

Desordem, violência(s) e indisciplina(s) nas escolas contemporâneas: ansiedades republicanas¹

Alexandra Leandro*

Resumo

A partir de uma etnografia desenvolvida em três escolas públicas portuguesas, e considerando-se diferentes níveis de observação e análise – a escola pública enquanto projeto social e cultural, os processos micropolíticos da organização escolar e os microeventos escolares –, procurou-se perceber o modo como os agentes escolares experienciam e se posicionam em relação a um conjunto de dinâmicas consideradas disruptivas, que têm os alunos como protagonistas centrais, no duplo papel de autores e vítimas. A reflexão passa por ter em conta as diferentes, e muitas vezes contrastantes, definições, emoções e atuações que constituem esses diferentes níveis de *performance* e regulação.

Palavras-chave

Escola. Ordem. Violência. Indisciplina. Regulação.

Abstract

We considered an ethnography developed in three public schools in Portugal from different levels of observation and analysis – public school as a social and cultural project, micro-political processes in school organization, and school micro-events. This analysis allowed us to look into the way school agents experience and position themselves in relation to a set of dynamics considered disruptive. These dynamics have the students in a dual central role, both as the perpetrators and the victims. Considerations presented here take into account distinct and often contrasting definitions, emotions, and actions that constitute these different levels of *performance* and regulation.

Keywords

School. Order. Violence. Indiscipline. Regulation.

¹ Parte do conteúdo deste artigo foi apresentado numa comunicação intitulada “*We like to fight*”: *performing and ordering conflict and violence within school*, inserida no Workshop 48 – “Violence, Personhood and Emotion” – da 11.ª Conferência Bianual da EASA, *Crisis and imagination* – European Association of Social Anthropologists, que teve lugar de 24 a 27 de agosto de 2010, em Maynooth, Irlanda.

* Doutoranda em Antropologia pelo Departamento de Antropologia do ISCTE-IUL (Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa/Portugal). E-mail: leandro.alexandra@gmail.com.

O desenvolvimento de uma etnografia em três escolas portuguesas² permitiu uma aproximação, contextualizada e prolongada no tempo, ao modo como os agentes escolares³ experienciam e se posicionam face a um conjunto de dinâmicas consideradas disruptivas, que problematizam a autoridade da escola e perturbam o funcionamento ordeiro das rotinas diárias, e ainda têm os alunos como protagonistas centrais, no duplo papel de autores e vítimas.

A reflexão centrar-se-á nas representações e configurações institucionais relacionadas com a performance e regulação de algumas interações entre alunos, bem como com o modo como o espaço é distribuído e regulado. Consideram-se diferentes níveis de observação e análise: a dimensão ideológica e política da escola pública enquanto projeto social e cultural, os processos micropolíticos da organização escolar e os eventos que ocorrem, numa base quotidiana, nos diferentes estabelecimentos de ensino.

A escola *invadida*

Durante a última década, a Escola tem ganho visibilidade mediática como espaço conturbado, habitado e circundado por diferentes elementos disruptivos. Noções como *desordem escolar*, *violência*, *indisciplina* e *bullying* surgem numa enorme diversidade de discursos políticos e científicos, lembrando-nos das dificuldades associadas à concetualização e análise de fenómenos tão complexos e heterogêneos.

O que cada uma dessas noções significa depende, em primeira mão, do contexto de recolha e de reflexão. Essa diversidade de significados parece ser

² Esta etnografia teve a duração aproximada de dois anos letivos e foi desenvolvida no contexto de um projeto de doutoramento em Antropologia – “Escola e (in)segurança. Uma etnografia sobre trajetos e redes de intervenção”. As três escolas selecionadas estão situadas numa mesma divisão administrativa – a freguesia -, pertencente a um dos municípios da Área Metropolitana de Lisboa, uma região que engloba 18 municípios da Grande Lisboa e da Península de Setúbal, e que constitui o maior centro populacional de Portugal. Duas dessas escolas são sedes de *agrupamentos escolares* (conjuntos de escolas que têm como sede uma escola de 2.º e 3.º ciclos – 5.º ao 9.º ano de escolaridade, e que agregam várias escolas do 1.º ciclo – 1.º ao 4.º ano de escolaridade), e uma terceira é uma escola secundária (10.º ao 12.º ano de escolaridade), que integra, também, o 3.º ciclo de escolaridade.

