

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Antropologia

**Limites, desordens e mediações.
Uma etnografia em espaço escolar**

Alexandra Leandro

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de
Doutor em Antropologia

Júri de Provas de Doutoramento:

Presidente: Professor Doutor Pedro Prista Monteiro

Vogais: Professor Doutor João Teixeira Lopes

Professor Doutor José Manuel Resende

Professora Doutora Darlinda Moreira

Professor Doutor Filipe Reis

Orientadora: Professora Doutora Graça Índias Cordeiro

Julho, 2013

Resumo: O desenvolvimento de uma etnografia em diferentes escolas, situadas em um dos concelhos da Península de Setúbal, permitiu avançar para o modo como a produção de segurança escolar envolve a reprodução, recomposição e reinvenção de distintas configurações de poder, tendo em conta o cruzamento de múltiplas modalidades de intervenção, e a (des)articulação entre diferentes sujeitos e grupos. Sendo uma pesquisa de ancoragem antropológica, o diálogo permanente com outros campos disciplinares, em especial a sociologia e a história, possibilitou o alargamento das questões e a reflexão em torno de um vasto conjunto de itinerários teóricos e metodológicos, vital num terreno tão complexo como o da Educação. Os limites físicos e simbólicos produzidos, reproduzidos e contestados nas escolas constituem fronteiras que estruturam o trânsito permanente entre o lado de dentro e o lado de fora. As escolas, enquanto espaços centrais de socialização, surgem, deste modo, como um terreno de múltiplas mediações, no cruzamento e confronto de diferentes expectativas e projetos individuais, familiares, profissionais e institucionais.

Palavras-chave: etnografia escolar; segurança escolar; poder disciplinar; mediação.

Abstract: The unfolding of ethnography within different schools situated in a municipality of the Setúbal Peninsula enabled to question how the production of school security involves the reproduction, rearrangement and reinvention of distinct power configurations, given the intersection of multiple intervention modalities and the (in)articulation between different individuals and groups. Being an anthropological anchored research, the permanent dialogue with other disciplinary fields, with particular emphasis on sociology and history, made possible the widening of the points of discussion and the reflexion on a large number of theoretical and methodological itineraries, vital in such a complex field as Education. The physical and symbolic limits produced, reproduced and contested in schools are frontiers that structure the continuous passage between outside and inside. Schools, as central socialization places, emerge as a field for multiple mediations, in the intersection and confrontation of different individual, family, professional and institutional expectations and projects.

Key-words: school ethnography; school security; disciplinary power; mediation.

*Para a Catarina
que me guia nessa
extraordinária aventura de
reaprender a fantasia, a
incansável procura de
(im)possíveis e improváveis.*

Agradecimentos

À minha orientadora Graça Índias Cordeiro, agradeço a orientação cuidada e exigente das várias etapas da pesquisa, a resposta atempada às dúvidas e incertezas, bem como a leitura estimulante da escrita da tese, cruciais para manter a auto-exigência e força de vontade ao longo deste percurso.

À minha querida filha Catarina, a quem dedico esta tese, agradeço o entusiasmo com que sempre viveu este trabalho, mesmo quando não o compreendia totalmente.

O desenvolvimento desta pesquisa não teria sido possível sem o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, enquanto bolseira de doutoramento.

Deixo, aqui, uma palavra de apreço a todos os que me permitiram aceder aos seus quotidianos escolares. Sem eles este trabalho não seria possível. Àqueles com quem desenvolvi uma relação de maior proximidade, a certeza de uma experiência muito enriquecedora, e o desejo que o futuro permita concretizar de alguns sonhos e de muitos projetos.

A disponibilidade para a reflexão conjunta em torno da escola e a leitura crítica de alguns capítulos da tese pelo meu colega Pedro Abrantes permitiu avanços importantes no aprofundamento das questões.

Ao meu Pai e Odete, irmãs e amigos agradeço o interesse com que sempre me ouviram, o incentivo e a preocupação.

Ao Zé agradeço o entusiasmo com que partilhou algumas reflexões, e a esperança num futuro mais luminoso.

Índice

Apresentação 11

PARTE I – ESCOLA E (IN)SEGURANÇA. ITINERÁRIO TEÓRICO E METODOLÓGICO..... 15

CAPÍTULO 1 - REFLEXÕES MULTIDISCIPLINARES E PLURICONTEXTUAIS..... 17

1.1 - MEDOS URBANOS, VIOLÊNCIA(S) E MECANISMOS SECURITÁRIOS - O LUGAR DA ESCOLA .. 18

1.2 - ORDEM ESCOLAR E DESORDENS ESTUDANTIS. DUAS FACES DA MESMA MOEDA? 31

1.3 - A ESCOLA ENQUANTO LUGAR DE CULTURAS 41

1.4 - A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO E PROCESSO POLÍTICO. CULTURA, PODER, INCERTEZA E EMOÇÕES 48

CAPÍTULO 2 - O TERRITÓRIO EDUCATIVO DA PESQUISA..... 59

2.1 - ESCOLAS, PROTAGONISTAS E INTERSEÇÕES 60

2.2 - UMA ANTROPÓLOGA AO PORTÃO. ACESSO, *ESTREITAMENTO* E NEGOCIAÇÃO..... 71

PARTE II – A ESCOLA INVADIDA? 77

CAPÍTULO 3 - FRONTEIRAS FÍSICAS E MORAIS NUM ESPAÇO POROSO 79

3.1 - A DEFESA DA ESCOLA COMO DESAFIO INSTITUCIONAL..... 80

3.2 - DESVIOS E DESPREZOS ESCOLARES 92

CAPÍTULO 4 - A ESCOLA (NÃO) HABITÁVEL? ESPAÇO, CORPO E MOVIMENTO..... 113

4.1 - OBJECTOS E CORPOS EM MOVIMENTO. CONFRONTOS, VIGILÂNCIAS E MEDIAÇÕES 114

4.2 - A DIFÍCIL CONSTRUÇÃO DO TERRITÓRIO DOS ADULTOS 130

PARTE III - PRODUZIR ALUNOS E CIDADÃOS 147

CAPÍTULO 5 - PROFESSORES E MEDIADORES. PARTILHAR INCERTEZAS NUM MESMO TERRENO DE INTERVENÇÃO 149

5.1 - A DISCIPLINA COMO PROBLEMÁTICA PEDAGÓGICA 150

5.2 - MEDIAÇÃO ESCOLAR. UMA JANELA ABERTA À ESCOLA? 166

5.3 - A TRANSIÇÃO PARA A *ESCOLA DOS GRANDES* 175

CAPÍTULO 6 - EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA. UM ESPAÇO EM PERMANENTE (RE)CONSTRUÇÃO 187

6.1 - DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS E PESSOAIS. A EXPERIMENTAÇÃO E TRANSMISSÃO DE VALORES ATRAVÉS DO JOGO 192

6.2 - REUNIÕES DE DELEGADOS E SUB-DELEGADOS E SESSÕES *ANTI-BULLYING*. A CONSTRUÇÃO DA *ESCOLA POLÍTICA*? 207

6.3 - CÍRCULOS E (DES)ARTICULAÇÕES 221

PARTE IV – DEPOIS DA ETNOGRAFIA, A INTERVENÇÃO? 229

CAPÍTULO 7 - CIÊNCIAS SOCIAIS, MEDIAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... 231

7.1 - PROFESSORES, ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO E ALUNOS – *ACTORES FRÁGEIS* E *EMPOWERMENT* 231

7.2 - A DIVERSIDADE CULTURAL NAS ESCOLAS, UMA PLATAFORMA DE ENCONTROS E DESENCONTROS	239
7.3 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ENQUANTO MEDIAÇÃO	244
Conclusão	253
1 - A CONTÍNUA REINVENÇÃO DO PODER DISCIPLINAR	256
2 - SONHAR COM UM <i>ADMIRÁVEL MUNDO NOVO</i>	266
Referências bibliográficas	269
ANEXOS.....	293

“A vida é arte do encontro
Embora haja tanto desencontro pela vida
(...)”
(In *Samba da Bênção*, Vinicius de Moraes).

Apresentação

Desde os primeiros momentos de construção do projeto de pesquisa, era perceptível que o tema da segurança nas escolas constituía, sobretudo desde o início dos anos 90, um terreno académico fértil – nacional e internacional¹ –, no contexto da sociologia e psicologia social, com grandes potencialidades para a análise e compreensão das sociedades atuais.

À semelhança de outros países europeus, Portugal era palco de uma intensa discussão em torno da (in)segurança e desordem escolares, sendo notória a produção contínua de estratégias e instrumentos governamentais, que traduziam a importância dada a este domínio da vivência escolar. Esta dinâmica estava particularmente viva quando o projeto começou a ser delineado.

As ansiedades relativamente às questões da indisciplina e violência nas escolas iam constituindo uma narrativa coletiva, transversal a diferentes espaços urbanos e suburbanos, e surpreendível em diferentes registos públicos institucionais e mediáticos, bem como em contextos de interação mais intimista, nomeadamente conversas com pais, alunos e professores.

A (in)segurança nas escolas surgia, deste modo, como uma “questão social”: uma “cristalização discursiva” de séries de acontecimentos problemáticos - esparsos e heterogéneos -, e cuja análise era passível de apontar para “mutações nos regimes gerais que governam a vida social” (Fernandes e Carvalho, 2000, p. 61). Importava, contudo, perceber até que ponto as preocupações desenvolvidas a propósito deste tema não constituíam um objeto de estudo sobredimensionado, capaz de esconder outras dimensões importantes da escola como parte do aparelho de Estado (Durão, 2008).

A escola, enquanto espaço de socialização e interligação de diferentes segmentos da sociedade, envolve o cruzamento, e confronto, de múltiplas expectativas e projetos individuais e familiares, profissionais e institucionais. Fenómenos como o insucesso e abandono escolares, indisciplina e violência colocam em evidência esta dimensão conflitual, e questionam uma das instituições basilares do Estado de Direito Democrático, ideologicamente construída no duplo sentido da inclusão e do controle sociais (Resende, 2008). Esta crise de legitimidade articula com questões sociais e

¹ Era possível encontrar paralelismos entre diferentes contextos europeus, incluindo Portugal, e contextos americanos (norte e sul).

económicas mais abrangentes. Num contexto socio-político marcado pela vulnerabilidade laboral, a escola deixa de poder constituir-se, acriticamente, como um veículo de mobilidade social, sendo de crescente incerteza a relação entre qualificações escolares e empregabilidade.

A Escola é, deste modo, um terreno de pesquisa fundamental para a reflexão em torno das “tensões, incertezas e inovações sociais contemporâneas” (Agier, 2011, p. 35). Pela forma intensiva e extensiva como enquadra as biografias sociais de toda uma população, a escola constitui um lugar social central (Althabe, 1992), e, neste sentido, configura-se como um objeto de estudo e unidade de observação de processos sociais abrangentes.

A minha própria biografia apontava para as potencialidades deste terreno de pesquisa. O desenvolvimento de um projeto de doutoramento em torno da (in)segurança nas escolas vinha na continuidade de anteriores pesquisas no contexto da Polícia de Segurança Pública, no âmbito do qual acompanhei equipas do Programa Escola Segura², e de uma breve incursão pela temática do trabalho infantil, em que pude registar e analisar trajetórias de descolarização e re-escolarização de jovens em situação de abandono escolar.

As minhas experiências como ex-aluna, mãe e encarregada de educação, e o processo de escolarização da minha filha, que, no início do trabalho de campo, entrava no 1.º ano do 1.º ciclo, abriam, também, para um amplo conjunto de questionamentos, potenciando uma série de reflexões e de partilhas.

A presente dissertação procura decifrar o modo como distintos indivíduos, grupos e unidades organizacionais produzem (in)segurança ao nível das instituições escolares locais, tendo sempre no horizonte de reflexão a necessária articulação com os contextos políticos e institucionais, à escala nacional.

² Este é um programa interministerial, que iniciou o seu percurso de formalização em 1992, a partir de um Protocolo conjunto entre o Ministério da Educação e o Ministério da Administração Interna que visava essencialmente o aumento da presença de agentes de autoridade nos acessos e espaços contíguos às escolas. De um conjunto inicial de 17 escolas, onde o clima de insegurança era avaliado como mais preocupante, foi sendo gradualmente alargado o número de estabelecimentos abrangidos, até que, em 1996, é criado o Programa Escola Segura, destinado a todos os estabelecimentos de ensino do País, do pré-primário ao universitário, público, privado ou cooperativo (Soares, 2002; Oliveira, 2006). O Programa Escola Segura compreende a criação de equipas, na Polícia de Segurança Pública e Guarda Nacional Republicana, constituídas por elementos que trabalham em exclusivo neste terreno, através de uma presença continuada e personalizada junto das escolas.

As múltiplas faces do objeto foram sendo desenhadas a partir das expectativas, trajetórias e interações que configuram a escola como um espaço quotidianamente (re)criado por um vasto conjunto de interlocutores, e que permitem compreender até que ponto a produção de (in)segurança nas escolas envolve a recomposição e reinvenção de distintas configurações de poder, no cruzamento de múltiplos mecanismos securitários e modalidades de intervenção. O objetivo fundamental passa, então, por perspetivar e compreender a produção de (in)segurança nas escolas enquanto processo de construção institucional, mais do que como condição mensurável sujeita a um olhar avaliativo em torno das questões da eficácia.

A escolha do método etnográfico permitiu a construção do objeto a partir das experiências concretas dos sujeitos e das instituições, quotidianamente experimentadas, legitimadas, reformuladas e contestadas, permitindo um olhar relacional e processual, a partir de diferentes lugares e temporalidades (Jeffrey e Troman, 2004), capaz de descortinar os significados implicados (Gordon et al., 2007). O estudo etnográfico das escolas tem um “*pedigree* longo e honorável” (Becker, 1983, p. 100). Apesar de todos os confrontos teórico-metodológicos, é uma metodologia que goza de uma razoável aceitação em outros contextos disciplinares que não a Antropologia, com especial importância para a Sociologia da Educação.

Na primeira parte da tese apresentam-se os principais referenciais teóricos da pesquisa, e as suas múltiplas articulações, bem como reflete-se sobre as potencialidades da abordagem etnográfica, tendo em conta um trajeto metodológico específico, com os seus lugares, protagonistas e interseções. No capítulo 1 percorrem-se um vasto conjunto de contributos teóricos com vista a situar as questões relacionadas com a (in)segurança nas escolas no contexto de uma urbanização acelerada, e de um vasto conjunto de processos de inclusão/exclusão política, social e cultural. Sendo uma pesquisa de ancoragem antropológica, o diálogo permanente com outros campos disciplinares, em especial a sociologia e a história, possibilitou o alargamento das questões e a reflexão em torno de um vasto conjunto de itinerários teóricos e metodológicos, vital num terreno tão complexo como o da Educação. O percurso metodológico delineado, as unidades de análise selecionadas e as fontes utilizadas serão explicitados no capítulo 2, tendo em conta uma complexa rede institucional. A comparação possibilitada pelo desenvolvimento de uma etnografia em diferentes escolas será, igualmente, objeto de

discussão, tendo em conta as suas potencialidades para o alargamento e aprofundamento das questões de pesquisa.

Na segunda parte centra-se a atenção nas modalidades discursivas, físicas e interacionais pelas quais as organizações escolares se demarcam de um exterior contruído como destabilizador. No capítulo 3 analisa-se o modo como distintos limites físicos e simbólicos estruturam o trânsito permanente entre o lado de dentro e o lado de fora, e como poderosos sistemas de classificação e estratificação permitem monitorizar um exterior perturbador que entra na escola através dos seus alunos, alguns dos quais interpelam as administrações escolares e os profissionais da escola de um modo particularmente contundente. Os diferentes modos de apropriação e regulação do espaço e do corpo na escola e as modalidades de correção das sociabilidades estudantis serão analisados no capítulo 4, assumindo a forma de um quotidiano efervescente, no qual adultos e alunos procuram construir a escola como espaço habitável.

Na terceira parte avança-se para a análise de um vasto conjunto de instrumentos, dinâmicas e processos de intervenção, desenvolvidos no contexto das escolas etnografadas, e destinados a produzir alunos e cidadãos a partir de diferentes roteiros disciplinares e pedagógicos. O modo como professores e mediadores partilham vontades e incertezas num mesmo terreno de intervenção, a partir de referenciais e expectativas, ao mesmo tempo, comuns e distintas, será objeto de análise no capítulo 5. No capítulo 6 aproveita-se toda a riqueza etnográfica da experimentação de específicos projetos e programas de intervenção, e reflete-se sobre o modo como a educação para a cidadania se vai (re)criando em função do grande objetivo de adequar os alunos ao trabalho e normatividade escolares, entendidos como base fundamental para a concretização dos processos de qualificação escolar e para um encaixe social, profissional e político futuro.

Na última e quarta parte revisita-se uma experiência de formação de professores em torno da diversidade cultural nas escolas, realizada em um dos estabelecimentos em que teve lugar a etnografia, e que funciona como uma tentativa de perscrutar as possibilidades de articulação entre investigadores e professores, tendo em vista o alargamento dos horizontes de debate e ação num terreno ao mesmo tempo tão apaixonante e difícil.

Parte I – Escola e (in)segurança. Itinerário teórico e metodológico

Capítulo 1 - Reflexões multidisciplinares e pluricontextuais

A segurança, e o seu par insegurança, constituem termos polissémicos, que envolvem diferentes dimensões: as políticas e modalidades institucionais que lhes estão associadas, e as ideologias implicadas; as “noções culturais de risco, vulnerabilidade e cuidado” envolvidas; as relações sociais e práticas que articula e pelas quais se concretiza; as consequências sociais e económicas de tais processos (Cunha e Durão, 2011).

Dubet faz referência ao facto da noção de segurança “cristalizar angústias, falsas ideias e preconceitos” (Dubet, 2002b, p. 581). A (in)segurança, enquanto medo, situa-se ao nível das experiências interpessoais, mas, também, na articulação com narrativas mais amplas, relacionadas com as ansiedades relativas aos modos como se concebe e interpreta o estado atual das sociedades, ao nível local, nacional e global (Lupton e Tulloch, 1999). Os perigos funcionam como “crenças cosmológicas” que podem ser utilizadas para estabilizar os sistemas sociais, constituindo a identificação dos perigos, e a sua hierarquização, uma atividade essencialmente cultural, moral e política (Douglas, 1994).

Na alta modernidade, a experiência individual resulta do cruzamento entre a experimentação de “grandes arenas de segurança” e de “fontes gerais de perturbação”, numa mistura entre “inquietação” e a confiança em certas formas de saber social e técnico (Giddens, 2002, p. 168).

O sentimento de insegurança “ainda que parta de uma base factual (...) remete-nos para o seu próprio imaginário, constituído pela galeria de perigos que habitam a urbe” (Fernandes e Carvalho, 2000, p. 62). Embora se articule “em torno dos signos espaciais e sociais de desordem”, o sentimento de insegurança leva-nos para lá destes, até à reflexão em torno do que nos está a acontecer enquanto sociedade, e este é, por si só, um “exercício incerto e ambíguo” (Fernandes e Rêgo, 2011, p. 178 e 179).

O mundo é “caótico”, mais que “mecânico”, e, neste sentido, a construção teórica tem de partir de um exercício que procura captar as especificidades e transversalidades de distintos campos e itinerários de pesquisa, na direção de uma ampla “conversação académica”. Esta pluralidade é fundamental no contexto de uma pesquisa

etnográfica de ancoragem antropológica, tendo em conta que “o sentido é emergente mais do que dado por um esquema teórico pré-estabelecido” (Hastrup, 1995, p. 62).

1.1 - Medos urbanos, violência(s) e mecanismos securitários - o lugar da escola

Sobre a Escola recaem fortes expectativas relativamente à proteção das crianças e jovens, bem como a responsabilidade de investir na socialização e qualificação daqueles, no contexto de uma malha urbana muito diversificada, evidenciando múltiplos espaços de pertença e amplas fraturas. Sobre as famílias pesa a responsabilidade de proteger os filhos, procurando contornar determinados espaços, tempos e interações. Nomeadamente, as conceções associadas aos trajetos urbanos que medeiam entre a escola e a casa intervêm no difícil projeto de encaixe social dos filhos, no complexo balanço entre proteção e autonomia.

As crianças funcionam, atualmente, como *loci* de inúmeras ansiedades, associadas ao facto de serem, ao mesmo tempo, sujeitos a proteger e sujeitos perigosos. Este é um paradigma essencial nos modos de socialização e de construção de um certo tipo, moralmente mensurável, de responsabilidade parental, que participa na criação de um vasto conjunto de estratégias familiares e modalidades institucionais, algumas das quais próprias de um processo de burocratização e estandardização da prevenção (Jackson e Scott, 1999). O mundo social das crianças está dividido em lugares “seguros” e “perigosos”, envolvendo esta divisão consequências específicas no modo como diferentes crianças, social e culturalmente situadas, usam o espaço (Jackson e Scott, 1999, p. 101). Nos aglomerados urbanos atuais, *a rua* deixa de constituir uma extensão da casa para ser sentida e concebida como um lugar envolvendo múltiplos perigos. Por seu lado, as escolas podem funcionar como o primeiro lugar de aproximação à diversidade cultural, contrastando com uma vivência familiar frequentemente mais seletiva. Estes espaços constroem-se simbolicamente a partir de sensações e emoções associadas à conceção de um mundo cada vez mais instável e imprevisível (Enguita, 2001).

A produção da segurança participa de um “rumor insegurizante”, amplamente partilhado, assente numa imagem e experimentação da cidade como “espaço predatório” (Fernandes, 2001), que implica a criação de um mapeamento específico em torno dos

atores e lugares a evitar e dos percursos alternativos, correspondendo a uma “estratégia de prevenção situacional do risco.” (Fernandes e Carvalho, 2000, p. 60). A visibilidade no espaço urbano de elementos aos quais se atribui acentuada perigosidade e que são sentidos como ameaça, insinua, ao mesmo tempo, o desrespeito pelas normas sociais e “a impotência das instâncias de controlo” (Fernandes e Rêgo, 2011, p.172). A pluralização dos aglomerados urbanos “produz um efeito paradoxal: “uma exacerbação da reacção ao estranho, uma rigidez moral que pretende traçar linhas normativas numa sociedade em que a normatividade tem vindo a relativizar-se indefinidamente – fruto, justamente, da pluralidade” (Fernandes e Carvalho, 2000, p. 85).

O medo envolve uma “zona de contacto” entre corpos que temem e são temidos, associada a fronteiras produzidas a partir da fixação de certos estereótipos em determinadas categorias de indivíduos, com consequências para a mobilidade corporal no espaço social, através da “restrição” de alguns corpos em detrimento da “expansão” de outros (Ahmed, 2004).

As “regras de comportamento seguro” presentes no quotidiano constituem elementos constitutivos e estruturantes de uma forma específica de falar do mundo e de atuar sobre este, funcionando o medo como um “modo de relação social”, presente em diferentes modalidades de interação e comunicação (Reguillo, 2000). Alguns mecanismos do que poderíamos designar de sociabilidade restritiva, associados, entre outros aspetos, ao uso diferencial do espaço e do tempo na cidade, têm como cenário a expansão dos medos e da desconfiança, e são produzidos, reproduzidos e problematizados no cruzamento entre os processos de “segregação urbana” (em grande parte residencial) e “segmentação educativa” (Chaves, 2003).

Chaves (2003) identifica, para o contexto argentino, a transição entre dois períodos: um primeiro em que a esperança na mobilidade social e na empregabilidade dos setores intermédios da população permitia a experimentação, nomeadamente através da escola, de um espaço socialmente mais heterogéneo, e um segundo em que se dá o reforço da procura, por parte das famílias e dos jovens, de contextos sociais e culturais baseados numa maior homogamia. Os setores com maior poder de reivindicação deslocam-se para estabelecimentos escolares com estratégias de recrutamento seletivas. Diferentes “circuitos escolares” são, deste modo, constituídos com base na diferenciação entre escolas públicas de qualidade e escolas públicas de periferia, e entre

escola pública e escolas privadas. Esta configuração acentua os históricos mecanismos de segregação económica, social e cultural para os setores sociais mais desfavorecidos e com menores possibilidades de escolha (residencial, escolar, profissional), concorrendo para a erosão da escola pública, enquanto projeto político e social. Para além disto, tendo em conta que as pesquisas desenvolvidas identificam que os trajectos de sociabilidade juvenil se produzem, fundamentalmente a partir da escola, esta segmentação educativa conduz a uma experimentação do social e do cultural fundamentalmente baseados na procura do semelhante, com efeitos ao nível da problematização dos processos de distribuição desigual de recursos sociais e económicos, bem como de espaços de representação política e transmissão cultural.

No contexto francês, a escolha das escolas por parte das famílias, ou a sua impossibilidade, em articulação com os contextos de residência e/ou pertença grupal, permite perceber a importância das “fronteiras sociais e espaciais” – a sua produção, reprodução ou transgressão (Labache e Saint Martin, 2008) -, tendo em conta distintos horizontes de possibilidades e de acessibilidade (Broccolichi e Van Zanten, 1996). As estratégias desenvolvidas pelos estabelecimentos de ensino jogam, neste domínio, um papel muito importante, contribuindo para a afirmação de determinados “circuitos de escolarização”,

numa configuração concorrencial complexa, que articula a crescente procura por parte das famílias do melhor estabelecimento possível e as regras de um sistema de ensino público baseadas no princípio da acessibilidade universal e da proximidade residencial. A lógica passa por procurar atrair os melhores alunos, ou, na melhor das hipóteses, impedir a fuga dos alunos com resultados escolares médios e/ou alunos que não colocam problemas disciplinares. Alguns estabelecimentos com maiores dificuldades de articular esta lógica acabam por constituir-se como “escolas a evitar”, vendo-se obrigados a aceitar os alunos mais perturbadores. Tendo em conta que os “factos” e os “rumores” em matéria de insegurança e de violência têm um papel essencial nas dinâmicas de evitamento dos pais, algumas escolas procuram construir uma imagem de segurança, apostam em mecanismos securitários, como a elevação dos seus muros, a instalação de sistemas de abertura e de fechamento automático de portas à distância e de videovigilância, e, também, o reforço da repressão dos desvios às normas escolares (Broccolichi e Van Zanten, 1996).

Também em Portugal, existem dinâmicas que apontam para a produção de um quase-mercado escolar, em que a escolha dos estabelecimentos de ensino, baseada em larga medida nos públicos escolares – negativamente ou positivamente diferenciados –, envolve “estratégias de distinção social” (Abrantes, 2005). Uma parte dos pais de classe média enquadra, atualmente, os seus filhos no setor privado, em busca de públicos escolares onde existe uma heterogeneidade controlada, supostamente mais capazes de dar qualidade educativa e segurança, e nas quais os estratos socio-económicos mais baixos e os grupos de imigrantes mais desfavorecidos e potencialmente perigosos³ não têm lugar. A fuga para o privado, enquanto espaço ideologicamente construído, surge, também, protagonizada pelas famílias que, por razões económicas, não o podem fazer. O mercado escolar também se faz destas impossibilidades e silêncios estatísticos. Os períodos de crise económica podem funcionar como momentos-chave de observação, sendo que uma maior viragem para o público, por razões de sustentabilidade financeira, não significa necessariamente uma mudança de paradigma.

Os medos urbanos, construções sociais poderosas, ideologicamente manipuláveis, permitem naturalizar estes processos, tornando-os legítimos, e frequentemente experimentados como inevitáveis. Os meios de comunicação de massa favorecem a circulação e exportação globais de determinadas “narrativas do medo”, amplificando-as e fortalecendo-as com base numa simplificação propositada dos processos envolvidos (Reguillo, 2000). A amplificação destes medos envolve a materialização da ideia de segurança em “bem de consumo”, numa perspetiva massificada (Conicet, 2008); uma “ficção” que se produz e se vende com base na ideia de que é possível produzir tranquilidade através de barreiras materiais (Carman, 2008).

As questões de segurança – transnacionais, nacionais e locais – ganharam uma significativa autonomia política, económica e científica, alimentando-se de um modo de suspeição generalizado, que se vai construindo aos níveis intersubjectivo e comunitário enquanto “organizador” da vida social contemporânea (Goldstein, 2010). A reflexão em torno deste controlo, exercido em nome da segurança, implica, igualmente, perceber até que ponto estamos perante um ciclo vicioso, em que medo e segurança se alimentam mutuamente (Lemoyne-Dessant, 2007).

³ Em Portugal, são fundamentalmente os imigrantes de origem africana e os seus descendentes.

A ansiedade face aos perigos⁴ surge no modo como pessoas, grupos e instituições equacionam as experiências do dia-a-dia, bem como os episódios mais mediatizados (Jackson e Scott, 1999). O modo como os perigos são identificados, calculados e prevenidos funciona como um poderoso mecanismo de manutenção das fronteiras sociais e culturais (Lupton, 1999, p. 3). Pessoas e instituições participam na construção do risco enquanto “processo político” (Palmlund, 1992), na interligação, comunicação e confronto entre diferentes grupos sociais. O modo como esta conflitualidade se expressa, de formas mais ou menos evidentes, implica a existência de múltiplas audiências, e a tradução, na dimensão interpessoal, de tensões ideológicas, culturais e sociais. A prevenção, nesta área, comporta riscos evidentes de enclausuramento dos segmentos sociais e institucionais considerados mais vulneráveis e de exclusão dos segmentos considerados perigosos, podendo evoluir no sentido de uma “inclusão excludente”, que passa por um aumento do controlo sobre o outro com vista a reduzir o perigo que este representa (Veiga-Neto, 2002).

*

Ao nível de uma arena muito ampla, e plurinacional, as *violências escolares* começaram a fazer parte integrante dos debates sobre a cidade, sobretudo depois dos anos 90.

No contexto francês, Debardieux (1997a e 1997b) faz referência à importância que os meios de comunicação de massa ganharam como plataforma fundamental para a construção e transmissão de uma representação dominante: a do aumento descontrolado da violência escolar grave – morte, agressões físicas, armas -, associada a jovens de origem popular e/ou imigrante, e à imagem de uma sociedade incapaz de educar as gerações mais jovens. Embora o aumento da violência escolar não possa ser considerado totalmente um “fantasma”, esta representação é desafiada pelos dados oficiais, que apontam para o facto de as escolas assinalarem menos situações de delinquência penalizáveis, o que revela alguma “impermeabilidade” à violência que ocorre no seu exterior. O cenário relatado pelos próprios professores e alunos aponta,

⁴ Giddens distingue “risco” de “acaso” e “perigo”, e associa a ampliação do uso do primeiro termo a sociedades que encaram o futuro como algo que se pode “conquistar” ou “colonizar” (Giddens, 2000, p. 40).

antes, para um aumento das “incivilidades”, das manifestações de desrespeito e de destituição do outro, que conduzem à perda de confiança e de sentido e degradam as relações e o clima escolar, podendo, no entanto, constituir a base para o surgimento de situações mais graves.

Debardieux faz, igualmente, referência a um mecanismo de “naturalização étnica” da violência escolar, baseado na crença de um “«*handicap* socioviolento»” atribuído a certos alunos e seus familiares (Debardieux, 1998, p. 78). Payet (1997) fala de um “pensamento único”, próprio da construção mediática e política deste fenómeno, e que tem por evidência o facto da violência que aparece na escola vir do seu exterior e ser transportada por jovens habitantes dos setores e bairros mais desfavorecidos, frequentemente conectados com a imigração. Esta abordagem conduz a um ocultamento do papel do sistema de ensino na “produção da violência” e à legitimação de medidas protecionistas, que visam isolar os estabelecimentos de ensino do seu entorno.

A violência protagonizada pelos jovens das periferias desvalorizadas surge como ameaçadora dos laços sociais, tendo em conta que as audiências têm dificuldade em integrá-la – tolerando-a ou penalizando-a - no conjunto das normas partilhadas. O distanciamento social sentido em relação a estes jovens e suas famílias, bem como a inexistência de um modelo regulador das interações face a face, potencia este sentimento de incompreensão e impotência, bem como a procura crescente do aparelho do Estado e de serviços privados especializados (Dubet, 1992).

A constituição, no início dos anos 90, da violência escolar em “problema social contemporâneo”, a nível internacional⁵, surge estreitamente articulada com preocupações relacionadas com a coesão social e o declínio social e moral, e com uma focagem particular numa juventude percebida como ameaça (Brown e Munn, 2008)⁶. Estas preocupações foram intensivamente capitalizadas pelos meios académicos, com base em diferentes abordagens: algumas de pendor mais psicologizante, focadas nas formas de violência interpessoal, com especial relevância para as relações entre alunos; outras mais preocupadas com questões estruturais, centradas no papel do sistema de ensino e das escolas na produção desta violência (Brown e Munn, 2008). Esta temática

⁵ Brown e Munn (2008), fazem referência aos EUA e à Europa.

⁶ As preocupações com a coesão social (diminuição e risco de perda) prendem-se com o declínio da confiança na possibilidade de partilha de valores, a diversificação das sociedades associada à imigração de massa, bem como ansiedades relativas à segurança nacional, com especial relevância para países como os EUA, o RU e a França (Brown e Munn, 2008, p. 221).

tem vindo a constituir-se como um próspero campo científico, a partir do desenvolvimento de diferentes eixos: (a) explicitação dos conceitos de violência, indisciplina, incivilidade e *bullying*; (b) caracterização socio-histórica e medição do fenómeno; (c) reflexão crítica e auxílio à conceção e implementação das políticas públicas, ao nível governativo, e das estratégias de intervenção, ao nível dos estabelecimentos escolares.

Em Portugal, no final da década de 90, surge, no contexto da Sociologia⁷, um conjunto de investigadores que se foi especializando nesta temática, procurando contribuir para um debate capaz de contrabalançar o que consideram ser um processo continuado de “hipervalorização mediática”, conducente ao desenvolvimento de um “clima de pânico social” e à procura de políticas mais severas. Um dos objetivos desta análise passa por procurar dimensionar este fenómeno com vista a desconstruir a ideia de que estamos perante um fenómeno descontrolado:

“Uma das conclusões mais importantes do trabalho que temos desenvolvido, diz respeito à necessidade de alguma prudência na adesão à ideia de que o fenómeno estará generalizado e fora de controlo nas escolas portuguesas, facto que não encontra sustentação na investigação que vem sendo desenvolvida em Portugal ou a nível internacional (...).” (Sebastião, 2009, p. 59).

Um dos mais recentes retratos nacionais foi produzido, em 2010, com dados recolhidos junto das escolas pelo Observatório da Segurança Escolar⁸. Neste diagnóstico, conclui-se que o fenómeno não está, de momento, generalizado, visto que as situações comunicadas correspondem a apenas a 10% dos estabelecimentos de ensino, a maioria dos quais situados em territórios urbanos de grande dimensão e densidade populacional. A maior parte das situações reportadas corresponde a situações de conflito delimitadas no tempo e espaço ou situações que implicam o desrespeito por regras ou normas enquadradoras das vivências em contexto escolar, resolúveis dentro do quadro normativo e relacional da escola, sem necessidade de mecanismos de regulação policial e/ou judicial. Apesar disto, os investigadores consideram fundamental não descuidar o “poder disruptivo” destas situações nas inter-relações entre os actores

⁷ Existem um conjunto de estudos realizados no âmbito da psicologia que não serão tratados aqui, pelo facto de terem uma abordagem mais distanciada do modo de construção do objeto presente nesta dissertação.

⁸ Este diagnóstico diz respeito a dados relativos aos anos letivos 2007/2008 e 2008/2009 (Sebastião et al., 2010).

escolares e nas experiências de escolarização de algumas crianças e jovens, tendo em conta as situações de agressão física e verbal que são reportadas (Sebastião et al., 2010).

Uma outra dimensão importante deste trabalho passa por problematizar a sobre-representação mediática de determinados estabelecimentos de ensino, decorrente da classificação dos seus públicos escolares como particularmente violentos. A violência na escola é associada a um carácter desviante, patológico e/ou culturalmente diferenciado dos protagonistas envolvidos, que silencia os processos de desajuste entre os referenciais culturais e organizacionais da escola e os dos alunos e das suas famílias, bem como oculta o facto da experiência escolar ser parte integrante de uma violência mais global, estrutural das sociedades industrializadas. Esta representação da escola é, em parte, apropriada pelos grupos sociais que já beneficiavam da escola para manterem posições e privilégios sociais, bem como por alguns setores que continuam a ver na escola a possibilidade de mobilidade social (Sebastião, 2009). Estas crenças estão presentes na discussão pública em torno desta temática, nomeadamente em algumas leituras que tomam a violência escolar como um fenómeno recente, associado a uma escola de massas demasiado plural, com pouca qualidade de ensino e baixos níveis de coesão social. Este olhar surge, também, em algumas produções académicas, nacionais e internacionais, apontando para uma relativa “contaminação da investigação por noções ideológicas e de senso comum” (Sebastião et al., 2004, p. 95).

Esta leitura do fenómeno envolve, ainda, um outro perigo: perspetiva a escola como pouco apetrechada para desenvolver estratégias face a uma violência vista como inevitável (Sebastião, 2009). Estas conceções sustentam a disciplinação dos setores desviantes, nomeadamente através da reposição e reforço da autoridade do professor e da responsabilização das famílias pelos comportamentos dos seus educandos (Sebastião, 2013, p. 24).

A investigação nesta área está estreitamente associada ao mandato político de sinalizar as escolas onde é mais urgente intervir e da identificação das modalidades de intervenção mais adequadas. Contudo, dimensionar e caracterizar o fenómeno da violência em meio escolar é uma atividade que depende, em primeira linha, da clarificação concetual dos diferentes termos utilizados para identificar um conjunto muito diverso de situações que ocorrem no quotidiano escolar, e que, por alguma razão, são consideradas, por alguém ou por algum setor, como disruptivas. A diversidade de

interpretações acionadas por quem tem a responsabilidade do registo das situações, em cada estabelecimento escolar, dificulta esta tarefa, colocando problemas analíticos difíceis de ultrapassar (Sebastião et al., 2008). As dificuldades encontradas na tipificação das situações de violência colocam obstáculos à monotorização da realidade, e, por conseguinte, diminuem a capacidade de controlo disciplinar das escolas (Sebastião et al., 2012), e, também, de construção de estratégias de prevenção e resolução, ao nível central.

Face a este cenário, os investigadores propõem-se ultrapassar a “proximidade semântica” existente entre os diferentes conceitos e estabelecer categorias mais rigorosas para a classificação e descrição das ocorrências registadas, por forma a construir interpretações e explicações, e, eventualmente, modelos teóricos para serem testados empiricamente (Sebastião, 2009). Defende-se um corte com o senso comum, através da filtragem dos diferentes significados atribuídos, pelos diferentes intervenientes, a uma grande diversidade de situações, contextos, causas e sentidos, com vista a uma maior objetivação da informação recolhida (Sebastião et al., 2004).

Este arrumar dos conceitos prende-se, também, com imprecisões presentes nas próprias ciências sociais, nomeadamente entre as noções de “indisciplina” e “violência”. Uma das soluções encontradas passa pela identificação de dois eixos analíticos: um primeiro associado ao “Poder”, lido como “exercício de dominação unilateral e desigual que se expressa no interior dos processos de interação”; o segundo associado à “Não-Conformidade”, entendida como o “sistema de regras sociais interior e/ou exterior à escola.” (Sebastião et al., 2008, p. 5). A partir desta distinção, indisciplina envolve “uma elevada não conformidade mas em que o uso do poder é limitado” e as situações de violência “expressam não apenas um quadro de não conformidade com o sistema de regras mas implicam a modificação das hierarquias internas da escola” (Sebastião, 2009, p. 46).

As fronteiras concetuais, essenciais ao fazer sociológico, nem sempre encontram eco nos significados atribuídos pelos protagonistas destas dinâmicas, sendo que as diferenças de significado são contextuais. Este esforço de tradução sociológica da realidade escolar reportada é difícil e incerto, e, prende-se diretamente com a relação entre cientistas e sociedade, um “debate sempre inacabado em que a importância social da ciência é permanentemente questionada.” (Sebastião, 2009, p. 59).

De modo explícito ou implícito, a gravidade atribuída aos atos, tendo em conta as motivações, métodos e consequências, constitui um dos elementos mais relevantes na operacionalização do conceito de violência escolar, sendo que alguns autores sugerem a utilização do termo “violência” para as situações consideradas mais graves, pelo tipo de danos que é infligido contra as pessoas. Contudo, a delimitação destas fronteiras conceituais remete para uma articulação complexa, e, por vezes, paradoxal, entre questões do “domínio da ética” e do “domínio científico” (Martins, 2005, p. 110).

Estas diferenças de atribuição de significado e de valor levam-nos a perguntar até que ponto é possível delimitar estes conceitos a partir de uma visão que, necessariamente, não pode integrar todos os sentidos “emic” e “etic” em jogo, porque estes se sobrepõem, e, por vezes, contradizem:

“Enfim, o vocabulário não “descobre” a verdade, é construído, e é construinte, constrói novos paradigmas. (...) 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. (...)” (Debardieux, 2001, p. 164)

O campo semântico “é um campo de poder onde a questão da legitimidade da nomenclatura é central” (Debardieux, 2006, p. 127). A propósito da violência associada aos jovens, Dubet refere que a violência não pode ser interpretada sem ter em conta o modo como os sujeitos envolvidos - quer os mais diretamente implicados quer audiências mais amplas alimentadas, em particular, pelos meios de comunicação de massa -, a experienciam e representam, numa determinada cultura, grupo e contexto de interação, e recusa a possibilidade da violência ser “reduzida a um fenómeno objetivo mensurável” (Dubet, 1992, p. 1).

De todo o modo, quando se trata de qualificar um ato, uma dinâmica, um processo ou uma estrutura como violentos é impossível escapar ao conflito, conceitual, ideológico, e emocional, entre a construção de limites objetivos e universalmente aplicáveis e o relativismo histórico e cultural (Wieviorka et al., 1999a).

Noções como desordem, violência, indisciplina e *bullying* surgem numa grande diversidade de discursos políticos, científicos, institucionais em torno das escolas, lembrando-nos das dificuldades associadas à concetualização e análise de fenómenos tão complexos e heterogéneos. O que cada uma destas noções significa depende, em primeira mão, do contexto de recolha, e da “auscultação” e “confronto” das representações dos diferentes atores escolares (Melo, 2012, p. 73), bem como da comparação entre as diferentes definições propostas no domínio da academia.

A diversidade de significados parece ser um dado incontornável da pesquisa nestas áreas, obrigando a uma atenção redobrada às representações e expectativas em jogo, que dependem do lugar que cada interlocutor ocupa. Esta é, sem dúvida, uma reflexão estruturante deste campo de pesquisa, que permanece em aberto.

Apesar de tudo, continua a perspetivar-se como particularmente importante a análise do modo como as políticas públicas são concebidas e as modalidades de intervenção desenvolvidas ao nível local, no contexto dos estabelecimentos escolares. É possível identificar um conjunto vasto de pesquisas que confirmam a hipótese de que “uma grande parte da violência escolar encontra as suas origens e as suas soluções no próprio sistema educativo” (Wieviorka et al., 1999b, p. 121). A partir de diferentes abordagens do que se denomina como “efeito-escola”, diferentes autores alertam para o papel do sistema escolar – formal e informal – na produção dos comportamentos disruptivos dos alunos, focando, em particular, os processos de estratificação, estigmatização e segregação.

Com base numa certa retórica securitária, a indisciplina e as violências escolares são entendidas como um fenómeno recente e perturbador da ordem social, que nasce no contexto de comunidades identificadas como socialmente vulneráveis e que invade o espaço físico e relacional das escolas. Esta conceção privilegia uma abordagem policial, ela própria geradora e amplificadora do fenómeno. A lógica subjacente a esta opção ofusca a centralidade de alguns aspetos do funcionamento do sistema educativo e das escolas na reprodução de desigualdades estruturais (Correia e Matos, 2003; Sebastião, 2003; Sebastião et al., 2004). A este respeito, são vários os autores que destacam o fenómeno da “segregação escolar”, patente na divisão dos alunos em classes competentes e incompetentes (Payet, 1997; Ramognino et al., 1997) e na estratificação dos estabelecimentos escolares. Este último processo contribui para o estatuto periférico

de algumas escolas, consideradas especialmente problemáticas, do ponto de vista da regulação dos comportamentos desviantes, e, especialmente ineficazes, do ponto de vista da escolarização dos alunos (Vienne, 2005).

As modalidades de intervenção têm sido sujeitas a diferentes tipos de críticas, nomeadamente o que alguns autores referem como um crescente policiamento e judicialização das escolas, associado a um processo de “institucionalização da «violência escolar» como problema social” (Millet e Thin, 2005, p. 6), que contribuiu para a cristalização dos conflitos, por contraponto com a procura de mecanismos mais informais, assentes na construção conjunta de sentidos partilháveis.

As indefinições, ou a pluralidade de definições, produzidas no contexto deste terreno de intervenção são, do mesmo modo, identificadas como problemáticas. Peralva (1997) refere a existência de uma espécie de “método de navegação à vista”, que visa a minimização imediatista dos confrontos sem a preocupação de encontrar soluções duradouras. Esta autora identifica, igualmente, uma “erosão do consenso comportamental”, que leva a que um determinado comportamento seja alvo de diferentes interpretações conflitantes, tendo em conta as circunstâncias particulares e os estatutos envolvidos.

No que respeita à análise das políticas públicas de combate à violência em meio escolar, em Portugal, identifica-se a coexistência de duas abordagens contrárias, uma “pedagógica” e outra “policial”, associadas a modos divergentes de olhar para as causas dos comportamentos e a diferentes filosofias de intervenção. A “abordagem pedagógica” perspetiva a violência como resultado da ineficácia educativa da escola e promove a necessidade da democratização do sucesso escolar. As medidas desenvolvidas são fundamentalmente de natureza sociopedagógica, e destinam-se à promoção de competências sociais e à formação cívica e educativa dos alunos⁹. Pelo contrário, a “abordagem policial”¹⁰ assenta no pressuposto de que as situações de violência constituem uma agressão exterior à comunidade escolar, e são protagonizadas

⁹ Referem-se como exemplos destas medidas a promoção de uma gestão descentralizada e flexível do currículo, com a possibilidade de criação de currículos alternativos para alunos com “dificuldades de aprendizagem”, o estudo acompanhado, destinado a promover competências e hábitos de estudo, a criação de um regulamento dos direitos e deveres do aluno em cada estabelecimento, a implementação de programas de formação social e pessoal (ex: módulo curricular “educação para a cidadania”) e os “territórios educativos de intervenção prioritária” (Sebastião et al., 2004).

¹⁰ São dados como exemplos mais evidentes o Programa Escola Segura, e a introdução de um conjunto de elementos securitários – gradeamento, guardas e cartões de identificação (Sebastião et al., 2004).

por alunos provenientes de periferias desvalorizadas, que reproduzem contextualmente uma violência pré-existente. Esta lógica de acção, assente numa “cidadania policiada” e “desconfiada”, assume como problemático o alargamento da diversidade cultural nas escolas e reforça, numa lógica de sobrevivência, a tendência de fechamento à comunidade. Esta leitura exteriorizante, assim como algumas visões psicologistas baseadas na associação entre comportamentos violentos e distúrbios individuais, não têm em conta a necessária articulação com os contextos de interação - o modo como os diferentes intervenientes interpretam uma determinada ocorrência a partir do lugar que ocupam na rede de relações sociais -, bem como com elementos estruturais, tais como a posição que os intervenientes ocupam na estrutura social e os quadros culturais e valores que transportam consigo (Sebastião et al., 2004).

Focando mais de perto a micro-política da escola, salienta-se como fator de ineficácia a falta de consenso e coerência normativas, nomeadamente o facto de os professores criarem regras próprias e interpretarem o regulamento da escola de modos diversos. Em consequência, os alunos vêm-se na necessidade de se adaptarem a cada uma destas configurações normativas, perdendo de vista o respeito pelas normas enquanto tais. Fala-se, mesmo, em “dissolução da norma” e da sua fragilização enquanto elemento regulador das relações entre os diferentes membros da comunidade escolar (Sebastião et al., 2004). A pesquisa do modo como os agentes escolares fazem uso dos dispositivos disciplinares aponta, deste modo, para a ausência de interpretações, lógicas e princípios de atuação comuns, o que potencia o desenvolvimento de uma regulação dos comportamentos incoerente, arbitrária e injusta (Sebastião et al., 2012).

A importância da clareza e consistência na aplicação das regras escolares é explorada, em 2007, por Patrícia Amaral, num estudo de caso que tinha como objetivo analisar a experimentação quotidiana das regras escolares por diferentes actores - alunos, professores e funcionários -, e perceber até que ponto a existência de diferentes interpretações pode concorrer para o aumento do risco de conflitos na escola. Conclui-se pela existência de diferentes desarticulações normativas que concorrem para a perda de eficácia das regras na gestão dos quotidianos escolares: (a) embora os alunos conheçam as regras, nem sempre as aceitam e cumprem; (b) os funcionários não conhecem bem as regras, considerando que isso não é sua obrigação, e desenvolvem uma abordagem intuitiva do modo como a ordem escolar deve ser mantida; (c) os

professores desenvolvem diferentes interpretações e modos de aplicação – mais ou menos flexível, optando, por vezes, por ignorá-las¹¹. Face a este cenário, a autora propõe a criação de instrumentos organizacionais que possibilitem, por um lado, a actuação concertada de professores e funcionários e, por outro lado, a participação dos alunos na elaboração dos regulamentos internos, com vista a potenciar a adesão às regras (Amaral, 2007 e 2010).

A inoperância e negligência das administrações escolares permitem, por seu lado, a repetição e acumulação das micro-violências, a degradação do clima escolar e o desgaste e opressão associados, podendo este cenário evoluir para situações de maior gravidade. A concentração dos alunos mais problemáticos do ponto de vista da indisciplina e violência em determinadas turmas constitui, segundo Caeiro (2009 e 2010), uma falsa solução, tendo em conta que não melhora o ambiente escolar e contribui para a exclusão escolar e social destes alunos com base em sucessivas ruturas.

Estes diferentes olhares apontam para a constatação de que distintas “formas de dominação expressam e produzem valores em torno dos quais a negociação é permanente, mesmo quando eles aparecem representados como imutáveis e naturalizados” (Velho, 1996, p. 12). A procura de eficácia e de justiça escolar conjugam-se nestas abordagens complementares e apontam para o complexo desafio de articular diferentes níveis de regulação, proteção e reconstrução do ambiente escolar – a escola como instituição e organização, os agentes escolares e alunos como coletivos e como indivíduos que interagem quotidianamente a partir de diferentes fraturas e possibilidades de articulação.

1.2 - Ordem escolar e desordens estudantis. Duas faces da mesma moeda?

Todo o sistema produz os seus “estranhos”, indivíduos que tendem a ser encarados como um problema – “irritantes, enervantes, desconcertantes” - dada a sua “tendência a obscurecer e eclipsar as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas” (Bauman, 1998, p. 37), e relativamente aos quais são desenvolvidos um vasto conjunto de mecanismos necessários à sua assimilação e/ou exclusão.

¹¹ A autora dá como exemplo paradigmático deste cenário a “proibição do uso do boné” (Amaral, 2007).

No contexto das organizações escolares, alguns alunos particularmente resistentes ao trabalho e regras escolares funcionam como estranhos habitantes transitórios que interpelam os agentes escolares e audiências mais alargadas, incluindo as ciências sociais, pelo modo como atuam nos “insterstícios” dos mapas normativos, “desmanchando” e “deslocando” os seus pontos de referência (Certeau, 1998, p. 216).

Pedro Moura Ferreira (1997 e 2000) reflete sobre a não conformidade e desvio juvenis na articulação de dois modelos explicativos – “controlo social” e “subcultura”: a escola sustenta a sua acção na conformidade a um conjunto de orientações, para a qual concorre a crença na legitimidade da ordem social. O desvio, entendido como atitude de oposição à autoridade, envolve a adesão a códigos não coincidentes com os valores e quadros normativos dominantes. De modo paradoxal, a centralidade da escola favorece o desenvolvimento de identidades juvenis “não conformistas”, por via da constituição de grupos com representações e interesses comuns, etariamente homogêneos. Desenvolvem-se sociabilidades que contribuem para relativizar ou mesmo diminuir a influência e o controlo que a família e a escola podem exercer. As atividades e mapas de compreensão do mundo, criadas no interior do grupo, influenciam o desenvolvimento das identidades de oposição, permitindo um reinvestimento identitário e uma fuga às expectativas e obrigações escolares vivenciadas como aborrecidas e frustrantes. Com base nesta oposição, jovens de estratos populares e médios aprofundam a participação na cultura pública juvenil através da formação de “*contraculturas*” que ganham visibilidade e protagonismo público no confronto com a autoridade institucional. O modo como os agentes do controlo social reagem a esta inconformidade, de modo particularmente estigmatizante, através de “rótulos”, “censuras” e “sanções”, embora contribua, por vezes, para uma certa moderação do desvio, reforça a consciência interna da diferença perante o exterior e, deste modo, a coesão grupal.

A individualização e padronização dos alunos, características dominantes da escolarização, favorecem o silenciamento dos vínculos sociais e culturais pré-existentes à escola e a desconfiança em relação a algumas sociabilidades juvenis, entendidas como entraves ao processo de aprendizagem porque “distraem os actores e conferem-lhes uma força colectiva para contornar ou infringir as normas impostas” (Abrantes, 2003, p. 107). A violência institucional presente nestes diferentes pressupostos de desvinculação pode conduzir a processos mais ou menos acentuados de “recusa”, “resistência” e

“desinvestimento” por parte dos alunos (Abrantes, 2008b). Estas dinâmicas de oposição e rutura são evidentes ao nível do ensino básico. No ensino secundário, se, por um lado, os jovens com trajetórias escolares de insucesso já foram relegados para outras trajetórias, por outro lado, as observações apontam para disposições mais “utilitaristas” e “projetais” e para uma postura geracional de adesão distanciada e parcial à cultura e ordem escolares. Este fenómeno está associado, por um lado, à relativização da escola como plataforma de encaixe e mobilidade socioprofissionais e, por outro lado, ao desfasamento existente entre o papel central e autónomo que os jovens detêm nas esferas do consumo e do lazer e o “papel periférico” que continuam a ter na organização das estruturas e processos escolares, resultante da reduzida permeabilidade da instituição escolar a novos modos de pensar e produzir sociedade (Abrantes, 2003).

A “recusa da escola-obrigação” prolonga-se para as “tristes escolas” secundárias de João Teixeira Lopes (1995 e 1997), mostrando como a resistência ao modelo letivo e pedagógico dominante está presente nos processos longos de escolarização, mesmo aqueles que resultam em sucesso escolar. Na tradução das representações e práticas de uma parte significativa de alunos, a escola surge como um “território de passagem”, em relação ao qual os alunos desenvolvem diferentes atitudes de resistência mais ou menos difusa - “ausência na presença”, “desinteresse e apatia nas aulas e fora delas”, “desprezo”, “fúria retórica”, “fuga” e “abandono” (Lopes, 1995, p. 137).

José Machado Pais (2008) coloca a hipótese de alguns comportamentos protagonizados por alguns jovens nas escolas portuguesas constituírem uma “máscara” que oculta outras formas de violência a que estes jovens estão sujeitos. Este autor fala de um quotidiano escolar produzido com base num encadeamento de ações, reações e retroações. Em paralelo a roubos, agressões físicas e danos materiais protagonizados por alguns alunos, existem outro tipo de violências acionadas pelos agentes escolares, nomeadamente o que este autor designa como uma “violência de presunção”. Este termo designa, por um lado, os mecanismos classificatórios que fixam determinados alunos em imagens preconcebidas, associando as condutas indisciplinadas a (supostas) pertenças étnicas (ex: alunos negros e ciganos) e/ou determinadas expressões culturais, como o “brinco na orelha” ou a “tatuagem”; e, por outro lado, à imputação de uma incompetência continuada a alguns alunos em relação aos quais as expectativas de sucesso escolar são muito baixas, e que acabam por interiorizar esta projeção,

desinvestindo da escola ou, até mesmo, rejeitando-a. Embora o autor não defenda uma “imputação causal de sentido unívoco ou determinístico” entre estes dois tipos de violência, nem a desculpabilização da primeira pela existência da segunda, o mesmo admite que estas possam estar “entrelaçadas”, numa “textura heterogênea e complexa” (Pais, 2008, p. 15).

A discussão em torno da associação entre a “violência institucional” e as resistências juvenis insere-se, pois, numa longa tradição sociológica que propõe uma leitura crítica das estruturas e quotidianos escolares a partir dos modos como a escola atua na reprodução das desigualdades sociais, com base numa distribuição penalizadora e debilitante do mérito e fracasso escolares.

No contexto francês, Bourdieu (1983) fala de uma violência institucional que, na articulação contraditória entre democratização/libertação e reprodução/conservação, produz um novo grupo de alunos – os “excluídos do interior” -, situados nos estratos sociais mais baixos, uma parte significativa dos quais de origem emigrante. Estes alunos, que em períodos históricos anteriores eram precocemente eliminados com base na ideia de que não eram suficientemente competentes para prosseguirem os estudos, permanecem, agora, pelo imperativo político da escolaridade básica universal, vários anos nos estabelecimentos de ensino, mas confinados a trajetórias de escolarização “desvalorizadas” e “desvalorizantes”. Face à produção de uma condição prolongada e intransponível de insucesso escolar, balançam entre a resignação a uma escolaridade sem futuro e a revolta impotente, que se manifesta através de comportamentos violentos e do aumento dos “sinais de desafio”, em detrimento dos “sinais de adesão”. A escola contribui, deste modo, para a criação de um paradoxo: grupos de adolescentes colocados em “situação de quase-inatividade” e “irresponsabilidade prolongada”, em claro confronto e rutura com o sistema escolar e, através deste, com a ordem social.

Para Payet e Franchi, as noções de “humilhação” e de “desqualificação social” são centrais para o questionamento da “decência” das escolas, nos seus princípios morais e usos sociais. A questão central é, então, saber em que medida a escola amplifica ou reduz uma humilhação e desqualificação sociais produzidas no exterior dos seus muros, com base em categorias de pertença socioeconómicas, étnico-raciais e territoriais, e as converte ou não em humilhação e desqualificação especificamente escolares? (Payet e Franchi, 2010).

Angelina Peralva (1997) aponta para dois mecanismos que explicam a existência de uma violência que surge como resposta aos julgamentos escolares e às injustiças cometidas pelos professores. A “ideia de justiça” nas relações escolares, em particular as que se estabelecem entre adultos e alunos, surge, aqui, como referência fundamental, no sentido em que as novas representações culturais associadas ao fortalecimento do direito à participação por parte dos jovens são construídas, desconstruídas e reconstruídas na articulação entre estatutos políticos muito desiguais. Por outro lado, as funções “formadora” e “seletiva e certificante” da escola entram, frequentemente, em tensão e contradição, apontando a experiência escolar para a sobredeterminação dos julgamentos escolares baseados no “mérito” na construção dos projetos de vida dos indivíduos.

Millet e Thin (2005) propõem a noção de “ruturas escolares” para pensar os percursos dos alunos mais resistentes às regras e orientações escolares no contexto de fenómenos circulares de “rejeição recíproca” e “hostilidade partilhada” entre alunos e professores e outros agentes escolares. Esta dinâmica de não comunicação e não conhecimento mútuos funciona como um terreno propício ao desenvolvimento de dinâmicas de rejeição, destituição e perda de sentido recíprocas, dentro de uma lógica circular de conflito (Wieviorka et al., 1999a).

Wieviorka et al. (1999a) procura ultrapassar a ideia de uma “degradação” ou “crise” sistémicas, propondo uma análise a partir da construção e perda de sentido, do ponto de vista dos sujeitos – individuais ou coletivos -, perspectiva que, segundo o autor, alarga o horizonte de compreensão da ação possível. A violência pode significar, ao mesmo tempo, o declínio de certas relações sociais e o nascimento de novas referências culturais e configurações políticas.

Uma outra leitura possível das violências que têm lugar na escola passa por encará-las como um conjunto de “competências” - físicas, simbólicas e políticas – que são acionadas tendo em conta a impossibilidade de desenvolver outras competências “sociais ou democráticas” (Ramognino et al., 1997, p. 121).

A dimensão produtiva destes fenómenos está, contudo, longe de ser consensual, tendo em conta que as desordens protagonizadas pelos alunos acabam por funcionar como elementos que conduzem ao reforço da ordem escolar.

Dubet (2001) reflete sobre a reação dos jovens pobres da periferia a um processo nivelador e constrangedor das suas possibilidades de afirmação institucional, social e política. A violência protagonizada pelos alunos faz parte integrante de uma cultura do desafio que lhes permite jogar o jogo da competição escolar, no qual acreditam, e relativamente ao qual não conseguem propor alternativas. Deste modo, esta violência não se transforma em conflito, “porque não coloca em questão os mecanismos estruturais das desigualdades escolares” (Dubet, 2001, p. 17).

Neste sentido, os alunos são capazes de produzir uma “cultura” baseada no uso da violência, que funciona como elemento que regula a sua relação com o mundo, mas incapazes de tornar as suas inconformidades e desconfortos em demandas políticas (Peralva, 1997).

A partir de uma experiência etnográfica numa escola católica canadiana, Peter McLaren (1999) propõe que se encare a resistência dos alunos ao trabalho e ordem escolares como “rituais de resistência”, algo mais do que uma procura caprichosa por novidade ou de um discurso oposicional circular. Procura, deste modo, entender o carácter criativo destas práticas oposicionais, que se produzem a partir de uma forma de “literacia” e “bricolagem cultural” específicas – o “*street corner state*” -, capaz de destabilizar os modos de representação dominantes, invertendo-os e/ou recombina-ndos. Apesar disto, o potencial transformador das resistências estudantis apresenta limites, visto que os estudantes não são capazes de “inventar as múltiplas estratégias necessárias para derrubar posições ideológicas fixas e a sua ancoragem na prática” (McLaren, 1999, p. ii-iii). Para além disto, a “cultura popular juvenil” integra elementos racistas e sexistas, que os professores deveriam estar disponíveis para questionar em conjunto com os alunos, na procura de uma abordagem cultural crítica e emancipatória.

Ao nível dos estabelecimentos de ensino portugueses, a resistência assumida por alguns alunos apresenta um carácter “difuso” e “não estruturado”, sem que se dê a formação de grupos de interesse ou movimentos sociais (Lopes, 1995). Por seu lado, o desinteresse dominante (mais do que a incorporação ativa ou resistência assumida), observável numa parte significativa dos alunos, “não encontra correspondência em formas organizadas de resistência ou inovação” (Abrantes, 2003, p. 99), tendo em conta o modo como se foi sedimentando uma certa construção social do saber escolar –

“passiva”, “individualista” e “instrumental” – enquanto garantia de um futuro encaixe profissional.

Quanto ao carácter politicamente produtivo ou improdutivo desta resistência, Rossana Reguillo (2003a) identifica, no contexto das ciências sociais, uma “reconceitualização” do político, que procura ultrapassar as análises clássicas em torno da ação coletiva, excessivamente focalizadas em modos de participação orientados e estáveis no tempo. As leituras tradicionais tendem a olhar para os processos de associação juvenis, de natureza efémera e cambiante, como desprovidos de objetivos políticos explícitos. Por contraponto, é proposta uma “revalorização” do político tomando como objeto de análise as práticas quotidianas dos atores, tendo em conta uma bricolagem variável de crenças e estilos de vida. Procurando resgatar o papel ativo dos jovens, tendo em conta a sua capacidade de negociação com as instituições, mas, também, a sua ambiguidade nos modos de relação com os esquemas dominantes, a autora refere a importância de se entender a identidade como lugar de enunciação sociopolítica, produzida na interseção entre práticas e estruturas, em cenários de conflito, e de negociação para a inclusão. Tal como refere Reguillo, “os jovens talvez não saibam o que querem mas sabem muito bem o que não querem” (Reguillo, 2003a, p. 114). Resta perguntar até que ponto as instituições escolares, e as próprias pesquisas, estão disponíveis para identificar e integrar estes sentidos cambiantes, e para (re)conhecer a sua dimensão política.

A tradução dos comportamentos desviantes dos alunos em resistência pode, ainda, ter outras leituras. Pais coloca a hipótese de a explicação a partir da noção de resistência poder constituir-se como “um artefacto teórico que mascara o simples desejo de existência” destes jovens (Pais, 2008, p. 12). Para além disto, alerta para a necessidade de olhar para os comportamentos das crianças que quebram as regras a partir da necessidade de “experimentação do caos” como modo de entendimento do sentido da ordem.

Os investigadores são, deste modo, interpelados a problematizar os elementos normativos e institucionais que atravessam a relação de pesquisa e os pressupostos ideológicos que estruturam o seu trabalho, e a interrogar o seu papel na construção social, política e institucional dos “problemas sociais” e das “categorias-alvo”. Este não é, contudo, um desafio fácil. Embora alguns alunos possam ser considerados os “atores

frágeis” do sistema escolar, enquanto objeto de desqualificação social e escolar, o encontro com as desordens estudantis pode envolver diferentes “desafios morais”, bem como uma maior ou menor “indignação” relativamente às práticas desenvolvidas por estes actores frágeis, bem como às condições sociais que as produzem (Payet, 2011).

Esta “indignação” é assumida pelo etnógrafo norte-americano John Devine (1995), que critica o recuo disciplinar dos professores, que delegam o controlo dos comportamentos anti-sociais dos alunos em agentes de autoridade, eles próprios obrigados a atuar numa moldura funcional ambivalente - apetrechados com equipamento cada vez mais sofisticado mas orientados para uma intervenção mínima, em casos de violência acrescida e exposta. Este autor faz referência a uma “cultura de violência”, que se reproduz em estreita associação com a economia ilegal dos bairros onde as escolas estão implantadas, comandada por grupos e indivíduos, alguns dos quais ainda estudantes, e que impõem um “clima de medo” permanente aos habitantes dos bairros e das escolas. A dimensão performativa desta violência assenta na construção de uma imagem de dureza e disponibilidade para a utilização da violência como instrumento de afirmação e auto-defesa, tendo em conta uma noção de segurança como algo que se produz na rede de sociabilidades do bairro e com base em solidariedades de grupo (Devine, 1995).

A partir desta experiência¹², Devine questiona a teoria da reprodução social enquanto “grande narrativa” desenvolvida por autores como Bourdieu e Passeron, Giroux, Apple e McLaren. Critica o modo com estes autores concebem a violência escolar como violência simbólica, imposta, por um sistema escolar hegemónico, baseado em pressupostos e hierarquias estáveis, sobre discentes originários de grupos marginalizados da classe trabalhadora e das minorias étnicas, essencial à reprodução de uma ordem capitalista e hierarquizante, na qual o aluno é essencialmente uma vítima, um resistente, um produtor de contra-culturas. De acordo com Devine, as teorias da reprodução social e da resistência são incapazes de explicar as escolas onde ele desenvolveu o seu trabalho - cenários de violência intensa e omnipresente¹³. Em

¹² A recolha e as reflexões desenvolvidas resultam, segundo o autor, de uma associação privilegiada e íntima com as escolas e os estudantes, a partir do desenvolvimento de um programa colaborativo entre a universidade e sete escolas de ensino médio do centro de Nova Iorque (New York inner-city public high schools), focalizado na tutoria de alunos considerados em risco educativo e/ou emocional (Devine, 1995).

¹³ O autor descreve estas escolas utilizando imagens fortes, como “sangue no chão”, “violações nas escadarias”, “fogo posto nas salas de aulas”, “tiroteios na cafetaria”, “corpos mortos arrastados pelo átrio da escola” (Devine, 1995).

alternativa, é lançado um desafio aos seguidores da etnografia crítica: o de compreender os modos pelos quais a cultura da violência se reproduz a partir da construção de subjetividades violentas e da transformação de instituições tradicionais em espaços pós-modernos fragmentados e sem fronteiras, incapazes de impor estrutura e disciplina aos alunos. Propõe-se, ainda, a construção de um espaço escolar mais seguro, que permita ultrapassar processos prolongados de vitimização, reivindicação feita por muitos dos que se sentem encurralados nestes ciclos intermináveis de violência - professores, alunos, famílias e comunidades (Devine, 1995).

No contexto francês, Debardieux (2001) faz referência a um processo acadêmico de legitimação da violência protagonizada pelos alunos, marcada pelos combates políticos dos anos 70, e que repousa sobre uma “ideologia romântica”. Na sequência deste processo histórico, um vasto conjunto de trabalhos abordam os jovens, fundamentalmente, como “agentes dominados” mais do que “atores”, e consideram a violência por si acionada como ilustração de modelos mais amplos da “divisão social” e da “violência simbólica”. O abrigo das vítimas é, por seu lado, defendido por Debardieux, que propõe o (re)conhecimento das vítimas, muitas vezes estatisticamente invisíveis. Algumas destas vítimas estão sujeitas a “microvitimizações”, não necessariamente penalizáveis em termos do Código Penal, mas que envolvem experiências “intoleráveis”, pelos sentimentos de “não-respeito” e de “insegurança” experimentados, pelo que não devem ser subestimadas. Apesar de tudo, Debardieux acaba por tomar as “incivilidades” e “violência” protagonizadas por alguns alunos como expressão de uma relação desiludida com uma escola não igualitária e como resposta ao “incivismo desigual do mercado escolar e urbano” (Debardieux, 2001, p. 179), bem como a um processo mais generalizado de “enfraquecimento do sentido” da escola e das suas normas.

Estes diferentes olhares permitem compreender que, em particular a violência entre crianças e jovens, e as hierarquias e injustiças que as sustentam, nos interpelam de um modo particularmente contundente. Por um lado, estas diferentes experiências e reflexões obrigam-nos a um olhar renovado em torno das condições de vulnerabilidade e destituição experienciadas por algumas destas crianças e jovens, que, numa perspetiva renovada em torno dos direitos, conduz a uma acrescida responsabilização dos pares agressores e dos contextos escolares em que estas dinâmicas ocorrem. Por outro lado, é

frequente a experimentação, por parte dos próprios investigadores, de uma significativa impermeabilidade das instituições escolares ao poder reflexivo dos comportamentos (des)ajustados dos alunos, tendo em conta que existe pouco espaço para a negociação das lógicas abertas de resistência ou de conflito, funcionando a participação institucional dos alunos com base em mecanismos maioritariamente destinados à legitimação e manutenção de uma ordem escolar hierarquizadora e excludente (Barrère e Martucelli, 1998). Neste sentido, é mais fácil atribuir sentido a práticas de resistência protagonizadas pelos dominados do que às dinâmicas de dominação/submissão que os mesmos desenvolvem e reproduzem.

No contexto desta pesquisa e dissertação, as noções de “desvio” e “desprezo” foram-se revelando particularmente relevantes na leitura das diferentes articulações entre a ordem escolar e as desordens estudantis, no cruzamento entre os processos de socialização escolar e de construção institucional.

A noção de desvio surge na articulação entre duas leituras: a primeira que encara o desvio relativamente a uma ordem escolar – estabelecida e/ou projetada -, centrada na ideia de “infração”, enquanto ato que desrespeita as normas que organizam e consolidam a ordem escolar; uma segunda que assenta na ideia de “censura”, enquanto reação “a tudo quanto aparenta ser inexplicável, perturbador ou desintegrado, ou seja, perante tudo aquilo que não é ou não pode ser imediatamente integrado no quadro da normalidade existente” (Ferreira, 1999, p. 664). Esta segunda dimensão permite perspetivar os processos a partir das definições e classificações do desvio, e dos instrumentos de controlo, que sustentam a ordem escolar. Sendo a escola um espaço onde convivem múltiplos mundos sociais, a ordem escolar surge da possibilidade de diferentes atores coletivos imporem as suas “concepções morais” e “sentidos de ação”, num permanente processo de renegociação, a partir de diferentes clivagens culturais, fronteiras de classe e níveis de poder (Ferreira, 1999).

Por seu lado, Dubet (2001) avança para uma leitura das diferentes hierarquias escolares enquanto “cadeias de desprezo”, nas quais agentes escolares e alunos participam de corpo inteiro. O desprezo aponta para os poderosos e persistentes mecanismos de classificação e estratificação escolar, que traduzem um mecanismo geral de divisão da dignidade e do desprezo escolares, presente em diferentes momentos da experiência escolar.

1.3 - A escola enquanto lugar de culturas

Um dos aspectos fundamentais da abordagem antropológica em torno da experiência escolar é o (re)conhecimento da pluralidade de modos de transmissão cultural e de socialização, que permite refletir sobre a educação numa moldura mais abrangente (Callan e Street, 2010), revelando aspectos que permanecem ocultos quando associamos, de modo exclusivo, educação com escolarização. Varenne defende que “uma teoria da cultura é uma teoria da educação, e vice-versa” (Varenne, 2008, p. 357): cultura e educação constituem processos de produção continuada de constrangimentos arbitrários, que são, ao mesmo tempo, aberturas para novas possibilidades. Esta perspectiva aponta para uma complexa equação entre adaptação, reprodução, resistência e transformação, tendo em conta que os seres humanos estão radicalmente obrigados a reproduzir e a transformar. Neste sentido, a cultura é, ao mesmo tempo, o “gatilho da educação” e o seu “produto” (Ib, p. 361).

A Antropologia da Educação aponta para a importância de (re)conhecer que o processo educativo é condição de continuidade de qualquer grupo social, na medida em que permite a transmissão, às gerações seguintes, de uma experiência acumulada no tempo. Neste sentido, é cada vez mais premente o entendimento do processo de escolarização como parte integrante - dominante mas não exclusivo - de um processo educativo mais lato, que não se confina ao ensino ministrado em instituições especializadas (Iturra, 1994 e Vieira, 2006). Embora, neste momento, a sobrevivência e desenvolvimento das sociedades modernas nos surjam indissociáveis da escola, é importante não esquecer que a preparação das crianças para a participação na sociedade em que nascem no contexto de uma instituição formal e laica é algo relativamente recente (Vieira, 1995).

Iturra define os adultos e as crianças como dois grupos sociais distintos, e o processo de tornar-se adulto como um modo de encaixe social essencialmente subordinante das crianças. Este autor defende, com base em vários anos de observação-participante, em diferentes contextos nacionais, rurais e urbanos, que as crianças têm uma percepção própria do mundo, embora mediada pelo adulto, e que é continuamente experimentada nas brincadeiras. A brincadeira surge, deste modo, como um “recurso”,

vertiginoso e fluído; um espaço em que as hierarquias interpares se vão produzindo e contestando, e em que se procura a liberdade possível em relação ao controlo dos adultos (Iturra, 1995).

Por seu lado, a escolarização das gerações mais jovens é um processo eminentemente conflitual, no qual as crianças, enquanto geração que permite a continuidade das diferentes unidades sociais a que pertencem, “articulam” diferentes “experiências históricas” e “racionalidades”, no contexto de múltiplos contextos de socialização – família, espaço residencial, escola (Iturra, 1994). As expectativas e os conteúdos curriculares presentes nas escolas podem distanciar-se, ou, até mesmo, entrar em contradição com os modelos culturais de alguns estudantes. Nestas circunstâncias, a escola introduz uma “função de *mudança* (cultural)”, tendo em conta que “não reforça, nem recruta jovens para os sistemas tradicionais”. Este processo pode produzir “tensões geracionais e sociais”, bem como permitir o surgimento de novos “padrões de comportamento” (Vieira, 2006, p. 532). O acesso ao saber escolar constitui um meio de substituição da memória cultural pelo saber oficial, podendo ser entendido como um mecanismo de “subordinação cultural e política”, gerador de um certo tipo analfabetismo (Reis, 1995).

A discussão em torno dos níveis de literacia das populações escolarizadas exige, por seu lado, o reconhecimento da existência de “várias literacias”, tendo em conta a diversidade – social, cultural e histórica – presente na relação com a escrita e nos modos de apropriação dos seus produtos. Pretende-se, deste modo, a rutura com uma noção hegemónica de literacia, associada a uma cultura burocrática do Estado e a uma cultura escolar que valoriza e reproduz formas específicas de produção oral e escrita, em detrimento de outras presentes nos contextos de aprendizagem interpares, dentro da escola, e/ou em certos grupos sociais (Reis, 1997). Relativamente ao “insucesso escolar”, e referindo-se, em particular, a crianças protagonistas dos fluxos migratórios, Iturra refere a importância de perceber como se processa a “transferência de saberes” de um contexto para outro, num processo que, no caso de alguns estudantes, resulta na produção de uma “memória social diferida, transposta, que pertence a um outro sítio para o qual o saber original não é válido.” (Iturra, 2002, p. 141).

Também na História e na Sociologia da Educação, as reflexões em torno da “cultura escolar” têm permitido avançar na compreensão da longevidade política, social e cultural da escola enquanto instituição de socialização (Filho et al., 2004).

A instituição escolar evoluiu no sentido da “especificidade”, através da separação de outras atividades e da constituição de uma “morfologia” e desenho arquitetónico próprios, e de um certo grau de “independência” em relação a outros poderes (Frago, 2008). A organização escolar tem uma estrutura suficientemente definida, que permite distinguir as escolas como domínios sociais específicos, com uma identidade funcional e simbólica própria (Recio, 2007; Benito, 2003).

A “forma escolar moderna” (Resende, 2008), foi-se impondo a um conjunto cada vez mais vasto de grupos sociais enquanto instância progressista e civilizadora, responsável pela difusão de um saber racional, universal e escrito (Sebastião, 1998). Este novo modelo de socialização e de transmissão dos saberes produz dois tipos de efeitos: o primeiro de “individuação”, problematizando as inserções de natureza comunitária e familiar; o segundo de “transferência”, patente na expectativa de transação dos saberes escolares no sentido mais amplo do termo (Resende, 2008). A adesão das famílias a este projeto exigiu, no entanto, um prolongado e persistente “trabalho político”. A escola foi-se estabelecendo, primeiro, como uma obrigação moral, evoluindo, mais tarde, para um “direito”, e continua, ainda hoje, a funcionar, de um modo generalizado, como uma “instituição central, isto é, não dispensável” (Resende, 2008, p. 21), mesmo tendo em conta o intenso questionamento da eficácia dos processos de escolarização. Perrenoud (1995) fala da importância atribuída à formação e saber escolares no encaixe moral e social das gerações mais novas e no desenvolvimento das sociedades, que culminou na constituição da “escolaridade obrigatória”, e que não dá sinais de abrandamento, apesar dos fortes questionamentos que atravessaram, em particular, a segunda metade do século XX, e que ainda hoje se mantêm, associados às desigualdades escolares e ao desajuste entre qualificação escolar e mercado de trabalho.

O carácter benigno deste processo intensivo e extensivo de escolarização está longe de ter atingido uma legitimidade inquestionável, tendo em conta o modo como a escola intervém na constituição de diferentes processos de exclusão social, económica e política: a escola continua a ser uma instituição “estranha” e “indesejada” por grupos

sociais sujeitos a prolongados processos de exclusão social, sendo, ainda, olhada com crescente desconfiança por indivíduos, famílias e grupos que veem as suas hipóteses de mobilidade social e inserção no mundo do trabalho dificultadas por processos estruturais de produção e reprodução de desigualdades. Em Portugal, e apesar da democratização ao nível do acesso, a escola continua a ter como traços marcantes as assimetrias regionais e a seletividade social, que contribuem de modo significativo para o abandono e insucesso escolar dos alunos oriundos de grupos sociais mais desfavorecidos e menos familiarizados com a cultura escolar, incluindo os públicos originários dos diferentes fluxos migratórios (Sebastião, 1998).

A relação entre “justiça escolar” e “justiça social” é, deste modo, essencialmente problemática (Resende, 2008), tendo em conta que a universalização do acesso, e a construção do princípio da “igualdade de oportunidades” face à escola e ao trabalho, coexistem com estratégias de capitalização e diferenciação social produzidas pelos grupos dominantes.

Bourdieu (1966) fala de um processo geracional de aculturação e homogeneização, baseado na acumulação e transmissão de certas vantagens e desvantagens culturais, estreitamente dependente das modalidades de pensamento e ação dos grupos dominantes. Com base no conceito de “capital cultural”, nas suas três formas – “incorporado” (disposições mentais e corporais), “objetificado” (recursos culturais e didáticos) e “institucionalizado” (qualificações e diplomas escolares) (Bourdieu, 1979) - explicita o modo como a cultura dos alunos e das suas famílias se articula ou desarticula com a cultura escolar, entendida como neutra e universal. Esta cultura escolar reproduz e legitima certos modos de construção e distribuição de determinados saberes, ancorados em hierarquias sociais pré-existentes. Uma das questões fundamentais passa, então, por saber até que ponto os capitais familiares (socioeconómico, cultural e político) são “convertíveis” em capital escolar, permitindo ganhos no campo da educação e no espaço social mais amplo.

Importa, contudo, ter em conta que a “forma escolar” não pertence a um único grupo social, constituindo a escola um “lugar de vários mundos”, no qual as relações de classe, bem como as desigualdades sociais e culturais mais amplas, estão presentes nos modos concretos como as escolas intervêm no processo de produção e reprodução de “justiça” e “injustiça” escolar e social (Estêvão, 2002).

*

A experiência escolar está estreitamente associada a “um intenso trabalho de controlo do *espaço-tempo*” (Abrantes, 2008b, p. 136), próprio de uma cultura escolar que se foi desenvolvendo e estabilizando até aos nossos dias, apesar das transformações profundas ocorridas em outros campos da vida social. De acordo com Benito (2000), o estudo dos modos de apropriação e representação dos espaços e tempos escolares tem valor para todas as ciências humanas e sociais, tendo em conta que permitem apreender quer o processo de socialização da infância quer a ordem social dos adultos, nas suas múltiplas articulações. Frago (1998) refere, a este propósito, o importante “papel educativo” das modalidades de organização e uso do espaço e tempo escolares, aspetos integrantes dos processos de ensino-aprendizagem.

O espaço e tempo escolares constituem construções culturais e pedagógicas diversamente experienciadas e consciencializadas, por funcionários, alunos e famílias, numa complexa trama de relações com outros ritmos e tempos sociais (Fargo, 1995). A “genealogia do tempo escolar” procura explicar o processo pelo qual o padrão temporal típico das escolas - organizado e planificado, burocrático e técnico-instrumental - se foi constituindo como um modelo de organização secular, essencial à construção da escola como instituição disciplinar (Recio, 2007; Frago, 1994). É possível diferenciar três modalidades temporais: a primeira corresponde à estruturação do processo de escolarização em níveis de ensino, e os seus correspondentes “ritos de passagem” – os exames. Este tempo longo e nivelado, funciona como um poderoso instrumento de naturalização, envolvendo a “síntese entre experiência e expectativas”, a partir da ideia de “progresso”; uma segunda modalidade diz respeito ao ano letivo e ao calendário escolar, ciclos que, ao mesmo tempo, se repetem e se recriam; a terceira modalidade, micro, diz respeito à distribuição anual, mensal, semanal e diária das disciplinas, atividades e programas (Frago, 1995).

Em qualquer uma destas modalidades, a Escola representa, produz e reproduz a “consciência do tempo omnipresente”, cuja aprendizagem requer, por parte da criança, um esforço de vários anos de adaptação da sua “sensibilidade” e “conduta” (Elias, 1989). Este processo de naturalização está longe de poder ser visto como linear e

progressivo: envolve numerosos conflitos, que podem continuar para além da infância e que atravessam, frequentemente, a experiência escolar, na sua vertente individual, grupal, familiar e institucional. A regulação do tempo envolve, deste modo, um cruzamento de narrativas, que, mesmo na idade adulta, se vão apresentando, frequentemente, de forma fraturante, sendo a oposição tempo de trabalho/tempo de lazer uma das mais evidentes (Pais, 1998). Apesar de tudo, os sujeitos são produtores de um tempo e espaços escolares que está para além da “quadrícula fragmentária e limitante” (Recio, 2007).

Perrenoud (1995) alerta para o facto do “debate pedagógico”, quase exclusivamente centrado no cumprimento do programa oficial e nos processos de avaliação e certificação das aprendizagens, ofuscar aspetos relacionais e emocionais fundamentais à compreensão do processo de escolarização como “quadro de vida”. As articulações e fronteiras entre “currículo real” e “currículo prescrito”, “currículo manifesto” e “currículo escondido” merecem, deste modo, uma reflexão socio-histórica:

De uma certa forma, a própria noção de currículo escondido participa de uma visão muito recente da Escola, próxima da dos construtores de *currículos* ou de taxonomias de objectivos e, mais generalizadamente, de todos aqueles que concebem, antes de mais, a Escola como o lugar de uma acção pedagógica racional. O currículo escondido aparece então como o domínio do *não-dito*, daquilo que escapa à formulação precisa, mesmo tendo em conta os objectivos “não cognitivos” ou “socioafectivos”. Ora este não-dito apenas existe em função de uma exigência de racionalidade e de explicitação das finalidades próprias dos especialistas da didáctica ou da avaliação. (...).” (Perrenoud, 1995, p. 55-56).

