

DOSSIÊ

Violência na/da escola: da urgência de estudá-la e da necessidade de caminhos para superá-la

Editores

Artur José Renda Vitorino e Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

Conflito de interesses

Não há conflito de interesses.

Recebido

28 ago. 2024

Aprovado

10 dez. 2024

# A excelência como modelo opressor: violência e convivência escolar

## *Excellence as an oppressive model: violence and coexistence at school*

Fernando Ilídio Ferreira<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Universidade do Minho, Instituto de Educação, Departamento de Ciências Sociais da Educação, Centro de Investigação em Estudos da Criança. Braga, Portugal. E-mail: <filidio@ie.uminho.pt>.

**Como citar este artigo:** Ferreira, F. I. A excelência como modelo opressor: violência e convivência escolar. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 30, e14434, 2025. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v30a2025e14434>

### Resumo

Embora a questão da “violência escolar” se revista de grande complexidade, ela tende a ser abordada de forma restrita, usualmente centrada na violência interpessoal, entre alunos ou alunos e professores. Este artigo não tem a pretensão de examinar as suas múltiplas formas, mas contribuir para a discussão a respeito dela enquanto fenômeno social. Argumenta-se que a violência neoliberal constitui hoje uma das mais intensas formas de opressão, especialmente por se manifestar de forma oculta, dissimulada e até legitimada. Além de uma discussão teórico-conceitual em torno do fenômeno e da sua relação com o modelo opressor de excelência acadêmica, analisa-se o caso de um agrupamento de escolas português que inclui nos seus princípios e práticas a não violência e a promoção da convivência no ambiente escolar. Sendo o autor um consultor desse agrupamento, adotou-se a “amizade crítica” como método de pesquisa, numa tentativa de lidar com a familiaridade através da vigilância crítica e reflexiva. As escolas que fazem parte do agrupamento inserem-se num território social e economicamente vulnerável, do qual faz parte o chamado “bairro social”, habitado em grande parte por ciganos e imigrantes. Ainda que não consiga manter-se à margem de políticas neoliberais hostis à sua proposta político-pedagógica baseada em direitos humanos, o compromisso do agrupamento escolar com as crianças, os adolescentes, as famílias e as comunidades abrangidos por ele faz com que esteja menos orientado para a excelência e mais para a experiência e o afeto, ocupando, assim, um lugar inclusivo no seu território.

**Palavras-chave:** Agrupamento de escolas. Direitos humanos. Políticas neoliberais. Território vulnerável.

### Abstract

*Although the issue of ‘school violence’ is highly complex, it tends to be approached in a restricted way, usually centred on interpersonal violence between pupils or between pupils and teachers. This paper is not intended to examine its many forms, but to contribute to the discussion of this issue as a social phenomenon. It is argued that neoliberal violence today constitutes one of the most intense forms of oppression, especially as it manifests itself in a hidden, disguised and even legitimised way. In addition to a theoretical-conceptual discussion of the phenomenon and its relationship with the oppressive model of academic excellence, the case of a Portuguese cluster of schools that includes non-violence and the promotion of coexistence in the school environment in its principles and practices. As the author of this work is a consultant for this cluster of schools, a ‘critical friendship’ approach was adopted in an attempt to deal with familiarity through critical*

*and reflexive surveillance. The schools that are part of it are located in a socially and economically vulnerable area which includes the so-called 'social neighbourhood', inhabited largely by 'gypsies' and 'immigrants'. Although it cannot remain on the fringes of neoliberal policies that are hostile to its political-pedagogical proposal based on human rights, its commitment to children and adolescents and the families and communities it covers means that it is less orientated towards excellence and more towards experience and affection, thus occupying an inclusive place in its territory.*

**Keywords:** Cluster of schools. Human rights. Neoliberal policies. Vulnerable territory.

---

## Introdução

A noção de “violência escolar” é frequentemente utilizada para designar a desordem e a perturbação nas escolas, sendo essas atribuídas especialmente aos alunos, sobretudo adolescentes e jovens. Contudo, o fenômeno é mais amplo e complexo, pois, além de ter a ver com as relações entre alunos e entre alunos e professores, também abrange funcionários, pais, alunos e ex-alunos e estranhos à escola, tanto no papel de vítimas como no de agressores. Como refere Michaud (1996), a violência existe quando um ou mais atores agem, direta ou indiretamente, ferindo uma ou mais pessoas em diferentes graus, seja a sua integridade física e/ou mental, seus bens ou suas participações simbólicas e culturais.

Na busca por uma clarificação conceitual, Charlot (2002) estabelece uma distinção conceitual entre “violência na escola”, “violência à escola” e “violência da escola”, correspondendo a primeira a diversas manifestações que acontecem no espaço escolar, podendo envolver professores, alunos, diretores, funcionários e/ou familiares; a segunda a atos como vandalismo, roubos ou furtos do patrimônio e a terceira a práticas exercidas pela própria instituição escolar que prejudicam os seus membros, de forma deliberada ou não, sendo ela própria produtora de violência.

No discurso político, midiático e de senso comum, o problema tende a ser encarado de forma restrita e simplista, salientando mais os sintomas do que as causas e ignorando o contexto mais vasto de violência escolar, as formas mais amplas de violência nas escolas e os importantes efeitos interativos e causais resultantes da confluência dessas forças. Portanto, é necessário considerar que as diversas formas e características da violência estão interrelacionadas, podendo a violência contra a escola, por exemplo, ter origem na violência operada pela própria escola.

O presente trabalho não tem a pretensão de abordar todos esses aspectos, mas, antes, contribuir para a discussão da violência escolar enquanto fenômeno social. Argumenta-se que a violência neoliberal, relacionada com a emergência do neoliberalismo nas décadas de 1980/90, constitui hoje uma das mais intensas formas de opressão, sobretudo por se manifestar de forma oculta, dissimulada e até legitimada.

A primeira seção do artigo explora conceitos e perspectivas teóricas e conceituais, procedendo-se na segunda a uma contextualização do mesmo em Portugal, mais concretamente no Agrupamento de Escolas Francisco Sanches (AEFS)<sup>2</sup>, localizado numa área de elevada vulnerabilidade social do núcleo urbano da cidade de Braga. O AEFS tem nas suas imediações um “bairro social” que é habitado por populações de baixo rendimento econômico e de etnia cigana, ao que se juntou, nos últimos anos, o aumento de imigrantes de diferentes nacionalidades, majoritariamente do Brasil. Esses e outros fatores estão na base da integração desse Agrupamento

---

<sup>2</sup> Em Portugal, os denominados “agrupamentos de escolas” existem em todo o país, em resultado de uma política de reorganização da rede escolar à escala nacional. Consistem em unidades organizacionais dotadas de órgãos próprios de administração e gestão, constituídas por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino, em muitos casos geograficamente dispersos num determinado território.

em medidas de política educativa, designadamente o Programa “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)” e a “Rede de Escolas de Educação Intercultural (REEI)”. Após uma análise do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), explica-se a forma como o AEFS lida localmente com essas políticas e finaliza-se com algumas considerações, nas quais retoma-se a análise crítica da excelência como modelo opressor. As políticas neoliberais impõem fortes constrangimentos ao compromisso que o AEFS tem relativamente aos seus alunos, crianças e adolescentes, bem como às famílias e ao território em que se insere, constituindo um desafio manter-se fiel aos seus princípios e pressupostos de direitos humanos.