³ Embora essa designação inclua uma grande diversidade de áreas de atuação e níveis de autonomia, permite, de um modo simples, fazer referência aos diferentes grupos profissionais que constituem as escolas onde teve lugar a etnografia - professores, pessoal auxiliar, pessoal administrativo e vigilantes.

um dado incontornável da pesquisa nessas áreas, obrigando a uma atenção redobrada às representações e expectativas em jogo, que, naturalmente, dependem do lugar que cada interlocutor ocupa.

Do ponto de vista de um número significativo dos agentes escolares, com os quais contactei durante a pesquisa, a *ordem escolar* está permanentemente a ser colocada em risco pelos comportamentos *indisciplinados* dos alunos, que reproduzem, na escola, os valores e os padrões comportamentais desajustados, ou mesmo desviantes, com os quais vivem os seus quotidianos – no contexto da família, dos grupos de pares e/ou dos territórios residenciais que os mesmos habitam. Nesses padrões, salienta-se uma propensão para a utilização da *violência física* entre os pares e para o *desrespeito* pela autoridade escolar, frequentemente associada a uma deficiente articulação, ou mesmo desvinculação, relativamente ao projeto escolar. Essa dimensão do *respeito*, ou, mais concretamente, da “falta de respeito e de valores”, domina os discursos em torno dos comportamentos dos alunos, *entrelaçando* as noções de indisciplina e violência num *continuum* que contribui para a criação de uma imagem negativa das gerações mais jovens (BOMENY; COELHO & SENTOSÉ, 2010:294) e dos seus modos de apropriação da organização escolar.

Essa imagem de dois mundos *em colisão* surge como uma referência organizacional e profissional poderosa. A imagem de uma *escola invadida* (DUBET, 2000), rodeada e atravessada por problemas sociais exteriores à escola, é muito comum, funcionando como argumento central, que sustenta o modo como as escolas articulam com as respetivas famílias.

Naturalmente nem todos os alunos e famílias representam aquele “outro mundo”, *desviantes, desestruturados, disfuncionais*. Contudo, mesmo os *encarregados de educação*⁴, cujas práticas coincidem, de modo mais evidente, com os valores e procedimentos da organização escolar, têm possibilidades de participação muito controladas, apesar do aumento e fortalecimento das associações de pais.

O diagnóstico produzido pelas escolas compõe-se a partir da identificação de um pacote de problemas associados à *pobreza* e à *degradação familiar*

⁴ Cada aluno/a tem um/a *encarregado/a de educação* que é um adulto responsável pela articulação com a escola, a quem os órgãos diretivos, administrativos e os professores reportam as informações relativas ao percurso escolar do aluno: notas, faltas, autorização para a realização de atividades etc., e com quem se articula quando há dificuldades, nomeadamente a existência de problemas disciplinares. Na generalidade dos casos, o encarregado de educação corresponde a um dos progenitores.

e que ganham cores mais intensas quando é necessário integrar *espaços urbanos* associados a processos migratórios intensivos e concetualizados e experienciados como “territórios problemáticos”. Nesses contextos social e economicamente deprimidos, a *diversidade cultural* assume contornos particularmente problemáticos, funcionando como mais um obstáculo a ser contornado e/ou ultrapassado.

No contexto de uma *narrativa dominante*, a escola é pensada como uma instituição cuja frágil membrana tem de ser defendida das influências negativas que vêm do exterior e de elementos que têm de ser incluídos nas escolas, numa base quotidiana – os estudantes e as famílias –, alguns dos quais são vistos como particularmente problemáticos, e, nesse sentido, não desejados. Essa membrana funciona como uma barreira seletiva, estruturando, limitando e negociando a passagem para o lado de dentro.

As vivências a valores trazidos por alguns alunos e famílias dificultam a missão da escola – como instituição socializadora e *aculturadora* –, explicando os problemas persistentes da indisciplina, violência, insucesso e abandono escolares. Um bom exemplo desse argumento é uma passagem retirada de uma comunicação de um diretor de uma escola num seminário municipal⁵ sobre violência juvenil, na qual o mesmo cita o Conselho Nacional de Educação⁶:

A escola nunca poderá ser um “paraíso”, enquanto a sociedade for um “inferno”; nunca poderá ser uma ilha de felicidade num mundo infeliz; um oásis de paz num deserto de violência⁷.