Torna-se necessário uma abordagem das múltiplas faces do que se ensina e aprende nas escolas, dando atenção a todo um conjunto de aprendizagens fundamentais, que podem, ou não, figurar nos objetivos oficiais do ensino, e que são “transponíveis” para outros contextos de vida, presentes e futuros: “aprende-se a viver na multidão”, definida aqui como uma concentração de indivíduos num espaço relativamente exíguo; “aprende-se a ser continuamente avaliado”, não apenas pelo professor mas também pelos colegas de turma; “aprende-se a viver numa sociedade hierarquizada e estratificada”; aprende-se, ainda, uma certa “relação com o tempo” e com os espaços “privado e público”, bem como uma determinada “relação entre regras e saberes” (Perrenoud, 1995, p. 58). O que se define como “cultura escolar” extravasa o sistema de ensino e constrói-se nas múltiplas articulações e descoincidências entre a “cultura de

ensinar”, incarnada no currículo, e a “cultura da organização”. Nesta confluência, complexa e não isenta de elementos contraditórios, os alunos tornam-se “indígenas” da organização escolar na medida em que forem capazes de aprender o “ofício do aluno” “sem perturbar a ordem nem exigir um acompanhamento particular” (Perrenoud, 1995, p. 64).

A compreensão dos processos de socialização presentes nas escolas obrigam a olhar para os diferentes modos de “interiorização” e “incorporação” de hábitos, maneiras de fazer, de ver e de sentir. Sobretudo no caso dos alunos-problema, os educadores procuram contribuir, para a criação de “disposições fortes”, por contraponto com as “disposições fracas”, com vista a uma adesão sem hesitações aos modelos comportamentais. Contudo, as pesquisas de terreno apontam para o facto de a escola ser para as crianças e adolescentes um universo relativamente “estranho”, sendo os hábitos e modelos de cognição e comportamento transmitidos na escola frequentemente experienciados como constrangimentos. Embora a escola force a produção social do indivíduo enquanto ser “coerente” e “autónomo”, o indivíduo é um produto complexo e plural de diversos processos de socialização, portador de disposições heterogéneas e, em alguns casos, opostas e contraditórias, que são “inibidos”, “suspensos” ou “ativados”, tendo em conta diferentes contextos de ação. Neste sentido, é importante ter em atenção o currículo, na sua dimensão programática e experiencial, e os processos efetivos de transmissão/receção (Lahire, 2005).

A ação pedagógica merece, então, ser investida de um amplo “debate público”, não podendo ser entendida como uma transmissão neutra de um saber neutro. A pedagogia não consegue estabelecer, por si só, os princípios morais e os valores que sustentam o acto educativo e que suportam as funções e finalidades históricas da escola, pelo que está “dependente” de diferentes valores, normatividades e pontos de vista ideológicos constituídos no seu exterior. A escola funciona, ainda, como “guardiã” de uma certa “herança cultural”, transmitida de geração em geração, e, portanto, a reflexão em torno dos conteúdos curriculares e da ação pedagógica é fundamental para perceber a função da escola e o papel dos transmissores desta cultura na atualidade (Resende, 2008).

1.4 - A escola como organização e processo político. Cultura, poder, incerteza e emoções

No âmbito dos estudos sobre organizações, a introdução do conceito de cultura pode levar a caminhos diametralmente diferentes, considerando os pressupostos teóricos e metodológicos de base. As pesquisas que privilegiam a ideia de consenso assumem a existência, ou a necessidade, de uma “cultura organizacional”, enquanto projeto coerente e partilhado, algo que uma determinada organização possui, ou deve possuir, e que pode funcionar como uma ferramenta de controlo e/ou de resposta aos desafios, na procura de maior eficácia. A focagem nas questões de poder permite olhar para uma organização como um processo continuado de organização e negociação de uma determinada ordem, algo que é quotidianamente produzido, reproduzido e contestado. Uma organização é, antes de mais, um processo político, no qual, atores hierarquicamente situados, com estatutos diferenciados, criam, sustentam e contestam diferentes mecanismos de dominação/submissão e cooperação/confronto, produzindo um conjunto de articulações e dissociações, na tentativa de criarem e manterem os seus espaços de influência no que respeita à produção de sentido e à gestão dos recursos simbólicos e materiais (Wright, 1994).

As organizações participam, ainda, de processos sociais, políticos e económicos abrangentes, constituindo “sistemas abertos”, com níveis assinaláveis de desordem e desagregação. Uma escola não pode ser resumida a um agregado de relações sociais ou a um todo composto de partes, tendo em conta que os sujeitos que a constituem estão inseridos numa grande diversidade de contextos de pertença e de escalas de interação. Existem, ainda, um conjunto de conexões indiretas, nem sempre consciencializadas: os indivíduos e os grupos podem estar sujeitos a imposições/alterações em relação às quais não tiveram qualquer participação, em termos de opinião/decisão (Barth, 1992).

Qualquer organização é, também, uma “ação social coordenada”, em função de determinados fins, necessitando, para isso, de um *mínimum* de regularidade e de estabilidade, com base em regras formalmente fixadas (Friedberg, 1999). Os regulamentos definem as articulações desejáveis entre atores, interações, recursos e produtos, constituindo um mecanismo de controlo vertical e horizontal. O seu uso, necessariamente plural, está associado ao carácter incompleto e, por vezes,

indeterminado das regras, suscetíveis de diferentes interpretações, bem como à maior ou menor flexibilidade e/ou rigidez no seu cumprimento (Alter, 1999). Estes interstícios das normas permitem quebrar e/ou (re)inventar com maior ou menor risco, dependendo este movimento da articulação e/ou confronto entre diferentes lógicas de ação (Friedberg, 1999).

A procura de estabilidade e de redução da incerteza pode, por sua vez, levar a processos de estagnação. Embora, hoje, organizações como as escolas já não possam assumir e sustentar uma abordagem minimalista e estática, a relação entre organizar e inovar pode ser contraditória, visto que o ato de organizar, enquanto mecanismo de redução da incerteza, reduz a autonomia dos atores e, neste sentido, a sua capacidade de introduzir inovação (Alter, 1999). Os processos de mudança não podem, contudo, ser analisados sem ter em conta o modo como o poder está distribuído, bem como os estatutos presentes. Por um lado, as rotinas defensivas podem permitir que os atores mantenham o controlo da situação, maximizem os ganhos e minimizem as perdas, evitando, desde modo, perder a face perante situações embaraçantes ou ameaçadoras. Por outro lado, perante resultados pouco vantajosos, é possível introduzir ações novas, sem questionar a ordem subjacente e os valores orientadores da ação administrativa. As rotinas defensivas podem estar, tanto do lado dos grupos dominantes, como dos grupos dominados, como, por exemplo, no contexto escolar, na dinâmica de ação-reação-contra-reação que decorre entre professores e alunos, sem que qualquer um dos grupos se questione, a partir dos resultados das suas estratégias (Argyris, 1999). Importa, contudo, procurar perceber até que ponto a possibilidade de mudança está desigualmente distribuída, tendo em conta as assimetrias de poder.

A análise crítica da ação administrativa implica, por seu lado, identificar as lógicas e racionalidades em jogo, os problemas que se procurou ultrapassar e as dificuldades e constrangimentos experienciados. As soluções encontradas são sempre específicas, contingentes e arbitrárias; encontradas num determinado espectro de possibilidades, sem que esteja identificada, de modo inquestionável, a melhor solução possível (Crozier e Friedberg, 1977). Os sujeitos e as suas subjectividades surgem como aspetos centrais, questionando a imagem da escola como uma estrutura de hiper-racionalidade e ordem ou uma burocracia neutral (Nugent, 2004, 198), baseada em princípios coerentemente explicitados.

Abélès (1995) refere a importância de resistir à “obsessão” em torno da “racionalidade da organização”, isto é, a um ordenamento institucional mecanicamente ajustado a uma finalidade global. Esta abordagem implica olhar para lá da rigidez e legibilidade aparente de uma organização para procurar conhecê-la enquanto “lugar político”, quotidianamente reconstruído, procurando identificar e interpretar os processos de contestação e negociação do poder.

Este “caráter incerto” da ação coletiva está, também, associado aos desajustamentos entre o plano e a sua concretização, perspectivados como resultantes das limitações e constrangimentos da natureza humana (Crozier, 1963; Crozier e Friedberg, 1977). É, no entanto, necessário não esquecer que as finalidades e as motivações inerentes ao plano de ação merecem sempre um exame cuidadoso. Os modelos de intervenção não são neutros, constituindo, ao mesmo tempo, o produto e o veículo de mundividências específicas. A questão passa por saber até que ponto a definição do problema a ultrapassar, e dos meios a utilizar, é partilhada por todos os interessados, ou se, pelo contrário, estamos no terreno da construção de visões unilaterais e hegemónicas, que se impõem a partir de processos de legitimação não necessariamente consensuais.

A este nível, importa, também, ter em conta as reflexões desenvolvidas em torno do papel das emoções na ação social e política. Emoções específicas, como empatia, inveja, ódio, orgulho, raiva e culpa são, ao mesmo tempo, definidas e definidoras das relações sociais, não existindo fora das configurações sociais que as desencadeiam e as formam (Leach e Tiedens, 2004). Jack Barbalet (2001) desenvolveu um modelo de análise em torno do medo que as elites experimentam quando perspetivam a possibilidade de perder poder relativamente a outros grupos, argumentando o quanto esta emoção pode funcionar como motor de inovação organizacional, no sentido de conter a ameaça. Marcus (2000) refere a importância das emoções para a compreensão da ação política, não como um elemento causador de distorções, a minimizar, mas como um fator essencial no desenvolvimento e compreensão das “motivações”. As emoções estão na base dos “julgamentos” em relação a outros indivíduos e grupos, funcionando como um elemento importante na manutenção ou mudança das relações sociais, nos conflitos, preconceitos e estratégias de competição que caracterizam tantas relações intergrupais (Leach e Tiedens, 2004).

Por seu lado, a identidade constitui uma categoria importante da experiência humana e “está intimamente ligada à orientação num espaço moral” (Hastrup, 1995, p. 118): ao modo como as pessoas atribuem valor, sentem, interpretam e respondem com base em diferentes motivações. A reflexão em torno das “identidades” dos diferentes grupos que povoam a escola tem que ser enquadrada na discussão em torno da identidade como processo em contínua (re)formulação, a partir de referenciais plurais, provisórios, e frequentemente contraditórios. A tentativa de “fixação de identidades” é, antes de mais, um processo político – individual e coletivo – que passa por ocultar o “caráter provisório” das mesmas (Ferreira, 2011). As identidades têm de ser apreendidas enquanto produtos históricos e institucionais, que emergem na dinâmica de determinadas modalidades de poder e de processos que produzem subjetividades a partir de estratégias enunciativas específicas; “marcadores de diferença”, mais do que unidades coesas que têm de ser defendidas por elementos exteriores. A compreensão destes processos tem de ter em conta a dimensão disciplinar dos discursos e práticas que intervêm para controlar os sujeitos, bem como a performatividade destes mesmos sujeitos que, ao mesmo tempo, resistem, negociam e acomodam as regras, num trabalho em permanente (re)construção (Hall, 2005).

Tal como refere Apple (1989), a educação é, antes de mais, um “empreendimento político”: um processo produtor de pessoas e conhecimento, através do qual a reprodução – elaboração e reelaboração de ideologias hegemónicas e de distribuição e acumulação de capital escolar - não se faz sem contradições, conflitos, resistências, mediações e reformulações progressistas. Neste sentido, as mudanças que ocorrem ao nível das formas curriculares e dos mecanismos de interação social “engendram tanto novos modos de controle quanto possibilidades de ação política” (Apple, 1989, p. 48).

A abordagem da escola enquanto processo político implica a combinação de três dimensões: o acesso e o exercício concreto e quotidiano do poder; os territórios que vão sendo produzidos, através de específicos (re)cortes espaciais, e que permitem a afirmação de diferentes identidades; as representações e as práticas que vão configurando a esfera do público (Abélès, 1990). A identificação e análise do modo como o poder se vai configurando e é produzido quotidianamente depende das práticas e relações envolvidas, tendo em conta as estratégias aplicadas em situações particulares,

os métodos que se vão desenvolvendo ao longo do tempo, bem como um vasto conjunto de articulações e redes sociais, económicas, políticas e culturais que se estabelecem entre indivíduos, grupos e instituições.

Foucault propõe-nos ultrapassar uma conceção jurídica, institucional e formal do poder enquanto mecanismo exclusivamente repressivo destinado à conservação do aparelho do Estado, centrada nas normas e proibições, para uma abordagem do modo como diferentes “tecnologias de poder” visam o controlo permanente dos corpos, atitudes e comportamentos, com vista a tornar cada indivíduo mais capaz e útil (Foucault, 1994b). Dos diferentes mecanismos implicados, destacam-se a “vigilância” e a dissuasão”, que visam tornar visíveis e reguláveis os comportamentos através do “olhar” e da “palavra”, tendo como objetivo último um controlo que os indivíduos exercem sobre si próprios, nomeadamente pelo modo como anulam o desejo de cometer os atos proibidos. Neste sentido, “governar” implica a modelação do “campo de ação eventual” dos indivíduos, e a “governamentalidade” funciona na articulação entre “técnicas de poder e dominação” e “técnicas de si”: as primeiras que objetivam o sujeito, determinando a sua conduta e submetendo-o a certos fins; as segundas que transformam os indivíduos em sujeitos, conduzindo-os a um modo de ação e de transformação exercido pelo sujeito sobre si mesmo, com base numa “hermenêutica de si”, construída no cruzamento de diferentes referenciais culturais e religiosos, e saberes científicos (Foucault, 1994a; Foucault, 1994b; Foucault, 1994c; Foucault, 1994d; Foucault, 1994g).

Martuccelli (2004a e 2004b) identifica uma mudança importante nas lógicas de ação presentes no sistema escolar: num primeiro estágio, temos um sistema que reproduz a dominação social com base numa “cultura arbitrária”, assente numa suposta “neutralidade pedagógica”, eficaz pelo modo como dissimula a função de “conservação social” dos processos de escolarização; num segundo estágio, a “opacidade” dos mecanismos de dominação é menor mas os indivíduos encontram-se muito limitados na possibilidade de alterar um sistema que oferece um conjunto de opções, ao mesmo tempo, “amplo” e “fechado”.

No contexto atual, a “responsabilização” ganha um peso crescente, por contraponto com a “sujeição”, tornando-se importante identificar as diferenças, subtis, entre estes dois mecanismos. A sujeição implica a inculcação de certas práticas,

representações e referenciais identitários no espírito e nas disposições corporais, alguns dos quais “desqualificam” o lugar e papel de determinados indivíduos e grupos. A responsabilização privilegia a ideia de sujeito enquanto “ator”, capaz de tomar conta de si próprio. Implica, de acordo com uma “lógica sequencialista”, uma noção de responsabilidade - por tudo o que o sujeito faz – e um princípio de responsabilização – por tudo o que lhe possa acontecer. O indivíduo deve responder a esta “prova generalizada”, mostrando a sua capacidade de adaptação. A responsabilização funciona, deste modo, como um mecanismo de inscrição subjetiva *sui generis* da dominação, tendo em conta que obriga os sujeitos a interiorizar, sob a forma de falta pessoal, a sua situação de exclusão ou de fracasso (Martucelli, 2004a).

Já Melucci (1997) refere a existência de uma alteração resultante da complexificação dos sistemas em que vivemos, nos quais é possível identificar a procura por uma maior integração e intensificação do controlo com base no desenvolvimento de “redes de informação de alta densidade” e na exigência de uma maior “autonomia” e “confiabilidade” dos sujeitos. O controlo desloca-se, deste modo do “conteúdo” para o “código”, ou seja, do “comportamento” para a “pré-condição da ação”.

Enquanto “aparelho produtivo”, a escola funciona como um “bloco” que articula redes de comunicação e relações de poder, na procura de um controle e eficácia crescentes. Foucault considera, no entanto, que a análise das relações de poder em espaços institucionais fechados apresenta um conjunto de inconvenientes, e aponta para a necessidade de desenvolver uma análise das instituições a partir das relações de poder e não o inverso. O exercício do poder é um processo contínuo e transformável, e não um dado institucional adquirido ou uma estrutura que tem de se conservar intacta ou que está sujeita a estilhaçar-se. Apesar das relações de poder terem sido, em grande medida, governamentalizadas, e tenham adquirido um certo grau de cristalização no contexto institucional, é preciso não esquecer que o seu ponto de ancoragem está para lá da instituição, no conjunto das relações sociais. (Foucault, 1994c). A escola surge, deste modo, como um contexto privilegiado para analisar a “crise da sociedade disciplinar”, a partir de um dos eixos fundamentais de construção do poder – a relação entre adultos e crianças/jovens (Foucault, 1994b).

A instituição escolar implica a existência de diferentes “engrenagens” de poder, que constituem “redes de governação” que se sobrepõem, entrecruzam e limitam, anulando-se ou reforçando-se. Importa, então, procurar compreender qual a localização dos indivíduos nestes “lugares de poder”, e o modo como estes os conservam ou renovam. Interessa, ainda, tornar visível o sistema de diferenciações que sustentam estas engrenagens e redes, o tipo de objetivos dos sujeitos implicados, bem como as modalidades instrumentais utilizadas e modificadas de acordo com racionalidades específicas. As formas de resistência constituem, deste modo, uma dimensão fundamental para a identificação dos pontos de aplicação e métodos do poder. O poder é exercido sobre “sujeitos livres” - singulares e coletivos -, que têm disponível todo um campo de possibilidades. As estratégias de poder e as estratégias de afrontamento estão estreitamente encadeadas, limitando-se e invertendo-se mutuamente (Foucault, 1994b; Foucault, 1994c).

Estas múltiplas “maneiras de fazer” a escola constituem práticas que permitem a reapropriação criativa e “bricoladora” da organização por diferentes indivíduos e grupos, enredados nos processos e dinâmicas da vigilância (Certeau, 1998, p. 41). Importa, deste modo, olhar para o poder dominante e as resistências como fenómenos mutuamente constitutivos, estando o poder presente quer nas práticas de dominação quer nas práticas de resistência.

Contrariando a “tese da ideologia dominante”, Martucelli (2004a) refere que, mesmo que se considere a sua existência, a imposição ideológica não se realiza em termos tão homogêneos e globais. Para este autor, é óbvia a desagregação de um sistema global e único de imposição cultural. Os sujeitos situam-se entre demandas contraditórias, experimentando a fricção entre “lógicas parciais autónomas”. Embora a experiência dos indivíduos seja condicionada por organizações poderosas e a vida social implique a existência de diferentes formas de dominação e controlo, estas raramente estão sincronizadas ao ponto de enquadrarem a vida no seu todo.

Os corpos e os espaços constituem elementos particularmente importantes para a compreensão destes processos. Foucault faz referência à estreita articulação entre espaço e poder, fazendo coincidir uma história dos espaços com uma história do poder. Ao refletir sobre o poder da arquitetura na produção de hierarquias sociais e de diferenciações funcionais, identifica e, ao mesmo tempo, relativiza, o efeito organizador

e disciplinar dos edifícios. Embora a arquitetura introduza alguns efeitos específicos no campo de relações sociais - assegura uma certa distribuição e circulação das pessoas no espaço, e a codificação das relações que estabelecem entre si -, a imaginação e prática humanas “complicam” sempre o plano arquitetônico (Foucault, 1994e).

O espaço pode ser instituído e demarcado como um produto do saber, enquanto “mapa”, e, ao mesmo tempo, ser surpreendido como “percurso” e “travessia”, enquanto produto cotidiano, reconfigurável a partir de diferentes práticas, e relativamente ao qual é possível atribuir sentidos renovados (Certeau, 1998).

Kirby (2009) desafia-nos a pensar os edifícios, supostamente permanentes e sólidos, enquanto “ilusões” que obscurecem a permanente negociação entre materiais e design, e modos de utilização. Apesar dos mecanismos de controlo, e até de negação, presentes nas instituições, o movimento e a mudança constituem elementos fundamentais na criação e manutenção das instituições sociais e na estruturação das relações sociais. Estes dois elementos apontam para o que a vida coletiva tem de efervescente e improvisante, de desafio às estruturas e fronteiras espácio-políticas, destinadas a restringir os fluxos potencialmente dissidentes e contrastantes. Importa, portanto, ter em atenção a permanente tensão entre “território”, “fronteira” e “movimento”. Para além da posse e divisão, o investigador terá de estar atento à existência de “mapeamentos sociais alternativos”, a partir da riqueza e complexidade associadas às intervenções práticas e simbólicas dos seres humanos nos espaços por onde os mesmos circulam.

De acordo com Jiménez (2003), as relações sociais são inerentemente espaciais e o espaço uma “capacidade” - condição ou faculdade -, mais ou menos disponível, e socialmente exercitada. Em particular, no contextos da escola, é possível olhar para elementos como paredes, corredores ou portas, simultaneamente, como elementos de contenção dos alunos, e como espaços para a resistência e para a inscrição de desejos divergentes (Burke, 2005). Esta articulação permite ultrapassar a noção de espaço como uma realidade física dada, continuamente controlada e controlável, expandindo-a para a ideia de um espaço que se constrói em processos continuados de interação e produção de sentido (Farnell, 1999).

A relação entre edifício escolar e modos de ocupação do espaço é, então, essencialmente dialética. Apesar dos seus elementos permanentes, o espaço edificado

funciona como um “molde” (e não apenas como “cenário”) a partir do qual, e no qual, os diferentes sujeitos imprimem as suas dinâmicas. O uso pedagógico e disciplinar que os agentes escolares fazem do espaço, bem como as diferentes práticas de apropriação desenvolvidas pelos alunos, mostram como a ação humana impõe ao espaço edificado uma permanente plasticidade. Este jogo normativo, que integra as resistências e as (re)formulações disciplinares e pedagógicas, nem sempre se inscreve de modo permanente na arquitetura escolar. Os corpos dos alunos e dos adultos, na sua materialidade em movimento e em interação, funcionam como a matéria-prima destes desenhos transitórios, surpreendíveis a partir de uma observação etnográfica continuada, que focaliza o espaço como “lugar *praticado*” (Certeau, 1998, p. 217). O espaço constitui, deste modo, um domínio fundamental do devir histórico, tendo em conta que pensar o espaço enquanto conjunto de relações sociais continuamente ativadas permite pensar o político, também, a partir dos elementos quotidianos e acidentais.

Enquanto unidade política, a escola merece ser olhada a partir da dimensão interpessoal, enquanto parte integrante de uma arena política mais ampla, tendo em conta os diferentes sujeitos, recursos e conflitos presentes (Swartz et al., 2002).

Se encararmos as interações associadas à regulação do quotidiano escolar como “zonas de contacto” entre os sujeitos e o aparelho estatal, vemos a importância dos corpos e das emoções na construção das experiências e modos de percepção interpessoais, grupais e institucionais, convergentes e divergentes, diversos e relativos. As escolas – enquanto campos políticos e espaços nacionais – são configurações culturais, sociais e históricas que se desenvolvem e inscrevem nos próprios corpos dos sujeitos, e nas interações entre esses diversos corpos. Estas “narrativas corporais” participam da construção de uma memória coletiva silenciosa e silenciada que importa desvendar, e envolvem, simultaneamente, experiências de interiorização das normas e de sujeição voluntária, mas, também, de desconforto, dissociação e perda de sentido (Linke, 2006).

O “corpo não é só uma entidade física que “possuímos”, é um sistema de ação, um modo de práxis” (Giddens, 2002, p. 95). Importa, neste sentido, desenvolver, por um lado, uma “noção incorporada” dos seres humanos enquanto agentes sociais, e, por outro lado, identificar e analisar as “funções do corpo” no espaço social. As “performances corporais” tornam explícita a estrutura, bem como permitem olhar para a

escola a partir das diferentes possibilidades de produção institucionais, numa mistura complexa, frequentemente ambivalente e ambígua, de mudança e conservação (Almeida, 1996). O corpo é, ao mesmo tempo, “um veículo da memória social coletiva” e, pelo menos potencialmente, um elemento de “transformação cultural”, sendo a ação humana inconcebível sem esta presença corporal (Hastrup, 1995).

Para além do discurso político - sacralizante e homogeneizador - é preciso olhar para as “subjetividades relativas e oposicionais”. A formação de subjetividades normativas, ideologicamente controladas, é um processo essencialmente instável e incompleto, com margens mais ou menos extensas de incerteza. Mais do que meros incorporadores dos paradigmas dominantes, os sujeitos interpretam estas experiências, em diferentes contextos de sociabilidade e pertença, a partir das dinâmicas (familiares, de grupo, etc.) em que participam, bem como nos recantos mais íntimos da sua individualidade, construindo múltiplas formas de agência política. Mesmo os corpos obedientes podem ocultar articulações afetivas divergentes ou contraditórias, passíveis de tomar forma em outros contextos. As não-integrações explícitas, bem como as integrações relativas, configuram, na prática, e como potencial, um espaço antagónico que a ideologia do estado pode “suturar” apenas em parte (Linke, 2006).

Isto implica que a sociedade não é uma “tradução monolítica” de um poder cultural dominante mas, antes, um “campo interdependente” constituído por conflitos entre diferentes referenciais. As gerações mais jovens, bem como as escolas – expostas, ao mesmo tempo, a fortes “investimentos simbólicos e informacionais” e a pressões por “maior conformidade” -, são contextos fundamentais para a compreensão destes “desafios simbólicos” (Melucci, 1997).

O Estado, e a Escola, surgem, deste modo, enquanto “objetos dinâmicos” (Asad, 2008), que se constroem e desconstroem a partir dos usos que os atores socialmente situados imprimem (Balbi e Boivin, 2008), envolvendo diferentes interpretações e experimentações, estatutos e configurações de poder.

A reflexão em torno da “agência humana” implica que as pessoas tenham de ser consideradas como agentes ativos quer na reprodução como na transformação da cultura, porque, mesmo a reprodução “envolve esforço”. Naturalmente que existem limitações à criatividade e à possibilidade de escolha, e que nem todas as disposições podem ser facilmente desaprendidas. Contudo, as ações são sempre “atos” que

permitem, simultaneamente, a “improvisação” e a “compreensão partilhada” (Hastrup, 1995).

A importância do conceito de cultura passa, em grande parte, pelo modo como permite integrar analiticamente a “indeterminação” e a “imprevisibilidade” das formas de produção e reprodução simbólica e de sentido, que não podem ser reduzidas às condições e constrangimentos económicos e sociais (Willis e Trondman, 2002). A noção de “produções culturais” permite olhar para diferentes produtos humanos como recursos que os sujeitos e os grupos criam e exploram com vista a “ocupar criativamente posições particulares em conjuntos de possibilidades materiais gerais” (Willis, 1981, p. 59). Apesar de problemático, o conceito de cultura continua a ser um instrumento de compreensão do modo como as pessoas atuam sobre o mundo e fazem sentido através de “idiomas culturais” – formas intelectuais e ideológicas –, que são produzidas e que circulam em contextos sociais particulares (Eisenhart, 2001).

Capítulo 2 - O território educativo da pesquisa

O município onde decorreu a pesquisa constitui um dos 18 concelhos da Grande Área Metropolitana de Lisboa, situando-se na margem sul do Tejo, Península de Setúbal. O forte crescimento demográfico das últimas décadas resulta de fluxos migratórios intensivos, estando os primeiros associados ao êxodo rural e ao desenvolvimento de grandes indústrias e os mais recentes associados à procura de habitação a preços mais económicos e à melhoria das acessibilidades, bem como à imigração. Estes diferentes processos tornaram este território um município constituído por alguns aglomerados populacionais de grande dimensão e densidade populacional, e diversidade sociocultural¹⁴, e que funciona, em certa medida, como zona dormitório da cidade de Lisboa.

Tendo em conta que os estabelecimentos de ensino são unidades político-administrativas, a seleção das escolas onde decorreu o trabalho de campo situou-se na articulação de diferentes unidades de análise – “Rede escolar”, “Território educativo” e “Agrupamento”¹⁵. A “rede escolar” é o conjunto de estabelecimentos de ensino público existentes num determinado município. No caso do município onde decorreu a pesquisa, a rede escolar integra diferentes “territórios educativos”, cada um destes envolvendo uma ou mais freguesias. Os territórios educativos constituem divisões estratégicas, constituídas em função de diferentes eixos de expansão do município. Cada território educativo integra diferentes agrupamentos de escolas. O “agrupamento vertical de escolas” é uma unidade organizacional dotada de órgãos de decisão próprios e de um projeto pedagógico comum, e é constituído por uma escola dos 2.º e 3.º ciclos básicos, que funciona como a sede do agrupamento, e por um conjunto mais alargado de escolas do 1.º ciclo e ensino pré-escolar.

Numa espécie de *matrioska* escolar, cada uma destas unidades, e conjunto de unidades, implica um determinado recorte dos aglomerados urbanos, com os seus

¹⁴ Esta caracterização tem por base a “Carta Educativa” do município onde decorreu a pesquisa. Este é um documento em que são apresentados os recursos educativos disponíveis, diagnosticadas as necessidades sentidas, no presente, bem como a evolução da população, para uma previsão das necessidades que vão surgir, num futuro próximo (Cfr. “Modelo de Carta Educativa”, disponível em <http://www.anmp.pt/anmp/proto/2007/PGJ0503A.pdf>).

¹⁵ Estas noções constam da “Carta Educativa” do município onde decorreu a pesquisa.

enraizamentos e mobilidades, e um circuito específico de instituições estatais e associativas, de implantação camarária, regional e/ou nacional.

2.1 - Escolas, protagonistas e interseções

Desde o início de conceção da pesquisa, considerou-se como importante o desenvolvimento da etnografia em dois agrupamentos, numa perspetiva comparativa exploratória, tendo em conta a complexidade do tema e do terreno de investigação, no sentido mais lato – o sistema de ensino.

A escolha recaiu sobre dois agrupamentos adjacentes, que, por razões de confidencialidade, denomino “Agrupamento Azul” e “Agrupamento Verde”, pertencentes à maior e mais populosa freguesia deste município. A escola-sede do Agrupamento Azul – a “Escola Azul” - fica situada em um dos limites da freguesia, no cruzamento de diferentes vias viárias, sendo que a escola-sede do Agrupamento Verde – a “Escola Verde” - obriga a avançar para uma zona mais interior da freguesia.

Estes dois equipamentos ficavam a uma distância percorrível num curto percurso pedonal, permitindo uma boa solução de continuidade e singularidade urbana e institucional. A construção da etnografia, em simultâneo, nestes dois agrupamentos permitiu que as interações desenvolvidas em cada um dos contextos escolares ampliassem as questões que iam sendo colocadas e relativamente às quais se ia desenhando a recolha de dados.

No ano letivo de 2008/2009, os agrupamentos Azul e Verde tinham um diferencial de 112 alunos, estando a população escolar distribuída do seguinte modo, pelos diferentes ciclos de ensino:

Quadro 1 – População escolar dos agrupamentos Azul e Verde

	Agrupamento Azul	Agrupamento Verde
Pré-escolar	152	192
1.º Ciclo (1.º - 4.º)	799	716
2.º Ciclo (5.º e 6.º)	478	534
3.º Ciclo (7.º - 9.º)	355	230
Total	1784	1672

Fonte: Projeto Educativo¹⁶ do Agrupamento Azul e do Agrupamento Verde.

A população escolar das escolas-sede constituíam, respetivamente para cada um dos agrupamentos, 46,7% e 45,7% do total do agrupamento, com uma descida significativa para os alunos do 3.º ciclo, tendo em conta que uma parte dos alunos que concluem o último ano do 2.º ciclo são transferidos para escolas secundárias que integram o 3.º ciclo. Os alunos do pé-escolar e 1.º ciclo do Agrupamento Azul estão distribuídos por quatro equipamentos, um dos quais funciona apenas com pré-escolar. Relativamente ao Agrupamento Verde, este é constituído por seis estabelecimentos, um dos quais funciona apenas com pé-escolar.

Nas sedes de agrupamento Escola Azul e Escola Verde, os alunos de nacionalidade portuguesa situavam-se na ordem dos 78% e 71%, respetivamente. Estes dados não discriminam os alunos de nacionalidade portuguesa que nasceram em países de língua oficial portuguesa ou que têm pais naturais desses países, nem os alunos portugueses de etnia cigana. A maior percentagem de alunos estrangeiros recai sobre os alunos oriundos dos Países de Língua de Expressão Portuguesa (PALOP) – 14% e 13% -, seguidos dos alunos de origem brasileira – 4% e 3%.

Para além da população estudantil, os habitantes destes dois agrupamentos distribuem-se por outros grupos, de natureza profissional, e que estão divididos da seguinte maneira:

Quadro 2 – Pessoal docente e pessoal não docente dos agrupamentos Azul e Verde

	Agrupamento Azul	Agrupamento Verde
Pessoal docente	179	166
Pessoal não docente	49	50
Total	228	216

Fonte: Projeto Educativo¹⁷ do Agrupamento Azul e do Agrupamento Verde.

¹⁶ O Projeto Educativo é um documento onde estão explicitados os princípios orientadores, as metas e as estratégias, a desenvolver no contexto de um determinado estabelecimento de ensino, com vista à concretização dos processos de escolarização, qualificação e certificação dos alunos.

Relativamente ao “pessoal docente”, os professores distribuem-se, da seguinte maneira, pelos diferentes ciclos de ensino:

Quadro 3 – Pessoal docente dos agrupamentos Azul e Verde

	Agrupamento Azul	Agrupamento Verde
Pré-Escolar e 1.º Ciclo	54	53
2.º e 3.º ciclos	125	113
Total	179	166

Fonte: Projeto Educativo¹⁸ do Agrupamento Azul e do Agrupamento Verde.

No que respeita ao “pessoal não docente”, os funcionários dividem-se entre “Pessoal Administrativo” ou “Assistentes Técnicos” e “Pessoal Auxiliar de Acção Educativa” ou “Assistentes Operacionais”. Os primeiros prestam serviço na Secretaria e nos serviços do SASE¹⁹, e os segundos cumprem funções de limpeza e manutenção do edifício escolar, bem como de vigilância dos alunos em diferentes espaços-tempos da escola. Os assistentes operacionais cumprem, ainda, serviços na Portaria, onde controlam as entradas e saídas da escola, no PBX, onde estão situados os telefones, nos espaços comuns - bares e refeitório -, na reprografia e na papelaria. O quadro seguinte permite perceber a distribuição destes diferentes profissionais pelos dois agrupamentos:

¹⁷ O Projeto Educativo é um documento onde estão explicitados os princípios orientadores, as metas e as estratégias, a desenvolver no contexto de um determinado estabelecimento de ensino, com vista à concretização dos processos de escolarização, qualificação e certificação dos alunos.

¹⁸ O Projeto Educativo é um documento onde estão explicitados os princípios orientadores, as metas e as estratégias, a desenvolver no contexto de um determinado estabelecimento de ensino, com vista à concretização dos processos de escolarização, qualificação e certificação dos alunos.

¹⁹ SASE é a sigla Serviço de Acção Social Escolar, um serviço responsável pela atribuição de benefícios educacionais e incentivos à formação dos estudantes.

Quadro 4 – Pessoal não docente dos agrupamentos Azul e Verde

	Agrupamento Azul	Agrupamento Verde
Pessoal Administrativo	10	13
Pessoal Auxiliar de Ação Educativa	39	37
Total	49	50

Fonte: Projeto Educativo²⁰ do Agrupamento Azul e do Agrupamento Verde.

Existiam, ainda, outros profissionais, alguns dos quais constituíram interlocutores privilegiados desta pesquisa, e aos quais nos iremos referir, mais à frente: vigilantes e mediadores.

As duas escolas correspondem a diferentes períodos de expansão do sistema de ensino: a Escola Azul data dos inícios dos anos 70 e a Escola Verde entrou em funcionamento na segunda metade dos anos 90. Os seus desenhos arquitetónicos são, também, bastante distintos, e correspondem a configurações específicas de distribuição funcional do espaço, envolvendo aspetos de continuidade e diversidade.

A Escola Azul é de matriz pavilhonar, com sete pavilhões mediados e ladeados por espaços de recreio, um campo de jogos aberto e um pavilhão desportivo, exclusivamente destinado à lecionação da disciplina de Educação Física e ao Desporto Escolar²¹. Um dos pavilhões – o “pavilhão central”²² – diferenciava-se claramente dos restantes, pelo facto de ter dois andares. Incluía a receção, os serviços comensais, os serviços administrativos, e o espaço da direção. A este último acedia-se depois de subir umas escadas. Os professores tinham neste edifício o seu espaço de fruição, bem como salas compostas por computadores, destinadas à organização das funções dos diretores de turma e à realização de outros trabalhos. Incluía, ainda, uma sala “polivalente”²³, destinada a encontros e exposições temáticos, espetáculos de dança e teatro, e algumas

²⁰ O Projeto Educativo é um documento onde estão explicitados os princípios orientadores, as metas e as estratégias, a desenvolver no contexto de um determinado estabelecimento de ensino, com vista à concretização dos processos de escolarização, qualificação e certificação dos alunos.

²¹ O termo Desporto Escolar (DE) designa “o conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação com o objecto desportivo desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de actividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo.”(Cfr. Decreto-Lei, n.º 95/91, de 28 de Fevereiro, publicado em *DR – I Série-A*, n.º 47 – 26-2-1991, p. 942).

²² Nomenclatura identifica no site da escola, bem como em diferentes conversas.

²³ Nomenclatura identificada no site da escola, bem como em diferentes conversas.

atividades letivas esporádicas, essencialmente relacionadas com a Educação Física e as expressões plásticas. Um outro pavilhão funcionava como Centro de Recursos Educativos (CRE), um espaço onde os alunos podiam aceder a fontes complementares de estudo – livros, computadores e material multimédia – e onde, por vezes, faziam pesquisa acompanhada com os professores.

A Escola Verde é constituída por um único edifício, uma parte do qual tem dois andares. O segundo andar é composto por salas de aulas e uma sala mais ampla destinada ao Centro de Recursos Educativos (CRE). O primeiro andar tem algumas salas de aula, uma parte substancial das quais destina-se a outras funções – sala de computadores para professores e técnicos, atendimento dos diretores de turma, clubes e ludoteca, gabinete de mediação escolar, sala dos alunos com NEE – Necessidades Educativas Especiais. Quando se entrava pela porta principal, tínhamos acesso a um átrio, à esquerda do qual estavam situados os serviços administrativos, a sala e bar de professores, e, mais recuados, os espaços diretivos. No lado oposto do edifício, existia um bloco de apenas um andar, onde estavam situados os espaços comuns dos alunos, a papelaria e um gabinete destinado a receber os alunos em situação de infração disciplinar. Todos estes espaços eram mediados por longos corredores, e por escadarias que levavam ao andar de cima. No exterior do edifício, os espaços destinados à prática desportiva – campo de jogos aberto e pavilhão gimnodesportivo. Para a fruição dos alunos, um círculo recreativo a contornar todo o edifício escolar e um espaço suplementar, mais afastado, com um pequeno anfiteatro e uma mesa de jogos.

*

A primeira escola a ser contactada foi a Escola Azul, em julho de 2008, com o objetivo de preparar a minha permanência no ano letivo de 2008/2009. Desde uma primeira conversa com um dos membros do Conselho Executivo²⁴ até ao início de visitas regulares com vista à produção da etnografia, deu-se um prolongado período de

²⁴ O Conselho Executivo era o órgão que superintendia a administração e gestão da escola, em conjugação com a Assembleia de Escola, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. Na passagem para o ano letivo de 2009/2010, houve alterações legislativas que levaram nomeadamente à criação da figura do Diretor (Consultar Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril e Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho).

negociação com vista à autorização da pesquisa²⁵. Na Escola Verde, contactada pela primeira vez em Dezembro de 2008, experimentei outras modalidades de acesso e outras possibilidades de construção do objeto, optando por direcionar o olhar para um gabinete cuja função era prestar apoio a alunos e famílias, da responsabilidade da Associação de Pais, que denominarei “Gabinete de Mediação Escolar (GME)”, e, no âmbito do qual, tive a oportunidade de conviver de perto com uma outra realidade funcional - a “mediação escolar”.

Em março de 2009, consegui, finalmente, iniciar a minha visita regular às duas escolas, sento a etnografia construída nestes dois tabuleiros, bem como nas interseções que, entretanto, iam surgindo.

Relativamente à Escola Azul, o primeiro período resultou no contacto regular com a função e prática de vigilância dos alunos, através de um interlocutor privilegiado: um reservista das Forças Armadas Portuguesas, recrutado pelo Gabinete Coordenador da Segurança Escolar (GCSE) do Ministério da Educação, para funções de “vigilante”²⁶. O facto de já ter alguns anos de permanência nesta escola, bem como o seu encaixe privilegiado – de articulação direta com os órgãos diretivos, os professores e o pessoal administrativo e auxiliar, mas de independência face aos quadros de pessoal da escola -, permitiram um diálogo informado e relativamente desafogado. Os “recreios”²⁷ funcionaram como contextos de observação fundamentais das dinâmicas entre pares que iam sendo objeto de intervenção, dos modos de vigilância acionados e da articulação com os órgãos diretivos, os professores e o pessoal auxiliar.

À medida que a minha presença se tornava mais rotineira, foi sendo possível desenvolver interações privilegiadas com alguns professores responsáveis pelo desenvolvimento de projetos destinados a alunos do 2.º ciclo: um “clube”²⁸, de carácter

²⁵ Este processo irá ser refletido no sub-capítulo seguinte “Uma antropóloga ao portão. Acesso, *estreitamento* e negociação”.

²⁶ Consultar Decreto-Lei n.º 117/2009, de 18 de Maio, que visa substituir a Equipa de Missão para a Segurança Escolar, criada pelo despacho n.º 222/2007, de 5 de Janeiro, por “uma estrutura dotada do grau de estabilidade e eficácia operacional adequados” – o Gabinete Coordenador da Segurança Escolar (GCSE).

²⁷ No contexto desta tese, o termo “recreio” diz respeito aos períodos de tempo destinados ao lazer, concedido aos alunos e professores nos intervalos das aulas, e aos espaços – exteriores e interiores - onde estes tempos livres têm lugar, fora das salas de aulas.

²⁸ Os “clubes” são considerados “atividades de enriquecimento curricular”. Os alunos podem frequentar estas atividades em regime voluntário e nos tempos livres do seu horário escolar (Fonte: Regulamento Interno Agrupamento Azul).

Os Projetos são apresentados em reunião de Conselho Pedagógico, de forma a divulgá-los e melhorar as suas potencialidades, depois de analisados pelo coordenador de projetos.

voluntário, centrado nas questões de cidadania, em cujas atividades foi possível observar e participar; uma turma “PCA (Percurso Curricular Alternativo)”²⁹, relativamente à qual foi possível recolher depoimentos de dois dos professores responsáveis pelo acompanhamento pedagógico e disciplinar dos alunos.

Na Escola Verde, a permanência no Gabinete de Mediação Escolar e as reflexões que foram sendo desenvolvidas com os mediadores constituíram uma plataforma central da pesquisa, abrindo, desde cedo, para questões centrais associadas à distribuição do poder nas escolas, e ao modo como este poder é reinventado nos diferentes circuitos institucionais.

Num primeiro momento, as preocupações relativas à minha presença prendiam-se, fundamentalmente, com as questões de confidencialidade dos dados, nomeadamente no que respeitava à identificação dos alunos que eram acompanhados pelo gabinete. O meu estatuto foi definido como sendo alguém que estava a acompanhar as atividades do gabinete, salientando, desde logo, o carácter transitório da minha estadia. A minha interação com os alunos foi preferencialmente feita a partir do gabinete, e com a opção clara de não intrusividade. Isto não impediu, contudo, a construção de espaços de maior proximidade, que, no caso de alguns alunos e alunas, envolvia cumprimentos mais calorosos e/ou conversas mais prolongadas. Ao longo do tempo, foi sendo possível construir um espaço de confiança, a partir do qual se iam desenvolvendo as possibilidades de observação, recolha documental e participação em atividades. As questões associadas à confidencialidade iam obedecendo a configurações várias, negociadas a par e passo, com níveis crescentes de abertura e partilha.

O Gabinete de Mediação Escolar foi, ainda, aproveitado como placa giratória, possibilitando a interação com outros espaços funcionais, em particular um gabinete dirigido por professores, que tinha como função acompanhar os alunos que eram expulsos da sala de aula, ou que eram encontrados em situação irregular noutros espaços da escola, e que denomino, ao longo desta tese, a “Sala de Intervenção Disciplinar (SID)”. O contacto com este espaço funcional deu-se fundamentalmente a partir do contacto com a sua Coordenadora, junto da qual foi possível surpreender os sentidos

²⁹ Os PCA constituem turmas com um número reduzido de alunos com idades até 15 anos de idade, que se encontrem em situações de insucesso escolar repetido, risco de marginalização, exclusão social ou abandono escolar. e relativamente aos quais é criado um Percurso Curricular Alternativo, com vista à conclusão de um ciclo de ensino (Consultar Despacho Normativo n.º 1/2006, publicado a 6 de janeiro de 2006, *DR I Série-B*, n.º 5, pp. 156-160).

atribuídos à disciplina enquanto atividade pedagógica, bem como aceder às ocorrências disciplinares e aos relatórios de atividades.

A interação com o espaço diretivo assumiu um carácter intermitente e mais superficial, apontando para os “recursos defensivos” habitualmente desenvolvidos pelos indivíduos que detêm estas funções (Davies, 2003, p. 37), associados não apenas à defesa da sua imagem e estatuto, mas, também, à imagem da instituição como um todo.

Em qualquer uma das escolas, o modo como o espaço estava distribuído e ia sendo produzido pelos diferentes habitantes constituiu uma plataforma de observação crucial para a compreensão das relações entre adultos e alunos, e dos alunos entre si, surgindo a escola como um campo denso de interações e de construção de espaços mais ou menos habitáveis.

O portão da escola funcionou, do mesmo modo, como um espaço de observação fundamental, experimentado, também, na primeira pessoa, e que permitiu refletir em torno das modalidades de acesso e dos mecanismos defensivos das escolas, dando especial importância ao modo como os elementos físicos se articulam com diferentes estatutos e hierarquias.

Para além dos contextos mais densos de interação, foram sendo feitos contactos esporádicos com um conjunto vasto de interlocutores – professores, assistentes operacionais, pais, alunos -, com os quais foi possível a realização de conversas informais, que iam sendo aproveitadas tendo sempre em atenção o potencial de descoberta e de confirmação do discorrer (im)previsível das narrativas.

A recolha de material escrito esteve estreitamente associada às atividades que iam sendo etnografadas, valendo, fundamentalmente, como forma de explorar o modo como os sujeitos envolvidos equacionam estes diferentes espaços de construção institucional e se representam a si próprios e aos outros nestes contextos densos de expectativas e interações (Atkinson et al., 2007).

O prolongamento da recolha de dados para o ano letivo 2009/2010 revelou-se de grande importância, tendo em conta que permitiu a minha “participação-observante” (Davies, 2003, p. 72) em projetos que tinham sido apenas surpreendidos.

Um dos programas destinava-se a acompanhar a transição do 1.º para o 2.º ciclo, atividade que me permitiu um conhecimento mais direto das escolas de 1.º ciclo do Agrupamento Verde.

O segundo projeto tinha como objetivo potenciar, na escola-sede, a função e atividade dos delegados e sub-delegados de turma, enquanto plataforma de comunicação entre os mediadores, a direção, a associação de pais e os alunos das diferentes turmas. A realização de um questionário exploratório destinado aos delegados e sub-delegados da Escola Verde permitiu complementar a recolha de dados relativamente às experiências concretas destes alunos.

Relativamente à Escola Azul, foi possível o estabelecimento de contactos esporádicos com a mediadora responsável pelo desenvolvimento das atividades num gabinete de mediação escolar recentemente criado, bem como o acesso aos respetivos relatórios de atividades.

Neste segundo ano da pesquisa, optei, ainda, por alargar o olhar etnográfico para uma terceira escola - a “Escola Laranja” - contígua à Escola Verde. Embora não pertencesse a nenhum agrupamento, visto que era uma escola secundária com 3.º ciclo, constituída por um único estabelecimento de ensino, a Escola Laranja envolvia fortes laços com o Agrupamento Verde, já que uma parte dos alunos deste agrupamento, na transição do 2.º para o 3.º ciclo, ia alimentar a população escolar da Escola Laranja³⁰.

O contacto com a Escola Laranja permitiu ampliar a reflexão em torno da transição entre ciclos de ensino e estabelecimentos escolares, bem como acompanhar um conjunto de atividades diferenciadas, no âmbito de um projeto de intervenção liderado por professores e sediado na própria escola. Tive oportunidade de contactar com professores e técnicos, no contexto de diferentes linhas de intervenção - Animação Sócio-Cultural, Psicologia e Ação Social e Escola de Pais -, destacando-se a minha participação num Projeto de “Desenvolvimento de Competências Sociais e Pessoais” e de um Projeto “Anti-Bullying”, ambos desenvolvidos em turmas do 7.º ano de escolaridade.

No ano letivo 2010-2011, a minha interação com as três escolas envolvidas na pesquisa foi-se tornando bastante mais pontual, com vista à recolha de dados em falta. Na Escola Azul e na Escola Verde, contudo, as relações desenvolvidas com alguns dos meus interlocutores privilegiados impulsionou a conceção de dois projetos de

³⁰ A Escola Laranja, anterior delegação liceal, iniciou funções nas atuais instalações no início dos anos 80. Em 2009, foi sujeita à reconstrução dos sete pavilhões que a constituem, no âmbito do Programa de Modernização do Parque Escolar. No ano letivo 2007-2008, contava com 1931 alunos, 21.3% (412) dos quais estavam inscritos em turmas do 3.º ciclo.

intervenção. Com os professores da Escola Azul viria a planear e a realizar uma “oficina de formação de professores”, uma experiência de enorme riqueza, que me lançou para uma importante reflexão em torno das possibilidades de articulação entre professores e investigadores³¹. O projeto delineado com os mediadores da Escola Verde viria a ser colocado em suspenso, por razões de mobilidade profissional, mas o desejo de desenvolver um trabalho conjunto continua no horizonte de cada um de nós, revelando a força do espaço de reflexão e de partilha emocional experimentado durante o trabalho de campo.

*

A abordagem etnográfica envolve, necessariamente, a “exploração em primeira mão” do terreno de pesquisa (Atkinson et al., 2007) e a interação prolongada entre os sujeitos da pesquisa – o investigador e os seus diferentes interlocutores –, a partir de diferentes e flexíveis combinações de “observação” e “participação” (Davies, 2003).

Ao longo do trabalho de campo foi-se construindo uma “rede relacional”, feita de diferentes partilhas materiais e simbólicas, que se produziram como respostas imediatas e potencialidades a longo prazo (Kohn, 1994).

A abordagem etnográfica da escola implica “um tipo de recorte empírico em sintonia com a realidade observada” (Cordeiro, 2010, p. 119), capaz de surpreender os diferentes protagonistas enquanto “sujeitos expressivos” que desenvolvem ações cujo “significado” e “cognição” é possível interpretar (Frias, 2001, p. 12).

A noção de “experiência” joga, aqui, um papel fundamental, tendo em conta que nos conduz à análise da intensa e complexa “tessitura do vivido”, nas suas múltiplas “modalidades expressivas”. Por sua vez, a “sensorialidade” é fundamental na captação e seleção da informação de seres e coisas em estado “híbrido” e “transitório”, bem como de situações “em movimento” (Frias, 2001).

O terreno de pesquisa constitui-se, deste modo, como uma zona de contacto: uma “copresença interativa de sujeitos históricos, que respondem ao encontro e o improvisam” (Hastrup, 1995, p. 4). A pesquisa etnográfica é, fundamentalmente, um “itinerário”, que envolve uma direção e lugares de produção de sentido centrais, mas

³¹ Esta experiência, e as articulações entre os papéis de investigadora e formadora, serão refletidos no capítulo 7 “Ciências Sociais, mediação e formação de professores”.

que não exige a criação de uma estrutura fixa de certezas. “Conhecer” implica uma articulação estreita com os fenômenos que pretendemos compreender, na articulação de diferentes racionalidades, imaginação e emoção (Hastrup, 1995).

No contexto de cada estabelecimento de ensino, procurou-se, antes de mais, refletir sobre os modos concretos de fazer escola, vivida e sentida. Um terreno de pesquisa que se ia expandindo ou contraindo, a partir do campo de relações que ia sendo construído, desconstruído e reconstruído (Coleman e Collins, 2006), na experimentação de diferentes “localizações” e “localidades” (Hastrup e Olwig, 1997, p. 8). Por seu lado, as deambulações, mais próximas do papel de “observador” (Davies, 2003), foram-me acompanhando ao longo do trabalho de campo. As “caminhadas” dentro das escolas iam-me permitindo, ao mesmo tempo, surpreender regularidades, não recusando a “fragmentação que a sucessão de imagens e situações produz” (Magnani, 2002, p. 18).

Embora não negando uma “definição externa, urbanística, estatística ou administrativa” (Agier, 2011, p. 36), o território educativo da pesquisa foi sendo experimentado e refletido enquanto “totalidade etnográfica em construção” (Magnani, 2002, p. 20), relacional e flexível, capaz de integrar diferentes escalas de observação, e diferentes trajetos e redes institucionais. O território educativo da pesquisa permitiu focar o modo como os sujeitos expandem ou estreitam os seus universos institucionais e as suas redes interpessoais, a partir das crenças e expectativas em jogo (Agier, 2011).

Mais do que um exercício comparativo *stricto sensu*, privilegiou-se a reflexão, em diferentes contextos, das problemáticas que se iam enunciando. Contrastes, singularidades e regularidades serviram para construir um objeto plural, contextual, e, ao mesmo tempo, constituído de historicidade (Agier, 2011).

A finitude do espaço físico escolar, bem como a sua dimensão organizacional, pode levar a uma falsa ideia de totalidade, e a uma simplificação excessiva da escola enquanto realidade sociocultural e política. Mesmo dentro dos limites físicos e administrativos de um estabelecimento escolar, a etnografia permite responder a uma mesma questão a partir de diferentes espaços de observação – o pátio, uma sala de aula, uma reunião de equipa técnica -, bem como articular diferentes níveis de abstração e de referenciação local. Esta abordagem evita uma seleção demasiado apressada da relevância ou irrelevância dos dados a recolher, com base em critérios rígidos, insensíveis à experiência concreta e singular de pesquisa. O modo de representação

etnográfico tende a uma complexificação do cenário e do problema, tendo em conta uma perspectiva que privilegia a maximização das variáveis e significados envolvidos, bem como as suas articulações.

Tal como qualquer objeto de pesquisa, a escola foi-se tornando legível a partir de diferentes procuras e experiências, mantendo sempre zonas sombreadas, passíveis de renovadas descobertas. O recorte que se vai fazendo a partir dos objetivos e estratégias de pesquisa, ao mesmo tempo, ilumina e silencia, criando a pesquisa possível, e abrindo para futuros questionamentos.

2.2 - Uma antropóloga ao portão. Acesso, estreitamento e negociação

O roteiro dos contactos iniciais com as escolas aponta para uma viagem sinuosa, associada a complexos processos de negociação informal e autorização formal da pesquisa, que funcionam como uma janela importante para a compreensão do universo institucional em jogo.

As primeiras incursões na Escola Azul tiveram início em julho de 2008. A ideia era preparar a minha presença para o ano letivo de 2008-2009. Uma amiga que trabalhava numa escola aconselhou-me a adiar a minha chegada para esta altura do ano por ser um mês em que as equipas diretivas estavam mais folgadas.

O impacto da paisagem escolar foi inevitável. Nesta fase do ano, os espaços exteriores da escola assemelham-se a uma paisagem lunar³²; um espaço aberto e despovoado. A circularidade temporal escolar apresenta-se, aqui, com toda a sua força, num tempo em que os alunos estão ausentes, os professores e restantes funcionários habitam a escola, já, de um modo intermitente, e se fazem os balanços possíveis de um ano letivo que acabou e os preparativos para um novo ciclo.

Este é também um tempo em que a escola se liberta dos receios associados a intromissões indesejadas. Quando me dirigi à Escola Azul pela primeira vez, a Portaria³³ estava totalmente desativada, de portas fechadas e sem qualquer presença humana para me interpelar – uma fronteira aberta. Esta abertura cessou quando entrei no edifício principal da escola, onde está situado o PBX, que funciona como uma segunda

³² Os espaços exteriores dizem respeito às zonas que circundam e medeiam os edifícios onde estão localizadas as salas de aulas e os restantes espaços funcionais (administrativos, diretivos, comensais).

³³ A Portaria é um espaço com uma divisão, situado logo a seguir ao portão da entrada, utilizado pelos funcionários responsáveis pelo controlo das entradas e saídas.

fronteira, guardada por funcionárias da escola³⁴. Estas foram particularmente evasivas na sua interlocução, revelando pouca curiosidade na minha presença, como se me atribuíssem uma certa invisibilidade institucional, uma modalidade de controlo particularmente interessante:

À entrada principal do edifício interior da escola, junto de um *guichet*, pergunto pelo Presidente do Conselho Executivo. As duas funcionárias da escola que se encontram neste local referem que ele não está. Pergunto, então, se ele vai estar na escola hoje. Respondem-me, mais uma vez, de modo superficial, que não sabem a que horas vem. (Notas de campo, Escola Azul, 22/06/2008)

De um modo completamente inesperado, surgiu a Vice-Presidente do Conselho Executivo, que me interpelou no sentido de compreender as razões da minha presença. Este imprevisto, bem como o modo positivo como esta interlocutora respondeu à minha demanda, quase como se fosse natural e expectável, permitiu-me sair da invisibilidade e impasse iniciais, projetando-me para novas e imediatas possibilidades, através de uma primeira conversa em torno dos objetivos da pesquisa. A experimentação desta *mise-en-scène* devolveu-me, desde logo, a possibilidade de refletir sobre os mecanismos de abertura e fechamento presentes, e sobre o modo como diferentes sujeitos se apropriam destes mesmos mecanismos.

A este primeiro momento de acesso, viria a seguir-se, em setembro de 2008, um *estreitamento*³⁵ da minha entrada, até à obtenção da autorização formal da pesquisa.

No meu segundo contacto com a Escola Azul, no segundo dia de aulas do ano letivo 2008-2009, o portão da entrada passou de uma ampla abertura para uma fronteira muito vigiada. Neste dia, a minha aproximação ao portão da escola foi mediada por uma fila de pessoas que aguardavam, do lado de fora, que a funcionária lhes permitisse a ida à Secretaria. Uma passagem a conta-gotas, estreitamente regulada. À semelhança das outras pessoas presentes, senti na pele este processo de abertura condicionada:

Chega a minha vez. Começo por explicar à funcionária da entrada que preciso de falar com a Vice-Presidente do Conselho Executivo. Sou informada que a Vice-Presidente do Conselho Executivo ainda não chegou. Peço para falar com outra pessoa do Conselho

³⁴ Tal como já foi referido, as funcionárias que prestam serviço na receção e PBX são “assistentes operacionais”.

³⁵ Este termo foi trazido para a pesquisa pela Vice-Presidente do Conselho Executivo da Escola Azul, a propósito do trabalho de controlo de entradas e saídas feito a partir da Portaria. É uma expressão que, nesta altura da pesquisa, eu sentia que se aplicava bem ao meu processo de acesso ao terreno de pesquisa.

Executivo. Pergunta-me, então, qual é o motivo. Explico-lhe que estou a fazer um trabalho para a faculdade. Conversa com alguém ao telefone a quem comunica as minhas respostas. Acabo por insistir na procura de uma solução, mesmo que provisória. Diz-me, então, para me dirigir à “telefonista” e pedir para falar com a “Professora X”. Parecendo transmitir-me um recado da pessoa que estava ao telefone, diz-me, ainda: “Tem de ser muito rápido.”. (Notas de campo, Escola Azul, 16/09/2008)

Já na zona diretiva, procurei ultrapassar os obstáculos que iam surgindo. Depois de explicar as razões da minha presença, a minha (nova) interlocutora – uma professora que dava apoio ao Conselho Executivo - deu-me indicações da reduzida disponibilidade da Vice-Presidente para esse dia, explicando que ela só estaria na escola durante o período da tarde, e que, antes de poder falar comigo, teria “muita coisa para despachar”. Nesse mesmo dia, ensaiei, à tarde, uma nova tentativa de contacto, através do telefone:

A telefonista respondeu que a linha estava ocupada. Peço-lhe para dar o recado à Vice-Presidente do Conselho Executivo. Não se mostra muito disponível para o fazer, dizendo: “Ah, isso é um bocadinho complicado...”. Insisto, referindo que já estive lá, durante a manhã, ao que a telefonista responde “Estes dias vão ser muito complicados.”. Ela aceita, por fim, ir dar o recado, dizendo: “Como é o seu nome? Espero não me esquecer até lá cima.”. (Notas de campo, Escola Azul, 16/09/2008)

Esta segunda etapa de contacto com a escola contrastava com a abertura da primeira, envolvendo alguma apreensão da minha parte. A minha presença, estranha à instituição, ia sendo pressentida e construída com base em mecanismos de evitamento e de abertura cautelosa. Depois de alguns dias de espera, consegui, através do telefone, marcar uma nova visita à Escola Azul para falar com a Vice-Presidente. Este encontro marcou uma incursão renovada em busca das condições necessárias ao desenvolvimento da pesquisa, numa gestão complexa de disponibilidades, indisponibilidades, pausas e arranques.

Esta segunda visita iria permitir perceber a existência de constrangimentos, nomeadamente de carácter colegial, que os elementos do Conselho Executivo têm no que respeita à entrada de investigadores nas escolas:

O Presidente do Conselho Executivo alerta a Vice-Presidente para a necessidade de se ausentarem. Aproveito para avançar num contacto directo com os funcionários da entrada. O Presidente interrompe-nos, referindo que terei de fazer um “pedido formal”, para que eles possam apresentar no Conselho Pedagógico. Diz, ainda, à Vice-Presidente: “Desculpa lá, mas tem de ser.”. Esta não contraria a ideia, referindo “não me lembrei disso”. Eu procuro, então, perceber melhor o que se pretende com este pedido formal. Percebo que o documento irá ao Conselho Pedagógico, e, se necessário, ao Conselho-Geral Transitório (o substituto da Assembleia de Escola). O Presidente do

Conselho Executivo volta a justificar esta exigência, dizendo “Sabe que há a lei da rolha. Não se pode dizer tudo o que se quer.”. Quando nos despedimos, já no átrio do edifício central, a Vice-Presidente, revelando algum desconforto, pede desculpa por este impasse e reitera a disponibilidade relativamente à minha pesquisa. (Notas de campo, Escola Azul, 1/10/2008)

Este episódio, que veio alterar o ritmo da pesquisa, foi sucedido pelo pedido formal de pesquisa, em duas fases. A pesquisa foi apresentada em dois documentos escritos: o primeiro, referente a alguns dos objetivos da pesquisa e dos espaços institucionais com os quais era preciso articular; o segundo, entregue depois da avaliação pelo Conselho Pedagógico³⁶ do primeiro documento, de um “Protocolo de Pesquisa”, no qual eu me comprometia a cumprir algumas condições, pré-definidas pela escola, e que se prendiam, fundamentalmente, com questões associadas ao acesso aos sujeitos e aos dados – assegurar a confidencialidade dos dados recolhidos e respeitar a disponibilidade dos inquiridos para participarem na pesquisa -, bem como a necessidade de assegurar o acesso às conclusões da pesquisa por parte dos órgãos diretivos. Uma última preocupação passava por não perturbar o normal funcionamento da escola, na tentativa de atenuar os eventuais ruídos espacio-temporais provocados pela minha presença.

Tratava-se, deste modo, de construir a pesquisa como espaço político, procurando atenuar as assimetrias de base, tendo em conta o poder de desocultação atribuído à investigadora, e pesando os convenientes e inconvenientes da abertura a uma pesquisa com contornos relativamente indefinidos, e de resultados imprevisíveis.

Um aspeto importante do modo como este espaço institucional equaciona a investigação nesta área é a representação dominante pesquisa = questionário. Na primeira conversa desenvolvida com a “professora de contacto” designada pela escola – a responsável pelo Plano de Emergência e Segurança Escolar³⁷ -, as minhas pretensões de realizar uma etnografia abriam para um espaço de pesquisa demasiado indefinido, que voltaria a ser controlado, via correio eletrónico, com o pedido de uma “melhor especificação da informação a recolher”. A dificuldade passava por, no contexto de uma pesquisa etnográfica, identificar todos os elementos e informantes pertinentes, tendo em

³⁶ O Conselho Pedagógico é um dos órgãos diretivos da escola, responsável pela coordenação das actividades pedagógicas, nomeadamente questões metodológicas e de avaliação.

³⁷ O Plano de Emergência e Segurança Escolar diz respeito ao plano de emergência e simulação de sinistros, tais como incêndios e tremores de terra, que a direção de cada estabelecimento escolar tem de elaborar no âmbito da estratégia nacional de Protecção Civil.

conta que estava numa fase muito inicial da recolha de dados, e que se perspectivava como fundamental acolher, na construção da estratégia metodológica e do objeto, a imprevisibilidade que as interações e os relacionamentos no terreno, necessariamente, iriam trazer (Davies, 2003).

Em Março de 2009, reiniciei, enfim, o trabalho de campo na Escola Azul, já com o salvo-conduto e a possibilidade de contacto com alguns informadores-chave. A partir desta altura, foi possível construir uma presença rotineira, a partir da qual se iam equacionando as possibilidades de observação de um vasto conjunto de interações e a oportunidade de participar em atividades de carácter quotidiano e cíclico e em eventos de natureza mais extraordinária.

O acesso ao campo envolve, sempre, uma complexa negociação, e funciona como uma janela importante para a compreensão dos universos e interseções institucionais em jogo. Este é um processo continuado, que envolve o desenvolvimento de espaços de confiança, mas que está sempre sujeito a ser problematizado pelos interlocutores da pesquisa. É, antes de mais, um processo que exige, por parte do investigador, uma grande capacidade de adaptação, bem como o aproveitamento e criação de oportunidades de pesquisa (Hirsch e Gellner, 2001).

Parte II – A Escola *invadida*?

Capítulo 3 - Fronteiras físicas e morais num espaço poroso

“É também muito importante nunca deixarmos que se esqueça que 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 violência.”³⁸

Este “cenário discursivo” (Abrantes, 2008a, p. 3) é paradigmático do modo como se vão enunciando, em diferentes contextos institucionais e tendo em conta diferentes protagonistas, as relações entre a escola e os distintos grupos sociais que a compõem e com esta se cruzam, a partir das questões da indisciplina e da violência escolar. Apesar de esta imagem apontar para uma forte interdependência entre os dois elementos – escola e sociedade -, a verdade é que o “inferno”, a “infelicidade” e a “violência” surgem primordialmente associados ao segundo, anunciando uma distribuição de valor moral e político particularmente assimétrica.

Estes 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 enquanto instituição civilizadora. Expressões como “a escola e a sociedade envolvente” naturalizam este distanciamento, e tornam mais difícil problematizar estes limites e fronteiras, por forma a tentar apreender a escola como parte integrante e estruturante do mundo que está em trânsito permanente entre o lado de dentro e o lado de fora.

Como iremos ver ao longo deste capítulo, os mecanismos securitários cruzam-se com processos continuados de estranhamento, perplexidade e conflito experimentados por um vasto conjunto de indivíduos e grupos, cuja pluralidade de “disposições para

³⁸ Este excerto consta do Parecer n.º 3/2002 – *Para combater a indisciplina nas escolas*, do Conselho Nacional de Educação, publicado em Diário da República, II Série, n.º 68, 21 de março de 2002, p. 5481. O Conselho Nacional de Educação “é um órgão independente, com funções consultivas, cuja presidente foi eleita pela Assembleia da República”. As respetivas competências são: “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.” (Ver site do CNE).

agir” e “crenças” (Lahire, 2005) se entrecruzam numa trama quotidiana, a partir de diferentes estatutos e configurações de poder.

3.1 - A defesa da escola como desafio institucional

“Esta é uma escola em que eu gostaria de andar”. Foi desta forma que a Vice-Presidente do Conselho Executivo da Escola Azul terminou a apresentação da escola, na nossa primeira conversa. A presença da investigadora fez ativar estratégias de sobrevivência institucional, desencadeando o desenvolvimento de uma espécie de prova de eficácia.

A Escola Azul foi apresentada como uma escola em que só aparecem “situações pontuais com alguma gravidade”, com descidas evidentes das situações de violência e indisciplina, fruto de uma atuação, concertada e assertiva: “A indisciplina não existe, porque a lei é aplicada”. São os alunos de outras escolas e os ex-alunos – perigos externos - que protagonizam os episódios mais perigosos, como “assaltos”, relativamente aos quais é necessário solicitar a intervenção policial.

Como ilustração desta perigosidade circundante, sou convidada a entrar num mundo de fortes confrontos institucionais: uma ocasião, a Vice-Presidente do Conselho Executivo decidiu enfrentar pessoalmente um ex-aluno da Escola Azul, que pertencia a um “gang”, e que vinha frequentemente perturbar a ordem da escola. Num confronto face a face, acabou por acionar recursos emocionais raramente usados e investir com frases como “Eu vou até ao fim do mundo se for preciso!” e “Posso ir para o inferno mas tu vais comigo!”. Esta fórmula mostrou-se eficaz e permitiu evitar futuros confrontos. A narrativa desta dimensão conflitual envolve toda uma performance discursiva particularmente viva, com base em imagens de dramas sociais intensamente experienciados. A constituição desta “ontologia da insegurança” exige a permanente possibilidade de “transgressão da fronteira” destes elementos, com base em “narrativas de crise” criadas a partir de “eventos fetiche”, essenciais para “justificar o imperativo *de manter as coisas seguras*” (Ahmed, 2004, p. 76-77).

Neste primeiro quadro, aparecem, já, elementos associados a uma certa exteriorização do mal, personificada pelos “alunos de outras escolas” ou pelos “ex-alunos”, e por uma interpretação etnicizante dos conflitos interpares, que explica a

conflitualidade entre alunos culturalmente diferenciáveis em consequência do exacerbar de certos traços culturais. São identificados, em particular, os conflitos entre alunos de origem africana e de etnia cigana, e a existência de “culturas tribais” que propiciam e sustentam o confronto entre alunos oriundos de diferentes proveniências africanas, como Angola e Cabo Verde, com base numa conflitualidade que se expressa, também, através da dança, porque “uns dizem que sabem dançar melhor do que os outros”. Estes alunos, e as suas famílias, surgem, por seu lado, enquadrados numa “cartografia urbana”, mais ampla, a partir da qual alguns bairros e algumas ruas são investidos de “identidades externas negativas”, constituindo “regiões morais” associadas a processos continuados de estereotipização (Agier, 2011).

Estes mecanismos de classificação social constituem um padrão recorrente do modo como, nos discursos dominantes, se articula a associação entre alunos afrodescendentes e de etnia cigana a modos de pensar e estar considerados dissonantes dos interesses, expectativas e valores da escola. É atribuída uma origem cultural que, dentro de uma forma “carenial” de interpretar e abordar a diferença, constitui um sinal e sintoma de um défice civilizacional, que a escola tem por missão atenuar (Enguita, 1996). A cultura dos alunos, isto é, o conjunto de práticas e valores supostamente transmitidas no contexto da família e do bairro, que os torna não apenas diferentes mas, sobretudo, desiguais aos olhos do poder escolar, é, deste modo, reiteradamente enunciada enquanto espaço de valores e de práticas essencialmente negativas (Bhabha, 1998). Este “poder de definir a identidade” (Silva, 2000) é um dos instrumentos mais importantes que a escola possui na sua relação com os alunos e as famílias cujos processos de articulação com a escola se desviam de modo mais evidente das exigências de uma certa ordem escolar e de aprendizagem sequencial. A expressão “Isto é cultural” funciona, em larga medida, como uma lente que desfoca as pessoas concretas, as constrói como “estereotipadas” e “sintomáticas”, e as situa num lugar de evidente vigilância e controlo institucionais (Bhabha, 1998).

A escola não consegue, deste modo, evitar, em absoluto, a presença de perturbações. Os alunos, e, em particular, os alunos-problema, constituem um elemento que precisa de ser trabalhado do ponto de vista disciplinar e pedagógico, através da produção de diferentes estratégias institucionais – a constituição de gabinetes próprios, a criação de turmas e currículos alternativos, a utilização de vigilantes. A presença de um

vigilante recrutado pelo Gabinete Coordenador da Segurança Escolar (GCSE) do Ministério da Educação foi transmitida de um modo particularmente positivo³⁹. A atuação deste senhor foi elogiada, e o mesmo descrito como alguém “espetacular”, que, para além de vigiar os alunos, intervinha no seu processo educativo.

Por sua vez, a postura de “mão de ferro” pode estender-se aos pais dos alunos, que surgem, também, suscetíveis de serem reeducados. Durante esta primeira conversa, fui aconselhada a desenvolver contacto com uma das escolas de 1.º ciclo do Agrupamento Azul, onde, recentemente, uma professora tinha sido agredida por um encarregado de educação. A equipa diretiva do agrupamento assumiu o controlo da situação, mostrando aos pais que estes “não podem fazer aquilo que querem”. Esta atuação permitiu ultrapassar a situação, tendo em conta que o encarregado de educação retrocedeu na sua investida: “Como eu costumo dizer, entrada de leão, saída de cão!”.

Esta imagem de dois mundos em colisão surge como uma referência organizacional e profissional poderosa, funcionando como um argumento central que sustenta o modo como as escolas articulam com as famílias. O diagnóstico produzido baseia-se na identificação de um pacote de problemas relacionados com condições socioeconómicas precárias e processos de desagregação familiar, e que ganham cores mais intensas quando é necessário integrar espaços urbanos associados a processos migratórios intensivos, concetualizados e experienciados como territórios problemáticos. Nestes contextos social e economicamente deprimidos, a diversidade cultural assume contornos particularmente problemáticos, funcionando como mais um obstáculo a ser contornado e/ou ultrapassado. Neste sentido, as vivências e valores trazidos por alguns alunos e famílias dificultam a missão da escola – enquanto instituição socializadora e aculturadora -, explicando os problemas persistentes da indisciplina, violência, insucesso e abandono escolares.

A relação entre os profissionais da escola, os alunos e os seus familiares é mediada por diferentes elementos – materiais, discursivos e pedagógicos – que a diferenciam e legitimam enquanto local de construção do social, e que resultam, em larga medida, de uma imagem da Escola enquanto espaço invadido por uma desordem de amplos contornos. A Escola surge, então, como uma instituição que, face a uma “violência inevitável”, tem possibilidades limitadas de intervenção, o que permite

³⁹ Este senhor já foi apresentado no sub-capítulo “Escolas, protagonistas e interseções”, Capítulo 2 – O território educativo da pesquisa.

sustentar um diagnóstico de vitimação institucional (Sebastião, 2009), bem como a pressão no sentido da construção de limites físicos e morais e de uma permanente vigilância das suas fronteiras.

A Escola é concebida como um espaço a defender de ameaças exteriores, que, por razões do seu mandato institucional, entram pela escola dentro, constituindo parte da sua população escolar. Este é um indicador que acompanhou todo o trabalho de campo e que é revelador, não apenas das escolas onde desenvolvi a etnografia, mas que gravita num conjunto vasto de discursos em torno do sistema educativo em Portugal. Ao longo da pesquisa, foi-se tornando evidente o modo como diferentes poderes e setores sociais participam da imagem da escola como um espaço “invadido” (Dubet e Duru-Bellat, 2000), rodeado e cruzado por problemas sociais produzidos no exterior da escola. No contexto de uma narrativa dominante, a escola é pensada como uma instituição cuja frágil membrana tem de ser defendida. Esta membrana funciona como uma barreira seletiva, estruturando, limitando e negociando a passagem para o lado de dentro.

Neste domínio, os portões e os gradeamentos funcionam como elementos incontornáveis de análise, tendo em conta uma complexa articulação entre regras, tensões e mediações.

O primeiro reconhecimento do que viria a constituir o terreno educativo da pesquisa envolveu a observação de algumas escolas do 1.º ciclo pertencentes ao Agrupamento Azul e ao Agrupamento Verde. A “passagem” e “caminhadas” junto ao gradeamento destas escolas, experimentadas como um primeiro reconhecimento do terreno de pesquisa, envolviam um olhar mais distanciado – “de fora para dentro” (Magnani, 1996) –, mas que permitia enunciar, já, algumas questões que viriam a ser desenvolvidas ao longo da pesquisa. Estas observações, em que o “efeito de estranhamento” induzido “permite treinar e dirigir o olhar por uma realidade inicialmente tida como familiar e conhecida” (Magnani, 1996, p.16), tinham o gradeamento das escolas como elemento incontornável de análise; elemento físico e relacional, poroso aos olhares da investigadora, e que ia ganhando múltiplos significados, contrariando qualquer ideia pré-concebida e totalizante de imobilidade e fechamento.

Os períodos em que os alunos estavam no intervalo⁴⁰ permitiam refletir sobre a presença rotineira de alguns pais e avós, que permaneciam encostados ao gradeamento, do lado de fora, gerenciando os lanches e intervindo em algumas das dinâmicas entre pares. Estes eram, igualmente, momentos de convivialidade, em que estes supervisores conversavam, entre si, em pequenos grupos, e, também, com as assistentes operacionais que estavam de vigilância. Embora o gradeamento, e o portão semiaberto ou fechado, impusessem uma clara divisão, o olhar, as mãos e as palavras podiam ser lidos como elementos de passagem, de fora para dentro e de dentro para fora. As noções de “fluxo”, “limite” e “fronteira” ganhavam possibilidades heurísticas crescentes (Hannerz, 1997). Enquanto limite, o gradeamento que separava a Escola do espaço envolvente apresentava-se como uma “linha clara de demarcação, em relação à qual uma coisa ou está dentro ou está fora.” (Hannerz, 1997, p. 9). Contudo, os familiares que permaneciam junto ao gradeamento, nas horas dos intervalos, recriavam este limite, recorrendo a uma maior proximidade física em relação aos seus educandos.

Outras configurações observadas apontavam para um fechamento acrescido. Tal como foi possível observar numa escola do 1.º ciclo, a partir de um dos documentos que preenchiam o portão da escola, a ocorrência de situações críticas pode envolver o levantamento de mecanismos defensivos particularmente restritivos:

“Aviso aos Encarregados de Educação

Informamos que, a partir de hoje, não é permitida a entrada dos Pais / Encarregados de Educação dentro do recinto escolar. Esta decisão deve-se ao facto de, no final do 1.º Período, terem ocorrido conflitos verbais e físicos entre Encarregados de Educação, perante os alunos que ficaram bastante assustados.

Casos urgentes, que necessitem falar com o professor do seu educando, deverão ser anunciados à Auxiliar de Acção Educativa.

Agradecemos a vossa compreensão. (...).” (Notas de campo, EB1 Agrupamento Verde, 05/01/2009)

Mesmo que estas restrições possam ser relativizadas na construção do quotidiano escolar, e que alguns encarregados de educação encarem estas medidas extraordinárias como legítimas, tendo em conta a necessidade de proteção dos seus educandos, a colocação deste aviso escrito numa vitrina da escola torna público que a pertença daqueles ao espaço escolar, longe de constituir um dado adquirido, é uma

⁴⁰ O intervalo diz respeito aos períodos de pausa que ocorrem ao longo do dia e que marcam os momentos de descanso e recreação de professores e alunos.

tarefa em permanente construção. As medidas de restrição de acesso assumidas pelas escolas emblematizam, deste modo, o seu estatuto de utentes transitórios e potenciais transgressores. O acesso desigual ao interior da escola surge, então, como um poderoso mecanismo de diferenciação institucional e social.

As diferentes dinâmicas e processos de estreitamento sobre as quais se tem vindo a refletir devem, no entanto, ser lidas com algum cuidado, tendo em conta as mediações que sempre se estabelecem nestes processos de relativo fechamento. É possível dizer, então, que associada a um limite há sempre uma fronteira, e que esta envolve uma “contradição dinâmica entre cada delimitação e sua mobilidade” (Certeau, 1998, p. 212).

O portão da entrada, enquanto passagem obrigatória para o lado de dentro, foi, desde o primeiro momento, um local de observação e de experimentação fundamental, no qual participei de corpo inteiro. Tal como qualquer fronteira, presta-se a diferentes modos de apropriação, abrindo para um conjunto vasto de observações e reflexões em torno do lugar da Escola como espaço de interligação de diferentes segmentos da sociedade, no qual se inscrevem e atualizam tensões e expectativas individuais, familiares, grupais, institucionais.

Os mecanismos de informatização e as normas que regulam a entrada apontam para um espaço relativamente modelado, envolvendo a passagem de um lado para outro processos de mapeamento e de abertura controlada, a partir de dentro. Contudo, o movimento de pessoas implica sempre o trânsito de perceções, valores, emoções, envolvendo “regiões, nas quais uma coisa gradualmente se transforma em outra, onde há indistinção, ambiguidade e incerteza” (Hannerz, 1997, p. 20). As “zonas fronteiriças” intervêm na construção quotidiana das instituições e contribuem para a sua transformação (Lemoyne-Dessant, 2007), constituindo “lugares porosos” (Agier, 2011), nos quais, e a partir dos quais, as identidades e os estatutos envolvidos estão associados a diferentes modos de construir a passagem. Mais do que um espaço fechado e hierarquicamente estável, a fronteira pode ser observada e analisada como um processo de criação de “geometrias de poder variáveis”, que vai ganhando forma a partir de diferentes situações e acontecimentos, na articulação entre continuidade e mudança, e no cruzamento entre uma grande diversidade de atores, práticas e discursos (Radu, 2010).

O portão da escola é um espaço de representação e expressão do poder burocrático e do aparato securitário das escolas. É o primeiro lugar onde as administrações escolares afirmam a ideia de que a escola é um espaço, simultaneamente, defendido - porque vulnerável - e defensável - porque moralmente diferenciado.

Os primeiros contactos com a Escola Azul potenciaram a experimentação de dois momentos diferentes: o primeiro, em julho de 2008, um período já de férias e em que o portão estava totalmente aberto e sem vigia⁴¹; um segundo momento, em setembro de 2008, na primeira semana de aulas, em que a vigilância do portão se mostrou, já, como uma fronteira de passagem condicionada:

À medida que me vou aproximando da entrada da Escola, vejo uma fila de pessoas junto ao portão principal, do lado de fora. Ouço, por comentários de pessoas que entram na fila depois de mim, que esta fila é para a Secretaria. É visível o desagrado relativamente a esta situação. Alguém diz: “Ontem foi a mesma coisa.”. Alguns minutos depois, a funcionária que está de serviço no portão pergunta: “As pessoas que estão na fila é tudo para a Secretaria ou há alguém para a Papelaria?”. Embora o meu destino fosse o Conselho Executivo, mantenho o meu lugar na fila, para poder observar esta dinâmica. Aos poucos, vou percebendo que esta é uma passagem a conta-gotas. Respondendo ao clima de desagrado, a funcionária que está de serviço no portão explica que se tem de aguardar que as pessoas que entraram para a Secretaria saiam. (Notas de campo, Escola Azul, 16/09/2008)

O posterior contacto com a Escola Verde permitiu perceber algumas regularidades materiais: a existência de vários portões de abrir⁴², ao longo do gradeamento, sendo que apenas um deles – o mais próximo da portaria – se encontra aberto para a passagem, diária e regulada, de professores, funcionários, alunos, familiares e visitantes; a existência de um portão, mais largo, de duas folhas⁴³, ao lado do portão de entradas e saídas⁴⁴, disponível para a passagem de ambulâncias ou carrinhas com mercadorias.

Esta centralização da passagem, de dentro para fora e de fora para dentro, num único portão, observável em diferentes equipamentos, aponta, ainda, para o modo como as duas possíveis leituras da segurança na escola podem entrar em contradição, ou, pelo

⁴¹ Esta abertura foi sendo experimentada em diferentes períodos de férias letivas, ao longo do trabalho de campo.

⁴² Estes são portões que abrem manualmente.

⁴³ Termo técnico utilizado para os portões com abertura para dois lados.

⁴⁴ À esquerda de quem entra e à direita de quem sai.

menos, em não sintonia. Se a segurança contra incêndios, ou outro tipo de calamidade, exige a existência de mais do que uma entrada e saída, a segurança contra potenciais prevaricadores aponta para a necessidade de delimitar os espaços de entrada, com vista a um controle mais eficaz.