## A violência escolar como fenômeno social

Tendo em conta a complexidade do fenômeno da violência escolar, Henry (2000) propõe uma definição abrangente e integrada, considerando os vários níveis do problema. Nessa definição, incorpora cinco tipos de violência, distinguidos pelo nível dos seus autores na estrutura social: nível 1 – aluno contra aluno, aluno contra professor, aluno contra escola; nível 2 – professor contra aluno, diretor contra aluno, diretor contra professor, professor ou diretor contra pais, pais contra professor ou diretor; nível 3 – direção da escola contra a escola ou os pais, distrito escolar contra a escola ou os pais, comunidade contra a escola ou os pais, decisões políticas locais contra a escola e os pais; nível 4 – política educativa estatal e nacional sobre a escola, política de justiça juvenil estatal e nacional sobre o aluno, meios de comunicação social e cultura popular sobre o aluno e o administrador, exploração empresarial sobre o aluno, políticas nacionais e estatais sobre armas e drogas; e nível 5 – processos e práticas sociais nocivos que permeiam cada um dos quatro níveis anteriores. Nessa ótica, “os processos sociais são os padrões de interação que, ao longo do tempo, assumem a aparência de uma ordem natural ou de uma realidade social que existe acima dos indivíduos cujas ações constituem essa estrutura” (Henry, 2000, p. 25). Então, em vez de operar simplesmente no nível individual – um nível micro de análise –, que procura explicações psicológicas e situacionais para o motivo pelo qual os alunos agem de forma violenta, é necessário considerar o contexto de vida dos alunos – as suas famílias, raça, etnia, gênero e classe social – “para explorar a forma como os diferentes níveis e dimensões se interligam através de processos sociais para moldar e estruturar o pensamento humano, o desenvolvimento moral e as escolhas individuais” (Henry, 2000, p. 27). Em suma, para esse autor, é necessário examinar a forma como essas forças sociais moldam o currículo escolar, as práticas de ensino e a política educativa.

Isso implica em analisar a violência escolar como fenômeno social, nas suas dimensões políticas, econômicas, culturais, simbólicas, institucionais, étnico-raciais, sexuais e outras, considerando a violência e outras noções a ela relacionadas, como a exclusão social e a insegurança, como “objetos fluídos” (Fernandes, 2014; Fernandes; Carvalho, 2000). O termo exclusão, que tem sido abundantemente utilizado nas últimas décadas, dá uma aparência de unidade a uma grande variedade de realidades, transformando-se, por isso, num conceito vago. Para Fernandes e Carvalho (2000), a evidência empírica desses objetos fluídos resulta de uma dispersão de elementos que têm pouco em comum entre si e que torna difícil a sua operacionalização tanto para o planejamento da investigação como para o trabalho conceitual.

Relatando a sua experiência em trabalhos etnográficos desenvolvidos desde o início dos anos 1990 em bairros comumente designados como “degradados”, “problemáticos”, “das drogas”, etc., Fernandes (2014) diz ter ficado de “sobrevivo” em relação a categorias como “populações excluídas” e “zonas violentas” difundidas pelo discurso público. Por isso, defende que a exclusão social e a violência não são conceitos, mas “áreas de convergência temática”, pois “a sua consistência

teórica está comprometida pela heterogeneidade dos espaços, situações, grupos e indivíduos que dizemos ‘excluídos’ ou que afirmamos como ‘violentos’” (Fernandes, 2014, p. 170).

É essa a perspectiva adotada no presente trabalho, concebendo a violência escolar como um fenômeno multidimensional, atravessado por noções conexas como exclusão social, desigualdades sociais, diversidade cultural e migrações, entre outras, assim como por diferentes planos e dimensões de análise. No caso particular do fenômeno migratório, é importante salientar que os debates sobre a violência escolar, que foram sempre muito politizados e midiáticos, se exacerbaram com o crescimento de partidos de direita e de extrema direita, que alcançaram resultados históricos na Europa e em Portugal, como ocorrido nas últimas eleições realizadas, em 2024. Nesse contexto, os discursos inflamados sobre a violência têm acentuado a exclusão social de grupos vulneráveis, mas também instigado e legitimado, de maneira generalizada, a repressão, a discriminação, o racismo e a xenofobia.

## **A escola, o programa institucional e as mutações dos processos de socialização**

Enquanto instituição, a escola sempre alimentou grandes paixões e debates, ora assentes na crença e na apologia das suas potencialidades para gerar progresso social e prosperidade econômica, ora baseados na crítica a respeito do seu poder de subjugar culturas e comunidades diversas ao sistema capitalista dominante, ora fundamentados ainda numa concepção de educação democrática, baseada no princípio da igualdade de oportunidades e considerada um direito humano fundamental. Embora nunca tenha deixado de ser encarada como fator de desenvolvimento das sociedades, foi no período de grande crescimento econômico que se seguiu à II Guerra Mundial – os 30 anos gloriosos – que mais se consolidou nas sociedades ocidentais a crença na existência de uma relação entre educação e desenvolvimento pela via da escolarização de massas. As políticas desenvolvimentistas das décadas de 1950/60, aliadas, por um lado, à teoria do capital humano, e, por outro, aos ideais igualitaristas de raiz meritocrática, conduziram a um grande aumento da oferta educativa pública e, concomitantemente, à crescente procura por parte das populações locais. Num mundo crescentemente industrializado e urbanizado e fortemente baseado na estratificação social, as certificações acadêmicas fornecidas pela escola tornaram-se moeda de troca no mercado de emprego e começaram a ser vistas como instrumento de mobilidade social. Muitos discursos passaram a considerar a escola não apenas como um fator de desenvolvimento, mas como o próprio motor do desenvolvimento.

Na década de 1960, em pleno apogeu das taxas de escolarização no mundo ocidental, a crença na prosperidade social e econômica pela via da frequência escolar começou a ser abalada. Entre outros diagnósticos que davam conta de uma crise dos sistemas formais de ensino, inclui-se o relatório de Coombs (1968) sobre a “crise mundial da educação”. No mesmo período, a escola tornou-se alvo de diversas críticas, como a de não cumprir a promessa de igualdade de oportunidades e de, pelo contrário, reproduzir as desigualdades sociais. As várias obras de referência da sociologia crítica da educação, publicadas na transição dos anos 1960 para os anos 1970, revelam bem a amplitude dessas críticas. Salientam-se as análises de Althusser (1970), Baudelot e Establet (1971) e Bowles e Gintis (1976), que defendem as teses de que a produção e a disseminação da ideologia estão a cargo dos aparelhos ideológicos do Estado, entre os quais se situa a “escola capitalista”; as análises de Bourdieu e Passeron (1970, 1971), que enfatizam o conceito de “reprodução” das desigualdades; as análises de Boudon (1973), que debruçam-se também sobre as desigualdades

sociais; a obra de Crozier (1971), que critica a burocracia do Estado e das instituições públicas, como a escola, e também de Young (1972), que sublinha a relação entre conhecimento e controle.

Tanto os diagnósticos de crise da educação escolar à escala mundial, como as críticas sociológicas dirigidas à escola nas décadas de 1960/70 não resultaram no fim da escola; bem pelo contrário, pois a escolarização continuou a se expandir. As mudanças ocorridas nas décadas seguintes não erradicaram a ideologia desenvolvimentista, nem a escolarização, considerada historicamente um dos seus principais pilares. Um documentário de Carol Black, de 2010, intitulado *Schooling the World: The White Man's Last Burden*, mostra com grande veemência os mecanismos de enculturação e de doutrinação que a escolarização opera em contextos em que as formas de sociabilidade, de organização social e de relação com a natureza são consideradas “atrasadas” à luz do padrão produtivista e consumista das sociedades ocidentais. Ainda que frequentemente se postule que ocorreu uma passagem, nas décadas de 1980/90, do desenvolvimentismo para o neoliberalismo, aqueles e outros mecanismos operados pela escolarização revelam que, mais do que uma ruptura, tratou-se de uma metamorfose, através da qual a ideologia neoliberal se apropriou de outras – desenvolvimentistas, igualitárias, democráticas – e de noções como autonomia, liberdade, diversidade, inclusão, entre muitas outras, para se ver livre de modelos concorrentes e, assim, ser considerado um modelo necessário e até imprescindível e inevitável.