Temos vindo a familiarizar-nos , e a naturalizar, com expressões como *a escola e a sociedade* ou *a escola e a sociedade envolvente*, em vez de concebermos a escola como parte integrante, e estruturante, do mundo que está em trânsito

⁵ Relativo a *município*.

⁶ Conforme consta do site do CNE, consultado a 25 de novembro de 2011, “O Conselho Nacional de Educação é um órgão independente, com funções consultivas, cuja presidente foi eleita pela Assembleia da República. Ao CNE compete emitir opiniões, pareceres e recomendações sobre todas as questões educativas, por iniciativa própria ou em resposta a solicitações que lhe sejam apresentadas pela Assembleia da República e pelo Governo. O CNE promove a participação das várias forças sociais, culturais e económicas, tendo em vista a concertação social e a formação de consensos em matéria de Educação.”.

⁷ Esse excerto consta do Parecer n.º 3/2002 – *Para combater a indisciplina nas escolas*, publicado em Diário da República, II Série, n.º 68, 21 de março de 2002, p. 5481.

permanente entre o lado de dentro e o lado de fora, problematizando esses limites e essas fronteiras.

Esses elementos discursivos indicam o distanciamento experienciado e reproduzido entre as escolas e as outras unidades sociais, como as famílias e os bairros, constituindo, este, um traço central da escola historicamente produzida como *instituição civilizadora*. No momento atual, o monopólio ideológico da escola enquanto instituição socializadora central envolve níveis de consenso menos evidentes, tendo a escola de competir com outras dinâmicas e *narrativas* associadas a processos políticos, econômicos, sociais e culturais, globais e locais, que apontam para a necessidade de ajustamentos ou de uma renovação mais profunda, consoante as perspectivas: a diversificação do tecido social urbano, a disseminação das novas tecnologias de informação e comunicação, a desvalorização dos diplomas escolares e a crescente incerteza relativamente à inserção no mundo de trabalho e mobilidade socioeconômica.

Nesse contexto social e político, a autoridade escolar é altamente contestada, e a autonomia cultural dos jovens pode ser vivenciada como um “colete de forças”, que dificulta a afirmação do projeto de escolarização universal. As escolas têm como missão a escolarização de todas as crianças e jovens, sendo mais difícil a exclusão daqueles que expressam e assumem uma “trajetória desviante” em relação a esse projeto. É, contudo, relativamente simples, e frequente, o desenvolvimento de estratégias de estratificação e desclassificação internas, baseadas, em larga medida, na maior ou menor adesão dos alunos às normas escolares.

Os alunos como autores e vítimas

Considerar a “violência interpares”, fundamentalmente, como uma disfunção que necessita de ser curada implica negligenciar a importância de olhar, também, para esses processos como “experiências de aprendizagem” do poder e desigualdade, bem como mecanismos de *autoelaboração* (SPOSITO & GALVÃO, 2004:367) e *integração* (SIMMEL, 1995).

O que parece estar, aqui, em jogo são dois modos de olhar para o processo de *socialização escolar* dos estudantes (COUSIN, 2003): o primeiro coloca a ênfase na adesão a um sistema de valores e normas institucionais, de forma resignada ou convicta; o segundo dá particular importância ao modo como os estudantes experienciam a escola e *se constroem como atores*, cruzando múltiplos referenciais, nem sempre coincidentes.

Tendo em conta uma reflexão mais abrangente, existe o receio, por parte de algumas vozes, de que as escolas sejam, atualmente, palco de uma intervenção excessiva, que investe sobre o mundo dos mais novos, sobrevalorizando e estigmatizando comportamentos vistos como integrantes e estruturantes dos processos de maturação, e fragilizando os mecanismos de autorregulação dos grupos. Para as escolas, essa não é uma opção inteiramente viável, tendo em conta os níveis atuais de responsabilização institucional relativos à integridade física e psíquica dos alunos. Sendo um dos parâmetros pelo qual as escolas são avaliadas, dentro do sistema e no contexto de um espaço amplamente mediatizado, é fundamental que estas desenvolvam uma série de mecanismos que visem à disciplinação dessas situações.