O portão que permite a passagem é apenas de uma folha, incomparavelmente mais estreito, sendo que a abertura para dentro facilita, ainda mais, o controlo. Na Escola Verde, a estreiteza foi fisicamente experimentada de um modo um pouco mais intenso, dado que este corredor permite apenas a passagem de uma pessoa, como se fosse uma estrada de sentido único:

Esta Escola também tem dois portões (um mais largo e outro mais estreito). Mas, de modo diferente da Escola Azul, o portão mais estreito é realmente muito estreito, e só dá para uma pessoa. Quando me preparava para falar com a funcionária da portaria, tive de sair para o exterior, para deixar entrar um aluno. Dirijo-me a esta senhora e peço para falar com alguém do Conselho Executivo. A funcionária pergunta-me o que é, e eu explico que estou a fazer um trabalho sobre as escolas. Entretanto, entra um aluno. Eu tenho de sair para o exterior, para ele passar, dada a estreiteza desta entrada. (Notas de campo, Escola Verde, 12/12/08).

O estreitamento desta passagem pode, ainda, ser aumentado com a semiabertura do portão, ou, ainda, com o seu fechamento com uma chave, assinalando, neste caso, sem ambiguidades, a construção de uma passagem fortemente condicionada.

Aos guardas do portão cabe a função complexa - modelada, contingente e incerta - de orientar os movimentos - entradas e saídas -, as contestações e as evasões, mostrando que as articulações institucionais envolvem sempre modos de produção quotidianos, individual e coletivamente experimentados e avaliados - retrospectivamente e prospetivamente (Radu, 2010). A responsabilidade de controlo atribuída a estes funcionários surge, frequentemente, associada a uma certa tensão, mais ou menos acentuada, também expressa na cara e outras partes do corpo. A portaria funciona, deste modo, como lugar de vida: um espaço, ele próprio, gradeado⁴⁵, quadriculado, na sua lógica espacial e simbólica.

Esta fronteira vai sendo construída, em larga medida, a partir das interações, perceções e representações atualizadas, reproduzidas e/ou contestadas, sendo particularmente relevante a reflexão em torno do estatuto dos encarregados de educação.

⁴⁵ Refiro-me, aqui, ao facto dos vidros terem grades.

As regras burocráticas associadas à sua entrada nas escolas podem envolver outras leituras, a partir dos estatutos implicados:

À entrada estão outros funcionários. Entro sem problemas. Já me conhecem. Uma “mãe” é orientada para deixar a identificação. Esta resiste, dizendo “Já estive cá ontem!”. Os funcionários insistem na necessidade de deixar a identificação: “Mesmo assim, tem de deixar a identificação”. A mãe entra, então, na Portaria, para deixar os seus dados pessoais na folha de identificação. (Notas de campo, Escola Verde, 04/06/2009)

A passagem dos encarregados de educação, ou outros familiares, é, deste modo, objeto de uma continuada preocupação, envolvendo a produção de mecanismos de triagem na entrada para o interior da escola e de controlo da sua permanência no espaço escolar:

Entro na escola e dirijo-me ao Pavilhão Central. À porta estão o Chefe do Pessoal Auxiliar e a funcionária do PBX. A funcionária do PBX queixa-se que a colega que está na portaria está sempre a ligar-lhe a perguntar pelos professores. Ela já lhe deu uma listagem com os nomes dos diretores de turma para ela confirmar a presença na escola, caso os pais solicitem falar com o/a DT. Critica o facto de ela deixar os pais entrarem na Escola, mesmo sem confirmar se eles têm encontro marcado com o/a DT. Às vezes, é surpreendida com a presença do pai ou da mãe no Pavilhão Central. “O problema é passarem dali para aqui.”. O Chefe do Pessoal Auxiliar coloca a hipótese de, por vezes, os pais terem “hora marcada” com o/a DT e a funcionária da portaria não ter essa informação. A funcionária do PBX contra-argumenta, dizendo que, por exemplo, quando eles dizem “Eu gostava de dar uma palavrinha à professora...”, é porque não têm marcação. Alguns minutos depois, vejo a funcionária da portaria atrás de uma professora e a dizer “Fuja, fuja, que está ali uma mãe que quer falar consigo.”. (Notas de campo, Escola Azul, 06/05/2009)

No caso dos alunos, o “cartão das escolas”⁴⁶, na dupla vertente da segurança individual e do controlo institucional, encontra-se, por vezes, envolvido em modos de contestação e ou estratégias de contorno das regras:

⁴⁶ Tal como vem referido no documento *Cartão das Escolas. Estudo de implementação*, de 1999, da responsabilidade do Ministério da Educação, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) e com consultoria da Accenture, “O Cartão das Escolas é um projeto do Plano Tecnológico da Educação, programa de modernização tecnológica das escolas portuguesas aprovado por Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18 de setembro.” e tem como “principais objetivos”: “A supressão da circulação de numerário nas escolas”, “O controlo de entradas e de saídas da escola de alunos, de docentes, de pessoal não docente e de visitantes”, “O acesso permanente, por parte dos pais e dos encarregados de educação, a um conjunto de informação fundamental ao acompanhamento da vida escolar dos seus filhos e educandos.”.

Este documento está disponível em http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=cartao_escolas_estudo.pdf

À entrada da escola está a funcionária habitual. Um aluno, em ‘desafio’, passa pelo corredor da portaria para fora da escola, dizendo “Está a ver, eu saio e não mostro o cartão.”. A funcionária tenta demovê-lo. Ele volta a entrar e a reafirmar as suas palavras, em tom vitorioso, seguindo para dentro da escola. (Notas de campo, Escola Verde, 19/05/2009)

Se tivermos em conta os registos de ocorrências, realizados pelos professores que prestam serviço na Sala de Intervenção Disciplinar, é possível ver, no texto, o facto da “saída da escola sem autorização”⁴⁷ constituir uma falta não apenas relativamente à regra, em si, mas também ao/à funcionário/a cuja função é controlar esta fronteira, evidenciando, aqui, um confronto de estatutos:

“O aluno saiu da escola sem autorização, **não obedecendo**⁴⁸ à chamada da funcionária da portaria que o chamou várias vezes, e a quem o aluno **ignorou completamente.**”

“O aluno saiu pelo portão da escola sem autorização, **ignorando completamente** a funcionária auxiliar da Ação Educativa que está na portaria da escola.”

“Saiu da escola sem autorização e **foi incorreto** com o funcionário Auxiliar de Ação Educativa que presta serviço na portaria.”

(Fonte: Registo de ocorrências disciplinares, Escola Verde, ano letivo 2009-2010)

Relativamente aos alunos, a sua saída da escola pode envolver momentos de negociação particularmente difíceis, quando estes se encontram dentro do horário escolar. A consulta, na Escola Verde, dos tipos de autorização de saída da escola, permitiu identificar quatro modalidades administrativas possíveis: (1) Não pode sair dentro do horário escolar; (2) Pode sair dentro do horário escolar; (3) Pode sair à hora do almoço; (4) Pode sair ao último tempo.

⁴⁷ A saída da escola está regulamentada com base em diferentes modalidades optativas, que iremos analisar mais à frente, relativamente à Escola Verde.

⁴⁸ Os sublinhados são meus.

No ano letivo de 2009-2010, estes eram os dados oficiais relativamente às modalidades escolhidas pelos Encarregados de Educação, aquando da inscrição dos seus educandos:

Quadro 5 – Autorização de saídas relativo a todos os alunos da Escola Verde

Tipo de autorização	N.º de alunos	%
1 - Não pode sair dentro do horário escolar	96	13.2%
2 - Pode sair dentro do horário escolar	—	—
3 - Pode sair à hora do almoço	43	5.9%
4 - Pode sair ao último tempo ⁴⁹	158	21.6%
5 - Pode sair à hora do almoço + Pode sair ao último tempo	433	59.3%

Fonte: Dados recolhidos junto dos serviços administrativos da Escola Verde.

A modalidade mais aberta – “Pode sair dentro do horário escolar” – não foi selecionada, sendo que a opção cai, preferencialmente, nas modalidades intermédias, que não interferem com o horário escolar mas que, mesmo assim, admitem algum grau de mobilidade por parte dos alunos.

Estas restrições às saídas dos alunos podem provocar alguns conflitos, tendo em conta que, por vezes, os professores faltam e os alunos têm de permanecer na escola, mesmo sem aulas:

Três alunas abordam a Chefe do Pessoal Auxiliar para saírem da escola. As suas aulas foram antecipadas e elas só têm autorização para saírem depois do término das aulas. A Chefe do Pessoal Auxiliar responde-lhes que não pode dar autorização para elas saírem. As alunas saem daquele espaço, muito chateadas, e a Chefe do Pessoal Auxiliar diz para uma colega: “Anteciparam as aulas, por conveniência de alguém, mas não é das alunas.”. (Notas de campo, Escola Verde, 20/11/2009)

Nas ocasiões em que a saída se apresenta como uma impossibilidade, a escola surge aos alunos como um espaço demasiado fechado, na qual são obrigados a permanecer, mesmo para além do tempo real de aulas, evidenciando o seu estatuto de autonomia (muito) relativa. Noutros contextos escolares, estas restrições podem ser, igualmente, lidas como entraves a uma experimentação menos condicionada dos espaços circundantes da escola, como na pesquisa de Patrícia Amaral, numa escola do Porto: “No espaço exterior à escola existe um horto em socalco, um espaço cuidado e

⁴⁹ Esta opção implica que o aluno possa sair antes do término da última aula do dia, no caso do/a docente faltar.

bastante aprazível para os alunos. Poderia ser uma área de recreio excelente, não fossem as regras da escola não o permitir, resultado de saídas sem regresso por parte de alguns alunos.” (Amaral, 2007, p. 58). Estes dados revelam, mais uma vez, uma certa precariedade da vinculação escolar, no que respeita a alguns alunos, que experienciam a obrigatoriedade de permanecerem dentro da escola como um entrave à sua liberdade e autonomia.

Apesar de tudo, a “*escola caserna*” (Perrenoud, 1995, p. 84), coproduzida por agentes escolares e encarregados de educação, tem múltiplos campos de abertura, que passam pela flexibilização das passagens por parte dos funcionários, o que torna, também, explícito o campo de arbitrariedade associado à produção da vigilância:

Um aluno quer sair sem cartão. O vigilante ameaça, em tom de brincadeira, que ele não pode sair assim. Bate-lhe na cabeça. O aluno justifica, dizendo que não vai ter mais aulas. O vigilante deixa-o sair. (Notas de campo, Escola Verde, 15/12/2009)

Esta flexibilidade está, também, associada ao facto dos dispositivos tecnológicos apresentarem, frequentemente, limitações, que têm de ser contornadas por novos modos de controlo. No caso da Escola Azul, o vigilante com quem estabeleci um contacto mais prolongado referia-se, deste modo, às insuficiências do material:

A uma dada altura, a presença do vigilante é solicitada para a Portaria, porque o funcionário que está de serviço neste local precisa de se ausentar por uns minutos. Ficamos algum tempo na Portaria. Falamos sobre os cartões. O vigilante critica a posição em que foi colocada uma das ranhuras onde o cartão tem de passar: está no corrimão, virada para a direita (para a rua), em vez de estar virado para a frente de quem tem de passar o cartão; para além disso, este dispositivo está relativamente escondido, dentro de uma espécie de caixa aberta. Para perceberem se o cartão passou, os alunos têm de espreitar para ver se a luz que acende é verde (sinal que passou bem) ou vermelho (sinal de que tem de passar o cartão de novo). A fotografia do aluno tem de aparecer no computador. Em períodos de muito fluxo, as fotografias vão rodando com grande rapidez, o que complica a questão. (Notas de campo, Escola Azul, 20/03/2009)

No que respeita às contingências tecnológicas do material de vigilância, o Chefe do Pessoal Auxiliar referiu, a este propósito, uma outra alteração introduzida na Escola Azul: antes, quem não passava o cartão à entrada, não podia usá-lo no Refeitório/Bar ou Papelaria. Mas, como, por vezes, o material avaria, isso foi alterado, no sentido, em que passou a permitir-se a utilização do cartão nos outros locais da escola, mesmo quando

os alunos não passavam com o cartão pela ranhura, à entrada (Notas de campo, Escola Azul, 20/03/2009).

As soluções mais eficazes do ponto de vista tecnológico não trazem agregadas mecanismos reguladores das interações, e do confronto entre os diferentes estatutos. Nomeadamente, a inclusão de um torniquete na escola azul, no ano letivo 2011-2012⁵⁰ permitiu perceber que, pelo menos, em horas de maior fluxo, como, por exemplo, no último tempo do período da tarde, é necessário aumentar o controlo por parte de alguns funcionários, com vista a administrar a fila dos alunos e a facilitar a saída e entrada de professores:

A funcionária do PBX está junto ao portão de saída, com o Vigilante, a controlar a fila de saída dos alunos. Uma aluna sai da fila, queixando-se que estão a empurrá-la; diz “Assim, não dá!”. A funcionária do PBX recoloca-a na fila para que ela consiga sair da escola. O portão de duas folhas mantém-se aberto na fechadura para deixar sair e entrar professores. Entretanto, a funcionária dirige-se comigo para o PBX e, depois, já com as chaves, para a biblioteca, onde vai decorrer a formação. Pergunto-lhe como têm corrido as entradas e as saídas com o torniquete. Ela diz que, nestas alturas (faz alusão às horas de maior fluxo), é preciso estar sempre alguém (para além do funcionário da portaria) para ajudar. Diz, ainda, que a hora do almoço é pior, porque uns querem entrar e outros querem sair. (Notas de campo, Escola Azul, 8/02/2012).

Mesmo nas horas de menor fluxo, a saída e entrada de professores, e da investigadora, pode fazer-se com um simples toque de um botão, por parte de um funcionário, que permite a rodagem do torniquete. Esta é uma flexibilidade que está incorporada no próprio material, permitindo uma segurança diferencial, baseada em distintos estatutos. Os “traços panópticos” destas novas fronteiras eletrónicas surgem, deste modo, matizados por um vasto conjunto de mediações, que obrigam a olhar para “a ação recíproca entre fatores sociais e tecnológicos” (Lyon, 1992, p. 172).

3.2 - Desvios e desprezos escolares

As administrações e os agentes escolares estão, atualmente, obrigados a escolarizar um conjunto muito diversificado de alunos, os quais respondem às demandas organizacionais e pedagógicas de modo plural, tornando visíveis distintos

⁵⁰ A realização, enquanto formadora, da ação de formação de professores na escola azul, entre outubro de 2011 e abril de 2012, permitiu-me observar esta inovação tecnológica.

mecanismos de identificação, tolerância e confronto, e diferentes modos de atribuir sentido à experimentação quotidiana da escola (Perrenoud, 1995).

Os comportamentos disruptivos protagonizados por alguns alunos permitem-nos perceber que a realidade escolar envolve narrativas de confronto particularmente salientes, que apontam para a importância de ler como a escola se constrói a partir das noções de desvio e desprezo escolares.

Tal como já pudemos refletir⁵¹, a noção de desvio implica, por um lado, o não cumprimento das normas que organizam e consolidam a ordem escolar, sob a forma de infração, e, por outro lado, as definições e classificações do desvio que conferem sentido à ordem escolar, associadas a diferentes clivagens culturais, fronteiras de classe e níveis de poder (Ferreira, 1999, p. 649). Por sua vez, a noção de desprezo aponta para a existência de cadeias de interação assentes num mecanismo generalizado de atribuição desigual de valor (Dubet, 2001).

O acesso às ocorrências disciplinares protagonizadas pelos alunos, no ano letivo 2009-2010, permitiu a análise detalhada dos trajetos disciplinares de vinte alunos com mais de cinco situações sinalizadas, e com suspensões acumuladas. Os dados relativos a estes alunos são retirados de diferentes documentos produzidos para a concretização e justificação das punições.

Rui⁵², de 15 anos, e ainda no 7.º ano, surge associado a diferentes situações ocorridas dentro das salas de aula, ao longo do ano letivo, sendo que, em janeiro de 2010, já tinha feito 15 entradas na Sala de Intervenção Disciplinar. Os registos apontam para um comportamento continuado de resistência ao trabalho escolar:

Apesar das diversas advertências, o aluno está constantemente a destabilizar a aula, falando sobre assuntos inadequados. Além disso não participa nas actividades. (Fonte: Registo de ocorrências disciplinares, Escola Verde, 29 setembro 2009)

O aluno teve um comportamento incorrecto durante a aula. Foi várias vezes advertido quanto ao comportamento. A dada altura insultou um colega. Foi-lhe então dada ordem de saída. (Fonte: Registo de ocorrências disciplinares, Escola Verde, 26 novembro 2009)

⁵¹ Ver sub-capítulo “Ordem escolar e desordens estudantis: duas faces da mesma moeda?”.

⁵² Todos os nomes são fictícios, por forma a proteger o anonimato dos intervenientes.

“O aluno esteve constantemente a conversar, a perturbar a aula e os colegas e constantemente a dizer palavrões.” (Fonte: Registo de ocorrências disciplinares, Escola Verde, 9 dezembro 2009)

“O aluno está permanentemente a conversar, perturbando os colegas. Não quer passar nada do quadro. Hoje o aluno começou a "gatinhar" no meio da aula.” (Fonte: Registo de ocorrências disciplinares, Escola Verde, 11 janeiro 2010)

Os relatórios que formalizam e justificam as cinco suspensões atribuídas ao Rui, entre setembro de 2009 e maio de 2010⁵³, dão conta de uma espiral de “desvios de comportamento”, imparável, concorrente com um percurso escolar de insucesso:

“O [Rui] tem sido acompanhado pelo D.Turma e demais professores, assim como pela encarregada de educação que tem conhecimento imediato das ocorrências em que o [Rui] se encontra envolvido. A escola tem desencadeado esforços no sentido de conduzir o [Rui] para a vertente de ensino adequada a um melhor aproveitamento pedagógico, devido às suas dificuldades cognitivas apresentadas.” (Fonte: Relatório Sala de Intervenção Disciplinar, Escola Verde, 11 maio 2010)

Outros registos revelam a sala de aula como um “palco” (Goffman, 1993) de múltiplos confrontos:

“Não cumpre as regras da sala de aula e desobedece com frequência. Desobedeceu à professora, levantou-se e foi falar com um colega” (Fonte: Registo de ocorrências disciplinares, Escola Verde, Filipe, 11 anos, 5.º ano, 13 janeiro 2010)

“Quando a professora lhe pediu para ir para o seu lugar, o aluno foi incorrecto, tendo utilizado um vocabulário impróprio (foda-se) e saiu da sala sem autorização da professora.” (Fonte: Registo de ocorrências disciplinares, Escola Verde, Carlos, 13 anos, 6.º ano, 13 janeiro 2010)

“Ao sair da sala-de-aula por iniciativa própria, bateu fortemente com a porta, descendo as escadas gritando "vou-te espetar uma faca no cú”.” (Fonte: Registo de ocorrências disciplinares, Escola Verde, José, 14 anos, 6.º ano, 28 abril 2010)

“Esteve permanentemente a chamar "burro" aos colegas e a perturbar a aula. (12 novembro 2009) Tem sido extremamente incorrecto. Insulta os colegas chamando-lhe nomes muito desagradáveis. O Ernesto consegue pôr todos os colegas em alvoroço. Fala de forma incorrecta para com a Professora e recusa-se a fazer o que lhe é pedido e diz para não o chatearem. (12 novembro 2009) O Ernesto não cumpre as regras da sala de aula. Esteve sempre a conversar. Foi várias vezes avisado. A dada altura decidiu assobiar. (14 dezembro 2009) O aluno cuspiu no teclado do computador ao sair da

⁵³ No total, foram 14 dias de suspensão, ao longo do ano letivo.

aula.” (27 abril 2009) (Fonte: Registo de ocorrências disciplinares, Escola Verde, Ernesto, 12 anos, 7.º ano)

Os processos contemporâneos de escolarização são alvo de acentuadas controvérsias, que referem criticamente as desarticulações existentes entre diferentes lógicas de acção – “o respeito, o reconhecimento e o mérito” (Resende, 2008, p. 29). A reflexão em torno das desordens estudantis exige como pontos de referência os “julgamentos sobre a figura institucional do aluno” (Resende, 2008, p. 83), associados a poderosos sistemas de classificação e estratificação, bem como a experiência e o papel dos professores no contexto de um intrincado e vulnerável processo de produção de autoridade pedagógica e disciplinar.

No que respeita aos professores, as interações surpreendidas nas narrativas da Sala de Intervenção Disciplinar envolvem, de modo direto e indireto, o seu estatuto, obrigando-os a confrontarem-se com o facto de a escola ter perdido o seu monopólio enquanto instituição de socialização, e de a sua autoridade – enquanto transmissor de conhecimento e agente socializador e disciplinador - ser, atualmente, um objeto em permanente (des)construção. Este processo tem lugar não apenas nos confrontos quotidianos com os alunos e com as suas famílias mas, também, numa arena política alargada e fortemente mediatizada. Neste contexto, o desejo de ser reconhecido passa por inúmeros momentos de fratura, podendo conduzir a processos de desgaste emocional particularmente evidentes e prolongados.

Do lado dos alunos, sabemos que as possibilidades destes se afastarem da “identidade social projetada” (Vienne, 2004) – um conjunto de atributos associados à produção de um percurso escolar de sucesso – são múltiplas, constituindo a avaliação das competências escolares dos alunos uma das formas estruturantes de estigmatização escolar. As classificações atribuídas aos alunos, e os mecanismos de valorização e desvalorização que lhes estão associados, estruturam, em larga medida, os seus processos de escolarização:

Desde cedo, os alunos são introduzidos num sistema minucioso e permanente de avaliação, no qual a sucessão de atribuições valorativas — “muito bons”, “bons”, “suficientes”, “insuficientes” e “fracos” — os vai marcando como alunos e, mesmo, como jovens, abrindo ou fechando campos de possibilidades. Enquanto alguns, em virtude dos seus conhecimentos, trabalho e comportamento, vão encontrando nos resultados obtidos uma recompensa e um estímulo para uma maior adesão às normas e

atividades escolares, outros vão interiorizando uma inferioridade e incapacidade sistemáticas, o que os vai empurrando para espirais de cepticismo, abandono, subversão e/ou revolta. (Abrantes, 2008b, p.159)

Um dos cenários onde este mecanismo se apresenta com toda a sua força é o Conselho de Turma, um espaço poderoso no qual os alunos são sujeitos a uma radiografia, por vezes, desqualificante, das suas performances escolares (Abrantes, 2008b). Telmo Caria (1999) faz referência à importância deste lugar institucional para a construção de um “*consenso*” em torno da caracterização dos alunos, que serve para evitar o assumir das divergências e o surgimento de propostas alternativas que poderiam fazer perigar os níveis de identificação grupal e coesão entre professores. Relativamente aos alunos indisciplinados, o consenso atua em torno da prescrição de determinadas medidas gerais, o que permite criar a ilusão de que as dificuldades na orientação destes discentes atingem todos os professores da turma, deixando intocáveis as dinâmicas particulares que certos docentes desenvolvem com estes alunos. Também no contexto brasileiro, Mattos (2005) assinala este processo de resistência dos professores à “complexidade” e “incerteza” das interações pedagógicas, através da projeção nos alunos da responsabilidade, direta ou indireta, pelo seu fracasso escolar, quer pelas competências que não conseguem adquirir quer pelos recursos – familiares e sociais – a que não podem aceder. A partir de uma “orquestração de falas” os professores convergem na construção de diagnósticos unilaterais e univocais de sucesso ou de fracasso, e na produção coloquial de apreciações desumanizantes e preconceituosas.

Esta dimensão do desprezo escolar contraria uma certa imagem benigna da escola, enquanto espaço de inclusão e de enriquecimento, ou, num sentido mais instrumental, de capitalização, revelando os poderosos mecanismos de seleção interna que atuam com base no quanto as performances escolares dos alunos se aproximam e/ou distanciam de uma certa referência modelar.

Atualmente, não existem margens para dúvidas no que respeita à importância dada ao comportamento dentro da sala de aula na avaliação do desempenho escolar dos alunos, constituindo os comportamentos, atitudes e valores expressos um dos itens das grelhas de avaliação. Esta sobreposição entre maus resultados e atitudes de indisciplina é uma tendência que não se confina ao contexto português, podendo ser identificada em outros países (Abrantes, 2008b). Esta dupla classificação coloca em evidência as

funções “simbólica” e “disciplinar” do trabalho escolar (Foucault, 1994a), bem como a construção de um certo conformismo social, necessário a um futuro encaixe social e profissional (Perrenoud, 1995).

Se tivermos em conta os projetos curriculares do Agrupamento Azul, vemos que os comportamentos e as atitudes contribuem percentualmente para a classificação do/a aluno/a da seguinte maneira:

Em todas as disciplinas e áreas curriculares não disciplinares os comportamentos e atitudes têm um peso de 20% na avaliação dos alunos (com exceção da disciplina de EMRC⁵⁴). Os parâmetros a avaliar são os seguintes: **Pontualidade/prontidão para o trabalho**⁵⁵ (5%); **Comportamentos** (5%); **Participação/Atitude perante o trabalho** (5%); **Material individual e colectivo** (5%). (Fonte: Projeto Curricular do Agrupamento Azul)

A avaliação ao nível dos comportamentos, atitudes e valores centra-se, fundamentalmente, em três sub-campos: (a) o primeiro diz respeito à motivação, interesse, empenho e responsabilidade demonstrados pelo aluno em relação ao trabalho escolar – “assiduidade”, “pontualidade”, “realização dos trabalhos de casa”, “organização do material escolar”⁵⁶; (b) o segundo estende as exigências para o nível da execução, valorizando a autonomia e a criatividade – “realização de tarefas sem a ajuda contínua de outros”, “facilidade na tomada de decisões”, “espírito crítico”, “capacidade *de auto e hetero-avaliação*”; (c) o terceiro focaliza-se nas relações interpessoais – horizontais e verticais -, apontando para os princípios da cooperação e respeito pelos adultos e pares – “cooperação em trabalhos de grupo”, “respeito pelas ideias e opiniões dos outros” (Fonte: Projeto Curricular do Agrupamento Verde).

É na maior ou menor distância relativamente a este “perfil” ideal que os alunos são avaliados, não apenas no contexto de sala de aula, mas nos diferentes espaços que constituem a escola:

⁵⁴ Na disciplina de Educação Moral e Religião Católica, o peso, na avaliação final dos comportamentos e atitudes é de 60%, distribuídos da seguinte maneira: Pontualidade / prontidão para o trabalho (10 %), Comportamentos (20 %), Participação / Atitude perante o trabalho (20 %), Material individual e colectivo (10 %).

⁵⁵ O bold aparece no texto original.

⁵⁶ Isto inclui os cuidados a ter na organização interna dos conteúdos e na preservação física dos cadernos e manuais das respetivas disciplinas. Envolve, igualmente, a expectativa de que, enquanto o aluno está em situação de aula, o mesmo se distancie de elementos que contrariam a necessária focagem no trabalho exigido pelo professor “Não comer, nem beber, nem manusear alimentos na sala de aula” e “Não usar telemóveis e outros aparelhos vídeo e/ou áudio de uso pessoal”.

Perfil do aluno

<i>Final do 1.º ciclo</i>	<p>“Reconhece e valoriza as características do seu grupo de pertença (normas de convivência, relações entre membros, costumes, valores, língua, credo, religião ...) e respeita e valoriza outros povos e outras culturas, repudiando qualquer tipo de discriminação;”</p> <p>“Participa em actividades de grupo, adoptando um comportamento construtivo, responsável e solidário, valoriza os contributos de cada um em função de objectivos comuns e respeita os princípios básicos do funcionamento democrático;”</p> <p>“Exprime, fundamenta e discute ideias pessoais sobre fenómenos e problemas do meio físico e social com vista a uma aprendizagem cooperativa e solidária;”</p>
<i>Final do 2.º ciclo</i>	<p>“Ser auto – crítico e capaz de fundamentar e assumir a sua posição.”</p> <p>“Respeitar a diferença, aceitando o direito a pontos de vista diferentes.”</p> <p>“Ser autónomo, desenvolvendo métodos de trabalhos próprios.”</p> <p>“Cooperar com os outros e trabalhar em grupo.”</p>
<i>Final do 3.º ciclo</i>	<p>“Participar na vida cívica de forma crítica, fundamentando e assumindo a responsabilidade pelas opções e decisões tomadas.”</p> <p>“Respeitar a diversidade cultural, religiosa, sexual ou outra, sendo tolerante relativamente a pontos de vista diferentes ou contrários aos seus.”</p> <p>“Estabelecer uma metodologia personalizada de trabalho e de aprendizagem.”</p> <p>“Cooperar com os outros e trabalhar em grupo.”</p>

(Fonte: Projeto Curricular do Agrupamento Azul)

Destaca-se, deste modo, o modo “imbricado” como a eficácia no cumprimento das convenções gráficas, linguísticas ou matemáticas, se articula com as normas morais, na relação com os outros e face às tarefas propostas, bem como com a expectativa de uma certa forma de (re)produzir o conhecimento curricularmente administrado. Neste sentido, os atributos investidos nos alunos, no contexto do processo de ensino-aprendizagem, definem que

(...) o bom aluno não é apenas aquele que domina bem a matéria curricular. É também, e talvez ainda mais, aquele que se empenha nas actividades propostas ou impostas e respeita as suas regras. Estas últimas dizem respeito, evidentemente, ao valor propriamente intelectual do trabalho a produzir, à sua exactidão nas tarefas de precisão, à sua correcção nas tarefas que pedem o respeito de normas, na sua validade nas tarefas que pedem respostas certas, na sua originalidade nas tarefas criativas. (...).” (Perrenoud, 1995, p. 68).

A avaliação dos alunos passa, então, pelo modo como os mesmos conseguem concretizar as aprendizagens planeadas, bem como pelo modo como aderem à escola

enquanto espaço de transmissão profissional de saberes relevantes. Neste sentido, a não comparência às aulas surge como um dos aspetos fundamentais a exigir um controlo apertado. A questão do “dever de assiduidade” do aluno⁵⁷ é, ainda, particularmente relevante para a reflexão em torno do equilíbrio estatutário entre professores e alunos. Naturalmente que, neste confronto, a família está sempre presente, tendo em conta que é fundamentalmente a esta que é atribuída a responsabilidade pelos comportamentos desadequados dos alunos.

No Estatuto do Aluno, de 2002, o artigo 22º assumia dois efeitos possíveis, no caso de alunos que ultrapassavam o limite de faltas injustificadas: a “Retenção” - “(...) que consiste na manutenção do aluno abrangido pela escolaridade obrigatória, no ano lectivo seguinte, no mesmo ano de escolaridade que frequenta, salvo decisão em contrário do conselho pedagógico, precedendo parecer do conselho de turma;” – e a “Exclusão” – “(...) que consiste na impossibilidade de o aluno não abrangido pela escolaridade obrigatória continuar a frequentar o ensino até final do ano lectivo em curso.”⁵⁸. Nas alterações introduzidas em 2008, os efeitos das faltas são alargados: para além das “medidas corretivas”, e da “retenção” ou “exclusão” do aluno faltoso, a aplicar pela escola, são criados um conjunto de dispositivos pedagógicos que visam reintroduzir o aluno numa trajetória que torne possível a conclusão da escolaridade obrigatória⁵⁹. As alterações introduzidas em 2010 reforçam a importância da aplicação de medidas no sentido de acautelar a exclusão escolar dos alunos, e o incumprimento da escolaridade obrigatória⁶⁰. Qualquer uma destas narrativas legislativas releva a dificuldade em encontrar o equilíbrio entre o imperativo institucional e profissional de fazer cumprir, por parte dos alunos, o dever de assiduidade e o imperativo político de reduzir os níveis de insucesso e abandono escolares, bem como o de efetivar, em todos os alunos, o cumprimento da escolaridade obrigatória.

Numa das conversas que tive com um professor da Escola Laranja, foi visível o

⁵⁷ Formulação jurídica, constante dos estatutos do aluno.

⁵⁸ Consultar Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, *DR— I SÉRIE-A*, p. 7942 - 7951.

⁵⁹ Consultar Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro, que aprova a Primeira alteração à Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, *DR— I série, n.º 13*, p. 578-594.

⁶⁰ Consultar Lei n.º 39/2010, de 2 de Setembro, que constitui a segunda alteração ao Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pela Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, e alterado pela Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro, *DR – 1.ª Série, n.º 171*, p. 3860 – 3879.

desagrado e desânimo relativamente a esta viragem político-legislativa face à questão da acumulação das faltas injustificadas dos alunos. Segundo este, isto implicava “o descrédito da função do professor” e contribuía para uma ideia de “facilitismo”, tendo em conta que os alunos nem tinham de aparecer nas aulas. Para além do depoimento deste professor, era frequente ouvir comentários negativos em relação a esta alteração legislativa, centrando-se o argumento na desresponsabilização do aluno e na penalização, colateral, dos professores, tendo em conta o esforço acrescido na elaboração e aplicação das “provas de recuperação” e do “plano individual de trabalho”. Nas diferentes conversas que se foram desenvolvendo em torno deste assunto, alguns casos iam sendo referenciados como ilustrações deste cenário: uma aluna que não ia às aulas mas que conseguia manter-se integrada no ensino regular por conseguir ter positiva nos testes de recuperação, e alguns alunos que, apesar desta oportunidade acrescida, continuavam a não aparecer nas aulas, incluindo nos dias das provas de recuperação.

Este jogo do gato e do rato permite perceber que as medidas destinadas a combater fenómenos tão complexos como o insucesso e abandono escolares encontram uma aplicação problemática no contexto concreto das escolas, tendo em conta os (des)equilíbrios de poder e a produção de sentido assente em profundas fraturas, tornadas visíveis nos diferentes processos de escolarização dos alunos e na construção do quotidiano e identidade profissionais dos professores⁶¹.

Os confrontos entre docentes e discentes passam, ainda, por outros aspetos, não menos estruturantes, relativos à linguagem corporal e ao vestuário, em relação aos quais existe um conjunto de estratégias destinadas a acomodar os corpos dos alunos enquanto meio de comunicação e pertença institucional. Dois exemplos sobressaem da experiência de campo: as dinâmicas associadas à proibição do uso de bonés dentro das

⁶¹ Em 31 de Maio de 2012, foi aprovada, em Conselho de Ministros, do XIX Governo Constitucional, o Estatuto do Aluno e Ética Escolar que visa a revogação dos diplomas anteriores, cuja justificação político-ideológica passa pela construção de uma nova cultura de disciplina e esforço e de promoção do mérito, assente no reforço da autoridade dos professores e do/a diretor/a, numa maior responsabilização dos encarregados de educação no caso de incumprimento reiterado dos deveres dos alunos (com possibilidade de cortes de benefícios fiscais ou de aplicação de contraordenações e do respetivo sancionamento através da aplicação de multas) e no reforço das medidas disciplinares sancionatórias para os alunos. No caso em particular do dever de assiduidade, continuam a ser consideradas medidas destinadas a evitar o incumprimento da escolaridade obrigatória, abandonando-se, contudo, a fórmula do “plano individual de trabalho”, e dando-se autonomia às administrações escolares para a aplicação de diferentes modalidades.

salas de aula e a reação de professores, pais e outros funcionários da escola ao uso das calças descaídas.

No que respeita às calças descaídas, foi possível observar, durante o trabalho de campo, e no contexto das redes de comunicação via internet, uma série de porta-vozes – membros de associações de pais e professores – que puseram a circular um conteúdo cujo objetivo passava por dissuadir este uso, assente numa estratégia de humilhação:

Devemos informar os miúdos...? [fotografia de um rapaz em que se vê uma parte das costas, do rabo e das pernas, com as calças descaídas a mostrar as *boxers*] Porque é que entrou na moda os rapazes usarem as calças por baixo do rabo? É de facto algo fora do normal e de facto algo de muito mau gosto! Andar com os boxers à mostra!

A VERDADEIRA HISTÓRIA

Esta tendência nasceu nas prisões dos Estados Unidos. Os reclusos que estavam receptivos a relações sexuais com outros homens tiveram que inventar um sinal que passasse despercebido aos guardas prisionais para não sofrerem consequências... Por isso, quem usasse calças descaídas por baixo do rabo estava somente a mostrar que estava disposto a ter sexo anal com outros homens... Look super cool!...

Ler e divulgar!” (Fonte: conteúdo de uma mensagem eletrónica, enviada para a investigadora por um membro de uma associação de pais, em 28/4/2010, resultante de um reencaminhamento)

Durante o tempo em que esta mensagem circulou, de modo mais intensivo, era possível ouvir alunos e adultos, em conversas informais, a comentarem negativamente o uso das calças descaídas com base na ideia de vergonha, associada ao duplo estigma do presidiário que comete atos homossexuais. Por seu lado, as conversas e reflexões desenvolvidas com alguns professores permitiram perceber que o uso das calças descaídas é classificado como um sintoma, ao mesmo tempo, de “indecoro” e de “estupidez”. A história das prisões surge como um instrumento inesperado de combate a este uso:

A propósito de um antigo aluno da sua escola, que aparece com as calças descaídas e a mostrar as cuecas, a Prof. X refere que, agora, os seus alunos andam a dizer uns aos outros “estás disponível, estás disponível”. Ela perguntou-lhes se eles sabiam o queria dizer “disponível”; eles não sabiam. Ela explicou-lhes que eram os presos que, desta forma, transmitiam uns aos outros que estavam disponíveis para ter sexo à noite. Disse-lhes “vocês sabem que existem homens que fazem par com outros homens! Eles sabem, [no bairro] há.”. (Notas de campo: Professora do 1.º ciclo, EB1 Agrupamento Verde)

“Para mim, foi muito fácil. Disse-lhes que quem usava as calças descaídas eram os presos nos Estados Unidos da América quando queriam ter sexo. Foi remédio santo. Nunca mais apareceram com as calças descaídas.” (Notas de campo: Professora do 2.º ciclo, Escola Azul)

Esta experiência permitiu perceber que alguns dos elementos com os quais os alunos produzem o seu corpo dentro do espaço escolar conduzem a respostas emocionais particularmente fortes, associadas a uma certa moral estética. Os professores respondem, deste modo, a certas roupas enquanto “meio de exibição simbólica” e “modo de dar forma exterior às narrativas da auto-identidade” (Giddens, 2002, p. 60). A memória dos confrontos geracionais vivenciados pelos próprios docentes, durante a juventude, funcionam como referência de uma certa circularidade destes processos, mas não diminui o desencontro vivenciado no presente, nem a perturbação causada por estes confrontos.

O boné encontra-se associado a outras construções morais e disciplinares – “falta de respeito” e “etiqueta” -, tendo em conta que as restrições ao seu uso envolvem, apenas, os espaços destinados às atividades escolares e/ou aos espaços de disciplinação. O uso do boné, ou de capuzes, nestes contextos impõe uma continuidade entre o universo dos alunos e o universo escolar que é necessário romper, por forma a tornar incontornável a disponibilidade para o trabalho escolar e para a ação do educador. Uma professora do 1.º ciclo referia, a este propósito, que os capuzes eram “abafadores de neurónios”.

Alguns professores da Escola Azul faziam referência ao facto destas restrições estarem expressas no Regulamento Interno do Agrupamento⁶², criticando o facto de alguns colegas permitirem o uso destes elementos dentro das salas de aula. A leitura ao nível da consistência normativa, entre norma e prática, parece, contudo, não conseguir abarcar a complexidade presente nestes confrontos, resultante da competição entre diferentes estatutos e universos culturais. Nestas relações assimétricas, a “interpretação” e “aplicação” das normas pode ser experimentada como arbitrária, transformando-se a “autoridade” em “autoritarismo”. Importa, deste modo, ter em conta que as normas escolares constituem, também, instrumentos de “normalização social” que emanam de grupos sociais particulares (Ramognino, 1997, p. 136).

A participação em algumas dinâmicas construídas em contexto de sala de aula, na Escola Laranja, permitiu perceber o potencial performativo e conflitual destas

⁶² Referiam-se, a este propósito, a um artigo que referia o seguinte: “Não mascar pastilhas elásticas, não ingerir alimentos sólidos ou líquidos, não usar qualquer tipo de adereço a cobrir a cabeça dentro da sala de aula” (Fonte: Regulamento Interno da Escola Azul).

aplicações normativas: em vários momentos, os alunos respondiam à exigência de retirarem o boné ou os capuzes com relutância, e, com movimentos duplos mostravam a resistência esta regra, repondo-o e retirando-o algumas vezes, antes da derradeira anulação deste elemento. Por vezes, era necessário que a professora se dirigisse a cada um dos alunos em causa para que retirassem os referidos adereços. Apesar destas restrições, os bonés e os capuzes iam servindo, aqui e ali, para tapar a cabeça e a cara, como se fossem um escudo protetor; um espaço de reserva em relação a um quotidiano, ao mesmo tempo, rotineiro e hostil.

Relativamente a estes elementos – calças descaídas, boné e capuz -, um dos aspetos que surge como particularmente relevante é que existe uma evidente diferenciação de género, tendo em conta que são fundamentalmente os rapazes que os utilizam. Este é um exemplo paradigmático de como os mecanismos de classificação negativa estão desigualmente distribuídos. Esta diferenciação é, também, particularmente evidente quando se analisa a distribuição, por sexo, dos alunos que deram entrada na Sala de Intervenção Disciplinar da Escola Verde. Dos 221 alunos com registos, no ano letivo de 2009-2010, 82% são do sexo masculino, sendo que estes alunos correspondem a quase metade do universo de alunos (46.7%) e as alunas correspondem a uma pequena parte (11.7%) do universo de alunas.

Estaremos perante uma desigualdade de género invertida? Parece óbvio que são os rapazes que desenvolvem, mais frequentemente, comportamentos passíveis de serem disciplinarmente sinalizados, e, também, os que assumem um papel mais ativo no confronto com as instâncias disciplinares⁶³.

Apesar destes dados, é preciso ter em conta que as diferenças e desigualdades de género atuam em diferentes dimensões da vida escolar – interpessoal, institucional e estrutural -, umas mais visíveis, como é o caso das estatísticas em torno dos processos disciplinares e dos resultados escolares, outras mais subtis, relacionadas com as múltiplas interações e espaços de afirmação presentes na escola. Os diferentes espaços que constituem a escola – o recreio, a sala de aula, o bar, o refeitório –, bem como os espaços que a confrontam e/ou a prolongam, relacionados com as dinâmicas familiares e sociabilidades interpares, são o palco do cruzamento de diferentes lógicas de afirmação, confronto e exclusão que importa perceber, prevenindo o enviesamento

⁶³ Os estudos, em Portugal, revelam que, tanto entre os agressores como entre as vítimas de situações violentas, encontramos um número de rapazes superior ao de raparigas (Sebastião et al., 2004).

analítico produzido pelo centramento da questão exclusivamente nos meninos/rapazes ou nas meninas/raparigas (Osler, 2006).

Existem, naturalmente, outros níveis de diferenciação a ter em conta no modo como os diferentes estatutos dos alunos são produzidos – a condição socioeconómica, a pertença a bairros estigmatizados e a pertença étnica⁶⁴ - que, mais uma vez, e de forma concorrente, estruturam uma distribuição desigual do desvio, na sua dupla vertente escolar e comportamental. O critério de classe e a leitura culturalista aparecem em alguns documentos oficiais, apontando para um quadro de escolarização problemático, resultante de uma população escolar classificada como essencialmente deficitária:

A grande maioria dos alunos provém de famílias com baixos níveis culturais e de escolaridade, o que se reflecte na sua própria vivência e experiências culturais, claramente limitadas, bem como nas expectativas. É de referir, ainda, a multiculturalidade crescente na população escolar, onde aos alunos originários de famílias migrantes dos países africanos de língua oficial portuguesa, se vêm juntar os do Brasil e, ainda, de outras origens. Este fenómeno, que coloca alguns problemas de integração, pode por outro lado revelar-se de uma grande riqueza, ao nível da valorização cultural do nosso Agrupamento. (Fonte: Projeto Curricular do Agrupamento Azul)

Vemos, aqui, a dupla face da cultura, numa configuração paradoxal: de um lado, e tributária de uma “epistemologia monocultural moderna”, a cultura escolar, enquanto instrumento de “diferenciação assimétrica”, relativamente ao qual todos os outros referenciais e práticas culturais são medidos (Veiga-Neto, 2003); e, do outro lado, a multiculturalidade, associada a uma ideia de “pluralismo cultural benigno”, no contexto da qual as diferenças culturais se podem articular, para a construção de um património comum (Moreira e Candau, 2003).

Existem, ainda, outros registos, em que a dimensão cultural da população escolar se centra no duplo diagnóstico da ausência e carência, traduzindo um ponto de vista “externo” e “exotisante” (Durão, 2008). Os alunos são descritos como revelando problemas acentuados de inserção escolar, tais como “dificuldades de aprendizagem”, “de comportamento” e “absentismo escolar”. A origem destes problemas é situada no “meio sociocultural” e no “tecido familiar” em que estes alunos crescem, considerado de “grande ruptura”, tendo em conta que “a maioria não vive com os pais”. Alguns

⁶⁴ Estamos, neste caso, a falar de alunos que habitam em ruas e/ou bairros considerados particularmente problemáticos, e que constituem “regiões morais” negativamente investidas (Agier, 2011). Estes aspetos já foram objeto de reflexão no sub-capítulo “A defesa da Escola como desafio institucional”.

moram com familiares, outros com membros da comunidade que nem pertencem à família”. Esta configuração surge associada a “grandes carências económicas” e a “falta de carinho” e funciona como um entrave ao “desenvolvimento psicológico, físico e mental, tão necessário à motivação escolar.”. Acrescem a socialização linguística destes alunos em “dialetos de países africanos”, assumida como uma dificuldade acrescida na comunicação com os professores e na aprendizagem da Língua Portuguesa (Fonte: Site oficial EB1 do Agrupamento Verde⁶⁵).

Este retrato oficial revela muito da maneira etnocêntrica como se olha para estes alunos e famílias. Estas unidades residenciais, classificadas como transitórias e voláteis, surgem estranhas e contrárias ao processo de escolarização destas crianças. A carência económica, associada a uma mobilidade residencial dificultadora da legibilidade social, envolve sempre uma certa opacidade moral, suscetível de diferentes formas de evitamento e de (re)educação.

O modelo desenvolvido por Fernando Luís Machado e Ana Raquel Matias (2006), com base nas noções de “contraste social” e “continuidade social” e “contraste cultural” e “continuidade cultural”, aponta para o modo como alguns alunos são simbolicamente agrupados e classificados, no cruzamento entre a dimensão social – “composição de classe”, “composição sociodemográfica” e “localização residencial” – e elementos culturais – “sociabilidades”, “línguas” e “religião”.

No caso dos alunos de origem africana, nascidos ou não em Portugal, concentrados em bairro considerados particularmente problemáticos, a sua cultura, isto é, o conjunto de práticas e valores supostamente transmitidos no contexto da família e do bairro, que os torna não apenas diferentes, mas sobretudo desiguais aos olhos do poder escolar, é sujeito a um exercício de divisão entre traços positivos e negativos (Bhabha, 1998), através do qual algumas das características associadas a estes alunos são entendidas como enunciáveis, e, pelo menos, relativamente integráveis: a dança, a gastronomia e as diferentes pertenças religiosas⁶⁶.

Relativamente ao crioulo, apenas em uma das escolas, situada num bairro maioritariamente habitado por emigrantes de origem africana e seus descendentes, foi

⁶⁵ Esta escola está inserida num bairro social maioritariamente habitado por emigrantes de origem africana e portugueses de origem africana de segunda e terceira gerações, e foi consultado pela última vez em Janeiro de 2011.

⁶⁶ Em nenhum dos contextos etnografados, foram recolhidos dados relativos a qualquer conflito relacionado com outras pertenças religiosas, por parte dos alunos e das suas famílias.

possível observar a sua utilização como elemento de mediação linguística, no processo de adaptação de um aluno cabo-verdiano recentemente chegado a Portugal. Esta “etapa bilingue de transição” (Ghaffar-Kucher, 2006) vai-se desvanecendo no contacto com os ciclos escolares subsequentes, onde se torna visível a recusa do crioulo como estratégia de alinhamento dos alunos nas exigências do currículo.

Por seu lado, a dança africana integra um discurso neo-colonialista associado a competências corporais “importáveis”, com um valor estético renovado. Na mesma linha, a gastronomia assume-se, também, como um produto cultural sem qualquer perigosidade. Estes dois elementos são facilmente integrados em festas de final de ano letivo, fazendo parte do que alguns autores referem como a “folclorização” da cultura nas escolas. Mesmo nestas zonas de contacto mais consensuais, estas experiências recreativas podem constituir, antes de mais, uma concessão temporária ou uma “condescendência pontual” (Casa-Nova, 2005), mais do que um espaço de afirmação institucional dos alunos afrodescendentes e das suas famílias ou um instrumento de mediação cultural. Na Escola Laranja, as atividades projetadas para o ano letivo 2009-2010 incluíam um curso de sevilhanas. Uma das professoras responsáveis pelo projeto justificava esta opção por uma mudança relativamente à linha de atuação traçada no ano anterior, em que houve a realização de um concurso de danças africanas. Como a mesma dizia “Estávamos sempre a fazer coisas para eles.” (Notas de campo, Escola Laranja, 1/03/2010).

Existem outros aspetos que são associados ao que se denomina como cultura africana e que envolvem comentários negativos, nomeadamente as configurações e dinâmicas familiares, frequentemente consideradas disfuncionais, tendo em conta que os progenitores mobilizam-se em diferentes rotas migratórias, e os alunos vivem em agregados familiares que contrastam com a ideia de uma coabitação prolongada e estável com os progenitores. Esta dimensão da estabilidade familiar é particularmente importante no modo como as vivências dos alunos e dos seus agregados familiares são percecionados, e moralmente sancionados (Van Zanten, 1997), tendo em conta um enfoque que não potencia a reflexão em torno das dinâmicas de sobrevivência relacionadas com processos migratórios prolongados.

A aplicação de pesados castigos corporais de pais para filhos é outro dos traços culturais associados a estas famílias. Esta visão culturalista da violência parental surge

desligada da complexidade relacional e vivencial que sempre acompanha estes processos, bem como da consciência de que a interiorização do corpo da criança como lugar de direitos é uma realidade em construção mesmo em famílias situadas noutros contextos socioculturais. No âmbito desta discursividade, esta propensão para a violência é transmitida de pais para filhos, passando a ser um traço constitutivo das vivências escolares destes alunos.

A adesão ao *ethos* escolar – baseado no respeito pela autoridade e trabalho escolares - é, sem dúvida, aquilo que, de modo mais significativo, pesa na descrição e análise positiva dos percursos de escolarização dos alunos e famílias originárias dos países do leste da Europa. São frequentes os elogios ao esforço realizado por estas famílias para a aprendizagem do português e as constantes comparações com os alunos originários dos PALOP e do Brasil, baseadas no paradoxo de crianças e jovens que apresentam elevados níveis de insucesso e abandono escolar, apesar da proximidade linguística, e das relações históricas. A reflexão e intervenção neste domínio é condicionada pela universalização da escolarização, enquanto processo de naturalização que incorpora a escola como o principal instrumento de formulação dos projetos individuais e de inclusão social, obscurecendo e/ou diabolizando outros quadros culturais (Barroso, 2003).

Do ponto de vista da academia, a análise dos processos de escolarização dos filhos dos imigrantes da Europa de Leste envolve todo um exercício de comparação com vista a identificar indicadores de sucesso que expliquem a situação particular deste grupo, e que possam, eventualmente, ser ‘importados’ para diminuir o insucesso e abandono escolares associados a outros grupos. Destacam-se os níveis de auto-exigência de alunos e pais, que atribuem fundamentalmente a construção do sucesso escolar ao esforço pessoal do aluno, e o olhar crítico que, tanto pais como alunos, lançam ao sistema de ensino português, quer no que respeita ao ambiente escolar quer no que respeita a questões de organização pedagógica (Martins, 2005). Num encontro organizado pelo município onde se situam as escolas em que foi realizada esta pesquisa, em torno do tema da interculturalidade, pude observar o modo como uma associação de imigrantes ucranianos expandia o potencial de diferenciação positiva deste paradigma explicativo:

Uma senhora ucraniana, na qualidade de membro da direcção de uma associação de imigrantes ucranianos em Portugal, fala do facto de se terem apercebido que os filhos não sabiam falar ucraniano; resolveram, então, organizar aulas ao Sábado para que os filhos dos imigrantes pudessem aprender ucraniano, com pessoas recrutadas da comunidade imigrante, “devidamente qualificadas”, e com base no plano curricular vigente na Ucrânia. Refere que, quando se perguntou aos alunos se não era muito cansativo trabalhar durante todo o Sábado, eles responderam que, “iam ter a semana toda para descansar”. (Notas de campo, 3/02/2009).

As representações e estratégias de afirmação em jogo neste espaço de comunicação inter-institucional atuam em diferentes níveis: dos alunos e das suas famílias, que aderem, sem hesitações, à necessidade de escolarização, enquanto mecanismo de qualificação e de integração; do próprio sistema de ensino português, tendo em conta que, na comparação entre os diferentes níveis de competência e exigência dos sistemas de ensino dos países de leste e português, o primeiro aparece como mais valorizado.

No momento atual do nosso edifício estatal, não ir à escola representa um modo de invisibilidade sujeito a múltiplos controlos. Para além das questões associadas ao direito à escola, a escolarização das crianças funciona como um dos processos mais poderosos de monitorização das mobilidades e encaixe socioprofissional das populações; uma teia que se vai construindo a partir de múltiplos encaixes, desencaixes e reencaixes.

A adesão à escolarização, enquanto processo central de inscrição social, é particularmente importante no modo como os alunos e as suas famílias são interpretados. No caso dos alunos de etnia cigana e os seus familiares, o modo “hesitante” (Payet, 1985) com que medem o valor da escola enquanto instância de integração socioprofissional das novas gerações, bem como a recusa, mais ou menos evidente, da escola enquanto instância de aculturação (Casa-Nova, 2005 e 2006), é algo bastante desconfortável para os profissionais da escola. Neste caso, o problema passa pela identificação de um padrão étnico persistente – patriarcal e autoritário - resistente à cultura escolar, um problema de arcaísmo cultural⁶⁷. Os mecanismos de subsidiopendência presentes nestas dinâmicas envolvem, igualmente, reações bastante depreciativas: as famílias ciganas são entendidas como elementos que auferem

⁶⁷ Apesar desta visão homogeneizante dos alunos de etnia cigana, Maria José Casa-Nova (2005 e 2006) aponta para a existência de diferentes “lugares de etnia”, para explicar a variação e variabilidade inter-étnicas presente no modo como as diferentes famílias de etnia cigana vêm a escola e os saberes escolares, e investem na escolarização dos filhos.

os recursos do Estado-Providência sem contribuir para as despesas inerentes a esta distribuição (os impostos), e sem assumir um investimento sério na escolarização dos seus filhos⁶⁸.

Os modos de articulação com a escola desenvolvidos pelas famílias ciganas são de carácter particularmente instrumental, sem poder reivindicativo, de defesa face a uma instituição “temida” pelo perigo que oferece à continuidade cultural e pela elevada possibilidade de exposição dos filhos a formas latentes e manifestas de racismo (Ferreira, 1999). Por seu lado, a reação das administrações escolares e dos profissionais da escola surgem como particularmente intensas, no sentido em que interpretam estas dinâmicas como uma “afronta” à centralidade e legitimidade da escola, bem como uma “desconsideração” relativamente aos esforços político-financeiros e institucionais destinados à integração escolar destas populações.

As ausências, mais ou menos prolongadas de alguns alunos de etnia cigana, por imperativos familiares e grupais, assumem, igualmente, um carácter subversivo que coloca em causa a centralidade da escola na organização das outras esferas de vida. Os tempos escolares impõem-se e estruturam o devir familiar, numa hierarquia cujo sentido do poder muito dificilmente se consegue amenizar e/ou inverter, sem custos para o modo como se perspectiva o processo de “integração social” dos alunos e das suas famílias. Nesta gramática de poder, o tempo familiar – quer na sua dimensão mais nuclear quer na sua dimensão mais alargada -, constrói-se baseado nesta assimetria, sendo predominantemente um tempo “interrompível” e “fraturável”. Trata-se de uma verdadeira “política do tempo” (Orellana e Thorne, 1998), no contexto da qual a dupla hegemonia dos tempos escolares e dos tempos de trabalho problematizam os tempos familiares, conduzindo a um complexo e multifacetado processo de encaixe, que se faz com maior ou menor tensão, com maior ou menor ganho ou perda de sentido, com maior ou menor segurança ontológica.

A representação dominante da “falta de interesse” atribuída às famílias de alunos com insucesso escolar surge contrariada em algumas pesquisas desenvolvidas junto de

⁶⁸ Um dos argumentos frequentemente veiculado era que as famílias ciganas colocavam os filhos na escola apenas para poderem auferir do Rendimento Mínimo Garantido. Os entraves colocados pelos familiares mais velhos à permanência das meninas de etnia cigana no ensino, que, em alguns casos, abandonam o ensino mais precocemente que os seus congéneres do sexo masculino, reforça esta imagem de resistência cultural à escolarização com base em esquemas culturais arcaicos, que favorecem as desigualdades de género.

pais e mães, em contextos de diferenciação e desigualdades sociais acentuadas. Os resultados destes estudos mostram como uma parte significativa das famílias equacionam estreitamente educação com escolarização e projetam na escola demandas que apontam para “representações da *pessoa educada*” centradas na ideia do “controle disciplinar” e da “exercitação abundante” (Cerletti, 2005). Mesmo em comunidades imigrantes associadas a níveis elevados de retenção e abandono, verifica-se “a existência de uma lógica obsessiva na relação com a escola inculcando com eficácia a crença nesta como verdadeiro veículo de integração e mobilidade sociais” (Seabra, 2006, p. 152). O insucesso escolar associado a alunos de classes populares e de origem imigrante é “um fenómeno social multidimensional e relacional: integra e implica a socialização familiar e a escolar, a relação entre ambas e a relação da escola com a sociedade em que se inscreve, nomeadamente com a amplitude das desigualdades sociais existente nessa sociedade e com a interacção entre a escola e o mercado de trabalho” (Seabra, 2009, p. 43).

No caso dos alunos de origem africana e de etnia cigana, é muito evidente a acumulação de contrastes sociais, nomeadamente o facto de, em vários casos, os ascendentes serem pouco ou nada escolarizados, os agregados familiares viverem em condições socioeconómicas e profissionais precárias, e/ou estarem geograficamente concentrados em zonas consideradas de elevado risco social.

A dimensão racial deste fenómeno, embora menos explícita nos discursos interinstitucionais, vai sendo surpreendida em diferentes micro-interacções, misturando-se com a construção de outras alteridades (idade, género, classe). No que respeita aos professores, em concreto, o racismo, nas suas manifestações diretas, é, fundamentalmente, algo que é atribuído aos outros, nomeadamente aos alunos e aos seus familiares, revelando a preocupação por uma adequação à “norma explícita anti-racista” (França e Monteiro, 2004), tendo em conta diferentes mecanismos de “auto-inibição” (Debardieux, 1997b). Neste sentido, é mais provável ouvir expressões diretas de racismo, como “conguito”⁶⁹ ou “macacada”, junto de alguns vigilantes e assistentes operacionais.

⁶⁹ Termo utilizado para fazer referência ao facto do aluno ser afrodescendente. Recordo, aqui, o mesmo termo que ouvi da boca de dois polícias de uma das equipas da Escola Segura, quando fazia trabalho de campo numa esquadra de Lisboa, entre maio e agosto de 2001. Também estes apelidavam os alunos afrodescendentes como “conguitos”, salientando o facto de, em idades muito novas, serem, ainda, “queridos”, e, depois, crescerem como jovens transgressores, e, mesmo, delinquentes.

Payet (1999) aponta para a existência de uma tensão permanente entre “ocultação” e “acentuação” da variável étnica na construção da percepção e ação dos profissionais da escola. O mundo escolar é, atualmente, profundamente “permeável” a um “discurso etnicizante”, sendo uma das suas dimensões mais obscuras, e excludentes, a associação entre violência e etnicidade, produzida também pelos professores, mesmo aqueles que mostram a sua indignação relativamente a atitudes e práticas abertamente racistas e xenófobas. As ciências sociais alertam continuamente para o facto de a “eticidade” ser um processo essencialmente político, “incompleto” e “provisório”, que serve fundamentalmente para organizar as identidades e as interações com base em fronteiras culturais ilusoriamente “intangíveis” (Debardieux, 1998). Tratam-se, enfim, de diferentes formas, estigmatizantes, de classificar todos aqueles que resistem aos efeitos de socialização da Escola, encarando-os como “vagabundos escolares”, que contrariam a necessidade de ordem e segurança públicas, sem ter em conta o facto de estes processos estarem situados no cruzamento de diferentes mecanismos de estranhamento e segregação (Millet e Thin, 2005).

Capítulo 4 - A Escola (não) *habitável*⁷⁰? Espaço, Corpo e Movimento

O âmago da escola, enquanto instituição e organização, é o espaço-tempo aula, onde os alunos recebem os conteúdos curriculares transmitidos pelos professores, com vista à sua qualificação certificada, e a um futuro encaixe socioprofissional. Manter os alunos focados neste processo revela-se, frequentemente, uma tarefa complexa, que exige, por parte dos profissionais da escola, um esforço acrescido de regulação dos outros espaços-tempos.

Este é o terreno, por excelência, da vigilância, enquanto “olho do poder”, que se pretende atuante, mas que tem de articular com os múltiplos “espaços de sombra” que constituem a escola (Foucault, 1994a), e que são produto das dinâmicas de sociabilidade e de recreação dos alunos. Embora todos os espaços destinados à circulação e permanência dos alunos sejam vigiáveis, alguns prestam-se particularmente bem a apropriações mais subversivas, pela sua maior periferação em relação aos roteiros da vigilância e aos espaços centrais dos edifícios. Existe, ainda, um naipe de interações entre alunos que não são intervencionadas, embora sejam intervencionáveis pela sua classificação enquanto disruptivas, o que confere a estas dinâmicas uma certa invisibilidade institucional circunstancial.

O recreio⁷¹ funciona, a este propósito, como um objeto especialmente importante para a observação do modo como os alunos se apropriam de espaços que lhes estão temporariamente cedidos, relativamente aos quais estes impõem utilizações renovadas, que, frequentemente, contrastam com as interpretações impostas pelos adultos. Esta plasticidade lúdica ocorre em tempos e espaços sujeitos a uma continuada vigilância⁷² (não necessariamente omnipresente), onde têm lugar um conjunto de intervenções que procuram reorientar os seus comportamentos.

Os intervalos são espaços em que a presença de vigilantes, assistentes operacionais e mediadores se faz sentir com mais acutilância, mostrando que os tempos livres dos alunos são espaços de potencial desordem. O olhar por parte dos profissionais da escola relativamente a este lugar oscila entre a importância da recreação para a

⁷⁰ Resende, 2008.

⁷¹ Espaço-tempo destinado ao lazer, concedido aos alunos e professores nos intervalos das aulas.

⁷² Mesmo os espaços destinados à fruição dos alunos como o bar dos alunos estão sempre sujeitos a uma vigilância apertada.

socialização e revitalização das energias, por um lado, e as dificuldades de vigilância de um espaço arredo, onde podem ocorrer comportamentos turbulentos, por outro.

Esta imagem de desordem potencial e/ou eminente e o controlo que lhes está associado propicia o silenciamento dos aspetos mais estruturantes e criativos destes processos, em suma, o facto de estas dinâmicas funcionarem como um modo extraordinariamente complexo, mutável e exigente de invenção de uma vida coletiva. As etnografias desenvolvidas nos espaços de recreação escolar, em particular ao nível da escola elementar⁷³, têm permitido perceber que as relações entre os alunos são “estruturadas” e que as suas dinâmicas revelam uma “intenção organizadora”, no sentido da procura de uma certa ordem, e da instauração de uma moral e controle sociais. Este contexto é, igualmente, uma oportunidade para a experimentação de espaços diferenciados, tendo em conta o tipo de brincadeiras e as relações sociais construídas entre pares e entre adultos e crianças. Nestes espaços de liberdade relativa, as crianças desenvolvem um saber social historicamente situado, ao mesmo tempo impregnado dos significados transmitidos pelos adultos e com margens significativas de reapropriação, mas pouco (re)conhecido pelos educadores (Delalande, 2003, 2003/4 e 2005).

4.1 - Objectos e corpos em movimento. Confrontos, vigilâncias e mediações

O contacto com as proibições e apropriações relativas ao uso de bolas no recreio teve lugar logo na primeira fase de acesso à Escola Azul, em dezembro de 2008, permitindo-me avançar, desde logo, para uma reflexão em torno do modo ambivalente como os espaços de recreação são co-produzidos por adultos e alunos:

Quando saio do café, reparo num dos funcionários da escola a jogar à bola com um miúdo, no passeio exterior que circunda o gradeamento da escola. Aproximo-me da fronteira. Reparo num papel colado no exterior da guarita, fazendo menção à proibição do uso de bolas dentro da escola. Já dentro da escola, vejo a funcionária da entrada a sair um pouco do espaço da guarita para dizer a alguns alunos que não podem jogar à bola dentro da escola. Na impossibilidade de sair do local de trabalho, pede a outro funcionário (aquele que estava a jogar à bola fora do recinto da escola) para ir buscar a bola, explicando “Vocês sabem que é proibido jogar à bola na escola.”. Uma aluna que estava a jogar com esta bola inicia um processo de negociação interessante: refere que a bola “está vazia”, argumentando, neste sentido, pelo facto de este objeto não constituir

⁷³ O equivalente, em França, ao 1.º ciclo do ensino básico, em Portugal.

uma ameaça, tendo em conta não possuir os elementos que o tornam perigoso – o ar e o peso. Apesar deste argumento, o funcionário pega na bola e entrega-a à funcionária da entrada. Os alunos seguem para outros espaços. (Notas de campo, Escola Azul, 18/12/2008)

Com a retoma do trabalho de campo, em março de 2009, a proibição do uso de bolas nos recreios voltou a ocupar um lugar importante na reflexão em torno do conflito de interesses e de critérios que atravessa a produção de vigilância nas escolas. O vigilante da Escola Azul assumia, a este propósito, uma postura flexível. Como o mesmo justificava, acabava por “fechar os olhos”, porque “enquanto estão a jogar à bola, não estão a fazer outras coisas.”. Contudo, tal como o mesmo explicava, nem sempre estes jogos decorriam da melhor maneira, podendo evoluir para 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 das 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”.

O uso da bola pode envolver, por sua vez, mobilidades particularmente transgressoras, como, no caso da Escola Azul, em que, por vezes, a bola ia parar aos telhados dos pavilhões onde estavam situadas as salas de aulas, facto que envolvia, frequentemente, conflitos entre os alunos. Para além disto, a recuperação da bola podia assumir novas transgressões:

Já do lado de fora da escola, vejo um miúdo, rodeado de outros alunos, a tentar subir o telhado de um dos pavilhões que dão para a estrada. Sobe até ao telhado, aproveitando uma estrutura em betão mais pequena. Vai buscar uma bola pequena. O miúdo que sobe procura passar despercebido, encurvando o corpo. Depois de ter o objeto nas mãos, dá um salto, ainda grande, para o chão. (Notas de campo, Escola Azul, 29/04/2009)

Este aspeto da vida quotidiana da escola dá-nos uma boa indicação do modo conflitual como o espaço recreativo dos alunos é perspetivado dentro das escolas. A bola constitui, deste modo, um objeto ambivalente, ao mesmo tempo, pedagogicamente produtivo, recreativo e libertador, e, ainda, perigoso, tendo em vista a proteção do edifício, e a própria integridade física dos alunos. A impossibilidade de jogar com bolas, fora dos espaços e tempos reservados à educação física, é, frequentemente, reescrita

pelos alunos, que desenvolvem estratégias específicas, tais como jogar em espaços menos visíveis com bolas de tamanho pequeno. Em contrapartida, os vigilantes acabam por integrar estas novas modalidades lúdicas, optando, frequentemente, por uma regulação mais flexível. Na Escola Azul, a zona do recreio mais distante do edifício central, e mais escondida, servia habitualmente para estas adaptações lúdicas, apontando para a criatividade associada ao contornar das regras.

Trata-se do confronto entre uma fisicalidade expansiva, (des)regulada a partir de dinâmicas e valores próprios ao mundo dos alunos, que contrasta com a fisicalidade curricularmente configurada nas aulas de Educação Física⁷⁴. Os espaços destinados a esta fisicalidade curricularmente configurada merecem, por parte da administração escolar, todo um conjunto de mecanismos de proteção, a partir da construção de fronteiras físicas e simbólicas. Na Escola Verde, o pavilhão gimnodesportivo e o campo de jogos, situados em zonas diametralmente opostas do edifício central da escola, estão separados do restante espaço escolar por um gradeamento circundante, que impede a sua utilização fora dos contextos curriculares e extracurriculares⁷⁵. Na Escola Azul, no ano letivo de 2009-2010, efetivou-se o gradeamento de mais um dos lados do campo de jogos. O gradeamento total deste espaço revelava-se, contudo, impossível, tendo em conta a segurança contra os incêndios. Este fechamento relativo, esta porosidade, continuou a exigir uma negociação complexa entre as utilizações formais, disciplinares e legítimas, de outras utilizações informais e potencialmente transgressoras.

Na Escola Verde, existia um espaço destinado à utilização recreativa dos alunos⁷⁶, cuja distância relativamente ao edifício onde estavam situados as salas de aulas e os serviços da escola permitia possibilidades acrescidas de utilização. Contudo, a existência deste espaço não impedia os alunos de expandirem estas brincadeiras para outros espaços, nomeadamente os que estavam mais próximos das salas de aula.

É possível, deste modo, pensar no modo como os alunos utilizam o edifício escolar para a construção das suas brincadeiras, criando cantos e recantos (Armitage,

⁷⁴ Neste espaço disciplinar, o corpo está obrigatoriamente presente, a partir de um conjunto de regras e valores que o configuram curricularmente, construindo-o (e desconstruindo-o) como algo produtivo, isto é, investido de valor pedagógico.

⁷⁵ Algumas atividades que decorrem neste espaço, são atividades que não coincidem com as aulas de Educação Física mas que estão relacionadas com o Desporto Escolar.

⁷⁶ Este era um espaço que ficava relativamente distante do edifício central, e que tinha um mini-anfiteatro e uma mesa, que era usada pelos alunos, nomeadamente, para jogarem *ping-pong*.

2005). Os próprios objetos de recreação envolvem utilizações que expandem as normas de uso, levando a um permanente reequacionar do seu valor pedagógico:

Junto à mesa de matraquilhos, está um grupo de alunos a jogar. O Jogo segue com entusiasmo, com uma audiência muito próxima. Um dos vigilantes mantém-se durante algum tempo junto a este grupo. Tem um alicate na mão, e está a colocar fios de aço nos cacifos que não têm cadeado. A uma dada altura, o mecanismo de lançamento das bolas bloqueia. Os alunos batem com força no manípulo que serve para empurrar as bolas e dão pontapés na mesa; parecem estar familiarizados com estas manobras. O vigilante critica estes toques na mesa e procura, num molhe que guarda no bolso, uma chave que permite abrir o cadeado que impede os alunos de abrir a mesa. Um dos alunos refere o facto de isto estar sempre a acontecer. O vigilante responde-lhe que isto acontece porque eles é que estragam a mesa. Por agora, o assunto fica resolvido. Alguns minutos depois, surge no cenário um outro aluno, que se junta aos restantes jogadores. A uma dada altura, o mecanismo volta a falhar e este aluno fica a ‘comandar’ as ‘manobras alternativas’: balançam a mesa, dão pontapés, batem com força no manípulo que permite empurrar as bolas. Acabam por ser bem sucedidos. O jogo continua. (Notas de campo, Escola Verde, 29/10/2009)

O modo como os alunos expandem os espaços físicos da escola, com as suas performances, é um aspeto particularmente relevante para perceber que existem lógicas recreativas que resistem, de modo continuado, às regras de segurança. Na Escola Verde, as escadas junto ao gabinete de mediação escolar funcionavam como um destes espaços, mais escondidos dos olhares vigilantes, e que se prestava particularmente bem ao uso recreativo. Por diversas vezes, pude observar os alunos a descerem e a subirem pelas grades das escadas, pendurados e a saltarem.

Ao associar os conflitos interpessoais com a qualidade lúdica dos espaços escolares, algumas vezes, dentro e fora da escola, têm 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 (Sebastião et al., 2004). Sem subverter a necessidade de uma orientação mais musculada da gestão do espaço, alguns adultos, dentro da escola, criticam o que consideram ser uma redução dos espaços de brincadeira. Um dos professores da Escola Azul dizia a este propósito: “Isto quase parece um campo de concentração. Não podem jogar à bola, não podem fazer nada, soltar as energias, coisas que nós podíamos fazer no nosso tempo.” (Notas de campo, Escola Azul, 6/05/2009)

O incremento da agressividade entre pares no espaço do recreio está longe de constituir um diagnóstico consensual. Armitage (2005) refere que, no que respeita, em concreto, aos níveis de agressividade e violência envolvidos nas interações entre alunos, os registos passados apontam para níveis tanto ou mais relevantes. Também López fala das “paisagens da nossa infância”, por vezes subconscientemente silenciadas, repletas de “empurrões, tropeções, piadas de mau gosto, brigas, humilhações”, ajustamentos de contas e castigos físicos protagonizados pelos professores (López, 2010, p. 9).

Esta preocupação é, no entanto, um dado importante da reflexão em torno dos processos de socialização institucional das crianças e jovens, na atualidade, e que permanece em aberto. A ideia de que as brincadeiras atuais que têm lugar nos tempos livres escolares envolve um acréscimo de agressividade e violência potencia a procura de um vasto conjunto de soluções – encurtamento dos períodos de recreio, vigilância apertada, introdução de técnicos de animação sociocultural. Paralelamente, o acréscimo de horas que as crianças passam na escola ou em outras instituições de guarda começa a ser considerado preocupante, sendo um dos aspetos salientados o encurtamento dos espaços de recreação infantis mais livres do formato institucional e da presença sufocante dos adultos.

Os recreios acompanham o modo de conceber a escola, tal como ela se foi constituindo ao longo do tempo, enquanto espaço necessário ao bem-estar das crianças, tendo em conta o necessário equilíbrio em relação ao trabalho escolar. Contudo, os modos de recreação dos alunos são frequentemente experimentados pelos professores e outros funcionários como potencialmente desviantes, e problematizados como pedagogicamente improdutivos. Do ponto de vista histórico, o recreio tem funcionado como um espaço moralmente investido, em relação ao qual se articulam e confrontam diferentes conceções de educação, e no qual se processa a difícil acomodação das dinâmicas recreativas das crianças e jovens. Quando os alunos atuam de modo considerado desadequado, os adultos respondem, frequentemente, a partir de uma lente negativa, que lê este espaço como algo predominantemente “anárquico” e onde os alunos experimentam uma aprendizagem de valor negativo (Armitage, 2005).

A brincadeira, enquanto parte importante do mundo social das crianças, envolve um estatuto dúbio, associado a um certo desconforto que os adultos podem experienciar relativamente a um espaço que não lhes é totalmente legível, e que, pelo seu potencial

transgressor, nomeadamente a possibilidade de danificar o edifício escolar e de se tornar um lugar de expressão e desenvolvimento da conflitualidade interpares, aponta para a necessidade de um controlo apertado, associado ao desenvolvimento de uma certa “ética social”. Esta ética toma a “impulsividade” como algo que deve dar lugar a uma “lucidez” específica, que privilegia o distanciamento relativamente às “estimulações do meio envolvente” (Crespo, 1990).

Em particular, as lutas⁷⁷ entre estudantes estão sujeitas a múltiplas apropriações, frequentemente contrastantes, que apontam para um conjunto diversificado de dinâmicas associadas a uma responsabilidade coletiva, no contexto de uma rede ampla e diversificada de agentes escolares – professores, mediadores, vigilantes -, observáveis quer através de possibilidades de intervenção acionadas quer através de mecanismos de delegação, evitamento e/ou indiferença (Marcel, 2002).

Ao longo do trabalho de campo, tive oportunidade de observar como algumas destas interações se transformam em verdadeiros acontecimentos, com ampla audiência. Um confronto verbal e físico entre duas alunas envolve o confronto entre duas equipas de apoiantes, levando o vigilante da escola a um esforço suplementar de contenção das emoções e energias:

Os dois grupos entram em confronto: o que defende Helena e o que defende Judite. O confronto verbal inicia-se; as alunas do grupo de apoiantes da Judite dizem para a aluna que veio apoiar a Helena: “Vá, fala, fala.”. Ao que a outra responde: “Pois falo. Blá, blá, blá.”. O Vigilante separa-as e diz às do grupo de Judite “Vão lá para baixo”, ao mesmo tempo que as orienta para junto dos outros pavilhões, que ficam num terreno menos elevado. Consegue, então, que as do grupo de Judite se afastem daquele local e se dirijam, juntas, para os pavilhões. A aluna do grupo de Helena mantém-se firme naquele local, apesar das tentativas do Vigilante para ela se afastar. Vemos 4 meninas, de braço dado, a dirigirem-se ao Pavilhão Central. O Vigilante diz “Quando uma vem fazer uma coisa, vêm logo todas. Andam em bloco.”. Pouco tempo depois, surge, de novo, Diana, a irmã de Judite, com algumas colegas (desta vez, um grupo mais pequeno). O Vigilante dissuade-as de avançar mais, dizendo, em tom de brincadeira “O julgamento ainda não acabou.” (Notas de campo, Escola Azul, 17/04/2009)

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 porquê desta interação, com vista a construir uma narrativa moral sobre o

⁷⁷ Por lutas pretende-se designar as interações de carácter competitivo que envolvem contacto físico considerado particularmente agressivo.

acontecimento. Tal como referia o vigilante da Escola Azul, a propósito destes espaços alargados de participação, “Se a escola fosse um barco, tombava para um dos lados.” (Notas de campo, Escola Azul, 13/05/2009).

A participação neste espaço coletivo pode multiplicar-se em outras interações conflituosas:

O Vigilante dispersa os alunos, empurrando-os, por forma a afastá-los da porta do Pavilhão Central. Está visivelmente desgastado. Perante esta concentração anormal de alunos neste território, os funcionários – auxiliares e administrativos da Secretaria – fecham as portas sempre que entram e saem. O Vigilante toca numa das alunas e ela mostra-se indignada, reagindo negativamente com o corpo. Ele zanga-se e reage dizendo “Escusas de fazer isso, que as minhas mãos não estão sujas.”. Ela afasta-se um pouco, sem sair deste local. Quando o Vigilante afasta esta aluna, um outro aluno chama-a minorca. Ela reage, respondendo “Minorca é o teu cu.”. Entretanto, alguns alunos mudam de sítio. Este aluno continua a meter-se com a aluna, dizendo “Minorca é abusada...!”. Ela já não responde, visivelmente zangada, com os braços cruzados. Ele goza com o feitio do rosto dela, partilhando este momento com os colegas. Pouco tempo depois, acabam por sair para outros locais da escola. (Notas de campo, Escola Azul, 3/06/2009)

A observação etnográfica destes cenários, incluindo o “círculo” em torno dos lutadores, permite-nos perceber que estamos perante uma experiência coletiva intensa, na qual e através da qual os intervenientes se permitem, e encorajam outros a experimentar e expressar, fortes sentimentos de confronto e solidariedade (Benbenishty e Astor, 2005).

Se considerarmos as emoções enquanto elementos condutores destes processos, e tivermos em conta a necessidade de incorporação social, nas trajetórias individuais, torna-se clara a importância de analisar estas dinâmicas, também, enquanto experiências emocionais. Ao produzirem estes confrontos, os alunos reforçam e/ou redefinem lealdades grupais e configurações de poder, bem como experienciam e experimentam um conjunto de sensações e emoções. Estes confrontos possibilitam que alguns dos participantes reativem laços afetivos e desfrutem de uma ação coordenada (Goodwin e Jasper, 2006). 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 de desconforto e dor.

Pesquisas centradas nas sociabilidades grupais juvenis relativizam a imagem de um mundo desregrado e desregulado, apontando para a existência de um “processo

organizativo interno”, associado a uma grande complexidade de poderes e hierarquias impostas, testadas e contestadas, de disposições morais e disciplinares e de um apertado controle social dos membros dos grupos. Com base em “códigos da confiança e lealdade”, relativamente aos quais os sentimentos de medo e vergonha funcionam como instrumentos fundamentais de auto-controle, constroem-se processos de pertença estreitamente associados a questões de segurança simbólica e física (Koury, 2010). Torna-se, então, necessário entender a violência que se dá no espaço escolar como uma “atuação de agentes”, e não de ações desenvolvidas por “sujeitos compulsivos” sem autonomia ou responsabilidade (López, 2010).

A resposta dos funcionários da escola, em particular os vigilantes, e as assistentes operacionais cujas funções incluem a supervisão dos recreios, passa por limitar a dimensão mais coletiva destas interações. 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 estas dinâmicas numa configuração manejável. Nesta linha de ação, torna-se essencial a reconstrução da narrativa do confronto, com vista a determinar os protagonistas mais diretos - a(s) vítima(s), o(s) agressor(es), e, eventualmente, o(s) instigador(es) -, bem como os níveis de responsabilidade.

A regulação dos conflitos entre os alunos, dentro da escola, implica uma “gestão de proximidade” dos sujeitos copresentes, e passa, fundamentalmente, por um exercício de limitação dos corpos e das interações consideradas problemáticas (Ramognino, 1997). Paradoxalmente, porém, a intervenção passa, também, por determinados mecanismos de “descorporificação” (Guibentif, 1991), que fazem recuar o corpo, conduzindo os alunos para um lugar privado onde é a palavra que domina. Contudo, a construção do sentido, presente na reconstrução da narrativa e na delimitação das responsabilidades, segue, frequentemente um caminho sinuoso, passível de múltiplos desencontros:

Judite sai do pavilhão central e junta-se ao seu grupo de apoio. Está a chorar. As lágrimas correm-lhe pela face. O Vigilante explica-me que “eles [alunos] ainda têm algum respeito à Vice-presidente do Conselho Executivo. Ela, às vezes, ameaça-os. Muitas vezes não acontece nada, mas eles ficam com medo”. Algumas das raparigas que estão à volta dela, começam a enervar-se com o relato, e o Vigilante aproxima-se delas para acalmar os ânimos. Quando volta para junto de mim, explica que a Helena acabou por não referir que tinha ofendido a Judite, e que a Judite acabou por não dizer

nada. Os alunos que arranjam mais problemas, como já têm antecedentes, acabam por se calar. (Notas de campo, Escola Azul, 17/04/2009)

Esta fase de definição do ato mostra-se particularmente difícil de construir, podendo existir, da parte dos alunos, a experimentação de um profundo sentimento de injustiça (Ramognino, 1997) face a uma intervenção em que a definição do conflito se cruza com a complexa produção de estatutos.

Dentro de uma mesma escola, existem diferentes maneiras de encarar a intervenção nos confrontos físicos entre discentes, baseada no modo como os profissionais constroem os estatutos dos alunos e se posicionam face a uma violência interpares que nasce e/ou se prolonga para o espaço exterior à escola, numa espécie de realidade paralela, em relação à qual a responsabilidade institucional se complexifica.

Com o vigilante da Escola Azul foi possível perceber que algumas das conflitualidades grupais envolviam uma teia complexa de acontecimentos, alguns dos quais ocorriam dentro da escola, mas que extravasavam, claramente, as suas fronteiras físicas, prolongando-se para outros espaços da cidade. Especialmente preocupantes eram as “esperas” nas imediações da escola, destinadas a “ajustes de contas”. Nestas ocasiões acionava-se a presença dos agentes do Programa Escola Segura, da Polícia de Segurança Pública, numa clara diferenciação dos espaços de intervenção institucional. Os limites físicos da escola funcionam, deste modo, para os profissionais da escola como um escudo protetor que, embora não os defenda totalmente do modo como estes conflitos se (re)criam dentro do espaço escolar, permite-lhes limitar o seu campo de atuação para contornos mais manejáveis, tendo em conta a complexidade dos fenómenos, e a capacidade atuante destes coletivos em confronto.