O que estava em causa nesses diagnósticos e nas críticas à escola nesse período consistia, essencialmente, no surgimento de uma crise de legitimidade e de confiança na instituição escolar e na sua capacidade de dar resposta às expectativas geradas em torno dela no período anterior, como se tornou claro nas décadas seguintes, em que ocorreram transformações profundas ao nível da sociedade, do Estado e do capitalismo. O Estado e as instituições sociais, como a escola e a família, deixaram de ser pensados em termos de unidade e identidade, assistindo-se, assim, ao “declínio do programa institucional” (Dubet, 2002), relacionado com um fenómeno mais profundo de desinstitucionalização dos processos de socialização.

Numa investigação empírica sobre o “trabalho de socialização” realizado por professores, assistentes sociais, enfermeiros e mediadores escolares, que, em comum, realizam um “trabalho sobre os outros” – educar os alunos, curar os doentes, reabilitar os desviantes –, François Dubet substitui a noção vaga e polissêmica de instituição pela de “programa institucional” como conceito operativo para analisar, na sua especificidade e diversidade, o declínio do grande modo de socialização que se estabeleceu na civilização ocidental. As principais instituições, como a igreja, a escola e a família, sempre tiveram a função de implementar esse programa de socialização. Porém, aquilo que hoje é chamado de “crise das instituições”, com tanta frequência que se tornou um lugar-comum, consiste essencialmente numa crise de transmissão, que decorre de um enfraquecimento maciço do poder das instituições para impor comportamentos normalizados aos indivíduos (Dubet, 2002).

A denominada “crise das instituições” é, pois, na perspectiva desse autor, mais um efeito da ascensão do individualismo, que desestabilizou as formas canônicas de organização coletiva através das quais se transmitiam valores comuns e se formavam comportamentos regulados. As regulações coletivas que tinham surgido com o desenvolvimento do capitalismo industrial foram minadas a partir da década de 1970, fazendo com que o declínio da instituição se traduza, hoje, na prática, no enfraquecimento geral dos quadros de transmissão e de reprodução dos constrangimentos coletivos. O sociólogo francês adverte, no entanto, a crise dos modos de transmissão coletiva não significa que a referência ao programa institucional tenha sido abolida, porque sem ele uma instituição não passaria de um conglomerado de indivíduos atomizados. O que acontece é que

a escola e a família, por exemplo, deixaram de poder ser pensadas como instituições, no sentido clássico do termo, passando a ser vistas como quadros sociais em que os indivíduos constroem as suas experiências e se formam como sujeitos (Dubet; Martuccelli, 1996).

A escola deixou de fazer sentido para muitos alunos – crianças e adolescentes –, levando muitos deles ao abandono e/ou ao fracasso escolar. Há vários fatores que o originam, entre os quais a violência neoliberal que é exercida sobre eles de forma sutil, dissimulada e até legitimada. Trata-se de uma imposição de um modelo opressor às escolas, aos professores, aos alunos e às famílias, baseado obsessivamente em noções como sucesso, mérito e excelência. No entanto, como é defendido neste trabalho, os atores sociais são condicionados, mas não determinados na sua ação por estruturas como as que são analisadas aqui. Num contexto de expansão do neoliberalismo, é necessário observar empiricamente como os atores escolares, especialmente professores e alunos, lidam com as mutações dos processos de socialização no espaço de educação coletiva, relacional e experiencial que é a escola.

## **Violência neoliberal: a excelência como modelo opressor**

A violência neoliberal constitui uma das principais formas de violência e exclusão, dado o caráter opressor de ideologias como a meritocracia, que opera hoje de forma diferente do que acontecia no passado. Para Guilbaud (2018), o discurso meritocrático expressa ambições universalistas – todos os alunos, independentemente da sua origem, poderiam, graças a esquemas de “igualdade de oportunidades”, alcançar o mesmo sucesso social e escolar que os mais privilegiados. A meritocracia constitui um roteiro para a desigualdade e não para a igualdade (Mijs, 2022). Para Jonathan Mijs, o termo mérito foi cunhado para legitimar as disparidades, como o resultado merecido de um processo justo. No entanto, no atual quadro neoliberal, noções como mérito e excelência possuem características opressoras, na medida em que alimentam um individualismo competitivo e legitimam políticas neoliberais excludentes. Nos tempos aristocráticos, os que lutavam contra a meritocracia tinham muitas razões para se sentirem lesados, enquanto os que lutam nas meritocracias atuais são vistos como responsáveis pela sua própria miséria, não tendo outro recurso senão assumir o seu fracasso.

As sociedades liberais, querendo ver-se como pacíficas e justas, procuram ofuscar a presença da violência, disfarçando-a, deslocando-a ou, até, tornando-a “justa”, sendo necessário, por isso, mobilizar perspectivas de análise que as desocultem e denunciem e que enunciem alternativas. Nesse sentido, trabalhos como os de Galtung (1969, 1990) são fundamentais para compreender os mecanismos através dos quais a violência atua em contextos liberais, salientando a forma como a violência é escondida ou legitimada e oferecendo, por isso, importantes contributos sobre o modo como a violência funciona, desde a sua socialização e estruturação até os próprios atos de violência. Dessa forma, mais do que a busca por uma definição, pretende-se problematizar a noção de “violência escolar”, frequentemente naturalizada e, por isso, oculta e/ou dissimulada.

Cabe salientar que o neoliberalismo tanto tem difundido o valor da competição quanto os da colaboração e da adaptação. Como destaca Stiegler (2019), o imperativo político que visa a adaptação incessante do ser humano a um mundo globalizado e complexo e ao ritmo das suas mutações tornou-se um dos mecanismos mais opressores do neoliberalismo. Por exemplo, nos últimos anos, tem sido cometida à escola essa função adaptativa, mediante estratégias sutis de socialização das crianças, dos adolescentes e dos jovens para o capitalismo neoliberal, fruto do caráter obrigatório de componentes como a “educação para o empreendedorismo” e a

“educação financeira” em áreas curriculares como a “Educação para a Cidadania”, como acontece em muitos países - incluindo Portugal (Portugal, 2017). Desse modo, o neoliberalismo conecta a liberdade individual ao capitalismo, defendendo que os indivíduos podem ser “bem-sucedidos” e alcançar o que desejam através da acumulação de riqueza (Smith; Tesar; Myers, 2016). Além da violência simbólica e institucional, as políticas públicas de educação e a escola operam essa forma de violência neoliberal mediante a enculturação e a doutrinação de toda a população do mundo para a perpetuação do capitalismo, tirando partido do instrumento da obrigatoriedade da escolarização de massas. Portanto, a escolarização formal em massa não proporciona, de forma inerente ou uniforme, experiências boas e positivas para cada aluno e também pode ser prejudicial para a sociedade em geral. Sem negar que há benefícios reais e potenciais de várias formas de escolarização, o autor aponta o lado negativo da escolaridade e, em particular, a forma como a escola pode ser, para muitas crianças, adolescentes e jovens, uma instituição violenta. Por exemplo, a passagem de um aluno pela experiência do insucesso escolar não remete ao mundo estritamente escolar: “conhecer o ‘insucesso escolar’ significa ser desprovido de características socialmente reconhecidas e transmitidas pela escola e ser suspeito de carências que ultrapassam o estrito universo escolar” (Thin, 1998, p. 16).