Para além disto, a crescente visibilidade de situações de acrescida vulnerabilidade experienciada por alguns alunos, nomeadamente em situações de *bullying*, aponta, cada vez mais, para a necessidade das escolas se constituírem como espaços securizantes, em que as crianças e os jovens tenham o direito a serem defendidos de dinâmicas interpares diminuidoras da sua autonomia e autoestima.

Se prestarmos atenção às rotinas diárias de uma escola, bem como a acontecimentos mais invulgares e extraordinários, é possível experimentar um conhecimento mais contextualizado, capaz de descortinar os significados implicados nessas interações (GORDON *et al.*, 2007:199).

Nomeadamente, as *lutas*⁸ entre estudantes envolvem diferentes significados, frequentemente contrastantes. Enquanto experiências individuais e coletivas, essas interações estão sujeitas a múltiplas apropriações.

Os *recreios*⁹ são particularmente fecundos nessas dinâmicas, algumas das quais acabam por não ser alvo de qualquer intervenção disciplinadora. Uma das primeiras escolhas, por parte do agente escolar, é identificar até que ponto a interação que observa é *intervencionável*, ou, pelo contrário, cai no domínio da “brincadeira”, um termo frequentemente utilizado pelos alunos com vista a impedir a intervenção dos adultos:

⁸ Por *lutas* pretende-se designar as interações de carácter competitivo que envolvem contacto físico considerado particularmente agressivo.

⁹ Espaço de tempo destinado ao lazer, concedido aos alunos e professores nos intervalos das aulas.

Nome fictício.

Quando nos aproximamos da porta que separa a *zona do gabinete* do átrio, percebemos que esta está fechada. Tem um papel que diz: “Proibida a entrada a alunos”. Estão 3 alunos sentados junto à porta, do lado de dentro. O rapaz refere o facto de a porta estar fechada. [Mediadora] brinca com ele, dizendo: “Sempre que te vejo aqui a porta está fechada! Começo a desconfiar que és tu que fechas a porta.”. Rimo-nos todos da brincadeira e eu e [mediadora] invertemos a nossa marcha, seguindo pelas escadas que nos levam até ao piso superior. O barulho e o movimento são constantes. Vemos muitos alunos a correr pelos corredores. [Mediadora] refere, em tom crítico, a concentração de alunos nos corredores; acabam por aproveitar pouco o *pátio* (embora estivesse um dia de sol). [Mediadora] intervém em algumas interações, procurando perceber se existe alguém que precisa de ser protegido: um miúdo que está no chão, segurado por alguns colegas e ‘batido’ por outros. [Mediadora] intervém, separando-os. O miúdo que estava no chão, levanta-se e retomam a interacção, nos mesmos moldes; um miúdo que tenta subir as escadas e é puxado por um grupo de raparigas. [Mediadora] pergunta-lhes o que estão a fazer e dirigindo-se a ele, procura saber se está tudo bem; todos referem que é uma “brincadeira”. (Fonte: notas de campo, 25 de março de 2009)

Essa fronteira não é fácil de traçar, envolvendo, frequentemente, momentos de incerteza e hesitação. Entre o *laissez-faire*, *laissez allere* a *tolerância zero*, existe uma série de possibilidades, as quais dependem de muitos fatores – nível de perigosidade pressentido, tipo de relação entre os intervenientes e assimetrias envolvidas, possibilidade de “contágio” com os outros alunos, espaço no qual tem lugar a interação –, bem como do modo como esses fatores se articulam num determinado momento.