Existem muitas possibilidades de construção de uma certa indiferença pessoal e institucional em relação a estas dinâmicas. Nomeadamente, o prolongamento dos conflitos a partir de diferentes encontros violentos envolve uma certa naturalização centrada na patologização dos seus intervenientes, e na sua associação a determinadas culturas juvenis e/ou a grupos e bairros a quem se atribui uma diferenciação baseada na pertença étnica. Contudo, nem sempre a indiferença é a resposta, quer porque a ressonância destas dinâmicas no quotidiano da escola torna inevitável a intervenção, quer porque alguns profissionais consideram que a sua atuação envolve de algum modo um maior envolvimento nesta realidade.

A coordenadora do gabinete de mediação escolar da Escola Verde falou algumas vezes da vontade de expandir a intervenção para uma atuação mais informada nos conflitos interpares. Preocupava-a, em particular, o modo como algumas destas dinâmicas evoluíam para uma espiral de agressividade, e como alguns alunos assumiam, de modo incontornável, a necessidade de responderem com violência física a interações desafiantes, dentro e fora da escola. A mediação nestes processos exige, no entanto, a articulação entre diferentes racionalidades, uma tapeçaria particularmente difícil e incerta. Numa dada ocasião, um aluno tinha torcido um pé a um outro aluno. O aluno “agressor”, que denominaremos de Paulo, era um aluno particularmente problemático, pluri-repetente⁷⁸, e que alguns colegas classificavam como “abusado”, porque entrava frequentemente em confronto físico com os outros alunos. Por seu lado, o aluno “agredido” contava com a força de um grupo que se mostrava pronto para responder à agressão fora da escola. Ao longo deste evento, Paulo foi tomando consciência da resposta que pesava sobre si, e da dificuldade de fugir ao destino como “futura vítima”. Para os professores que coordenavam a turma PCA, o currículo desviante do Paulo explicava mais este desvario, e justificava uma certa naturalização e indiferença face ao prolongamento violento do conflito; para a mediadora, o estatuto deste aluno envolvia uma fragilidade acrescida, à qual era necessário responder, intervindo no conflito, mais do que centrando exclusivamente a atuação na “responsabilidade” e “responsabilização” (Martuccelli, 2004a) individual.

A procura de dissuadir o embate futuro envolveu a interpelação de alguns alunos apoiantes do aluno agredido. Este encontro revelou a existência de diferentes racionalidades, e a propriedade de uma certa ginástica argumentativa que não está situada apenas do lado dos educadores:

O primeiro aluno defende, sem rodeios, o ajuste de contas, justificando que o Paulo é “mais velho”. Diz, ainda, que “se o irmão mais velho do Paulo se mete, vão entrar os mais velhos.”. Continua, dizendo que se um mais velho batesse no seu irmão mais novo, ele batia-lhe. Procurando perceber um pouco melhor este critério da idade, pergunto: “E se o [teu irmão mais novo] batesse num mais novo?”. Responde-me, dizendo que batia no irmão. A mediadora aproveita para criticar esta reacção, dizendo: “Batias não, conversavas!”. Este reafirma, dizendo: “Batia.”. A mediadora questiona este argumento, achando que o que teria mais peso seria a lealdade em relação ao irmão, mais do que este critério etário. Confirmando a necessidade de resposta a este episódio, o segundo

⁷⁸ Este aluno tinha 16 anos e ainda frequentava uma turma de 4.º ano. Esta era uma turma PCA – Percorso Curricular Alternativo, com alunos que não tinham feito, ainda, a transição entre o 1.º e o 2.º ciclo.

aluno volta a referenciar o facto de o Paulo ser “crescidinho”. A mediadora procura desmontar este argumento, falando da diferença de forças em jogo, o facto de ser um grupo contra um só: “Assim é fácil.”. Depois, interpela-os, uma última vez, dizendo: “Imaginem uma formiga e um elefante, como ficava nesse caso?”. O primeiro aluno responde, com um sorriso que denuncia a artificialidade do seu contra-argumento: “Se a formiga for mais velha...”. (Notas de campo, Escola Verde, 21/05/2009)

Mesmo em presença de relações de maior proximidade e afeto, não é fácil levar estes alunos a prescindir das lógicas pelas quais os grupos e as redes de sociabilidades mais alargadas a que pertencem constroem os seus territórios físicos e simbólicos. Este é um campo de intervenção, e reflexão, particularmente movediço, em que o confronto entre a face produtiva e destrutiva destas dinâmicas surge, aqui, com toda a sua força, apontando para a possibilidade de entender estes jovens, ao mesmo tempo, como “produtores e recipientes de violência” e enquanto “atores culturais e políticos” (Bucholtz, 2002, p. 533). Trata-se da (des)articulação entre diferentes contextos de construção de poder, que competem entre si pelo ordenamento do quotidiano interpares e institucional.

Maria João Carvalho considera que é necessário olhar transversalmente para os processos de socialização destes sujeitos, no cruzamento entre diferentes unidades sociais – família, rede de vizinhança, grupo de pares -, e não apenas a partir da socialização vertical desenvolvida pelas organizações do Estado, como a escola. Isto conduzirá a um conhecimento aprofundado destas dinâmicas, por forma a ultrapassar uma leitura linear da violência enquanto provocação à instituição escolar (Carvalho, 2010).

Esta é, também, a história da construção da legitimidade do Estado, no monopólio da violência (Crespo, 1990). O corpo educado pressupõe, deste modo, a “luta do indivíduo contra si próprio”, tornando-se este “responsável pela sua própria contenção, ordenando as suas relações com o mundo, rejeitando o espontâneo e afirmando a sua vontade.” (Crespo, 1990, p. 273). A ordem escolar impõe que o aluno consiga diferenciar entre os bons e os maus modos de usar o corpo, em diferentes contextos, de fazer as suas próprias escolhas, resistindo a lógicas grupais, entendidas enquanto mecanismos diminuidores da autonomia e da interiorização individual dos valores de civildade, e, ainda, de exercer controlo sobre os comportamentos (des)ajustados dos seus pares.

Convém, contudo, ter em conta que, também, a Escola foi obrigada a recuar nos métodos de repressão física, estando este processo envolto em inúmeras contradições e ambivalências. Embora a reprimenda física, e a agressividade física dos adultos em relação aos alunos não tenha desaparecido completamente⁷⁹, e faça parte de memórias relativamente recentes, “os quadros jurídicos em que assentam as políticas públicas já há muito fazem referência aos limites da violência exercida pelo sistema de punições escolares”, constituindo o ideal educativo um processo de incorporação moral sem necessidade de recorrer à violência física (Resende, 2008, p. 54). No entanto, paralelamente à deslegitimação de formas extremas de punição física, a erradicação de formas de regulação baseadas na força física está longe de ser consensual, quer porque alguns adultos da escola aplicam estes métodos no modo como educam os alunos e os seus próprios filhos, quer porque a possibilidade dos pais aplicarem castigos físicos pode surgir como um mecanismo dissuasor, a auxiliar o controlo dos alunos:

O vigilante estava perto do Pavilhão Central. Hoje o tema é um aluno de etnia cigana – o Fernando - que está “a causar problemas”. O vigilante ameaçou-o que o Conselho Executivo ia chamar o pai. Mais à frente, vai voltar a fazê-lo, por forma a contornar o comportamento deste aluno. A uma dada altura, quando avançávamos pelo corredor central, uma das funcionárias de um dos pavilhões queixa-se ao vigilante para ele tirar o Fernando de lá, porque este estava na casa de banho das raparigas. Com ele estão umas raparigas. O vigilante orienta Fernando para sair daquele espaço e sentar-se nas escadas. Ele resiste e o vigilante ameaça-o que vai dizer à Vice-Presidente e que esta vai chamar o pai dele. Ele diz-lhe que sai; vê-se que tem medo. (Notas de campo, Escola Azul, 13/05/2009)

Estamos, deste modo, perante a dificuldade de formulação de um modelo de ordem “compatível com o conjunto de mudanças históricas” e “apoiado sobre um largo consenso” (Peralva, 1997, p. 111-112). Efetivamente, o espaço de intervenção que o etnógrafo procura surpreender e interpelar surge particularmente descontínuo, entre uma “efervescência” (Guimarães, 2010) produzida através de confrontos espetacularmente regulados, e dinâmicas que acabam por escapar a uma intervenção disciplinadora:

⁷⁹ Sebastião dá-nos conta da manutenção de um conjunto de contactos físicos que os professores utilizam para controlar a indisciplina na sala de aula - “palmadinhas”, “carolos” e “caldinhos” (Sebastião, 2003: 52-3). Também eu, durante a minha experiência de campo presenciei algumas interações mais agressivas por parte dos vigilantes - “o empurrão” e “o puxão” -, bem como uma ocasião em que uma professora bateu na cabeça de um aluno. Apesar destas dinâmicas, a necessidade de auto-controle é algo que atravessa, de modo evidente, a experiência destes profissionais.

Um aluno, aparentando 14-15 anos, torce o braço de um outro aluno, aparentando menos idade. Ouço este aluno mais novo dizer, em voz baixa: “Desculpa, desculpa...”. Ao mesmo tempo que esta cena tem lugar, passa uma professora que lhes pergunta algo relativo às aulas, mas que não assinala esta dinâmica, seguindo o seu caminho. Pouco tempo depois, o aluno maior acaba por libertar o outro e dirigir-se para o grupo que está junto ao portão. (Notas de campo, Escola Azul, 6/05/2009)

Para os adultos mais diretamente responsáveis pela vigilância do espaço exterior às salas de aulas – vigilantes, assistentes operacionais, mediadores -, uma das primeiras etapas de intervenção passa por identificar até que ponto a interação que se observa é intervencionável, ou, pelo contrário, se cai no domínio da “brincadeira”, um termo frequentemente utilizado pelos alunos com vista a impedir a intervenção dos adultos:

Dá-se uma discussão, entre dois rapazes, em torno dos lugares na mesa dos matraquilhos. Um deles argumenta que “já estava lá”; o outro argumenta que o João já lhe tinha dito para ele jogar. Quando saímos da cena, a mediadora explica que decidiu não intervir porque os alunos têm de saber resolver os seus conflitos; neste caso, não estavam a magoar-se. Recorda que, no início, não sabia muito bem como fazer; se deveria intervir ou não. (Notas de campo, Escola Verde, 3/03/2009)

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

Seguimos pelas escadas que nos levam até ao piso superior. O barulho e o movimento são constantes. Vemos muitos alunos a correr pelos corredores. A mediadora refere, em tom crítico, a concentração de alunos nos corredores, que acabam por aproveitar pouco o pátio (embora estivesse um dia de sol). A mediadora intervém em algumas pretensas brincadeiras, procurando perceber se existe alguém que precisa de ser protegido: um miúdo que está no chão, segurado por alguns colegas e a ser batido por outros. A mediadora separa-os. O miúdo que estava no chão, levanta-se e retomam a interação, nos mesmos moldes; um miúdo que tenta subir as escadas e é puxado por um grupo de raparigas. A 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”. (Notas de campo, Escola Verde, 25/03/2009)

Em algumas destas 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 estas brincadeiras que magoam conduz 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, Daniel, sempre que te vejo, estás no chão.”. Sem esperar qualquer resposta, segue o seu caminho. 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. (Notas de campo, Escola Verde, 29/10/2009)

A não intervenção nestas dinâmicas surge associada, por um lado, à atribuição de uma certa futilidade aos atos em questão, e, por outro lado, a um horizonte de intervenção concebido e experimentado como demasiado incerto. Neste segundo sentido, a prevenção, enquanto vigilância, ganha especial importância, enquanto presença física dissuasora ou capaz de intervir ao nível do aviso, e que pode evitar que as interações evoluam em “gravidade” ou “intensidade” (Ramognino, 1997).

De um modo geral, a atribuição de sentido às dinâmicas interpares consideradas como mais disruptivas funciona à margem da importância de questionar “as conceções que a veem como o resultado simples de crianças mal socializadas ou portadoras de distúrbios comportamentais” (Sebastião, 2013, p. 28). Existe, ainda, um mecanismo exteriorizante, baseado na associação das lutas entre alunos às ideias de primitivismo, pertença étnica e imaturidade. As primeiras noções revelam as dificuldades em aceitar a diversidade cultural, assumindo-a como um obstáculo à socialização de massas (Sebastião et al., 2004). A este nível, é comum a associação dos alunos afrodescendentes a uma certa “cultura afetiva” (Le Breton, 1998), baseada num uso intensivo, e descontrolado, da agressão e violência, padrão associado às raízes culturais, à família e ao bairro⁸⁰. No que respeita à terceira noção – imaturidade -, esta indica a importância da condição adulta enquanto quadro hegemónico e estruturante. Uma outra

⁸⁰ Este assunto já foi refletido no Capítulo 3 “Fronteiras físicas e morais num espaço poroso”.

classificação, frequentemente utilizada, enraizada na velha dicotomia natureza animal/civilização humana, implica a utilização de termos e expressões como “rebanho”, “manada”, “matilha”, entre outros:

À medida que sigo pelos corredores do piso de baixo, em direção ao gabinete, reparo em várias brincadeiras de apanhada, de lutas. Já no átrio, reparo num grupo de alunos que se agrupa do outro lado da porta, na zona do gabinete, e que se batem, com alguma agressividade. Junto deles está um membro da Associação de Pais, que procura separar os alunos que se batem, ao mesmo tempo que diz “Isto é uma escola ou é um Jardim Zoológico?”. (Notas de campo, Escola Verde, 13/01/2009)

Trata-se, deste modo, da existência de diferentes alteridades que se cruzam e conjugam. Estes mecanismos exteriorizantes são possíveis devido à interpretação destes fenómenos, que sempre povoaram as escolas, “a partir do ponto de vista da classe média, à qual pertencem a maioria dos professores”, e, ainda, “na perspectiva das gerações adultas, que esqueceram ou reconstruíram aquilo que foram na sua juventude” (Rochex, 2003, p. 14). Considerar a violência interpares, fundamentalmente, como um déficit de maturidade e/ou civilização, ou, ainda, como uma disfunção que necessita de ser curada, implica negligenciar a importância de olhar, também, para estes processos como experiências de aprendizagem do poder e desigualdade, bem como mecanismos de “autoelaboração” (Sposito e Galvão, 2004) e “integração social” (Simmel, 1995). O que parece estar, aqui, em jogo são dois modos de olhar para o processo de socialização escolar dos estudantes: 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 (Cousin, 2003).

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 auto-regulação dos grupos. Para as escolas, esta 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 a disciplinação destas situações.

Para além disto, a crescente visibilidade de situações de extrema vulnerabilidade por parte de alguns alunos, nomeadamente em situações de *bullying*, aponta, cada vez mais, para a necessidade de as escolas se constituírem como espaços securizantes, em que as crianças e os jovens têm o direito a serem defendidos de dinâmicas interpares diminuidoras da sua autonomia e autoestima. Este abrigo da vítima aponta para a necessidade de ultrapassar a visão da violência entre alunos como um rito de passagem inerente ao processo de socialização escolar, que atravessa várias gerações, encarando-a, antes, como algo que é necessário evitar.

Nesta linha, a atuação disciplinadora depende cada vez mais da capacitação dos alunos para atuarem enquanto elementos ativos na vigilância e punição dos colegas transgressores. Tendo em conta um certo paradigma preventivo, os alunos são ensinados a desenvolver mecanismos de perceção do risco, que envolve o evitamento de espaços, pessoas e interações potencialmente perigosos, bem como a resistência à pressão do grupo. Este 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):

Um miúdo passa por nós ‘lavado em lágrimas’. A mediadora insiste para que ele lhe conte e, mesmo perante a recusa deste, segue-o; o colega que estava com ele diz que um outro aluno lhe deu um murro. Depois de falar com o aluno, a mediadora volta para junto de nós. Diz que o aluno “não quer fazer uma queixa escrita” e que “é assim que estas situações se vão perpetuando”. (Notas de campo, Escola Verde, 20/11/2009)

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:

Na Sala de Intervenção Disciplinar, 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. Critica esta atitude, que permite que os alunos que fazem mal aos outros alunos saiam

impunes: “Só me apeteceu bater nos mais pequenos.”. (Notas de campo, Escola Verde, 18/07/2009)

A intervenção passa, então, por esta dupla abordagem: trabalhar a necessidade de controlar e reprimir o uso individual da violência e estimular a utilização dos mecanismos formais de regulação da escola pelas vítimas. Estas são estimuladas a um renovado protagonismo ao qual, nem sempre correspondem, surgindo como entraves à judicialização dos conflitos.

4.2 - A difícil construção do território dos adultos

As modalidades de interpretação e regulação sobre as quais temos vindo a refletir participam de um “projeto” de longa duração, no qual e a partir do qual, as instituições escolares foram assumindo um lugar central: a construção de uma “economia dos corpos”, associada à procura da “eliminação dos excessos”, concebidos enquanto “desperdício” das posturas moral e economicamente produtivas (Crespo, 1990).

Para além das questões relacionadas com a concretização dos processos de escolarização e com a interiorização de regras de convivência comum, os níveis de contenção e adequação exigidos aos alunos prendem-se, ainda, com um outro aspeto: a necessidade que os adultos têm de criar espaços de uso exclusivo e as estratégias associadas. A organização do espaço dentro da escola faz-se com base numa complexa equação entre proximidade e separação entre adultos e alunos, sendo que as limitações impostas a estes participam de um certo tipo de “privatização do espaço escolar” (Low, 1997; Atkinson e Flint, 2004). Existem momentos do dia – os intervalos ou os furos⁸¹ – em que a articulação entre os profissionais da escola e os alunos surge mais desafiada, envolvendo um conjunto de estratégias, concretizadas e contestadas numa base quotidiana.

É possível identificar uma “geografia das práticas docentes” assente na limitação, ao mínimo indispensável, da presença dos professores nos espaços de recreação dos alunos e do contacto com os discentes durante estes “tempos intersticiais”, sendo a tarefa de vigiar os recreios, fundamentalmente, delegada em

⁸¹ Os furos constituem tempos livres que resultam da ausência de um/a docente.

outros profissionais – mediadores, vigilantes, pessoal auxiliar. Estas estratégias destinam-se a utilizar os tempos entre aulas como “tempo pessoal”, destinado à convivência com os restantes adultos e a trabalhos de planificação e correção, e ao qual se atribui um mínimo de concessões, como sejam as reuniões com os encarregados de educação (Marcel, 2002).

Por seu lado, a deslocação dos corpos dos alunos, no espaço e no tempo, envolve todo um conjunto de expectativas normativas associadas à velocidade e à direção, observáveis em diferentes etapas do trabalho de campo. A consulta conjunta e comparada dos regulamentos internos dos agrupamentos Azul e Verde, e da Escola Laranja, permitiu a identificação de um roteiro prescritivo coincidente, destinado a regular a deslocação para as salas de aula, a permanência neste espaço e a saída para os intervalos: “Deverá dirigir-se de imediato à sala de aula, ao toque de entrada. Todos os alunos que entrarem na sala depois de a aula se iniciar, deverão apresentar o motivo do atraso, cabendo ao professor decidir da sua aceitação”. Quando o professor ainda não tiver chegado, deverá “Esperar à porta da sala de aula, calma e ordenadamente, pela chegada do professor”. Quando entra numa sala de aula, o/a aluno/a deve “Dirigir-se ao lugar que lhe foi destinado, e quando se sentar ou levantar fazê-lo sem arrastar as cadeiras”, e “Não poderá, em caso algum, ausentar-se da sala de aula, salvo em casos devidamente justificados”. No final da aula, o/a aluno/a “Deverá abandonar a sala de aula ordeiramente, em silêncio” e “Circular no interior dos edifícios escolares sem gritar, correr, empurrar ou ter outras atitudes que perturbem o bom funcionamento das actividades escolares”.

O corpo deve, então, movimentar-se suavemente e sem barulho, e respeitando um mapeamento e zonamento específicos, destinados a controlar o acesso dos alunos a determinados espaços, bem como o modo como estes se apropriam dos espaços de recreação que lhe são concedidos. A resposta dos alunos consiste, por seu lado, em domesticar o tempo e o espaço, procurando criar uma continuidade entre o interior e o exterior, nomeadamente através da utilização ruidosa e expansiva das entradas e saídas da sala de aula (Nadine, 2006). A efervescência corporal dos alunos contraria uma série de disposições, numa base quotidiana, envolvendo um contínuo e circular - ao mesmo tempo, extraordinário e rotineiro - processo de reconfiguração dos seus movimentos:

Observo as dinâmicas que vão tendo lugar na fila para o refeitório: os alunos conversam uns com os outros, empurram-se, saem e reentram na fila. Uma das assistentes operacionais responsáveis pelo controle deste acontecimento diário abeira-se de alguns alunos que se agruparam, posicionando os seus corpos de modo mais adequado e dizendo: “Todos em fila. Não quero ver nenhum grosso aqui.” (Notas de campo, Escola Verde, 23/09/2010).

A palavra “grosso” diz respeito a uma expansão e agrupamento dos corpos que não respeita a linearidade da fila, mais propícia ao controlo dos movimentos. Esta dimensão prescritiva articula, de algum modo, com a noção de “técnicas do corpo” de Mauss (Mauss, 2002), no sentido em que envolve toda uma adaptação do corpo a certos princípios mecânicos, moralmente investidos, e que implicam escolhas sociais e institucionais. A transmissão geracional destas técnicas aponta para um processo educativo que, não só permite o encaixe do indivíduo no seu grupo de pertença, como, também, permite que os grupos evoluam, de um estágio reativo, irrefletido e inconsciente para uma resposta coordenada de movimentos coordenados, possível através de uma resistência à agitação invasiva. Trata-se, deste modo, de todo um mecanismo de retardamento e inibição de movimentos desordenados – a “educação do sangue-frio”.

Este paradigma, embora doseado por outras noções da infância e do processo de maturação dos alunos, continua muito presente nas escolas, enquadrando alguns dos mecanismos de regulação dos comportamentos, e das aprendizagens oficiais. Na “fábrica de corpos”, que é a escola, o movimento corporal funciona em dois sentidos: como uma moeda de troca, no sentido em que a “imobilidade física” pode funcionar como punição e a “liberdade de se movimentar” como prémio (Strazzacappa, 2001); como um mecanismo de estratificação, tendo em conta que a mobilidade condicionada dos alunos contrasta com a mobilidade bastante mais livre dos adultos, mostrando o seu estatuto na hierarquia escolar.

Existe, ainda, um mecanismo de conformação do corpo que se baseia na equivalência, ainda prevalecente, entre “não-movimento” e “bom comportamento”⁸² (Strazzacappa, 2001). Existem, deste modo, uma série de noções que permitem avaliar o nível de movimento aceitável para cada contexto, como por exemplo, na sala de aula, onde é suposto que o aluno permaneça sentado a olhar para o professor, e no recreio, onde a liberdade de movimentação é maior. Os alunos contrariam, de um modo

⁸² O mesmo se pode dizer relativamente ao não-ruído.

sistemático, as restrições que lhes são impostas, sendo que, a este nível, o espectro de alunos que o fazem estende-se muito para além daqueles que são classificados como indisciplinados e/ou com desvio comportamental.

O modo como as movimentações dos alunos são reguladas participa de todo um aparato pedagógico, expandindo o currículo, e faz parte integrante dos processos de transmissão cultural presentes na escola. Esta transmissão cultural não se faz, contudo, de modo linear, envolvendo inúmeras dinâmicas de resistência e de desarticulação. Os mecanismos de fixação do espaço – sinalética, fechamento de portas, entre outros – estão em permanente desconstrução através das performances dos alunos, com o corpo experimentado e construído enquanto espaço de expressão e de contestação. A observação destas dinâmicas obriga a conceber o ato educativo como algo mais que a imposição de normas e valores, tendo em conta que a transmissão cultural não pode ser pensada sem a correspondente receção.

A observação etnográfica dos quotidianos escolares indica que a coabitação entre funcionários e alunos pode ser difícil, estando os espaços e tempos fortemente regulados, e as apropriações dos alunos intensamente vigiadas. As administrações escolares assumem a regulação espacial como um importante campo de ação, controlando, de um modo continuado, a mobilidade dos alunos, e definindo todo um conjunto de espaços interditos ao uso por parte daqueles. Em particular, no interior do edifício escolar, e nas imediações dos territórios dos adultos – serviços administrativos, sala de professores, direção - as movimentações dos alunos são fortemente controladas e obedecem a diferentes mecanismos de linearização. Os alunos aprendem quão distantes estão das decisões que concernem a distribuição dos recursos na escola. Na ocasião em que a vigilância está menos ativa, ou, até mesmo, ausente, alguns alunos experimentam, com particular entusiasmo, a possibilidade de transgredir, assinalando o carácter contornável e discutível das regras. A mobilidade e ocupação espacial funcionam, deste modo, como importantes recursos individuais, grupais e institucionais.

Estes corpos “indóceis”, e, neste sentido, improdutivos do ponto de vista do trabalho e missão escolares (Foucault, 1975), exibem-se e escondem-se em múltiplas apropriações desviantes, experienciando uma fisicalidade demasiado expansiva, e, por esse motivo, “imprópria” (McLaren, 1999). O espaço físico é, então, um espaço

iminentemente relacional, onde o poder disciplinar e as microresistências competem entre si, em diferentes momentos de afirmação institucional e identitária.

Esta disciplinação dos corpos envolve, por sua vez, a permanente “codificação” do espaço escolar (Crespo, 1990); a criação de um mapa capaz de orientar os contactos entre os alunos, e entre os alunos e os adultos. Os corpos dos alunos, e o modo como estes se expandem ao longo do espaço, envolve toda uma criatividade em andamento, bem como múltiplos momentos de tensão, sentidos pelos adultos como perturbadores das dinâmicas organizacionais e dos seus espaços conviviais.

Se, num exercício comparativo, tivermos em conta a disposição interna da zona edificada e os usos associados às diferentes dependências, apercebemo-nos, nomeadamente, de alguns aspetos transversais – o facto de a direção estar sempre situada num espaço protegido, mediado por muitos outros espaços intermédios, de utilização exclusiva dos adultos. Os professores têm espaços para a sua utilização exclusiva – a sala dos professores – onde os mesmos podem aproveitar a dimensão convivial da sua profissão, e onde a presença dos alunos é permitida apenas em situações muito excecionais.

À semelhança dos alunos, os professores experimentam estes tempos de recreação como pequenas concessões, valorizando-as como um tempo extraordinário, fervorosamente defendido. O horário escolar funciona, deste modo, como um poderoso dispositivo disciplinar, de organização e racionalização das condutas, atitudes e movimentos, envolvendo a “subordinação das atividades humanas a uma base temporal, numa perspetiva da economia das energias e de controlo da ocupação quotidiana dos indivíduos” (Crespo, 1990, p. 526). Apesar deste longo processo de moralização do tempo, ou precisamente por causa dele, é notório o modo como adultos e alunos privilegiam estes pequenos pedaços de tempo interrompido.

Impedir o acesso dos alunos aos espaços diretivos e administrativos, bem como à sala dos professores, constitui um aspeto fundamental do reforço dos perímetros de segurança, que permitem delimitar e defender o território dos adultos. No caso da Escola Verde, a existência de um edifício único⁸³ tornava esta dimensão normativa da escola um desafio permanente. Ao longo do trabalho de campo foi possível perceber como os perímetros de segurança iam sendo continuamente reforçados com vista à

⁸³ As diferenças arquitetónicas entre a Escola Azul e a Escola Verde foram introduzidas no sub-capítulo “Escolas, protagonistas e interseções”, pertencente ao capítulo 2 “O território educativo da pesquisa”.

construção de um quadrado protegido – um átrio que ficava no seguimento da porta principal do edifício e que permitia a passagem para os espaços proibidos.

Este átrio ficava no seguimento da porta principal do edifício, e de uma espécie de antecâmara onde estava situado o PBX, gerido por uma assistente operacional que tinha uma secretária e um assento neste local. Entrados no átrio, podíamos visualizar os serviços administrativos, a porta que dava para a sala de professores e a reprografia. A sala de professores tinha uma porta que fechava com uma mola, o que apontava, desde logo, para um espaço de acesso muito condicionado. Na continuação destes espaços, separado por umas portas envidraçadas, tínhamos a Direção, e algumas salas destinadas ao trabalho dos professores e dos diretores de turma. Do lado oposto do átrio, tínhamos um segundo conjunto de portas que permitia o acesso a outros serviços, entre os quais a ludoteca e o gabinete de mediação escolar. Um terceiro conjunto de portas separava o átrio de um corredor que permitia a passagem para o resto do edifício.

Os alunos tinham, obrigatoriamente, de entrar para as aulas pelas portas laterais do edifício, e, mesmo quando o seu destino ficava encurtado pela passagem pelo átrio, eram frequentemente impedidos de o fazer; tinham que ir dar a volta – subir as escadas para o andar superior para, depois, descer para o piso térreo, com vista a aceder aos corredores centrais. Pelo contrário, eu, enquanto investigadora, podia entrar pela porta principal, que dava diretamente para o PBX. Apesar desta abertura, esta era uma porta que estava frequentemente fechada - uma mola facilitava este fechamento -, sendo que a luz a incidir nos vidros dificultava o olhar para dentro. A possibilidade de circulação pelo átrio de que pude usufruir ao longo da pesquisa permitiu-me identificar alguns dos instrumentos defensivos que iam sendo acionados com vista a impedir o acesso dos alunos, nomeadamente a sinalética a indicar passagem proibida:

Existem dois papéis, com o mesmo conteúdo, nos dois vidros da porta que dá para a zona do gabinete de mediação escolar, virados nos dois sentidos: um para dentro desta zona, o outro para o átrio, por forma a informar os alunos que se deslocam nos dois sentidos:

ALUNOS:
PROIBIDA A ENTRADA

Esta informação é acionada [tornada visível] sempre que estas portas se fecham, durante os intervalos. (Notas de campo, Escola Verde, 22/04/2009)

O corpo e a palavra dos funcionários funcionavam, também, como instrumentos fundamentais na contínua criação e recriação de obrigações e proibições.

Enquanto permaneço no átrio, vejo uma assistente operacional fechar a porta que dá para a zona do gabinete de mediação escolar, obrigando vários alunos a inverter a marcha. Um outro aluno, que já estava quase a sair para a rua pela porta do PBX, foi obrigado a vir para trás. A funcionária diz “Porque é que vocês acham que são mais espertos que os outros?”. Por sua vez, a porta que dá para a zona do gabinete volta a abrir-se, por várias vezes, a funcionários e professores. Numa destas ocasiões, três alunos conseguem aproveitar a ‘boleia’, entrando no átrio e dirigindo-se para os corredores centrais. (Notas de campo, Escola Verde, 4/06/2009)

Uma aluna bate com força nos vidros da porta que dá para o átrio; volta a insistir e fica algum tempo ali na esperança que lhe abram a porta. Uma das assistentes operacionais diz: “Helena, Helena, vai dar a volta. Isto não é o da Joana.”. (Notas de campo, Escola Verde, 15/06/2010)

A força performativa das palavras contracena com a perseverança com que os alunos experimentam estas passagens proibidas:

Alguns alunos procuram passar pelo átrio. Uma assistente operacional barra-lhes a passagem, dizendo “Vocês estão doidos? Não sabem o percurso que têm de fazer?”, e fecha 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. (Notas de campo, Escola Verde, 16/10/2009)

Em certas ocasiões, os alunos expressam o seu desagrado em relação a estas restrições, reagindo às interpelações dos adultos como algo que diminui o seu lugar na escola:

Enquanto estou sentada no átrio, o mediador entra e senta-se ao meu lado. Aproveitando esta ‘aberta’, aproximam-se dois alunos da mesma turma. O mediador diz-lhes: “Vocês sabem que não podem estar aqui.”. Uma assistente operacional, assumindo a vigilância deste espaço, chega e vê-os sentados junto a nós. Diz: “Estão a aproveitar a presença do [mediador] para estarem aqui.”. Colocando a mão no ombro de um dos alunos, orienta-os para saírem deste espaço. Este aluno argumenta: “Se eu saio daqui, batem-me.”. Ela responde “Se calhar, é porque mereces.”. Quando o outro aluno passa a porta que dá para o primeiro corredor diz: “Na escola, os alunos são prisioneiros.”. (Notas de campo, Escola Verde, 4/06/2009)

Apesar de tudo, os alunos conseguem aproveitar pequenas aberturas para poderem usufruir deste espaço proibido, desenhando o carácter contornável destas proibições, e uma competição que se vai enunciando, quotidianamente, em diferentes momentos. Estas performances envolvem diferentes coreografias: algumas em claro confronto com a administração escolar e com os funcionários; outras em configurações mais discretas. Algumas destas interações são particularmente exuberantes, revelando um espaço em que a disciplina dos corpos e das atitudes envolve o aproveitamento lúdico das fronteiras por parte de alguns alunos:

Júlio chega ao átrio e senta-se numa das cadeiras. António e Pedro mantêm-se do outro lado da ‘fronteira’ (a porta que fica entre o átrio e o corredor), rindo-se da postura do colega. Uma assistente operacional ameaça com a ida à Direção. Depois de algumas tentativas frustradas, fala de modo mais zangado, e Júlio acaba por sair para lá da porta. Vão ensaiar por diferentes vezes esta invasão. Numa das ocasiões, escondem-se por detrás do biombo. Uma professora vai buscar Júlio; este resiste; ela insiste e leva-o pelo braço; ainda no átrio, ele faz uma última tentativa de resistir, pondo-se de joelhos no chão; ela fala em “birra”. O jogo passa a ser dos outros dois alunos. António esconde-se atrás de uma das filas de cadeiras e zanga-se com o colega por este vir para perto dele, estragando a sua invisibilidade. Pedro vai-se escondendo e mostrando, atrás do caixote das Reclamações, que é alto, procurando ser surpreendido neste jogo. Durante esta performance, vão sendo expulsos, e, de seguida, tentam, de novo, furar a fronteira. Numa das ocasiões em que estes dois alunos atravessam este espaço que lhes é interdito, Júlio volta a aparecer e faz com os lábios “brr, brr”, acrescentando “Elas não vêm nada.”. A atenção focalizada num outro aluno, que tinha estado a lutar com um colega e que tinha magoado a cabeça, ajuda a alguma dispersão. Por vezes, as funcionárias estão ausentes fisicamente; outras estão presentes, mas a tratar de outros assuntos. Numa das ocasiões de ausência das funcionárias, António e Pedro vão voltar e vão aproximar-se de uma secretária usada pelas assistentes operacionais, olhando para os papéis que estão em cima. Não está ninguém para os impedir. António repete a frase “Elas não vêm nada; nunca vêm nada.”. (Notas de campo, Escola Verde, 16/10/2009)

Eu, enquanto adulta, com autorização para andar pela escola, via-me frequentemente envolvida nesta regulação dos movimentos, experimentando diferentes fechamentos e aberturas, traduzidas nos diferentes estatutos presentes, e no modo como o poder está distribuído dentro da escola:

Volto para o átrio pelo corredor central. À porta deste lugar interdito, encontro três alunas que, de forma discreta (uma delas chega à porta com muito cuidado, apenas ensaiando a entrada neste espaço) procuram passar por este espaço. Uma das assistentes operacionais apercebe-se e obriga-as a retroceder. Eu vou a tentar passar mas, como não olha para mim, intui que eu sou uma aluna e empurra-me para trás. A cena é-lhe particularmente embaraçosa porque, num certo automatismo, parecendo esperar alguém mais baixo, toca-me nos seios. Eu sorrio e sigo o meu caminho. (Notas de campo, Escola Verde, 3/02/2010)

Falamos, aqui, dos “usos políticos do corpo” (Fassin, 2003), por parte de adultos e alunos. O modo como os indivíduos, diferentemente situados e articulados, usam o seu corpo para acederem aos recursos físicos e simbólicos, e à possibilidade de construir sentido. Falamos, também, aqui, das “destabilizações” experimentadas pelos adultos relativamente a certas performances, que passam por reações negativas, fisicamente experienciadas, a uma certa paisagem escolar: “O barulho, os alunos dissipados, os comentários impróprios, as posturas, e, por vezes, a aparência física” (Wieviorka et al., 1999b, p. 132).

As observações realizadas neste pedaço da Escola Verde, ao longo de dois anos letivos, revelaram-se particularmente importantes para compreender a importância que a distribuição dos espaços, e as fronteiras internas que se vão configurando, têm para a inscrição e experimentação dos diferentes estatutos. Tendo em conta uma matriz específica de poder, os alunos funcionam como habitantes transitórios, em relação aos quais, o espaço dentro da escola vai sendo concedido e/ou limitado, a partir de um certo ordenamento físico, pedagógico e moral. Esta é uma história que se vai repetindo, envolvendo, por parte dos diferentes grupos, uma considerável quantidade de energia, tensão e, frequentemente, confronto. A criação e manutenção de um quadrado defensivo, resultante do modo como os adultos vão configurando este espaço, nomeadamente, o equilíbrio entre fechamento e abertura, revela quão difícil é fazer com que os alunos obedeçam as estas regras.

A entrada de um novo ano letivo, e de novos membros nos corpos diretivos, trouxe a vontade de impor um maior respeito pelos trajetos impostos por parte dos alunos. A estratégia renovada implicou a participação de membros da Direção na orientação dos movimentos dos discentes na saída das salas de aula. A partir de um trabalho conjunto entre membros da Direção (subdiretora e duas adjuntas) e assistentes operacionais, desenvolvido durante o primeiro mês de aulas, os alunos eram orientados, desde que saíam das salas de aula, no piso superior do edifício, até aos espaços que lhes estavam atribuídos – corredores centrais e pátio exterior:

Quando me encontro junto às escadas que estão situadas na zona do gabinete, uma das professoras da Direção impede um grupo de alunos de descerem as escadas, em direção ao átrio, servindo como uma espécie de tampão para impedir a passagem para a zona proibida. Os alunos voltam a subir e são reorientados com o apoio de duas assistentes

operacionais, no sentido de virarem para a direita, em direcção ao corredor central do piso superior. Desta forma, impede-se que os mesmos se dirijam para as escadas que estão junto à biblioteca e que dão passagem para a zona da direcção. Depois de percorrerem o corredor central são direccionados, pela Subdirectora para deixarem este piso superior, descendo as escadas que vão dar ao piso térreo, à zona de circulação dos alunos. A Sub-directora explica-me que a maior preocupação é saber se será possível manter a presenças dos membros da Direcção, tendo em conta as diferentes interrupções. Os dias de chuva também a preocupam, tendo em conta que existe uma maior (quase total) concentração dos alunos no espaço interior. Depois de os alunos descerem todos para o piso de baixo, as portas que dão para o hall são fechadas e ‘cadeadas’ por duas assistentes operacionais, que se mantêm neste local, a impedir o acesso para o piso superior.” (Notas de campo, Escola Verde, 17/09/2009)

Através desta proximidade, os membros da direcção construíam toda uma “performance institucional” (Raposo, 1996), aproveitando os seus corpos como elementos orientadores dos movimentos dos alunos, na produção de uma mensagem o mais evidente possível em torno das passagens obrigatórias e interditas.

Em outubro de 2009, esta equipa estava reduzida às assistentes operacionais, por indisponibilidade dos membros da Direcção, continuando aquelas profissionais a fazer cumprir esta trajetória, numa base quotidiana:

Ouçõ o toque para o intervalo e sigo para os corredores para procurar perceber como está a decorrer a gestão da mobilidade dos alunos durante os intervalos. Já não vejo os membros da Direcção. Fico a aguardar entre as duas portas que dão para o piso de cima, depois do primeiro corredor. Vejo os alunos a descerem as escadas, como se formassem um ‘mar de gente’. Imagino esta ‘corrente’, vezes sem conta, em todos os intervalos do dia. Vejo as funcionárias junto às portas, para se certificarem de que os alunos ficam para lá da porta, no ‘recreio interior’. A porta que está à minha esquerda implica uma gestão mais cuidadosa, porque para lá dela está a casa de banho dos rapazes. A funcionária tem de manter a porta entreaberta até que os rapazes saiam da casa de banho. Algum tempo depois, vejo uma funcionária descer as escadas que estão à minha direita: é a ‘batedora’, que fica para o final, certificando-se que todos os alunos descem para o piso térreo. Na outra porta, vejo uma assistente operacional, vigiando a ‘fronteira’. (Notas de campo, Escola Verde, 16/10/2009)

Este controlo exigia um verdadeiro trabalho de equipa: no piso superior, onde decorriam as aulas, estavam duas funcionárias, em cada conjunto de escadas – as que davam para os corredores centrais e as que dão para a zona da Direcção -, com a função de orientar os alunos para descerem para o piso térreo. Depois de isto acontecer, uma destas funcionárias permanecia no piso superior e a outra descia para ajudar no controlo dos corredores.

Apesar da eficácia desta estratégia, era sempre possível observar alguns alunos que tentavam contornar estes limites, experimentando outros mapeamentos:

Um grupo de alunos desce e sobe as escadas que estão junto ao gabinete. Em especial, duas alunas estão particularmente entusiasmadas com esta brincadeira. Com o corpo, ao mesmo tempo, ‘contido’ e ‘desafiador’, vão descendo as escadas, sempre a tentar perceber se vem alguma auxiliar. Penso no potencial lúdico, e de excitação, destas ‘mobilidades condicionadas’. A minha presença interpela-as, mas como não intervenho com palavras ou gestos que impeçam o que estão a fazer, elas acabam por manter a brincadeira. Como eu continuasse a espreitar estas descidas e subidas, uma das alunas acena-me e eu retribuo o cumprimento. A uma dada altura, uma auxiliar que estava a controlar o átrio, chama-as e manda-as para o andar de cima, dizendo “É sempre a mesma coisa.”. Sigo-as e subo as escadas. Num canto, à direita, junto à porta de uma das salas de aula, um grupo de alunas é retirado dali por uma outra auxiliar. Sigo este conjunto de alunas que seguem pelo corredor central até às escadas que dão para a zona dos alunos. Vejo dois alunos que saem da biblioteca. Vejo uma auxiliar a impedir (cadear) o acesso ao lance de escadas mais próximo da biblioteca, que dá para a zona da Direção. Chegada ao corredor lateral, vejo e ouço uma auxiliar a dizer a um aluno “Não te vais sentar em lado nenhum, que eu não deixo.”. O aluno inverte o seu caminho. Eu desço para o piso de baixo, por onde desceram as outras alunas. Nos últimos lances de escadas, estão dois alunos a conversar. Sigo em direção à porta. Uma aluna quer entrar para ir à casa de banho mas tem de aguardar que saia outra aluna para poder entrar. Uma auxiliar está a controlar as idas à casa de banho. (Notas de campo, Escola Verde, 13/01/2010)

Um outro aspeto importante do reforço dos perímetros de segurança passou pelo fechamento mais evidente da porta que separava o átrio da zona do gabinete de mediação escolar, revelando o modo problemático como os limites e as fronteiras se (des)construíam na Escola Verde. No ano letivo 2009-2010, mais propriamente, em fevereiro de 2010, a porta foi fechada com mais afinco, sendo que, algumas pessoas, nomeadamente os mediadores que tinham de passar por esta porta para seguirem para o gabinete, tinham acesso a chaves que lhes permitiam esta passagem. Os professores que davam aulas em duas das salas existentes nesta zona dependiam das assistentes operacionais para avançar. Isto tornava, ainda, mais visível o lugar dos alunos nesta movimentação:

Uma professora que vai dar aulas na zona do gabinete tem de esperar pela funcionária que está na reprografia para passar. Esta abre-lhe a porta. Entretanto, surgem uns alunos que tentam passar, aproveitando esta ‘aberta’. Esta assistente operacional 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 retrocedem, a auxiliar diz “É para vocês aprenderem. Têm de deixar, de uma vez por todas, de passar por aqui.”. (Notas de campo, Escola Verde, 18/02/2010)

No ano letivo de 2010-2011, retrocedeu-se nesta solução, tendo em conta que duas das salas de aulas começaram a funcionar em permanência, tornando menos prático o fechamento à chave desta porta; a defesa deste local da travessia e/ou permanência dos alunos ficou, de novo, a depender quase exclusivamente da vigilância das assistentes operacionais.

As proibições relacionadas com a passagem por este local, embora constituam fonte de frustração para os alunos, comunicando-lhes o estatuto menor que é o seu, funcionam, também, como estímulos à recreação lúdica do quotidiano escolar, e, neste sentido, matéria-prima para o continuado problematizar da escola enquanto espaço de convivência e de aprendizagem:

Enquanto estou sentada no átrio, vejo um grupo de alunos fazer uma das travessias mais improváveis: abeirados na porta que separa a zona do gabinete do átrio, olham em volta, procurando perceber se existe alguém que os possa impedir. Este é um momento raro, em que nenhum adulto, para além de mim, se encontra no átrio, e em que o interdito se torna possível. Vão atravessando a zona, primeiro lentos, silenciosos e expectantes; depois, aceleram um pouco, por forma a encurtar o tempo de travessia. Os seus corpos vão contraídos, encurvados, como se procurassem uma certa invisibilidade. Finalmente, conseguem atravessar o PBX e aceder à porta principal do edifício, que lhes dá passagem para o exterior. (Notas de campo, Escola Verde, 17/09/2009).

Estes momentos de transgressão parecem conduzir-nos para lá da “hipótese da resistência”, sem, contudo, a negar, na medida em que esta “pode ser, ela própria, um artefacto teórico que mascara o simples desejo de existência.” (Pais, 2008, p. 12), desejo, este, que expande e (re)desenha os espaços e os tempos atribuídos, e mostra como as regras criadas pelos adultos não conseguem afirmar-se como os únicos referenciais, ou os referenciais mais importantes, no modo como a vida é experimentável e experimentada.

É possível, deste modo, vivenciar, quotidianamente, uma espécie de “efervescência” que habita as escolas contemporâneas, patente nas dinâmicas dos grupos que as compõem, assentes em “ruturas” e “trocas” numa “fusão provisória e conflitual” (Guimarães, 2010, p. 420). Torna-se, então, relevante desocultar a dimensão performativa destas relações socioespaciais, através da identificação dos diferentes atores, cenários, guiões e improvisações desenvolvidos interacionalmente. Do mesmo

modo, é importante estarmos atentos ao modo como as técnicas de controlo e resistência envolvidas, criam fenómenos sociais mais abrangentes.

Existe, assim, uma competição que se alimenta de um movimento circular e mutuamente constitutivo de obrigações/proibições e resistências/contestações. Na verdade, quer adultos quer alunos, vão naturalizando estes confrontos, e, num certo sentido, experimentando espaços de criatividade, na procura continuada de novos modos de afirmarem as suas posições. No entanto, pelo menos para alguns dos protagonistas deste enredo, este confronto vai correspondendo a um certo desgaste e perda de sentido. Do lado dos adultos, e em particular, dos professores e assistentes operacionais, as resistências e contestações dos alunos apontam para uma autoridade não respeitada; do lado dos alunos, estas proibições evidenciam o reduzido espaço de participação que lhes está reservado. É como se estes encontros funcionassem como um espelho duplo, a partir do qual as imagens refletidas, ao mesmo tempo, definissem e problematisassem, o lugar de cada um, numa organização experimentada numa base quotidiana e obrigatória.

A micro-política relativa à regulação da mobilidade e performances espaciais, e as dinâmicas interpessoais e de grupo que evoluem a partir do modo como o espaço é distribuído, obriga a pensar a experiência escolar de adultos e alunos a partir da articulação de conceitos como espaço, corpo, movimento, poder e emoções. A domesticação dos corpos e movimentos dos estudantes não é uma tarefa fácil. De ano para ano, as administrações e os funcionários escolares experimentam renovadas configurações espaciais, em busca do equilíbrio entre abertura e fechamento. Os comportamentos dos alunos – “multiformes, resistentes, astuciosos e teimosos” – produzem, ao mesmo tempo que procuram escapar-se-lhe, o campo disciplinar, permitindo apreender o modo como o espaço é tornado familiar (Certeau, 1998, p. 175). Neste jogo, os alunos aprendem, ainda, que a vigilância dos adultos tem momentos de intermitência que possibilitam a transgressão das regras e a problematização da autoridade, não esquecendo o potencial lúdico deste reescrever das impossibilidades.

A comparação entre os dias de chuva e os dias sem chuva constituía, por seu lado, um elemento paradigmático da reflexão em torno do equilíbrio entre o espaço concedido aos alunos para a sua recreação e a tentativa de expansão desse mesmo espaço, por parte dos alunos. No contexto da Escola Azul, construída a partir de

diferentes pavilhões autónomos, ligados por um telheiro, o espaço disponível para os alunos situava-se, essencialmente, no exterior dos pavilhões. A única exceção era a biblioteca, espaço no qual a permanência dos discentes obedecia a um conjunto muito amplo de regras. Um dos vigilantes desta escola referiu, por diferentes vezes, o facto de não existirem suficientes coberturas no espaço exterior, o que o mesmo associava a algum desconforto experimentado pelos alunos nos dias de chuva e a uma concentração excessiva dos mesmos nos espaços mais protegidos da chuva. No contexto da Escola Verde, a concentração dos alunos no interior do edifício constituía um aspeto bastante mais problemático: era frequente os adultos queixarem-se do facto de os alunos não utilizarem de modo suficiente o espaço exterior, mesmo nos dias de sol, fazendo dos corredores espaços preferenciais para o desenvolvimento das suas brincadeiras.

Nas minhas observações, foi possível identificar algumas destas dinâmicas: alunos que corriam, em grande velocidade, ao longo dos corredores para se apanharem uns aos outros ou para fugirem uns dos outros. Por diversas vezes, senti necessidade de me afastar ou de colocar as mãos para a frente, em defesa do meu corpo, sendo que, em algumas destas ocasiões, acabei por ser empurrada ou pisada, com mais ou menos força, involuntariamente. O meu corpo – discreto e silencioso, mas não silenciado, de adulta e observadora - era, deste modo, interpelado, nestes trajetos, experimentando os contornos destas expressões lúdicas.

As “saliências sensoriais” qualificam o modo como experienciamos o espaço escolar: o barulho e a mobilidade a diferentes velocidades dos alunos, na altura dos intervalos entre as aulas, e a quietude contrastante dos períodos em que as aulas estão em funcionamento ou dos períodos de férias, transportam-nos para um mundo de contrastes e inversões sensoriais, que apelam à nossa constante capacidade de adaptação. Neste sentido, o sensorial está estreitamente associado aos processos de socialização e de aprendizagem, funcionando, ainda, como “suporte” a afirmações identitárias e a exclusões (Frias, 2001).

Por seu lado, a tendência para territorializar o espaço da escola por parte dos adultos, fixando-o e gradeando-o, vigiando e disciplinando a sua utilização, foi-se tornando visível, em diferentes escolas, e diferentes arquiteturas. Quando os espaços dos adultos e dos alunos são demasiado próximos, torna-se necessário a introdução de mecanismos que indiquem aos alunos que existem espaços destinados exclusivamente

aos adultos. Na Escola Azul, por exemplo, a sala onde os professores de educação física se juntavam, no pavilhão ginodessportivo, tinha um papel que alertava os alunos para a necessidade de não irem procurar os professores dentro da sala e para esperarem fora deste perímetro. Na Escola Laranja, o espaço de convívio dos alunos, constituído por um bar e um espaço de convívio aberto com mesas e de cadeiras, estava situado lado a lado com o PBX, um lugar, por excelência dos adultos:

Um professor abeira-se da funcionária que está no PBX para lhe perguntar pela responsável de um dos departamentos da escola. Ela responde que não sabe onde ela está. Ele começa a olhar para três alunos que estão sentados num banco. O professor dirige-se, então, à funcionária do PBX, mas com uma parte do corpo virada para os alunos, e perguntando, com o volume da voz mais alto, como se quisesse alargar a audiência: “Quem é esta *embaixada*?”. A funcionária do PBX não percebeu logo a que ele se referia, perguntando, com ar admirado: “*Embaixada*?”. Ele direcciona, então, o olhar para os alunos, por forma a explicar-lhe a quem se refere. Ela resolve, então, intervir, levantando-se e, com os braços colocados em cima do balcão, pergunta-lhes: “Oh, meninos, estão aqui para entregar alguma coisa?” (alguns dos serviços da escola ficam nesta *zona* – Papelaria e Serviços Administrativos). Eles respondem: “Não, estamos a descansar.”. “Então, se estão a descansar, têm de ir para aquele lado, para lá das escadas.”. Eles permanecem e ela volta a falar com eles: “Vou-vos dar um conselho: Se a Prof. [da *Direção*] vos vê, é melhor que vocês estejam daquele lado.”. Como eles não mostrassem vontade de se levantarem, o Professor, que continuava junto ao PBX, a observar a cena, aproxima-se mais dos alunos, para que eles saiam. Um dos alunos levanta-se, lentamente, e vai avançando para as escadas. O professor dirige-se a ele, dizendo: “Queres que eu fale em Crioulo ou em Português?”. O aluno restante é, então, levantado pelo professor, que o puxa pela mão, dizendo: “It’s an order.”. O aluno afasta-se, dirigindo-se para o corredor que dá para o Bar dos Alunos. Depois, o professor vira-se, com um ar de cumplicidade para a funcionária do PBX, que já tinha voltado a ocupar o seu posto, sentada. Esta diz-lhe, com uma expressão facial coincidente: “Esta semana está *a ferro e fogo*.” (faz referência ao facto de as aulas estarem a terminar). O professor diz-lhe: “Quer mais álcool?”. Ela responde: “Xiiii!”. (Notas de campo, Escola Laranja, 16/06/ 2011).

Esta cumplicidade entre adultos, propiciadora de laços, constrói-se, em larga medida, com base na fratura com os alunos, e nestas performances, para a qual concorrem múltiplas fronteiras morais, depreciativas e estigmatizantes. Estes “géneros discursivos” funcionam como mecanismos, ofensivos e defensivos, próprios de relações conflituais e competitivas, que os adultos usam para se orientarem nas interações com os alunos, e, nos quais e através dos quais, explicitam o seu lugar, dominante, na hierarquia (Burkitt, 1997). Se desejássemos evoluir para uma antropologia do som, seria inevitável o registo continuado (embora não exclusivo) de “entoações particularmente

duras” e elevadas no modo como os adultos falam com os alunos, como elemento de modalidades relacionais fortemente marcadas pela distância hierárquica (Marcel, 2002).

Parte III - Produzir *alunos e cidadãos*

Capítulo 5 - Professores e mediadores. Partilhar incertezas num mesmo terreno de intervenção

A escola funciona, atualmente, como um “laboratório de problemas”, onde diferentes “profissionais do social”, entre eles professores e mediadores, são, cada vez mais, solicitados para reparar “situações de vulnerabilidade” (Vieira e Dionísio, 2012, p. 84). O termo laboratório aponta para dois aspetos fundamentais: a flexibilização e pluralização das abordagens e instrumentos de intervenção, por um lado, e a continuada incerteza, ou certeza relativa, relativamente aos resultados atingíveis. Os quotidianos profissionais indicam um percurso difícil e sinuoso, onde a variável tempo é difícil de gerir e “os equilíbrios são habitualmente delicados e precários, numa sucessão de persistentes recomeços” (Carvalho, 2010, p. 112). Neste sentido, a vulnerabilidade aponta para as trajetórias escolares de um conjunto vasto de atores, que atuam em estreita interdependência – alunos e adultos.

Esta abordagem assume a escola como um meio em que diferentes profissionais se confrontam com “desafios” sociais e políticos, de natureza local e global, e que face a estas interpelações institucionais e organizacionais - disciplinares e pedagógicas -, experimentam sentimentos de auto-realização, mas, também, de “urgência”, “sofrimento” e “insucesso” (Payet, 1999).

O modo como Lahire (2005) reconfigura o conceito de *habitus*, através da distinção entre “disposições para agir”, ou “hábitos de ação”, e “disposições para crer”, ou “crenças”, permite avançar para as dificuldades da ação em contextos tão complexos como as escolas, nomeadamente o modo como as práticas profissionais são atravessadas pela distância entre crenças e possibilidades reais de ação, podendo os atores incorporar modelos, valores e ideais para os quais não têm meios - materiais ou disposicionais.

Para além disto, é importante ter em conta as diferentes identidades e culturas profissionais em jogo, incluindo a da investigadora. A “cultura profissional” envolve o desenvolvimento de atividades práticas, em situação, e em contexto de trabalho, ao mesmo tempo que constitui um instrumento de atualização das “identidades estatutárias” decorrentes dos processos de autonomização profissional. É, ao mesmo tempo, um “saber etnocêntrico” – fechado ao “outro” e assente na necessidade de construção de fronteiras destinadas à afirmação de um poder autónomo – e um processo

de abertura a universos simbólicos estranhos e à partilha de saberes, potencialmente autocrítico. Caria (2008) propõe, deste modo, as noções de “cultura-conjuntura” e de “reflexividade interativa” na análise de grupos profissionais técnico-intelectuais: o espaço social desenvolvido por estes atores torna visíveis a existência de perturbações e incongruências nas expectativas e sentidos recíprocos, tornando possível o questionamento daquilo que é dado como adquirido.

5.1 - A disciplina como problemática pedagógica

“A Escola não está a educar estes miúdos”. Foi, deste modo, que a responsável pela Sala de Intervenção Disciplinar (SID) da Escola Verde resumiu a sua frustração face a um conjunto de alunos resistentes ao trabalho disciplinador levado a cabo por diferentes profissionais e dispositivos escolares – professores, diretores de turma, membros da direção, mediadores.

Os relatórios produzidos no contexto da SID são, a este nível, esclarecedores de uma intervenção difícil e sinuosa. Falam-se de advertências, solicitações, chamadas de atenção, avisos, sensibilização, linhas de orientação e protocolos, oportunidades não aproveitadas pelos alunos, que reincidem nos comportamentos de desrespeito face a professores e outros funcionários, e em relação aos seus colegas:

O aluno [João], [n.º], 5.º [turma], tem vindo a agravar o seu desvio de comportamento, continua a não considerar todas as advertências e linhas orientadoras dadas pela D.T. e demais professores, até mesmo a Direção e professora Coordenadora da [Sala de Intervenção Disciplinar - SID], que têm estabelecido alguns protocolos com o aluno no sentido de o responsabilizar a mudar de atitudes, que levam à sua permanência constante fora das salas de aula nas diversas disciplinas. O encarregado de educação tem conhecimento de todas as ocorrências em que o aluno se tem envolvido. Assim pode-se constatar que já foram dadas várias oportunidades ao aluno, para rever as suas atitudes, a fim de as poder modificar. (Relatório SID, 3 dias de suspensão, 18/05/2010)

Também, no caso de Sérgio, 12 anos e no 6.º ano, com quatro suspensões, entre setembro de 2009 e abril de 2010⁸⁴, os registos dão conta desta desvinculação face aos diferentes espaços de disciplinação, e de uma estratégia de comunicação que não permite aos adultos exercerem a sua influência:

⁸⁴ 13 dias de suspensão, no total.

O aluno manteve uma postura de "gozo", respondendo várias vezes às questões de forma muito vaga ou dizendo que não sabe. (Registo de ocorrências disciplinares, SID, 28/10/2009)

Por vezes, esta dissociação envolve performances mais salientes, como no caso de Fernando e Júlio:

O aluno [Fernando] no trajecto da sala de aula até [à SID], pontapeou os cacifos e as portas. Não acompanhou a funcionária [à SID], preferindo ficar a jogar matraquilhos. Foi chamado várias vezes pela professora [da SID] e só com muita insistência foi convencido a entrar [na SID]. O aluno esteve sempre na conversa com o seu colega [Júlio], numa atitude de gozo, divertida e a cantar. É ainda de registar que o aluno se recusou a preencher a ficha de registo [da SID]. (Registo de ocorrências disciplinares, SID, 7/12/2009)⁸⁵

Em certos casos, esta resistência estende-se aos diferentes espaços de disciplinação, obrigando a percorrer a “rede hierárquica de disciplinamento”, do professor que leciona até à Direção (Ratto, 2002):

Enquanto o Professor falava com o aluno, este foi muito incorrecto. Não reconheceu o seu comportamento incorrecto com o professor [da SID] e por isso foi encaminhado para a Direcção.” (Registo de ocorrências disciplinares da Sala, 26/11/2009)

Esta minoria ruidosa⁸⁶ interpela a escola de um modo particularmente desafiante. Alguns dos registos referem atitudes de aquiescência por parte dos alunos: “cumpriu a tarefa proposta”, “esteve calmo”, “referiu que iria alterar a sua conduta”, “reconhece a sua irreverência”. Contudo, nem sempre as interações fluem desta maneira, havendo, registos de grandes tensões e bloqueios. Neste confronto, os professores podem tornar-se alvos expostos a uma prova de eficácia, experimentando experiências negativas de não reconhecimento do seu papel como disciplinadores. Estas são, quase sempre, experiências emocionais fortes:

No passado dia 20/04/2010, o aluno ameaçou com violência física um colega para extorsão de dinheiro, facto que foi participado pelo encarregado de educação do aluno

⁸⁵ Embora o registo esteja feito individualmente, o teor da descrição é a mesma para os dois alunos, à exceção dos nomes estarem invertidos, o que indica que esta situação foi produzida em conjunto.

⁸⁶ Como já foi referido no sub-capítulo “Desvios e desprezos escolares”, foram selecionados alunos com mais de 5 situações sinalizadas, e com suspensões acumuladas. Um total de 20 alunos, num universo de 221 alunos/as. Também Payet (1996) faz referência ao facto “da gestão do desvio escolar estar focalizada num número reduzido de casos” (Payet, 1996, p. 28).

agredido e comunicado à Escola Segura. Quando advertido pela professora que estava de serviço na [SID], em relação à sua atitude para com o colega o [Helder] foi muito incorrecto e agressivo com insultos desrespeitosos à professora, perante a comunidade educativa que circulava no momento no átrio de entrada onde a professora tentava comunicar com o aluno. (Registo de ocorrências disciplinares, SID, 21/04/2010)

Esta vulnerabilidade é experimentada de modo diferente pelos mediadores escolares, que fazem referência às relações de confiança que estabelecem com os alunos. Estes podem desenvolver diferentes atitudes relativamente a diferentes espaços de regulação. Alguns alunos vistos pelos mediadores como recetivos à sua intervenção eram entendidos pelos professores da SID como arrogantes e pouco sensíveis à sua atuação. As interações com os professores envolvem uma mistura de “sinais de desafio” e de “sinais de adesão” (Bourdieu e Champagne, 1992). No caso dos mediadores, os “sinais de desafio” evidentes e diretos são raros, embora os mesmos tenham consciência de que uma parte dos “sinais de adesão” são estratégias desenvolvidas pelos alunos para reduzirem os níveis de controlo, ou momentos passageiros num percurso prolongado e crescente de desvinculação face ao projeto escolar. Por vezes, os alunos faltavam a encontros previamente marcados, não sendo raros, por exemplo, os alunos que alternavam períodos de maior assiduidade, decorrentes de uma intervenção mais intensiva, seguidos de períodos de maior ausência. A intervenção dos mediadores cai, também, frequentemente, num sentimento de frustração, tendo em conta as resistências dos alunos às mudanças de comportamento esperadas. Estas reincidências tornam difícil ver o fim da linha das intervenções, produzindo, por vezes, uma sensação de impotência, de sabor amargo.

Para a Coordenadora da SID, a eficácia disciplinar do dispositivo por si dirigido dependia da clarificação da sua ação, referenciando como importante ter conseguido impedir os miúdos de fazer o trabalho das aulas quando eram enviados para este espaço. Considerava que este lugar de disciplina não era um “prolongamento das aulas”, mas, antes, um local cuja função exigia um corte com a vida regular do aluno, com vista a tornar claro a ocorrência de uma transgressão sobre a qual era necessário intervir. Antes desta alteração, alguns professores “abusavam”, porque enviavam o/a aluno/a para a SID para que ele continuasse a trabalhar os conteúdos que estavam a ser lecionados mas sem prejudicar a dinâmica da aula, contornando o facto de aquele estar em situação de irregularidade, a “perturbar o funcionamento das aulas”.

No contexto da SID, uma intervenção bem-sucedida passa pela adesão do aluno visado ao diagnóstico da sua culpabilidade, à necessidade de reparar os danos causados e de evitar futuros comportamentos disruptivos. Nos casos em que isto não se verifica, a responsabilidade é imputada ao aluno e ao seu desvio comportamental. Também era evidente a procura de uma certa *expertise* por parte dos professores, a partir da necessidade de articular “firmeza” com “capacidade de diálogo”. Os professores que trabalhavam, a partir de uma escala, na SID, nem sempre correspondiam a este perfil. A Coordenadora questionava o facto dos professores afetos a este espaço serem nomeados pelo Conselho Executivo, justificando que “nem todos os professores têm jeito para lidar com estas situações”. Apontava, deste modo, para a necessidade de, neste contexto de ação, os professores estarem dotados de uma “competência relacional” (Peralva, 1997), consubstanciada numa vontade e capacidade de “ouvir estes miúdos”; de “ir ao nível deles”.

O referencial materno constituía para esta Coordenadora uma das estratégias que mais lhe agradavam, revelando que as emoções são consideradas um bom condutor da adesão à dimensão doutrinária da regulação dos comportamentos, porque, como a mesma dizia, “com a mãe, o coração dobra”:

A Coordenadora da [SID] fala, com orgulho, e particular satisfação, de uma intervenção junto de um aluno que, tendo sido advertido por uma professora, lhe tinha respondido mal. Falando com ele, procurou que aquele se colocasse no papel da professora, dizendo-lhe “Se a tua mãe fosse maltratada no emprego, como achas que ela se ia sentir?”. No seguimento desta interpelação, o aluno acabou por acompanhar [a Coordenadora da SID] até à outra professora, e, embora tivesse levado algum tempo, o aluno acabou por pedir desculpa. (Notas de campo, Escola Verde, 22/04/2009)

Dobrar o coração do aluno representa, deste modo, uma oportunidade de conseguir alguma adesão por parte daquele relativamente à necessidade de assumir o erro e de reparar o espaço relacional e organizacional que foi perturbado com a infração.

De acordo com Gillies (2011), esta “política emocional”, assente na procura de um hiperencaixe do aluno, reduz, inevitavelmente, a possibilidade de compreender as emoções dos alunos em contexto, tendo em conta que deixa pouco espaço, na regulação das situações, para a compreensão e integração das experiências de injustiça escolar, nomeadamente na interação com os professores. Esta abordagem impede, por um lado, que os alunos sejam (re)conhecidos na expressão dos seus mal-estares em relação ao

sistema escolar, e, por outro lado, reduz a oportunidade das instituições e profissionais da escola procederem a um exame crítico das suas práticas e instrumentos de trabalho.

Com alguns alunos, estas estratégias funcionam durante as primeiras vezes que vão à SID, mas, depois, estes “endurecem”. Em processos continuados de contacto com os espaços de disciplinação, os “sinais de adesão” podem-se esbater, dando lugar a uma acentuada resistência. Em alguns dos casos observados, a intervenção prolongou-se ao longo de um ano letivo inteiro⁸⁷, envolvendo um processo continuado de “repreensões registadas” e “suspensões”⁸⁸.

Tomemos o exemplo do Tiago, um aluno pluri-repetente⁸⁹, que, no ano letivo de 2009-2010, teve um total de 38 dias de suspensão, que se estendem ao longo dos três períodos escolares, entre setembro de 2009 e maio de 2010. Tiago era um aluno pluri-investido, acompanhado por vários dispositivos, dentro e fora da escola – diretora de turma, SID, direção da escola, gabinete de mediação escolar, comissão de proteção de crianças e jovens. Um dos relatórios da SID, datado de março de 2010, dá conta desta espiral de comportamentos desviantes:

O [Tiago], [n.º, ano, turma] foi conduzido 9 vezes [à SID], devido ao seu desvio comportamental e reincidências, por sair da escola e das aulas sem autorização, por danificar material da escola, por agressão física e verbal e ameaças aos colegas, por incorrecção para com funcionários, professores e colegas, por perturbação do funcionamento das aulas. (Relatório, SID, 22/03/2010)

Depois de várias suspensões acumuladas, em maio de 2010, Tiago volta a ser suspenso, com o maior número possível – 10 dias de suspensão⁹⁰. No relatório que justifica esta nova suspensão, dá-se conta das saídas da escola sem autorização, do

⁸⁷ Em certos casos, prolonga-se por vários anos.

⁸⁸ De acordo com os artigos 34.º e 35.º, do *Estatuto do Aluno do Ensino não Superior*, de 2002, a *repreensão registada* “(...) consiste numa censura escrita ao aluno e arquivada no seu processo individual, nos termos e com os objectivos referidos no artigo anterior, mas em que a gravidade ou a reiteração do comportamento justificam a notificação aos pais e encarregados de educação, pelo meio mais expedito, com vista a alertá-los para a necessidade de, em articulação com a escola, reforçarem a responsabilização do seu educando no cumprimento dos seus deveres como aluno.” e a *suspensão da escola* “(...) consiste em impedir o aluno, de idade não inferior a 10 anos, de entrar nas instalações da escola, quando, perante um seu comportamento perturbador do funcionamento normal das actividades da escola ou das relações no âmbito da comunidade educativa, constituinte de uma infracção disciplinar grave, tal suspensão seja reconhecidamente a única medida apta a responsabilizá-lo no sentido do cumprimento dos seus deveres como aluno.” (Consultar Lei n.º 30, de 20 de Dezembro, *DR – I Série – A, n.º 294, 20 de Dezembro de 2002*, p. 7948).

⁸⁹ Em Junho de 2010, este aluno tinha 14 anos e ainda estava no 5.º ano de escolaridade.

⁹⁰ Este aluno já havia sido suspenso por 10 dias, em abril.

absentismo recorrente do aluno, que “fica nos corredores a circular e a destabilizar o bom funcionamento das mesmas, até mesmo de outras turmas que não a sua, assim como o bom ambiente dos recreios”, e de agressões com cinto aos colegas. Os relatos vão no sentido de um confronto evidente com os adultos, em particular aqueles mais diretamente responsáveis pelo seu enquadramento disciplinar:

No dia 13 de Abril de 2010, o aluno voltou a ter vários tipos de comportamentos que desrespeitam o cumprimento do Regulamento Interno do Agrupamento⁹¹, nomeadamente a fuga a uma assistente operacional, que o acompanhava à sala de aula, a negação do facto quando confrontado pela professora coordenadora da *Sala*, o ter pintado as paredes de um dos corredores da escola com um spray, tendo sido incorrecto com o professor [da *Sala*], quando este o conduzia à Direcção, tendo ameaçado este professor de que o agrediria fora da escola. (Registo de ocorrências disciplinares, SID, 11/05/2010)

O tom da narrativa é de acentuada impotência, surgindo a suspensão como a única medida viável:

Este aluno ao longo do ano lectivo, tem vindo a ser advertido, para que não seja recorrente nas suas atitudes perturbadoras dentro e fora das aulas.

Apesar da escola lhe ter proporcionado todo um conjunto de medidas substanciadas em protocolos com a Directora de Turma, com a Técnica do [Gabinete de Mediação Escolar], com a professora Tutora e até mesmo com a Direcção, no sentido de estabelecerem estratégias de apoio ao aluno e de lhe serem dadas várias oportunidades para que este modifique as suas atitudes, este continua a não considerar todo o esforço desenvolvido pelos professores e técnicos de apoio.

Assim, tendo em conta o percurso comportamental do aluno ao longo deste ano lectivo, aos actos recorrentes e a todas as informações reunidas e confirmadas pela Directora de Turma professora [nome], o aluno continua a não cumprir o estabelecido pelo Regulamento Interno da Escola nas alíneas; b) do ponto 1; c); d) e f) do ponto 2; e ainda a alínea d) do ponto 3 do artigo 30, pelo que como coordenadora da [SID], proponho à Direcção, para que prossiga à medida disciplinar de **dez dias de suspensão**⁹² pelas atitudes acima referidas. (Relatório, SID, 11/05/2010)

⁹¹ O Regulamento Interno do Agrupamento é um documento normativo que define os direitos e os deveres que regulam as interações entre os diferentes intervenientes da escola – alunos, pessoal docente, pessoal não docente, pais e encarregados de educação –, as funções dos diferentes coletivos que administram a escola – Direcção, Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo e estruturas de coordenação e supervisão pedagógicas relativas às diferentes áreas disciplinares –, e as modalidades de utilização dos diferentes serviços, instalações e equipamentos.

⁹² O bold consta do documento original.

No que respeita à suspensão, esta representa uma medida sancionatória particularmente pesada, apenas procedida pela “transferência de escola”⁹³. Contudo, a sua eficácia é problematizada, no caso de alguns alunos, pela quantidade de suspensões acumuladas⁹⁴. Os mediadores e a coordenadora da SID acentuavam uma certa perigosidade associada a esta medida, tendo em conta que o aluno vai para casa durante alguns dias, acabando por ficar sozinho, sem qualquer vigilância. Embora houvesse a procura de combinar com os encarregados de educação os dias em que a suspensão tinha lugar, esta medida era frequentemente experienciada como um tiro no escuro.

A coordenadora da SID considerava que uma das possibilidades passava pela conversão da medida disciplinar de suspensão em trabalho comunitário, mantendo o aluno dentro da escola mas excluindo-o dos espaços de aula e reduzindo a possibilidade de articulação com os colegas, através do direcionamento para tarefas de limpeza na escola, acompanhando o trabalho das assistentes operacionais. Contudo, tal como a mesma explicou, esta medida é de difícil implementação em resultado da resistência dos encarregados de educação, que consideram uma humilhação a realização destas “atividades comunitárias”⁹⁵. Isto conduz-nos, de novo, à necessidade de pensar os processos de disciplinação escolar em articulação com as questões estatutárias e com os processos de fixação e negociação do poder dentro das escolas.

Alguns alunos que contactam com os diferentes dispositivos disciplinares da escola carregam um estatuto ambivalente, enquanto aluno-agressor e criança-maltratada. Tiago transportava consigo uma história particularmente pesada: não vivia com a mãe, que entretanto tinha constituído outra família, mas que não o tinha integrado, e estava à guarda de um tio que utilizava os castigos físicos com frequência, e que mostrava pouco interesse em continuar a cuidar dele. Estes elementos existenciais surgiam frequentemente nas conversas em torno deste aluno, envolvendo algum conflito no peso a dar a esta dimensão no diagnóstico relativo aos comportamentos disruptivos. Neste caso, em particular, a resistência à intervenção dos adultos estendia-se aos próprios mediadores, envolvendo os contactos com o aluno experiências desagradáveis, tendo em

⁹³ O Estatuto do Aluno de 2008 vem revogar a aplicação da “expulsão da escola” como medida disciplinar sancionatória, ainda presente no estatuto do aluno de 2002.

⁹⁴ No ano letivo de 2009-2010, foram 7 os alunos com registos de mais de 10 dias de suspensão. Caeiro (2009) também faz referência aos alunos reincidentes, que acumulam suspensões, contribuindo esta medida para “acentuar um fosso de ruptura com a instituição escolar” (Caeiro, 2009, p.38).

⁹⁵ Também Patrícia Amaral (2007) identificou esta resistência, numa escola do Porto.

conta que Tiago revelava o seu desprezo de um modo evidente, e dificilmente contornável. Um dos relatórios da SID, de dezembro de 2009, aponta para o modo como, nestes casos, o julgamento de carácter se pode tornar conflitual:

O aluno tem sido considerado por todos os professores, face aos problemas familiares que tem vivido, apesar de tudo, o aluno não tem aproveitado todas as oportunidades que lhe têm sido dadas, para não reincidir, em atitudes de incorrecção quer para colegas, professores e funcionários, dentro e fora das aulas (recreios). (Relatório, SID, 7/12/2009)

Uma das soluções pensadas passava por tentar a colocação de Tiago numa turma PIEF⁹⁶, com vista a procurar ultrapassar o impasse a que o seu percurso escolar tinha chegado. Um dos receios era que, no contexto do PIEF, o Tiago ia estar em contacto com colegas mais velhos, alguns dos quais associados a percursos delinquentes.

Nestes casos, parecem não existir soluções ideais, constituindo as turmas alternativas, como as PIEF, PCA⁹⁷ e CEF⁹⁸, um corredor especificamente criado para viabilizar a concretização da escolaridade obrigatória, em formatos pedagógicos mais flexíveis e conteúdos curriculares simplificados e ajustáveis⁹⁹. Em última análise, estes

⁹⁶ O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) foi criado para abranger jovens envolvidos em situações de trabalho infantil e/ou em risco de exclusão escolar. Embora preveja a constituição de turmas, cada aluno tem um plano de educação e formação individualizado, flexível, faseado e atualizável. Em princípio, os alunos podem integrar estas turmas em qualquer altura do ano, desde que haja vaga. Uma outra característica importante, tendo em conta os alunos pluri-repetentes, é o facto de os alunos poderem concluir a escolaridade básica num período de tempo mais curto – um a dois anos. Consultar Despacho conjunto n.º 948/2003 dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, publicado a 26 de Setembro, *DR II Série*, n.º 223, que revê e reformula o PIEF criado pelo Despacho Conjunto n.º 882/99.

⁹⁷ Tal como já foi brevemente referenciado no sub-capítulo “Escolas, protagonistas e interseções”, os Percursos Curriculares Alternativos destinam-se a alunos até 15 anos de idade, inclusive, que se encontrem em situações de “insucesso escolar repetido” e/ou em “risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar”. O perfil dos alunos passa por “problemas de integração na comunidade escolar”, “forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa auto-estima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem.”. A organização destes percursos deve prever a possibilidade de transitar para outras modalidades de formação, bem como a continuidade dos estudos. Dadas as especificidades dos alunos envolvidos e a necessidade de um acompanhamento mais individualizado, uma turma PCA pode constituir-se com apenas 10 alunos. Consultar Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de janeiro, *DR I Série-B*, n.º 5, pp. 156-160.

⁹⁸ Os Cursos de Educação e Formação são cursos com uma estrutura curricular acentuadamente profissionalizante, através dos quais é possível a equivalência ao 6.º, 9.º ou 12.º anos, e que se destinam a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que não concluíram os 12 anos de escolaridade, bem como àqueles que, após a conclusão dos 12 anos de escolaridade, pretendam adquirir uma qualificação profissional para ingresso no mundo do trabalho. Em alguns casos, é possível, ainda, a realização de um estágio complementar pós-formação. Consultar Despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho, *DR – II Série*, n.º 175, pp. 11296-11307.

⁹⁹ Em 2001, teve lugar uma reorganização do currículo do ensino básico que definiu a possibilidade de as escolas, no contexto da sua autonomia, conceberem, proporem e implementarem “percursos de

formatos legalizam a constituição de “turmas de nível”, permitindo encaixar, do ponto de vista organizacional, os alunos mais resistentes ao trabalho escolar. Estes mecanismos de “segmentação interna”, acabam, frequentemente, por funcionar como “enclaves de exclusão” (Abrantes, 2008b); uma via para a organização escolar se “desembaraçar” dos alunos difíceis, que, de acordo com Wieviroka (1999b), revela a “impotência” das escolas na gestão da heterogeneidade dos alunos.

Ramognino et al. (1997) analisam estas modalidades de agrupamento dos alunos associados a insucesso escolar e problemas comportamentais como um elemento fundamental para compreender como a escola se constitui como “dispositivo disciplinar” e “mercado escolar”, com base em diferentes formas de diferenciação e “fechamento”.

Na Escola Azul, existia uma turma PCA, correspondente ao 6.º ano, integrada por alunos que acumulavam repetências no 5.º ano e que tinham problemas comportamentais. A constituição desta turma teve como objetivo possibilitar a conclusão do 2.º ciclo, para que os alunos pudessem progredir para cursos profissionalizantes. Numa das conversas que tive com a diretora de turma, era visível a preponderância que os conflitos interpares ganhavam na dinâmica desta turma, e num certo olhar sobre estes alunos irrequietos e desvinculados do projeto escolar. Esta professora destacava, em particular, uma estratégia frequentemente utilizada pelos alunos para, no seu entender, “não terem de trabalhar nas aulas”: ofendiam as mães uns dos outros, e o resto da família, o que evoluía muitas vezes para a agressão física, obrigando os professores a interromperem as aulas. No contexto português, Patrícia Amaral (2007) faz referência a estas dinâmicas, surpreendidas nos relatos dos professores em torno dos comportamentos dos alunos nas salas de aulas (Amaral, 2007). No contexto francês, Payet (1996) fala deste “jogo ritual”, que se pode transformar em “drama pessoal”, e que constitui um motivo frequente para a expulsão destes alunos da sala de aula.

Ainda no contexto desta turma PCA, procurei perceber como tinha decorrido um projeto desenvolvido no contexto das aulas de Educação Musical, em relação ao qual os

diversificação curricular”, legalmente enquadrados em formatos pré-definidos, com vista a afetar o cumprimento da escolaridade obrigatória e de impedir a exclusão escolar. Consultar Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, *DR I Série-A*, n.º 15, pp. 258-265.

alunos tinham revelado uma adesão mais positiva¹⁰⁰. O relato do professor de música acabou por evidenciar o mesmo tom de frustração, com um diagnóstico assente no elevado nível de conflitualidade presente neste grupo, e nas “práticas obstaculizadoras” do processo de ensino aprendizagem (Quaresma, 2010). Quando perguntado sobre o momento que lhe tinha dado mais satisfação nesta experiência, respondeu “Muito sinceramente? Quando as aulas acabaram.”. A razão deste desalento estava no facto de os alunos andarem sempre a “lutar uns com os outros” e de os professores perderem muito tempo “a tentar acalmar os ânimos”. A avaliação desta experiência era maioritariamente negativa, considerando este professor que as turmas PCA não eram a melhor solução, tendo em conta que os alunos “continuam com os mesmos problemas e sem grandes expectativas de futuro”. Este professor assinalava, apesar de tudo, uma vantagem neste formato: “pelo menos, não estragam as outras turmas.”.

Esta propensão para a conflitualidade, presente, já, no diagnóstico prévio à constituição desta turma, levou à criação de um formato unisexo: embora existissem alunas que se enquadravam no perfil específico do PCA - pluri-repetentes e com problemas comportamentais -, optou-se por constituir uma turma só de rapazes, considerando-se que o desequilíbrio numérico entre rapazes e raparigas iria constituir um “fator de destabilização”, tendo em conta a competição entre rapazes que se iria instaurar. Isto acabou por acontecer com uma aluna de outra turma, que namorou com vários alunos do PCA, o que trouxe “muita confusão”. Como referia a diretora de turma, “se fosse dentro da mesma turma, imagine o que não seria!”.

Estes depoimentos apontam para uma tendência, verificada em outros contextos de pesquisa, de encarar estas turmas alternativas como “uma espécie de aluvião de alunos desenquadrados dos contextos escolares, em vez de oportunidades educativas alternativas e paralelas” (Caeiro, 2009, p. 25). Tendo sido criadas a nível nacional, com o fim de expandir as possibilidades de certificação curricular dos alunos mais resistentes e com maior insucesso escolar, a aplicação institucional localizada destes meios aponta para o facto de estes mecanismos de diferenciação pedagógica funcionarem como configurações estratégicas, cuja utilidade de acantonamento destes alunos permite “reciclar” os fins e obviar a insatisfação face aos resultados tidos como reduzidos ou

¹⁰⁰ Este projeto consistiu na criação, e gravação num CD, de uma música rap.

mesmo nulos, neste caso, a concretização satisfatória dos processos de escolarização (Foucault, 1994f).

Para além destas turmas alternativas, existe toda uma “fabricação” (Abrantes, 2008b), uma engenharia, associada à criação das turmas do ensino regular, que envolve a distribuição dos alunos problemáticos, a partir de uma conjugação entre critérios de concentração – juntá-los numa só turma para que não estraguem os alunos que querem trabalhar – e critérios de dispersão – distribuí-los por turmas diferentes para que não se influenciem uns aos outros. Embora pouco frequente, é possível, ainda, a mudança de um aluno de uma turma para outra, enquanto o ano letivo está a decorrer. A experimentação de sociabilidades renovadas é vista como um elemento que pode ser importante na modificação dos comportamentos, tendo em conta as influências que os pares exercem uns sobre os outros. O resultado destas mobilidades é relativamente imprevisível, e nem sempre permite ultrapassar o problema, pelo menos a médio e longo prazo. Na Escola Verde, foi experimentada a transferência de turma para um dos alunos mais reincidentes. Manuel, um dos alunos com maiores idas à Sala de Intervenção Disciplinar (16 idas), mudou, nos finais do mês de janeiro, para uma outra turma do 6.º ano, com um “distinto ambiente” (Ib, p. 74), patente no menor número de participações disciplinares¹⁰¹. Depois de um breve período de acalmia, Manuel voltou a registar participações disciplinares e suspensões.

No caso de alguns alunos, esta espiral de intervenções e reincidências pode culminar na sua transferência para uma outra escola. Se tivermos em conta a produção jurídica neste campo, em particular os diferentes estatutos dos alunos, de 2002, 2008 e 2010, vemos que a retirada de um aluno de um estabelecimento de ensino envolve um tratamento cauteloso, tendo em conta que é uma medida que contraria o imperativo político-ideológico de assegurar a todos os jovens, sem exceção, a conclusão da escolaridade obrigatória.