A sociedade atual caracteriza-se pela existência de dois processos contraditórios (Ellul, 2013): está ordenada de forma que não tolera qualquer desajustamento, marginalidade ou diferença, exigindo uma perfeita conformidade, identidade e reprodução. No entanto, ao mesmo tempo desenvolve condições de vida que produzem desajustamento e marginalização como nenhuma sociedade antes dela o fez. Por isso, como refere Nicolas-Le Strat (1996), há uma espécie de “tirania” na obrigação que é feita a cada um de provar permanentemente que é “excelente”. Com base numa ideologia de realização pessoal e de um ideal de perfeição associado ao indivíduo autônomo e empreendedor, capaz de aproveitar e até de criar ele próprio oportunidades, os indivíduos que não dispõem de recursos para satisfazer todas essas exigências sofrem um processo de “desinserção social” que resulta de um duplo processo confluyente: o primeiro é a corrida à performance no seio da organização produtiva e o segundo é a psicologização do mundo, que gera sentimentos de culpabilidade, humilhação, desesperança, inutilidade e incompetência (Aubert; Gaulejac, 1991).

Vários autores têm denunciado a obsessão desse modelo por resultados mensuráveis (Parekh, 2017; Price, 2003), e a tirania que ele exerce sobre os alunos, os pais e os professores. Na literatura, esse modelo tem sido denominado como “tirania do mérito” (Mijs, 2022; Sandel, 2020), “tirania da ‘habilidade’” (Parekh, 2017), “tirania baseada em resultados” (Price, 2003), entre outras noções, como desempenho, performatividade e excelência, expressando todas elas uma presença difusa, mas opressora, nas escolas (Ball, 2003, 2010; Fischer; Mandell, 1997; Gillies, 2007; Lloyd, 2000; Mijs, 2022). Em suma, sob o signo da performance, da excelência e do sucesso, não há ganhadores sem perdedores (Aubert; Gaulejac, 1991; Gaulejac, 1987). O “insucesso” pode não ter a ver com uma incapacidade ou inadaptação individual; porém, a pessoa tende a ver-se como responsável pela sua situação, não se reconhecendo como vítima de uma distorção estrutural, mas culpável de uma carência, incapacidade; enfim, a única responsável pelo seu fracasso.

## O contexto da pesquisa e a amizade crítica como método

As tendências discutidas anteriormente não se concretizam da mesma forma, com os mesmos ritmos e efeitos em todos os contextos. A acomodação local de tendências globais tem especificidades, em termos políticos, históricos e culturais, sendo a recontextualização uma questão nuclear a ser considerada na investigação social, em geral, e nos estudos do fenômeno da

violência escolar, em particular. É nesse sentido de recontextualização de tendências globais que é apresentado um caso particular: o Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches (AEFS), situado junto de um “bairro social” da cidade de Braga, Portugal, que é habitado por populações com baixo estatuto socioeconômico e de etnia cigana, além de população migrante oriunda de cerca de meia centena de países de diferentes continentes, predominantemente do Brasil.

A análise baseia-se em documentos oficiais do AEFS e, sobretudo, na própria ligação do autor deste artigo ao AEFS, em termos acadêmicos, profissionais e pessoais. Ele foi aluno da atual escola-sede – Escola Básica Dr. Francisco Sanches – no 6º ano de escolaridade, no ano letivo de 1973/1974, o primeiro ano de funcionamento da escola, assim como seus dois filhos, que estudaram nessa mesma escola do 5º ao 9º ano. Tem colaborado, ao longo de décadas, em vários projetos e atividades do Agrupamento, mantendo relações profissionais com as escolas do Agrupamento na supervisão de estágios de formação de professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico (1º ao 6º ano) de cursos da Universidade do Minho. É consultor do AEFS no âmbito da medida de política educativa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), designado pelo Ministério da Educação e a Universidade do Minho, colabora em várias atividades da Rede de Escolas de Educação Intercultural (REEI) que o AEFS integra e tem estado envolvido noutros projetos e iniciativas, entre os quais a “Voz dos Alunos”.

Fruto de uma relação de grande proximidade e familiaridade, os responsáveis pelo Agrupamento e os professores, em geral, caracterizam o papel de consultoria do autor no âmbito do programa TEIP como “amigo crítico”, apesar de a designação oficial do Ministério da Educação ser “perito externo”. Não se identificando com o pendor técnico e gerencialista dessa denominação, partilha a perspetiva de Canário (2002) quando esse critica uma lógica estreita de tutela em que se têm baseado os processos de mudança educativa. Para esse autor, a postura assumida pelo Ministério da Educação tem sido, fundamentalmente, a de “ensinar” as escolas e os professores a serem inovadores e criativos, defendendo, ao contrário, que a maior exigência que se coloca às entidades que pretendem realizar um apoio externo crítico às escolas é a adoção de uma atitude de grande humildade, de modo a poderem aprender com elas. Assim, “deixa de estar em causa ensinar as escolas a serem criativas e inovadoras e passa a estar em causa realizar com elas um processo de aprendizagem, a partir do que elas produzem”. Para que isso seja possível, Canário afirma, “é necessário criar condições para dar a palavra às escolas e aprender a saber escutá-las” (Canário, 2002, p. 16). É com essa atitude que o autor deste artigo tem procurado assumir um papel de amizade crítica, inspirando-se na prática e na teoria sobre a abordagem *critical friendship* (Baskerville; Goldblatt, 2009; Butler *et al.*, 2011; Foulger, 2010; Schuck; Russel, 2005). Nesse sentido, a análise e a reflexão que se seguem representam uma tentativa de aliar a questão da proximidade relacional, biográfica e experiencial com a do distanciamento teórico e reflexivo, de forma interpelante e através de um exercício simultâneo de amizade e de vigilância crítica.

## **Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches: uma possibilidade de não-violência**

Concretizar um processo educativo que potencie o desabrochar de alunos dialogantes, participativos, com espírito crítico e capacidade de intervenção cívica implica, desde logo, dar voz aos alunos. Mas, não só voz. Implica, sobretudo, confiar neles, nas suas ideias e soluções. Envolver os alunos na vida e nas decisões da escola é permitir que façam a experiência de que os problemas dizem respeito a todos e, também por isso, as soluções só poderão ser encontradas com o esforço e o empenho de todos (Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, 2019, p. 22).



O AEFS faz parte da rede de escolas públicas de Portugal<sup>3</sup> e é composto por sete estabelecimentos de ensino localizados na área urbana de Braga, que possui uma elevada densidade populacional. O seu Projeto Educativo para o quinquénio 2023/2027 “radica numa educação humanista, fundado nos princípios do reconhecimento da dignidade da pessoa humana, da interculturalidade (da centralidade da relação), da reflexão, da intervenção, da educação para a paz, da autonomia, da cooperação e da inovação (Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, 2023, p. 22). Expressa uma visão de escola que “exige um ambiente escolar acolhedor, seguro e inclusivo; um espaço que promova a diversidade e relações interpessoais positivas; um espaço onde os alunos se sintam seguros para expressar as suas ideias e opiniões e onde sejam incentivados a colaborar e a compartilhar conhecimentos”, de modo a “Ser uma organização educativa de referência local, nacional e internacional, como foco de desenvolvimento da cidadania e da interculturalidade para e com a comunidade educativa” (Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, 2023, p. 21).

A escola-sede do AEFS foi criada em 1973, abrangendo, à época, o 5º e o 6º ano e, hoje, desde o 5º ao 9º ano. Francisco Sanches, o patrono, foi um eminente filósofo, além de médico, nascido em Braga, em 1551. Os professores costumam referir-se à escola, informal e afetuosamente, como a “Sanches”, designação essa que passou a ser usada igualmente por alunos, pais e outros atores locais que colaboram mais de perto com a escola. Além disso, essa manifestação de afeto, entre outros fatores, como a valorização de aspectos materiais e simbólicos da comunidade local e a forte presença que a escola tem tido na cidade, através da realização e participação em vários projetos e atividades, tem contribuído significativamente para o seu reconhecimento público.