Em algumas dessas interações, os estatutos – de quem magoa e de quem é magoado – parecem confundir-se, e a questão da responsabilidade individual surge como particularmente problemática. Para além disso, a dimensão rotineira atribuída a essas “brincadeiras que magoam” leva a uma certa *naturalização*:

Um grupo de três alunos começa a lutar. A auxiliar fala deste tipo de ‘brincadeiras’ que, às vezes, dão mal resultados: “É até um deles se magoar...”. Um dos alunos bate no calcanhar do outro com o colar das chaves e magoa-o. Este mantém-se no chão, segurando no calcanhar e contorcendo-se com dores. A auxiliar diz “Vejam lá se tenho de ir buscar a minha vassoura.”. [A *Chefe do Pessoal Auxiliar*] passa nesta ocasião e diz para o rapaz que está no chão: “Oh, João, sempre que te vejo, estás no chão.”. Sem esperar qualquer resposta, segue o seu caminho para a *portaria*. Reparo em vários alunos que

têm na mão este tipo de porta-chaves. Entretanto, o rapaz que estava no chão levanta-se e, evitando nova ‘batida’, foge, avançando para o corredor seguinte. Os outros alunos, incluindo o que lhe bateu no calcanhar, avançam atrás dele. (Fonte: *notas de campo*, 29 outubro 2009)

Algumas dessas interações são transformadas em verdadeiros acontecimentos, com ampla audiência. A observação etnográfica desses cenários, incluindo o *círculo em torno dos lutadores* (BENBENISHTY & ASTOR, 2005:2-3), permite-nos perceber que estamos perante uma experiência coletiva, corporalmente intensa, na qual e através da qual os intervenientes se permitem e encorajam outros a experimentar e expressar fortes sentimentos de confronto e solidariedade.

Esses confrontos possibilitam que alguns dos participantes reativem laços afetivos e desfrutem de uma ação coordenada (GOODWIN & JASPER, 2006:622). Num outro sentido, alguns alunos experimentam emoções negativas – como medo e vergonha – associadas à ausência ou perda de poder e estatuto, bem como a sensações corporais associadas ao desconforto e dor físicos.

Se considerarmos as emoções como elementos condutores desses processos e tivermos em conta a necessidade de incorporação social nas trajetórias individuais, torna-se clara a importância de analisar essas dinâmicas, também, como experiências emocionais. Ao produzirem esses confrontos, os alunos reforçam e/ou redefinem lealdades grupais e configurações de poder, bem como experienciam e experimentam um conjunto de sensações e emoções.

Existe, ainda, um terceiro nível de participação, para além dos *lutadores* e dos seus *apoiantes*, que são os *espectadores*, isto é, todos aqueles alunos que se vão aproximando da cena, formando uma *audiência* entusiástica, interessada no quem, como e no porquê dessa interação, com vista a construir uma narrativa moral sobre o acontecimento.

A resposta dos funcionários da escola, em particular os vigilantes e os assistentes operacionais, cujas funções incluem a supervisão dos recreios, passa por limitar a dimensão mais coletiva dessas interações “ruidosas”. Ao fazer dispersar o círculo de alunos que envolvem os *lutadores* e ao redirecionar os participantes centrais para a direção da escola, ou para outros espaços de disciplinação, é possível recriar essas dinâmicas numa configuração “manejável”. Nessa linha de ação, torna-se essencial a reconstrução da narrativa do confronto, com vista a determinar a “responsabilidade individual direta”, a(s) vítima(s), o(s) agressor(es), e, eventualmente, o(s) instigador(es).

Esse modo de regulação permite, também, reafirmar a necessidade de controlar e reprimir o uso individual da violência. Medidas são continuamente pensadas e implementadas no sentido de conformar os corpos, os comportamentos e as trajetórias aos valores e normas institucionais. Contudo, esse trabalho não é fácil, tendo em conta que a escola perdeu alguma da sua eficácia como *máquina disciplinadora*, tornando mais complexa e incerta a *disciplinação dos corpos* dos alunos (ZOBOU & LAMAR, 2003:428). Existem diferentes lógicas que se cruzam, mas nem sempre se articulam, contribuindo para dissociações e desencontros continuados.