No estatuto de 2002, a “expulsão da escola” - medida disciplinar sancionatória mais grave -, destina-se, fundamentalmente, a alunos não abrangidos pela escolaridade obrigatória. Esta punição impõe a proibição de acesso e reinscrição em qualquer

¹⁰¹ Relativamente ao número de alunos com participações disciplinares, em cada uma das turmas, ao longo do ano letivo, a turma para onde o Manuel foi transferido regista apenas dois alunos, com 1 e 2 idas à Sala de Intervenção Disciplinar, uma das quais resultou na aplicação de uma repreensão registada. Pelo contrário, a turma de origem deste aluno regista 14 discentes com participações disciplinares, 3 dos quais com repreensões registadas e 6 com suspensões.

estabelecimento de ensino, conduzindo à retenção durante o ano letivo em que a medida se aplica. Apesar de tudo, os alunos abrangidos por esta medida podem “realizar exames nacionais ou de equivalência à frequência”, como candidatos autopropostos. No caso dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória, a expulsão da escola só pode ser aplicada “desde que esteja assegurada a transferência de escola”. Em qualquer dos casos, esta medida só pode ter lugar “perante um comportamento do aluno que perturbe gravemente o funcionamento normal das actividades da escola ou as relações no âmbito da comunidade educativa, constituindo de uma infracção disciplinar muito grave, quando reconhecidamente se constata não haver outro modo de procurar responsabilizá-lo no sentido do cumprimento dos seus deveres como aluno”¹⁰².

Em 2008, a medida de expulsão da escola já não consta do texto jurídico, ficando a “transferência de escola” a vigorar como a medida disciplinar sancionatória mais grave¹⁰³. Esta medida é aplicável quando o aluno em causa impede o “prosseguimento do processo de ensino-aprendizagem dos restantes alunos da escola” ou quando desenvolve um relacionamento inviável com “algum ou alguns dos membros da comunidade educativa”. A transferência de escola não pode ser aplicada a alunos de idade inferior a 10 anos, e, nos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória, exige que esteja assegurada a frequência de outro estabelecimento “situado na mesma localidade ou na localidade mais próxima, servida de transporte público ou escolar”¹⁰⁴.

No contexto das organizações escolares, esta medida pode não ser consensual, mesmo no caso de alunos particularmente problemáticos. No ano letivo de 2009-2010, na Escola Verde, foi pensada a transferência de um aluno do 6.º ano, o Luís, que tinha um comportamento considerado particularmente disruptivo¹⁰⁵. Esta transferência apresentava-se como relativamente fácil, tendo em conta que a outra escola ficava mais próxima da residência do aluno. As coordenadoras da Sala de Intervenção Disciplinar e do Gabinete de Mediação Escolar eram muito críticas em relação a esta opção, considerando que o aluno “era responsabilidade da [Escola Verde]”, e que esta solução só servia para “lançar o problema para os outros”, com a probabilidade acrescida da

¹⁰² Consultar Artigo 36.º, Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, *DR – I Série-A*, n.º 294, p. 7948.

¹⁰³ No Estatuto de 2002, a transferência de escola estava integrada no grupo das medidas disciplinares preventivas e de integração (e não no grupo das medidas disciplinares sancionatórias).

¹⁰⁴ Consultar Artigo 27.º, Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro, *DR – I Série*, n.º 13, p. 582.

¹⁰⁵ No ano letivo de 2009-2010, foi sujeito a várias suspensões, num total de 27 dias. Dos seus registos, constam várias situações de extorsão e agressões violentas a colegas, bem como comportamentos de desrespeito e confronto com professores e assistentes operacionais.

situação se agravar, tendo em conta que, pelo menos, na Escola Verde, a problemática que envolvia este aluno já era conhecida.

Os questionamentos que estas profissionais lançavam a medidas mais drásticas, como a transferência, e até mesmo a suspensão, associadas à exclusão provisória ou definitiva de um aluno do estabelecimento de ensino, revela que a “ideologia da violência legítima” já não funciona como um suporte inquestionável das modalidades de intervenção, tendo em conta que a “legítima defesa” do ambiente escolar surge em conflito com o imperativo ético e político de proteção dos alunos desviantes de uma trajetória excludente (Ramognino, 1997).

Apesar de todos os dissabores, alguns destes alunos conseguem transitar de ano, o que, por vezes, possibilita o seu escoamento para outros estabelecimentos de ensino e/ou instituições de natureza profissionalizante. Diferentes interlocutores falaram destes “milagres”¹⁰⁶ que permitem que os alunos sejam inscritos em cursos profissionais e/ou possam avançar para o ciclo seguinte. Como dizia a diretora da Escola Verde, quando falava com delegados e sub-delegados do 3.º ciclo a propósito da possibilidade de haver retenções nas respetivas turmas: “Talvez não. Depois, no final do ano, há sempre uns toques de magia!”¹⁰⁷.

Quando a transição de ano implica a passagem para o 3.º ciclo, esta envolve, frequentemente, a possibilidade de transferir os alunos em causa para escolas secundárias com 3.º ciclo. As transições para estas novas escolas são processos, frequentemente, “envoltos em mistério” (Abrantes, 2008b, p. 72), surpreendidos em narrativas entrecortadas, que revelam que algumas direções conseguem aproveitar “um parafuso que existe na lei”¹⁰⁸, impedindo a entrada dos alunos mais problemáticos, enquanto outras, resultante da proximidade geográfica com núcleos populacionais considerados de maior risco, enfrentam a obrigatoriedade de incluírem todos os alunos que transitam, incluindo os indesejáveis, objeto de processos prolongados de sinalização e intervenção. Independentemente da base empírica que sustenta estas narrativas, do ponto de vista ideológico e simbólico, elas implicam que, para as administrações e

¹⁰⁶ Termo utilizado por uma mediadora.

¹⁰⁷ Esta conversa teve lugar numa das reuniões de delegados e sub-delegados, que serão objeto de reflexão no capítulo 6.

¹⁰⁸ Expressão utilizada por um agente da PSP da Equipa Escola Segura, a propósito de uma escola secundária com 3.º ciclo integrado que conseguia fazer uma triagem dos alunos, com base no seu percurso disciplinar.

alguns profissionais da escola, este filtro seletivo constitui um recurso escasso e apeteável, uma capacidade apenas acessível a algumas escolas, que, deste modo, conseguem controlar o seu ambiente escolar e o seu estatuto no contexto do sistema escolar local.

A presença de diferentes estratégias disciplinares é paradigmática das alterações que têm vindo a ser produzidas, nas últimas décadas, nos modos de regulação dos comportamentos que se desviam dos códigos de conduta escolares, escritos e tácitos, tendo em conta que as organizações escolares tiveram de acomodar um conjunto de instrumentos ideológicos e legais que problematizam, e tornam mais difícil, a exclusão definitiva dos desviados e métodos de índole mais repressiva, nomeadamente, a punição assente em castigos corporais.

A regulação dos comportamentos dentro das escolas surge na tensão entre modalidades negociadas de regulação e a estrita aplicação das sanções em caso de transgressão. Verifica-se, deste modo, a procura da adesão personalizada dos transgressores às práticas e modalidades de intervenção e o desenvolvimento de uma série de dispositivos destinados à reconstrução da ordem escolar - prevenção, negociação, explicitação do sentido, mediação. Estas modalidades negociadas de aplicação contextualizada não implicam, contudo, um espaço coletivo de construção da normatividade escolar: o sentido das normas está estabelecido à partida, e não admite (re)criações, sendo exigido ao aluno que este reflita sobre a ocorrência seguindo a norma de implicação pessoal – “boa-vontade”. Contudo, num contexto em que a coesão e a legitimidade já não são dadas *a priori*, estes processos podem implicar um “custo subjetivo” por parte de alguns alunos, tendo em conta que o sentido das regras já não é mais evidente, nem passível de ser reificado, podendo, inclusivamente, estar em confronto com referenciais produzidos noutros contextos (Verhoven, 1998).

Os desajustes comportamentais dos alunos constituem, deste modo, uma problemática central do funcionamento das escolas, envolvendo um vasto conjunto de intervenções cuja dimensão pedagógica é de enorme relevância, tendo em conta que, uma parte importante da disciplinação escolar envolve a construção de processos de transmissão e inculcação de um conjunto de valores e conhecimentos sociais, organizacionais e institucionais.

Os professores são, ao mesmo tempo, sujeitos e objeto desta produção disciplinar e pedagógica, apresentando, do mesmo modo, inúmeras resistências, nomeadamente no que toca à possibilidade de desenvolverem “novos modos de organização pedagógica” (Melo, 2012, p. 77). Em particular, a regulação da indisciplina, em sala de aula, pode envolver diferentes lógicas que se cruzam, mas nem sempre se articulam, contribuindo para dissociações e desencontros continuados. Alguns professores são sujeitos a uma avaliação negativa da sua qualidade docente pelos seus pares pelo facto de desenvolverem relações particularmente conflituosas com alguns alunos e de utilizarem a expulsão da sala de aulas de modo demasiado frequente. O uso, excessivo, deste dispositivo disciplinar funciona como um indicador de falta de autoridade e/ou de ausência de uma certa habilidade pedagógica e, neste sentido, uma incapacidade de “controlar as turmas”.

No relatório de atividades da Sala de Intervenção Disciplinar (SID) da Escola Verde do ano letivo 2008-2009 propõe-se o seguinte: “Deve ser criada uma equipa de moderação, a fim de resolver o conflito existente entre o aluno que é enviado para a [SID], várias vezes pelo mesmo professor, a fim de evitar as reincidências de atitudes.”. Este tom comedido, e que não faz referência direta à responsabilidade dos/as docentes, contrasta com o registo mais direto e crítico das conversas informais. Contudo, e numa abordagem generalista, lança-se uma crítica à má utilização da SID por parte de alguns professores:

“O espaço onde funcionou a [SID], em muitas ocasiões tornou-se pequena, devido ao elevado numero de alunos que para ali eram enviados.

Tal facto aconteceu porque muitos colegas não entenderam a verdadeira função da [SID], facto que tem que ficar muito claro no próximo ano.

Esta sala funcionou como um mal menor dos problemas pedagógicos das aulas, e não como um espaço de ajuda ao desvio de comportamento que provoca conflito quer entre alunos, quer entre professor/aluno ou outros.”. (Relatório de atividades, SID, Escola Verde, ano letivo 2008-2009)

No relatório do ano letivo 2009-2010 este assunto volta a ser referido, desta vez, com um enfoque muito claro para o desvio comportamental dos alunos: “Houve mais trabalho de interajuda, na organização dos registos, na função como moderadores entre o professor que participou e o aluno enviado para a [SID], levando este a refletir nas suas atitudes e até mesmo resolvendo alguns problemas de desvios de comportamento

dos alunos sancionados, o que revela um certo interesse de alguns colegas por esta problemática pedagógica, que é a indisciplina.”. Enquanto o nome dos “alunos com mais entradas” é explicitado no relatório, o mesmo não acontece com os nomes dos professores. Apenas é possível ler a referência às disciplinas com maior número de ocorrências. Do mesmo modo, não se explica porque é que, no 5.º ano, existe um número significativamente maior de registos em duas disciplinas. Também neste caso, a narrativa oficial não coloca o nome dos docentes envolvidos.

A “moderação” entre o aluno que é enviado para a SID várias vezes pelo mesmo professor e o docente em causa deixa de estar presente no texto. Informalmente, a Coordenadora da SID, acabou por me referir que esta proposta não tinha avançado, e que se perspectivava de difícil aplicação. Caeiro (2009) refere, a este propósito, a dificuldade que a própria direção e os professores coordenadores têm na concretização desta supervisão, tendo em conta a ausência de um mandato próprio, que permita monitorizar o modo de regulação dos comportamentos dos alunos em contexto de sala de aula.

Por seu lado, os “consensos formais” (Caria, 1999) expressos através da escrita, nos documentos internos da escola, não podem tornar visíveis as dissonâncias e críticas informais que vão sendo produzidas no quotidiano escolar em relação às diferentes performances docentes, funcionando como elementos fundamentais para a fixação de uma certa solidariedade funcional.

As interações que envolvem profissionais da escola e alunos são fortemente controladas de cima para baixo, tendo em conta que o âmbito de participação institucional dos primeiros é muito limitado. Estas dinâmicas assentam, maioritariamente, no reforço das normas e valores da instituição escolar, conduzindo, frequentemente, ao silenciar dos sentires discentes, cujos comportamentos tidos como desadequados são lidos e tratados como indicadores pessoais de “inadaptação à escola” (Melo, 2012, p. 76). Nos casos em que os conflitos entre funcionários e alunos se tornam particularmente visíveis, e mesmo quando a atuação dos primeiros não é considerada correta pelos seus pares, a intervenção no conflito ainda é experienciada como uma linha de atuação por explorar, e, em alguns contextos, um território proibido.

As “práticas de humilhação” (Sposito e Galvão, 2004) que expressam e reforçam o poder dos adultos sobre os alunos só muito raramente são alvo de intervenção, apesar

do seu reflexo na vinculação dos alunos ao projeto escolar. Os mediadores eram particularmente sensíveis a estas interpelações, referenciando, frequentemente, o capital de reforço destas dinâmicas no comportamento resistente dos alunos, em particular daqueles que estavam em processos de rutura com a escola.

5.2 - Mediação Escolar. Uma janela aberta à escola?

O contacto prolongado com o quotidiano institucional destes profissionais permitiu a experimentação de um espaço físico e relacional com identidade própria, atravessado por diferentes mundividências, e produtor de uma forma específica de interação e disciplinação, baseada na construção de espaços de intimidade institucional, onde as “competências relacionais de proximidade” e a “conquista da confiança” se apresentam como instrumentos fundamentais na atuação junto dos alunos e das suas famílias, com vista a uma “mobilização” e “canalização” dos recursos e expectativas presentes (Vieira e Dionísio, 2012, p. 90-91).

No dia em que teve início a minha chegada ao Gabinete de Mediação Escolar (GME) apercebi-me, desde logo, da importância da abertura das janelas deste lugar institucional ao “pátio” – um termo usado pelos mediadores para fazerem referência ao acompanhamento que estes profissionais fazem aos alunos nos espaços exteriores ao gabinete, quando estes não estão nas salas de aula:

[Mediadora] vai entrecortando o nosso diálogo com olhares rápidos e insistentes para as janelas. Está preocupada. A uma dada altura, levanta-se, abre a janela mais à direita e dirige-se a um miúdo que está a passar: “Olá, [nome do aluno]. Está tudo bem? Não tens aulas? Estás à espera da tua mãe? Queres vir para aqui, enquanto esperas por ela? Estamos em reunião, mas podes vir para aqui, se quiseres.”. O miúdo refere que não com a cabeça e a [mediadora] diz-lhe mais uma vez: “Se precisares de alguma coisa, nós estamos aqui, está bem?”. (Notas de campo, Escola Verde, 17/02/2009)

As janelas funcionam como um elemento importante para a construção da “proximidade” que sustenta a interação entre mediadores e alunos. Esta abertura contrasta com as persianas semicerradas das salas de aulas, relativamente às quais os olhares e a comunicação que vêm de fora são elementos perturbadores. Efetivamente, o “pátio” constitui, para os mediadores, um espaço privilegiado de intervenção, sobretudo, quando circulam pela escola durante os intervalos.

Como fui podendo experienciar ao longo do trabalho de campo, este era um espaço multifacetado. Dentro do próprio gabinete, eram frequentes os momentos em que a recreação, a disciplinação de grupo e o acompanhamento individual conviviam lado a lado:

Enquanto [as mediadoras] preparam os materiais, um grupo de rapazes acerca-se de uma das janelas do gabinete. Um dos miúdos pergunta a se pode tirar uma música da Internet para o telemóvel. [As mediadoras] procuram saber se estes alunos estão a faltar a alguma aula. Eles respondem que não. O miúdo que tinha pedido para tirar uma música quer entrar pela janela. [A mediadora] responde que ele pode entrar, mas tem de usar a porta. Ele tenta de novo e ela recusa de novo. Alguns minutos depois, entram no gabinete. O miúdo que fez o pedido, anda com uma muleta. Senta-se na cadeira, para tirar a música. Pouco tempo depois levanta-se e um outro miúdo aproveita para se sentar. Ocorre, então, uma disputa entre os dois em torno da cadeira. O miúdo que se levantou dizia que já estava lá antes e o outro dizia “Quem vai ao ar, perdeu o lugar.”. [A mediadora] lembra a existência de mais cadeiras. O miúdo que ‘perdeu o lugar’ diz, então, “Tens 5 segundos para sair daí”. [A mediadora] aproveita esta deixa para intervir, já que eles não se tinham entendido até ao momento, e diz “Vocês têm 5 segundos para encontrar uma solução.”. O miúdo que se sentou acaba por se levantar e dar lugar ao outro. O miúdo que ficou em pé permaneceu junto à cadeira, a olhar para o computador e a dar apoio à operação. [A mediadora] diz a brincar que eles têm de deixar uma cópia no computador de todas as músicas que tirarem para eles. Entretanto, [o mediador] entra e pergunta ao miúdo que está a tirar a música se ele não deveria estar nas aulas. Ele justifica que, como chegaram atrasados, o professor já não os deixou entrar. [O mediador] responde: “Já não vos deixou entrar?! Acabei de falar com o vosso professor”. Apanhado em falta, este aluno ouve a reprimenda da [mediadora], que lhe fala sobre a questão da confiança: “Depois, quando vocês disserem que não estão a faltar a nenhuma aula, nós não acreditamos. E porquê?”. Um dos miúdos respondeu, coadjuvando a reprimenda: “Porque tinhas dito que não tinhas da primeira vez.”. [O mediador] diz para ele se levantar e ir com ele. Depois de alguma resistência, o miúdo levanta-se e sai acompanhado do [mediador]. (Notas de campo, Escola Verde, 3/03/2009)

A estadia no gabinete de mediação escolar durante os tempos de aulas, ou seja, a utilização deste espaço em substituição das aulas, era, para os mediadores, uma preocupação constante, na medida em que uma das suas funções era o controlo da assiduidade dos alunos sinalizados, controlo que se estendia aos alunos em geral, e fora do espaço físico do gabinete, até aos outros espaços de recreação. “Diminuir as situações de absentismo escolar”¹⁰⁹ era considerado pelos mediadores escolares como um objetivo de difícil alcance, tendo em conta que, nos casos considerados mais graves, a não ida às aulas resultava de um desinteresse e desmotivação acentuados, e estavam frequentemente associados a percursos de insucesso escolar continuado e ao risco de

¹⁰⁹ Isto inclui os alunos que não vêm à escola e aqueles que, estando na escola, não vão às aulas.

abandono escolar¹¹⁰.

Sem dúvida que o GME funcionava como um espaço apetecível para muitos alunos, tendo em conta que permitia uma série de apropriações que não eram possíveis noutros espaços da escola. Os desenhos produzidos pelos alunos enchiam as paredes do gabinete, funcionando como um importante mecanismo de pertença:

[Aluna] desenha umas sereias (de uma série da televisão, do Canal Panda). [A mediadora] sugere que ela pendure o trabalho na parede do [gabinete]. Ela pergunta “Onde é que as pessoas param mais no [gabinete]?”. [A mediadora] brinca com este ‘preciosismo’, dizendo que a aluna está a fazer um “estudo de mercado”. Resolvem colocar o trabalho nas costas do armário que divide a sala. Entretanto, surge [a outra mediadora] e entra na sala sem reparar no desenho. [A aluna] assinala a distração e orienta-a para olhar para o desenho dela. [A mediadora] elogia o desenho, dizendo “Está muito giro.”. (Notas de campo, Escola Verde, 22/04/2009)

Existia, ainda, um quadro preto que funcionava como um espaço aberto à imaginação e expressão artística dos alunos:

Visualizo o desenho e as letras desenhadas no quadro: um carro de corrida, quadrado, com jantes bem evidentes, e com uma pintura numa das portas; uma lista das letras do abecedário, com algumas letras cortadas com um risco. Uma menina entra no gabinete. Apaga os conteúdos que estavam desenhados e faz uma flor, no sítio onde estava o carro. (Notas de campo, Escola Verde, 16/03/2009)

Este espaço proporcionava, ainda, a possibilidade dos alunos teatralizarem as dinâmicas próprias de uma sala de aula. Surge como um dado comum destas dramatizações o facto da professora se zangar muito com os alunos, num processo permanente de transmissão de regras e imposição de limites:

Dentro do gabinete, observo a teatralização de uma ‘aula’. Ouvem-se, várias vezes, frases como “Assim não consigo. É demais.” ou “Vai sentar-se no Conselho¹¹¹.”. A ‘professora’ está particularmente empenhada no teatro, e não se desfaz, mantendo uma postura corporal rígida e um ar zangado; as ‘alunas’ não conseguem deixar de rir, embora quando o fazem, sejam sempre repreendidas pela ‘professora’. (Notas de campo, Escola Verde, 29/10/2009)

¹¹⁰ Os relatórios do GME dão conta de um ciclo difícil de intervenção: no 3.º período, surgem novos casos, associados a uma desmotivação crescente em relação à expectativa de retenção. Alguns destes alunos retomam esta ausência, no ano letivo seguinte, alguns dos quais com níveis de desvinculação difíceis de contornar.

¹¹¹ Aqui, a referência ao Conselho Executivo, enquanto órgão e espaço de disciplinação.

Este era um espaço procurado, também, pelos alunos que não eram acompanhados pelo gabinete. O ano letivo de 2009-2010 trouxe uma atração extra: um computador para os alunos utilizarem. Esta abertura aos alunos como coletivo era salientada pelos mediadores como algo que permitia um olhar mais abrangente sobre a realidade escolar, bem como a construção de uma disponibilidade que ia para além do acompanhamento individual dos alunos sinalizados. Esta divisão do trabalho implicava, contudo, uma gestão complexa do espaço físico disponível para o gabinete: uma ex-sala de aulas de tamanho relativamente pequeno. Na verdade, estes dois universos de intervenção assumiam modos de utilização do espaço diferentes, potencialmente antagónicos: uma abertura a todos os alunos, funcionando o gabinete como um espaço de recreação, durante os tempos não letivos dos alunos; o atendimento de alunos sinalizados e seus encarregados de educação ou, ainda, as reuniões de equipa, à porta fechada, com vista a preservar a confidencialidade destas interações. Para assinalar esta divisão, utilizava-se um biombo. No ano letivo 2009-2010, tapou-se uma das janelas do gabinete, com papel autocolante, por forma a preservar uma zona de atendimento mais defendida e a zona dos computadores dos técnicos, ensaiando-se um novo equilíbrio entre abertura e fechamento.

Para além disto, nem sempre era fácil que os alunos compreendessem a ausência dos mediadores do gabinete, nas ocasiões em que estes saíam em visita domiciliária, a casa dos alunos sinalizados, ou para as escolas do 1.º ciclo do agrupamento, para o desenvolvimento de projetos, reuniões com professores, ou, ainda, o acompanhamento individual de alunos. Alguns expressavam, mesmo, algum desalento quando não podiam aceder ao gabinete. Isto era algo que desconfortava, também, os mediadores, tendo em conta o peso que davam à produção de um espaço de abertura com os alunos, na construção do seu quotidiano e identidade profissional e institucional. Uma das soluções apontadas, embora muito improvável, seria a existência de um mediador em permanência no gabinete. A existência de um espaço próprio para o atendimento à porta fechada, seria, também, uma boa forma de obviar a estes limites e indisponibilidades¹¹².

A escassez de mediadores era um elemento recorrente no modo como estes profissionais encaravam os resultados da sua intervenção, numa complexa divisão do

¹¹² As conversas à porta fechada podiam implicar, também, a saída da investigadora do gabinete.

trabalho intrainstitucional e interinstitucional, situados entre a direção, os professores, os alunos e as suas famílias, e técnicos de outras instituições¹¹³.

Embora exista uma base de trabalho comum, assente num quadro lógico que dá coerência à associação entre diferentes “problemáticas”¹¹⁴, a experiência etnográfica desenvolvida revelou que a divisão de trabalho entre professores e mediadores pode não ser pacífica. A sinalização dos alunos por parte dos professores envolve a procura de soluções a jusante da relação pedagógica professor-alunos, e dos contextos de sala de aula. Envolve, igualmente, o reconhecimento de uma *expertise* no tratamento do desvio, baseada numa “clivagem” entre pedagógico e não pedagógico, a partir da qual os mediadores são entendidos como peças fundamentais para a “preparação” ou “reparação” do aluno relativamente ao processo de ensino-aprendizagem (Payet, 1996).

Por parte dos mediadores, existia a ideia de que, por vezes, os professores exageravam nas sinalizações, evidenciando o facto destes se distanciarem, frequentemente, da possibilidade de se colocarem como agentes ativos na resolução das situações (Vieira e Dionísio, 2012, p. 93). No Agrupamento Azul, abriu, no ano letivo de 2009-2010, um gabinete de mediação escolar, que tinha, logo no primeiro período, 118 alunos sinalizados:

Relativamente às actividades desenvolvidas, e fazendo um balanço global, o [Gabinete] foi implementado de uma forma bastante rápida na escola, atingindo um elevado número de sinalizações em pouco tempo. Deste modo, a capacidade de resposta do reduzido número de técnicos, é também bastante reduzida não sendo possível fazer um acompanhamento eficaz a todos os alunos e famílias sinalizadas. Deste modo, num primeiro período foi dada especial importância aos alunos em situação de abandono escolar, e com comportamento agressivos extremos, sendo essencialmente trabalhada a relação de confiança com os alunos e suas famílias. (Relatório 1.º período, GME, Agrupamento Azul)

No relatório do 3.º período, constavam, já, um total de 172 alunos sinalizados, a maioria dos quais associados às problemáticas de “comportamento” e “absentismo”. A

¹¹³ Centros de Saúde, associações, ATL, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, entre outras.

¹¹⁴ Como principais problemáticas, temos o “desinteresse escolar” - absentismo, resistência ao trabalho escolar em contexto de sala de aula, falta de material escolar; “dificuldades de aprendizagem”; “problemas comportamentais” - desrespeito/agressividade em relação a adultos e colegas, isolamento, consumo de substâncias psicoativas e pré-delinquência; “disfuncionalidade familiar” - conflitualidade, violência, negligência, monoparentalidade, ausência de apoio e de referências familiares; “precariedade económica e habitacional”. Estes elementos estão presentes/ausentes, em diferentes configurações, nos diferentes alunos sinalizados/acompanhados, constituindo, para cada aluno, um diagnóstico individual, ao mesmo tempo, singular e comparável com outros casos e experiências.

mediadora responsável pelo acompanhamento destes alunos desabafou por diferentes vezes a dificuldade sentida na gestão desta torrente, para a qual o tempo escasseava. No final do ano o sentimento de cansaço e de frustração eram visíveis, participando de uma experiência ambivalente, associada a um gosto muito assumido pelo trabalho com os alunos e à dificuldade de corresponder às exigências colocadas pelos professores. No relatório do 3.º período, eram, então, propostos os seguintes instrumentos de triagem:

O volume de trabalho e de alunos a necessitar de acompanhamento é de tal forma elevado que não permite fazer um acompanhamento sistemático e adequado a todos os alunos. Não existe resposta na comunidade pois todos os serviços estão com um tempo de espera demasiado longo. Desta forma, é necessário criar critérios de selecção da intervenção, que sejam conhecidos pela comunidade escolar, estabelecendo as prioridades de intervenção. Aos alunos que tenham um processo individual aberto, o [GME] deverá entregar um documento oficial ao director de Turma, registando a abertura de Processo. Relativamente a todos os restantes processos sem intervenção, os directores de turma poderão recorrer à técnica para pedir todo o tipo de orientações necessárias à resolução do processo. As sinalizações deverão ser acompanhadas de um relatório do director de turma ou do professor titular de turma. E todas as informações adicionais deverão igualmente ser entregues por escrito ao [GME], datadas e assinadas. (Relatório 3.º período, GME, Agrupamento Azul)

Outro aspeto que surgiu como problemático prendia-se com a disponibilidade dos mediadores para o acompanhamento das escolas do 1.º ciclo que faziam parte do agrupamento. Nas reuniões de avaliação do final do ano, organizada pelos mediadores do Agrupamento Verde, as coordenadoras das escolas de 1.º ciclo tiveram a oportunidade de fazer referência à necessidade de uma presença física mais regular por parte daqueles técnicos, cujo gabinete está situado na sede do agrupamento. Das conversas encetadas com as coordenadoras, foi possível perceber que o distanciamento geográfico relativamente a este recurso é experienciado como um indicador do lugar periférico das escolas do 1.º ciclo na estrutura do agrupamento. A presença destes mediadores confere uma certa segurança institucional, uma rede para o trabalho com os alunos e famílias considerados particularmente problemáticos. Tal como vem referido no Relatório de Avaliação do Gabinete de Mediação Escolar do Agrupamento Verde para o ano letivo 2009-2010, as coordenadoras das escolas de 1.º ciclo “reivindicam” uma “maior disponibilidade” por parte do GME “de forma a sentirem-se mais apoiadas”.

Para os mediadores, uma presença mais assídua ao nível do pré-escolar e 1.º ciclo prendia-se, também, com o reconhecimento destas escolas enquanto espaços centrais de intervenção, numa perspetiva mais preventiva.

Existia, ainda, por parte dos mediadores a ideia de que seria necessário optar por um acompanhamento dos professores mais atempado, através da participação nas reuniões de professores do pré-escolar e do 1.º ciclo, com vista à disponibilização de estratégias para a atuação junto dos alunos, antes das situações assumirem maiores proporções. Estas articulações poderiam, ainda, servir como espaços formativos, capacitando os docentes ao nível da compreensão e resolução das situações.

Todo este complexo, e em construção, divisão do trabalho, implicava, por seu lado, um mecanismo de oferta e procura associado a expectativas muito elevadas relativamente ao trabalho dos mediadores (Vieira e Dionísio, 2012, p. 93):

Apesar da grande aceitação do [GME] na comunidade escolar, ao longo do primeiro período foram sentidos alguns obstáculos, nomeadamente a dificuldade em desfazer algumas crenças relativas ao trabalho dos técnicos, que apesar de terem como objectivo a resolução de problemas, deparamo-nos com bastantes limitações, quer a nível dos recursos, da legislação, capacidade de resposta, e a nível da gestão do escasso tempo que não permitem dar uma resposta tão rápida como é desejada. (Relatório 1.º período, GME, Agrupamento Azul)

Esta sensação de ineficácia era sentida pelos próprios mediadores, que consideravam que objetivos como diminuir as situações de absentismo escolar e diminuir os problemas de comportamento estavam longe de ser alcançados. Em resposta a esta insatisfação, ao longo da pesquisa, foi sendo realizada uma reflexão conjunta em torno da utilidade da avaliação. Por um lado, havia a ideia de que, por vezes, a avaliação formal entre os profissionais da escola se esvaziava num certo acordo de cavalheiros, em que nem tudo era dito, com vista a evitar o confronto (Vasquez-Bronfman e Martinez, 1996); por outro lado, era possível identificar a tendência para uma certa pragmática associada aos resultados esperados, que conduzia a uma gestão mais realista das expectativas, com um ajuste dos objetivos às possibilidades de concretização, tendo em conta a extensão da “população-alvo” e os recursos existentes

O que está, também, aqui, em causa, é a reflexão em termos de eficácia e eficiência, no contexto de organizações que envolvem profundas fraturas ideológicas e estatutárias, nas quais não é possível compreender os mecanismos de comunicação e de

orientação sem ter em conta o modo como o poder está distribuído, bem como todas as expectativas, desilusões, cansaços e (re)invenções que vão sendo experimentados, reproduzidos, alterados e/ou abandonados, nas diferentes interações e dispositivos organizacionais.

Uma das possibilidades avançadas pelos mediadores escolares do Agrupamento Verde passava pela formação dos professores e assistentes operacionais, no sentido da sua capacitação para a atuação junto dos alunos mais resistentes, em contexto de sala de aula e nos recreios. A ideia-chave era a de que, se os professores e os assistentes operacionais estivessem capacitados para intervir, muitos dos casos sinalizados seriam resolvidos numa fase mais precoce, deixando a intervenção dos mediadores para as situações mais complexas, a exigir um acompanhamento mais prolongado e uma maior articulação com as famílias. Integrados nos planos de atividades do próprio gabinete de mediação, eram ensaiadas, ao longo do ano letivo, algumas destas formações, através da realização de encontros com especialistas exteriores à escola. A ideia que resultava destas iniciativas era que este era um caminho sinuoso, envolto em múltiplas resistências à mudança, a exigir um trabalho continuado.

Embora existisse uma estreita articulação com os professores titulares do 1.º ciclo, os diretores de turma e o Conselho Executivo/Direção, para os mediadores, era evidente que a sua visão muitas vezes não coincidia com as dos restantes profissionais. Em particular, existia uma ideia subjacente à reflexão em torno desta divisão do trabalho, e que se prendia com a existência de uma certa instrumentalização dos mediadores por parte das administrações e professores, que os utilizavam como uma “almofada” entre a escola, o aluno e a família. A interação com estes sujeitos da pesquisa possibilitou alargar a reflexão em torno dos diferentes modos de produzir a mediação dentro das escolas, sobretudo, tendo em conta a possibilidade do seu uso como instrumento de controlo dos elementos que se distanciam do projeto oficial, associado aos setores dominantes dentro da escola, neutralizando o seu potencial para a reflexão crítica sobre as dinâmicas e instrumentos disciplinares dentro da escola.

Ao longo do trabalho de campo, a conceção dos mediadores enquanto formadores e orientadores dos restantes profissionais dentro da escola foi-se tornando cada vez mais importante na reflexão sobre o sistema de ensino. Mais do que o acompanhamento de casos individuais, frequentemente sujeito a uma certa erosão das

expectativas, associada às dificuldades inerentes à tentativa de modificar as atitudes e comportamentos de alunos e famílias com vista a um maior encaixe nas exigências do trabalho escolar, tornava-se cada vez mais claro a necessidade de intervir ao nível da relação entre os diferentes intervenientes.

Do ponto de vista dos mediadores, uma parte dos problemas de disciplina e de violência, protagonizados pelos alunos mais resistentes, na sala de aula e no recreio, resultava de uma incapacidade de alguns professores e assistentes operacionais trabalharem a relação com os alunos, e as dinâmicas de grupo. Os mediadores referiam, em particular, a necessidade de os professores não lidarem com os confrontos com os alunos como se fossem “questões pessoais”, com base na ideia de que os alunos “atacam aquilo que o professor representa para eles” e que “não se pode dar importância a tudo”. Trata-se de todo um “trabalho emocional” (Hoschild, 2003) destinado à não pessoalização do conflito; de uma “literacia emocional” baseada na suspensão, monitorização e modificação de certas emoções e sensações (Gillies, 2011, p. 191), que sobrevive com dificuldade às necessidades simbólicas e emocionais dos professores, de adesão ao trabalho escolar e de respeito estatutário por parte dos alunos, no contexto da relação pedagógica, enquanto hierarquia social e contexto político. Alguns professores aderem a esta modalidade de “gestão emocional” (Zembylas, 2007), mas expressões como “tive de me conter” e “revolve-me o estômago” revelam a difícil experimentação corporal desta viragem. Por vezes, mais do que as palavras mencionadas pelos alunos, são sinais de desafio e desprezo como o “revirar de olhos” que causam maiores dificuldades.

Também os alunos experimentam estes sinais de desprezo. No acompanhamento dos alunos em percursos de escolarização mais irregulares, os diálogos estigmatizantes produzidos por alguns profissionais da escola, incluindo diretores, podem conduzir a impasses, tendo em conta que a adesão dos alunos surge como estreitamente dependente da comunicação estabelecida, e da sensação de acolhimento, apontando para a importância, e relativa autonomia, da “dimensão interacional” na atenuação, ou mesmo inversão, de trajetórias de exclusão escolar (Abrantes, 2003):

[A mediadora] encontra um aluno de uma turma CEF. Tem um portfólio, que veio mostrar. Pergunta se ele vai continuar. Ele responde que sim, que vai fazer o Curso de Turismo na Escola Laranja. [A mediadora] pergunta-lhe o que ele achou da Escola [Profissional de X]. Ele responde com uma expressão pouco entusiasta: “Não gostei.”.

Uma professora aparece e pergunta se ele não tem uma oral hoje. Ele diz que não, dando o nome dos colegas que tinham feito oral neste dia, de manhã. A professora pergunta pelo [Fernando]. Este aluno diz que o [Fernando] faltou. Depois da professora sair, diz para a mediadora: “Esse não tem nada na cabeça.”. [A mediadora] insiste de novo, perguntando “Não gostaste mesmo da [Escola Profissional de X]? Ele avança um pouco mais, dizendo “A Directora é má. Perguntou de que escola éramos. Nós respondemos que éramos da [Escola Verde] e ela disse que os alunos da [Escola Verde] eram uns grandes irresponsáveis. Eu vim-me logo embora.”. (Notas de campo, Escola Verde, 30/06/2010)

Os mediadores encontram dificuldades em inverter estas situações, tendo em conta que o nível de confiança destes alunos nas instituições e nas suas próprias competências escolares é muito baixo. O cenário passa, em larga medida, pela dissociação entre diferentes abordagens, e o seu peso no afastamento dos alunos em relação a uma solução que permita a (re)construção e continuidade de um projeto de qualificação e inserção profissional.

As diferentes “pressões”, “alianças” e “investimentos pessoais” dos diferentes profissionais (Gillies, 2011) conduzem, frequentemente, a confrontos, muitos dos quais suficientemente silenciados para evitar a conflito aberto, mas com implicações profundas no trabalho de equipa e na construção dos cenários de intervenção.

5.3 - A transição para a *escola dos grandes*¹¹⁵

A transição entre estabelecimentos de ensino, no contexto da passagem do 1.º para o 2.º ciclo, configura, atualmente, um momento de intensa problematização dos processos de maturação institucional dos alunos, que têm de deixar uma “escola casulo”, de 1.º ciclo (EB1¹¹⁶), para ingressar numa “escola dos grandes”, de 2.º e 3.º ciclos (EB2/3¹¹⁷), envolvendo esta passagem o ajustamento a um conjunto vasto de expectativas comportamentais. Também é considerada problemática a transição do 2.º para o 3.º ciclo, quando esta implica a mudança da sede de agrupamento para escolas secundárias que integram o 3.º ciclo do ensino básico. Tal como já tivemos

¹¹⁵ As reflexões desenvolvidas ao longo deste capítulo resultam do acompanhamento de um programa de transição específico, desenvolvido no contexto da Escola Verde, e estão em estreito diálogo com a tese de doutoramento de Pedro Abrantes (2008) – *Os muros da escola: as distâncias e as transições entre ciclos de ensino* –, tendo em conta a importância deste trabalho para o conhecimento desta temática no contexto português.

¹¹⁶ Sigla para Escola Básica de 1.º ciclo.

¹¹⁷ Sigla para Escola Básica de 2.º e 3.º ciclos.

oportunidade de referir, algumas destas escolas recetoras enfrentam a obrigatoriedade de incluírem todos os alunos que transitam, incluindo os indesejáveis; outras são vistas como mais capazes de aplicar um filtro seletivo, que lhes permite impedir a entrada de alguns destes alunos, em particular, aqueles que são objeto de processos prolongados de sinalização e intervenção¹¹⁸.

A transição entre ciclos, associada à transição entre estabelecimentos de ensino, apresenta-se, então, como um fenómeno privilegiado para a compreensão do modo como o sistema educativo português se foi configurando. Ao nível das administrações escolares, trata-se, antes de mais, de identificar, classificar e controlar o trânsito de alunos e famílias potencialmente problemáticos, numa perspectiva de “regulação sistémica” dos estabelecimentos de ensino, pensados no contexto de territórios educativos mais vastos (Abrantes, 2005).

No âmbito das reflexões em torno da violência escolar, a necessidade de acompanhar a entrada no 2.º ciclo passa pela constatação da existência de um maior número de situações violentas neste novo ciclo, associável a mudanças profundas no quotidiano institucional dos alunos, e entendível como um “momento crítico” nos seus percursos escolares (Sebastião et al., 2004). Um olhar próximo dos quotidianos escolares permite identificar, de modo essencialmente processual, as diferentes dimensões do problema: embora estas transições funcionem, no caso de alguns alunos e famílias, como momentos que propiciam o início ou o reforço de dinâmicas e processos de exclusão escolar, Abrantes (2008b) aponta para a necessidade de uma reelaboração teórica do problema. Este autor refuta o diagnóstico generalizante de um “hiato” entre dois modelos organizacionais distintos e de uma “desintegração” dos quadros relacionais dos alunos. Esta visão está associada à contraposição idealizada entre as escolas de primeiro ciclo e a monodocência, entendidas como idílio comunitário, e o anonimato societal atribuído às escolas de 2.º e 3.º ciclos. Esta visão articula-se, ainda, com um certo paternalismo, que subestima a “capacidade de adaptação” dos alunos a diferentes registos, assim como os “ganhos cognitivos e emocionais” que, frequentemente, resultam destes desafios. Articulado de modo estreito os percursos individuais dos alunos e as dinâmicas institucionais, Abrantes refere que, no contexto destas transições, os processos de desajustamento dos alunos são, antes de mais, “um

¹¹⁸ Ver Sub-capítulo “A disciplina como problemática pedagógica”, p. 156.

indicador de (des)integração das várias unidades que compõem os agrupamentos e o próprio sistema, como um todo” (Abrantes, 2008b, p. 48).

Nas escolas onde desenvolvi a etnografia, foi possível recolher diferentes registos que apontam para as tensões pedagógicas e disciplinares que (des)articulam os ciclos entre si. São produzidos uma série de diagnósticos e expectativas de (des)ajustamento dos alunos em relação ao trabalho escolar, às dinâmicas interpares e às normas escolares, e acionam-se uma série de estratégias para tentar controlar, em particular, os efeitos indesejados. Tomando estas transições enquanto objecto de intervenção, são levados a cabo um conjunto de ações, projetos e programas destinados a facilitar a entrada dos alunos no novo estabelecimento de ensino.

No Agrupamento Verde, o Gabinete de Mediação Escolar desenvolvia um programa destinado a preparar a transição dos alunos do 4.º ano para o 5.º ano, experiência que iremos analisar com maior pormenor ao longo deste capítulo. Com base em jogos de competição e cooperação, e em momentos de reflexão de grupo, trabalhavam-se elementos relacionados com a comparação entre o funcionamento das duas escolas, tendo em conta os dispositivos curriculares e disciplinares, o modo como o espaço está distribuído e regulado, bem como os receios e as expectativas dos alunos relativamente ao novo contexto escolar. Alguns dos conteúdos estavam diretamente associados às relações interpares, nomeadamente a necessidade de entajuda, de um comportamento não conflituoso e de uma comunicação preventiva do conflito.

Uma das apostas fundamentais deste programa passava por “ultrapassar medos” e “reduzir distâncias”. Ao longo das sessões, os alunos iam sendo desafiados a expressar as suas dúvidas, anseios, medos e esperanças relativos à escola para onde iriam transitar. Os registos escritos, recolhidos junto dos alunos no contexto de diferentes atividades, apontam para a “combinação” de elementos de receio e de excitação (Abrantes, 2008b), bem expressa nas seguintes interpelações: “Se eu passar vou sentir falta da professora se eu chumbar fico a ver a professora todos os dias. Mas espero bem não chumbar.” e “Estou ansiosa para mudar de escola mas ao mesmo tempo não me quero separar dos meus melhores amigos.”.

As “esperanças” remetem para o potencial transformador da passagem para um universo relacional alargado, e para níveis acrescidos de fruição e autonomia (Abrantes, 2008b): “Conhecer novos amigos vai ser divertido e a escola também.”; “Conhecer

“Espero ter muitos amigos.”; “Espero ter muitos colegas novos.”; “Espero que seja muito divertido conhecer pessoas novas.”; “Espero ter um namorado.”; “Vamos ter mais espaço para os rapazes jogarem à bola.”.

No que respeita aos “medos”, uma parte dos conteúdos diz respeito a uma certa ansiedade relativa à possibilidade dos novos professores serem “maus e severos” e darem “notas baixas” e à eventualidade de retenção, ao aumento das disciplinas e dos materiais escolares, e ao facto das salas de aulas mudarem durante o dia, obrigando a “andar de sala em sala”. Outros conteúdos dizem respeito às relações de força entre os recém-chegados e os alunos mais velhos e maiores: “Tenho receio de ir para a nova escola porque há meninos mal-educados.”; “Tenho receio dos mais velhos.”, “Tenho medo dos grandalhões.”, “Quando for para o 5.º ano os grandes vão fazer mal.”. Neste domínio, alguns alunos apontam para a possibilidade concreta de vitimação: “Tenho medo que me roubem as minhas coisas.”, “Tenho medo que me tirem o cartão e o almoço.”; “Tenho medo dos roubos de telemóveis.”; “Tenho medo de que me batam.”; “Tenho medo de ser espancada.”; “Ouvi dizer que os mais velhos batem nos mais novos.”; “Penso que na escola 2 3 ciclo vão-nos bater.”; “Tenho medo dos que têm facas.”.

Alguns destes receios são reforçados através de narrativas, construídas no contexto das diferentes sociabilidades, dentro e fora da escola. Com base num desenho de banda desenhada, eram seleccionados quatro alunos para contarem, um de cada vez, uma história aos restantes colegas de turma. O objetivo do jogo era que os alunos identificassem as alterações que a história ia sofrendo, à medida que ia sendo contada. Algumas experimentações deste jogo levavam à construção de narrativas muito diferenciadas, outras a modos de contar mais aproximados. De todo o modo, havia sempre elementos distintos, que permitiam refletir sobre as “consequências de uma história mal contada”. Pretendia-se, deste modo, que os alunos trouxessem para o círculo as histórias que ouviam sobre a escola para onde iam transitar, para que, em conjunto com os educadores, as pudessem desmistificar.

[A mediadora] pergunta “Que histórias já ouviram da [EB2/3]? T. responde que, quando foram visitar a [EB2/3], alguns alunos lhes tinham dito “Se vocês vierem para cá, vão levar tanta porrada!”. [Mediadora]: “E vocês acham que isso vai acontecer?”. T, quase em simultâneo, responde que sim com a cabeça e os olhos mas diz “Não” com as palavras. Falando uns com os outros, os alunos vão construindo a heroicidade possível:

uma aluna diz “Eles é que levam”; T simula, através de gestos e palavras entrecortadas, picar o rabo a um desses potenciais agressores. Depois, continua a falar sobre os perigos que vão enfrentar: refere que a mãe, que é professora da [EB2/3] lhe conta que os alunos “levam armas e facas nas mochilas” e que “é preciso ter cuidado com os telemóveis porque eles roubam”. As histórias contadas são todas negativas. [A mediadora] pergunta se na [Escola Verde] não acontecem coisas boas. Os alunos respondem que sim. Pergunta, ainda, se não existe uma tendência para contar as coisas menos boas. Evolui-se para a necessidade de “confirmar” as histórias que ouvimos. D. utiliza o termo “certificar-se”. [A mediadora] fala em “contrastar”. Pegando no exemplo da história do hipopótamo e da vaca, tenta que os alunos identifiquem o ponto de partida da narrativa, a fonte onde seria necessário ir buscar a informação mais fidedigna. [A mediadora] pergunta: “Quem contou primeiro?”. Alunos: “A C.”. [A mediadora]: “E quem contou à C.?”. Alunos: “[A mediadora]”. A mediadora reformula, dizendo que ela só tinha mostrado o desenho à C., que não lhe tinha contado nenhuma história. Os alunos acabaram por não chegar lá, e [a mediadora] explica que o “princípio de tudo está no desenho.” (Notas de campo, EB1 Agrupamento Verde, 30/04/2010).

Esta discussão voltou a surgir durante a visita desta mesma turma à Escola Verde, no contexto deste programa de transição, quando, em círculo, os alunos, as dinamizadoras e a professora refletiam sobre este contacto:

[Mediadora]: “Então, como é que se sentiram durante esta visita?”. D: “Achei que ia ser pior, mas até foi fixe!”. Mediadora: “Porquê pior?”. D: “Com mais luta”. Mediadora: “E viram muitos alunos com facas?”. Alunos: “Não.” Uma aluna que está sentada ao lado do D. diz: “Vocês tinham razão.” (Notas de campo, visita Escola Verde, 28/05/2010)

Esta desmistificação é, contudo, um trabalho particularmente complexo, na medida em que estas narrativas fazem, também, parte de estratégias de identificação dos perigos, e de mecanismos de prevenção da vitimação. A questão passa, então, pela quantidade de medo e/ou cautela que é necessário introduzir para que os alunos se protejam e se disciplinem, sem que isto os paralise.

O papel dos dinamizadores do programa passava, então, por fazer prevalecer as esperanças sobre os medos. Uma espécie de inversão ritualista atravessava as sessões, apoiada na distribuição de uma caixa em cada uma das turmas, entregue às professoras e aos alunos para que estes tivessem a oportunidade de aí colocarem as suas expectativas – positivas e negativas. Antes da penúltima sessão, as caixas eram recolhidas para os dinamizadores poderem organizar os conteúdos e posteriormente trabalhá-los com os alunos. A estratégia passava por diferenciar as expectativas positivas – “esperanças” – das negativas – “medos” -, e de, no final, os medos serem deitados fora, no caixote do

lixo. Alguns alunos viviam com especial excitação este momento, como se, pelo menos momentaneamente, pudessem libertar-se do peso emocional associado à transição.

A construção de uma abordagem otimista da transição passava, também, pelo desenvolvimento de uma atividade em que os alunos eram desafiados a identificar e atribuir “características” da escola de 1.º ciclo, que ainda era a sua, e da escola de 2.º e 3.º ciclos para onde iriam no ano letivo seguinte. Os alunos eram divididos em três grupos, cada um responsável por uma das seguintes tarefas: (1) identificar características exclusivas de uma escola do 1.º ciclo, (2) identificar características exclusivas de uma escola de 2.º e 3.º ciclos e (3) identificar características comuns às duas escolas. Cada aluno tinha um papel onde tinha de escrever uma característica, depois de uma discussão prévia dentro do grupo restrito. Depois, na fase da reflexão alargada à turma, as características iam sendo distribuídas pelas escolas, nem sempre de modo totalmente consensual, o que obrigava a votações. Para além da aproximação dos alunos ao funcionamento da escola recetora, pretendia-se que estes fossem percebendo que as “semelhanças” entre as escolas eram em número superior às “diferenças”.

Apesar das diferenças inevitáveis de escala relacionadas com o aumento substancial do número de alunos, e de novos dispositivos como o cartão de estudante, aspetos como o número de disciplinas e de professores apontava para uma aproximação ao nível da estrutura curricular, dada a inclusão, no 1.º ciclo, de atividades extra-curriculares ministradas por distintos docentes. O acréscimo de trabalho e de exigência relacionados com as matérias e os professores era desconstruído com a revisitação da transição entre o jardim-de-infância e o 1.º ciclo: “No 1.º ano também diziam que ia ser muito difícil mas, depois, quando se compreende, deixa de ser difícil.”.

Esta estratégia revelou-se mais difícil de aplicar quando se focava a gestão disciplinar, sendo um dos aspetos que levantava mais dúvidas por parte dos alunos o “regime de faltas”. A articulação entre “faltas de atraso”, “faltas de material”, “faltas de presença” e “faltas disciplinares” envolve toda uma aritmética em torno do espaço de manobra dos alunos. Por via das penalizações, os alunos referiam que, na escola EB2/3, era mais “difícil” e “mais importante” ter em atenção o comportamento a ter, “porque, nesta escola, pode-se ir para a rua.”. Os dinamizadores e os próprios professores procuravam desconstruir este argumento, reorientando os alunos para a diferenciação entre “norma” e “castigo”, para que estes percebessem que “as regras são sempre

importantes, em ambas as escolas”. De todo o modo, as intervenções dos alunos apontavam para alguma ansiedade relativamente à passagem de um modo de disciplinação concentracionário, associado a uma relação privilegiada com a professora titular, para uma conceção mais formalista das normas e um mosaico mais complexo de modos de ser e de fazer dos diferentes docentes.

Na continuidade desta complexificação das modalidades disciplinares, tornava-se fundamental trabalhar a auto-regulação dos comportamentos. Na generalidade, as expectativas relativamente à capacidade de adaptação dos alunos é positiva, embora, em alguns casos, este diagnóstico seja problematizado por desajustamentos relativos a dificuldades de aprendizagem dos conteúdos curriculares e à relação com as normas da escola. Para os mediadores era evidente a necessidade de trabalhar os comportamentos dos alunos porque, como os mesmos referiam, “as vossas notas têm muito a ver com o vosso comportamento”. Por outro lado, embora não o dissessem diretamente aos alunos, estes técnicos, habituados aos confrontos entre os discentes e os diferentes profissionais da escola, sabiam que a necessidade de conformação dos alunos era incontornável, tendo em conta as assimetrias presentes na relação pedagógica e nas práticas e mecanismos disciplinares.

A reflexão em torno das regras implicava trabalhar a partir de dois eixos fundamentais. O primeiro passava por “desmistificar a existência de regras diferentes entre a escola de 1.º ciclo e a escola recetora”. A atividade associada a este objetivo passava por dividir os alunos em quatro equipas, e atribuir a cada uma das equipas uma mesma tarefa: os alunos, em grupo, tinham de fazer um percurso pré-definido, envolvidos numa “membrana” feita de papel-higiénico, que os mantinha unidos. No cumprimento deste trajeto, tinham de cumprir duas regras – não falar e não rasgar o papel higiénico. Quando quebravam uma ou duas destas regras, voltavam ao ponto de partida, fazendo perigar a sua vitória.

A participação dos alunos seguia o entusiasmo próprio destas experimentações lúdicas, mesclado com as frustrações associadas à dificuldade de concretizar a tarefa. Os sucessos e insucessos serviam, posteriormente, para que os alunos compreendessem as condições do sucesso: o respeito pelas regras e a definição de algumas estratégias de colaboração dentro do grupo que lhes permitisse manterem-se juntos ao longo do percurso, conjugando vontades e ritmos. A regra de “não falar” implicava a necessidade

de concentração individual; a regra de “não rasgar o papel” prendia-se com a atuação em conjunto, na conjugação de esforços.

O segundo eixo de trabalho passava por discutir com os alunos sobre as “causas e consequências da existência ou inexistência das regras”. A atividade associada implicava avançar um pouco mais nos mecanismos de interiorização das regras, procurando uma transposição da ideia de mera imposição, de cima para baixo, para a necessidade coletiva da existência de regras, na relação entre caos e ordem. Para dar este salto, os alunos tinham de identificar a regra associada a uma gravura sem utilizar termos na negativa como “não”, “nem” e “nunca”. As regras seguiam o roteiro necessário a uma boa convivência com os professores e restantes profissionais da escola e com os colegas, bem como uma boa concretização do trabalho escolar: “andar com calma pelos corredores da escola”, “falar com calma, sem gritar”, “chegar a horas às salas de aula”. Os alunos tinham muita dificuldade em descrever as regras sem o auxílio dos termos proibidos “não”, “nem”, “nunca” -, evidenciando a dimensão restritiva e impositiva das regras. O trabalho dos educadores passa, então, por evidenciar, junto dos alunos, a dimensão coletiva e ética das regras, encarando-as como uma necessidade de todos, e legitimando-as a partir da noção de “respeito”. Os alunos acabavam por funcionar nestes dois registos, mesmo em relação a uma mesma regra.

Ao nível da experimentação lúdica, a aprendizagem da importância das regras segue a coerência própria do desenho curricular transmitido. Contudo, mesmo os educadores têm plena consciência que, na construção das relações e interações, esta coerência vai-se desconstruindo e reconstruindo. Estas tensões tornaram-se particularmente visíveis numa das turmas onde este trabalho foi desenvolvido, situada numa escola TEIP¹¹⁹, mais concretamente, num bairro de renda social e de realojamento que conta já com algumas décadas de existência, estreitamente associado a diferentes fluxos migratórios, maioritariamente das antigas colónias portuguesas.

Estes alunos, frequentemente associados a comportamentos dissonantes em relação aos interesses, expectativas e valores da escola, eram perspectivados, por razões familiares e culturais, como menos preparados para a entrada na nova escola, tendo em conta uma organização com menor encaixe para os seus comportamentos, dentro e fora

¹¹⁹ Sigla para Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, criados, pela primeira vez, em 1996, com vista à criação de projetos educativos localizados e especialmente vocacionados para escolas e comunidades com populações particularmente carenciadas e com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar.

da sala de aula. A professora titular considerava que, relativamente a alguns alunos, os confrontos com os professores da escola recetora eram inevitáveis. Tal como a mesma referia, “Vão estar sempre a ir para a rua!” porque “Na outra escola é diferente. Há professores que limpam tudo [as salas de aula] num instante!”. As diferenças de procedimento, ao nível da regulação do comportamento dos alunos, surgem como um dado estruturante da transição entre as duas escolas, exigindo, por parte dos alunos, uma adaptação às novas expectativas de ordem. Algumas das dinâmicas entre os alunos eram aproveitadas para acentuar este contraste, por forma a que estes pudessem adequar o seu comportamento ao novo contexto escolar:

C e E começam a comunicar com os colegas que estão em frente, colocando as mãos nos olhos para fingir que estão a olhar por um monóculo. Depois de algum tempo nesta brincadeira, dá-se a risada geral, protagonizada com maior aparato por M. M é, então, convidado a ir “rir tudo lá para fora”. Durante o resto da sessão, vai permanecer do lado de fora da sala de aulas, recusando-se a voltar para o ‘círculo’. A prof^a aproveita este episódio para falar da “falta de maturidade” que os seus alunos ainda revelam; apesar de estar sempre a dizer as mesmas coisas, desde o 1.º ano. E da pouca tolerância dos professores do 2.º-3.º ciclos para este tipo de comportamentos: “Eu estou convosco durante cinco horas, e, portanto, as coisas vão-se desarranjando e arranjando; os outros professores estão convosco 45 minutos e não têm tempo para vos educar. Têm que dar a matéria. Eu estou certa e eles também estão certos.”. (Notas de campo, EB1 Agrupamento Verde, 26/04/2010).

A multiplicação das “interações horizontais”, entre os alunos (Vasquez-Bronfman e Martinez, 1996), pode tornar-se demasiado ruidosa e levar os adultos a intervenções mais emotivas, face a um futuro percecionado e experienciado como significativamente incerto e potencialmente comprometido:

A uma dada altura, os alunos são confrontados com o ‘estigma’ que pesa sobre eles: “Vocês sabem o que os professores da [EB2/3] dizem dos alunos [do Bairro], não sabem!?”. “A quem cabe mudar isto?”. [Um aluno] responde: “A nós”. “Como?”; “Mostrando que nos portamos bem”. “Vocês não têm de mostrar apenas. Vocês têm de demonstrar que são melhores do que aquilo que dizem de vocês”. (Notas de campo, EB1 Agrupamento Verde, 26/04/2010)

O conhecimento incorporado de que estas transições funcionam como momentos privilegiados de “seletividade” (Abrantes, 2009) associa-se ao receio de que alguns destes alunos se percam neste círculo de ações e penalizações, e que as suas competências e potencialidades cognitivas permaneçam à sombra deste confronto.

A adequação dos alunos a uma nova realidade disciplinar exige a criação de um roteiro capaz de os orientar relativamente aos mecanismos de regulação da violência interpares. O discurso vai no sentido de reforçar a substituição de uma justiça por mãos próprias para uma lógica judiciária, associada à intervenção de terceiros com base em outros mecanismos de legitimação da ação. Esta reorientação revela-se particularmente difícil, tendo em conta uma coerência em permanente (des)construção, no confronto entre as lógicas vivenciadas diariamente e os referenciais importados:

[Técnico de Intervenção Comunitária¹²⁰ - TIC] vai perguntando a quem é que os alunos podem recorrer no caso de terem dúvidas sobre certos assuntos – procurar uma sala, etc. Chega a vez de perguntar o que fariam se algum colega lhes batesse. [Aluno] responde, rapidamente, que “batia de volta”. Os adultos discutem esta forma de reagir, procurando que este aluno equacione outras soluções mais pacíficas. [Aluno] mantém as suas ideias sobre o assunto, gesticulando e simulando dar-se a si próprio murros nos queixos, por forma a ilustrar melhor o seu entendimento da questão. A Prof^a pergunta-lhe, então, “E se quem te bate for mais forte que tu?”. [Aluno] responde: “Vou buscar reforços.”. [TIC] intervém, questionando esta postura: “Tu não precisas de reforços; tu precisas de testemunhas que vejam quem te agrediu para poderes apresentar queixa.”. [Aluno] continua convicto da sua solução, referindo expressões do género “Se ele me der uma bofetada, eu dou-lhe murros”. Mais à frente, depois de diferentes argumentos trazidos pelos adultos, [aluno] vai começando a enveredar por outras possibilidades, dizendo que podia afastar-se e o outro aluno “ia chatear outro”. A Prof^a continua a dirigir-se a [aluno], dizendo que, se ele responde batendo, “vai perder a razão”; verificando-se a outra possibilidade – de não bater e se queixar –, o outro é que vai a Conselho Disciplinar, e, depois, “os pais são chamados e apanham a maior vergonha da vida deles”. No seguimento deste argumento, [aluno] diz: “Então, prendem-se os pais.”. A Prof^a responde: “Tu achas que os pais devem ser penalizados pelo facto dos filhos agredirem?”. “Então, se o filho não tem idade, prende-se o pai.”. (Notas de campo, EB1 Agrupamento Verde, 12/04/2010)

A intervenção passa, então, pela capacitação dos alunos para atuarem como elementos fundamentais na contenção dos comportamentos conflituosos, seus e dos seus pares, na procura crescente da intervenção dos mecanismos disciplinares e da resistência à pressão de grupo. Este último aspeto é particularmente importante, tendo em conta que a adesão irreflectida às lógicas grupais funciona com uma poderosa grelha explicativa dos confrontos que se anteveem com os futuros professores e administrações escolares. Na dificuldade de um diálogo mais construtivo com as estruturas de poder e de regulação dos comportamentos presentes na escola EB2/3, resta focalizar a intervenção na auto-regulação dos comportamentos.

¹²⁰ Termo utilizado por este profissional afeto ao projeto TEIP.

Tal como refere Abrantes (2008b), a transição entre ciclos de ensino funciona como um poderoso processo de triagem: para além da distribuição desigual dos alunos pela rede escolar, a segregação assenta na “descontinuidade” ao nível das lógicas de acção, em particular, no “campo avaliativo”, que sustenta a diferenciação simbólica entre professores dos diferentes ciclos de ensino, e que favorece o “fechamento das oportunidades” e o “endurecimento das penalizações” sobre os alunos que experimentam maiores dificuldades na apropriação das novas exigências e expectativas, muitos dos quais associados a contextos sociais desfavorecidos. Estes processos de seletividade social contribuem para trajetórias prolongadas de “exclusão social”, entendida, esta, como um processo relacional e progressivo de construção de uma identidade marginalizada, assente nas dinâmicas de distanciamento e rutura experimentadas por alguns setores populacionais na interação com as principais instituições das sociedades modernas (Ib., p. 180).

Refletindo, em particular, sobre os “programas de transição”, Abrantes (2008b e 2009) refere que a generalidade das iniciativas destinam-se, fundamentalmente, a trabalhar a “transição interacional” - convivência escolar e auto-confiança -, revelando um impacto pouco significativo ao nível dos conteúdos e métodos pedagógicos. A avaliação do programa, por parte dos mediadores, coincide, em larga medida, com este diagnóstico, verificando os mesmos que “quando os alunos chegam à [Escola Verde] sentem-se mais à vontade, confiantes e seguros por encontrarem caras conhecidas e que lhes são estruturantes.”¹²¹. Eu própria experimentei, no início do ano letivo 2010-11, a alegria do reencontro com alguns destes alunos, que nos interpelavam de modo particularmente efusivo, chamando-nos pelo nome e reafirmando a partilha de uma mesma experiência.

O que a minha experiência de campo foi revelando, em diferentes contextos de atuação, é que as questões curriculares e pedagógicas continuam, em larga medida, prerrogativa dos professores, e que a vertente comportamental é, frequentemente, delegada a outros profissionais, na perspetiva de adequação dos alunos ao trabalho escolar. Esta divisão do trabalho, baseada numa determinada hierarquia funcional dentro das escolas, em que os professores ocupam o topo da pirâmide mas em que a necessidade de intervenção de outros profissionais é assumida de modo cada vez mais

¹²¹ Fonte: Relatório de Avaliação ano letivo 2009-2010, Gabinete de Mediação Escolar, Agrupamento Verde.

saliente, conduz a desenhos relativamente ambíguos: os professores oscilam entre a adesão, o desconhecimento e o distanciamento em relação a estes espaços de intervenção, que envolvem, necessariamente, questões de construção curricular e de desenvolvimento pedagógico, embora sem a associação direta ao “*core business* do trabalho escolar (competências a desenvolver, métodos pedagógicos, critérios de avaliação e de progressão, etc.)” (Abrantes, 2008b, p. 54).

Os mediadores consideravam importante um maior envolvimento dos professores, colocando, inclusivamente, a hipótese dos docentes participarem “na aplicação de pelo menos uma das sessões”¹²² do programa. Esta solução permitiria obviar as dificuldades de disponibilidade de tempo dos próprios mediadores, bem como a construção de uma determinada expertise por parte dos professores e de um maior acompanhamento da transição a realizar pelos seus alunos.

Existiam, ainda, alguns aspetos associados ao “distanciamento” expresso pelos professores (Abrantes, 2008b) que os mediadores sentiam com algum peso, tendo em conta que surgia com um indicador de menor consideração pelas atividades desenvolvidas: uma professora que se esqueceu do dia em que uma das sessões do programa ia ter lugar; uma professora que se juntou ao grupo a meio de uma sessão para cumprir outras tarefas; uma professora que, depois da sessão terminada, quando os mediadores estavam a deixar a sala de aula, procurou recuperar a concentração dos alunos para o trabalho escolar, dizendo: “Agora, é a sério!”. Esta professora era uma das que afirmava de modo mais evidente a importância deste programa e que participou em todas as sessões, do princípio ao fim. De todo o modo, num terreno como a escola, estas distâncias são fundamentais para a construção de territórios funcionais que permitam a partilha da incerteza sem colocar em causa a arquitetura do poder.

¹²² Fonte: Relatório de Avaliação ano letivo 2009-2010, Gabinete de Mediação Escolar, Agrupamento Verde.

Capítulo 6 - Educação para a Cidadania. Um espaço em permanente (re)construção

Nos anos letivos 2008-2009 e 2009-2010, a *Formação Cívica* ainda era uma das disciplinas consignadas no currículo oficial das escolas portuguesas¹²³, a envolver toda a população escolar do 2.º ciclo. Esta “área curricular não disciplinar (ACND)”¹²⁴ criada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001¹²⁵, é apresentada como uma formação transdisciplinar, e entendida como um:

“(…) espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade.” (Decreto-Lei 6/2001, p. 259).

A implementação da disciplina de Formação Cívica, inserida numa história longa da “educação para a cidadania” no sistema educativo português¹²⁶, suscitou, desde cedo, um conjunto de preocupações presentes em diferentes estudos. No ano de 2006 são publicados os resultados do estudo “Monitorização e Acompanhamento do

¹²³ O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho, que revê a estrutura curricular dos ensinos básico e secundário, reconfigura a Formação Cívica, como disciplina autónoma e obrigatória, orientando a “educação para a cidadania” para um formato “transversal”, capaz de ser incluído em todas as áreas curriculares, e para um vasto conjunto de conteúdos, em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas ou outras – “educação cívica”, “educação para a saúde”, “educação financeira”, “educação para os media”, “educação rodoviária”, “educação para o consumo”, “educação para o empreendedorismo”. Consultar Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho, publicado em *DR, 1.ª série — N.º 129 — 5 de julho de 2012*, p. 3476-3491.

¹²⁴ Segundo Almeida (2006), a designação de “áreas curriculares não disciplinares” serve para evidenciar que estas áreas “(…) fazem parte integrante do currículo obrigatório, têm um espaço curricular próprio mas não são disciplinas, na medida em que não partem da definição prévia e estabelecida de um programa, cujos conteúdos específicos estão claramente inventariados; são de natureza transversal – porque atravessam todas as disciplinas - e integradora – porque se constituem como espaços de integração de saberes diversos.” (Almeida, 2006, p. 105).

¹²⁵ O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, visa a reorganização do currículo do ensino básico, e cria três ACND, de carácter obrigatório, para os três ciclos do ensino básico: a “Formação Cívica”, a Área de Projeto”, que visa a “(…) concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos”, e o “Estudo Acompanhado”, que se prende com a “(…) aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens”. Consultar DL 6/2001, publicado em *DR – 1.ª Série-A, n.º 15 – 18 Janeiro 2001*, Artigo 5.º, p. 260.

¹²⁶ Esta ‘história’ pode ser consultada a partir da leitura de diferentes autores, dos quais se destacam Pacheco, 2000 e 2006 e Resende, 2008.

Currículo Nacional do Ensino Básico para as Áreas Curriculares não Disciplinares (ACND)”¹²⁷. Embora as experiências surpreendidas admitam alguma variação, conclui-se que a Formação Cívica foi, primordialmente, apropriada pelos diretores de turma como um tempo adicional para a resolução de questões da direção de turma, de natureza administrativa - justificação de faltas e informações/convocatórias para os encarregados de educação -, e para problemas de indisciplina protagonizados pelos alunos da turma, libertando as restantes horas letivas destes assuntos. Critica-se, ainda, o facto dos conteúdos abordados estarem maioritariamente dependentes da resolução dos problemas quotidianos da turma, e carentes de um planeamento prévio, com vista ao desenvolvimento das competências previstas nos planos curriculares.

Também Abrantes fala do desperdício que esta experiência representa relativamente ao “potencial de transformação cultural ou mesmo articulação organizacional” (Abrantes, 2008b, p. 116), fazendo igualmente referência à monopolização da Formação Cívica para o sublinhar de um controlo disciplinar e moral, e para a avaliação dos desempenhos e gestão administrativa da turma, opção que, segundo este autor, está associada a uma “noção conservadora e repressiva, assente no cumprimento dos regulamentos e deveres morais” (Ib, p. 148).

A questão do controlo disciplinar e moral surge particularmente evidente quando, em 2007, a Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação, avança, nas escolas portuguesas, com a implementação do módulo curricular não-disciplinar “Cidadania e Segurança”, de carácter obrigatório no 5.º ano de escolaridade, e preferencialmente inserido na Formação Cívica.¹²⁸ Este projeto surge no contexto de uma estreita articulação entre os ministérios da educação e da administração interna, no âmbito de um “plano de ação nacional” destinado a “combater situações de insegurança e violência escolar”¹²⁹. A inserção deste módulo no 5.º ano tinha como justificação os riscos associados à transição para o 2.º ciclo de escolaridade, decorrentes da complexidade acrescida da organização escolar,

¹²⁷ Este estudo foi adjudicado pela Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (DGIDC) ao IESE – Instituto de Estudos Sociais e Económico e pode ser consultado em www.dgicd.min-edu.pt.

¹²⁸ Esta proposta pode ser consultada em <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/PressRelease/Paginas/ModeloCidadaniaeSeguranca.aspx>.

¹²⁹ Consultar Circular da DGIDC, n.º 18/DSIE/2007, de 11 de dezembro de 2007.

nomeadamente o contacto dos alunos com um maior número de professores, e a coabitação entre colegas de idades muito diferenciadas¹³⁰.

Esta proposta assentava no desenvolvimento de uma “cultura cívica de segurança” e tinha os seguintes objetivos:

- “(…) a) promover a compreensão da importância do valor da relação com os outros e da construção de regras de convivência na escola e na sociedade;
- (b) aumentar a capacidade para a resolução de conflitos de forma não violenta;
- (c) promover competências para agir adequadamente face à agressão ou à ameaça;
- (d) desenvolver a capacidade de identificação de comportamentos de risco e incentivar atitudes de prevenção;
- (e) desenvolver uma cultura de segurança e capacitar para a auto-protecção.” (in Circular da DGIDC, n.º 18/DSIE/2007, de 11 de dezembro de 2007)

No contexto desta abordagem, a segurança escolar surge, fundamentalmente, como uma responsabilidade dos alunos, relativamente à qual têm de interiorizar um conjunto de valores conviviais, e para a qual têm de adquirir determinadas competências - gestão de riscos e auto-protecção -, com vista a diminuir as situações de vitimação. Trata-se, deste modo, da construção de uma autonomia disciplinada, capaz de criar espaços coletivos mais pacificados.

Quer na Escola Azul quer na Escola Verde, as conversas com os professores e os mediadores sobre esta a Formação Cívica apontavam para um espaço curricular relativamente periférico, aberto à interpretação individual de cada diretor de turma ou sujeito a necessidades associadas ao desempenho da turma em outras disciplinas¹³¹. Na Escola Verde existia um dossier com alguns documentos orientadores e relatórios de aula, que correspondiam a uma primeira fase de implementação desta atividade curricular não disciplinar, e à qual era atribuída uma utilização residual. Apesar disto, a sua consulta permitiu enunciar alguns aspetos importantes, nomeadamente, a amplitude de objetivos e temas associados a esta área e o modo como os balanços escritos dos professores concentram a reflexão numa certa abordagem comportamentalista, centrada no desempenho disciplinar dos alunos em contexto de sala de aula.

No que respeita ao primeiro aspeto, os objetivos definidos pelo Agrupamento Verde para a Formação Cívica passavam pelo desenvolvimento de competências

¹³⁰ As modalidades de intervenção associada a esta transição já foram refletidas no capítulo anterior.

¹³¹ Na Escola Verde, numa turma do 7.º ano, o conselho de turma tinha decidido utilizar as aulas de Formação Cívica para apoio nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, tendo em conta o fraco desempenho dos alunos nestas disciplinas.

necessárias ao exercício da cidadania, nomeadamente “Auto-estima”, “Respeito pelas regras de convivência e de trabalho”, “Solidariedade e respeito pela diferença” e “Compreensão do funcionamento da sociedade e das suas instituições e dos princípios democráticos que orientam o seu funcionamento”. Do ponto de vista metodológico, preconizava-se “Refletir sobre a vida da turma, da escola e da comunidade”, “Fomentar situações de diálogo sobre experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos”, “Proporcionar situações de expressão de opinião e de tomada de consciência, com respeito pelos valores da liberdade e da democracia”.

Os relatórios dos professores constantes do *dossier* consultado apontam, maioritariamente, para a desarticulação entre valores e comportamentos, apresentando um retrato dos alunos centrado nas dificuldades de interiorização das regras e no modo desorganizado, desconcentrado, agitado e precipitado como os alunos participam:

Os alunos têm poucos hábitos de trabalho e de concentração. São muito conversadores. É de referir que o W falta às aulas, mesmo estando na escola. O aluno JC ainda não consegue exprimir-se oralmente à frente dos outros alunos. Falta muito. (turma do 5.º ano, 1.º período letivo)

Alguns alunos revelam algumas dificuldades em cumprir as regras estabelecidas em sala de aula, no entanto acatam as repreensões que lhes são dirigidas. (turma do 5.º ano, 1.º período letivo)

Realização de fichas de trabalho sobre atitudes, comportamentos e regras cívicas, de acordo com a planificação e com as indicações do projecto curricular de turma. Esta tarefa deverá ser continuada até haver mudança notória de comportamentos, uma vez que é difícil a interiorização das regras. A relação professora/alunos é bastante boa o que leva a uma maior abertura na abordagem dos problemas. (turma do 6.º ano, 1.º período letivo).

As principais dificuldades prendem-se com o comportamento muito irregular da turma em geral e de alguns alunos em particular. Na generalidade os alunos continuam a manifestar grande dificuldade em interiorizar as regras de funcionamento dentro da sala de aula, falam todos ao mesmo tempo, não respeitando os colegas ou professor, demonstrando falta de organização e de concentração e muita falta de responsabilidade. Os conflitos entre os alunos continuam, formando grupos. Conseguem avaliar e verbalizar o que deve ser feito para que o comportamento individual e de grupo se modifique, mas a verdade é que na prática o comportamento da turma não se modifica. (turma do 6.º ano, 2.º período letivo).

Os alunos participam com interesse nas actividades mas a agitação e precipitação com que o fazem, levou algumas vezes a que a planificação fosse sujeita a alterações e atrasos (turma do 6.º ano, 2.º período letivo)

A expectativa dos professores relativamente ao potencial de mudança dos alunos face às alterações preconizadas – “conseguir levar os alunos a modificarem os seus comportamentos e a interiorizarem a necessidade de cumprir regras” - é relativamente baixa, feita de progressos muito lentos ou, mesmo, de impasses e impossibilidades. Mecanismos de auto-avaliação, avaliação de grupo e avaliação de turma visam facilitar esta metamorfose, a partir do desenvolvimento de uma capacidade reflexiva construída no contexto de um grupo de trabalho – a turma -, entendida como fundamental à criação da adesão individualizada de cada discente.

Os modos de participação dos alunos são, igualmente, objeto de crítica, estando o reconhecimento do seu papel na construção deste espaço estreitamente dependente da adoção das regras formais que regulam o espaço de “intervenção pública”. Tudo isto participa, então, de uma “visão desencantada” que os professores têm relativamente aos alunos, enquanto seres incompetentes para a coisa pública, “que não apresentam nem a maturidade nem a grandeza esperada e desejadas” (Resende, 2008, p. 340).

De acordo com Resende (2008), o projeto governamental introduzido nos finais dos anos 90, em Portugal, surgiu para fazer face à crescente visibilidade pública da indisciplina e violência nas escolas e dos níveis elevados de abandono e insucesso escolares, ao qual acrescia uma crescente estranheza face à diversificação dos públicos escolares. Tal como no início, este novo desafio educativo continua a evoluir no sentido da prevenção dos comportamentos disruptivos dos alunos, ao mesmo tempo que procura investir estes educandos de regras e de comportamentos associados à ideia de cidadão, com base num conjunto de atributos/qualidades – “solidariedade”, “autonomia”, “participação” e “civildade”. Este trabalho envolve um “carácter de urgência”, associado à ideia de que, na sua ausência, a sociedade pode estar em risco. Uma sociedade, ela própria, assente na incerteza associada aos projetos de vida dos profissionais do ensino e dos alunos.

Apesar do balanço, e, por vezes, desencanto presentes nas anteriores reflexões, a Educação para a Cidadania, enquanto narrativa, global e globalizante, em torno da regulação e revitalização dos laços e contrato sociais, continua, apesar de tudo, a absorver um conjunto apreciável de aspirações, e a funcionar como matéria-prima de

um espaço efervescente de programas, projetos e ações que não se confinam à disciplina de Formação Cívica.

As escolas são, atualmente, palco de um vasto conjunto de intervenções, que vão no sentido da produção de competências sociais e pessoais nos alunos, quer numa perspetiva de médio alcance, que visa a reorientação dos alunos para o processo de escolarização e do respeito pelas regras institucionais, quer numa perspetiva de longo alcance, na procura de construir crianças e jovens mais conscientes das suas responsabilidades sociais e políticas. A educação cívica dos alunos passa, também, pela criação de espaços e tempos paralelos, no contexto da reinvenção organizacional das escolas, envolvendo a ação de professores, em paralelo com as suas funções de transmissores e certificadores do currículo oficial, e o alargamento deste terreno de intervenção a outros educadores – psicólogos, mediadores, animadores sociais.

No contexto desta pesquisa, foi possível acompanhar algumas destas iniciativas nas três escolas onde desenvolvi a etnografia. Estas experiências abrem para a reflexão em torno das modalidades formativas e performativas observadas, da esfera de participação dos alunos e das articulações desenvolvidas entre os diferentes intervenientes.

Na medida em que fazem parte do “extra-curricular”, entendido como tudo o que sai do “curricular” enquanto “(...) o oficial, o central, o científico, todas as dimensões do conhecimento que são definidas numa relação de exterioridade face ao grupo” (Caria, 1999, p. 29-30), estas experiências participam de complexos processos de produção curricular e desenvolvimento pedagógico, cujos múltiplos, e, por vezes, contraditórios conteúdos e dispositivos merecem reflexão.

6.1 - Desenvolvimento de competências sociais e pessoais. A experimentação e transmissão de valores através do jogo

Com início no ano letivo de 2006/2007, um clube direcionado para as questões da cidadania, criado por um grupo de quatro professoras, na Escola Azul, envolvia a participação de alunos dos 5.º e 6.º anos de escolaridade, tendo cada uma destas docentes a responsabilidade de coordenar um grupo de discentes.

A consulta de uma folha informativa de livre consulta no *site* da escola permitiu surpreender este espaço, e perspectivá-lo como uma possibilidade de reflexão em torno da “educação para a paz” como paradigma educativo destinado ao conjunto dos alunos de uma escola.

O meu interesse por este espaço de intervenção foi recebido com particular entusiasmo pelas professoras, que se prontificaram, desde logo, a partilhar comigo a sua experiência. Afirmavam com orgulho que este clube, da sua autoria, tinha resultado de uma vontade de trazer alguma inovação à experiência escolar dos alunos e de contribuir para a melhoria do ambiente escolar, através da aprendizagem de uma “abordagem positiva dos conflitos”, assente no “respeito pela liberdade pessoal e do outro” e na “valorização do ser em detrimento do ter”. Esta motivação tinha resultado da participação num encontro de “educadores/as para a paz” virado para a “educação para a cidadania”, que tinha tido lugar em novembro de 2005. Em particular, a participação de corpo inteiro em jogos cooperativos e oficinas de trabalho, e o testemunho do coordenador deste movimento, tinham produzido a chama necessária ao iniciar desta aventura. Este espaço de experimentação, sedução e fé ressoava na minha própria experiência como formanda em mediação familiar, em modalidades de aprendizagem que têm como artéria fundamental a reflexão construída a partir da articulação entre corpo, sensações, emoções e teorização.

A aproximação às atividades concretas que estas professoras desenvolviam veio a ser concretizada em julho de 2009, possibilitando um primeiro olhar em torno destes espaços performativos, no âmbito dos quais os jogos, a reflexão crítica e os exercícios de concentração e relaxamento funcionavam como uma moldura pedagógica destinada à aquisição e desenvolvimento de determinadas competências psicossociais.

Quando cheguei à sala de educação visual onde decorreu a sessão, a minha presença foi acolhida com entusiasmo, quer pela professora quer pelos alunos. A sala estava, já, transformada: todas as mesas estavam encostadas às paredes e janelas, para permitir um espaço no meio onde se iria desenvolver a atividade. Os balões já tinham sido enchidos para o jogo que se iria desenrolar.

Antes de iniciar o jogo, impõe-se um momento de transmissão das respetivas regras. A professora certifica-se que todos os alunos perceberam estas orientações prévias, perguntando-lhes diretamente sobre o conteúdo transmitido.

O “jogo cooperativo” seguia o seguinte roteiro: era atribuído um balão a cada par de alunos, que tinha de movimentar este objeto sem que o mesmo caísse no chão. Durante esta performance, os membros do par tinham de manter os corpos ligados entre si. Enquanto a música estava a tocar, podiam dançar; quando a música deixava de tocar, tinham de ficar no mesmo sítio, embora continuando a atirarem-se o balão, sem o deixar cair. Podiam, ainda, ajudar os outros grupos a não deixar cair o balão. Não podiam falar.

Os alunos jogavam com entusiasmo, e com um ar de satisfação estampado no rosto. A ligação entre os corpos seguia diferentes modalidades, algumas das quais envolviam uma clara dimensão de género: as raparigas pegavam-se pelas presilhas das calças, na zona das ancas, e os rapazes puxavam pelas camisolas. A uma dada altura, um dos pares de rapazes começou a pisar o pé um do outro para manter a ligação.

Foi possível observar, por diversas vezes, o modo como os alunos reformulavam o roteiro pré-definido do jogo, desconcentrando-se em relação às regras prescritas: os corpos ligavam-se e desligavam-se, nem sempre parando quando a música deixava de tocar, e trocando palavras. A professora, no seu papel de instrutora e observadora, não interrompeu estes desenhos, tendo em conta que, estas transgressões, ao contrário de desvirtuar a experiência, iriam ser tornadas produtivas durante a reflexão que se seguiria.

O “período de reflexão” constituía, deste modo, uma segunda etapa, indispensável à identificação das regras que não tinham sido cumpridas. Alguns alunos procuraram situar a responsabilidade no outro membro da equipa, mas a professora foi orientando a reflexão para que não se culpabilizassem mutuamente, procurando construir um tipo de responsabilidade não fraturante e passível de ser digerida pelo grupo como um todo: “Não interessa quem fez ou não fez. Interessa o que não correu bem.”.