A constituição do AEFS, agregando um conjunto de escolas/estabelecimentos de educação e ensino, é bem mais recente, fruto de medidas políticas generalizadas em todo o país no início do presente século. Os sete estabelecimentos que integram esse Agrupamento acolhem praticamente todos os adolescentes e as crianças do referido “bairro social” e uma grande maioria de residentes da sua área geográfica. De acordo com os dados expostos no PEA, relativos a 2022/2023, o AEFS é frequentado por cerca de 1.600 alunos, sendo que aproximadamente metade deles frequenta a escola-sede e a outra metade, as restantes: um Jardim de Infância (educação pré-escolar) e cinco escolas básicas de 1.º ciclo do Ensino Básico, três delas com educação pré-escolar. É pertinente mencionar que o PEA estabelece uma distinção entre “criança” e “aluno” ao longo do texto: “crianças” no caso da educação pré-escolar (dos três aos cinco anos) e do 1º ciclo do ensino básico (dos seis aos dez anos) e “alunos” no caso da escola-sede do Agrupamento (do 5º ao 9º ano). Importa igualmente referir que, em Portugal, não é usada a designação Escola Infantil, mas “Jardim de Infância” e “Educação de Infância”, ainda que nos documentos oficiais do Ministério da Educação seja usada mais frequentemente a expressão “estabelecimentos de educação pré-escolar”. Inerentemente, os/as profissionais sempre fizeram questão de ser denominados educadores/as de infância e não professores/as.

Quando o autor deste artigo frequentou a Escola Dr. Francisco Sanches como aluno, em 1973, no primeiro ano do seu funcionamento, as condições físicas do edifício e os demais equipamentos eram bastante precários, e essa situação prolongou-se por algum tempo. Quando os seus filhos a frequentaram, as condições já eram melhores, mas muito longe ainda daquelas das quais a escola dispõe atualmente. Foram efetuadas obras de requalificação em todas as escolas que compõem atualmente o AEFS, mas as da escola-sede foram profundas, como resultado de um programa de políticas públicas que abrangeu uma grande parte das escolas do país. Ainda que o

<sup>3</sup> Apesar de se ter registado um aumento do número de escolas privadas no país, cerca de 80% dos alunos dos ensinos básico e secundário (5º ao 12º ano) continuam a frequentar escolas públicas.

tipo de relação que os diferentes membros da escola estabelecem entre si seja um dos principais fatores, senão o principal, da qualidade do ambiente escolar, em termos de prevenção da violência e de promoção da convivência, a melhoria acentuada das instalações e dos equipamentos dessa escola tem contribuído muito, também, para a melhoria da imagem e da reputação da escola e do agrupamento. Essa questão é fundamental, tendo em conta que o território onde a escola está localizada é chamado de “bairro social”, comumente denominado “bairro dos ciganos”.

Ora, o estigma associado aos bairros sociais e aos seus residentes pode repercutir na escola de várias formas, dependendo do tipo de relação que é cultivada entre a escola, a comunidade e as famílias. A esse respeito, um tópico frequentemente abordado na literatura é o da abertura da escola à comunidade. Como afirma Canário (1992, p. 119), a denominada “abertura” “define-se menos pela natureza e frequência das interações entre a escola e os pais e a escola e as instituições locais, e mais pelo modo como trata os alunos”. Nesse sentido, a questão não se coloca tanto em termos de uma suposta influência negativa que o bairro pode exercer na escola, mas da influência positiva que a escola pode ter no bairro, sendo essencial ter em conta, nessa mudança de perspectiva, o modo como o AEFS acolhe as crianças e os adolescentes oriundos tanto do bairro como de outros lugares do mundo, considerando, nesse caso, os múltiplos “lugares” de origem deles (geográficos, culturais, linguísticos, religiosos, etc.), o que faz com que a escola seja também acolhida pelas comunidades territoriais.

Segundo dados da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência do Ministério da Educação relativos a 2019-2020, em Portugal os alunos com origem imigrante inscritos nas escolas públicas dos ensinos básico e secundário passaram de 14% do total de alunos em 2012/2013 para 17% em 2019/2020. Diferentemente de períodos anteriores, os alunos com origem imigrante nascidos em Portugal e que têm um dos pais com naturalidade portuguesa representam 41,7% do total dos alunos com origem imigrante (Seabra; Cândido; Tavares, 2023). No caso do AEFS, em janeiro de 2023 frequentaram o agrupamento mais de 600 alunos de nacionalidade não-portuguesa, representando cerca de 40% do total de discentes, provenientes de cerca de 40 países de diferentes continentes. O número de alunos oriundos do Brasil representa cerca de 75% do universo de discentes não portugueses (Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, 2023). Receber nacionalidades não-portuguesas permite à Sanches ir na contramão da xenofobia e exige de sua comunidade uma luta permanente pela inserção dos princípios e pressupostos de direitos humanos. Nesse aspecto, o nível de violência entre pares é baixo no interior da escola e, quando existe, a motivação não é xenofóbica.

Como mencionado anteriormente, o AEFS promove e colabora em múltiplos projetos, nacionais e internacionais, contando com cerca de 50 parceiros. Entre os projetos internacionais incluem-se o intercâmbio entre escolas de países da União Europeia, no âmbito do Programa Erasmus, nos quais participam professores e alunos. Destacam-se ainda os clubes, oficinas, atividades de enriquecimento, articulação e integração curriculares, e projetos como o Eco-Escolas, inserido no programa internacional da *Foundation for Environmental Education*, e o “Orçamento Participativo das Escolas”, uma iniciativa do Ministério da Educação que visa reforçar a gestão democrática das escolas, estimulando a participação dos estudantes. Existe ainda um projeto cuja criação remonta aos anos 1980: a Rádio FS, a rádio da nossa escola. No renovado estúdio de gravação, que é dinamizado por professores e alunos, é preparado o material para a transmissão semanal, feita pela Rádio Antena Minho, podendo participar não apenas alunos e docentes, mas também pais, parceiros do AEFS e outros convidados.

Da organização do AEFS fazem parte, além dos órgãos e das estruturas de gestão, a Equipe Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), que “constitui uma unidade especializada

de apoio à educação inclusiva que, em colaboração com os demais serviços, visa contribuir para a plena integração escolar e social dos alunos”; o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), constituído por uma equipe multidisciplinar composta por três psicólogas, duas técnicas de serviço social e uma animadora sociocultural, à qual compete desenvolver um trabalho especializado através de “ações promotoras da inclusão, da multiculturalidade, da saúde psicológica e da capacidade de responder a situações pessoais ou sociais adversas”; e o Gabinete de Mediação, que “constitui uma resposta imediata e objetiva face a um problema de conflito, indisciplina ou violência que envolva os membros da comunidade educativa” e “dinamiza ações promotoras de um ambiente escolar pacífico, harmonioso e inclusivo”. No ano letivo de 2022/2023 os profissionais do GAAF acompanharam 454 crianças e alunos, perfazendo cerca de 28% dos discentes do agrupamento (Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, 2023).

De um modo geral, os alunos encaminhados para o GAAF evidenciam, simultaneamente, várias problemáticas que interferem significativamente no processo de ensino e de aprendizagem e no seu bem-estar. Constata-se que as problemáticas mais frequentes são a tendência para o abandono e para o absentismo escolar, a não-aceitação das regras referentes ao comportamento dentro e fora das salas de aula, o défice de atenção e concentração, a desmotivação/desinvestimento escolar, os medos/fobias/baixa autoestima/ansiedade/insegurança e as dificuldades de aprendizagem (Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, 2023, p. 10).

