação, Territórios e (Des)Igualdades*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Associação Portuguesa de Sociologia: Porto. pp 100-115, ISBN 978-972-95945-7-1 (publicação eletrónica)
- Sebastião, João, Alves, Mariana Gaio, Campos, Joana, & Merlini, Sara. (2010). *Contextos escolares e violência*. Lisboa: OSE/ME. Relatório não publicado.
- Sebastião, João, Alves, Mariana Gaio, Campos, Joana, & Merlini, Sara. (2010). *Relatório da Segurança nas Escolas Portuguesas. Análise dos dados do ano letivo 2009/10*. Lisboa: OSE/ME. Relatório não publicado.
- Sebastião, João, Alves, Mariana Gaio & Campos, Joana. (2010). Violência na Escola e Sociedade de Risco: uma aproximação ao caso português. Em Sebastião, João (org.) *Violência na Escola. Tendências, contextos, olhares* (pp. 15-41). Chamusca: Cosmos.
- Sebastião, João, Alves, Mariana Gaio, Campos, Joana & Caeiro, Tiago. (2009). Violência e agressividade: questionamentos teóricos e empíricos. *Atas do Encontro Contexto Educativos na Sociedade Contemporânea*, APS, ISBN 978-972-95945-6-4, pp 423
- Sebastião, João, Alves, Mariana Gaio, Campos, Joana & Pereira, Vera. (2009). *Relatório da Segurança nas Escolas Portuguesas. Análise dos dados do ano letivo 2008/09*. Lisboa: OSE/ME. Relatório não publicado.
- Sebastião, João, Alves, Mariana Gaio, Campos, Joana & Correia, Sónia V. (2008). Violência na escola: os equívocos mais frequentes. *Atas do Colóquio da AFIRSE Complexidade: um novo paradigma de investigação em educação*, Lisboa, AFIRSE, CDR.
- Sebastião, João, Alves, Mariana Gaio, Campos, Joana, & Caeiro, Tiago. (2008). *Relatório da Segurança nas Escolas Portuguesas. Análise dos dados do ano letivo 2007/08*. Lisboa: OSE/ME. Relatório não publicado.
- Sebastião, João, Alves, Mariana Gaio & Campos, Joana (2007). *Relatório da Segurança nas Escolas Portuguesas. Análise dos dados do ano letivo 2006/07*. Lisboa: OSE/ME. Relatório não publicado.
- Sebastião, João, Alves, Mariana Gaio, Campos, Joana & Correia, Sónia V. (2006). *Relatório de Segurança nas Escolas Portuguesas. Análise das ocorrências da violência na escola – 1995-2006*. Lisboa: OSE/ME. Relatório não publicado.

Sebastião, João, Alves, Mariana Gaio & Campos, Joana (2003). A violência na escola: das políticas aos quotidianos. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 41, 37-62.

Sebastião, João, Almeida, Ana Tomás de & Campos, Joana. (2003). Portugal: the gap between political agenda and local initiatives. Em Smith, Peter (ed.) *Violence in schools – the response in Europe* (pp. 119-134). London: Routledge and Falmer.

Sebastião, João & Campos, Joana. (2002). As políticas de combate à violência na escola. Em Estrela, Albano & Ferreira, Júlia (orgs.) *Violência e Indisciplina na Escola* (pp. 668-671). Lisboa: AFIRSE/FPCE-UL.

Torres, Leonor L. & Palhares, José A. (2010). As organizações escolares – Um “croqui” sociológico sobre a investigação portuguesa. Em: Pedro Abrantes (Org.), *Tendências e Controvérsias em Sociologia da Educação* (pp. 133-158). Lisboa: Editora Mundos Sociais.