Durante esta etapa da atividade, a docente procurou, ainda, dissecar com os participantes os objetivos do jogo para que aqueles identificassem os valores que era suposto experimentarem através desta experiência. Os primeiros termos que surgiram foram “união” – os membros de cada par tinham que estar sempre ligados - e “solidariedade” – os pares podiam ajudar-se mutuamente. Ao fim de alguns minutos chega o termo-chave – “cooperação” -, paradigma experimentável através do jogo mas que necessitava de ser tornado visível e incontornável através do discurso.

Na última parte da sessão, a professora propôs que se fizesse um “relaxamento”. Os alunos mostraram-se mais disponíveis para um momento efervescente e pediram para jogar ao *tutti-fruti*¹³². Perante a anuência da professora, os bancos foram dispostos em roda, e cada participante sentou-se num destes bancos. Como eu desconhecia o jogo, e estava convocada para participar de corpo inteiro nesta atividade, o roteiro teve de me ser previamente explicado: um dos jogadores vai para o meio e com o braço vai apontando para os outros jogadores; quando diz “laranja”, temos de dizer o nome do jogador que está à nossa direita; quando diz “maçã”, o da nossa esquerda; quando diz “limão”, temos de dizer o nosso nome. Pode, ainda, dizer “tutti-fruti”, e, aí, todos os jogadores se levantam e procuram um novo lugar. O jogador que se enganar nos nomes ou não conseguir um lugar para si, durante a fase de troca, perde e vai para o meio. Durante a experimentação do jogo, a adrenalina tão procurada pelos alunos surgia no seu máximo quando a palavra “tutti-frutti” aparecia; quando tinham de cruzar os seus corpos velozmente para não ficarem sem banco.

Eu própria participei desta efervescência, quando, durante a primeira fase do jogo, ajudei, de modo espontâneo, um dos pares a segurar o balão, ou, ainda, quando participei como membro de corpo inteiro no jogo “tutti-frutti”.

O entusiasmo e entrega observados neste espaço de reinvenção, contrastava com uma certa vulnerabilidade institucional deste projeto, nomeadamente ao nível da base de recrutamento. As professoras recrutavam, preferencialmente, nas turmas em que lecionavam, mas queixavam-se que nem sempre era fácil arranjar alunos para desenvolver este trabalho, porque, sendo um espaço voluntário, alguns pais não davam autorização para a participação dos filhos porque consideravam que podia funcionar como um tempo retirado ao necessário trabalho escolar. Em outros casos, a permanência dos alunos nesta experiência podia depender dos resultados escolares, sendo o castigo aplicado, em caso de classificações menos positivas, a saída do Clube. Para estas docentes, estas atitudes apontavam para uma, ainda, fraca consciência, por parte dos próprios adultos, para a importância do paradigma educativo por si defendido.

Este paradigma tem como ideia-chave a formação integral da pessoa como veículo fundamental para a criação de ambientes institucionais e sociais pacíficos e cooperantes. Esta perspetiva, que situa a intervenção ao nível da consciência de si e da

¹³² O acompanhamento de outras intervenções permitiu-me perceber que este é um jogo muito querido pelos alunos, e que pode envolver variações no seu formato.

responsabilidade perante os outros, permite a necessária continuidade com o formato pedagógico e avaliativo das áreas curriculares, baseado no esforço individual. Difere, contudo, na crítica à “predominância de um modelo educativo centrado no primado da razão”, indiferente à necessidade de fortalecer emocionalmente os alunos e ajudá-los a desenvolver crenças positivas, tendo em conta a “ausência generalizada de competências emocionais na população escolar”¹³³.

A escolha pelos “jogos cooperativos”, por contraposição aos “jogos competitivos”, baseia-se na convicção de que, através da experimentação corporal e discursiva da ideia de cooperação, é possível, numa perspetiva localizada, prevenir a conflitualidade entre os alunos, e, numa perspetiva mais universalista, educar para a paz, numa justaposição complexa de diferentes níveis de idealização e concretização. Por seu lado, pretende-se que os exercícios de concentração e relaxamento funcionem como um antídoto em relação a um modo cada vez mais ruidoso de estar em sala de aula, que reduz as possibilidades de concentração dos alunos no trabalho escolar e, conseqüentemente, o trabalho de transmissão dos professores.

Importa, então, refletir sobre as funções institucionais e pedagógicas dos jogos socioeducativos, nomeadamente a possibilidade de construção de um espaço facilitador da adesão discente. O jogo, enquanto atividade incerta, potencia o entusiasmo e entrega dos jogadores, permitindo, ainda, constituir uma fronteira ideal: um espaço fixo, puro e protegido, cuidadosamente separado da vida quotidiana, capaz de fechar momentaneamente o contacto com a vida real (Caillois, 1985).

Contudo, no contexto das escolas, o carácter “improdutivo”, atribuído aos jogos (Caillois, 1985), necessita de ser contornado e minimizado: a latitude de interpretação e improvisação concedida aos participantes, na construção das estratégias de jogo, e as transgressões às regras de cada performance lúdica têm de ser tornadas “produtivas” através de uma dimensão abertamente “reflexiva” das atividades. Os mecanismos e estratégias destinados a criar e potenciar esta dimensão constituem um aspeto central do planeamento e orientação das intervenções por parte dos educadores. Uma das estratégias passa por tornar incontornável e justaposta a relação entre o respeito/desrespeito pelas regras e o sucesso/insucesso dos resultados, e o respetivo encadeamento lógico com os valores a transmitir.

¹³³ Princípios orientadores constantes dos documentos descritores e justificadores deste projeto destinados a circular entre os diferentes órgãos de decisão da escola – Direção e Conselho Pedagógico.

No contexto de uma certa renovação e “informalização” dos espaços de ensino-aprendizagem (Brougère, 2002), as experimentações que vão sendo realizadas nas escolas permitem, ainda, refletir sobre o potencial de improviso e excitação (Elias e Dunning, 1992), divertimento e prazer (Brougère, 2002) presente nestas experimentações lúdicas, em espaços e tempos de aprendizagem que contrastam com contextos mais formais de ensino-aprendizagem, associados à transmissão e certificação do currículo oficial.

A questão de saber como é que termos aparentemente opostos – trabalho e relaxamento, atividade escolar e recreação – foram sendo reunidos com vista a potenciar o jogo como instrumento de desenvolvimento e de educação é uma reflexão particularmente instigante. A conformação do jogo ao processo de escolarização obriga à adequação das práticas lúdicas a um conjunto de possibilidades educativas. A maneira como o jogo foi sendo desenhado e experimentado, em diferentes experiências etnografadas, envolve o rompimento com uma noção essencial, a de “frivolidade”. Existem, ainda, características do jogo que se adequam aos contextos formais de educação – as regras e a decisão – e outras que podem ser adaptadas aos objetivos educativos – a “incerteza do resultado”. Os jogadores têm alguma liberdade de ação, centrado na escolha de estratégias de jogo, cuja amplitude varia de jogo para jogo. A reflexão crítica, *à posteriori*, dos desenhos que os mesmos planeiam e experimentam evita, por seu lado, que os discentes se desviem do projeto educativo subjacente (Brougère, 2002).

As regras transformam o jogo num instrumento de cultura fecundo, ao qual é possível atribuir uma qualidade civilizadora, no sentido em que refletem os valores morais e intelectuais de uma determinada cultura, ao mesmo tempo que contribuem para o seu refinamento e desenvolvimento. Apesar disto, é necessário que estas experiências mantenham uma certa turbulência; um poder de improvisação e divertimento (Caillois, 1985), com vista a seduzir as gerações mais novas, carentes de vivências escolares corporalmente menos contidas (Moreno, 2005).

No entanto, estas duas dimensões nem sempre se articulam de modo harmonioso, tendo em conta que a escola necessita de potenciar o jogo como veículo e objeto de educação, bem como defender-se, ou pelo menos controlar, a possibilidade de

transgressão e de desafio que o lúdico sempre transporta¹³⁴. Em particular, a redução das interações verbais entre os alunos, pela regra do não falar, produz jogadores, ao mesmo tempo, ativos e silenciosos (Cortez, 1996).

A focalização nas regras do jogo reduz a possibilidade de dispersão, orientando o jogo como se este fosse uma tarefa a cumprir. A aprendizagem da importância das regras segue a coerência própria do desenho curricular transmitido. Contudo, esta coerência vai-se desconstruindo e reconstruindo na construção das relações e interações. Existe, deste modo, uma efervescência que se encara como contraproducente, sendo esta sujeita a um controle estreito e continuado.

A possibilidade de reflexão sobre os modos como o jogo foi jogado é fundamental para o tornar produtivo do ponto de vista dos agentes educativos, tendo em conta que os jogadores têm de tomar consciência dos valores e regras que determinado jogo visa transmitir. Os efeitos procurados têm de ser tornados visíveis, ultrapassando o nível mais sensorial da experiência: o que correu mal e o que correu bem, os bons e maus jogadores, as performances conformes e as desviantes. Trata-se, deste modo, de uma etapa importante no processo de “formalização” das atividades lúdicas (Brougère, 2002).

A importância do jogo nestes novos espaços pedagógicos foi sendo confirmada ao longo do trabalho de campo, em outras atividades, destacando-se, em particular, um projeto de “desenvolvimento de competências sociais e pessoais”, realizado na Escola Laranja, numa turma de 7.º ano associada a níveis elevados de absentismo e insucesso escolar. Esta experiência permitiu estender a reflexão para as noções de performance e ritual, tendo em vista a articulação entre a turma, enquanto contexto de intervenção, e as dinâmicas de poder na escola.

Em parceria com uma associação juvenil de animação socioeducativa, sediada no mesmo conselho da escola e envolvida numa rede municipal mais alargada, o projeto de desenvolvimento de competências sociais e pessoais tinha como principal objetivo melhorar a motivação dos alunos para o processo de escolarização, por forma a potenciar a progressão escolar ou a sua permanência no sistema educativo. Esta experiência, orientada por duas técnicas de animação socioeducativa, decorreu ao longo do ano letivo e foi incluída na Área-Projeto, uma disciplina da responsabilidade da

¹³⁴ Cortez define *lúdico* como “uma ação ou uma atividade voluntária, realizada num certo tempo e com regras aceites pelos participantes” (Cortez, 1996, p.2).

diretora de turma, que esteve presente em todas as sessões. O meu papel foi maioritariamente de observadora, embora tivesse participado em algumas dinâmicas destinadas à “apresentação” dos diferentes participantes.

Uma das atividades lúdicas desenvolvidas passava por juntar os alunos em fila para que os mesmos se ordenassem por altura, do mais baixo ao mais alto. Esta tarefa tinha de ser realizada em absoluto silêncio, e os alunos podiam usar apenas a linguagem corporal. As trocas de lugar só podiam ser realizadas com os vizinhos do lado, sendo que os alunos necessitavam de ter duas leituras complementares: comparar as alturas com os colegas colocados à direita e à esquerda e ter uma visão de conjunto, com vista a produzir uma ordenação dos corpos enquanto coletivo. Ao longo desta tarefa, as animadoras foram fazendo balanços intermédios, em que testavam a sequência das alturas. O processo foi contando com alguns percalços, que iam sendo aproveitados pelas animadoras para construir uma narrativa em torno da necessidade de concentração e de criação de estratégias. Sempre que os alunos falavam, o que aconteceu algumas vezes, no início do jogo, a tarefa tinha de ser repetida, desde o início, obrigando-os a renovar a sua adesão e sentido de responsabilidade.

Desde cedo, foi possível observar as fraturas que iam surgindo nas decisões que os alunos tomavam. Numa das primeiras tentativas desta atividade, uma das alunas – F. - trocou de lugar com o colega do lado, no sentido ascendente, apesar de ser a mais baixa de todos. Em resposta a esta decisão, um dos colegas – M. – chama-a “burra” e uma das dinamizadoras critica, desde logo, esta atitude, aproveitando este episódio para os fazer refletir sobre o modo como estavam habituados a projetar a responsabilidade uns nos outros nas jogadas menos conseguidas. O trabalho de comparação das alturas envolveu, deste modo, aspetos problemáticos, tendo em conta que não foi fácil para alguns alunos assumirem-se mais baixos que outros colegas. Um outro aluno – E. - hesitou muito em colocar-se antes de um colega, e parecendo querer assumir-se como mais alto, avançou um lugar mais à frente, acabando, pouco tempo depois, por retroceder na jogada. A uma dada altura, os alunos deixaram de trocar e pararam durante breves minutos para tentarem perceber se já tinham construído a sequência certa e resolvido a tarefa. E., clicando os dedos, orienta mais uma troca, a última. Durante a reflexão *a posteriori* deste jogo, as dinamizadoras vão falar de “desperdício de estratégias” e da possibilidade e importância de os alunos selecionarem um “líder” para

orientar os trabalhos. Falam positivamente da atuação de E. por este se ter preocupado com o “outro lado da fila”, possibilitando, deste modo, o encerramento, com sucesso, da atividade. Perguntam aos alunos “Para que serve um líder?”. C. responde “Para mandar.”. As orientadoras reformulam, então, este conteúdo, apontando para ideias como “organizar as diferentes opiniões do grupo” e “coordenar”.

A gestão das dinâmicas interpares, no âmbito deste projeto, baseou-se, em larga medida, no fomento da autodeterminação dos alunos que pretendiam aderir às atividades propostas, com vista a que estes pudessem tornar-se agentes ativos na neutralização dos elementos destabilizadores e controlo das más lideranças. Importava, deste modo, separar o trigo do joio, criando a possibilidade de os alunos se avaliarem mutuamente no sentido de tornar claras as diferenças de atuação entre os que se empenhavam e aqueles que não aderiam à tarefa e cuja atuação impedia o sucesso das atividades.

O “julgamento contrastante” (Cremin e Thomas, 2005) – a auto e hetero-comparação dos alunos consigo próprios e com os seus colegas - produzido nos contextos formais de aprendizagem, funciona, também, nestes contextos, como uma estratégia de contenção dos desviantes e de disciplinação do coletivo. As modalidades de classificação e estratificação experienciadas, também, nestes contextos, pelos alunos, estão em continuidade com os espaços mais formais, e reforçam o peso que a avaliação, seja de saberes e/ou comportamentos, tem na experiência escolar, enquanto mecanismo de julgamento, orientação pedagógica e institucional e de construção continuada de hierarquias de estatuto e valor. Embora neste espaço, à partida, todos os alunos sejam considerados aptos para jogar o jogo, o estatuto relativo dos alunos, e os conflitos pedagógicos e relacionais associados, construídos nos processos formais de escolarização, problematizam este espaço de possibilidades. Cada experimentação lúdica leva à produção de uma certa hierarquia, resultante da distribuição das categorias de bom e mau jogador, baseadas no nível de adesão, no cumprimento das regras e na qualidade associada à execução da tarefa.

No contexto desta turma, existia uma dupla-problema cuja atuação levava a interrupções frequentes das atividades – M e C. Logo na primeira sessão em que participei, em janeiro de 2010, estes dois alunos foram interpelados pela diretora de turma com a possibilidade de ida à Direção. Esta ameaça funcionou como uma

estratégia de estancamento dos comportamentos disruptivos dos alunos, tendo em conta que a diretora de turma sabia que eles iam querer manter-se em jogo. O balanço desta sessão, realizado pela diretora de turma e as animadoras, mostrou a preocupação relativamente ao modo como estes alunos dificultavam o bom desenvolvimento das atividades e influenciavam negativamente alguns colegas, que acabavam por mimar os seus comportamentos. Para as animadoras era evidente que seria preciso trabalhar esta influência, retirando algum poder a M e C, embora tendo o cuidado de “não os envergonhar” perante o grupo – uma estratégia de neutralização sem humilhação.

Contudo, ao longo das sessões, o confronto com M foi-se tornando mais evidente, e quer animadoras quer diretora de turma assumiam que, “se o M não estivesse...”, a tarefa estaria bem mais facilitada. A impossibilidade de exclusão deste do processo obrigava à procura continuada do encaixe possível, um percurso sinuoso e incerto. Em março de 2010, estava prevista a suspensão de M para breve, estando a relação entre este aluno e a diretora de turma numa fase de conflito aberto. Durante a sessão, o aluno foi ameaçado várias vezes de ida para a rua e de ida à direção. Estes protagonistas foram trocando frases duras como “A professora não é minha mãe.” (do aluno para a ST) e “Não olhe assim para mim, que eu não tenho medo de si.” (da DT para o aluno). Em maio, C já não fazia parte do grupo¹³⁵, e M continuava a suscitar reações e intervenções por parte da diretora de turma – ameaça de ida para a rua e de falar com o pai do aluno. A meio da sessão, M. acabou por decidir sair da sala quando a professora o mandou entregar um aparelho eletrónico para ouvir música que o mesmo tinha tirado da mochila. No final da sessão, animadoras e diretora de turma concluíam que esta sessão tinha sido mais fácil de concretizar sem a presença de M e C. Reforçando esta ideia, a diretora de turma dizia que com estes alunos não se conseguia “fazer nada” e que os outros acabavam por se desconcentrar.

Esta liberdade de circulação dos alunos prendia-se com o facto de este tipo de trabalho envolver um modo de contratualização baseado na vontade dos alunos em participarem neste projeto, e que era reativado por diversas vezes ao longo das sessões, em momentos de maior distúrbio – dispersão em relação à tarefa e/ou interações mais agressivas entre os alunos. O *leitmotiv* era: “Quem não quiser participar, pode sair. Ninguém sai penalizado.”. Este espaço de manobra era uma prerrogativa importante do

¹³⁵ No final do ano letivo, C tinha emigrado com a mãe para França.

trabalho das animadoras que, apesar de se cansarem, por vezes, com a “imaturidade” e resistências dos alunos, assumiam este desafio como algo entusiasmante. Como as mesmas referiam “Isto, sem um bocadinho de luta, não tem graça.”. Pelo contrário, a professora, com níveis de responsabilidade acrescidos, encarava os comportamentos dos alunos com sinais visíveis de desgaste, assumindo algumas estratégias defensivas, como a de ‘ir ao sabor do vento’ nas aulas, sem grande preocupação de preparação das mesmas. Isto evitava a frustração de trabalhar para alunos que não aderiam às tarefas escolares e cujos comportamentos disruptivos continuados tornavam muito incerto, ou até mesmo nulo, o sucesso do trabalho pedagógico. Segundo a mesma dizia, se o investimento fosse maior, “acabava a chorar”.

Este depoimento aponta para mecanismos de sobrevivência que ganham saliência em contextos de ensino em que o controlo dos alunos se assume como o principal desafio. O cansaço, frustração e irritação que a professora transportava consigo, passíveis de serem observados em diferentes contextos dentro das escolas, são reveladores da “natureza emocionalmente carregada do quotidiano escolar” (Gillies, 2011, p. 191). Os diferentes recursos emocionais acionados por estas diferentes profissionais apontam para a noção de “capital emocional”, enquanto conjunto de “normas emocionais e economias afetivas” corporeamente experimentadas e incorporadas, historicamente produzidas, desconstruídas e reconstruídas, que circulam no contexto de relações sociais e contextos de interação específicos, passíveis de serem transformadas em outros tipos de recursos e/ou capital – pedagógicos, culturais e sociais (Zembylas, 2007).

Estas diferentes modalidades de “navegação emocional” (Zembylas, 2005)¹³⁶, ambas possíveis no contexto da escola, fazem parte de processos mais amplos relacionados com o papel da escola enquanto instituição social e política, em particular, os diferentes papéis, individualmente e coletivamente formados e experimentados. No caso da professora, os confrontos verbais e gestuais vividos na interação com os alunos mais resistentes envolvem uma mistura intensa e conflituante de objetivos educacionais e sentimentos, podendo ser vivenciado como sofrimento emocional. Esta experiência

¹³⁶ Com base na proposta de William Reddy, Zembylas reforça a noção de “navegação emocional”, por contraponto com a de “gestão emocional”, tendo em conta que a segunda, enquanto processo de moldagem das emoções com base num conjunto fixo de objetivos, nem sempre funciona, podendo conduzir a “resultados inesperados”. O termo navegação aponta, ainda, para a possibilidade de mudança de rumo ou da introdução de alterações no seguir de um mesmo caminho (Zembylas, 2005).

etnográfica reforça a ideia de que as emoções estão estreitamente articuladas com a cultura escolar, a ideologia e as relações de poder (Zembylas, 2003).

Apesar destas diferenças, animadoras e diretora de turma partilhavam um diagnóstico comum relativamente a estes alunos – o facto de terem potencialidades que não queriam ou não conseguiam aproveitar - e uma baixa expectativa em relação à capacidade de mudança, entendida esta como a adesão dos alunos ao trabalho escolar, com vista à melhoria das suas performances escolares. Apesar destes impasses, as sessões seguiram um roteiro específico, que ia sendo modificado em alguns dos seus contornos, sem, contudo, perder as construções de sentido centrais (Montesinos e Sinisi, 2009) - o entendimento desta experiência como uma oportunidade de crescimento pessoal e social dos alunos, no caminho de uma autonomia responsável.

Esta autonomia responsável exigia que os alunos aprendessem a “definir objetivos”. Em uma das atividades propostas, os alunos, divididos em grupos, tinham de planejar uma viagem rumo a um destino escolhido por estes, fazendo uma lista com os materiais que iriam precisar. Depois desta primeira etapa, de modo inesperado, as técnicas escolhiam um novo destino, tendo os alunos que renovar a lista de materiais, adaptados a este novo lugar, uma montanha inóspita onde os viajantes não podiam aceder a confortos fáceis. A prestação de M. e C. foi particularmente questionada, tendo em conta que não tinham incluído comida. Respondendo a esta crítica, os mesmos contra-argumentavam, dizendo “Nós íamos comprando comida pelo caminho, não é?”, mas acabaram por ter de aceitar, com algum desalento, uma avaliação menos favorável da sua estratégia.

No seguimento deste jogo, os alunos foram desafiados a partilhar um objetivo de vida:

M fala em ser polícia e C em ser militar. Quando uma das técnicas pergunta a este último se ele sabe o que é preciso para que isso se torne possível, o mesmo responde “Entram todos.”. J quer ir para uma escola de *Karting*. M, C e E brincam com esta ideia, desfazendo da mesma. As técnicas criticam esta atitude. A e a sua companheira de carteira dizem que não sabem. Um outro aluno quer ser jogador profissional de futebol. W não quer falar. As técnicas tentam perceber se ele não tem um objectivo ou se tem um objectivo mas não quer partilhar. Ele confirma com a cabeça esta segunda opção e as técnicas reforçam positivamente o facto de ele ter um objectivo, independentemente de querer ou não partilhá-lo. I quer ir para medicina e H quer ser técnica de socorrismo. As técnicas complementam, dizendo que é importante que elas percebam o que é preciso para cumprirem estes objectivos. (Notas de campo, Escola Laranja, 26/01/2010)

Esta capacidade projetiva é concebida como particularmente importante para estes alunos pouco aderentes ao projeto escolar, que “não têm expectativas de futuro”. Mas, não basta dar um sentido final à escolarização, é necessário que o objetivo traçado seja sujeito a uma espécie de teste de realidade, no sentido de perceber a sua exequibilidade, tendo em conta o esforço individual para o qual se está disponível. A moral da história foi apresentada por uma das alunas durante o balanço final da sessão: “Para conseguirmos o que queremos temos de trabalhar para isso”.

Este exercício implica que os sujeitos consigam “trazer reflexivamente” o futuro para o presente (Giddens, 2002), com vista a moldar as suas expectativas, e a aderirem com mais firmeza ao processo de escolarização.

Segundo Martucelli, a noção de projeto, individualmente considerada, é tributária das novas modalidades de dominação, constituindo uma “figura de negociação aleatória entre as organizações e os indivíduos” (Martucelli, 2004a, p. 493). Baseia-se na ideia de uma confiança que o coletivo faz repousar no indivíduo, e em relação à qual os indivíduos têm de se mostrar merecedores. Os atores são divisíveis em dois grupos: aqueles que têm resultados e recursos suficientes, são dispensados do desenvolvimento de projetos; os que são desprovidos de certos recursos são empurrados a fazê-lo. Nestes contextos marcados pelo insucesso escolar, uma “perspetiva temporal aberta” (Melucci, 1997), associada a uma forte resistência ao controlo do presente pela criação de um projeto de vida futuro, é, frequentemente, entendida como problemática pelos educadores, envolvendo estratégias de orientação acrescidas.

Para além da experimentação coletiva desta capacitação projetiva, esta experiência incluiu a realização de exercícios de “auto-conhecimento”, nos quais os alunos, “com as órbitas viradas para dentro”¹³⁷, eram desafiados a refletirem sobre as suas qualidades e defeitos e a posicionarem-se como sujeitos suscetíveis de mudança. Ao contrário de outras sessões, em que as mesas eram colocadas junto à parede para construir um espaço amplo para o desenvolvimento dos jogos, ou para a reflexão em círculo, estes exercícios de auto-conhecimento eram realizados sem mudanças na disposição nas mesas e cadeiras, por forma a reforçar a necessidade de um trabalho mais individualizado.

¹³⁷ Expressão utilizada pelas dinamizadoras para explicar aos alunos a natureza introspetiva, e mais individualizada, desta dimensão do trabalho.

A primeira fase passava por os discentes serem capazes de se definirem com base numa característica que tinham de escrever num papel. Esta interpelação fez os alunos experimentarem algum desconforto e hesitação. Procuravam, junto dos seus parceiros de carteira ajuda para realizar a tarefa, partilha que as animadoras tentavam neutralizar, reforçando a necessidade de reflexão pessoal. Numa segunda fase, os alunos foram desafiados a escrever uma qualidade e um defeito em dois papéis diferentes. Mais uma vez, alguns alunos experimentaram grande hesitação na concretização desta tarefa. Numa terceira fase, as animadoras criaram grupos pequenos, no interior dos quais os alunos tinham de trocar as características - qualidades e defeitos. Um dos alunos recusou-se a trocar com os colegas e uma das alunas mostrou-se particularmente insatisfeita com a troca. Sendo reações expectáveis por parte das animadoras, as mesmas rapidamente avançaram para a realização de uma “banca” – uma mesa improvisada como se fosse uma banca -, onde os alunos que o desejassem podiam trocar uma característica com a qual não se identificavam ou que queriam ultrapassar. Este atendimento personalizado realizou-se de forma a permitir alguma privacidade em relação ao grupo, envolvendo momentos de expressão emocional mais intensa por parte de alguns participantes:

D. quer trocar “inteligente”. A animadora pergunta-lhe “Porque achas que não és inteligente?”. O aluno justifica com o facto de ter tido 9 negativas. A animadora pergunta-lhe, então: “Tu achas que tens negativas porque não consegues ter positiva ou achas que consegues tirar positivas?”. O aluno responde, sem hesitações: “Consigo.”. A animadora pergunta: “Então, o que te impede?”. “Não me esforço.”. A animadora pergunta-lhe a nova característica que ele gostaria de adquirir. O aluno responde-lhe “determinação”. A animadora escreve esta palavra num papel e entrega a D. Este retorna ao seu lugar, parecendo entrar num momento de intensa circunspeção. (Notas de campo, Escola Laranja, 4/05/2010).

A autenticidade da performance deste aluno adequa-se ao “tecido moral da auto-realização”, no sentido em que a disponibilidade para a evolução ou crescimento pessoais depende de tentar identificar e ultrapassar “bloqueios” e “tensões” que não nos permitem compreender “como realmente somos” (Giddens, 2002, p. 77).

Avaliando os resultados desta atividade, as animadoras frisaram o facto de D. estar a aproveitar muito bem esta “viagem interior”. Um dos aspetos a que faziam referência eram as fortes emoções vivenciadas pelo aluno durante a troca da característica – de “inteligente” para “determinação” -, na qual “estava quase a chorar”.

A performance deste aluno trazia ao trabalho o sabor acrescido de uma adesão inesperada e a certeza de que, mesmo com poucos resultados, a tentativa valia a pena: “Se conseguirmos que pelo menos um deles faça esta viagem interior já é bom”.

Pelo contrário, M. atribui-se qualidades como “bonitão”, “charmoso”, “engraçado”, “divertido”, assumindo a impermeabilidade à sedução (Gauthier e Martineau, 1999) e potencial transformador deste ritual (Turner, 1985; MacLaren, 1999), como um solista que insiste em não respeitar a partitura, mas cuja resistência tem, para os educadores, não a energia de um improviso instigante, mas, antes, o sabor amargo de uma performance improdutiva, que desperdiça a relação e trabalho pedagógicos, e que tem o poder de se espalhar a outros participantes.

Esta produção da verdade do indivíduo sobre si mesmo, constitui, segundo Foucault, uma forma de poder pastoral, que “transforma os indivíduos em sujeitos” pelo “conhecimento de si”, uma forma de submissão da subjetividade, que combina, de modo particularmente complexo, “técnicas de individualização” e “procedimentos totalizantes” (Foucault, 1994c).

Esta experiência permite-nos refletir sobre os aspetos socialmente reconstrutivos do processo ritual enquanto mecanismo de controlo social (Turner, 1985), em estreita articulação com a micro-política da organização escolar. Estes processos socioeducativos permitem perceber as tensões associadas a projetos que baseiam a adesão dos alunos a referenciais como cooperação, autodeterminação e esforço individual, num espaço verticalmente e horizontalmente fraturado. Embora exista um nível mínimo de coesão grupal, essencial ao desenvolvimento das atividades, é suposto que os alunos, individualmente, e através de mecanismos continuados de auto e hetero-avaliação, consigam identificar e questionar as performances que não estão de acordo com os referenciais transportados nos conteúdos narrativos e performativos dos exercícios. A perspetiva integradora destas experimentações passa, então, fundamentalmente, por manter intacta a legitimidade dos poderes verticais da escola, procurando que a turma se constitua como uma “comunidade transitória” (Cohen, 1985), cujos mecanismos de pertença estão fundamentalmente baseados na adesão a determinados princípios de construção social e institucional. As solidariedades e hierarquias interpares são, deste modo, aspetos a exigir uma permanente (re)orientação, sobretudo quando dificultam a coerência procurada pelos educadores nos diferentes

desenhos curriculares e pedagógicos. Estes são processos de interação e ação dramática, geradores de diferentes significados e arranjos, heterogêneos e contraditórios, destinados, em larga medida, a processarem e a reapropriarem as experiências de rutura – quebras, transições e crises -, através de diferentes mecanismos de projeção de identidades e auto-representação.

6.2 - Reuniões de delegados e sub-delegados e sessões *anti-bullying*. A construção da escola política?

Na Escola Verde, o Gabinete de Mediação Escolar tinha como uma das atividades centrais organizar um conjunto de reuniões específicas para delegados e sub-delegados de turma, que se estendiam ao longo do ano letivo. Esta era uma atividade que a coordenadora do gabinete de mediação transportava de uma experiência anterior num outro agrupamento, e que tinham como objetivos “promover a consciencialização e reflexão em torno da importância da função de delegados e sub-delegados”, “desenvolver as competências e atitudes cívicas e de cidadania” destes elementos, e, por continuidade, dos seus colegas de turma, no sentido de “um papel mais ativo na comunidade escolar”. A finalidade última deste projeto destinava-se, então, a potenciar as competências de mediação institucional dos delegados/as e subdelegados/as, tendo em vista a “melhoria das interrelações entre todos os elementos da comunidade escolar” (Fonte: Relatórios de avaliação do Gabinete de Mediação Escolar do Agrupamento Verde dos anos letivos 2008-2009 e 2009-2010).

A construção desta plataforma passava por convocar, a título voluntário, o delegado e subdelegado de cada uma das turmas da escola, para participarem numa reunião, aproveitando os intervalos de almoço. Este recrutamento, nos interstícios dos espaços e tempos curriculares das respetivas turmas, não era uma tarefa fácil, estando dependente, numa primeira fase, da articulação com os diretores de turma, dadas as responsabilidades acrescidas destes professores na gestão das turmas. Os mediadores solicitavam aos diretores de turma a divulgação das reuniões e a entrega das autorizações dos encarregados de educação para a presença dos alunos convocados. Contudo, esta complexa articulação nem sempre ocorria em tempo útil, o que colocava

em risco a participação dos alunos. Para obviar esta situação, os mediadores optaram por mudar para um sistema de entrega direta aos delegados e subdelegados.

O carácter não obrigatório destas reuniões, e o facto de serem realizadas durante o intervalo do almoço, tornava a assiduidade dos alunos particularmente incerta e dependente do interesse pessoal daqueles. As oscilações existentes ao nível do número de participantes assumiam, para a coordenadora, um peso avaliativo que a preocupava e interpelava, sem contudo desvirtuar a importância que conferia a este espaço de intervenção. Esta preocupação acentuava-se relativamente aos delegados e subdelegados do 3.º ciclo, que apresentavam uma taxa de adesão mais baixa. No segundo ano de realização desta atividade - 2009-2010 - ainda não eram claras as razões que explicavam todas estas oscilações, à exceção de alguns casos pontuais, em que os delegados e sub-delegados não compareciam por estarem ocupados em atividades simultâneas, como visitas de estudo. O questionário de avaliação, de preenchimento anónimo, aplicado no final do ano, revelava uma maioria de alunos que avaliavam positivamente a participação nas reuniões e os assuntos abordados, não sendo suficiente para o fornecimento das pistas necessárias.

Um dos momentos mais relevantes desta atividade passava pela tentativa de constituição de uma plataforma intrainstitucional, na qual os alunos das diferentes turmas, através dos delegados e sub-delegados, podiam expressar a sua opinião relativamente a diferentes aspetos do funcionamento da escola junto da diretora e dos membros da direção da associação de pais¹³⁸. O processo seguia o seguinte roteiro: logo na 1.ª reunião, que tinha lugar no 1.º período escolar, em novembro, era distribuído um questionário dirigido a cada uma das turmas, para ser preenchido por todos os alunos com o auxílio do/a diretor/a de turma, e destinado a recolher o que os discentes entendiam como os “aspetos positivos” da escola e aqueles que exigiam melhorias. Os dados recolhidos eram, então, explorados na 2.ª reunião, realizada em fevereiro. Sem preocupações de individualizar as turmas, os dados eram tratados anonimamente e discutidos coletivamente, a partir de uma abordagem que tomava cada ciclo como um todo.

Dois espaços surgiram como particularmente problemáticos, do ponto de vista da convivência e experimentação do espaço-escola – as casas-de-banho e o refeitório.

¹³⁸ A presença da diretora e dos membros da associação de pais dependia da disponibilidade destes, tendo em conta a existência de outras obrigações (reuniões, formações, presença em outros projetos da escola).

Relativamente às casas-de-banho, as queixas dirigiam-se ao seu número reduzido, em parte devido ao facto de nem todas estarem abertas, e a problemas de “falta de higiene”, como “chão sujo” e papel higiénico insuficiente. Uma reunião, em particular, com alunos do 5.º ano e que contou com a presença da diretora, permitiu perceber particularmente bem a complexidade associada à gestão deste espaço. Alguns dos delegados e sub-delegados presentes assumiam um grande desconforto relativamente à sujidade continuada das casas-de-banho, referindo a este propósito a existência de “chichi no chão”. A estas interpelações, a diretora foi contrapondo a realização recente de arranjos e as despesas associadas, bem como a necessidade de cada aluno, individualmente – “cabe a cada um” -, se responsabilizar pela manutenção das casas-de-banho, em cada utilização, tendo em conta a impossibilidade de uma manutenção e controlo mais apertado por parte das funcionárias da escola. Os delegados e sub-delegados concordavam com esta auto-responsabilização mas contrapunham a dificuldade de controlarem o que os outros colegas faziam. Este duplo impasse tornava claros a circularidade e continuidade do problema para os alunos, assim como a existência de diferentes níveis de responsabilidade dificilmente articuláveis: a responsabilidade dos órgãos de decisão e dos funcionários da escola e a dos alunos, individualmente, no papel de delegados e sub-delegados e como grupo.

A experimentação do refeitório e da hora do almoço funciona, a este nível, como outro espaço-tempo paradigmático da complexidade associada aos diferentes níveis de construção da escola enquanto espaço de sociabilidade, competição e educação. Este era um terreno rotineiramente efervescente e incerto, que envolvia competição entre alunos, passível de diferentes experimentações: umas envolvendo tensão e desgaste, outras possibilitando a criação de um espaço recreativo e excitante, outras, ainda, evidenciando a gradual habituação e naturalização de todas estas dinâmicas.

No ano letivo 2008-2009, os alunos tinham tido a oportunidade de fazer referência à existência de alunos que, não respeitando o seu lugar na fila e fazendo valer-se da sua força acrescida, ultrapassavam os colegas. Face a esta situação, o conselho executivo decidiu colocar um sistema de senhas, com vista a tornar incontornável o lugar que cada aluno ocupa na fila. A implementação deste sistema envolveu uma primeira fase em que estava apenas considerada a entrega de senhas por parte de uma assistente operacional, seguida de uma segunda fase, na qual se optou por

colocar um dos vigilantes a controlar a entrada dos alunos na zona do refeitório, para os obrigar a respeitar o número da senha. Todos os dias estes funcionários posicionavam-se em cada uma das duas portas que separavam um dos corredores térreos da escola da zona do refeitório, servindo como tampão, e certificando-se de que a entrada para o refeitório respeitava a sequência numérica. Contudo, esta solução não impedia, em absoluto, as dificuldades associadas às dinâmicas das filas, continuando alguns alunos a queixarem-se de “empurrões”, “mau comportamento” e “violência”¹³⁹.

A partir de uma situação-tipo - um aluno que ultrapassa outro na fila do refeitório -, os mediadores procuraram expandir a reflexão em torno da gestão de conflitos e da auto-determinação dos alunos, junto de delegados e sub-delegados do 6.º ano. A discussão partiu da existência de diferentes hipóteses de resposta, sendo os alunos orientados no sentido de identificarem “a opção mais fácil”, “a opção mais difícil” e “a melhor opção”: 1. O aluno a quem o lugar foi tomado, não reage; 2. O aluno a quem o lugar foi tomado reage, assumindo o seu direito e procurando, através do diálogo, que o outro reveja a sua atitude; 3. O aluno a quem o lugar foi tomado reage com agressões físicas. A primeira opção foi escolhida, quase por unanimidade, como sendo a mais fácil, havendo, contudo, uma aluna que referiu ser mais fácil a terceira opção, porque implicava uma resposta imediata e inequívoca ao abuso. Esta primeira opção envolvia, contudo, o problema de não provocar qualquer mudança. A terceira opção envolvia uma perigosidade a evitar: o ferimento de um ou ambos os envolvidos e o alargamento do conflito a outros alunos, ou, como referiu uma subdelegada, podia “levar a uma confusão sem fim”. De acordo com uma determinada sequência lógica, a terceira opção foi reforçada como a “mais difícil” e “a melhor”. Era “mais difícil” porque implicava um ato de coragem. Um dos alunos colocou a hipótese do aluno que tirou o lugar na fila bater no aluno a quem o lugar foi tirado, levando a uma dupla vitimização do segundo. Respondendo a esta interpelação, um dos mediadores colocou a hipótese do primeiro ficar a pensar no que tinha feito. Esta terceira opção era, também, “a melhor”, porque permitia que os alunos se assumissem como defensores dos seus próprios direitos, e, neste sentido, construtores de uma ordem escolar em que as potenciais vítimas se assumem como referenciais morais para os agressores, e se

¹³⁹ Para além disto, o sistema de senhas, baseado numa dupla referência – letra e número -, era experimentado por alguns alunos como “confuso”. Para melhorar este aspeto, foi colocado um papel com a letra numa das portas, para que os alunos pudessem mapear a sua vez.

afirmam por um modo de resposta “correta”, construída com base numa força que resulta dos valores e princípios defendidos e não da possibilidade de infringir medo e/dor. Como referia um dos mediadores: “Nós achamos que vocês não se devem calar.”.

Ainda no domínio dos momentos comensais, surgiam outros problemas, como alunos que tiravam o pão, a fruta e o iogurte do tabuleiro de outros alunos, e sujidades que apareciam dentro dos jarros de água, impedindo a sua utilização. Os delegados e sub-delegados foram interpelados para responderem à seguinte questão “O que se pode fazer para melhorar a situação?”. Face a um silêncio revelador do impasse experimentado por estes alunos, a diretora e os mediadores orientaram-nos para que estes construíssem estratégias de prevenção, tais como “colocar o pão, a fruta e o iogurte num canto do tabuleiro mais próximo do corpo de quem está sentado a comer” e “entregar o jarro às funcionárias do refeitório para que mais ninguém beba da água suja”. A propósito desta abordagem preventiva, a diretora fez um paralelo com as medidas defensivas necessárias à vivência numa cidade, em que o contacto com os outros pode envolver vários perigos. Dá um exemplo concreto: quando se anda junto a uma estrada, deve-se levar a mala do lado do passeio, para que esta não seja arrancada por alguém que esteja a passar de carro ou de mota. A prevenção surge, deste modo, como a única lógica possível, que torna a incontornável transgressão um risco passível de ser minimizado, ou até mesmo anulado, por parte das potenciais vítimas.

Ao longo desta experiência, foram sendo surpreendidos alguns aspetos que iam permitindo problematizar a constituição dos delegados e subdelegados como agentes institucionais, atuando no interface entre os professores e os restantes alunos da turma, aspetos, estes, que se prendem com as dinâmicas de grupo e com as hierarquias existentes entre os alunos, que nem sempre se articulam com aquilo que os agentes escolares esperam dos representantes da turma. Nas reuniões que se iam desenvolvendo, foi-se tornando evidente que alguns delegados e subdelegados se confrontavam com experiências desagradáveis, quando, por exemplo, na ausência temporária do/a professor/a lhes eram delegadas funções de controlo do comportamento dos colegas. Como referia uma delegada: “Eles não nos ouvem.”. Por vezes, eram confrontados e destituídos com expressões como “Lá porque és delegada, pensas que podes mandar em nós!”.

Os resultados de um questionário exploratório aplicado a delegados e subdelegados, no final do ano letivo, permitiram surpreender algumas representações e dinâmicas presentes no modo como os delegados e subdelegados experienciam as suas funções, e que podem, ao mesmo tempo, potenciar ou dificultar a intervenção destes alunos junto dos seus pares, em particular, no contexto da turma¹⁴⁰.

Destacam-se a importância dada à representatividade e participação em reuniões e à possibilidade de influência sobre os colegas da turma, quer na sua vertente mais autoritária – “Ter poder sobre a turma” e “Mandar em certas coisas” -, quer no domínio da orientação comportamental e do apoio – “Gosto de mostrar aos outros o correcto”, “Dar conselhos aos colegas”, “Ajudar os outros quando precisam”.

Algumas respostas põem em evidência uma dimensão mais conflitual desta experimentação, tendo em conta uma configuração triangular: delegado(a) e subdelegado(a)/professores/outros alunos da turma. De acordo com os registos recolhidos, e em conformidade com alguns dos diálogos desenvolvidos durante as reuniões, alguns delegados e subdelegados queixam-se de nem sempre serem respeitados pelos colegas de turma, de estes os chatearem, e, ainda, da possibilidade de serem responsabilizados quando acontece alguma coisa.

Para alguns alunos tomar conta da turma, na ausência do/a professor/a, por exemplo, é experienciado como uma tarefa menos agradável, tendo em conta a necessidade de uma vertente mais interventiva sobre os comportamentos dos pares, e dos confrontos associados. Rejeitam, em particular, o ter de mandar a turma calar-se e fazer menos barulho, o dizer aos colegas o que fazer e a escolha de castigos para os colegas que prevaricam.

Quando solicitados para dar um conselho a um colega que fosse delegado(a)/subdelegado(a) pela primeira vez, as respostas evidenciam, sobretudo, a necessidade de dar um bom exemplo, e de funcionar como referencial para os outros alunos da turma, bem como a importância de manter um bom nível de relacionamento com os pares. Dois dos depoimentos recolhidos apontam para a possibilidade de esta ser uma experiência estimulante – “Que é uma experiência nova ! ... e divertida” – e densa de conflitualidades - “Boa sorte. Não te deixes ir abaixo se gozarem contigo por seres isso.”.

¹⁴⁰ A estrutura do questionário, a caracterização da amostra e as respostas, no seu conjunto, podem ser consultadas no Anexo B.

Embora de uma forma muito exploratória, os resultados deste questionário permitem surpreender a “instrumentalização” (Macedo e Araújo, 2011) destes elementos para a disciplina dos pares, por parte dos professores¹⁴¹. Estas experiências apontam para a tensão existente entre a cidadania como estatuto e a experimentação da cidadania como atividade de “envolvimento” e de “proximidade”, em particular, as (des)articulações entre representação e participação; indivíduo, grupo e instituição; auto-determinação, cooperação, solidariedade, lealdade e poder (Resende 2008).

Estas questões ganham novos contornos quando se reflete sobre as intervenções que têm como temática o *bullying*, ações que propõem trabalhar a auto-determinação face à pressão do grupo, às lealdades e às hierarquias interpares, bem como testar a possibilidade de atuar junto de um coletivo – turma, grupos de pares, colegas da escola, utilizando as emoções como elementos centrais da construção política da escola.

A análise ensaiada parte de uma experiência concreta, que teve lugar na Escola Laranja, entre março e julho de 2010 - o *Projecto “Anti-bullying”* -, centrada no desenvolvimento de duas sessões de sensibilização/formação junto de duas turmas do 7.º ano. Partindo de um desafio liderado pela professora responsável por um projeto de intervenção alargado¹⁴², que pretendia aproveitar um momento de intensa mediatização do tema¹⁴³, formou-se uma equipa de trabalho responsável pelo desenvolvimento das ações, que envolveu diferentes áreas de competência e experiências de trabalho: duas professoras com experiência no desenvolvimento de projetos de turma sobre *Bullying*, uma professora responsável por um grupo de teatro, uma psicóloga com experiência no desenvolvimento de dinâmicas de grupo e eu própria.

Optou-se por focalizar a intervenção em duas turmas, tendo em conta o calendário escolar e as disponibilidades dos membros da equipa¹⁴⁴. Uma das ideias-chave deste planeamento era a necessidade de desenvolver sessões interativas, que permitissem a participação ativa dos alunos. Rapidamente evoluímos para a

¹⁴¹ O facto da pesquisa levada a cabo por Macedo e Araújo (2011) ter sido realizada ao nível do ensino secundário, faz-nos colocar a hipótese de esta instrumentalização ser um traço estruturante do sistema de ensino, que atravessa o processo longo de escolarização e maturação etária dos alunos.

¹⁴² Este projeto, da responsabilidade de um grupo de professores, já foi referido no sub-capítulo “Escolas, protagonistas e interseções”.

¹⁴³ O caso mediático prendia-se com o suicídio de uma criança que era vítima de *bullying*.

¹⁴⁴ Duas das turmas do 7.º já tinham experiência nesta temática através de duas das professoras que faziam parte da equipa de trabalho, pelo que ficaram de fora duas outras turmas, a incluir em futuras iniciativas.

possibilidade de teatralização de histórias com a participação de um grupo de teatro composto de alunas do 9.º ano com experiência nesta temática. Os restantes conteúdos e metodologias foram transportados de experiências anteriormente desenvolvidas pelas professoras e psicóloga¹⁴⁵.

As sessões foram seguindo um mesmo roteiro. Primeiro o grupo de teatro apresentava uma peça que retratava a história de uma aluna que era gozada por duas colegas que a chamavam “gorda”. A vítima não conseguia pedir ajuda e uma quarta personagem – amiga da vítima de *bullying* – acabava por vir em seu auxílio. Numa primeira fase, a amiga da vítima procurava, através do diálogo, persuadir as autoras de *bullying*, mas sem efeito; numa segunda fase, telefonava aos pais da sua colega, vítima de *bullying*, e, a partir daí surgia a possibilidade de intervenção através da diretora de turma e da direção da escola.

Num segundo momento, e com base nesta dramatização, surgia a seguinte pergunta: “De que trata a peça?”. Os alunos respondiam *bullying* e as dinamizadoras começavam a elencar e a explicitar, em conjunto com os alunos, todo um conjunto de características associadas a este termo: os personagens – quem agride, a vítima e a(s) testemunha(s), os tipos de *bullying* – verbal, físico e psicológico -, a sua associação a um formato direto ou indireto, e o seu carácter sistemático. Por vezes, surgiam momentos de alguma frustração para estas educadoras, tendo em conta que nem sempre eram claras para os alunos estas fronteiras concetuais.

A construção deste currículo seguia, depois, para uma terceira etapa, na qual se procurava dissecar a matéria a partir de um conjunto de “Mitos sobre o Bullying”, ideias consideradas estereotipadas e que tinham como consequência reduzir a reação da vítima e a possibilidade de intervenção. Estes mitos eram escritos, cada um, num pequeno papel, e eram colocados num saco. Os alunos voluntariavam-se para retirar, aleatoriamente, um papel do saco e liam-no em voz alta para o resto da turma. Seguia-se um *brainstorming*, no qual os alunos davam as suas opiniões e eram orientados para a desconstrução destes mitos e para a sua substituição por formulações corretas.

Estes mitos concentram alguns referenciais fundamentais¹⁴⁶. Existe uma diferença moral entre o *bully* e a vítima, no sentido em que o primeiro é,

¹⁴⁵ Os “objetivos gerais” e os “objetivos específicos, a “metodologia” e o “cenário de intervenção” das sessões podem ser consultados no Anexo A.

¹⁴⁶ É possível consultar uma tabela com o conjunto dos mitos no anexo A.

frequentemente, alguém que exerce o poder sobre os outros de forma incorreta, e, por isso, deve ser combatido. O *bullying* deve ser objeto de uma forte e alargada penalização social, quer pelos mecanismos de dominação/subordinação que comporta quer pelas possíveis consequências, que podem acompanhar as vítimas durante uma vida inteira. Esta necessidade de penalização é traduzível na responsabilização da vítima para o pedido de auxílio e da proteção da vítima por parte de uma audiência mais alargada – amigos, colegas de turma, testemunhas –, condições importantes para tornar visíveis estas situações e para o seu consequente sancionamento.

Concorrentemente, é necessário que o *bully* seja (re)construído do ponto de vista emocional e político, como alguém que é responsável pelos seus atos – o *bullying* é uma opção e não uma fatalidade – e que é capaz de mudar as suas atitudes e os seus comportamentos.

No contexto desta moldura, alguns mitos são mais difíceis de desmistificar, exigindo um maior trabalho de desconstrução:

“O *bullying* é normal na fase de crescimento”:

Muitos alunos respondem positivamente a este *mito*. Por forma a desconstruir este estereótipo, uma das professoras pergunta: “Os bebés fazem *bullying*?”. Uma aluna responde que sim, e justifica, “Sim, quando arrancam os brincos das orelhas das mães.”. Outros alunos respondem que sim, de modo que não oferece dúvidas, e uma aluna contrapõe que “nem todas as pessoas fazem ou sofrem *bullying*”. Uma das professoras conclui, dizendo “O *bullying* não é normal. Não é mesmo, está bem!?” (Notas de campo, Escola Laranja, 28/04/2010).

“Se a criança ou jovem contar a alguém, será pior, uma vez que a intimidação aumentará”:

Alguns alunos, num registo muito espontâneo, expressam a ideia de que se a vítima se queixar “vai ser pior”, porque os ataques do *bully* vão aumentar, tanto mais que podem ultrapassar os limites físicos da escola. Falando para os colegas sentados a seu lado, uma aluna refere: “Depois, apanham-te lá fora” (Notas de campo, Escola Laranja, 29/04/2010)

“As pessoas que se queixam dos *bullies* comportam-se como bebés” e “Dizer a um adulto que estás a ser vítima de *bullying* é fazer queixinhas”:

Um aluno utiliza o termo “chibar”, em concordância com esta ideia. As dinamizadoras reforçam a noção de que a vítima quando se queixa está a “defender-se” e “revela ser corajosa”. Respondendo às hesitações dos alunos face ao “conteúdo correto” deste *mito* uma das professoras refere, em jeito de conclusão, por forma a encerrar e fixar o conteúdo desejado: “Não existe meio-termo. Ou se concorda com o *bullying* ou não se concorda. Ou se é a favor da guerra ou se é a favor da paz” (Notas de campo, Escola Laranja, 29/04/2010)

Este apelo à ação, por contraponto ao silêncio das vítimas e à indiferença dos auditores, passa por treinar a assertividade dos alunos e a procura, por parte destes, de modalidades aceitáveis de intervenção, nomeadamente o apelo à proteção dos pares e adultos e o uso de mecanismos mais formais como a queixa contra o *bully*.

A terceira etapa das sessões visava, precisamente, a procura de soluções. Os alunos, divididos em grupos, tinham de “modificar o rumo da história”, dramatizada na primeira parte das sessões, e colocar a “vítima” a reagir de forma assertiva ao comportamento provocador das colegas, evitando, assim, a repetição do *bullying*. Nesta fase, surge o teste a um outro mito – “A melhor forma de lidar com um *bully* é lutar ou retaliar mais tarde”:

Depois do tempo de reflexão intragrupal, um dos grupos avança para junto do quadro, para dar conta da conclusão a que chegou. As alunas avançam com a solução de “responder na mesma moeda”. As dinamizadoras mostram-se indignadas com este desfecho. Uma das professoras diz “Não acredito! Vocês não ouviram nada do que se disse aqui!”. Procura perceber como foi obtido este consenso. A porta-voz do grupo refere que não concorda com esta solução, mas que as colegas de grupo decidiram assim. Por ela, deveria falar-se com o Director. Os outros membros do grupo defendem-se, dizendo que ela não tinha dito nada quando lhe perguntaram se concordava. A professora insurge-se contra o que considera ser uma forma forçada de obter consenso e fala de “manipulação”. A psicóloga tenta amenizar o conflito, procurando explicar às alunas que é importante o modo como se procura a concordância dos outros: “A forma como dizemos as coisas é importante, percebem?” (Notas de campo, Escola Laranja, 28/04/2010)

Um dos grupos testa a “mudança de escola” por parte da vítima como solução possível. As dinamizadoras questionam a justiça desta proposta, tendo em conta que “parece que quem procedeu mal foi a vítima”. De todo o modo, são propostos, aos alunos, alguns comportamentos defensivos, tais como a necessidade de “andarem juntos” ou de evitarem “lugares isolados e sem visibilidade”. A esta restrição das mobilidades, um aluno refere “Não é justo!”.

Outra linha de ação avançada prendia-se com a necessidade e a possibilidade de os pares funcionarem como linha de proteção das vítimas, e de, no caso de terem conhecimento de uma colega que é vítima de *bullying*, “não a deixar andar sozinha”. Esta questão dos audientes como elementos protetores assume particular acutilância quando uma das alunas faz referência a uma colega que foi suspensa “só por ver”: “Um aluno está a levar de outros alunos, e há alguém que está só a ver. Pode ser suspensa só por ver. Não é justo.”. A professora de Área-Projeto, que vinha acompanhar a sua turma, alertou para a possibilidade da história não estar totalmente percebida. Uma das professoras dinamizadoras fixou, então, uma fronteira, dizendo “Uma coisa é só ver – apesar de ser cobardia – e outra coisa é estar a ver e a incentivar.”. Esta leitura a partir da coragem/cobardia é, sem dúvida, uma das linhas com maior peso neste tipo de intervenção, apontando para um novo espaço de reflexão em torno da noção de responsabilidade individual e coletiva.

No balanço desta intervenção, e por forma a proceder à avaliação das sessões, tendo em conta o “nível de entendimento/interiorização” dos conteúdos desenvolvidos nas sessões por parte dos alunos, foram solicitados breves registos escritos aos alunos, num formato o mais aberto possível, por forma a orientar o mínimo possível as reflexões a recolher¹⁴⁷.

Os registos recolhidos apresentam uma apreciável adesão aos conteúdos veiculados pelas dinamizadoras, e a tentativa de fixar o lado certo da narrativa, não permitindo perceber inteiramente os referenciais em conflito, surpreendidos durante as sessões:

- Vimos uma peça sobre bullying e depois reflectimos sobre tal. Vimos também palavras e formas e tipos de bullying. Logo depois tiramos á sorte varias frases sobre o bullying e reflectimos sobre cada, ver o que estava mal e bem.
 - Gostei bastante desta actividade porque é um problema que ocorre bastante nas escolas entre os adolescentes.
- Fiquei a saber os nomes e as formas, sítios do Bullying. (aluna)

¹⁴⁷ Esta recolha contou com a colaboração das professoras responsáveis pela disciplina da Área de Projecto das turmas abrangidas, e assumiu dois formatos diferentes, tendo em conta o entendimento de cada uma destas docentes: os alunos de uma das turmas responderam a partir de um formato pré-definido, com base nos seguintes itens: “O que pareceu mais importante” e “O que gostaste menos”; na segunda turma os alunos desenvolveram as suas reflexões num papel em branco, sem qualquer formato pré-definido. Infelizmente, não foi possível agendar com as professoras responsáveis pelo Projeto *Anti-Bullying* uma reunião para a produção de um balanço e relatórios finais, o que aponta para a intermitência de alguns destes processos institucionais.

A sessão começou com uma pequena peça sobre uma rapariga que era gorda e outras duas gozavam com ela e uma amiga da rapariga gorda tentou ajudar, mas não valeu de nada por isso teve de falar com os pais e com o director da escola. Depois disso tivemos uma conversa com uma psicóloga sobre os tipos de Bullying e como era praticado. Acho que dum modo geral foi bom e bastante produtivo. Fiquei mais esclarecido e foi muito engraçado. Segundo o que aprendemos Bullying é um acto de violência física ou psicológica, directa ou indirecta e que deve ser denunciada assim que se souber do caso. (aluno)

A sessão foi interessante, principalmente a pequena peça de teatro. Na sessão conseguimos ver vários pontos de vista, os dos bullies, os das vítimas e dos que vêm. Também ficamos a saber quais os vários tipos de bullying: cyberbullying, bullying físico e bullying psicológico. Respondemos a várias questões tiradas á sorte num saco. Na minha opinião a sessão foi muito esclarecedora e toda a turma fez questão de dar a sua opinião. Eu acho que o bullying é uma coisa que afecta as pessoas a vários níveis. Com a sessão todos ficamos com uma nova perspectiva acerca do bullying e das pessoas nele envolvidas, acho que todos o vamos tentar evitar. (aluno)

Alguns registos envolvem uma expressão mais intensa das emoções, e uma visão do *bully* mais moralmente vinculada. A “materialização” da experiência de vitimação, através da visualização de uma performance dramática e dos mecanismos de comunicação envolvidos nestas sessões, envolve todo um “processo de intensificação” da dor da vítima, e um apelo à ação (Ahmed, 2004).

A sessão foi espetacular e muito educativa. Aprendi bastante e posso emitir o que sei a outras pessoas que não sabem.
A sessão foi muito bem pensada devidos ás perguntas e desafios abordados.
Na sessão fizeram-nos perguntas e uma conversa muito apropriada.
O conceito de bullying é uma agressão quer física quer psicológica a um individuo inocente e que não merece ser desrespeitado por um “delinquente” fraco a nível psicológico. (aluno)

Enquanto a mim, acho que valeu a pena ter aquela sessão com a psicóloga sobre o bullying.
Falámos de muitos aspectos sobre o assunto uns maus outros bons.
Eu consegui tirar todas as dúvidas que tinha, aprendi que o bullying é um comportamento anormal e raro geralmente na adolescência.
Foi uma sessão muito interessante todos participaram e deram a sua opinião e a minha opinião sobre o bullying é que quem o pratica é um covarde que só abusa dos mais fracos e inucentes e a maior parte das vezes em grupo. (aluno)

Gostei da sessão pois mostra que não devemos gozar com as pessoas pelo seu aspecto corporal, porque como vimos na sessão as 2 raparigas gozavam com a menina por ser gorda.
E achei interessante o ponto de a outra menina ter ligado aos pais para lhes contar o quê que se tinha passado, porque a rapariga estava a ser vítima de bullying.

Como vimos a muitas pessoas a serem vítimas de bullying.
Como por exemplo aquele menino que se atirou ao rio.
Á muitas maneiras de ser vítima de bullying, na caso da menina ela foi gozada directamente.
O que eu acho sobre esse assunto é que ela devia falar com o professor da escola.
(aluna)

O que me pareceu mais importante foi dizerem que quem sofre de bullying não se deve isolar. Tal com as pessoas que sofrem pensam que é isso que devem fazer mas não é. Tão erradas. (aluna)

Os mecanismos de compensação da vítima podem, contudo, seguir outros rumos dos apresentados pelos educadores, como o da experimentação da mesma dor pelo agressor:

Para mim o bullying é um problema que na maioria se sofre em silêncio.
As pessoas que sofrem de bullying sofrem de bullying físico e psicológico e por vezes o psicológico é pior que o físico.
Penso que esse problema deve ter qualquer tipo de intervenção porque há imensas pessoas a sofrer disso sem terem culpa.
Acho que a pessoa que maltrata a outra não pensa como a outra se sente, e acho que ele também, como “castigo” devia passar por isso para ver como se sentem essas vítimas.
(aluna)

No que respeita ao *bullying*, a “empatia” - resposta afetiva e cognitiva à experiência da vítima, assente no (re)conhecimento e possibilidade de “partilha emocional” do seu sofrimento e das noções de injustiça que lhe estão associadas (Davis, 2004) -, serve como um importante instrumento de orientação curricular, de classificação dos agressores e de interpelação de uma audiência mais alargada, revelando a importância da “dimensão micropolítica das emoções” (Coelho, 2010). As mensagens veiculadas funcionam, deste modo, como veículos transmissores de “meta-emoções” que orientam as respostas emocionais a estes eventos, de acordo com determinados ideais culturais (Leach e Tiedens, 2004).

No contexto das escolas atuais, as emoções das vítimas expressam modalidades de poder entre alunos que se pretende combater, reforçando, por outro lado, o poder organizacional da escola e os seus respetivos agentes – professores, diretores de turma, direção da escola -, como garantes da defesa última das vítimas e de uma paz escolar mais alargada. A compaixão pela vítima e o desprezo pelo comportamento dos *bullies*, subjetivamente e coletivamente interpretados (Leavitt, 1996), funcionam como

mecanismos fundamentais de um trabalho que, tendo como matéria-prima a subjetividade de cada aluno, pretende restaurar e reforçar uma dada ordem escolar (Coelho, 2010).

Algumas emoções surgem como bons condutores de um compromisso moral, que mobiliza educadores, e que visa, de igual modo, mobilizar os alunos para intervirem na sua escola (Ben-Ze'Ev, 1997). Isto implica o estabelecimento de “economias afetivas” que imponham uma hierarquia específica entre emoções úteis e dispensáveis, e uma certa circularidade dos efeitos sociais dessas emoções e de determinadas possibilidades políticas (Ahmed, 2004). Esta experiência envolve, igualmente, que a “relação social de (in)justiça” se individualize e privatize com base na capacidade de experimentar emoções de valor acrescentado como “simpatia” ou “compaixão”, capitalizadas por discursos que tendem a atenuar a “complexidade da relação entre violência, poder e emoção” (Ib., p. 196), assim como a excluir a problematização das normas sociais e institucionais investidas neste espaço.

As intervenções em torno do *bullying* apontam para a relevância da articulação entre as emoções enquanto “práticas discursivas situadas” e as questões de sociabilidade e poder (Abu-Lughod e Lutz, 1990). Nestes contextos de interação discursiva e de construção sociocultural, existe a expectativa, por parte dos educadores, de que esta construção de sentido irá afetar os comportamentos dos educandos. A partir destes projetos, a escola surge transformada num espaço público onde se procura construir a luta contra o *bullying* como causa coletiva, com base na união de diferentes subjetividades em torno de um mote – o combate a esta forma de subjugação e de sofrimento físico e psicológico. Este percurso exige que algumas dinâmicas de poder entre alunos se tornem socialmente inaceitáveis, deixando de ser consideradas “normais” e “passageiras”.

Este trabalho envolve trabalhar em várias frentes: a produção de um currículo lógico, que traduza o tema do *bullying* a partir de conceitos, tipologias e ideias-chave; a utilização de um “episódio empático”, através do qual a audiência é exposta a um alvo – dramatização -, relativamente ao qual se produz uma espécie de “contágio emocional” fundamental ao surgimento de determinadas respostas cognitivas, afetivas e motivacionais (Davis, 2004); a constituição de um modo de comunicação intimista, capaz de acionar experiências de proximidade (Alvarez, 2011); a construção de uma

dimensão ética que torne cada aluno responsável pelo combate às práticas de *bullying* enquanto expressões de assimetria e injustiça entre crianças e jovens.

6.3 - Círculos e (des)articulações

A participação nas diferentes experiências que temos vindo a analisar permitiu identificar algumas continuidades com os espaços mais formais de aprendizagem na escola, nomeadamente a normatividade própria da interação entre adultos e alunos e as expectativas e resistências associadas à construção de uma certa ordem escolar, facilitadora do trabalho escolar, e assente na construção de uma autonomia disciplinada.

A distribuição dos participantes num círculo reflexivo permite o contraste com a disposição historicamente construída de pessoas e objetos nas salas de aula, articulando de um modo quase natural com métodos e práticas baseados em jogos e reflexões de grupo (Frago, 1995). Ao nível de uma certa simbologia educativa, o círculo funciona como um poderoso símbolo agregador e integrador, que contrasta com o quadrado, elemento, ao mesmo tempo, securizante e redutor (Ostetto, 2009).

Encarar o “círculo” como “ritual de encontro e de troca”, que estimula a participação de todos os membros do grupo (Ostetto, 2009, p. 180), não contradiz o facto de o desenvolvimento destas atividades pressupor graus variáveis de controlo e orientação dos conteúdos, tendo em conta que a produção do discurso envolve sempre um roteiro pré-definido, destinado à transmissão de certos conhecimentos, alguns dos quais são entendíveis como contraponto de um certo senso comum prejudicial a uma boa adaptação e encaixe nas escolas. Neste sentido, é suposto que, nestas conversas em roda, o conhecimento exterior dos educadores e o autoconhecimento dos alunos se articulem, ou, antes, que o conhecimento dos educadores se transforme em autoconhecimento por parte dos alunos, de acordo com uma fluidez e articulação específicas. Nestes espaços, que incluem modalidades diferenciadas de participação dos alunos, o processo de transmissão-receção continua, no entanto, a envolver significativos momentos de desarticulação, apontando para “as (im)possibilidades de comunicação e transposição entre registos vivenciais e quadros relacionais distintos” (Abrantes, 2008b, p. 28), que se vêm a sobrepor nos quotidianos escolares, tornando cada intervenção uma trama complexa de expectativas, narrativas e (in)certezas.

A reflexão em círculo assentou, em diferentes ocasiões, na orientação dos alunos para a expressão “correta” de conteúdos “apropriados”, e para o reforço do caráter “inaceitável” de certas emoções e pensamentos, nomeadamente através de mecanismos de “desaprovação grupal”. O espectro interpretativo em torno dos construtos trazidos pelos alunos, e a possibilidade de aprender com estes sobre a realidade social, organizacional e interpessoal no contexto das escolas, nomeadamente os diferentes mecanismos de estratificação e exclusão que estruturam as suas experiências, fica, em larga medida, ofuscado pela diferença entre “certo” e “errado” (Gillies, 2011).

Estes espaços de socialização escolar envolvem, por seu lado, alguns dos “paradoxos de comunicação” presentes nos espaços mais formalizados e formalizantes de aprendizagem do currículo oficial. Regista-se, em particular, a “comunicação do *stress*”, decorrente do modo como o tempo de ensinar e de aprender está estruturado na escola, em larga medida, indiferente aos ritmos individuais de alunos e educadores, e à sinuosidade e conflitualidade inerentes aos processos coletivos de construção de sentido. Os educadores estão envolvidos numa complexa e incerta gestão da participação dos alunos, assumindo níveis de tolerância e repressão de “geometria variável”, tendo em conta os estatutos envolvidos, o tipo de atividade a desenvolver e o clima geral da aula (Perrenoud, 1995).

Estas experiências não escapam ao “mercado *linguístico*” (Perrenoud, 1995) que é a escola, e no qual os mecanismos de normalização da comunicação incluem e excluem os conteúdos trazidos pelos alunos tendo em conta critérios de pertinência e a forma como se comunica. Os alunos surgem, em larga medida, idealizados como recetores ativos, cuja oralidade se apresenta como essencial à evolução das atividades e a uma certa confirmação do saber previamente constituído pelos educadores. Mais uma vez, a incerteza, imprevisibilidade, indecisão e pluralidade, produtoras de alternativas e contraditório, são sublimadas pela transmissão de um conhecimento assumido como incontornável.

Importa, ainda, ter em conta a “distância” entre educadores e alunos (Resende e Dionísio, 2005). Esta distância pode servir para um debate aberto sobre os assuntos, ou, pelo contrário, para a regulação dos pontos de vista dos alunos, tendo como referencial inquestionável as mundividências dos educadores.

Estas experiências são, então, reveladoras da importância da disciplinação das relações de comunicação nos processos educativos: na procura de modificar o “campo informativo” dos alunos, através da produção e troca de signos, determinados efeitos são, desejavelmente, induzidos (Foucault, 1994c).

As experimentações socioeducativas envolvem, ainda, a necessária reflexão sobre a utilização da “sedução” na relação e trabalho pedagógicos. O grande desafio do educador, em virtude do mandato que lhe é conferido pela sociedade, é a “transformação modelar” dos alunos. Esta é uma tarefa que se baseia numa relação de forças que já não depende exclusivamente de uma autoridade organizacional e pedagógica inquestionável mas que articula com novos paradigmas educativos que tomam o educador como um orientador de proximidade e os alunos como sujeitos ativos das suas próprias aprendizagens. A relação entre educador e alunos torna-se, deste modo, dinâmica e imprevisível, tendo em conta aquilo que cada um deixa ver de si próprio e aquilo que é possível descobrir do outro. Neste processo, que exige o envolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, estes fazem, frequentemente, uso de pequenas e grandes resistências e dissimulações, cujos efeitos passam por neutralizar ou barrar os resultados esperados da intervenção (Gauthier e Martineau, 1999).

A sedução, no contexto destas intervenções, é particularmente exigente, tendo, mais uma vez, em conta os limites de tempo associados a estes espaços: cada intervenção tem o seu termo, e é necessário que as estratégias acionadas permitam o ajustamento entre essa temporalidade e as finalidades das atividades desenvolvidas. Para além disto, as escolas públicas e as turmas constituem, em larga medida, comunidades involuntárias, onde nem uns nem outros se escolhem. “Jogar o jogo”, do ponto de vista pedagógico, implica, deste modo, contribuir para que as finalidades das intervenções sejam atingidas e estabelecer uma relação tal com os alunos que possibilite a sua adesão ao “jogo da sedução” (Gauthier e Martineau, 1999).

Estamos perante currículos talhados com base numa nova “pedagogia emocional” (Gillies, 2011), assente na transformação das emoções em recursos necessários à regulação das relações sociais. Se, por um lado, as emoções podem ser perigosas, tornando os alunos descontrolados e incontroláveis, a impossibilidade de as negar e a possibilidade de as tornar produtivas para as dinâmicas escolares, permite o surgimento de um vasto terreno de intervenção. A literacia aplicada a este trabalho

envolve a possibilidade de tornar as emoções parte incontornável do processo de apropriação do currículo, avançando para a construção de territórios emocionais mais propícios a determinados modos de agir. É um trabalho de distanciamento e suspensão, avaliação e monitorização, enfim, de modificação. Também neste campo são produzidos mecanismos de classificação e estratificação dos alunos, funcionando como mais um terreno onde existe a possibilidade de falhar.

Paralelamente à análise em torno das modalidades pedagógicas e organizacionais, existe a necessidade de refletir sobre a educação para a cidadania, enquanto constituinte da educação para os valores, no sentido em que esta constitui um “rótulo instável” (Pais, 2005), resultante de “posições ideológicas complexas” (Almeida, 2006).

Pacheco (2000) considera que o investimento que tem sido feito, nas escolas portuguesas, em torno da temática “cidadania” constitui um “ato de desculpabilização”, visto que o edifício escolar procura, através desta nova área curricular, abordar problemas que não são exclusivamente pedagógicos, e relativamente aos quais se sente cada vez mais pressionado a resolver. A cidadania surge, então, como um “projeto de moralidade” associado a uma “linguagem política do caráter” e desligado de uma abordagem crítica em torno das “desigualdades, as múltiplas vozes, as exclusões, as contingências” (Pacheco, 2000, p. 110). Neste sentido, o vínculo político entre o indivíduo e a sociedade centra-se na aceitação de valores e comportamentos oficialmente declarados.

Também Barrère e Martucelli (1998) fazem referência a uma concepção minimalista da cidadania, tal como esta tem vindo a ser processada nas escolas francesas, enquanto solução implícita para a crise dos papéis da escola e resposta explícita ao enfraquecimento da autoridade dos professores, na procura de renovar a implicação dos estudantes ao projeto escolar.

Pais (2005) aponta para o encerramento da cidadania na noção tradicional de pessoa “universalizada” e numa ação fundamentalmente focada no encaixe dos jovens numa quadratura rígida e destituída do necessário debate em torno da existência de diferentes identidades e subjetividades – individuais e grupais – e do direito à diferença. Em contraponto, propõe um projeto centrado nas “várias caras da cidadania”, capaz de integrar o “poder inventivo das margens”. Este autor propõe, assim, que a cidadania seja

trabalhada a partir das culturas performativas juvenis, através dos quais os jovens expandem e reinventam a cidade; uma cidadania participada, fluída e empática, por oposição a uma cidadania abstrata e estática, destinada a modelar os jovens a partir de modalidades de comportamento pré-definidas pelos adultos.

A noção de “cidadania cultural” apresenta-se, para Reguillo (2003b), como um instrumento de reflexão e de mediação capaz de ultrapassar as outras cidadanias construídas ao longo do século XX – cidadania civil, cidadania política e cidadania social¹⁴⁸ - e de contrariar as ideias associadas à incompetência política e cívica dos jovens. Estes são objeto de diferentes discursos, programas e projetos que não os potenciam como interlocutores qualificados, e que os tomam como “recetores passivos de um conjunto de direitos e de obrigações definidos *a priori*” (Reguillo, 2004, p. 17). Estas experiências desperdiçam o capital político resultante das práticas culturais juvenis, que, embora flutuantes, possuem uma dimensão performativa que permite a mobilização de recursos materiais e simbólicos fundamentais à mudança das próprias instituições e de outros espaços de vida (Reguillo, 2003b).

O programa educativo presente nas instituições destinadas ao enquadramento das novas gerações, como a escola, tem um carácter instrumental que passa, fundamentalmente, pela construção de uma “cidadania normalizada” (Reguillo, 2004), destinada à inclusão institucional dos jovens, e que não integra a reflexão em torno da profunda crise de sentido que atravessa a relação entre os jovens e as instituições que os pretendem socializar, expressa nos cansaços e desencantos juvenis.

Refletir sobre a possibilidade das crianças e jovens aprenderem a cidadania passa, então, por assumir o cruzamento, conflitual, do discurso jurídico, do discurso escolar e da florescente indústria cultural, que competem pela construção da categoria “jovem”, no contexto de mudanças planetárias. Em particular, importa problematizar a “abordagem assimilacionista”, ainda muito presente nas escolas, e que tem por base a conceção de criança e jovem como uma etapa transitória, de preparação para o futuro, construída a partir da assimilação da cultura escolar (Reguillo, 2003a).

¹⁴⁸ Em termos muito gerais, Reguillo define “*ciudadanía civil*” como algo que engloba e define todos os habitantes do Estado-nação, a “*ciudadanía política*” que diz respeito aos indivíduos que possuem as condições necessárias a uma participação na esfera das decisões políticas públicas e a “*ciudadanía social*”, que surge na fase do Estado-Providência e que atribui aos membros do Estado nacional um conjunto de benefícios sociais (acesso à educação e à saúde, por exemplo) (Reguillo, 2003, p.13)

As experiências etnografadas fazem parte de um “programa qualificador” que se concretiza a partir de um duplo trabalho pedagógico de “transmissão dos saberes” e de “reparação das condutas”. Estes são espaços de socialização institucional que articulam de diferentes maneiras com a “socialização política”, uma das dimensões fundamentais e permanentes da instituição escolar moderna, que visa o investimento da figura de cidadão em cada aluno, idealizado como “autônomo” e “autodeterminado”, capaz de se projetar num futuro incerto, e, ao mesmo tempo, dotado de entendimento social e moral, com vista à cooperação com os outros indivíduos e ao respeito pelas normas. (Resende, 2008).

A escola surge, deste modo, como uma “prova de convivência comum” (Resende, 2008), na qual a aprendizagem das regras escolares funciona como fundamental à facilitação dos quotidianos escolares e à concretização dos processos de escolarização, e, num sentido mais alargado, à preparação para a participação em sociedade. A regulação dos comportamentos nos diferentes espaços-tempos da escola participa da crença de que a aprendizagem localizada de determinados conceitos abstratos, como esforço, responsabilidade e cooperação, é passível de ser diretamente transporta para outros contextos exteriores à escola.

A normatividade escolar, bem como os conteúdos ideológicos que atravessam a escola, estão, no entanto, longe de constituir um todo coerente e inquestionável. Enquanto experiência de socialização política (Barrère e Martucelli, 1998), a educação para a cidadania merece ser olhada a partir destas experiências concretas, nas quais é possível observar importantes e difíceis debates e bloqueios. O carácter paradoxal dos laços entre escola e democracia resulta do próprio trabalho pedagógico, no sentido em que este pressupõe a “inculcação social e a produção, por via dessa mesma inculcação, de uma autonomia individual” (Ib., p. 660). Concorrentemente, estas experimentações são atravessadas pela tensão entre as exigências éticas e coletivas associadas aos ideais de justiça e igualdade e a tónica colocada no mérito individual e na rentabilização diferencial dos diplomas, essenciais à construção de uma sociedade segmentada e competitiva.

Enquanto palco de mundos sobrepostos e policontextuais, a escola envolve a coexistência de distintas lógicas de ação e experiências estudantis, umas mais instrumentais, associadas ao investimento no percurso escolar, outras mais articuladas

com os gostos pessoais e valores e com as diferentes modalidades de integração no grupo de pares. Relativamente a este último aspeto, Resende entende que “as relações de confiança, de solidariedade e fraternidade com os pares” constituem um modo de “composição do político” através do qual se experimentam laços e modos de regulação de natureza específica (Resende, 2008, p. 676). Tendo em conta esta pluralidade e sobreposição, algumas questões podem tornar-se fraturantes das solidariedades de grupo, ou, sobretudo, tornar visíveis fraturas pré-existentes, tendo em conta que a turma, *locus* preferencial de intervenção, é ela própria um mundo fraturado e hierarquizado, onde se sobrepõem diferentes estatutos, nem sempre coincidentes, assentes nas performances escolares e em outras dinâmicas próprias dos grupos de pares.

Estas são, então, em larga medida, experiências de “governamentalidade”, de construção de “novas subjectividades”, através da utilização de “técnicas” centradas na capacidade de auto-reflexão e na possibilidade de os alunos se constituírem como objectos de “decifração” e de “melhoria” (Gomes, 2001). Os alunos são, deste modo, estimulados a pensar em si como seres autónomos, responsáveis, participativos e auto-motivados, movimento essencial à criação de um auto-governo que favoreça a regulação das dinâmicas entre pares sem colocar em causa, ou, antes, reforçando a adesão ao projeto escolar e às prerrogativas organizacionais e institucionais.

A implementação da animação socioeducativa parece desenvolver-se, em larga medida, como complemento da estrutura organizacional disciplinadora da escola. O que aparece como uma constante nas diferentes experiências etnografadas é a dificuldade de confrontar o sentido construído nos espaços mais formais de aprendizagem, qualificação e certificação. A autoregulação dos comportamentos surge, deste modo, como um aspeto estruturante destas ações, que se constituem como experiências modelares para os outros espaços-tempos das organizações escolares.

Pelo facto de abrirem para um conjunto vasto de experiências comunicacionais e relacionais, estes são espaços que, apesar de tudo, podem enriquecer as possibilidades da subjetividade, expandindo os “horizontes de auto-realização” (Marques, 2008). A “versatilidade” da animação socioeducativa (Bernet, 1988) é, sem dúvida, um dos elementos mais importantes do seu potencial sedutor, quer para os educadores quer para os alunos, apontando para um espaço de (quase) infinita reinvenção.

Enquanto espaços de produção cultural, estas experiências escolares apresentam-se como um recurso contraditório, na articulação entre agência e estrutura. A possibilidade de (re)investimento de alguns alunos na concretização dos seus processos de escolarização, bem como a liberdade de outros relativamente a certas dinâmicas interpares diminuidoras da sua autonomia e confiança, coexistem e articulam-se de várias maneiras com a conformação às estruturas e dinâmicas verticais de poder nas escolas. São experiências de auto-aprendizagem e de experimentação grupal numa instituição que continua a resistir, em larga medida, à possibilidade de se tornar “aprendente” (Sarmiento, 2002), e nas quais as funções reprodutora e transformadora da educação se mesclam de um modo particularmente complexo (Bernet, 1988), problematizando a construção de um diagnóstico definitivo.

Parte IV – Depois da etnografia, a intervenção?

Capítulo 7 - Ciências Sociais, mediação e formação de professores

Na sequência do trabalho de campo desenvolvido, três professores da Escola Azul propuseram-me debater, com um grupo mais alargado de docentes, os resultados da pesquisa, procurando, deste modo, potenciar a articulação entre a investigadora e os professores desta escola. Esta interpelação acabou por conduzir à conceção e implementação de uma oficina de formação sobre o tema da diversidade cultural nas escolas, considerando o seu potencial para a reflexão em torno da pluralidade de interpretações e de vivências relacionadas com a escola.

Durante as conversas preparatórias, os professores foram assinalando um conjunto amplo de preocupações que permitiram confirmar alguns indicadores estruturantes da relação entre professores e alunos e entre professores e encarregados de educação: a fraca adesão, ou mesmo resistência aberta, de alguns alunos relativamente ao trabalho escolar; a existência de dinâmicas interpares particularmente conflituosas, dificultadoras do bom funcionamento das aulas; as dificuldades de integração linguística de alguns alunos e familiares estrangeiros; a ausência de acompanhamento e disciplinamento por parte de algumas famílias. Estas problemáticas iam sendo articuladas com a diversificação da população escolar e a problemática da autoridade docente, fenómenos que ganharam saliência nas últimas três décadas, e que, de acordo com os meus interlocutores, tornavam a tarefa de ensinar e a qualificação dos alunos particularmente incertas.

7.1 - Professores, encarregados de educação e alunos – *actores frágeis e empowerment*

No contexto das escolas públicas, em Portugal, um dos argumentos mais frequentemente utilizados pelos professores do ensino básico para explicar as dificuldades crescentes associadas ao seu quotidiano profissional é o de que a tradicional divisão do trabalho entre a família e a escola perdeu o anterior equilíbrio, vendo-se o professor obrigado a cumprir funções que são prerrogativa da família e que se prendem com a necessidade de educar os alunos para um conjunto de regras fundamentais ao desenvolvimento do trabalho escolar. A relação com algumas famílias

surge, ainda, problematizada por um vasto conjunto de problemas socioeconómicos, a exigir, por parte da escola, e em resultado do edifício jurídico da qual esta faz parte, a intervenção no sentido da proteção das crianças e dos jovens.

Do ponto de vista da evolução histórica do sistema de ensino, esta divisão do trabalho entre a escola e as famílias dos alunos sempre se baseou numa intensa competição, e na acomodação dos pais ao sistema de valores da escola. O concorrente desenvolvimento de uma “ideologia do profissionalismo” nas escolas, baseado na especialização e autoridade escolares, fortaleceu este paradigma, contribuindo, por um lado, para limitar os modos de interação entre pais e agentes escolares, e, por outro lado, para estreitar o papel dos pais nos processos de escolarização dos seus filhos, em particular os menos bem colocados na hierarquia social (Lewis e Forman, 2002).

Ao longo das últimas décadas, o sistema de ensino tem evoluído no sentido de uma crescente participação dos pais no funcionamento das escolas, através da implementação e fortalecimento de um conjunto de dispositivos políticos e organizacionais, dos quais se destacam as associações de pais e a representação dos pais em diferentes órgãos de consulta e decisão. Contudo, a observação dos quotidianos escolares revela que a “participação parental” no funcionamento dos órgãos de consulta e decisão das escolas, bem como a sua presença física nas escolas, é fortemente condicionada pelas administrações, professores e restantes funcionários, que olham para esta com grande desconfiança. Pelo contrário, o “envolvimento parental”, relacionado com o modo como os pais estendem o papel da escola na família, através da educação dos filhos para o respeito das regras e agentes escolares, e do apoio aos trabalhos de casa, é, sem dúvida, uma das exigências continuamente formulada pela escola aos pais (Lewis e Forman, 2002).