O GAAF acompanha os alunos no âmbito da psicologia e do serviço social, estendendo-se esse último apoio às famílias dos alunos que vivem em situação de vulnerabilidade.

As dificuldades económicas, bem como problemas familiares são motivo para a intervenção dos técnicos do GAAF junto das famílias e no acompanhamento dos alunos no espaço escolar, assim como do pedido para a intervenção de parceiros que atuam profissionalmente nesse âmbito (Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, 2023, p. 10).

Nos anos mais recentes, o projeto “Voz dos Alunos” tornou-se um dos mais acarinhados e reconhecidos, tanto interna como externamente, nomeadamente por parte de responsáveis do Ministério da Educação, tendo sido já convidados professores e alunos do AEFS para participar e dar testemunho, em fóruns de âmbito local, regional e nacional, sobre aquela iniciativa e o modo como é concretizada e experienciada na escola. O “Voz dos Alunos” é promovido através de eventos, atividades e outros tipo de iniciativas, tanto por iniciativa do AEFS como a convite de outras entidades, alimentando uma cultura de participação democrática, não só através de ações relacionadas com a aprendizagem – “A partir de um processo amplo e participado, os alunos aceitaram o repto lançado pelas perguntas: O que Aprender? Como Aprender? Com Quem Aprender? Com Que Aprender? Como podem os professores ajudar-te a aprender?” (Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, 2023, p. 19) –, mas também mediante a participação formal e sistemática dos alunos em estruturas de organização e funcionamento do Agrupamento.

O AEFS promove igualmente a “Voz dos Pais”. As associações de pais têm expressado o que valorizam e esperam da escola:

Os pais e encarregados de educação pretendem uma escola segura, respeitadora da sua cultura e das características de cada uma das crianças e alunos, tecnologicamente atualizada, em que a aprendizagem os prepare para a vida do presente e do futuro e os faça olhar para o passado como forma de planearem a sua ação no mundo. Uma escola em que exista tempo para brincar e conviver em ambiente feliz (Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, 2023, p. 20).

Os pais e encarregados de educação estão representados por cinco associações que articulam diretamente com o diretor ao longo do ano letivo, e está em desenvolvimento experimental um Conselho Consultivo de Pais, que deverá articular com os outros conselhos consultivos do Agrupamento, nomeadamente o Conselho Consultivo dos Alunos. Por sua vez, a participação dos alunos ocorre no âmbito da Assembleia de Delegados de Turma, constituída, anualmente, por todos os delegados e subdelegados de turma de cada escola do Agrupamento, e do Conselho Consultivo dos Alunos, constituído pelos representantes dos delegados e subdelegados de cada ano de escolaridade, competindo-lhes “articular com a associação de estudantes e apresentar as suas propostas ao Conselho Pedagógico” do Agrupamento.

## **Dois pilares: Território Educativo de Intervenção Prioritária e Rede de Escolas para a Educação Intercultural**

No âmbito da sua política e organização, o PEA salienta dois pilares: o Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), um programa do Ministério da Educação que o AEFS integra desde 2009, e a Rede de Escolas para a Educação Intercultural (REEI), da qual faz parte desde 2017. Em relação ao TEIP, pode ler-se no PEA para o período de 2023 a 2027:

Em 2009, a comunidade escolar do Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches foi definida como Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), tendo esta decisão sido considerada a melhor solução estratégica para que o Agrupamento se constituísse como uma resposta efetiva face ao território social e economicamente vulnerável em que se circunscreve, tendo como núcleo prioritário as crianças e os alunos desse território e as suas famílias (Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, 2023, p. 4).

O Programa TEIP teve início no ano letivo de 1996 como medida de política educativa, numa lógica de “discriminação positiva”, com o objetivo de combater o insucesso escolar e prevenir o abandono precoce dos jovens que frequentavam escolas localizadas em zonas geográficas caracterizadas pela sua debilidade social, cultural, econômica e familiar. Em 2023, o Ministério da Educação lançou o Programa TEIP4, com um período de vigência de seis anos letivos, consistindo “numa estratégia de discriminação positiva, cuja concretização assenta num acompanhamento de maior proximidade e na atribuição de recursos e apoios diferenciados às escolas que, por se encontrarem localizadas em territórios de elevada vulnerabilidade social, enfrentam maiores desafios e dificuldades na prossecução da sua missão” (Portugal, 2023, p. 65).

O normativo legal que cria este Programa TEIP “de quarta geração” (Despacho n.º 7798/2023, de 28 de julho), define no Art. 4º que o requisito da vulnerabilidade social inclui as seguintes variáveis sociais: (a) percentagem de alunos beneficiários do regime da ação social escolar; (b) percentagem de alunos cujas mães possuem um grau de escolaridade inferior ao 12.º ano; (c) percentagem de alunos migrantes (Portugal, 2023).

De acordo com dados do Projeto Educativo do AEFS, 27,2% dos alunos necessitam de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão e 28% são acompanhados pelo GAAF, no âmbito da psicologia e do serviço social. O contexto socioeconômico de grande parte dos agregados familiares é frágil, sendo um dos indicadores a elevada percentagem de alunos beneficiados do pela Ação Social Escolar (ASE). Perto de 40% dos alunos são beneficiados pelos dois escalões mais elevados. Quanto às habilitações académicas das mães, 70% têm habilitação igual ou inferior à escolaridade obrigatória.

Ao TEIP juntou-se outro pilar: a Rede de Escolas para a Educação Intercultural, da qual o AEFS faz parte desde a sua fundação, em 2017. A integração nesta rede foi considerada pelos responsáveis do AEFS uma,

[...] decisão estratégica que se concretiza no acolhimento, inclusão e sucesso educativo de todas as crianças e alunos, das mais diversas nacionalidades, através de práticas sustentadas no respeito pela diversidade e no estabelecimento de relações interpessoais positivas entre todas as crianças e alunos, e entre todos os membros da comunidade educativa, independentemente da nacionalidade ou da realidade social, económica, cultural e religiosa de cada um/a (Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, 2023, p. 4).

O Programa REEI é uma iniciativa conjunta da Agência para a Integração, Migrações e Asilo (AIMA, I.P.), um serviço da administração indireta do Estado; do Ministério da Educação, através da Direção-Geral da Educação (DGE), e da Fundação Aga Khan Portugal (AKF). A REEI está assentada em “princípios da democracia, da participação e da inclusão social”, expressos nos seus “Termos de Referência”, nomeadamente:

- 1) Reconhecimento e valorização da diversidade como fonte de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e coletivo;
- 2) Compromisso de toda a Escola para toda a Escola, com a participação de toda a comunidade educativa e parceiros locais;
- 3) Assunção da Educação Intercultural como um processo contínuo, em permanente adaptação ao contexto, e, quando em contexto escolar, atravessa toda a praxis de quem nele trabalha e vive;
- 4) Fundamentação da Educação Intercultural, enquanto parte integrante da educação para a cidadania, nos valores e princípios dos direitos humanos e da ética cosmopolita (Rede de Escolas de Educação Intercultural, 2017, p. 5).