Apesar disto, a atuação disciplinadora depende cada vez mais da capacitação dos alunos para atuarem como elementos ativos na vigilância e punição dos colegas. Tendo em conta um certo “paradigma preventivo”, os alunos são ensinados a desenvolver mecanismos de “percepção do risco”, que envolve o evitamento de espaços, pessoas e interações potencialmente perigosos, bem como a “resistência à pressão de medo de represálias”:

Na Sala¹⁰, a Coordenadora fala da vigilância que os professores que trabalham neste espaço fazem nos corredores. Refere, em particular, um episódio que ocorreu entre um aluno mais velho e dois mais pequenos; um episódio de *extorsão de dinheiro*. Como os visse com ar perturbado, abeirou-se dos mais pequenos, e, depois de perceber o que se tinha passado, tentou que as *vítimas* fizessem uma queixa contra o outro aluno. Estes tiveram medo das *represálias* e recusaram fazer queixa. Crítica esta atitude, que permite que os alunos que fazem mal aos outros alunos saiam *impunes*: “Só me apeteceu bater nos mais pequenos.”. (Fonte: *notas de campo*, 18 julho 2009)

Esse último aspeto funciona também como um instrumento importante na fase de resolução, tendo em conta que direciona para os adultos e para mecanismos formais, como a queixa individual, a *boa* resolução das violência(s) e indisciplina(s). Ao educar os alunos com base em noções como “responsabilidade individual” e “autodeterminação”, espera-se que as potenciais “vítimas” e “testemunhas” funcionem como veículos centrais da *ordem institucional*, envolvendo renovados protagonismos.

¹⁰ A *Sala* corresponde a um gabinete para onde são enviados os alunos que são expulsos das salas de aulas ou encontrados em outras situações irregulares, e que é coordenado por professores.

Regulação do espaço e (re)construção de *territórios*

Esses corpos *indóceis*, e, neste sentido, *inúteis* do ponto de vista do trabalho e missão escolares (FOUCAULT, 1975:139), exibem-se e escondem-se em múltiplas apropriações *desviantes*, experienciando uma *fiscalidade* demasiado expansiva, e, por esse motivo, imprópria (MCLAREN, 1999:217-218). O espaço físico é, deste modo, um espaço iminentemente relacional, em que o poder disciplinar e as microrresistências competem entre si, em diferentes momentos de afirmação institucional e identitária.

O que resulta de uma parte significativa dessa atuação disciplinadora é que os alunos são concebidos e regulados como *sujeitos inacabados* (CAMACHO, 2004:336), com um estatuto precário, e com acesso a momentos difusos de autoafirmação. Alguns alunos reagem, expressando um *continuado negativismo*, assim como uma *relação burocrática com a escola*, na qual a vinculação à instituição está ausente (CAMACHO, 2004:338).

A observação dos quotidianos escolares indica que a coabitação entre funcionários e alunos pode ser difícil, estando os espaços e tempos escolares fortemente regulados, e as apropriações dos alunos intensamente vigiadas. Em particular, a mobilidade e a ocupação espacial funcionam como importantes recursos individuais, grupais e institucionais, na construção e reconstrução dos “territórios” dos estudantes e dos adultos. A noção de território é importante para entendermos como o espaço dentro da escola é distribuído e investido de sentido. As diferentes fronteiras indicam, também, a existência de um “mapa moral”, que vai sendo produzido no confronto entre adultos e alunos.

As administrações escolares assumem a regulação espacial como um importante campo de ação, controlando, de modo continuado, a mobilidade dos alunos, bem como definindo todo um conjunto de espaços interditos ao uso por parte daqueles. Esse modo de produzir o espaço funciona como parte do *currículo oculto* (GUERRA, 2002:140), através do qual os alunos aprendem quão distantes estão das decisões que concernem a distribuição dos recursos na escola. Nas ocasiões em que a vigilância está menos ativa ou, até mesmo, ausente, alguns alunos experimentam, com particular acuidade, a possibilidade de transgredir, assinalando o caráter contornável das regras:

Alguns alunos procuram passar pelo *átrio*. Uma auxiliar barra-lhes a passagem, dizendo “Vocês estão doidos? Não sabem o percurso que têm de fazer?”, e fechando a porta que dá para a *zona do*

gabinete. Algum tempo depois, a porta volta a abrir-se por um aluno que passa a correr (Fonte: *notas de campo*, 16 outubro 2009).