O envolvimento exigido aos pais, no contexto da escola pública, pressupõe a continuidade entre os propósitos das famílias e das escolas (Carvalho, 2004). A reflexão em torno dos recursos parentais tem de ter, ainda, em conta as expectativas de classe e as representações que os agentes escolares têm das famílias, dos seus quadros de vida e dos seus sistemas de valores, tendo em conta um complexo sistema classificatório, baseado na reação negativa a certas características e na aprovação de outras.

A relação dos professores e das administrações escolares com os pais mantém, ainda hoje, uma forte e estruturante dimensão civilizadora, centrada na necessidade de

combater o comportamento indisciplinado e irresponsável dos alunos e a correspondente omissão parental (Penna, 2008). Também pesquisas realizadas em França apontam para a centralidade e transversalidade do diagnóstico da “demissão parental”, que congrega uma significativa unanimidade, mesmo tendo em conta as diferenças políticas e ideológicas (Debardieux, 1998).

Um dos traços dominantes deste processo, protagonizado por grupos e famílias com mais recursos e por um vasto conjunto de atores institucionais – responsáveis políticos, profissionais da educação, trabalhadores sociais e, mesmo, alguns investigadores sociais -, é a relegação das populações social e economicamente menos favorecidas para classificações sociais, extensa e intensamente, depreciativas. Em particular, a representação da incapacidade educativa dos pais dos meios populares e/ou de origem imigrante tornou-se um lugar-comum, servindo para responsabilizá-los, em exclusivo, pelos comportamentos dos seus filhos, e silenciando todos os esforços e estratégias educativas que os mesmos desenvolvem, em condições de vida particularmente exigentes e debilitantes, o que aponta, em última análise, para o seu desperdício enquanto “aliados potenciais” (Delcroix, 1999).

Se é verdade que a condição socioeconómica dos pais favorece ou dificulta a sua possibilidade de afirmação e de relacionamento com as escolas, e que este aspeto tem profundas implicações no sucesso/insucesso escolar dos alunos, também é verdade que alguns pais menos bem posicionados podem construir um estatuto favorável através de uma relação assumidamente colaborante e/ou de apoio tácito, reforçado nos casos em que os filhos têm bons resultados escolares e/ou bom comportamento. Trata-se, deste modo, de situações em que existe a “adesão dos pais/mães ao projeto político-pedagógico da escola”, e em que estão ausentes os confrontos decorrentes de resultados escolares insatisfatórios e/ou de problemas disciplinares (Carvalho, 2004, p. 45)

O alargamento progressivo da escolaridade obrigatória a grupos sociais tradicionalmente afastados da escola, associado a uma avaliação pública cada vez mais exigente da eficácia escolar, situa as organizações escolares num terreno problemático, onde estas têm de competir com outros espaços de transmissão cultural e de pertença identitária, alguns dos quais com crescente visibilidade e legitimidade.

Neste contexto, a construção de sentido faz-se frequentemente com base na utilização de certos dispositivos autojustificativos, entre os quais a dicotomia educação

vs ensino, a partir da qual se procura especificar o papel da escola e o papel da família: a família tem a obrigação de educar os filhos para que estes se adaptem às regras associadas ao trabalho escolar e aos modos de regulação dos diferentes espaços físicos e simbólicos dentro da escola; os professores têm a obrigação de ensinar os alunos para que estes possam competir num mundo cada vez mais exigente do ponto de vista das qualificações formais. Contudo, nem as famílias, nas suas diferentes configurações, experiências e expectativas, se adaptam totalmente a esta narrativa dominante da escola enquanto local privilegiado de preparação para a vida; nem as administrações escolares, e os professores estão exclusivamente direcionados para a preparação dos alunos para os exames nacionais e posterior inserção no mundo do trabalho.

É preciso, ainda, ter em conta que existem áreas de articulação incipiente, transversais ao conjunto de pais, e que se prendem com as resistências a uma maior participação parental na organização das atividades escolares, e na reflexão em torno do currículo oficial e pedagogias utilizadas. Este é um terreno em que as possibilidades de mediação são muito reduzidas, e os confrontos podem atingir níveis de dissociação e bloqueio elevados. Neste campo, mesmo os pais mais escolarizados podem constituir o inimigo, existindo, inclusivamente, um dizer que atravessa diferentes contextos escolares e que passa pela ideia de que, “às vezes, quando os pais são senhores-doutores, ainda é pior”. Uma parte significativa dos pais, incorpora, no entanto, desde cedo, esta característica do sistema, e acaba por evitar a discussão de algumas matérias, e os eventuais confrontos que daí possam decorrer, quer nas dimensões mais diretamente relacionadas com o percurso escolar dos seus filhos, quer nas questões que dizem respeito à escola como um todo.

As oportunidades dadas aos pais para decifram, e debaterem, os sentidos associados às práticas docentes e às modalidades organizacionais, são muito raras e, frequentemente, muito controladas. Estes são, fundamentalmente, entendidos como não possuidores dos conhecimentos necessários a esta discussão e orientados por interesses pessoais relacionados com o exclusivo bem-estar dos seus filhos, mais do que por preocupações sistémicas. Face a esta falta de competência, existem outros organismos bem mais qualificados para o efeito, entre os quais, professores e administrações escolares, *opinion-makers* e investigadores.

O envolvimento parental na vida escolar dos filhos é considerado, no entanto, cada vez mais, como uma variável fundamental na construção de um eficiente processo de escolarização, porque “os professores não podem fazer tudo”. Neste sentido, são implementadas iniciativas destinadas a ensinar os pais a melhor maneira de orientar os seus filhos para estes respeitarem as prerrogativas da escola, nomeadamente, através do desenvolvimento de um modo de gestão do quotidiano mais consentâneo com o lugar central que o trabalho escolar deve ocupar na vida dos alunos¹⁴⁹.

Trata-se, deste modo, de uma luta pela legitimidade política de cada uma das partes, no contexto de um debate aceso, fortemente mediatizado, em torno dos diferentes papéis, responsabilidades e direitos. Relativamente às associações de pais, o que a experiência de campo permitiu desocultar é que os seus dirigentes tendem a assumir uma conceção mais próxima das administrações escolares e dos professores, procurando, em alguns casos, uma participação ativa nos novos espaços de capacitação dos pais enquanto encarregados de educação colaborantes e responsáveis.

Em particular, a legitimidade da avaliação produzida pelos professores necessita de ser preservada, a todo o custo, das críticas baseadas no “arbitrário cultural” e na “violência pedagógica”. Trata-se, igualmente, de manter o monopólio da explicação do insucesso escolar dos alunos a partir de “teorias exógenas”, baseadas em forças e mecanismos sociais exteriores à escola, e nas incompetências familiares, e que tendem a excluir as análises mais centradas nas práticas pedagógicas e organizacionais dentro da escola. Preserva-se, deste modo, a imagem da escola como “santuário”; como “uma ilha de justiça num mundo injusto” (Dubet, 2002a, p. 19).

O que hoje surge como evidente é que o poder e estatuto dos professores está sujeito a diferentes fontes de problematização: uma arena política cada vez mais alargada e mediatizada que escrutina, através de momentos de avaliação nacionais, o impacto das suas performances profissionais no sucesso ou insucesso escolares dos alunos; as hesitações e exigências das famílias, no contexto de um espaço político-institucional que continua a ter a escolarização dos filhos como um horizonte incontornável mas que envolve a experimentação de vivências, mecanismos e processos que tornam incerta a sua qualificação; a visibilidade crescente de alunos que resistem a aderir a um projeto escolar que continua a ter como premissas o encaixe profissional

¹⁴⁹ Esta orientação pode passar, nomeadamente, pelo reforço dos tempos de estudo, em detrimento dos tempos de lazer.

futuro e o exercício da responsabilidade individual como um mecanismo central da construção da condição adulta, características da “escola moderna” (Aquino e Mussi, 2001).

Apesar de tudo, a experiência de campo permitiu perceber que os professores estão ainda longe de poderem ser considerados os deserdados do sistema escolar, tendo em conta que continuam a poder gerir uma fonte de poder importante – o controlo do acesso certificado ao currículo nacional -, através de instrumentos pedagógicos e avaliativos que, em larga medida, reproduzem desigualdades de base e produzem desequilíbrios renovados entre expectativas sociais e resultados escolares. Embora, atualmente, as administrações escolares estejam obrigadas a coexistir com as crianças e jovens que expressam e assumem uma maior desvinculação em relação às premissas institucionais, e a expulsão destes utentes seja mais difícil, existem diferentes mecanismos de estratificação e desvalorização que permitem penalizar estas resistências, e que reduzem significativamente a possibilidade de construção positiva dos processos de escolarização.

A experiência etnográfica também mostrou a necessidade que os professores têm de se sentirem autorizados e valorizados, e os profundos sentimentos de frustração e desalento vivenciados por um número significativo de docentes, associado ao que os mesmos concetualizam como um processo continuado de descredibilização social e política. Este processo desenvolve-se, inclusivamente, numa arena pública mais vasta, enquanto “produção social da decepção”, assente no desajuste entre aquilo que se projeta e aquilo que se recebe, vivenciado pelos professores e por outros grupos de classe média, que favorece a ideia de uma “desconsideração estatutária” (Resende, 2008).

Nóvoa chama, ainda, a atenção para o processo de despersonalização dos professores enquanto produtores de conhecimento, para o qual a academia tem contribuído de modo evidente, apontando para a necessidade de estes profissionais se capacitarem para a transformação da experiência profissional em conhecimento teórico e instrumental, de um modo sistemático e partilhável. O diagnóstico realizado aponta para uma certa domesticação dos professores, expressa no desaparecimento dos movimentos pedagógicos¹⁵⁰ e no empobrecimento das práticas pedagógicas, “fechadas

¹⁵⁰ Nóvoa define “movimentos pedagógicos” como “(...) colectivos de professores que se organizam em torno de princípios educativos ou de propostas de acção, da difusão de métodos de ensino ou da defesa de determinados ideias” (Nóvoa, 1999, p. 16).

numa concepção curricular rígida e pautadas pelo ritmo de livros e materiais escolares concebidos por grandes empresas” (Nóvoa, 1999, p. 16).

Trata-se, aqui, igualmente, de refletir sobre a integração psicológica e social dos professores, procurando identificar os elementos estruturantes da sua identidade profissional, no complexo cruzamento entre os seus papéis como representante do Estado e transmissor de um currículo oficial, as suas competências científicas e técnicas e a sua maior ou menos vinculação aos alunos e à comunidade local (Matos, 1996).

Era evidente para mim, recém-transformada em formadora, que as emoções dos professores tinham de ser tomadas em linha de conta na reflexão sobre as suas experiências profissionais. Tal como refere Hargreaves (1998), ensinar é uma “prática emocional”, quer ao nível dos processos quer ao nível das intenções, constituindo as emoções aspetos fundamentais na procura, comprometida e ancorada nas experiências interpessoais, de novos entendimentos e práticas.

Também as interações com os pais dos alunos constituem experiências emocionais nas quais as emoções surgem estreitamente articuladas com as “crenças” pessoais e culturais dos professores, formadas pelos discursos normativos e valorativos próprios da “cultura de ensino” (Lasky, 2000). Neste sentido, as relações desenvolvidas com os pais que, aos olhos dos professores, partilham o mesmo sistema de valores é bastante mais confortável, e menos propensa a sentimentos de confusão, falta de poder e incompreensão. O processo de ensinar envolve mais do que “um corpo de conhecimentos ou uma lista concreta de práticas ou competências: é uma forma de *ser e sentir*, historicamente, em relação a outros” (Zembylas, 2005, p. 469).

Ter em conta as emoções dos professores implicava, contudo, refletir sobre o carácter interativo e interpessoal desta experimentação emocional, no contacto com os outros sujeitos – alunos, familiares, colegas e outros profissionais -, sem esquecer a sua dimensão institucional, moral e política, num complexo mosaico de continuidades e ruturas estatutárias e ideológicas (Zembylas, 2003, 2005 e 2007). Parecia, ainda, importante que a vulnerabilidade vivenciada e expressa pelos professores, associada a conflitos de interesses e de valores, e a um duplo diagnóstico de pressões excessivas e perda de apoio, incluindo da tutela ministerial, merecia ser pensada como uma condição que não lhes é exclusiva mas antes como algo que atravessa outros campos

profissionais, como o aparelho judiciário e o sistema de saúde, particularmente sujeitos ao escrutínio público, no contexto de um sistema político democrático.

De todo o modo, os professores partilham com os alunos e as famílias um certo tipo de enfraquecimento, ao nível dos horizontes de ação. No entanto, a própria experiência de campo indicava que o fortalecimento dos professores não era condição necessária e lógica do fortalecimento dos outros atores. Nomeadamente, a voz dos alunos fica, frequentemente, situada nas margens da instituição, e as intervenções que os tomam como participantes centrais desenvolvem-se, em larga medida, em torno da necessidade de ajustamento das expectativas e comportamentos daqueles em relação às regras escolares.

No meu horizonte de reflexão, a possibilidade de construção de sentidos partilháveis tinha de ter em consideração diferentes aspetos: a forma como o poder está distribuído nas escolas, e o modo como os diferentes atores encaram este aspeto; os processos pelos quais certos modos de ver e sentir a escola se tornam legítimos ou ilegítimos, e, até mesmo, aberrantes; a possibilidade de mediar entre diferentes e contrastantes vozes, incluindo as mais frequentemente silenciadas. Esta projeção envolvia, por seu lado, a consciência da complexidade associada à inclusão dos alunos e dos pais nesta discussão, tendo em conta que os mesmos não estavam fisicamente presentes, e que existiam diferentes processos de invisibilidade institucional, que tomavam as demandas e expressões destes atores como irrelevantes e/ou moralmente desajustadas.

Para além disto, pretendia evitar o risco de um certo paternalismo, na procura de reorientação dos professores para outros modos de olhar para os alunos e as famílias, potenciadores de outros modos de interação: a reflexividade e a mediação, enquanto processos políticos, envolvem sempre complexas questões de posse e propriedade, partilha e cedência. Procurando afastar-me de qualquer pretensão de neutralidade ou universalidade, importava construir a equidistância necessária à identificação da pluralidade dos referenciais presentes, tendo sempre no horizonte de reflexão a ideia de que “quem sabe e quem não sabe, o que é racional e o que não é racional, o que é verdadeiro e o que é falso, o que é certo e o que é errado” depende da perspetiva assumida (Moreira, 2001, p. 75).

Havia, apesar de tudo, a crença de que era possível avançar para o debate em torno dos quadros interpretativos convencionais, por forma a desafiar os fenómenos e mecanismos de incompreensão mútua, e de experimentar outros modos de “decifrar” os diferentes atores, em direção a uma “prática do reconhecimento” (Payet e Laforgue, 2011).

7.2 - A diversidade cultural nas escolas, uma plataforma de encontros e desencontros

Ao longo do trabalho de campo, uma parte significativa dos casos individuais que iam servindo para ilustrar as dificuldades sentidas pelas escolas, na atualidade, eram alunos associados a contextos socioeconómicos desfavorecidos, incluindo alunos afrodescendentes, nascidos ou não em Portugal, e de etnia cigana¹⁵¹. A implementação de uma formação de professores sobre o tema da diversidade cultural nas escolas perspectivava-se como um modo de desafiar estes profissionais a experimentarem um olhar mais informado e contextual em torno das atitudes e comportamentos destes alunos e das suas famílias, tendo em vista todas as perplexidades que resultam da relação com a diferença, num contexto de profundas assimetrias e desigualdades.

A autonomia cultural das gerações mais jovens e as diferenças culturais - nacionais ou étnicas - imputadas aos estudantes e suas famílias são frequentemente vivenciadas pelos professores como obstáculos às suas performances profissionais e institucionais. Se bem que o clima atual de contestação coloque isto em maior evidência, os professores atuais são herdeiros de uma certa ideia de olhar para a escolarização das gerações mais novas, enquanto processo educativo que, em larga medida, pretende colmatar, ou, até mesmo, substituir, os processos de socialização familiar (Lewis e Forman, 2002, p. 82).

Importava, então, ter em conta aspetos estruturantes no debate em torno da igualdade de oportunidades e do direito à diferença. No que respeita à igualdade de oportunidades, este é um ideal em permanente (des)construção, sendo a massificação do ensino persistentemente associada a baixos níveis de qualidade. Já o direito à diferença tem vindo a ganhar protagonismo nas escolas públicas, em diferentes espaços de

¹⁵¹ Este padrão já foi discutido no capítulo 3 “Fronteiras físicas e morais num espaço poroso”.

afirmação institucional, familiar e individual: as diferenças de mérito são fixadas através de rituais renovados – os prémios escolares – que permitem selecionar e distinguir os alunos com as melhores performances escolares; embora sem consenso generalizado, as crianças com necessidades educativas especiais são introduzidas num sistema que procura para estas um encaixe, simultaneamente, especial e inclusivo. Existem, todavia, áreas bastante mais problemáticas. O que acontece quando alunos afrodescendentes assumem o uso do crioulo, ou quando famílias de etnia cigana hesitam no valor a atribuir à escola? Diferentes experiências etnográficas revelam o potencial de dissociação e confronto que estas interações encerram, permitindo problematizar o papel da escola enquanto instância de aculturação.

Procurou-se, deste modo, suspender, mesmo que momentaneamente, o julgamento moral desqualificante destes atores, presente num poderoso processo institucional de fabricação social da alteridade e estranheza, que permite suspender a pesquisa sobre o outro, mantendo-o na condição de enigma.

Numa primeira etapa, foi disponibilizado algum do conhecimento acumulado no âmbito das ciências sociais, sobre um conjunto vasto de alterações socioeconómicas e políticas, que desafiam o funcionamento da escola como um todo, e as práticas educativas, em particular - diversificação da população escolar, associada à massificação do ensino e aos fluxos migratórios, desvalorização dos diplomas e crescente incerteza associada à sustentação e mobilidade socioeconómica de um vasto conjunto da população. O contacto com conceitos e teorias desenvolvidos pelas ciências sociais em torno do sistema educativo permitiu colocar lado a lado, pelo menos durante esta breve experiência, as conceções desenvolvidas pelos professores e alguns produtos académicos, numa tentativa de tornar mais legível o mundo que, segundo aqueles, invade as suas certezas pedagógicas.

Esta interação confirmou o desconhecimento, por parte dos docentes, de grande parte da empiria e análises que vão sendo produzidas sobre as escolas (Abrantes, 2008a), e aponta para a necessidade de criar canais de comunicação e partilha mais frequentes entre as escolas e a academia. Constatou-se, mais uma vez, a importância de trazer para a pedagogia os problemas resultantes da diversificação dos públicos escolares, com vista à sua análise e à procura de soluções (Resende, 2008).

No contexto desta experiência, a interpelação da investigadora passou por os professores assumirem a necessidade de procurarem uma certa *expertise*; um olhar diferente, academicamente legitimado, de olhar para um outro, com quem se coexiste diariamente, mas que muitas vezes se encontra situado numa outra margem de produção de sentido. Por seu lado, esta procura exigia a expansão do meu papel habitual e a procura de uma tradução aberta ao debate de alguns dos resultados da minha experiência etnográfica.

Esta tentativa de estender o horizonte de reflexão permitiu falar sobre o mal-estar docente de um modo menos autocentrado, abrindo para um olhar sobre a escola enquanto produto histórico, fabricado no cruzamento de diferentes escalas - local, nacional e internacional. O alargamento e reforço das responsabilidades sociais da escola e das responsabilidades pedagógicas dos professores, bem como da crescente mediatização, foram sendo reequacionados como um desafio, mais do que como um problema, interpelando os professores no sentido de se pensarem enquanto parte integrante de uma instituição que se foi assumindo como um espaço de socialização dominante, mas que já não pode funcionar como um modelo inquestionável de transmissão cultural e de encaixe socioprofissional, defendida dos processos contemporâneos de questionamento social e político (Cosme, 2004).

Tendo em conta esta moldura crítica, importava, então, apresentar o tema da diversidade cultural a partir da tensão entre diferença e desigualdades, ultrapassando o que alguns autores denominam de “pluralismo benigno”, que silencia as mundividências e reivindicações de classes e grupos subalternizados (Moreira e Candau, 2003). A diferença e a desigualdade foram sendo apresentadas em estreita articulação, enquanto produtos históricos quotidianamente (re)produzidos, associados a questões estruturais, como o acesso desigual aos recursos e lugares de expressão e legitimação e o fortalecimento de processos de homogeneização económica, política e cultural (Candau, 2002). Para além disto, era vital refletir sobre noções como cultura e identidade de modo a desvendar a contingência, mutabilidade, pluralidade e hibridismo das vidas humanas, tendo em conta as articulações conflituais, voluntárias e involuntárias, de diferentes pertencimentos (Candau, 2002; Hoffman, 1998).

O (re)conhecimento das visões do mundo dos educandos implicou a reflexão em torno dos processos culturais nas sociedades complexas, caracterizados pelo

pertencimento a diferentes ambientes culturais, e pelo contacto com uma grande variedade de canais de comunicação, experiências, formas e conteúdos culturais, em larga medida, não coincidentes (Fleuri, 2001). Procurou-se, nomeadamente, desconstruir as conceções essencialistas das identidades dos alunos luso-africanos, baseadas na “imagem de uma pluralidade de minorias étnicas, totalmente demarcadas umas das outras e da cultura de acolhimento, com graus elevados de cristalização cultural interna” (Machado, 1994, p. 125).

Com uma perspetiva assumidamente crítica em relação ao que consideram ser uma viragem para o “paradigma culturalista” da escola em Portugal, Fernando Luís Machado, Ana Matias e Sofia Leal fazem referência a um fenómeno transversal de ocultamento, produzido no cruzamento da academia, dos agentes escolares e dos meios de comunicação de massa. Embora afirmem a importância do conhecimento da diversidade cultural e da implementação de uma educação “anti-racista” nas escolas, estes autores criticam o facto da reflexão em torno dos novos públicos escolares, resultantes dos intensos fluxos migratórios, situar-se, progressivamente, no campo da cultura, em detrimento das desigualdades sociais - de classe, género e territoriais -, embora estas permaneçam fator primordial na explicação das elevadas taxas de insucesso e abandono precoce dos alunos dos estratos socioeconómicos mais baixos, de origem portuguesa e emigrante (Machado et al., 2005).

Importava, então, que o (re)conhecimento dos diferentes significados e sentidos atribuídos às práticas que habitam a escola pudesse ser perspetivado como uma oportunidade para renovar os modelos e quotidianos escolares, procurando desconstruir a conceção de “diversidade enquanto adversidade” (Abrantes, 2008a). Este projeto implicou repensar um conjunto de pressupostos de base associados ao modo como as práticas educativas estão organizadas, nomeadamente, o processo de nivelamento que conduziu a que os referenciais culturais dos alunos e das suas famílias, bem como os diferentes contextos de socialização, sejam entendidos como elementos que podem desviar a escola da sua verdadeira missão, e os alunos da necessidade de cumprirem os seus processos de escolarização.

A pobreza da reflexão em torno da relação entre educação escolar e cultura assenta em dois problemas: um diz respeito aos reduzidos conhecimentos que os

professores detêm nesta matéria, por via da sua formação de base¹⁵²; o outro a um processo de “sobredeterminação”, que passa pela utilização do termo cultura para explicar um conjunto vasto de atitudes e comportamentos protagonizados pelos alunos e as suas famílias e experimentados como obstáculos ao funcionamento das escolas pelas organizações escolares e pelos professores (Ladson-Billings, 2006).

Parece cada vez mais importante evitar a utilização da educação multicultural como mais um esquema classificatório e estratificatório, que leva a encarar alguns alunos e famílias como culturalmente problemáticos, e a assumir como essencialmente disfuncionais complexas dinâmicas de sobrevivência simbólica e material (Delgado, 2000).

Neste sentido, a reflexão em torno da diversidade nas escolas tem de se assumir como um debate e tem de ter em conta o facto de os significados produzidos pelos diferentes indivíduos e grupos não terem o mesmo poder de expansão, legitimação e construção social e política.

Tendo, ainda, em conta a individualização dos objetivos da institucionalização escolar – a escolarização e qualificação de cada discente específico/a –, as diferenças culturais atribuídas aos alunos tendem a ser mobilizadas pelos agentes escolares como um défice individual, que é necessário ultrapassar, mais do que como algo que resulta da pertença a outros contextos educativos, e cuja articulação e/ou desarticulação com a cultura escolar merece uma leitura pluralista:

“A redução do conceito de diversidade à sua dimensão individual actua como um mecanismo que dissimula a discriminação cultural e as possíveis equivalências entre diversidade e desigualdade.” (Bonal, 2000, p. 20).

Este caminho foi-se revelando como extraordinariamente complexo e sinuoso, tendo em conta o modo como as diferenças culturais atribuídas aos alunos e às suas famílias são equacionadas, conjugando a dimensão “atitudinal”, relacionada com o rendimento académico, e a dimensão “atitudinal” referente aos comportamentos pró ou anti-escola (Bonal, 2000).

Esta oficina de formação permitiu, deste modo, perceber algumas das potencialidades e dificuldades da utilização do tema da diversidade cultural nas suas

¹⁵² Esta situação contrasta com a presença massiva da Psicologia (Ladson-Billings, 2006, p. 104).

múltiplas faces, algumas das quais contraditórias. Pensar sobre diferenças culturais nas escolas implica, antes de mais, refletir sobre as múltiplas fraturas existentes, que dificultam o reconhecimento mútuo de professores, alunos e famílias, enquanto sujeitos que atuam sobre a realidade escolar, em estreita interdependência. Pensar sobre as diferenças culturais nas escolas implica, igualmente, ter em conta as condições estruturais de assimetria e desigualdade que envolvem o conjunto das instituições do Estado, bem como os diferentes contextos vivenciais e plataformas relacionais. A “potencialidade teórica” desta abordagem passa por encarar os contextos de diversidade cultural, como as escolas, enquanto espaços que desafiam os diferentes intervenientes a desenvolverem a capacidade de “interpretar” códigos diversos, e a enfrentar a historicidade das diferentes formas de classificação, diferenciação e representação, na contraposição entre formulações “hegemónicas” e “oposicionais” (Diez, 2004).

7.3 - A formação de professores enquanto mediação

Uma das minhas preocupações centrais como formadora passou por orientar esta oficina de formação como um espaço de cruzamento de conhecimentos e experiências, procurando ir além de um formato baseado na resolução de problemas, associado à imagem dos professores enquanto profissionais “treináveis” (Moraes e Soares, 2005). Ao longo de várias sessões, foi possível construir um processo social fluído, imprevisível e mutável (Hur, 2006, p. 524), constituindo uma das minhas principais responsabilidades alimentar a força criativa deste espaço de debate, mais do que procurar uma adesão definitiva aos conteúdos trazidos para a reflexão.

As questões que iam surgindo, foram sendo respondidas a partir da articulação possível, e do confronto, entre diferentes interpretações, numa tela - quadro branco - onde iam sendo desenhados os diferentes contributos. Foi ficando claro, ao longo do processo, que as questões apenas ficavam parcialmente resolvidas, podendo funcionar as dúvidas e as incertezas como estímulo ao continuar desta caminhada.

Ao longo das sessões, a evolução da análise e do debate envolveu a possibilidade de assumir a estrutura educacional como “problematizável” (Zcheiner, 1981). Procurando tornar estranho o que é familiar, os formandos foram desafiados a pensarem em si enquanto sujeitos capazes de renovar o olhar sobre as suas práticas

profissionais. Nomeadamente, a reflexão em torno da proibição do uso do boné dentro da sala de aula permitiu ir para lá da dimensão normativa, e da referenciação ao regulamento disciplinar, na procura dos significados culturais que sustentam estas proibições. Contudo, pensar nas regras escolares como opções culturais, associadas a significados historicamente produzidos, não é tarefa fácil, e, em última análise, a existência de regras escritas funcionam como um porto de abrigo para um questionamento potencialmente perturbador.

A questão da indisciplina e da conflitualidade interpares foi sendo (re)lida em referência aos processos de construção das sociabilidades e identidades dos alunos, tentando fugir a uma certa circularidade associada à explicação das condutas com base na perda de valores ou no desrespeito pela autoridade docente. No que respeita às famílias, os professores foram desafiados a suspender a abordagem a partir do diagnóstico de incompetência educativa, instabilidade ou duplicidade, com vista a decifrar as razões que estão na base de uma certa “reserva”, “hesitação”, e até mesmo confronto na relação com as organizações escolares e com os professores (Payet, 1985).

As questões de indisciplina, e, por associação direta, a demissão familiar, são assumidas como indicadores de desvalorização social e escolar e como aspetos que dificultam a prática docente, e, de um modo paradoxal, servem como “capital simbólico” para os docentes, na medida em que reforçam o distanciamento e distinção cultural e moral relativamente aos alunos e às suas famílias (Penna, 2008).

Ensaiou-se, ainda, com os professores-formandos, perspetivar os alunos como sujeitos produtores de conhecimento e não meros consumidores do currículo oficial, colocando à discussão a pertinência institucional e profissional de procurar compreender o mundo, também, a partir das suas visões e sentires.

Perante o desafio de procurar novos modos de articulação com os saberes dos alunos, a “falta de maturidade e autonomia”, e a existência de alunos que “não querem aprender”, eram dificuldades recorrentemente enunciadas. Relativamente a este diagnóstico, foi-se procurando abrir para a existência de distintas formas de socialização, e para o facto de os processos de aprendizagem e de construção de conhecimento dos alunos não se confinarem à escola e ao currículo oficial. A possibilidade de tornar curricularmente produtivos os saberes extra-escolares dos alunos surgia como um obstáculo (quase) impossível de transpor, pelo menos, na maioria das

disciplinas, tendo em conta a obrigatoriedade de cumprir a transmissão anual dos conteúdos centralmente definidos. Os professores queixavam-se, deste modo, de um certo confinamento da sua prática profissional a uma “racionalidade instrumental”, estandardizadora e empobrecedora do seu trabalho (Resende, 2008).

A “descrença” dos formandos nesta possibilidade (Dubet, 2002a) surge como fortemente enraizada nas suas “representações normativas” e nas suas práticas pedagógicas (Resende, 2008, p. 105), constituindo as desadequações cognitivas e comportamentais dos alunos um registo continuado de veracidade, que confirma estas reservas. No seguimento disto, a releitura da experiência funciona, fundamentalmente, como confirmação das baixas expectativas em relação à generalidade dos alunos, ganhando contornos ainda mais evidentes quando se trata de alunos mais resistentes e/ou menos capazes de corresponder às solicitações dos professores.

De todo o modo, os professores acreditam numa certa *bricolagem* (Perrenoud, 1983), que lhes permite desenvolver estratégias improvisadas no decorrer de certos confrontos com os alunos, e cujo sucesso no realinhamento dos discentes confirma uma certa plasticidade pedagógica, entendida como um traço positivo da identidade e prática docentes.

A realização de mini-projetos, em contexto de turma, permitiu aos formandos ensaiarem o “risco” e a “incerteza” de trazer para as salas de aula os construtos dos alunos, resultando de algumas destas experiências a possibilidade futura de enriquecimento do currículo através de uma maior articulação com os sentires e pensares dos discentes.

A integração dos “saberes dos alunos” exige, no entanto, a reflexão em torno da articulação, necessariamente conflitual, entre aqueles saberes e os saberes escolares (Cosme, 2004). Resulta como fundamental que os modos de legitimação dos saberes dependem dos mecanismos de produção, reprodução e distribuição do poder e que a relação entre professores e alunos articula com diferentes processos de construção hegemónica e contra-hegemónica que não se confinam ao espaço escolar.

Os próprios professores-formandos revelavam a necessidade de conhecer melhor os alunos, na procura de desmontar as suas resistências e (re)orientá-los para o trabalho escolar, assumindo a importância da “*cooperação activa*” dos discentes (Perrenoud, 1995, p. 85). Em diferentes ocasiões, os discentes com quem interagem numa base

quotidiana, e os quais têm a responsabilidade de ensinar, situam-se numa outra margem, estando a comunicação sujeita a ruídos e incompreensões mútuas. A “exigência de ordem”, no espaço de sala de aula, era constantemente reivindicada por estes profissionais, como “pré-condição” da realização do trabalho escolar. Contudo, os mesmos tinham plena consciência que a aplicação desta exigência dependia, em larga medida, da habilidade para construir estratégias de comunicação eficazes, associadas a uma certa “competência relacional”, essencial à estabilização de um certo modo de estar na sala de aula, circunscrito pela cultura escolar e considerado fundamental para o bom funcionamento do trabalho escolar (Peralva, 1997).

Alguns formandos afirmavam, inclusivamente, a necessidade de “conquistar” e “chegar” aos alunos, um trabalho de sedução difícil e incerto, necessário à construção do empenho dos alunos, mas nem sempre traduzível em resultados escolares satisfatórios (Resende, 2008 e 2012). No horizonte de significações está sempre a possibilidade de conduzir os discentes a uma “disciplina livremente consentida”, que permita aos professores conservar o seu poder, entendido como condição de uma docência de sucesso ou de sobrevivência pessoal e profissional, sem terem de enveredar por uma prática autoritária (Perrenoud, 1995, p. 84).

Bastante mais complexo é perspetivar o aluno como produtor de significados, pedagógica e curricularmente pertinentes. Esta experiência permitiu perceber que existe um largo “consenso” (Caria, 1999), ao nível expesso, de uma imagem algo empobrecida dos alunos, enquanto seres emocionalmente e intelectualmente pré-competentes. O (re)conhecimento do outro implica, deste modo, perceber que o lugar a partir do qual lemos os seus comportamentos e atitudes não é inquestionável, e que exige a abertura ao referenciais dos sujeitos que pretendemos decifrar.

Os confrontos resultantes destas diferentes alteridades foram sendo aproveitados para questionar a “lógica monocultural” do modelo de escolarização, isto é, a ideia de escola enquanto transmissora da “verdadeira cultura” (Moreira e Candau, 2003). Para além disto, importava introduzir, no olhar sobre os alunos, as reflexões sobre os novos fenómenos da cultura contemporânea, em particular, o seu carácter móvel e difuso. A “hibridização” cria novos sentidos, articulando e/ou sobrepondo diversas tradições e perspetivas, e, por vezes, a uma velocidade tal que os conteúdos tradicionais se tornam

difíceis de identificar. Implica o deslocamento e aproximação entre práticas e campos diversos, e até mesmo antagônicos (Candau, 2002).

O “pluralismo cultural”, resultante de uma heterogeneidade de mentes culturais, racionalidades e *modus vivendi*, não se confina à diversidade étnica, nem aos espaços intensamente urbanizados. A diversidade constitui-se a partir de diferentes modos de vida, no cruzamento entre referenciais e projetos, mais ou menos partilhados, mais ou menos impostos, individuais e coletivos, locais e globais, inter e intrageracionais (Vieira, 1995). Neste sentido, a “reflexão intercultural” deve integrar a dimensão interpessoal, em diferentes espaços-tempos escolares, incluindo a sala de aula, tendo sempre em vista as representações, valores e crenças transportados por cada um dos intervenientes. É, então, importante que os professores experimentem e reflitam sobre a possibilidade de desenvolver “pedagogias de divergência e não apenas de convergência” (Vieira, 1999, p. 152).

As diferenças ao nível das culturas profissionais presentes – a da formadora-antropóloga e a dos professores -, nomeadamente o espectro interpretativo mais alargado da primeira, resultante, também, da liberdade relativamente à equação ensino/avaliação/certificação, foram sendo amplamente aproveitadas ao longo das sessões. Foram-se ensaiando novos olhares sobre os desvios (erros) dos alunos em relação aos conteúdos curriculares, com base na procura das representações e experiências envolvidas, tentando o distanciamento possível em relação ao mecanismo classificatório das dificuldades de aprendizagem. Neste sentido, a “mediação” foi sendo experimentada enquanto “plasticidade sociocultural que se manifesta na capacidade de transitar e, em situações específicas, de desempenhar o papel de mediador entre distintos grupos e códigos” (Velho, 2010, p. 19), como instrumento de aproximação ao “outro” – o aluno.

Sendo a multiculturalidade um dado incontornável das escolas contemporâneas, importa perscrutar as possibilidades de desenvolvimento de uma “pedagogia intercultural”, que procure responder à insatisfação resultante do crescente divórcio entre desenvolvimento social e escolarização massiva, e que questione o papel da escola enquanto instituição que homogeneíza e segrega, reproduzindo as condições de dominação/subordinação dos diferentes grupos e classes sociais (Vieira, 1995).

De acordo com Fleuri (2001), a educação intercultural, enquanto “pedagogia do encontro”, implica, não tanto uma adaptação do educador à diversidade cultural dos educandos, no sentido de limitar os inconvenientes desta diversidade para o processo educativo, mas, antes, a tentativa de construir um projeto educativo que promova a relação entre pessoas de culturas diferentes, com base na ideia de que a relação entre diferentes sujeitos e grupos, entidades concretas e ativas na produção sincrónica e diacrónica dos seus contextos culturais, produz o “confronto” entre distintas mundividências, e a imprevisibilidade do desfecho final.

Desafiar os professores para esta nova pedagogia, refletindo sobre as diferentes possibilidades de adesão e resistência, implica, no entanto, ter em conta a “fragilidade” da abordagem intercultural, no confronto com a complexidade e impureza do real, e a sua irreduzibilidade a uma visão maniqueísta do mundo e da vida em sociedade. Payet (2006) propõe desenvolver este trabalho fora de um debate puramente ético, tendo em conta que, mesmo a indiferença às diferenças, própria do modelo republicano, tem por base princípios como o humanismo, a intolerância e a hospitalidade, preconizando uma certa noção de liberdade individual, longe dos estereótipos e do enclausuramento no discurso diferencialista e nas pertenças de origem comunitárias. A reflexão em torno do pluralismo supõe a existência de mecanismos de debate e de intercompreensão que, segundo o autor, ainda não foram inventados. Uma das dificuldades passa pela própria dinâmica cultural, que, num contexto de massificação cultural e intensificação dos fluxos migratórios, torna impossível pensar nos referenciais culturais dos alunos e das suas famílias como pacotes coerentes e imutáveis de valores e práticas, diretamente associáveis a territórios e/ou a conjuntos humanos. Isto não pode, contudo, implicar a ideia de que os pertencimentos e identidades são questões de capricho ou de arcaísmo, tendo por base um universalismo abstrato, que recusa ou desvaloriza a necessidade que os seres humanos têm de “ser”.

No que respeita a esta formação em concreto, o grande desafio passava por produzir esta reflexão sem cair num vazio comprometedor ou numa incerteza paralisante. Para isso era preciso que a formadora partilhasse os conhecimentos do seu campo de estudos, bem como as suas experiências e reflexões como investigadora, ex-aluna e mãe, num sentido instigador mas sem culpabilização, procurando que os professores-formandos se descentrassem dos seus lugares adquiridos tendo sempre em

vista a possibilidade de projetar caminhos novos. A perspectiva de inovação/renovação foi sendo refletida fora de uma certa urgência na procura de soluções imediatistas e de uma eficácia centrada na construção de resultados previsíveis; como um caminho capaz de produzir sentidos inesperados, sem a linearidade própria das dinâmicas incapazes de integrar o confronto de mundividências, e tendo como horizonte de ação a produção curricular e pedagógica partilhada entre professores e alunos.

Esta articulação está longe de constituir um projeto linear, tendo em conta a necessidade que todos os profissionais têm de “preservar o sentido” das suas práticas. A “dimensão moral” do trabalho dos professores enquanto “trabalho sobre os outros”, no qual e através do qual se procura “transformar” os alunos, exige a necessária continuidade ontológica e organizacional de certas “ficções” da escola democrática: um “princípio de igualdade”, que torna possível a cada aluno aceder ao conhecimento, independentemente das condições de partida; um “princípio de mérito” que nivela os alunos de acordo com os níveis de empenho e adesão ao trabalho escolar, tornando “justas” as desigualdades dos resultados escolares (Dubet, 2002a).

Resultou evidente desta experiência que, apesar das resistências dos alunos e das famílias e do sentimento de falta de apoio exterior, os professores sentem-se, ainda, politicamente legitimados pela convicção nos benefícios cognitivos e cívicos da cultura escolar, enquanto modo específico de conceber a sociedade e as instituições, e por um “mandato” que continua a justificar a sua existência como coletivo profissional (Resende, 2008).

Tomando, mais em concreto, a necessidade e possibilidade de adaptação do currículo e das práticas pedagógicas a públicos escolares culturalmente diferenciados, e/ou de meios populares mais desfavorecidos, frequentemente considerados menos cumpridores e aptos, é importante ter em conta o enfoque dos processos de ensino/aprendizagem na “manutenção da ordem” e o sistemático “subestimar” das competências destes alunos. A instrução proporcionada varia em quantidade e em qualidade, porque os docentes adaptam as práticas pedagógicas em função do suposto nível atitudinal, comportamental e cognitivo dos alunos (Duru-Bellat, 2005).

Geralmente arredadas destes processos de adaptação curricular estão as “considerações críticas” em torno das dimensões culturais, políticas e económicas dos conteúdos transmitidos. O currículo oficial tende a ser experienciado como uma

“montagem neutra de conhecimentos” – “edificante” e “neutral” - e não um conjunto de saberes e valores estabilizados com base na ideia de uma “autoridade cultural” (Apple, 1999). Saber porque é que ensinamos o que ensinamos é frequentemente uma demanda incômoda, e, como o que se ensina é definido centralmente, resta aos professores refletirem sobre como ensinar.

Formadores e formandos, investigadores e professores partilham a necessidade de criarem “ficções” necessárias à legitimação e reconhecimento do seu trabalho (Dubet, 2002a). Ambos desenvolvem “competências” e “modos de conhecimento” fundados em convicções e interesses. Neste sentido, o modo como os professores hesitam face às reflexões dos investigadores em torno das escolas não podem ser entendidas como meras reações ideológicas, sem sustentação empírica, obrigando a refletir sobre a pertinência e validade das abordagens científicas desenvolvidas, e a recusar a existência de um “monopólio da verdade”.

Esta formação desenvolveu-se, deste modo, como uma experiência de “mediação intercultural”, na qual a “parcialidade teórico-ideológica” da formadora e dos formandos foi sendo continuamente interpelada, procurando ultrapassar “todas as marcas de etnocentrismo, inclusive o científico” (Caria, 2000, p. 97). A relatividade do conhecimento, produzido no contexto das escolas e da academia, foi sendo sublinhada, mas não a sua irrelevância, tendo em conta a sua potencialidade para uma reflexão mais alargada e problematizadora das organizações e práticas escolares. Este é, sem dúvida, um terreno que exige uma continuada reflexão sobre os diferentes referenciais em jogo e sobre as modalidades de partilha, debate e reinvenção experimentados.

Conclusão

As pesquisas em torno da escola não conseguem despir-se, em absoluto, de um certo pendor avaliativo, quer porque a investigadora não consegue evitar o seu olhar – o conhecimento é “inerentemente reflexivo” (Hastrup, 1995) e o processo de pesquisa, em muitos aspetos, “político” (Hammersley, 1995¹⁵³) - quer porque a expectativa dos outros sujeitos da pesquisa vai, frequentemente, nesse sentido, tendo em conta a necessidade de conferir sentido à presença do/a investigador/a. De todo o modo, a experiência de campo revelou ser fundamental suspender uma leitura em torno das ideias de eficácia e eficiência, tendo em conta que a escola integra todo um conjunto de indivíduos desigualmente situados no processo de construção institucional, uma convergência relativa de objetivos e modalidades de intervenção, bem como conflitos e fraturas mais evidentes.

A avaliação do funcionamento de uma organização, tendo em conta a finalidade e os objetivos que lhe estão atribuídos, com especial enfoque para os “os seus disfuncionamentos e os seus bloqueios”, bem como as contradições entre o projetado e o realizado, corresponde, em larga medida, “à imagem da instituição tal como ela é proposta pelas suas próprias elites” (Abélès, 1995, p. 74).

De acordo com Magnani, “não se pode separar etnografia nem das escolhas teóricas (...) nem da particularidade dos objetos de estudos” (Magnani, 2009, p. 133). O *insight* produzido no contexto da etnografia implica:

“(...) que o pesquisador entre em contacto com um universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica da sua visão do mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles a assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente.” (Magnani, 2009, p. 135).

A complexidade da vida institucional exige que se tome em consideração as diferentes escalas envolvidas, bem como a historicidade e multisetoriedade de processos políticos, culturais e sociais de amplitude variável. Mesmo as experiências mais micro-

¹⁵³ Embora Hammersley (1995) considere que as pesquisas não devem ser desenhadas para servir causas políticas específicas, este autor considera que é importante termos em conta a “relevância política” de cada pesquisa.

situadas fazem parte do “fluxo da história contemporânea”, competindo ao etnógrafo identificar e analisar esta contemporaneidade (Willis e Trondman, 2002). O significado das interações e dinâmicas que vão sendo observadas e experimentadas ao longo do trabalho de campo merece ser indagado tendo em conta o facto de os sujeitos fazerem parte de grupos mais amplos – professores, alunos, adultos, crianças, jovens –, e do que acontece dentro de uma escola articular, de diferentes maneiras, com outras unidades sociais – família, bairro – e outras estruturas políticas e administrativas (Erikson, 1984; Jeffrey e Troman, 2004).

O “campo” constrói-se, fundamentalmente, “no âmbito de relações cara a cara em espaços de interconhecimento acessíveis individualmente” (Agier, 2011, p. 52), pelo que a produção de conhecimento se faz, precisamente, com base nessa experiência (Das e Poole, 2008), e nas possibilidades de recolha e análise associadas, enquanto “criação intersubjetiva” (Hastrup, 1990). É pela “experimentação” de certos conceitos e modos de observação que a escola vai sendo antropológicamente produzida, tendo em conta as práticas, relações e representações dos diferentes sujeitos envolvidos, e em articulação com o “contexto” cultural, histórico e político da pesquisa, na procura de uma compreensão mais vasta e mais produtiva (Agier, 2011). A experiência de campo faz parte da história de vida dos sujeitos envolvidos e das instituições onde a mesma tem lugar, sendo marcada por processos de “suspensão” das rotinas e de “mudança” interpessoal mais ou menos extensos e intensos (Hastrup, 1995).

Do ponto de vista antropológico, a etnografia envolve sempre um processo de “tornar estranho o familiar” (Erikson, 1984), que, no caso desta pesquisa, em concreto, é particularmente relevante, tendo em conta que a investigadora tem passado uma parte substancial da sua vida em instituições escolares. O regressar à escola, enquanto investigadora e mãe, conduziu a um duplo processo de (re)familiarização e (des)familiarização, potenciando, de um modo especialmente complexo, e frequentemente problemático, a articulação entre experimentação e análise (Retsikas, Konstantinos, 2008), imersão e distanciamento (Halstead, 2008). Esta experiência etnográfica implicou um processo de transformação “intersubjetivo” e “intertextual” (Hastrup, 1990), com profundas implicações na minha maneira de interpretar a escola enquanto espaço plural, quotidianamente produzido.

Ao longo da pesquisa, foi-se procurando identificar e analisar os diferentes sentires que habitam a escola, bem como as estruturas e dinâmicas de poder associadas. A realização de uma etnografia exige tornar “inteligíveis” esses diferentes sentires, modos de atuar e sistemas de legitimação, a partir dos seus próprios pressupostos e mecanismos de construção lógica (Erikson, 1984). A “análise do contraditório” (Jeffrey e Troman, 2004) permitiu a aproximação a uma multiplicidade de perspectivas e experiências, associadas a valores e pressupostos que se articulam e confrontam. A complexidade é um aspeto incontornável de toda e qualquer experiência etnográfica e realidade social etnografada, tendo em conta que a presença prolongada num determinado terreno de pesquisa obriga a ter em conta “a diversidade dos factos”, “as dinâmicas contraditórias” e “as ambiguidades dos atores” (Vasquez-Bronfman e Martinez, 1996, p. 215). Participei, deste modo, de uma mesma experiência relacional, construída a partir de diferentes interdependências, e no contexto de um complexo articulado de dinâmicas e estruturas de poder (Burkitt, 1997).

No contexto desta pesquisa, a experiência corporal foi-se assumindo como central na compreensão do corpo como lugar de determinados “enredos sociais” e como motor e instrumento de diferentes subjetividades (Maluf, 2001). O movimento funciona como meio de expressão, que “agentes linguisticamente capazes” utilizam em diferentes atividades sociais. Os seres humanos vivem em complexos e estruturados sistemas de ação corporal e desenvolvem formas de conhecimento incorporado que envolvem, ao mesmo tempo, “convenções culturais” e “performatividade criativa”. Estas dinâmicas funcionam como elementos fundamentais na construção, revisão e transmissão de pessoas, instituições e conhecimento cultural (Farnell, 1999).

Sendo a etnografia, em larga medida, “performativa” (Hastrup, 1995), também eu participei desta construção aprendendo novas formas, normalizadas e expressivas, de usar o corpo. O meu corpo – fluído e moldável –, na interação com os corpos dos outros sujeitos da pesquisa, constituiu-se como “terreno da experiência” (Almeida, 1996), e envolveu um duplo processo de acomodação e questionamento. Os meus movimentos funcionaram, ao mesmo tempo, como trajetórias de observação, incorporação e produção do espaço escolar, permitindo refletir sobre a escola, também, como “construção multi-sensorial” e “cinética social” (Frias, 2001). Neste sentido, o

conhecimento deriva, também, “da empatia e do envolvimento prático e sensual” (Almeida, 1996, p. 2).

1 - A contínua reinvenção do poder disciplinar

O estudo dos instrumentos de regulação dentro das escolas implica a tentativa de compreensão do modo como as escolas se vão (re)inventando a partir de distintas modalidades de intervenção, em larga medida, “escolocêntricas” (Lopes, 2010), destinadas à conservação de uma específica ordem escolar, assente na adequação das atitudes e comportamentos dos alunos ao trabalho e normatividade escolares.

A escola experimenta, hoje, a turbulência resultante de múltiplas possibilidades de desenhar fronteiras, de incluir e excluir conhecimentos e pessoas, bem como o confronto entre diferentes mecanismos de legitimação e refutação destes desenhos governativos. Novas possibilidades para alguns setores implicam novas impossibilidades para outros, apontando para a criação de renovadas assimetrias (Beck et al., 2003).

Os dispositivos securitários visíveis nos contextos escolares atuais apontam para mecanismos de estranhamento, e para estratégias de restrição que não são inteiramente novos. Ao contrário da cidade idealizada enquanto *optimum* de diversidade, interação e troca, a instituição escolar foi sendo política e socialmente perspectivada e construída, ao longo do tempo, e em diferentes contextos, como um “enclave fortificado” (Caldeira, 2009), espacialmente diferenciado e defendido, e moralmente distanciado de outros espaços de socialização e construção identitária. Contudo, ao contrário de outros espaços fortificados¹⁵⁴, a Escola Pública atual, de carácter universal e obrigatório, não pode impedir, em absoluto, o trânsito e co-habitação dos indesejáveis – alunos que recusam a escola -, porque estes, por razões de organização política, funcionam como residentes temporários que as administrações escolares e os professores estão obrigados a escolarizar e certificar.

A experiência escolar envolve, deste modo, uma série de interações indesejadas e condições acrescidas de imprevisibilidade, associadas a espaços mais abertos e

¹⁵⁴ Teresa Caldeira dá o exemplo dos condomínios fechados, espaços que produzem uma nova “estética da segurança” e possibilidades renovadas de construção de contextos de vida socialmente homogêneos, que conferem estatuto e prestígio (Caldeira, 2009).

socialmente heterogêneos, como a rua. Os mecanismos de defesa acionados e desenvolvidos, se bem que possam ser entendidos como formas de “negação do público”, expressam “um repertório comum que impregna todo o tecido social” (Caldeira, 2009, p. 2). A construção de uma escola segura, com base num diagnóstico assente na desagregação social e na dissolução dos limites, articula-se, de diferentes maneiras, com a configuração da previsibilidade enquanto mercadoria política, social e económica particularmente atrativa.

A imagem de uma escola em risco concorre para a legitimação do controlo da participação de outros atores sociais no quotidiano e processos de decisão da escola. Mais especificamente, os encarregados de educação são institucionalmente manejados como “elementos exteriores”, medidos em função da “disponibilidade” para a orientação dos seus educandos em função das prerrogativas das organizações escolares (Alves e Canário, 2004). Por seu lado, a interpretação dos comportamentos “censuráveis” e “censurados” (Ferreira, 1999) dos alunos com base em supostos défices individuais, familiares e culturais defende os agentes educativos e as administrações escolares de uma problematização das relações pedagógicas e sociais que têm lugar na escola e dos diferentes currículos que participam nos processos de socialização escolar (Araújo, 2005).

De todo o modo, no esforço de socialização institucional e de qualificação escolar dos alunos, os educadores dificilmente podem prescindir de produzir, em tempo útil, junto dos alunos, “ordem” e “aplicação” no seu trabalho escolar, e, neste sentido, a “docilização dos alunos” acaba por fazer parte dos horizontes de significação e ação de grande parte dos agentes educativos, mesmo que, por vezes, de maneiras menos explícitas e/ou secundadas por outras formulações associadas ao incremento da participação dos alunos na vida escolar (Perrenoud, 1995).

Apesar de tudo, as escolas públicas portuguesas têm conseguido manter, e em alguns aspetos reforçar, uma das características fundamentais da primeira modernidade – a “homologia entre espaço e tempo” (Beck, et al., 2003, p. 12) -, com implicações arquiteturais e organizacionais evidentes: muros, portões, organização rígida das atividades com base num horário, calendário e espaço precisos e rotinizados. Contudo, esta dimensão, potenciada pelas questões de (in)segurança, e que problematiza a articulação entre a escola e os contextos de vida dos alunos, assim como o seu

posicionamento em termos de desenvolvimento local e/ou comunitário, surge problematizada pela quebra de outras continuidades: entre espaço e identidades e entre passado e futuro.

A escola é um espaço em que as interações face a face coexistem diariamente com diferentes mecanismos de “distanciamento social”, mas não necessariamente de “indiferença” (Wirth, 1938), decorrente de distintas dicotomias e alteridades – adulto/criança, professor/aluno, diferenças de classe, fronteiras baseadas na cor da pele, na nacionalidade e na segregação espacial urbana, diferenças culturais inter e intrageracionais.

Num processo continuado de “gestão da (des)ordem” (Lopes, 2012, p. 11), os profissionais da escola e os alunos estão enleados numa relação, frequentemente, conflituosa, e, em alguns casos, erosiva, constituindo o controlo das margens um aspeto fundamental da experimentação da escola enquanto espaço “excessivamente público” (Carman, 2008). Neste sentido, adultos e alunos partilham e coproduzem, num movimento incessante, um mesmo espaço disciplinar, envolvendo diferentes configurações relacionais e performativas.

A (in)segurança é, neste sentido, um produto em permanente construção, desconstrução e reconstrução, a partir de diferentes lógicas de comunicação – confronto, persuasão e cooperação - e de construção política e identitária – distanciamento, dissociação, articulação e pertença. As questões de (in)segurança relacionam-se, antes de mais, com os modos a partir dos quais adultos e alunos procuram construir a escola como espaço “habitável” (Resende, 2008), a partir de diferentes critérios e mecanismos de sociabilidade e apropriação espacial, bem como de diferentes processos de afirmação institucional.

Aspetos tão “triviais” como “colocar-se na fila, circular no estabelecimento, deslocar-se na aula, pedir a palavra, arrumar a mala, pôr-se ao trabalho” (Perrenoud, 1995, p. 163) ganham particular relevância nas escolas etnografadas, não apenas porque o meu olhar como investigadora os solicita e apreende, mas, também, porque as múltiplas evasões e resistências dos alunos, e as diferentes intervenções dos adultos, tornam particularmente ruidosa e visível esta dimensão curricular. A regulação dos corpos no interior das escolas, tendo em conta uma “dupla utilização” – letiva e de socialização -, aponta para a necessidade de refletir até que ponto algumas normas

escolares podem constituir-se, fundamentalmente, como instrumentos para fazer aumentar o ajustamento normativo dos alunos, contribuindo para uma certa inutilidade e destituição de sentido, ou até mesmo, para a experimentação de sentimentos de injustiça e humilhação (Ramognino et al., 1997).

As experiências etnografadas apontam para o facto do “currículo moral” (Perrenoud, 1995) da escola estar particularmente ativo e exposto, envolto num processo político-institucional de amplificação das desordens protagonizadas pelos alunos, no contexto de uma pluralidade entendida, em larga medida, como ameaçadora. A escola continua, deste modo, a constituir-se como um lugar de “redenção pessoal” e de “regeneração social”, sendo os problemas comportamentais dos alunos, a demissão das famílias e o poder da indústria cultural, elementos que alimentam o contínuo alargamento do “currículo tradicional” para “novas técnicas e saberes, bem como um conjunto interminável de programas sociais, culturais e assistenciais” (Nóvoa, 2002, p. 11).

A “socialização política”, coproduzida por professores e alunos, é um processo que está presente em todos os domínios escolares, e que não escapa à “pluralidade” de valores presente nas nossas sociedades. A noção de autoridade, bem como a competição com pais, órgãos de comunicação e políticos, atuam, aqui, como elementos centrais no “horizonte de significação” dos profissionais da escola e no modo como estes interagem com os alunos. Os adultos assumem a existência de um “diferendo geracional”, identificando, numa parte significativa dos alunos, uma vontade exacerbada de efetivar a separação entre o mundo dos adultos e os mundos juvenis (Resende, 2008). Contudo, tal como foi possível experimentar ao longo desta pesquisa, também os adultos contribuem para a construção desta fronteira, intervindo na produção e reprodução de um quadrado defensivo que estabiliza as identidades e confere alguma segurança ontológica.

Para uma parte significativa dos adultos responsáveis pela regulação da vida escolar, os alunos, enquanto totalidade heterogénea, constituem um espaço de desordem - potencial e/ou experimentado - e, enquanto tal, constituem as “margens” da instituição, desfazendo-a e obrigando a um continuado trabalho de reforço e (re)definição das regras e dos mecanismos de controlo (Das e Poole, 2008).

Com base numa complexa mistura entre “vulnerabilidade social” e “vulnerabilidade moral”, os alunos infratores interpelam os agentes escolares no sentido da sua educabilidade e recuperabilidade, relativamente às quais existe, frequentemente, uma baixa expectativa (Arroyo, 2007).

Apesar disto, todos os dias são levados a cabo ações, projetos e programas que buscam a adesão destes alunos ao projeto escolar, produtos particularmente incertos, cujos conteúdos curriculares e metodologias exigem uma reflexão crítica. A focagem na construção dos alunos enquanto pequenos adultos, com base numa autonomia disciplinada, permite evitar os riscos de antagonismo associados à tarefa incerta de articular diferentes valores e expectativas mas impede a utilização das (des)adequações, transgressões e resistências dos alunos para repensar a organização escolar.

A análise produzida reforça, deste modo, a necessidade das pesquisas sobre educação darem especial atenção aos conteúdos ministrados e às condições de receção das mensagens pedagógicas, tendo em conta que a Escola ainda é, nos nossos dias, um lugar central na “transmissão de saberes e de símbolos” (Forquin, 1991a e 1991b).

A escola é um “lugar de pessoas que criam o seu mundo de significados e sentidos” (Miwievickz, 2008, p. 96). As práticas sociais presentes nas escolas dependem do significado, isto é, das “condições culturais ou discursivas de existência” (Hall, 1997, p. 14), para produzirem efeitos. As atribuições de significado são, sempre e ao mesmo tempo, uma questão epistemológica e uma questão de poder – e, por isso, uma questão política (Veiga-Neto, 2003).

Segundo Dominique Julia (2001), refletir sobre a “cultura escolar” exige compreender as relações – conflituosas ou pacíficas – que esta mantém, em cada período histórico, com outras culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. Importa, também, ter em conta o modo como as construções culturais das gerações mais jovens se articulam e se afastam das modalidades dominantes. Esta autora aponta para a necessidade de relativizar a “potência absoluta dos projetos pedagógicos”, tendo em conta que a história das instituições escolares revela a existência de inúmeras tensões e resistências.

A escola participa da expectativa de que o que é dito, e o que é performativamente experimentado, nomeadamente através do jogo, com base em arranjos específicos de “poder discursivo e simbólico”, pode mudar atitudes, e que esta

mudança pode contribuir para que os alunos, sujeitos educáveis, orientem os seus comportamentos tendo em conta determinadas normas, significados culturais e disciplinas organizacionais. Se entendermos que os significados culturais participam na regulação das práticas sociais, torna-se fundamental saber “quem regula a cultura”, e, neste sentido, a “regulação *da* cultura” e a “regulação *através* da cultura” estão estreitamente interligadas (Hall, 1997, p. 19).

O mundo dos alunos é, por seu lado, um mundo fraturado e fraturável. Mesmo em cenários pedagógicos diferenciados, os mecanismos de pertença são frágeis e a construção de sentido obedece a roteiros que nem sempre se adaptam a um questionamento mais abrangente por parte dos alunos, ou pelos educadores. As experiências vivenciadas, observadas e analisadas ao longo da pesquisa e da presente dissertação exigem que a socialização escolar seja entendida como um processo “dinâmico, (inter)activo e descontínuo” (Abrantes, 2005, p. 29).

A experiência etnográfica permitiu, também, perceber a importância da dimensão política das emoções na construção de novos currículos e pedagogias, e de toda uma gestão da (des)ordem escolar assente no “potencial socializador” atribuído às emoções (Abrantes, 2011). A transformação dos modos de experienciar e expressar as emoções enquanto mecanismo de alteração dos comportamentos envolve modalidades, ao mesmo tempo, de resistência e libertação em relação a processos de dominação e exclusão interpares, mas deixa de fora o modo como o sistema de ensino produz e reproduz desigualdade. As regras emocionais “refletem relações de poder e, assim, constituem técnicas para o disciplinamento das diferenças humanas na expressão e comunicação emocional” (Zembylas, 2003, p. 119).

Na “interseção” das regras emocionais, enquanto mecanismos disciplinares, com os processos de “subjetivação”, também os educadores são orientados para o controlo das emoções, através de diferentes modalidades de “auto-policimento” (Zembylas, 2003). As “tecnologias políticas” presentes em diferentes experiências educativas pressupõem a organização de determinadas capacidades humanas, a partir da utilização, mais ou menos calculada, de diferentes “técnicas” e “artefactos” – modelos e formas arquiteturais, hierarquias, procedimentos motivacionais e mecanismos de reformação/terapia -, no contexto de específicas “redes de poder” (Ball, 2002). Também os professores estão, na atualidade, sujeitos à sua (re)construção profissional e pessoal

com base em renovados papéis e novas subjetividades, funcionando como sujeitos continuamente formáveis, treináveis, capazes de auto-análise, reflexividade e inovação (Silva, 2000).

Quando se reflete sobre o papel dos professores no desenvolvimento de práticas inovadoras, importa ter em conta que estes transportam consigo uma ambiguidade político-institucional fundamental, enquanto garantes da mudança e principais obstáculos à sua concretização. Neste sentido, a formação contínua pode ser entendida como um mecanismo de controlo exercido sobre os professores, tributária da construção de uma autonomia sob tutela, associada a uma crescente “responsabilização” e “diversificação de papéis” (Alves e Canário, 2004).

A nova cultura da “performatividade competitiva”, associada à construção de professores como mão-de-obra qualificada, capaz de uma avaliação continuada e contrastada de métodos e resultados, em direção a uma crescente excelência, assume a configuração de um “fluxo”, ao mesmo tempo, contínuo e acidental, que coloca estes profissionais perante a “ (...) incerteza e instabilidade de se ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, através de diferentes agentes e agências e a exigência de termos de mostrar desempenhos excelentes, ou pelo menos credíveis, colectiva ou individualmente, em momentos de revisão, avaliação/apreciação e inspecção.” (Ball, 2002, p. 10). Tal como os professores, também os alunos são apropriados como sujeitos de continuadas e diversificadas expectativas, partilhando, com os professores, deste “fluxo”.

Os desvios comportamentais dos alunos proporcionam, por seu lado, o argumento necessário aos agentes educativos para a problematização das expectativas que sobre si recaem, e envolvem todo um trabalho pedagógico e disciplinar assente numa complexa engenharia local associada à construção de redes de “partenariado socio-educativo” (Barroso, 2003). Estas redes são constituídas por escolas, autarquias, associações de pais e associações juvenis e/ou de desenvolvimento local, e configuram um espaço de empregabilidade e de circulação de recursos – económicos, simbólicos e políticos -, públicos e privados, não negligenciáveis.

A produção de (in)segurança nas escolas articula, assim, com os “novos modos de regulação do sistema educativo”, nomeadamente a “territorialização das políticas”, a “constituição de parcerias” e a “diversificação das ofertas formativas” com a

constituição de currículos e turmas alternativos (Alves e Canário, 2004). Como pudemos refletir ao longo desta tese, estes últimos são instrumentos que denotam, já, um acentuado desgaste organizacional, bem como um não menos evidente descrédito acadêmico. Por seu lado, o desenvolvimento de estratégias de evitamento de determinados estabelecimentos e/ou alunos, por parte de alguns pais e de algumas administrações escolares (Barroso e Viseu, 2003; Barroso, 2004), participa de toda uma construção de sentido associada à classificação e estratificação das escolas da rede pública e à construção de territórios educativos desiguais.

A produção de (in)segurança nas escolas também articula com a presença de uma “nova profissionalidade”, resultante do recrutamento de novos elementos, em particular, mediadores e animadores, e da construção de uma intervenção pedagógica que se pretende “multidimensional, flexível e inovadora” (Aguiar e Lopes, 2012, p. 130-131). No caso dos mediadores com quem contactei, havia um “desassossego”, baseado na tensão entre conformismo e independência, incerteza e liberdade, associada às modalidades de inserção institucional, e à construção de um percurso profissional instável. Esta tensão envolve um “jogo de espelhos” assente no confronto entre a vivência e consciência que os sujeitos têm das contingências do percurso e a necessidade de lutarem pelo seu próprio destino. O confronto entre uma “reflexividade impositiva” (orientada pelo passado) e uma “reflexividade transformadora” (orientada para o futuro) surge como um terreno de “dilemas”, mas, também, de “inovações” (Pais, 2007). Contudo, esta “lucidez” acrescida nem sempre leva a novos horizontes e possibilidades de ação, podendo conduzir a uma condição, mais ou menos intensa e prolongada, de frustração, dado o peso da engrenagem e dos poderes instituídos (Martuccelli, 2004b).

Este desassossego foi-me conduzindo, desde cedo, a uma reflexão problematizante da mediação, que permitiu revisitar a minha própria experiência como mediadora de conflitos, no sentido de perceber que os princípios que norteiam a prática da mediação estão, em qualquer terreno de atuação, sujeitos a múltiplas manipulações e limites. Contrariando todo um edifício teórico acrítico, alguns investigadores e praticantes da mediação têm refletido sobre esta prática a partir dos processos de

dominação/submissão, tendo em conta os princípios da “independência do mediador” e da “auto-determinação das partes” (Stimec, 1997)¹⁵⁵.

Também no espaço escolar é desejável o equacionar destas questões, sendo, este, um terreno propício à prática da mediação como projeto de reeducação dos elementos desviantes, no duplo sentido da inclusão e do controle social, e instrumento de imposição das visões do mundo associadas aos eixos de poder dominantes – órgãos de gestão da escola e professores -, em detrimento de outros elementos com menor poder institucional - alunos e pais. É possível, então, colocar a hipótese da Mediação, potenciada enquanto espaço de inter-comunicação que “dá rosto” (Garapon, 1996) aos diferentes participantes, potenciando o conhecimento e reconhecimento mútuos, bem como a (re)definição partilhada da realidade, envolver o risco de funcionar como plataforma de questionamento dos instrumentos de regulação e das próprias dinâmicas de poder presentes na Escola. Este risco é, sem dúvida, reduzido por uma conceção apolítica da prática da mediação enquanto “discurso encantado”, que não só não contempla as questões associadas às desigualdades socioeconómicas, culturais e políticas existentes entre os mediados, como corre o risco de as reproduzir (Dumoulin, 2002).

Embora a centralidade da escola seja, ainda hoje, largamente inquestionada, resultante de um prolongado processo de “naturalização”, existe uma crescente incerteza relativamente ao seu papel na “integração normativa das novas gerações” (Resende, 2008, p. 313). É importante questionar esse lugar-comum de uma escola “invadida” (Dubet e Duru-Bellat, 2000) e “sitiada” (Resende, 2012), por uma sociedade em desintegração, que se foi estabelecendo a partir de diferentes olhares sobre o sistema de ensino, as escolas e os processos de escolarização, enquanto uma das “teses *com as quais* se argumenta, mas *sobre as quais* não se argumenta” (Bourdieu e Wacquant, 2002, p. 15).

Mesmo quando a escola se procura defender das mudanças sociais, ela participa da construção do tecido social, produzindo processos e dinâmicas que se articulam com um conjunto vasto de dimensões da vida humana, de um conjunto muito vasto de indivíduos, famílias e grupos. Não significa isto que tudo seja escola, mas a escola é um

¹⁵⁵ É importante, contudo, não reificar o papel do mediador enquanto terceiro imparcial. Importa, deste modo, evitar a colagem ao mediador enquanto construção ideal, e estar atento aos mediadores, pessoas concretas, social e culturalmente produzidas, que intervêm de diferentes maneiras a partir de princípios e técnicas mais ou menos formalizadas.

espaço central e estruturante da vida atual, quer quando é assumida como projeto individual, familiar e grupal, quer quando é relativizada ou rejeitada enquanto tal. Neste sentido, e tendo em conta a durabilidade desta opção política, social e cultural, dificilmente se pode defender a tese de uma escola que não contribui para as dinâmicas e processos dos quais se procura defender – alunos resistentes ao trabalho escolar, níveis de retenção e abandono, famílias que confrontam os pressupostos e/ou performances organizacionais.

Esta imagética, presente em diferentes contextos político-institucionais, incluindo algumas análises desenvolvidas no contexto das ciências sociais, tem implicações políticas, institucionais e profissionais importantes: legitima a necessidade da escola controlar de forma apertada a relação com esta exterioridade, e, com base numa pretensa “neutralidade” (Apple, 1989), despolariza a escola enquanto instituição central na produção e reprodução de sociedade, quer pelo modo como age quer pelo modo como não age. As escolas são “parte integrante” do tecido social e “participam integralmente nas suas lógicas e dinâmicas socioculturais” (Apple, 1999, p. 38).

Para além disto, é importante questionar a “metáfora do continente”, tendo em conta que a escola faz parte de uma “rede” ampla e intrincada de instituições e práticas culturais, e, ao contrário das aparências e expectativas dominantes, não é, necessariamente o motor da transformação (Debardieux, 2001).

Debardieux (2001) refere, ainda, a importância de desenvolver um olhar crítico em torno do que se denomina como “efeito-escola”, nomeadamente, a eficiência ou ineficiência na prevenção e tratamento dos comportamentos disruptivos dos alunos atribuída a certas “culturas de estabelecimento”. A prevenção e a regulação da conflitualidade pode funcionar, em certos contextos e de acordo com certas modalidades de intervenção, no reforço do poder disciplinar da administração escolar, sem que se produza um olhar renovado sobre as assimetrias e desigualdades existentes. A “paz social” não implica, necessariamente, a produção de “justiça escolar”, sendo que esta eficiência é frequentemente procurada em claro afastamento dos contextos de vida dos alunos.

A criação de uma determinada ordem escolar envolve, então, a (des)articulação hegemónica entre a especificidade de certos interesses particulares e corporativos, e a

universalidade dos seus fundamentos ideológicos (Laclau, 2001), que merece ser analisada.

2 - Sonhar com um *admirável mundo novo*

Enquanto instituição fundamental na construção do paradigma do Estado-Nação, característico da primeira sociedade moderna, a escola enfrenta hoje o grande desafio da “modernidade reflexiva”: a discrepância entre o experimentado e o esperado. A expectativa de consistência histórica da instituição, e da continuidade dos elementos que lhe conferem legitimidade e centralidade, não a defende da perspectiva de um futuro incerto e inesperado (Beck et al., 2003), nem de um presente indesejado. Esta ilegibilidade desafia, igualmente, as modalidades de interpretação presentes nas ciências sociais, apontando para a necessidade de construir um olhar o mais liberto possível de uma certa nostalgia em relação ao passado e de uma certa forma de idealizar o futuro.

Àqueles que se propõem debater a escola nos tempos atuais, Nóvoa sugere “prudência” e “modéstia”, considerando que é necessário contrariar a “narrativa do atraso”, a “radiografia do desastre” e o “hino ao futuro”, três abordagens que surgem frequentemente misturadas e que reduzem o nosso horizonte de reflexão. Segundo este autor, é preciso assumir e explicitar a “complexidade” dos fenómenos, bem como evitar a procura de “soluções mágicas” (Nóvoa, 2002). Os investigadores não devem achar-se acima destas recomendações, tendo em conta que, tal como os outros sujeitos da pesquisa, têm de lidar com a incerteza do caminho e dos resultados, e com uma contínua avaliação das suas capacidades, contribuindo, também, para um conjunto de simplificações teóricas e de ingenuidades práticas.

O trabalho de decifrar os sistemas de pensamento dados como adquiridos, e que articulam com perceções, atitudes e comportamentos, e a sua reelaboração em conjunto com os profissionais no terreno, assume-se como um trabalho fundamental, embora altamente incerto, a exigir uma “modéstia radical” (Foucault, 1994f).

Mais do que o seu carácter burocrático, é o “monitoramento reflexivo” que caracteriza a escola, enquanto organização “moderna”. A “reflexividade institucional” implica o uso continuado e normalizado de conhecimento sobre o social enquanto instrumento de organização e transformação, tendo em conta a possibilidade de

constituição de um conjunto de conhecimentos que se afirma como uma base mínima de gestão da diversidade e da incerteza. A escola faz parte do processo de intensificação do controlo administrativo do Estado, e, neste sentido, a “vigilância” é condição necessária da reflexividade institucional, bem como o seu “resultado” (Giddens, 2002).

No contexto das nossas investigações, corremos o risco de as indicações sobre o caminho a seguir situarem-se mais ao nível das projeções do que ao nível de uma experiência que possibilite a experimentação dos princípios no contexto de uma trama complexa, a envolver múltiplas variáveis, algumas das quais só surpreendíveis ao longo do próprio processo. Talvez tenhamos de prescindir, pelo menos temporariamente, de uma aprendizagem “exclusivamente instrumental”, baseada numa ordenada e previsível relação entre fins e meios (Castro, 2001), para ousarmos redescobrir os diferentes mundos que nos rodeiam e interpelam, por forma a produzir saberes que só podem nascer do cruzamento, necessariamente conflitual e incerto, de diferentes mundividências.

Mary Louise Pratt (1991) faz referência à necessidade de, em “zonas de contacto cultural” como as escolas, serem desenvolvidas dimensões da mediação insuficientemente exploradas – mediação cultural e política -, referindo, em particular, a criação de mecanismos de comunicação que não se limitem a formas de polidez e cortesia mas que consigam manter o respeito mútuo necessário à problematização das linhas de diferenciação e hierarquização.

Trata-se de colocar a possibilidade de construir espaços pedagógicos “errantes”, nos quais os educadores assumam e (re)elaborem as ruturas e as falhas como expressão da vida institucional. Neste sentido, as escolhas passam por “seguir o protocolo” ou permitir o encontro com “novos regimes de ver, ouvir e de sentir”, em direção a novas “conexões sociais” (Guimarães, 2010, p. 426).

A questão fundamental passa, então, por perguntar se as vozes mais “dissonantes”, e “silenciadas”, relativamente a uma visão centrada no adulto, monocultural e focalizada nos interesses e valores das instituições escolares tem espaço para se constituir enquanto discurso audível, capaz de dialogar com a visão dominante, questionando os seus pressupostos e esquemas de reprodução, e abrindo-a para outros olhares, mais capazes de integrar as questões da diferença e da desigualdade enquanto produtos históricos quotidianamente (re)produzidos (Streck, 2009).

Os dados recolhidos até agora dão conta das movimentações que alguns agentes educativos vão fazendo na procura de novos caminhos de articulação com os alunos e as famílias, incluindo professores. Parece, então, fundamental insistir na reflexão conjunta em torno do modo como se concebe a diferença cultural e a relação pedagógica, no sentido de tornar as fronteiras simbólicas e materiais mais “flexíveis” (Labache e Saint Martin, 2008), e problematizáveis, com vista à reflexão em torno dos mecanismos de desclassificação escolar e social.

A experimentação deste caminho de pesquisa tornou incontornável a necessidade de avançar para uma “ética do encontro” (Barbosa, 2007), onde cada sujeito seja (re)conhecido como protagonista do seu processo de socialização, a partir de uma pluralidade de contextos, interpretações e questionamentos. Isto implica ter em conta as relações de poder e hierarquia presentes na escola e nos outros espaços de produção cultural, bem como identificar e analisar os diferentes processos de construção de legitimidade e marginalidade envolvidos. O tecer deste espaço de inter-comunicação e de coprodução passa por procurar construir sentidos renovados no confronto entre elementos discordantes e na articulação crítica das convergências, com vista à produção de novos processos institucionais.

Referências bibliográficas

- ABÉLÈS, Marc. *Anthropologie de l'État*. 1ª edição. Paris: Armand Colin. 1990. ISBN 2200330537.
- ABÉLÈS, Marc. Pour une anthropologie des institutions. *L'Homme* [em linha], nº 135, juil.-sept. 1995, p. 65-85. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hom_0439-4216_1995_num_35_135_369951>. ISSN 1953-8103.
- ABRANTES, Pedro. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade. *Sociologia, Problemas e Práticas* [em linha], nº 41, 2003, p. 93-115. [Cons. 11 Set. 2012]. Disponível na WWW: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292003000100005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0873-6529.
- ABRANTES, Pedro. As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. *Interações* [em linha], nº 1, 2005, p. 25-53. [Cons. 21 Dez. 2012]. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/281/237>>. ISSN 1646-2335.
- ABRANTES, Pedro. On the strange habit of reading adversity instead of diversity: Madrid's middle-schools and their Latin-American students. In PEREYRA, Miguel, *Changing Knowledge and Education*. Frankfurt: Peter Lang, 2008a, p. 275-290. ISBN 978-3-631-57016-6.
- ABRANTES, Pedro. *Os muros da escola: As distâncias e as transições entre ciclos de ensino*. ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2008b. Tese de Doutoramento.
- ABRANTES, Pedro. Perder-se e encontrar-se à entrada da escola. Transições e desigualdades na educação básica. *Sociologia, Problemas e Práticas* [em linha]. Nº 60, 2009, p. 33-52. [Consult. 10 Set. 2010]. Disponível na WWW: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292009000200003&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0873-6529.
- ABRANTES, Pedro. Para uma teoria da socialização. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP* [em linha], vol. XXI, 2011, p. 121-139. Disponível na WWW: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9864.pdf>>. ISSN 0872-3419.
- ABU-LUGHOD, L. e Lutz, C.A. Introduction: Emotion, discourse, and the politics of everyday life. In LUTZ, C. e ABU-LUGHOD L. *Language and the politics of emotion*. 1ª edição. Cambridge: Cambridge University Press e Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1990, p. 1-23. ISBN 978-0-521-38868-9.
- AGIER, Michel. *Antropologia da cidade: lugares, situações, movimentos*. Coleção Antropologia Hoje. 1.ª edição. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2011. ISBN 8578160770.
- AGUIAR, João e LOPES, João Teixeira. Conclusões e recomendações. In LOPES, João Teixeira (Org.). *Escolas Singulares. Estudos locais comparativos*. Porto: Edições Afrontamento, 2012, p. 9-12. ISBN 978-972-36-1265-3.
- AHMED, Sara. *The Cultural Politics of Emotion*. 1ª edição. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2004. ISBN 0-415-97255-8.

- ALMEIDA, Madalena. *A área curricular não disciplinar de formação cívica no 3.º ciclo do Ensino Básico: contributos para o desenvolvimento pessoal e social do aluno*. Universidade do Minho, Braga, 2006. Dissertação de Mestrado.
- ALMEIDA, Miguel Vale de. *Corpo Presente*. Antropologia do Corpo e da Incorporação. In ALMEIDA, Miguel Vale de Almeida. *Corpo Presente: Treze Reflexões Antropológicas sobre o Corpo*. 1ª edição. Oeiras: Celta Editora, 1996, p. 1-22. ISBN 9728027516.
- ALTER, Norbert. *Organisation et Innovation. Une rencontre conflictuelle*. In CABIN, Philippe. *Les organisations. État des savoirs*. 1ª edição. Paris: Éditions Sciences Humaines, 1999, p. 185-192. ISBN 2912601053.
- ALTHABE, Gérard. *Vers une ethnologie du présent*. In ALTHABE, G., FABRE D. e LENCLUD, G.. *Vers une ethnologie du présent*. 1ª edição. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1992, p. 247-257. ISBN 273510494X.
- ALVAREZ, María Inés Fernández. Além da racionalidade: o estudo das emoções como práticas políticas. *Mana* [em linha], vol. 17, nº 1, 2011, p. 41-68. [Consult. 3 Jan. 2013]. Disponível na WWW: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132011000100003&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0104-9313.
- AMARAL, Patrícia. *Respostas à Violência na Escola – Uma Perspectiva Sociológica*. ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2007. Dissertação de Mestrado.
- AMARAL, Patrícia. *Respostas à violência na escola – uma perspectiva sociológica*. In SEBASTIÃO, João. *Violência na escola. Tendências, contextos, olhares*. 1ª edição. Chamusca: Edições Cosmos, 2010, p. 161-210. ISBN 9727623514.
- APPLE, Michael. *Educação e Poder*. Porto Alegre: ARTMED, 1989. ISBN 8536300698.
- APPLE, Michael. *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora, 2ª edição, 1999. ISBN 972034153X.
- AQUINO, Julio Groppa e MUSSI, Mônica Cristina. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. *Educação e Pesquisa* [em linha], vol.27, nº 2, 2001, p. 211-227. [Consult. 27 Ag. 2011]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000200002&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022001000200002>.
- ARGYRIS, Chris. *Les individus sont guidés par leur désir d'apprendre*. In CABIN, Philippe. *Les organisations. État des savoirs*. 1ª edição, Paris: Éditions Sciences Humaines, 1999, p. 193-198. ISBN 2912601053.
- ARMITAGE, Marc. The Influence of School Architecture and Design on the Outdoor Play Experience within the Primary School. *Paedagogica Historica* [em linha], vol. 41, nº 4-5, 2005, p. 535-553. [Consult. 19 Jan. 2012]. Disponível na WWW: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00309230500165734#.UlcMLtKsiSo>>. ISSN 1477-674X.
- ASAD, Talal. ¿Dónde están los márgenes del estado?. *Cuadernos de Antropología Social* [em linha], nº 27, 2008, p. 53-62. [Consult. 3 Mar. 2011]. Disponível na WWW: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180913917003>> ISSN 0327-3776.
- ATKINSON, Paul, et al.. Editorial Introduction. In ATKINSON, Paul, COFFEY, Amanda, DELAMONT, Sara, LOFLAND, JOHN e LOFLAND, Lyn. *Handbook of Ethnography*. Los Angeles, Londres, Nova Deli e Singapura: Sage Publications, 2ª edição, 2007, p. 1-7. ISBN 978-1-4129-4606-3.