Nesse sentido, a REEI “constitui-se como plataforma de trabalho para todas as escolas que reconhecem a riqueza da diversidade e por isso assumem a Educação Intercultural como parte do seu projeto”, encontrando na Rede “espaço para aprofundar a reflexão sobre a sua prática, em interação e cooperação entre si” (Rede de Escolas de Educação Intercultural, 2017, p. 4). Com base em princípios de igualdade de direitos e de oportunidades para todos, e em consonância com esses termos de referência da REEI, o AEFS concebe uma escola intercultural como aquela que “fundamenta uma prática de relação que transforma o ‘outro-estranho’ num ‘tu-familiar’”, se reconhecendo, assim, como uma escola “hospitaleira, acolhedora, capaz de criar espaços de sociabilidade promotores de participação, de revelação e de crescimento de cada pessoa, ato de cidadania por excelência” (Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, 2023, p. 23).

A educação intercultural pressupõe a defesa intransigente da igualdade de direitos e da oportunidade para todos, da participação plena e efetiva em todos os contextos educativos, da criação de condições que respondam às necessidades de aprendizagem de cada aluno, bem como o direito à diversidade cultural (...). Não se resume ao reconhecimento e à valorização culturais, mas centra-se no reconhecimento e na valorização de cada pessoa (culturalmente situada), através da relação positiva entre as pessoas (ou entre grupos culturalmente diferenciados) que pretende ultrapassar preconceitos e divergências e busca pontos de encontro e convergências (tendo por base, desde logo duas convergências fundamentais, a humanidade comum e a partilha de uma ‘casa comum’) (Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, 2023, p. 23).

Como referido anteriormente, os atores escolares, empiricamente referenciados, são condicionados de várias formas pelas estruturas, mas não são determinados por elas. Por

exemplo, todas as escolas, sem exceção, são forçadas a subordinar muitos dos seus processos socio-organizacionais, curriculares e pedagógicos às regras dos testes, dos exames, dos padrões e da mensuração de tudo, colocando os professores, os alunos e as famílias em competição – o que dificulta a concretização de princípios e pressupostos fundamentais defendidos pelo AEFS. Um dos instrumentos que mais contribui para isso é o *Programme for International Student Assessment* (PISA), programa da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) para a avaliação de alunos de 15 anos quanto às matérias de matemática, leitura e ciências, através de mecanismos de avaliação em grande escala baseados na medição de resultados dos alunos e em uma comparação internacional. O impacto negativo da divulgação de rankings de escolas e de países é ampliado pelo efeito mediático que ele produz junto dos poderes públicos e da opinião pública, em geral, inclusive à escala local, dado que as escolas e outros atores locais vêm a sua reputação afetada e a imagem pública da escola enfraquecida.

Como denuncia Alexander (2012), o potencial dos inquéritos internacionais do PISA está a ser subvertido pela fixação política e mediática nas tabelas de classificação daí resultantes, pois contém afirmações mal fundamentadas sobre causas e efeitos educativos, transplantes inadequados de políticas às quais se atribui o sucesso e até a reconfiguração de currículos nacionais inteiros para responderem menos à cultura, aos valores e às necessidades nacionais do que às pretensões duvidosas de “avaliação comparativa internacional” e de padrões educativos que limitam o espectro de aprendizagem humana. No caso particular da Francisco Sanches, o estigma do “bairro social” que lhe esteve colado desde o início do seu funcionamento, há 50 anos, foi praticamente erradicado ao longo do tempo, graças ao trabalho persistente de todos – professores, alunos, associações de pais, representantes do poder local e outros. No entanto, essa marca pode ser ressuscitada pelos novos mecanismos opressores de organizações internacionais como a OCDE e também a União Europeia. Como outras escolas, a Sanches é regularmente alvo de avaliações externas, nacionais e internacionais, cegas em relação ao seu contexto e ao que é feito no seu território educativo. Em algumas turmas, a maioria dos alunos, sobretudo adolescentes, têm notas negativas em Matemática, estando esse fator a conduzi-los a uma fuga, levados pelos pais para outras escolas quando transitam do 6º para o 7º ano de escolaridade. Essa situação provoca uma tensão enorme na escola, minando a sua resistência face a lógicas elitistas baseadas no mérito e na excelência.

Em suma, a Sanches representa, em Portugal, um modelo de escola cuja base de funcionamento é a inclusão, menos como um slogan neoliberal e mais como uma estratégia de enfrentamento à violência preconizada pelo discurso neoliberal. No campo pedagógico da Francisco Sanches, na verdade de todo o Agrupamento, o princípio central de funcionamento não é a excelência, mas a experiência. Em outras palavras, o objetivo da Sanches é menos a hierarquia dos exames e mais a possibilidade de processos de ensino e aprendizagem tomados pelos valores da compreensão e da convivência, da reflexão e da empatia, do cuidado e do saber acolher, do aprender para colaborar, da colaboração como forma de construção de laços – inclusive cognitivos. Em todo Portugal, a Francisco Sanches tem sido referência de desenvolvimento sadio de crianças e adolescentes mais assertivos, pouco agressivos, cômicos de que a divisão e a segregação territorial, étnica e linguística é mera formulação humana, não importando verdadeiramente ao desenvolvimento saudável do ser.

## Considerações Finais

Tirando partido da lógica do PISA, baseada na medição e na comparação internacional dos resultados dos alunos, a OCDE, assim como a União Europeia, têm impulsionado ativamente

políticas de competências e habilidades baseadas em referenciais do setor econômico-financeiro. Apesar de os seus efeitos serem perniciosos, sobretudo em contextos educativos como o da Sanches, analisá-los tornou-se uma tarefa particularmente difícil, porquanto o discurso neoliberal se reveste de um conjunto de noções persuasivas, como criatividade, autonomia, iniciativa, flexibilidade, capital social, inteligência emocional, aprendizagem ao longo da vida, etc., capitalizando o efeito slogan delas. A violência produzida pelo discurso neoliberal, tratada na primeira parte deste artigo, não é explícita, como visto, sendo, por vezes, oculta e dissimulada, fantasiada por grupos léxicos como “excelência”, “mérito”, “competência” e “resiliência”. Viu-se, todavia, que, no caso do AEFS, apesar de fortemente condicionado por uma agenda neoliberal que estimula o individualismo competitivo, não é subjugado pela mesma. Mesmo considerando as diversas políticas de inserção do discurso neoliberal nas escolas, é possível que elas próprias, por meio de autonomias coletivas e ações inclusivas, não assumam a linguagem da excelência como a linha-guia da formação de crianças e adolescentes.

O AEFS, como tentou-se dar a conhecer na segunda parte do artigo, ocupa um lugar inclusivo no chamado “bairro social”, habitado sobremaneira por “ciganos” e “imigrantes”. Esse movimento da AEFS, no cenário português, repercute de modo (in)direto nas inúmeras tentativas de tornar as escolas elementos essenciais aos planeamentos neoliberais. Como visto, o neoliberalismo tem tentado, de maneira dissimulada, trazer para a escola ideologias antigas, mas com posturas maquiadas. Há intencionalmente nas palavras “empreendedorismo”, “proatividade” e “dinamicidade”, interesses de fazer de crianças e adolescentes reprodutores de forças mercantilistas, cenários consumistas e mercadológicos.

Em razão de ter como proposta político-pedagógica as questões de direitos humanos, o AEFS, ainda que não consiga sair totalmente desse quadrado neoliberal, arrisca, por meio da inclusão transnacional, buscar alternativas formativas que, não negando a necessidade de aprendizagens contextuais aos dias contemporâneos, não se adequa, adaptando-se ao modelo neoliberal, sem a crítica fundamental que o coloca na contramão dos léxicos pelos léxicos e da ingenuidade perigosa. A Sanches, como o afeto dos seus diz, acolhe a comunidade para ser acolhida, e, nesse vai e vem, põe em causa a violência da excelência e a excelência opressiva.