A observação dessas dinâmicas torna possível a análise da contínua criação e recriação de obrigações e proibições. Impedir o acesso dos alunos aos espaços diretivos e administrativos, bem como à sala dos professores, é uma área fundamental para a observação das dinâmicas envolvidas no reforço dos *perímetros de segurança*, que permitem delimitar e defender o território dos adultos. Esses *perímetros de segurança* vão sendo continuamente reforçados por portas semifechadas e sinalética a indicar passagem proibida e/ou limitada. O corpo e a palavra dos funcionários funcionam, também, como instrumentos fundamentais da eficácia e reforço desses limites:

Uma professora que vai dar aulas na *zona do gabinete* tem de esperar pela funcionária que está na reprografia para passar porque a porta está fechada à chave. Esta abre-lhe a porta. Entretanto, surgem uns alunos que tentam passar, aproveitando esta ‘aberta’. Esta auxiliar impede-os de passar, acrescentando “os vossos colegas também tiveram que dar a volta.”. Eles voltam para trás, subindo pelas escadas. À medida que os alunos se ausentam, a auxiliar reforça a sua atuação, dizendo “É para vocês aprenderem. Têm de deixar, de uma vez por todas, de passar por aqui” (Fonte: *notas de campo*, 18 fevereiro 2010).

Ao associar os conflitos interpessoais com a *qualidade dos espaços escolares* (SEBASTIÃO *et al.*, 2004:96), algumas vezes, dentro e fora da escola, vindo a assinalar o que é considerado como um impacto negativo de uma “escola a tempo inteiro”, que não consegue providenciar suficientes tempos e espaços recreativos para os alunos, envolvendo um aumento de tensão física que acaba por desaguar em práticas mais agressivas. Sem subverter a necessidade de uma orientação mais “musculada” da gestão do espaço, alguns professores criticam o que consideram ser uma “redução dos espaços de brincadeira”, chegando a atribuir à escola termos como “campo de concentração”. Efectivamente, essa dimensão normativa é, frequentemente, experimentada pelos alunos como “violência institucional”, sendo a escola simbolizada como uma “prisão”.

O modo como o uso de bolas dentro das escolas é regulado indica-nos esse conflito de interesses e critérios. Tendo em vista a proteção do edifício, as proibições do uso de bolas dão-nos uma boa indicação do modo conflitual como o espaço dos alunos é perspectivado dentro das escolas. A impossibilidade

de jogar com bolas, fora dos espaços e tempo reservado à educação física, é, frequentemente, reescrita pelos alunos, que desenvolvem determinadas estratégias, tais como jogar em espaços menos visíveis com bolas de tamanho pequeno. Em contrapartida, por vezes, os vigilantes acabam por integrar essas novas modalidades lúdicas, optando, deste modo, por uma regulação mais flexível:

Junto ao *campo de jogos*, observo um grupo de alunos que jogam à bola, durante o intervalo. Alguns minutos depois, encontro o Sr. [*vigilante*] e falo com ele sobre o uso de bolas nesta zona. Ele, justifica, dizendo: “Eu já disse à Prof.^a [Vice-Presidente do Conselho Executivo], que eles não têm mais nada para fazer”. Explica-me a sua posição, dizendo: “Eu acabo por fechar os olhos porque, enquanto estão a jogar à bola, não estão a fazer outras coisas” (Fonte: *notas de campo*, 20 de março 2009).

Contudo, tal como explicava esse *vigilante*, nem sempre esses jogos decorriam da melhor maneira, podendo tornar-se momentos de alguma perturbação. Por vezes, os miúdos não ouviam o toque de entrada na sala de aula, esqueciam-se de sair do campo de jogos antes de as aulas de educação física começarem e acabavam por chegar tarde às aulas, sendo impedidos de entrar. Outras vezes, saíam dos jogos para as salas de aula, ainda muito “excitados”, porque já se tinham zangado e empurrado durante o jogo, e acabavam por perturbar e, às vezes, por “irem para a rua”.

Considerações finais

A regulação das diversas situações consideradas disruptivas do bom funcionamento do *trabalho escolar* envolve uma considerável quantidade de energia, alternando entre medidas reativas e intervenções proativas. Num momento em que as mudanças de poder e estatuto das escolas e dos professores resultam numa ansiedade crescente, as preocupações relacionadas com a segurança e a ordem assumem-se como centrais (PETERSON, 2006:121), tornando claro o fato de as emoções permearem toda a vida escolar, incluindo as instâncias decisórias e reguladoras (GOODWIN & JASPER, 2006; KEMPER, 2004).