- ATKINSON, Rowland e FLINT, John. Fortress UK? Gated Communities, the Spatial Revolt of the Elites and Time-Space Trajectories of Segregation. *Housing Studies* [em linha], vol. 19, n° 6, November 2004, p. 875-892. [Consult. 29 Out. 2011]. Disponível na WWW: <http://www.academia.edu/219683/Proxydoc_Fortress_UK_Gated_Communities_the_Spatial_Revolt_of_the_Elites_and_Time-Space_Trajectories_of_Segregation>. ISSN 1466-1810.
- BALBI, Fernando Alberto e BOIVIN, Mauricio. La perspectiva etnográfica en los estudios sobre política, Estado y gobierno. *Cuadernos de Antropología Social* [em linha], n° 27, 2008, p. 7-17. [Consult. 4 Fev. 2012]. Disponível na WWW: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2008000100001&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1850-275x.
- BALL, Stephen J.. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 15, n.º 2, 2002, p. 3-23. ISSN: 0871-9187.
- BARBALET, Jack. *Emotion, Social Theory and Social Structure. A Macrosociological Approach*. 3ª edição. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. ISBN 0 521 00359 8.
- BARRÈRE, Anne e Danilo Martucelli. La citoyenneté à l'école: vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue de sociologie française* [em linha], vol. 39, n° 4, 1998, p. 651-671. [Consult. 10 Abr. 2012]. Disponível na WWW: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1998_num_39_4_4836>. ISSN 1958-5691.
- BARROSO, João. Ordem disciplinar e organização pedagógica. In CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel. *Violência e Violências da e na Escola*. Porto: Edições Afrontamento/CIIE, 1ª edição, 2003, p. 66-71. ISBN 972-36-0646-1.
- BARROSO, João e VISEU, Sofia. A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. *Educação Social* [em linha], vol. 24, n° 84, setembro 2003, p. 897-921. [Consult. 12 Fev. 2009]. Disponível na WWW: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000300008&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0101-7330.
- BARROSO, João. A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação* [em linha], vol. 17, n° 2, 2004, p. 49-83. [Consult. 7 Maio 2009]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000300008&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0101-7330.
- BAUMAN, Zygmunt. *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. ISBN 85-7110-464-6.
- BECK, Ulrich, BONSS, Wolfgang e LAU, Christoph. The Theory of Reflexive Modernization. Problematic, Hypotheses and Research Programme. *Theory, Culture & Society*, vol. 20, n° 2, 2003, p. 1-33. [Consult. 19 Nov. 2008]. Disponível na WWW: <<http://tcs.sagepub.com/content/20/2/1.abstract>>. ISSN 1460-3616.
- BENBENISHTY, Rami e ASTOR, Ron. *School violence in context: culture, neighbourhood, family and gender*. New York: Oxford University Press, 1.ª edição, 2005. ISBN 13 978-0-19-515780-2.
- BENITO, Agustín Escolano. *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000. ISBN 84-7030-791-6.

- BENITO, Agustín Escolano. The School in the City: School Architecture as Discourse and as Text. *Paedagogica Historica* [em linha], vol. 39, nº 1-2, 2003, p. 53-64. [Consult. 19 Jan. 2012]. Disponível na WWW: <<http://www.tandfonline.com/toc/cpdh20/39/1#.UIUkIdKsiSo>>. ISSN 1477-674X.
- BEN-ZE'EV, Aaron. Emotions and morality, *The Journal of Value Inquiry* [em linha], nº 31, 1997, p. 195-212. Disponível na WWW: <<http://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1004236823330?LI=true>>. ISSN 1573-0492.
- BERNET, Jaume Trilla I. Animación Sociocultural, Educación y Educación no formal. *Educar* [em linha], nº 13, 1988, p. 17-41. Disponível na WWW: <<http://educar.uab.cat/article/view/381>>. ISSN 2014-8801.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998. ISBN 8570411561.
- BONAL, Xavier. O Multiculturalismo interno e externo em Espanha: funções de legitimação e recontextualização educativa. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 14, 2000, p. 7-24. [Consult. 31 Jul. 2012]. Disponível na WWW: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/pagina14.htm>>. ISSN 0872-7643.
- BOURDIEU, Pierre. L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie* [em linha], vol. 7, nº 7-3, 1966, p. 325-347. [Consult. 11 Set. 2012]. Disponível na WWW: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1966_num_7_3_2934>. ISSN 1958-5691.
- BOURDIEU, Pierre. Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales* [em linha], vol. 30, novembre 1979, p. 3-6. [Consult. 11 Set. 2012]. Disponível na WWW: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654>. ISSN 1144-5858.
- BOURDIEU, Pierre. Vous avez dit "populaire"?. *Actes de la recherche en sciences sociales* [em linha], vol. 46, mars 1983, p. 98-105. [Consult. 11 Set. 2012]. Disponível na WWW: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1983_num_46_1_2179. ISSN 1144-5858.
- BOURDIEU, Pierre e CHAMPAGNE, Patrick. Les exclus de l'intérieur, *Actes de la recherche en sciences sociales* [em linha], vol. 91-92, mars 1992, p. 71-75. [Consult. 11 Set. 2012]. Disponível na WWW: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1992_num_91_1_3008>. ISSN 1144-5858.
- BOURDIEU, Pierre e WACQUANT, Loïc. Sobre as Artimanhas da Razão Imperialista. *Estudos Afro-Asiáticos* [em linha], Ano 24, nº 1, 2002, p. 15-33. [Consult. 17 Fev. 2011]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2002000100002&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0101-546X.
- BROCCOLICHI, Sylvain e VAN ZANTEN, Agnès. Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. *Les Annales de La Recherche Urbaine* [em linha], nº 75, Mars 1996, p. 5-17. Disponível na WWW: <http://www.annalesdelarechercheurbaine.fr/IMG/pdf/Broccolichi.VanZanten_ARU_75.pdf>. ISSN 0180-930X.
- BROUGÈRE, Gilles. Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. *Education et sociétés* [em linha], vol. 57, nº 2, 2002, p. 5-20. Disponível na WWW:

- <<http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2002-2-page-5.htm>>. ISSN 1373-847X.
- BROWN, Jane e MUNN, Pamela. 'School violence' as a social problem: charting the rise of the problem and the emerging specialist field. *International Studies in Sociology of Education*, 2008, vol. 18, n° 3-4, p. 219-230. [Consult. 5 Dez. 2011]. Disponível na WWW: <<http://dx.doi.org/10.1080/09620210802492807>>. ISSN 1747-5066.
- BUCHOLTZ, Mary. Youth and Cultural Practice. *Annual Review of Anthropology*, n.º 31, 2002, p. 525-552. [Consult. 7 Fev. 2012]. Disponível na WWW: <<http://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.anthro.31.040402.085443>>. ISSN 0084-6570.
- BURKE, Catherine. Containing the School Child: Architectures and Pedagogies, *Paedagogica Historica*, vol. 41, n° 4-5, 2005, p. 489-494. [Consult. 19 Jan. 2012]. Disponível na WWW: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00309230500165635#UIUHUNKsiSo>>. ISSN 1477-674X.
- BURKITT, Ian. Social Relationships and Emotions. *Sociology* [em linha], vol. 31, n° 1, February 1997, p. 37-55. [Consult. 8 Mar. 2012]. Disponível na WWW: <<http://soc.sagepub.com/content/31/1/37.abstract>>. ISSN 1469-8684.
- CAEIRO, Tiago. A escola face à violência – nos bastidores da organização escolar, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2009. Dissertação de Mestrado.
- CAEIRO, Tiago. A escola face à violência – nos bastidores da organização escolar. In SEBASTIÃO, João Sebastião. *Violência na escola. Tendências, contextos, olhares*, 1ª ed. Chamusca: Edições Cosmos, 2010, p. 211-242. ISBN 9727623514.
- CALDEIRA, Teresa. A estética da segurança: a desigualdade como valor. *Concinnitas* [em linha], ano 10, vol. 1, n.º 14, Junho 2009, p. 1-7. [Consult. 15 Nov. 2011]. Disponível na WWW: <<http://www.concinnitas.uerj.br/>>. ISSN 1981-9897
- CALLAN, Hillary e STREET, Brian. Anthropology, Education and the Wider Public. *Anthropology in Action* [em linha], vol. 17, n° 2-3, 2010, p. 72–86. Disponível na WWW: <<http://www.ingentaconnect.com/content/berghahn/antiac/2010/00000017/F0020002/art00007>>. ISSN 1752-2285.
- CAILLOIS, Roger. *Les jeux et les hommes*. Paris: Gallimard, 3.ª edição, 1985. ISBN 2-07-035125-4.
- CANDAU, Vera Maria. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educ. Soc.* [em linha], vol. 23, n° 79, n° 79, 2002, p. 125-161. [Consult. 26 Jun. 2009]. Disponível na WWW: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300008>. ISSN 0101-7330.
- CARIA, Telmo Humberto. A racionalização da cultura profissional dos professores – uma abordagem etno-sociológica no contexto do 2.º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 12, n° 1, 1999, p. 205-242. ISSN 0871-9187.
- CARIA, Telmo Humberto. A Mediação Intercultural no debate sobre a relação entre ciência e a acção social. *Educação, Sociedade & Culturas* [em linha], n.º 14, 2000, p. 89-103. [Consult. 25 Fev. 2012]. Disponível na WWW: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC14/14-5-telmo.pdf>>. ISSN 0872-7643.
- CARIA, Telmo Humberto. O uso do conceito de cultura na investigação sobre profissões. *Análise Social* [em linha], vol. XLIII (4.º), 2008, p. 749-773. [Consult. 31 Jul. 2012]. Disponível na WWW:

- <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732008000400004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0003-2573.
- CARVALHO, M. Eulina P. de. Modos de educação, gênero e relações escola – família. *Cadernos de Pesquisa* [em linha], São Paulo, vol. 34, n° 121, 2004, p. 41-58. Disponível na WWW: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000100003&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0100-1574.
- CARVALHO, Maria João Leote de. Infância, socialização e território: violência(s) na escola, violência(s) em contexto. In SEBASTIÃO, João Sebastião. *Violência na escola. Tendências, contextos, olhares*. Chamusca: Edições Cosmos, 2010, p. 81-119. ISBN: 9727623514.
- CARMAN, María. “Usinas de miedo” y esquizopolíticas en Buenos Aires. *Revista de Antropología Iberoamericana* [em linha], vol. 3, n° 3, Sept.-Dec. 2008, p. 398-418. [Consult. 5 Jul. 2011]. Disponível na WWW: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62330304>>. ISSN 1695-9752.
- CASA-NOVA, Maria José. (I)Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas. *Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.* [em linha], vol. 13, n° 47, abr./jun. 2005, p. 181-216. [Consult. 13 Jan. 2011]. Disponível na WWW: <http://hdl.handle.net/1822/7886>. ISSN 0104-4036.
- CASA-NOVA, Maria José. A relação dos ciganos com a escola pública: contributo para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Interacções*, n.º 2, 2006, p. 155-182. [Consult. 6 Jan. 2009]. Disponível na WWW: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/295>>. ISSN 1646-2335.
- CERLETTI, Laura. Familias y educación: prácticas y representaciones. *Cuadernos de Antropología Social*, n.º 22, 2005, p. 173-188. [Consult. 3 Mar. 2011]. Disponível na WWW: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2005000200010&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1850-275x.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano*. Petrópolis: Editora Vozes, 3.ª Edição, 1998. ISBN 85.326.1148-6.
- CHAVES, Mariana. Vivir juntos... pero separados. ¿Hacia una socialización en espacios homogéneos?. *Campos – Revista de Antropología Social* [em linha], vol. 3, 2003, p. 83-102. [Consult. 11 Dez. 2011]. Disponível na WWW: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/campos/article/view/1589>>. ISSN 1519-5538.
- COELHO, Maria Cláudia. Narrativas da violência: a dimensão micropolítica das emoções. *MANA* [em linha], vol. 16, n° 2, 2010, p. 265-285. [Consult. 3 Jan. 2013]. Disponível na WWW: <http://socialsciences.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132010000100004&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0104-9313.
- COHEN, A. P.. *The Symbolic Construction of Community*. London: Taylor & Francis, 2ª edição, 1985. ISBN 0415046165.
- COLEMAN, Simon Michael e COLLINS, Peter. Introduction: ‘Being ... Where?’ Performing Fields on Shifting Grounds. In COLEMAN, Simon Michael e COLLINS, Peter. *Locating the Field. Space, Place and Context in Anthropology*. Oxford: Berg Publishers, 1ª edição, 2006, p. 1-22. ISBN 978-1845204037.
- CORDEIRO, Graça Índias. As Cidades Fazem-se por Dentro. *Cidades – Comunidades e Territórios* [em linha], n.º 20/21, Dez. 2010, p. 111-121. Disponível na WWW: <<http://hdl.handle.net/10071/3458>>. ISSN 1645-0639.
- CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel. Disciplina e violência: algumas reflexões introdutórias. In CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel (Org.). *Violência e*

- Violências da e na Escola*. Porto, Edições Afrontamento/CIEE, 1ª edição, 2003, p. 25-29. ISBN 972-36-0646-1.
- CORTEZ, Renata do Nascimento Chagua. Sonhando com a magia dos jogos cooperativos na escola. *Motriz* [em linha], vol. 2, nº1, Junho 1996, p. 1-9. Disponível na WWW: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/02n1/V2n1_ART01.pdf>. ISSN 1980-6574.
- CREMIN, Hilary e THOMAS, Gary. Maintaining underclasses via contrastive judgment: Can inclusive education ever happen?. *British Journal of Educational Studies* [em linha], vol. 53, nº 4, 2005, p. 431-446. Disponível na WWW: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjes.2005.53.issue-4/issuetoc>>. ISSN 1467-8527.
- CRESPO, Jorge. *A História do Corpo*. Lisboa: Difel, 1ª edição, 1990. ISBN 972-29-0022-6.
- COSME, Ariana. Da reinvenção do modo de educação escolar à reinvenção da profissão de professor: Contributo para um debate acerca do Mal-Estar Docente. *Educação, Sociedade & Culturas* [em linha], Porto, nº 22, 2004, p. 183-213. [Consult. 31 Jul. 2012]. Disponível na WWW: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/pagina22.htm>>. ISSN 0872-7643.
- CUNHA, Manuela e DURÃO, Susana. Os sentidos da segurança: ambiguidades e reduções. *Etnográfica* [em linha], vol. 15 (1), 2011, p. 53-66. [Consult. 2 Ag. 2012]. Disponível na WWW: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65612011000100003&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0873-6561.
- DAS, Veena e POOLE, Deborah. El estado y sus márgenes. *Etnografias comparadas, Cuadernos de Antropología Social*, nº 27, 2008, p. 19-52. [Consult. 4 Fev 2012]. Disponível na WWW: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2008000100002&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1850-275x.
- DAVIES, Charlotte Aull. *Reflexive Ethnography. A guide to researching selves and others*. London: Routledge, 1ª edição, 1999. ISBN 0415151902.
- DAVIS, Mark H.. Empathy: Negotiating the border between self and other. In TIEDENS, Larissa Z. e LEACH, Colin Wayne. *The Social Life of Emotions*. New York: Cambridge University Press, 2004, p. 19-42. ISBN 0-521-53529-8.
- DEBARDIEUX, Éric. Insécurité et clivages sociaux. L'exemple des violences scolaires. *Les Annales de La Recherche Urbaine* [em linha], nº 75, 1997a, p. 43-50. [Consult. 7 Jul. 2012]. Disponível na www: <http://www.annalesdelarechercheurbaine.fr/article.php3?id_article=371>. ISSN 0180-930X.
- DEBARDIEUX, Éric. Le construit «ethnique» de la violence. In CHARLOT, Bernard e ÉMIN, Jean-Claude. *Violences à l'école. État des savoirs*. Paris : Armand Colin, 1997b, p. 155-177. ISBN 2-200-01736-7.
- DEBARDIEUX, Éric. Violence et ethnicité dans l'école française. *Revue européenne de migrations internationales* [em linha], vol. 14, nº 1, 1998, p. 77-91. [Consult. 10 Mai 2012]. Disponível na www: <<http://remi.revues.org/persee-144613>>. ISSN 1777-5418.
- DEBARDIEUX, Éric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). *Educação e Pesquisa* [em linha], São Paulo, 27(1), jan./jun. 2001, p. 163-193. [Consult. 6 Jan. 2009]. Disponível na www:

- <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100011&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1517-9702.
- DEBARDIEUX, Éric. *Violence à l'école: un défi mondial?*. Paris: Armand Colin, 2006. ISBN 2200267088.
- DELALANDE, Julie. Culture enfantine et règles de vie. *Terrain. Revue d'ethnologie de l'Europe* [em linha], n° 40, 2003. [Consult. 11 Abr. 2012]. Disponível na www: <<http://terrain.revues.org/1488>>. ISSN 1777-5450.
- DELALANDE, Julie. La Récréation. Le temps d'apprendre entre enfants. *Enfances & Psy* [em linha], n° 24, 2003/4, p. 71-80. [Consult. 11 Abr. 2012]. Disponível na www: <<http://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2003-4.htm>>. ISSN 17762820.
- DELALANDE, Julie. La cour d'école: un lieu commun remarquable. *Recherches familiales* [em linha], n° 2, 2005, p. 25-36. [Consult. 11 Abr. 2012]. Disponível na www: <<http://www.cairn.info/revue-recherches-familiales-2005-1.htm>>. ISSN 2118-3252.
- DELCROIX, Catherine. Les parents des cités: la prévention familiale des risques encourus par les enfants. *Les Annales de la Recherche Urbaine* [em linha], n° 83-84, 1999, p. 97-107. [Consult. 7 Mai. 2012]. Disponível na www: <http://www.annalesdelarechercheurbaine.fr/article.php3?id_article=274>. ISSN 0180-930X.
- DEVINE, John. Can Metal Detectors Replace the Panopticon?. *Cultural Anthropology* [em linha], vol. 10, n° 2, 1995, p. 171-195. [Consult. 7 Jul. 2011]. Disponível na www: <<http://www.culanth.org/supplementals/526-can-metal-detectors-replace-the-panopticon>>. ISSN 1548-1360.
- DIEZ, María Laura. Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social* [em linha], n° 19, 2004, p. 191-213. [Consult. 3 Mar. 2011]. Disponível na www: <<http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n19/n19a12.pdf>>. ISSN 0327-3776.
- DOUGLAS, Mary. *Risk and blame. Essays in Culture Theory*. Nova Iorque: Routledge, 3ª edição, 1994. ISBN 0415119995.
- DUBET, François. A propos de la violence et des jeunes. *Culture & Conflit*, n° 6, 1992, p. 7-24. [Consult. 17 Dez. 2012]. Disponível na www: <<http://conflits.revues.org/672?lang=en>>. ISSN 1777-5345.
- DUBET, François e DURU-BELLAT, Marie. *L'hypocrisie scolaire. Pour un collègue enfin démocratique*. Paris: Éditions du Seuil, 2000. ISBN 2020403935.
- DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*, n° 17, maio-agosto 2001, p. 5-19. [Consult. 12 Fev. 2012]. Disponível na www: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000200002&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1413-2478.
- DUBET, François. Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ?, *Éducation et sociétés* [em linha], 2002/1, n° 9, 2002/1 (2002a), p. 13-25. [Consult. 21 Abr. 2012]. Disponível na www: <<http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2002-1-page-13.htm>>. ISSN 1373-847X.
- DUBET, François. Délinquance et sécurité: note critique. *Sociologie du travail* [em linha], n° 44, 2002 (2002b), p. 581-590. [Consult. 21 Abr. 2012]. Disponível na www: <<http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=14411205>>. ISSN 0038-0296.
- DUMOULIN, Maurice. La médiation familiale: entre institutionnalisation et recherche de son public. *Revue trimestrielle de la Caisse Nationale des Allocations Familiales*, Direction des Statistiques, des Études et de la Recherche, n° 70, déc. 2002, p. 5-18.

- Disponível na www: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/caf_1149-1590_2002_num_70_1_1034. ISSN 1149-1590.
- DURÃO, Susana. O corpo, o gueto e o Estado penal. Entrevista com Loïc Wacquant. *Etnográfica* [em linha], nov. 2008, vol.12, nº 2, p.455-486. Disponível na www: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65612008000200010&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0873-6561.
- DURU-BELLAT. Amplitude e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa. *Educação e Pesquisa* [em linha], São Paulo, v. 31, nº 1, jan./abr. 2005, p. 13-30. [Consult. 12 Fev. 2009]. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29831102>>. ISSN 1517-9702.
- EISENHART, Margaret. Educational Ethnography past, Present, and Future: Ideas to Think With. *Educational Researcher* [em linha], vol. 30, nº. 8, Nov. 2001, p. 16-27. [Consult. 18 Fev. 2012]. Disponível na www: <<http://edr.sagepub.com/content/30/8/16.full.pdf+html?ijkey=o4/s9bvM7854g&keytype=ref&siteid=spedr>>. DOI: 10.3102/0013189X030008016.
- ELIAS, Norbert. *Sobre el tiempo*, México: Fondo de Cultura Económica, 1ª edição, 1989. ISBN 84-375-0292-6.
- ELIAS, Norbert e DUNNING, Eric. *A Busca da Excitação*. Lisboa: Difel, 1ª edição, 1992. ISBN 9722902032.
- ENGUIITA, M. Fernández. Escola e etnicidade: o caso dos ciganos. *Educação, Sociedade & Culturas* [em linha], nº 6, 1996, p. 5-22. [Consult. 31 Jul 2012]. Disponível na www: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/edition/educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas-6>>. ISSN 0872-7643.
- ENGUIITA, M. Fernández. *Educar en tiempos inciertos*, Madrid: Ediciones Morata, 2ª edição, 2001. ISBN 8471124696.
- ERIKSON, Frederick. What Makes School Ethnography ‘Ethnographic’?. *Anthropology and Education Quarterly* [em linha], vol. 15, nº 4, 1984, p. 51-66. [Consult. 1 Mar. 2011]. Disponível na www: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/aeq.1984.15.issue-4/issuetoc>>. ISSN 1548-1492.
- ESTÊVÃO, Carlos. Justiça complexa e educação. Uma reflexão sobre a dialectologia da justiça em educação. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [em linha], nº 64, Dezembro 2002, p. 107-134. [Consult. 24 Set. 2009]. Disponível na www: <<http://rccs.revues.org/1238>>. ISSN 2182-7435.
- FARNELL, B.. Moving Bodies, Acting Selves, *Annual Review of Anthropology* [em linha], nº 28, 1999, p. 341-73. Disponível na www: <<http://www.annualreviews.org/toc/anthro/28/1>>. ISSN 1545-4290.
- FASSIN, Didier. Governar por los cuerpos, políticas de reconocimiento hacia los pobres y los inmigrantes en Francia. *Cuadernos de Antropología Social* [em linha], nº 17, 2003, p. 49-78. [Consult. 27 Abr. 2012]. Disponível na www: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2003000100004&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1850-275x.
- FERNANDES, Luís e CARVALHO, Maria Carmo. Problemas no estudo etnográfico de objectos fluídos – Os casos do sentimento de insegurança e da exclusão social. *Educação, Sociedade & Culturas* [em linha], nº 14, 2000, p. 59-87. [Consult. 11 Dez. 2011]. Disponível na www: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista->

educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/edition/educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas-14>. ISSN 0872-7643.

FERNANDES, Luís. *Pelo Rio abaixo: crónica duma cidade insegura*. Lisboa: Editorial Notícias, 1ª edição, 2001. ISBN 9789724611655.

FERNANDES, Luís e RÉGO, Ximene. Por onde anda o sentimento de insegurança? Problematizações sociais e científicas do medo à cidade. *Etnográfica* [em linha], vol. 15, n.º 1, 2011, p. 167-181. [Consult. 2 Ago. 2012]. Disponível na www: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65612011000100009&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0873-6561.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Identidade étnica, condição marginal e papel da educação escolar na perspectiva dos ciganos espanhóis. *Revista Brasileira de Educação* [em linha], n.11, Mai/Jun/Jul/Ago, 1999, p.46-60. Disponível na www: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999000200005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1413-2478.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Construção de identidades docentes: entre a vocação, as necessidades objetivas e os processos sociais, *Educação* [em linha], vol. 34, n.º 1, jan./abr. 2011, p. 106-113. Disponível na www: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8672>>. ISSN 1981-2582.

FERREIRA, Pedro Moura. «Delinquência juvenil», família e escola. *Análise Social* [em linha], vol. xxxii (143), 1997 (4.º-5.º), p. 913-924. [Consult. 2 Ago. 2012]. Disponível na www: <http://analisesocial.ics.ul.pt/?page_id=14>.

FERREIRA, Pedro Moura. Infracção e censura – representações e percursos da sociologia do desvio. *Análise Social* [em linha], vol. xxxiv (151-152), 1999 (2-3.º), p. 635-667. [Consult. 2 Ago. 2012]. Disponível na www: <http://analisesocial.ics.ul.pt/?page_id=14>.

FERREIRA, Pedro Moura. Controlo e Identidade: A não conformidade durante a adolescência. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 33, 2000, p. 55-85. [Consult. 1 Out. 2012]. Disponível na WWW: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292000000200004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0873-6529.

FILHO, Luciano, GONÇALVES, Irlen, VIDAL, Diana e PAULILO, André. A *cultura escolar* como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.º1, jan/abr. 2004, p.139-159. [Consult. 26 Jun. 2006]. Disponível na www.<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29830108>>. ISSN 1517-9702

FLEURI, Reinaldo. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, sociedade & Cultura* [em linha], n.º 16, 2001, p. 45-62. [Consult. 31 Jul. 2012]. Disponível na www: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/pagina16.htm>>. ISSN 0872-7643.

FORQUIN, Jean-Claude. Justification de renseignement et relativisme culturel. *Revue française de pédagogie* [em linha], vol. 97, 1991 (1991a), p. 13-30. [Consult. 11 Abr. 2013]. Disponível na www: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1991_num_97_1_1338>. ISSN 2105-2913.

FORQUIN, Jean-Claude. Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux, *Sociologie et sociétés* [em linha], vol. 23, n.º 1, 1991 (1991b), p. 25-39. [Consult. 11 Abr. 2013]. Disponível na www: <<http://www.erudit.org/revue/socsoc/1991/v23/n1/index.html>>. ISSN 1492-1375.

- FOUCAULT, Michel. Surveiller et punir: naissance de la prison. Paris: Gallimard, 1^a edição, 1975. ISBN 2070291790.
- FOUCAULT, Michel. L'œil du pouvoir. In DEFERT, Daniel e EWALD, François. *Dits et écrits*, Vol. III, 1976-1979, Texte 195, Paris: Éditions Gallimard, 1994 (1994a), p. 190-207. ISBN 2070739872.
- FOUCAULT, Michel. La société disciplinaire en crise. In DEFERT, Daniel e EWALD, François. *Dits et écrits*, Vol. III, 1976-1979, Paris: Éditions Gallimard, 1994 (1994b), p. 532-534. ISBN 2070739872.
- FOUCAULT, Michel. Les mailles du pouvoir. In DEFERT, Daniel e EWALD, François. *Dits et écrits*, Vol. IV, 1980-1988, texto 297, Paris: Éditions Gallimard, 1994 (1994c). ISBN 2070739899.
- FOUCAULT, Michel. Le sujet et le pouvoir. In DEFERT, Daniel e EWALD, François. *Dits et écrits*, Vol. IV, 1980-1988, texto 306, Paris: Éditions Gallimard, 1994 (1994d).
- FOUCAULT, Michel. Espace, savoir et pouvoir. In DEFERT, Daniel e EWALD, François. *Dits et écrits*, Vol. IV, 1980-1988, texto 310, Paris: Éditions Gallimard, 1994 (1994e). ISBN 2070739899.
- FOUCAULT, Michel. Qu'appelle-t-on punir?, In DEFERT, Daniel e EWALD, François. *Dits et écrits*, Vol. IV, 1980-1988, texto 346, Paris: Éditions Gallimard, 1994 (1994f). ISBN 2070739899.
- FOUCAULT, Michel. Les *techniques de soi*. In DEFERT, Daniel e EWALD, François. *Dits et écrits*, Vol. IV, 1980-1988, texto 363, Paris: Éditions Gallimard, 1994 (1994g). ISBN 2070739899.
- FRAGO, António Viñao. Tiempo, historia y educación. *Revista Complutense de Educación* [em linha], vol. 5, n° 2, 1994, p. 9-45. [Consult. 17 Jan. 2012]. Disponível na www: <<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/issue/view/RCED949422/showToc>>. ISSN 1988-2793.
- FRAGO, António Viñao. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação* [em linha], set./dez 1995, n.º 10, p. 63-82. [Consult. 16 Jan. 2012]. Disponível na www: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781995000100005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1413-2478.
- FRAGO, António Viñao. L'espace et le temps scolaires comme objet d'histoire. *Histoire de l'éducation* [em linha], n° 78, 1998, p. 89-108. [Consult. 22 Abr. 2013]. Disponível na www: <http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/histoire-education/web/fascicule.php?num_fas=196>. ISSN 0221-6280.
- FRAGO, António Viñao. Escolarización, edificios y espacios escolares. *Participación Educativa* [em linha], n° 7, Março 2008, p. 16-27. [Consult. 16 Jan. 2012]. Disponível na www: <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=14200>>. ISSN 1886-5097.
- FRANÇA, Dalila Xavier e MONTEIRO, Maria Benedita. A expressão das formas indirectas de racismo na infância. *Análise Psicológica* [em linha], 4 (XXII), 2004, p. 705-720. Disponível na www: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312004000400006&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0870-8231.
- FRIAS, Aníbal. Une introduction à la ville sensible. *Recherches en Anthropologie au Portugal: revue annuelle du Groupe Anthropologie du Portugal*, n° 2001, p. 11-36. ISSN 1240-3474.

- FRIEDBERG, Erhard. La dynamique de l'action organisée. In CABIN, Philippe. *Les organisations. État des savoirs*. Paris: Éditions Sciences Humaines, 1999, p. 51-56. ISBN 2912601053.
- GAUTHIER, Clermont e MARTINEAU, Stéphane. Imagens de sedução na pedagogia. "A sedução como estratégia profissional". *Educação & Sociedade* [em linha], ano XX, nº 66, Abril/1999, p. 13-54. Disponível na www: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733019990001&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1678-4626.
- GARAPON, Antoine. La responsabilisation. *Droit et Cultures*, Revue semestrielle d'anthropologie et d'histoire, nº 31, 1996, p. 119-131. ISSN 0247-9788.
- GHAFFAR-KUCHER, Ameena. Assimilation, Integration, or Isolation? (Re)Framing the Education of Immigrants". *Current Issues in Comparative Education* [em linha], vol. 9, nº 1, 2006, p. 3-7. Disponível na www: <<http://www.tc.columbia.edu/cice/index.asp?Id=Past+Issues&Info=Index+of+Past+Issues>>. ISSN 1523-1615.
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1ª edição, 2002. ISBN 85-7110-669-X.
- GILLIES, Val. Social and emotional pedagogies: critiquing the new orthodoxy of emotion in classroom behaviour management. *British Journal of Sociology of Education* [em linha], vol. 32, nº 2, 2011, p. 185-202. Disponível na www: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01425692.2011.547305#.UIXaaNKsiSo>>. ISSN 1465-3346.
- GOFFMAN, Erving. *A apresentação do eu na vida de todos os dias*. Lisboa: Relógio D'Água, 1993. ISBN 972-708-205-X.
- GOLDSTEIN, Daniel M.. Toward a Critical Anthropology of Security. *Current Anthropology* [em linha], vol. 51, nº 4, August 2010, p. 487-517. [Consult. 25 Jun. 2011]. Disponível na www: <<http://www.jstor.org/stable/10.1086/648542>>. ISSN 1537-5382.
- GOMES, Rui. Tecnologias de governo da população escolar: As tecnologias da autonomia e a sova subjectividade escolar. *Educação, Sociedade & Cultura* [em linha], nº 16, 2001, p. 83-132. Disponível na www: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/edition/educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas-16>>. ISSN 0872-7643.
- GOODWIN, Jeff e JASPER, James M.. Emotions and Social Movements". In STETS, Jan E. e TURNER, Jonathan H. *Handbook of the Sociology of Emotions*. Nova Iorque: Springer, 2006, p. 611-635. ISBN 978-0-387-73991-5.
- GUIBENTIF, Pierre. Tentativa para uma abordagem sociológica do corpo. *Sociologia – Problemas e Práticas* [em linha], nº 9, Março 1991, p. 77-87. [Consult. 23 Jan. 2012]. Disponível na www: <<http://hdl.handle.net/10071/1082>>. ISSN 0873-6529.
- GUIMARÃES, Áurea M.. Novos regimes de ver, ouvir e sentir afetam a vida escolar. *Educação* [em linha], vol. 35, nº 3, set./dez. 2010, p. 413-430. [Consult. 1 Mar. 2012] Disponível na www: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/2352>>. ISSN 2179-460x.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In THOMPSON, Kenneth, *Media and cultural regulation*. Michigan: Sage Publications, 1ª edição, 1997. ISBN 0 7619 5440 6.

- HALL, Stuart. Who needs 'identity'?. In HALL, Stuart e GAY, Paul du (ed.), *Questions of Cultural Identity*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 2003, p. 1-17. ISBN 08039 7882-0.
- HAMMERSLEY, Martyn. *The Politics of Social Research*. London: SAGE, 1995. ISBN 0803977190.
- HANNERZ, Ulf. Fluxos, Fronteiras, Híbridos: Palavras-Chave da Antropologia Transnacional. *MANA* [em linh], vol. 3, nº 1, 1997, p. 7-39. [Consult. 3 Nov. 2008]. Disponível na WWW: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131997000100001&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0104-9313.
- HARGREAVES, Andy. The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education* [em linha], vol. 14, n. 8, 1998, p. 835-854. [Consult. 21 Jan. 2012] Disponível na WWW: <<http://www.sciencedirect.com/science/journal/0742051X/14>>. ISSN 0742-051X.
- HASTRUP, Kirsten. The Ethnographic Present: A Reinvention. *Cultural Anthropology* [em linha], vol. 5, nº 1, Feb., 1990, p. 45-61. [Consult. 25 Jun. 2011]. Disponível na WWW: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/can.1990.5.1.02a00030/abstract>>. ISSN 1548-1360.
- HASTRUP, Kirsten. *A Passage to Anthropology. Between Experience and Theory*. Londres: Routledge, 1995.
- HASTRUP, Kirsten e OLWIG, Karen Fog. Introduction. In OLWIG, Karen Fog e HASTRUP, Kirsten. *Siting Culture. The shifting anthropological object*. London: Routledge, 2ª edição, 1997, p. 1-14. ISBN 0415150019.
- HIRSCH, Eric e GELLNER, David N.. Introduction: Ethnography of Organizations and Organizations of Ethnography. In GELLNER, David N. Gellner e HIRSCH, Eric. *Inside Organizations. Anthropologists at Work*. Oxford e Nova Iorque: Berg, 2001, p. 1-15. ISBN 1859734871.
- HOFFMAN, Diane M.. A Therapeutic Moment? Identity, Self, and Culture in the Anthropology of Education. *Anthropology & Education Quarterly* [em linha], vol. 29, nº 3, 1998, p. 324-346. Disponível na WWW: <http://www.jstor.org/stable/3196196>. ISSN 1548-1492.
- HUR, Mann Hyung. Empowerment in terms of theoretical perspectives: Exploring a typology of the process and components across disciplines. *Journal of Community Psychology* [em linha], vol. 34, nº 5, September 2006, p. 523-540. [Consult. 27 Ag. 2011]. Disponível na WWW: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jcop.20113/abstract>>. ISSN 1520-6629.
- ITURRA, Raul. O Processo Educativo: Ensino ou Aprendizagem. *Educação, Sociedade & Culturas* [em linha], nº 1, 1994. [Consult. 31 Jul. 2012]. Disponível na WWW: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/pagina1.htm>>. ISSN 0872-7643.
- ITURRA, Raul. Tu ensinas-me fantasia. Eu procuro a realidade. *Educação, Sociedade & Culturas* [em linha], nº 4, 1995, p. 91-103. [Consult. 31 Jul. 2012]. Disponível na WWW: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/pagina4.htm>>. ISSN 0872-7643.
- ITURRA, Raul. A Epistemologia da Infância: Ensaio de Antropologia da Educação. *Educação, Sociedade & Culturas* [em linha], nº 17, 2002, p. 135-153. [Consult. 31 Jul. 2012]. Disponível na WWW: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/pagina17.htm>>. ISSN 0872-7643.
- JACKSON, Stevi e SCOTT, Sue. Risk anxiety and the social construct of childhood. In LUPTON, Deborah. *Risk and sociocultural theory: new directions and perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 86-107. ISBN 0521645549.

- JEFFREY, Bob e TROMAN, Geoff. Time for ethnography. *British Educational Research Journal* [em linha], vol. 30, n° 4, Agosto 2004, p. 535-548. [Consult. 8 Jul. 2008]. Disponível na WWW: <<http://www.jstor.org/stable/1502175>>. ISSN 01411926.
- JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação* [em linha], n.º 1, jan./jun. 2001, p. 9-43. Disponível na WWW: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100008&lng=en&nrm=iso>. [Consult. 11 Abr. 2013]. ISSN 1517-9702.
- KIRBY, Peter Wynn. Lost in ‘Space’: An Anthropological Approach to Movement. In KIRBY, Peter Wynn. *Boundless Worlds. An Anthropological Approach to Movement*. New York: Berghahn Books, 1ª edição, 2009, p. 1-28. ISBN 9781845455385.
- KOHN, Ruth Canter. La Notion de Reseaux. In CHARLOT, Bernard. *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin, 1ª edição, 1994, p. 107-117. ISBN 2-200-21451-0.
- KOURY, Mauro. Identidade e pertença: disposições morais e disciplinares em um grupo de jovens. *Etnográfica* [em linha], vol. 14, n° 1, fevereiro 2010, p. 27-58. Disponível na WWW: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65612010000100002&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0873-6561.
- LABACHE, Lucette e SAINT MARTIN, Monique de. Fronteiras, trajetórias e experiências de rupturas. *Educ. Soc.* [em linha], vol. 29, n.º 103, maio/ago. 2008, p. 333-354. [Consult. 7 Jan. 2011]. Disponível na WWW: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200003&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0101-7330.
- LACLAU, Ernesto. Democracy and the Question of Power. *Constellations* [em linha], vol. 8, n° 1, 2001, p. 3-14. [Consult. 29 Abr. 2013]. Disponível na WWW: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8675.00212/abstract>>. ISSN 1467-8675.
- LADSON-BILLINGS, Gloria. It's Not the Culture of Poverty, It's the Poverty of Culture: The Problem with Teacher Education. *Anthropology and Education Quarterly* [em linha], vol. 37, n° 2, 2006, p. 104-109. [Consult. 9 Jun. 2011]. Disponível na WWW: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aeq.2006.37.2.104/abstract>>. ISSN 1548-1492.
- LAHIRE, Bernard. Patrimónios individuais de disposições. Para uma sociologia à escola individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n° 49, 2005, p. 11-42. [Consult. 13 Fev. 2013]. Disponível na WWW: <<http://hdl.handle.net/10071/200>>. ISSN 0873-6529.
- LASKY, Sue. The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions, *Teaching and Teacher Education* [em linha], n° 16, 2000, p. 843-860. [Consult. 19 Jul. 2011]. Disponível na WWW: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X00000305>>. ISSN 0742-051X.
- LEACH, Colin Wayne e TIEDENS, Larissa Z.. Introduction: A World of Emotion. In TIEDENS, Larissa Z. e LEACH, Colin Wayne. *The Social Life of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press, 1ª edição, 2004, p. 1-16. ISBN 0 521 53529 8.
- LEAVITT, John. Meaning and feeling in the Anthropology of Emotions. *American Ethnologist* [em linha], vol. 23, n° 3, Aug. 1996, p. 514-539. [Consult. 19 Jul. 2011]. Disponível na WWW: <<http://www.jstor.org/stable/646350>>. ISSN 1548-1425.
- LE BRETON, David. Les Passions Ordinaires. Anthropologie des émotions. Paris: Éditions Payot, 1ª edição, 1998. ISBN 2-200-01728-6.

- LEMOYNE-DESSAINT, Sophie. L'insécurité au nom de la sécurité: Note de recherche sur l'impact du Plan Colombie sur la province frontalière de Sucumbíos, Équateur. *Altérites* [em linha], vol. 4, n° 2, 2007, p. 59-73. [Consult. 3 Mar. 2011]. Disponível na WWW: <http://www.alterites.ca/vol4no2/index_en.html>. ISSN 1205-8009.
- LEWIS, Amanda E. e FORMAN, Tyrone A.. Contestation or collaboration? A comparative study of home-school relations. *Anthropology & Education Quarterly* [em linha], vol. 33, n° 1, 2002, p. 60-89. [Consult. 18 Jun. 2012]. Disponível na WWW: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/aeq.2002.33.issue-1/issuetoc>>. ISSN 1548-1492.
- LINKE, Uli. Contact zones. Rethinking the sensual life of the state. *Anthropological Theory* [em linha], vol. 6, n° 2, 2006, p. 205-225. Disponível na WWW: <<http://ant.sagepub.com/content/6/2.toc>>. ISSN 1741-2641.
- LOPES, João Teixeira. As escolas urbanas como cenários de interação. Um estudo sobre práticas culturais estudantis. *Revista da Faculdade de Letras: Sociologia*, série I, vol. 5, 1995, p. 91-150. Disponível na WWW: <<http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id04id111id255&sum=sim>>. ISSN 0872-3419.
- LOPES, João Teixeira. *Tristes Escolas. Práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Edições Afrontamento, 1ª edição, 1997. ISBN 9723604191.
- LOPES, João Teixeira. Do politeísmo cultural contemporâneo ao trabalho escolar de eliminação da dissonância. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP* [em linha], vol. XX, 2010, p. 281-290. Disponível na www: <<http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id04id111id2378&sum=sim>>. ISSN 0872-3419.
- LOPES, João Teixeira. Introdução. In LOPES, João Teixeira (Org.). *Escolas Singulares. Estudos locais comparativos*. Porto: Edições Afrontamento, 2012, p. 9-12. ISBN 978-972-36-1265-3.
- LÓPEZ, José Touriñan. Violencia, Convivencia y Educación: Claves para la intervención pedagógica en la escuela. *Revista de Investigación en Educación* [em linha], n.º 8, 2010, p. 6-23. [Consult. 7 Jan. 2011]. Disponível na WWW: <<http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/view/125>>.
- LOW, Setha M.. Urban Fear: Building the Fortress City. *City & Society* [em linha], vol. 9, n° 1, June 1997, p. 53-71. [Consult. 7 Jul. 2011]. Disponível na WWW: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/ciso.1997.9.1.53/abstract>>. ISSN 1548-744X.
- LUPTON, Deborah. Introduction: risk and sociocultural theory. In LUPTON, Deborah Lupton. *Risk and sociocultural theory: new directions and perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 1-11. ISBN 0521645549.
- LUPTON, Deborah e TULLOCH, John. Theorizing fear of crime: beyond the rational/irrational opposition. *British Journal of Sociology* [em linha], vol. 50, n° 3, September 1999, p. 507-523. [Consult. 16 Nov. 2011]. Disponível na WWW: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-4446.1999.00507.x/abstract>>. ISSN 1468-4446.
- LYON, David. The new surveillance: Electronic technologies and the maximum security society. *Crime, Law and Social Change* [em linha], n° 18, 1992, p. 159-175. [Consult. 8 Jul. 2011]. Disponível na WWW: <<http://link.springer.com/journal/10611/18/1/page/1>>. ISSN 1573-0751.

- MACEDO, Eunice e ARAÚJO, Helena Costa. Cidadania e vozes jovens em educação.. *Indagatio Didactica* [em linha], vol. 3, nº 1, Fevereiro 2011, p. 180-195. [Consult. 4 Jan. 2013]. Disponível na WWW: <<http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/viewArticle/920>>. ISSN 1647-3582.
- MACHADO, Fernando Luís. Luso-africanos em Portugal: nas margens da etnicidade. *Sociologia – Problemas e Práticas* [em linha], n.º 16, 1994, p. 111-134. [Consult. 5 Jan. 2009]. Disponível na WWW: <<http://hdl.handle.net/10071/925>>. ISSN 0873-6529.
- MACHADO, Fernando Luís, MATIAS, Ana Raquel e LEAL, Sofia. Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos. *Análise Social* [em linha], Lisboa, nº 176, 2005, p. 695-714. [Consult. 5 Jan. 2009]. Disponível na WWW: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732005000400013&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0003-2573.
- MACHADO, Fernando Luís e MATIAS, Ana Raquel Matias. Jovens descendentes de imigrantes nas sociedades de acolhimento: linhas de identificação sociológica. *CIES e-Working Paper* [em linha], n.º 13/2006, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, ISCTE, Lisboa. [Consult. 17 Nov. 2010]. Disponível na WWW: <http://www.cies.iscte.pt/np4/?newsId=453&fileName=CIES_WP160_Merlini.pdf>. ISSN 1647-0893.
- MAGNANI, José Guilherme. Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia na metrópole. In MAGNANI, José Guilherme C. e TORRES, Lilian de Lucca. *Na Metrópole - Textos de Antropologia Urbana*. São Paulo: EDUSP, 1ª edição, 1996, p. 1-30. ISBN 85-314-0356-1.
- MAGNANI, José Guilherme. De Perto e de Dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* [em linha], vol. 17, nº 49, 2002, p. 11-29. [Consult. 15 Dez. 2008]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092002000200002&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0102-6909.
- MAGNANI, José Guilherme. Etnografia como prática e experiência. *Horizontes Antropológicos* [em linha], ano 15, nº 32, jul./dez. 2009, p. 129-156. [Consult. 9 Mar. 2011]. Disponível na WWW: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832009000200006&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0104-7183.
- MALUF, Sônia Weidner. Corpo e corporalidade nas culturas contemporâneas: abordagens antropológicas. *Esboços* [em linha], vol. 9, nº 9, 2001, p. 87-101. [Consult. 27 Fev. 2012]. Disponível na WWW: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/563>>. ISSN 2175-7976.
- MARCEL, Jean-François. Approches ethnographiques des pratiques enseignantes durant les temps interstitiels. *SPIRALE – Revue de Recherches en Éducation* [em linha], nº 30, 2002, p. 103-121. [Consult. 27 Fev. 2012]. Disponível na WWW: <<http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article490>>. ISSN 2118-724X.
- MARCUS, G. E.. Emotion in Politics. *Annual Review of Political Science* [em linha], nº 3, 2000, p. 221-250. [Consult. 19 Jul. 2011]. Disponível na WWW: <<http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.polisci.3.1.221>>. ISSN 1545-1577.
- MARQUES, Luciana Rosa. Democracia Radical e Democracia Participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação. *Educação Social* [em linha], vol. 29, nº 102, jan./abr. 2008, p. 55-78. [Consult. 7 Jan. 2011]. Disponível na

- WWW: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000100004&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0101-7330.
- MARTINS, António Joaquim Sota. *A escola e a escolarização em Portugal: representações dos imigrantes da Europa de Leste*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, 2005. [Consult. 8 Nov. 2011]. Disponível na WWW: <<http://hdl.handle.net/10400.2/628>>.
- MARTINS, Maria José D.. O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação* [em linha], ano/vol. 18, nº 1, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2005, p. 93-115. [Consult. 26 Jun. 2009]. Disponível na WWW: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37418106>>. ISSN 0871-9187.
- MARTUCCELLI, Danilo. Figures de la domination. *Revue française de sociologie* [em linha], vol. 45, 2004/3 (2004a), p. 469-497. [Consult. 10 Out. 2012]. Disponível na WWW: <<http://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-2004-3-page-469.htm>>. ISSN 0035-2969.
- MARTUCCELLI, Danilo. Les nouveaux défis de la critique. *Éducation et sociétés* [em linha], 2004/1 (2004b), nº 13, p. 43-56. [Consult. 21 Abr. 2012]. Disponível na WWW: <<http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2004-1-page-43.htm>>. ISSN 1373-847X.
- MATOS, Manuel. Projecto Educativo, Formação Contínua e Identidade Docente. *Educação, Sociedade & Culturas* [em linha], nº 6, 1996, p. 73-92. [Consult. 31 Jul. 2012]. Disponível na WWW: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/pagina6.htm>>. ISSN 0872-7643.
- MATTOS, Carmen. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. *Educação e Pesquisa* [em linha], São Paulo, v. 31, nº 2, maio/ago. 2005, p. 215-228. [Consult. 26 Jun. 2009]. Disponível na WWW: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29831205>> ISSN 1517-9702.
- MAUSS, Marcel. *Sociologie et anthropologie*. Paris: PUF, 8ª edição, 1983. ISBN 2130384498.
- MCLAREN, Peter. *Schooling as a Ritual Performance. Toward a political economy of educational symbols and gestures*. New York: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 3ª edição, 1999. ISBN 0847691969.
- MELO, Benedita Portugal e. A (des)ordem escolar nos TEIP: o papel dos gabinetes de apoio. In LOPES, João Teixeira (Org.). *Escolas Singulares. Estudos locais comparativos*. Porto: Edições Afrontamento, 2012, p. 71-82. ISBN 978-972-36-1265-3.
- MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, nº 5, Mai/Jun/Jul/Ago, nº 6, Set/Out/Nov/Dez 1997, p. 6-14. [Consult. 12 Abr. 2012]. Disponível na WWW: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781997000200002&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1413-2478.
- MILLET, Mathias e THIN, Daniel. *Ruptures Scolaires. L'École à l'épreuve de la question sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 2005. ISBN 2130547877.
- MONTESINOS, María Paula e SINISI, Liliana. Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. *Cuadernos de Antropología Social* [em linha], nº 29, 2009, p. 43-60. [Consult. 23 Jan. 2013]. Disponível na WWW: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2009000100003&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1850-275x.

MORAES, Célia Marcondes de e SOARES, Kária Cristina Dambiski. Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes. *Educação* [em linha], ano XXVIII, vol. 2, nº 56, Maio/Ago. 2005, p. 265-281. [Consult. 27 Ag. 2011]. Disponível na WWW: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/417>>. ISSN 1981-2582.

MOREIRA, António Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação* [em linha], nº 18, set-dez 2001, p. 65-81. [Consult. 12 Fev. 2009]. Disponível na WWW: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa>>. ISSN 1413-2478.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, nº 23, Maio/Jun/Jul/Ago 2003, p. 156-168.

MORENO, William. Un desfijador de significado para la intervención de lo corporal en el medio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación* [em linha], nº 39, 2005, p. 169-205. Disponível na WWW: <<http://www.rieoei.org/rie39a07.htm>>. ISSN 1022-6508.

ROUDIL, Nadine. Ordre et désordre au collège. Intégration adolescente et normes scolaires. *International Journal on Violence and Schools* [em linha], nº 2, December 2006, p. 50-72. [Consult. 23 Dez. 2008]. Disponível na WWW: <<http://www.ijvs.org/3-6224-Article.php?id=27&tarticle=0>>. ISSN 1778-4387.

NÓVOA, António. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa* [em linha], vol. 25, nº 1, 1999, p. 11-20. [Consult. 27 Ag. 2011]. Disponível na WWW: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1517-9702.

NÓVOA, António. O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas. In *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1ª edição, 2002, p. 237-263. [Consult. 29 de Abr. 2013]. Disponível na WWW: <<http://hdl.handle.net/10451/4797>>. ISSN 972-31-0956-5.

NUGENT, David. Governing States In NUGENT, David Nugent e VINCENT, Joan Vincent. *A Companion to the Anthropology of Politics*. Oxford: Blackwell, 2004, p. 198-215. ISBN 0631229728.

OLIVEIRA, José Ferreira de. As Políticas de Segurança e os Modelos de Policiamento. A Emergência do Policiamento de Proximidade. Coimbra: Almedina, 2006. ISBN 972-40-2736-8.

ORELLANA, Marjorie Faulstich e THORNE, Barrie. Year-Round Schools and the Politics of Time. *Anthropology & Education Quarterly* [em linha], vol. 29, nº 4, 1998, p. 446-472. [Consult. 9 Jun. 2011]. Disponível na WWW: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aeq.1998.29.4.446/abstract>>. ISSN 1548-1492.

OSLER, Audrey. Excluded girls: interpersonal, institutional and structural violence in schooling. *Gender and Education* [em linha], vol. 18, nº 6, 2006, p. 571-589. [Consult. 28 Jul. 2008]. Disponível na WWW: <<http://dx.doi.org/10.1080/09540250600980089>>. ISSN 1360-0516.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Na dança e na educação: o círculo como princípio. *Educação e Pesquisa* [em linha], São Paulo, v. 35, nº 1, jan./abr. 2009, p. 165-176. [Consult. 27 Ag. 2011]. Disponível na WWW: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000100012&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1517-9702.

- PACHECO, José Augusto. A Educação para a Cidadania: O espaço curricularmente adiado. *Teias* [em linha], ano 1, n° 2, jul/dez 2000, p. 99-133. [Consult. 4 Dez. 2012]. Disponível na WWW: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/39>>. ISSN 1518-5370.
- PAIS, José Machado. As “cronotopias” das práticas culturais do quotidiano. Versão eletrónica do artigo da publicação periódica do Observatório das Actividades Culturais, OBS, n.º 4, Outubro de 1998, p. 7-9. [Consult. 21 Jan. 2012]. Disponível na WWW: <<http://www.oac.pt/docs/electronicos.htm>>. ISSN 0873-8831.
- PAIS, José Machado. Jovens e Cidadania. *Sociologia, Problemas e Práticas* [em linha], n° 49, 2005, p. 53-70. [Consult. 7 Mar. 2012]. Disponível na WWW: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292005000300004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0873-6529.
- PAIS, José Machado. Cotidiano e Reflexividade. *Educ. Soc.* [em linha], vol. 28, n° 28, jan./abr. 2007, p. 23-46. [Consult. 7 Jan. 2011]. Disponível na WWW: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000100003&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0101-7330.
- PAIS, José Machado. Máscaras, jovens e “escolas do diabo”. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 13, n° 37, jan/abr. 2008, p.7-21. [Consult. 3 Abr. 2012]. Disponível na WWW: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100002&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1413-2478.
- PALMLUND, Ingar. Social Drama and Risk Evaluation. In KRIMSKY, Sheldon e GOLDING, Dominic. *Social Theories of Risk*. Westport: Praeger, 1992, p. 197-212. ISBN 0275943178.
- PAYET, Jean-Paul. L’insolence. *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 27, 1985, p. 49-55. ISSN 0180-930X.
- PAYET, Jean-Paul. Le «Sale Boulot». Division morale du travail dans un collège de banlieue. *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 75, mars 1996, p. 18-31. [Consult. 19 Jul. 2012] Disponível na WWW: <http://www.annalesdelarechercheurbaine.fr/article.php3?id_article=369>.
- PAYET, Jean-Paul. Violence à l’École: les coulisses du procès. In CHARLOT, Bernard e ÉMIN, Jean-Claude. *Violences à l’école. État des savoirs*. Paris : Armand Colin, 1997, p. 145-154. ISBN 2200017367.
- PAYET, Jean-Paul. A Escola e a Construção da Cidadania. In SARMENTO, Manuel Jacinto. *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. Porto: Edições ASA, 1999, p. 285-295. 9724121976.
- PAYET, Jean-Paul. L’interculturel est-il soluble dans la modernité ? Fragilités et défis de la formation des enseignants à la complexité culturelle. *Formation et pratiques d’enseignement en questions* [em linha], n° 4, 2006, p. 205-215. Disponível na WWW: <<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17382>>.
- PAYET, J.-P. e FRANCHI Vijé. Qu’est-ce qu’une “école décente”? L’expérience scolaire de la disqualification sociale, perspective comparative (France, Afrique du Sud). *Éducation et Sociétés*, n° 25, 2010, p. 97-109.
- PAYET, Jean-Paul. L’enquête sociologique et les acteurs faibles. *SociologieS* [Em linha], Experiences de recherche, Champs de recherche et enjeux de terrain. Disponível na WWW: <<http://sociologies.revues.org/3629>>. ISSN 1992-2655.
- PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Exercício docente na escola: relações sociais, hierarquias e espaço escolar. *Educação e Pesquisa* [em linha], vol. 34, n° 3, 2008, p.

- 557-569. [Consultado 27 Ag. 2011]. Disponível na WWW: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000300010&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1517-9702.
- PERALVA, Angelina. Des collégiens et de la violence. In CHARLOT, Bernard e EMIN, Jean-Claude Emin. *Violences à l'école. État des savoirs*. Paris: Armand Colin, 1997, p. 101-115. ISBN 2200017367.
- PERRENOUD, Philippe. *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora, 1995. ISBN 972-0-34119-X.
- PRATT, Mary Louise. Arts of the Contact Zone. *Profession* [em linha], 1991, p. 33-40. [Consult. 17 Abr. 2012]. Disponível na WWW: <<http://www.jstor.org/stable/25595469?origin=JSTOR-pdf>>.
- QUARESMA, Luísa. Violência escolar e de gênero: vivências e representações sociais discentes. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP* [em linha], Vol. XX, 2010, p. 351-374. [Consul. 13 Nov. 2012]. Disponível na www: <<http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id04id11id2378&sum=sim>>.
- RAMOGNINO, N., FRANDJI, D., SOLDINI, F. e VERGÉS, P.. L'École comme dispositif symbolique et les violences scolaires: l'exemple de trois collèges marseillais. In CHARLOT, Bernard e EMIN, Jean-Claude. *Violences à l'école. État des savoirs*. Paris: Armand Colin, 1997. ISBN 2200017367.
- RATTO, Ana Lúcia Silva. Cenários criminosos e pecaminosos nos livros de ocorrência de uma escola pública. *Revista Brasileira de Educação*, nº 20, Maio/Jun/Jul/Ago 2002, p. 95-106. [Consult. 26 Jun. 2009]. Disponível na WWW: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200008&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1413-2478.
- RAPOSO, Paulo. Performances Teatrais. A Alquimia dos Corpos *In Actu*. In ALMEIDA, Miguel Vale de. *Corpo Presente: Treze Reflexões Antropológicas sobre o Corpo*. Oeiras: Celta Editora, 1996, p. 125-140. ISBN 9728027516.
- RECIO, Rosa Vasquez. Reflexiones sobre el tiempo escolar. *Revista Iberoamericana de Educación* [em linha], vol. 42, nº 6, Maio 2007, p. 1-11. [Consult. 17 Jan. 2012]. Disponível na WWW: <<http://www.rioei.org/1733.htm>>. ISSN 1681-5653.
- REGUILLO, Rossana. Los laberintos del miedo. Un recorrido para fin de siglo. *Revista de Estudios Sociales* [em linha], nº 5, Enero 2000, p. 63-72. [Consult. 28 Jul. 2011]. Disponível na WWW: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa>>. ISSN 0123-885X.
- REGUILLO, Rossana. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educação* [em linha], nº 23, Maio/Jun/Jul/Ago 2003 (2003a), p. 103-118. [Consult. 12 Abr. 2012]. Disponível na WWW: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200008&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1413-2478.
- REGUILLO, Rossana. Ciudadanías Juveniles en América Latina. *Última Década* [em linha], nº 19, Cidpa Viña Del Mar, Noviembre 2003 (2003b), p. 11-30. [Consult. 3 Abr. 2012]. Disponível na WWW: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362003000200002&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-2236.
- REGUILLO, Rossana. La Performatividad de las Culturas Juveniles. *Revista de Estudios de Juventud* [em linha], nº 64/04, 2004, p. 49-56. [Consult. 3 Abr. 2012]. Disponível na WWW: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3255596>>. ISSN 0211-4364.

- REIS, Filipe. Perspectivas teóricas para a análise das práticas escolares. *Educação, Sociedade & Culturas* [em linha], n.º 3, 1995, p. 37-55. [Consult. 31 Jul. 2012] Disponível na WWW: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/pagina3.htm>>. ISSN 0872-7643.
- REIS, Filipe. Da Antropologia da Escrita à Literacia. Algumas reflexões sobre o Estudo Nacional de Literacia. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 8, 1997, p. 105-120. [Consult. 31 Jul. 2012]. Disponível na WWW: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/pagina8.htm>>. ISSN 0872-7643.
- RESENDE, José Manuel e DIONÍSIO, Bruno Miguel. Escola pública como «arena» política: contexto e ambivalências da socialização política escolar. *Análise Social* [em linha], vol. xi (176), 2005, p. 661-680. [Consult. 4 Jan. 2013]. Disponível na WWW: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732005000400011&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0003-2573.
- RESENDE, José Manuel. *A Sociedade contra a Escola? A Socialização Política Escolar num Contexto de Incerteza*, 1ª edição, Lisboa: Instituto Piaget, 2008. ISBN 978-989-659-024-6.
- RESENDE, José Manuel e CAETANO, Pedro Jorge. Configurações do trabalho docente em Escolas TEIP. In LOPES, João Teixeira (Org.). *Escolas Singulares. Estudos locais comparativos*. Porto: Edições Afrontamento, 2012, p. 99-109. ISBN 978-972-36-1265-3.
- ROCHEX, Jean Yves. Pistas para a desconstrução do tema «a violência na escola». In CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel. *Violência e Violências da e na Escola*. Porto, Edições Afrontamento, 2003, p. 13-24. ISBN 972-36-0646-1.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, Exclusão Social e Educação como Utopia Realizável. *Educação, Sociedade & Culturas* [em linha], n.º 17, 2002, p. 13-32. [Consult. 12 Fev. 2009]. Disponível na WWW: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/pagina17.htm>>. ISSN 0872-7643.
- SEABRA, Teresa. A relação das famílias imigradas com a escolaridade: comparando as famílias de origem cabo-verdiana e as de origem indiana. *Interações* [em linha], n.º 2, 2006, p. 141-154. [Consult. 7 Jan. 2011]. Disponível na WWW: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/294>>. ISSN 1646-2335.
- SEABRA, Teresa. Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas* [em linha], n.º 59, 2009, p. 75-106. [Consult. 10 Set. 2010]. Disponível na WWW: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292009000100005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0873-6529.
- SEBASTIÃO, João. Os dilemas da escolaridade. Universalização, diversidade e inovação. In VIEGAS, José Manuel Leite e COSTA, António Firmino da. *Portugal, que modernidade?*. Oeiras: Celta Editora, 1ª edição, 1998, p. 311-327. ISBN 972-8027-90-7.
- SEBASTIÃO, João. Cidades e cidadanias, que papel para a escola?. In CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel. *Violência e Violências da e na Escola*. Porto: Edições Afrontamento/CIIE, 2003, p. 49-53. ISBN 972-36-0646-1.
- SEBASTIÃO, João, CAMPOS, Joana, ALVES, Mariana Gaio e AMARAL, Patrícia. *Escola e Violência: conceitos, políticas, quotidianos*. Relatório de Pesquisa, CIES – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, Lisboa, 2004.
- SEBASTIÃO, João, ALVES, Mariana Gaio, CAMPOS, Joana e CAEIRO, Tiago. Violência e agressividade juvenil – podemos falar de escolas violentas?, Atas do VI

- Congresso Português de Sociologia “Mundos sociais: saberes e práticas”, Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2008. Disponível na WWW: <<http://www.aps.pt/vicongresso/>>.
- SEBASTIÃO, João. Violência na escola: uma questão sociológica. *Interacções* [em linha], nº 13, 2009, p. 35-62. [Consult. 7 Jan. 2011]. Disponível na WWW: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/396>>. ISSN 1646-2335.
- SEBASTIÃO, João, GAIO, Mariana e CAMPOS, Joana. Violência na escola e sociedade de risco: uma aproximação ao caso português. In SEBASTIÃO, João. *Violência na escola. Tendências, contextos, olhares*. Chamusca: Edições Cosmos, 2010, p. 15-41. ISBN: 9727623514.
- SEBASTIÃO, João, CAMPOS, Joana e MERLINI, Sara. Processos de regulação da violência escolar: das políticas às práticas. Atas do VII Congresso Português de Sociologia, Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2012, p. 1-14. Disponível na WWW: <http://www.aps.pt/vii_congresso/?area=016&tipo=atas1>.
- SEBASTIÃO, João. Violência na escola, processos de socialização e formas de regulação. *Sociologia, Problemas e Práticas* [em linha], nº 71, 2013, p. 23-37. [Consult. 7 Mar. 2013]. Disponível na WWW: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292013000100002&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0873-6529.
- SIMMEL, Georg. *Le Conflit*, Circé, 1995. ISBN 978-2908024838.
- SOARES, Vítor Manuel Barros. O Programa Escola Segura: Um Estudo na Cidade do Porto. In FRAGA, António. *Forças de Segurança e Investigação Científica: Um Espaço de Reflexão*. Lisboa: MAI, 2002, p. 287-337. ISBN 972-95771-2-9.
- SPOSITO, Marília Pontes e GALVÃO, Izabel. A experiência e as perceções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *PERSPETIVA* [em linha], vol. 22, nº 02, jul./dez. 2004, p. 345-380. [Consult. 26 Jun. 2009]. Disponível na WWW: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9649>>. ISSN 2175-795X.
- STIMEC, Arnaud. La conscience des limites de la médiation comme moyen de son développement: La théorie et la déontologie face à la pratique. *Bulletin de Liaison du Laboratoire d'Anthropologie Juridique*, L'Université Paris-Sorbonne, nº 22, septembre, 1997, p. 49-58. Disponível na WWW: <<http://www.reds.msh-paris.fr/communication/textes/stimec1.htm>>.
- SWARTZ, Marc J., TURNER, Victor W. e TUDEN, Arthur. Political Anthropology. In VINCENT, Joan. *The Anthropology of Politics. A Reader in Ethnography, Theory and Critique*. Oxford: Blackwell Publishing, Ltd, 2002, p. 102-109. ISBN 0631224408.
- TURNER, Victor. *On the Edge of the Bush: Anthropology as Experience*. Tucson: University of Arizona Press, 1985. ISBN 0816509492.
- VAN ZANTEN, Agnès. Le traitement des différences liées à l'origine immigrée à l'école française In MAROUF, Nadir e CARPENTIER, Claude. *Langue, École, Identités*. Paris: L'Harmattan, 1997, p. 149-167. ISBN 2738454763.
- VARENNE, Hervé. Culture, Education, Anthropology. *Anthropology & Education Quarterly* [em linha], vol. 39, nº 4, 2008, p. 356-368. [Consult. 3 Mar. 2011]. Disponível na WWW: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/aeq.2008.39.issue-4/issuetoc>>. ISSN 1548-1492.

- VASQUEZ-BRONFMAN, Ana e MARTINEZ, Isabel. *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*, Paris: Presses Universitaires de France, 1996. ISBN 2130475000.
- VEIGA-NETO, Alfredo. De Geometrias, Currículo e Diferenças. *Educação & Sociedade* [em linha], ano XXIII, nº 79, Agosto/2002, p. 163-186. [Consult. 18 Dez. 2008]. Disponível na WWW: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020020003&lng=en&nrm=iso>. ISSN
- VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação* [em linha], nº 23, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, p. 5-15. [Consult. 7 Jan. 2012]. Disponível na WWW: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200002&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1413-2478.
- VELHO, Gilberto. Violência recíproca e desigualdade: uma perspectiva antropológica. In VELHO, Gilberto e ALVITO, Marcos. *Cidadania e Violência*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ e Editora FGV, 1996. ISBN 9788571081819.
- VELHO, Gilberto. MetrÓpole, Cosmopolitismo e Mediação, *Horizontes Antropológicos* [em linha], ano 16, nº 33, jan/jun. 2010, p. 15-23. [Consult. 9 Mar. 2011]. Disponível na WWW: <http://socialsciences.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832010000100006&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0104-7183.
- VERHOEVEN, Marie. *Les mutations de l'ordre scolaire. Régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés*, Belgique: Bruylant-Academia, 1998. ISBN 978-2872094820.
- VIEIRA, Maria Manuel e DIONÍSIO, Bruno Dionísio. O trabalho e o lugar dos profissionais do social em escolas TEIP. In LOPES, João Teixeira. *Escolas Singulares. Estudos locais comparativos*. Porto: Edições Afrontamento, 2012, p. 83-98. ISBN 978-972-36-1265-3.
- VIEIRA, Ricardo. Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultural. *Educação, Sociedade & Culturas* [em linha], nº 4, 1995, p. 127-147. Disponível na WWW: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/pagina4.htm>>. ISSN 0872-7643.
- VIEIRA, Ricardo. Da Multiculturalidade à Educação Intercultural: A Antropologia da Educação na Formação de Professores. *Educação, Sociedade & Culturas* [em linha], nº 12, 1999, p. 123-162. [Consult. 31 Jul. 2012]. Disponível na WWW: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/pagina12.htm>>. ISSN 0872-7643.
- VIEIRA, Ricardo. Processo educativo e contextos culturais: notas para uma antropologia da educação. *Educação* [em linha], Porto Alegre – RS, ano XXIX, vol. 3, nº 60, Set./Dez. 2006, p. 525-535. [Consult. 31 Jul. 2012]. Disponível na WWW: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa>>. ISSN 0101-465X.
- VIENNE, Philippe. Au-delà du stigmate: la stigmatisation comme outil conceptuel critique des interactions et des jugements scolaires. *Education et sociétés* [em linha], nº 13, 2004/1, p. 177-192. [Consult. 30 Ag. 2012]. Disponível na WWW: <<http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2004-1-page-177.htm>>.
- VIENNE, Philippe. Socialização e ressocialização: as políticas da educação para as classes populares. *Análise Social*, vol. XL, nº 176, 2005, p. 633-694. [Consult. 21 Abr. 2012]. Disponível na WWW: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732005000400009&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0003-2573.
- WIEVIORKA, Michel, BATAILLE, Philippe, CLÉMENT, Karine, COUSIN, Olivier, KHOSROKHAVAR, Farhad, LABAT, Séverine, MACÉ, Eric, REBUGHINI, Paola e

- TIETZE, Nikola. Introduction. In WIEVIORKA, Michel. *Violence en France*. Paris: Éditions du Seuil, 1999 (1999a), p. 7-20. ISBN 2020323435.
- WIEVIORKA, Michel, BATAILLE, Philippe, CLÉMENT, Karine, COUSIN, Olivier, KHOSROKHAVAR, Farhad, LABAT, Séverine, MACÉ, Eric, REBUGHINI, Paola e TIETZE, Nikola. École et violence. In WIEVIORKA, Michel. *Violence en France*. Paris: Éditions du Seuil, 1999 (1999b), p. 117-165. ISBN 2020323435.
- WILLIS, Paul. Cultural Production is Different from Cultural Reproduction is Different from Social Reproduction is Different from Reproduction. *Interchange* [em linha], vol. 12, n° 2-3, 1981, p. 48-67. [Consult. 5 Jan. 2012]. Disponível na WWW: <<http://link.springer.com/article/10.1007%2F01192107>>. ISSN 1573-1790.
- WILLIS, Paul e TRONDMAN, Mats. Manifesto for Ethnography. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies* [em linha], vol. 2, n° 3, August 2002, p. 394-402. Disponível na WWW: <<http://csc.sagepub.com/content/2/3.toc>>. ISSN 1552-356X.
- WIRTH, Louis. Urbanism as a Way of Life. *The American Journal of Sociology* [em linha], vol. 44, n° 1, July 1938, p. 1-24. [Consult.]. Disponível na WWW: <<http://www.jstor.org/stable/2768119?origin=JSTOR-pdf>>.
- WRIGHT, Susan. Culture in anthropology and organizational studies. In WRIGHT, Susan. *The Anthropology of organizations*. London: Routledge, 1ª edição, 1994, p. 1 – 31. ISBN 9780415087476.
- ZCHEINER, Kenneth M.. Reflective Teaching and Field-Based Experience in Teacher Education. *Interchange* [em linha], vol. 12, n° 4, 1981, p. 1-22. [Consult. 21 Set. 2011]. Disponível na WWW: <<http://link.springer.com/article/10.1007%2F011807805>>. ISSN 1573-1790.
- ZEMBYLAS, Michalinos. Caring for teacher emotion: reflections on teacher self-development. *Studies in Philosophy and Education* [em linha], n° 22, 2003, p. 103-105. [Consult. 19 Jul. 2011]. Disponível na WWW: <<http://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1022293304065>>. ISSN 1573-191X.
- ZEMBYLAS, Michalinos. Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education* [em linha], vol. 18, n° 4, July-August 2005, p. 465-487. [Consult. 3 Jan 2013]. Disponível na WWW: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09518390500137642#.UlB9tdKsiSo>>.
- ZEMBYLAS, Michalinos. Emotional capital and education: theoretical insights from Bourdieu. *British Journal of Educational Studies* [em linha], vol. 55, n° 4, 2007, p. 443-463. [Consult. 5 Dez. 2011] Disponível na WWW: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00390.x>.

ANEXOS

Anexo A

Objetivos gerais	Objectivos específicos	Metodologia das sessões	Cenário de intervenção
a. Clarificar o significado e âmbito do termo Bullying; b. Desmistificar um conjunto de noções associadas ao fenómeno Bullying; c. Informar sobre dispositivos sociais de apoio.	a. Inculcar o respeito pelo outro; b. Aumento da responsabilidade; c. Fomentar a assertividade; d. Diminuição de estigmas.	Dinâmicas de grupo.	Uma aula de 90 minutos da disciplina “área de projecto” para cada turma.

<i>Mito sobre o bullying</i>	<i>Contra-mito</i>
<i>1 – O bullying é uma simples provocação</i>	O <i>bullying</i> é muito mais do que uma simples provocação. Se muitos <i>bullies</i> se limitam à provocação, outros usam a violência, a intimidação e outras táticas.
<i>2 – Algumas pessoas merecem ser vítimas de bullying</i>	Ninguém merece ser vítima de <i>bullying</i> . A maior parte dos <i>bullies</i> provoca as pessoas que são “diferentes” de alguma forma. Ser diferente não é uma razão para ser vítima de <i>bullying</i> .
<i>3- Só os rapazes são bullies</i>	Parece que a maior parte dos <i>bullies</i> são rapazes (direto) mas as meninas também podem ser <i>bullies</i> (indirecto).
<i>4 – As pessoas que se queixam dos bullies comportam-se como bebés.</i>	As pessoas que se queixam dos <i>bullies</i> estão a reclamar o seu direito de não serem vítimas de <i>bullying</i> . Elas são mais maduras do que os <i>bullies</i> .
<i>5 – O bullying é normal na fase de crescimento</i>	Ser atormentado, provocado, intimidado, ameaçado, insultado, magoado e agredido não é normal. Se pensarmos que é normal, estamos a dar “luz verde” para os <i>bullies</i> continuarem com o <i>bullying</i> .
<i>6 - Os bullies deixam-te em paz, se tu os ignorares</i>	Alguns <i>bullies</i> podem deixar em paz mas outros ficarão furiosos e continuarão a ter comportamentos de <i>bullying</i> contigo, até obterem uma reacção. É isso que eles pretendem.
<i>7 - Todos os bullies têm uma baixa auto-estima. É por isso que eles provocam as outras pessoas</i>	Alguns <i>bullies</i> têm uma elevada auto-estima. Eles sentem-se bem com a sua maneira de ser, e provocar as outras pessoas fá-los sentirem-se ainda melhor. A maior parte das vezes, o

	<i>bullying</i> não tem a ver com uma elevada ou baixa auto-estima. Tem a ver com ter poder sobre outras pessoas.
8 - Dizer a um adulto que estás a ser vítima de <i>bullying</i> é fazer queixinhas	É uma boa ideia falar com um adulto que possa ajudar a fazer alguma coisa para acabar com o <i>bullying</i> . Também é uma boa ideia falar com um adulto sempre que vires alguém ser vítima de <i>bullying</i> .
9 - A melhor forma de lidar com um <i>bully</i> é lutar ou retaliar mais tarde	Se lutarmos com um <i>bully</i> , podemos sair magoado (e magoar alguém). Aliás, podemos meter em sarilhos. Se tentarmos ripostar mais tarde, estamos a agir da mesma forma que o <i>bully</i> . E o <i>bully</i> pode voltar a procurar-nos para se vingar. Em qualquer dos casos, isso só piora as coisas.
10 - As pessoas que são vítimas de <i>bullying</i> podem sentir-se magoadas durante algum tempo, mas isso passa-lhes.	O <i>bullying</i> magoa durante muito tempo. Algumas crianças deixaram a escola por causa do <i>bullying</i> . Algumas poderão sentir-se tristes, desesperadas, assustadas e sem esperança. Pode levar ao suicídio.
11- O <i>bullying</i> é uma fase que faz parte da vida. Todas as crianças conseguem ultrapassar essa fase	O <i>bullying</i> não é “normal” ou um comportamento socialmente aceitável. Aceitar tal comportamento é conferir mais poder aos/às intimidadores/as.
12 - Se a criança ou jovem contar a alguém, será pior, uma vez que a intimidação aumentará	Estudos demonstram que o <i>bullying</i> só pára quando os adultos e pares são envolvidos.
13 - O <i>bullying</i> é um problema da escola e só os/as professores/as é que se devem preocupar	O <i>bullying</i> é um problema social que, por vezes, pode ocorrer, também, fora da escola, nomeadamente na rua, centros comerciais, campos de férias e, mesmo, com adultos, nos locais de trabalho.
14 - As pessoas que intimidam nascem assim	O <i>bullying</i> é um comportamento aprendido e os comportamentos podem ser mudados.

Anexo B

Sou: Delegado(a) <input type="checkbox"/> Subdelegado(a) <input type="checkbox"/>	Idade _____
Ano _____	Sexo: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>

1. Como aconteceu seres Delegado(a)/Subdelegado(a)?

2. Já alguma vez tinhas sido Delegado(a)/Subdelegado(a)? Sim Não

3. O que foi **mais agradável** na tua experiência como Delegado(a)/Subdelegado(a)?

4. E o que foi **menos agradável** na tua experiência como Delegado(a)/Subdelegado(a)?

5. Enquanto Delegado(a)/Subdelegado(a) tens de fazer algumas **tarefas**. Diz, por favor:

O que gosto mais de fazer	O que gosto menos de fazer

6. Que conselhos darias a um(a) colega que fosse delegado(a)/subdelegado(a) pela primeira vez?

Obrigado pela tua colaboração.

QUESTIONÁRIO DELEGADOS(AS) E SUBDELEGADOS(AS)

- Respostas recolhidas –

O questionário foi construído com base numa estrutura muito simples, para que o seu preenchimento não fosse sentido como uma tarefa pesada, tendo como objetivo identificar, de um modo exploratório, alguns mecanismos presentes na seleção do delegado(a) e subdelegado(a), bem como algumas experiências e tarefas consideradas mais positivas ou menos positivas.

De um total de 64 delegados(as) e subdelegados(as), responderam a este questionário 26 (40,6%) alunos.

1. Ano de Escolaridade e Função

Ano	Função	Respostas	Total respostas	População
5.º	Delegado	4	7	20
	Subdelegado	3		
6.º	Delegado	5	9	22
	Subdelegado	4		
7.º	Delegado	3	6	10
	Subdelegado	3		
8.º	Delegado	2	4	8
	Subdelegado	1		
	Missing value	1		
9.º	Delegado	-	-	4
	Subdelegado	-		

2. Sexo: Treze dos inquiridos são do sexo masculino e 13 do sexo feminino.

3. Idade

10 anos	1
11 anos	7
12 anos	11
13 anos	2
14 anos	2
15 anos	1
16 anos	2

4. Como aconteceu seres Delegado(a)/ Subdelegado(a)?

Respostas ¹⁵⁶
Aconteceu que votaram mais em mim para ser delegado e subdelegado
Elegeram-me na aula de Formação Cívica
Na aula de F.C os meus colegas votaram em mim e no meu colega para sermos delegado e subdelegado
Através de uma votação
Tive muitos votos como é óbvio acham que tenho mais possibilidades
Votaram (os meus colegas) em mim
Obtive maior parte dos votos
Votaram mais em mim para ser delegado e subdelegado
Eu sou sub-delegada porque a turma gosta de mim
Votaram em mim
Votaram em mim alguns colegas meus
Foi por votos e ganhei
Os meus colegas votaram em mim
Foi por votação e fui elegida para substituir um colega
Fui eleita pela turma
Fui votado
Por votos
Escolheram-me os colegas da turma
Foi quando nos candidatámos e dias depois fomos a votos e fui escolhida com 9 votos

¹⁵⁶ Dois inquiridos não responderam e três responderam de modo pouco explícito e/ou desadequado: “Escolheram-me por ser responsável”, “Escolheram-me” e “Ser subdelegado foi uma boa experiência”.

Professores escolheram
O meu colega que foi o primeiro sub-delegado era muito mal comportado, o segundo chateava toda a gente e depois houve uma reunião de professores decidiram escolher-me

5. Já alguma vez tinhas sido Delegado(a)/Subdelegado(a)?

Sim	10
Não	16

6. O que foi **mais agradável** na tua experiência como delegado(a)/Subdelegado(a)?

Respostas ¹⁵⁷
De ser responsável
Foi fazer alguma tarefa
Foi muito bom, gostei imenso
Foi muito fixe
Foi fixe
Foi ter passado por esta experiência
Foi poder ir às reuniões
Foi ter participado em várias reuniões
Participar nas reuniões
O facto de ter participado nas reuniões
O mais agradável foi ir às reuniões
Ir às reuniões
Ir às reuniões e representar a turma
Representar a turma
Ter uma certa responsabilidade
Mandar em certas coisas
Ter o poder sobre a turma
Para mim foi saber a opinião de nós sobre a nossa turma
Gostei de tudo o que fiz como Delegado e de ter chegado a horas às reuniões e de ser correcto também

¹⁵⁷ Dois inquiridos não responderam e cinco responderam do modo pouco explícito e/ou desadequado: “Tudo”, “Fazer alguma coisa que o sub não fez”, “Não me lembro”, “Não sei” e “Nenhum”.

7. E o que foi **menos agradável** na tua experiência como Delegado(a)/ Subdelegado(a)?

Respostas ¹⁵⁸
Algumas reuniões demoram muito tempo
Foi que depois das reuniões tínhamos pouco tempo para comer
Ir sempre às reuniões e demorar muito tempo
Não ter podido ir à última reunião
As opiniões dos alunos
Aturar o comportamento da turma por vezes
Estarem sempre a chatear por eu ser delegada
Foi eu ter de mandar a turma calar-se / fazer menos barulho
Foi nem sempre ser respeitada pelos meus colegas
Os outros alunos armarem-se em espertos
Quando acontece alguma coisa, responsabilizam-me
Responsabilidade
Ter que assumir os problemas da turma

8. Enquanto Delegado(a)/Subdelegado(a) tens de fazer algumas **tarefas**. Diz, por favor:

O que gosto mais de fazer ¹⁵⁹	O que gosto menos de fazer ¹⁶⁰
Ajudar e apoiar	Falar nas reuniões
Ajudar os outros quando precisam	Não ir às reuniões
De ajudar os colegas, tentar resolver	Receber críticas do meu empenho
As reuniões	Assumir os problemas
De ir às reuniões	Não gosto de andar sempre a dizer o que fazer aos meus colegas
De ir às reuniões de conselho de turma	Tomar conta da turma
Gostei muito de ir às reuniões	Aturar a turma
Ir às reuniões (2 respostas)	Intervir numa discussão
Ir às reuniões representar a turma (2 respostas)	Escolher castigos
Representar a turma (3 respostas)	Levar a caixa dos valores
Respeitar os colegas, os professores e ir às reuniões	Entregar as capas em E.V.T
Ser bem responsável para os meus colegas	Ter que arrumar as coisas
Ter que tomar conta da turma	
Gosto de mostrar aos outros o correcto	

¹⁵⁸ Quatro inquiridos não responderam e nove responderam de modo pouco explícito e/ou desadequado: “as Discriminações”, “Nada” (3 respostas), “Não houve nada”, “Não sei” (3 respostas), “Nenhum”.

¹⁵⁹ Um inquirido não respondeu e dois responderam de modo pouco explícito e/ou desadequado: “Gostei de tudo” e “Ler, jogar, etc”.

¹⁶⁰ Sete inquiridos não responderam a esta pergunta e sete responderam de modo pouco explícito e/ou desadequado: “De nada”, “Estudar, etc”, “Gosto de tudo” e “Nada” (4 respostas).

Dar conselhos aos colegas
Mandar (2 respostas)
Fazer os recados aos professores
Tarefa que os professores mandam fazer fora da sala

9. Que conselhos darias a um(a) colega que fosse delegado(a)/subdelegado(a) pela primeira vez?

Respostas ¹⁶¹
Colaborar com os outros
Confiança
Diria para se preocupar mais para a nossa turma
Para fazer tudo de acordo com os gostos dos alunos da turma
Diria que era um cargo de responsabilidade e que tinha de mostrar aos outros o correcto
Tem que dar o exemplo, portando-se bem; Tem que cumprir as regras
Para dar um bom exemplo à turma
O conselho que eu daria é que falasse com a turma acerca do comportamento
Para ser responsável (2 respostas)
Que tivesse muita responsabilidade
Tem de ser amigo, responsável e tem de respeitar os outros
Tratar os colegas amavelmente
Que acima de tudo represente bem os valores da turma
Dizia para dizer a alguém para se calar se a professora não estivesse na sala
Não faltar às reuniões
Que chegue sempre a horas às reuniões e que fale dos problemas da turma nessas reuniões
Que é muito fixe, é como se fosse um porta-voz da turma
Que é uma experiência nova ! ... e divertida.
Boa sorte
Boa sorte. Não te deixes ir abaixo se gozarem contigo por seres isso

¹⁶¹ Três inquiridos não responderam a esta pergunta e dois responderam “Não sei”.