Por evidente, não se pretende aqui dizer que o AEFS é um exemplo regular e impecável, longe disso. Entretanto, procurou-se apontar que a excelência buscada pelos programas curriculares neoliberais, pelas formações docentes tecnocráticas e pelas propostas desumanas de robotização do saber não precisam ser simplesmente acolhidas e afirmadas como “melhores”, “inovadoras” e “modernas”. Antes, porém, é válido discuti-las, refutá-las e refazê-las, na medida em que elas não promovam aquilo que a Sanches busca em suas propostas pedagógicas: uma alternativa não-violenta diante da violência que se tenta tornar natural.

## Referências

Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches. *Projeto Educativo do Agrupamento - 2018/2022*. Braga: AEFS, 2019.

Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches. *Projeto Educativo do Agrupamento - 2023/2027*. Braga: AEFS, 2023.

Alexander, R. Moral Panic, Miracle Cures and Educational Policy: what can we really learn from international comparison?. *Scottish Educational Review*, v. 44, n. 1, p. 4-21, 2012.

Althusser. L. A. Idéologie et Appareils Idéologiques d'État. *La Pensée*, n. 151, p. 3-38, 1970.

Aubert, N.; Gaulejac, V. *Le Coût de l'Excellence*. Paris: Seuil, 1991.

- Ball, S.J. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003. Doi: <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>.
- Ball, S.J. New class inequalities in education: why education policy may be looking in the wrong place! Education policy, civil society and social class, *International Journal of Sociology and Social Policy*, v. 30, n. 3/4, p. 155-166, 2010. Doi: <https://doi.org/10.1108/01443331011033346>.
- Baskerville, D.; Goldblatt, H. Learning to be a critical friend: from professional indifference through challenge to unguarded conversations. *Cambridge Journal of Education*, v. 39, n. 2, p. 205-221, 2009. Doi: <https://doi.org/10.1080/03057640902902260>.
- Baudelot, C.; Establet, R. *L'école capitaliste en France*. Paris: François Maspero, 1971.
- Boudon, R. *L'inégalité des chances*. Paris: Armand Colin, 1973.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. *La reproduction*. Paris: Minuit, 1970.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. *Les héritiers*. Les étudiants et la culture. Paris: Minuit, 1971.
- Bowles, S.; Gintis, H. *Schooling in capitalist America*. London: Routledge & Kegan Paul, 1976.
- Butler, H. et al. *The critical friend: facilitating change and wellbeing in school communities*. Camberwell: ACER Press, 2011.
- Canário, R. *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa, 1992
- Canário, R. Inovação educativa e práticas profissionais reflexivas. In: Canário, R.; Santos, I. (org.). *Educação, Inovação e Local*. Setúbal: ICE, 2002. p. 13-23.
- Charlot, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, v. 4, n. 8, p. 432-443, 2002. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200016>.
- Coombs, P.H. *La crise mondiale de l'éducation: analyse de systèmes*. Paris: PUF, 1968.
- Crozier, M. *Le phénomène bureaucratique*. Paris: Seuil, 1971.
- Dubet, F. *Le déclin de l'institution*. Seuil: Paris, 2002.
- Dubet, F.; Martuccelli, D. *À l'école*. Sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Seuil, 1996.
- Ellul, J. *Déviances et déviants dans notre société intolérante*. Toulouse: Érés, 2013.
- Fernandes, J. L.; Carvalho, M. C. Problemas no estudo etnográfico de objectos fluídos: os casos do sentimento de insegurança e da exclusão social. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 14, p. 59-87, 2000. Doi: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/6881>.
- Fernandes, L. A exclusão social como revelador das relações entre violência estrutural e violência quotidiana. *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, v. 19, n. 1, p. 175-186, 2014.
- Fischer, F., Mandell, A. Educational policy as technocratic strategy: the politics of excellence. In: Farnen, R. F.; Sünker, H. (ed.). *The politics, sociology and economics of education*. London: Palgrave Macmillan, 1997. p. 169-182.
- Foulger, T.S. External conversations: an unexpected discovery about the critical friend in action research inquiries. *Action Research*, v. 8, n. 2, p. 135-152, 2010. Doi: <https://doi.org/10.1177/1476750309351354>.
- Galtung, J. Cultural violence. *Journal of Peace Research*, v. 27, n. 3, p. 291-305, 1990.
- Galtung, J. Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research*, v. 6, n. 3, p. 167-191, 1969.
- Gaulejac, V. *La névrose de classe*. Trajectoire sociale et conflits d'identités. Paris: Hommes et Groupes Editeurs, 1987.
- Gillies, D. Excellence and education: rhetoric and reality. *Education, Knowledge and Economy*, v. 1, n. 1, p. 19-35, 2007. Doi: <https://doi.org/10.1080/17496890601128209>.
- Guilbaud, D. *L'illusion méritocratique*. Paris: Odile Jacob, 2018.
- Henry, S. What is school violence: an integrated definition. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, n. 567, p. 16-29, 2000.



- Lloyd, C. Excellence for all children false promises! The failure of current policy for inclusive education and implications for schooling in the 21st century. *International Journal of Inclusive Education*, v. 4, n. 2, p. 133-151, 2000. Doi: <https://doi.org/10.1080/136031100284858>.
- Michaud, Y. *La violence*. Paris: Presses Universitaires, 1996.
- Mijs, J. J. B. Merit and resentment: how to tackle the tyranny of merit. *Theory and Research in Education*, v. 20, n. 2, p. 173-181, 2022. Doi: <https://doi.org/10.1177/14778785221106837>.
- Nicolas-Le Strat, P. *L'Implication*. Une Nouvelle base de l'Intervention Social. Paris: L'Harmattan, 1996.
- Parekh, G. The tyranny of "ability". *Curriculum Inquiry*, v. 47, n. 4, p. 337-343, 2017. Doi: <https://doi.org/10.1080/03626784.2017.1383755>.
- Portugal. *Estratégia Nacional de Educação para Cidadania*. Lisboa, Ministério a Educação, 2017.
- Portugal. Despacho n.º 7798/2023, de 28 de julho de 2023. *Diário da República*, n.º 146/2023, Série II de 2023-07-28, 2023.
- Price, D. H. Outcome-based tyranny: teaching compliance while testing like a state. *Anthropological Quarterly*, v. 76, n. 4, p. 715-730, 2003.
- Rede de Escolas de Educação Intercultural. *Termos de referência*. Lisboa: REEI, 2017. <https://www.dge.mec.pt/rede-de-escolas-para-educacao-intercultural>
- Sandel M. J. *The tyranny of merit: what's become of the common good?* New York: Farrar, Straus and Giroux, 2020.
- Schuck, S.; Russell, T. Self-study, critical friendship, and the complexities of teacher education. *Studying Teacher Education*, v. 1, n. 2, p. 107-121, 2005. Doi: <https://doi.org/10.1080/17425960500288291>.
- Seabra, T.; Cândido, A. F.; Tavares, I. *Atlas dos alunos com origem imigrante: quem são e onde estão nos ensinos básico e secundário em Portugal*. Lisboa: Observatório das Desigualdades, 2023.
- Smith, K.; Tesar, M.; Myers, C. Y. Edu-capitalism and the governing of early childhood education and care in Australia, New Zealand and the United States. *Global Studies of Childhood*, v. 6, n. 1, p. 123-135, 2016. Doi: <https://doi.org/10.1177/2043610615625165>.
- Stiegler, B. *Il faut s'adapter*. Sur un nouvel impératif politique. Paris. Gallimard, 2019.
- Thin, D. *Quartiers Populaires: L'école et les familles*. Lyon: Presses Universitaires, 1998.
- Young, M. Knowledge and Control: new directions for the Sociology of Education. *British Journal of Educational Studies*, v. 20, n. 2, p. 247-247, 1972. Doi: <https://doi.org/10.2307/3120251>.