As escolas procuram “navegar em águas turbulentas”, criando e recriando soluções em diferentes direções. O que parece estar em jogo em algumas

dessas reflexões e experiências é a “cura” de uma intensa e extensa crise escolar, com vista à proteção do “edifício educacional”. Lidar com a(s) violência(s) e a(s) indisciplina(s) como comportamentos disfuncionais, (quase) exclusivamente influenciados por condições externas à escola, parece reduzir a possibilidade de integrar na sua regulação as múltiplas dimensões desse fenômeno, e, neste sentido, de procurar novos sentidos para a relação entre os adultos e os alunos, e dos alunos entre si.

Resta-nos procurar perceber até que ponto as diversas instâncias de decisão e regulação, dentro e fora da escola, estão disponíveis para encarar *os desvios* e as *marginens* como instrumentos fundamentais de reflexão sobre os limites e virtualidades da escola como espaço de socialização e de construção cultural e política, produzido, reproduzido e contestado a partir de múltiplas referências.

Referências

- BENBENISHTY, Rami & ASTOR, Ron
(2005) *School violence in context: culture, neighbourhood, family and gender*. New York: Oxford University Press.
- BOMENY, Helena; COELHO, Maria Claudia & SENTO-SÉ, João Trajano
(2010) “Violência nas escolas públicas do Rio de Janeiro: notas exploratórias sobre a autoridade docente e as percepções da violência”. In: SEBASTIÃO, João (org.). *Violência na escola. Tendências, contextos, olhares*. Chamusca: Edições Cosmos, p. 273-322.
- CAMACHO, Luíza
(2004) “A invisibilidade da juventude na vida escolar”. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 22, n°. 02, jul./dez., p. 325-343.
- COUSIN, Olivier
(2003) «Socialization et autonomie juvenile». In: DEROUET, Jean-Louis (dir.). *Le collège unique en question*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF, p. 257-266.
- DUBET, François & DURU-BELLAT, Marie
(2000) *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. Paris: Éditions du Seuil.
- FOUCAULT, Michel
(1975) *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Gallimard.
- GORDON, Tuula; HOLLAND, Janet & LAHELMA, Elina
(2007) «Ethnographic research in educational settings”. In: ATKINSON, Paul; COFFEY, Amanda; DELAMONT, Sara; LOFLAND, John & LOFLAND, Lyn (ed.). *Handbook of ethnography*. New York: Springer, p. 188-203.
- GOODWIN, Jeff & JASPER, James M.
(2006) “Emotions and social movements”. In: STETS, Jan E. & TURNER, Jonathan H. (ed.). *Handbook of the Sociology of Emotions*. New York: Springer, p. 611-635.
- GUERRA, Miguel Santos
(2002) *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.
- KEMPER, Theodore
(2004) “The differential impact of emotions on rational schemes of social organization: reading Weber and Coleman”. In: THYE, S. R. & LAWLER, Edward (ed.) *Theory and research on human emotions* (Advances in Group Processes, Volume 21), Emerald Group Publishing Limited, p.223-244.

MCLAREN, Peter
(1999) *Schooling as a ritual performance: toward a political economy of educational symbols and gestures*. Lanham: Rowman & Littlefield.

PETERSON, Gretchen
(2006) "Cultural theory and emotions". In: STETS, Jan E. & TURNER, Jonathan H. (ed.) *Handbook of the Sociology of Emotions*. New York: Springer, p. 114-134.

SEBASTIÃO, Joana Campos; ALVES, Mariana Gaio & AMARAL, Patrícia
(2004) *Escola e violência: conceitos, políticas, quotidianos*. Relatório de pesquisa, CIES – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.

SIMMEL, Georg
(1995) *Le conflit*. Circé.

SPOSITO, Marília Pontes & GALVÃO, Izabel
(2004) "A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência". *Perspectiva*. Florianópolis, v. 22, nº. 2, jul./dez., p. 345-380.

ZOBOU, Fábio & LAMAR, Adolfo Ramos
(2003) "Escola, poder e corpo". *Contrapontos*. Itajaí, v. 3, nº. 3, set./dez., p. 425-433.

Recebido em
março de 2012

Aprovado em
agosto de 2012