

DOSSIÊ: VIOLÊNCIA EM CONTEXTO ESCOLAR E ESCOLA EM CONTEXTO VIOLENTO

O OVO OU A GALINHA? VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS E COMUNIDADES

CANDIDO ALBERTO GOMES

Doutor em Educação (University of Califórnia, Los Angeles, EUA). Professor Catedrático do Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Portugal. E-mail: candidoacg@gmail.com

IVAR CÉSAR OLIVEIRA DE VASCONCELOS

Doutor em Educação (UCB/ICS-Universidade de Lisboa). Professor da Universidade Paulista (UNIP). E-mail: ivcov@hotmail.com

ADRIANA LIRA

Doutora em Educação (UCB). Professora do Centro Universitário do Distrito Federal (UDF). E-mail: liradrika@gmail.com

DIOGO ACIOLI LIMA

Doutor em Educação (UCB). Pesquisador na área da educação. E-mail: aciolidiogo@gmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta realidades da violência escolar, esmiuçando processos para além de dados estatísticos de amplas pesquisas, cujos resultados, por si, já são alarmantes com relação ao que tem ocorrido em ambientes escolares e fora deles. Para tanto, apresenta dois estudos de caso, os quais evidenciam, por exemplo, a presença de estudantes consumidores de drogas, por vezes, pequenos traficantes, e uma pesquisa bibliográfica com artigos e teses, a qual confirma que soluções simples e sem alto custo, quando aprofundadas, podem reduzir as violências na escola, à escola e da escola. O trabalho faz um balanço dos estudos identificados e extrai sugestões práticas. Deixa a mensagem de que em suas várias formas de se inserir no contexto social, a escola não pode ser responsabilizada pelo fim da vulnerabilidade social.

Palavras-chave: Violência escolar; exclusão social; educação.

ABSTRACT

SCHOOL AND COMMUNITIES' VIOLENCE

This paper analyses quantitative and naturalistic data and processes related to school violence. Its results are alarming in relation to the facts in the schools' environment and out of these institutions. In particular, we present two case studies, where some students were drug users and even small dealers, introducing latter complexity. Furthermore, a research review reveals that not costly, but relatively simple alternatives, when consistently applied, can reduce violence at school, against school and by school. Based on research and literature review, this work offers practical suggestions. In conclusion, schools, in spite of its several alternatives to insert in its social context, cannot be responsible to end social vulnerability.

Key words: School violence; social exclusion; education.

DOI: 10.31060/rbsp.2019.v13.n2.958

Data de recebimento: 19/06/2019 – **Data de aprovação :** 28/03/2019

INTRODUÇÃO

O Brasil tem amplos levantamentos estatísticos sobre as violências nas escolas e seus bairros, em especial a partir de 2000, quando o assunto se tornou um tema importante. Todavia, tais pesquisas apresentam critérios, amostras e perspectivas diferentes, que tornam os levantamentos pouco comparáveis entre si. Por isso mesmo, com o alargamento de investigações também qualitativas e quanti-qualitativas, aumentou o número de necessárias revisões de pesquisas realizadas (BRASLAVSKY, 2002; SPOSITO, 2001). Neste sentido, dissertações e teses, informadas ou não em artigos e comunicações, revelam a capacidade da pós-graduação para efetuar expressivas investigações com custos mínimos e elaboração de trabalhos socialmente responsáveis. Essas investigações podem não exibir amplitude, mas ganham em profundidade, cabendo destacar o papel relevante do Observatório de Violências nas Escolas, Brasil (2002-), patrocinado pela Unesco, depois incluído na Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade (2008-), de que este trabalho é tributário.

Diante desse considerável corpo de pesquisas, este artigo efetua um balanço de pesquisas e das implicações práticas trazidas por elas aos tomadores de decisão nos âmbitos de sala de aula, de escola e de políticas educativas.

SINAL VERMELHO: AS BUSCAS QUANTITATIVAS

As primeiras notícias e investigações acadêmicas sobre violências nas escolas focalizavam roubos, furtos e vandalismo contra as escolas, em áreas socialmente vulneráveis e violentas. Com elas, foi possível reconhecer a presença da violência intraescolar, constando de violências físicas e simbólicas, incivildades e outras caracterizações resumíveis em três formas: violência na escola, à escola e da escola (CHARLOT, 2002). Daí a pertinência da denominação Observatório de Violências, no plural. Violências dos professores e da direção contra professores e alunos, ameaças, furtos, roubos, agressões e uso de armas brancas e de fogo emergiram dos noticiários, em certos casos de maneira impactante, com intenções obscuras, como a submissão à ordem e não a adoção de valores democráticos.

No início do presente século, uma ampla pesquisa da Unesco (ABRAMOVAY; RUA, 2002) utilizou percepções de alunos, professores e equipes técnico-pedagógicas em 14 capitais brasileiras, descerrando estranho panorama no qual professores detestavam suas turmas, alunos detestavam professores e alunos detestavam seus próprios colegas, pelas violências efetivas ou potenciais e pela perturbação dos trabalhos letivos. Nessa pesquisa, a maioria dos docentes expendeu juízos positivos sobre os bairros das escolas. Além disso, evidenciou-se que a maior parte das violências ocorria na rua, em frente ou no entorno da escola (32% a 53% das ocorrências) e no caminho do ponto do ônibus (30% a 49%). É possível inferir que esses percentuais incluíam alunos que acertavam contas fora das escolas para escaparem de sanções disciplinares, o que, se assim admitido, passaria a ideia de que a escola acaba nos seus limites físicos. Com isso, o índice de segurança do ambiente escolar foi de apenas 39%.

Dois ou três anos depois do mencionado estudo, outra pesquisa quantitativa, reduzida a cinco capitais, mergulhou em percepções e partiu de um conceito mais preciso de vitimização de amostras dos ensinos fundamental e médio (ABRAMOVAY, 2006). Tomou-se conhecimento, pelas vozes dos estudantes, de que estes eram alvo de vários tipos de violências. Quase 5% tinham apanhado de alguém na escola, ao passo

O ovo ou a galinha?

Violências nas escolas e comunidades

Candido Alberto Gomes, Ivar César Oliveira de Vasconcelos,
Adriana Lira e Diogo Acioli Lima

que o conhecimento de casos de ameaças variou, conforme a capital considerada na coleta, entre 21% e 39%. Constatou-se ainda o vínculo entre impressão negativa deles a respeito do bairro e o alto nível de violência presente na escola.

Adiante no tempo, em 2012 e 2015, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) tomou a iniciativa de realizar amostras da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) (IBGE, 2013, 2016). As duas amostras só em parte são comparáveis, e mostram que as violências nos bairros e nas escolas favorecem o absenteísmo escolar, enquanto outras investigações apresentam pistas sobre as conexões entre o menor aproveitamento discente e o clima escolar violento (LIMA, 2015; LIRA, 2016). Para a publicação de 2012, revelou-se que, nos 30 dias anteriores à coleta de dados, 6,6% dos estudantes de capitais, frequentando o nono ano, sentiram-se humilhados pelas provocações de colegas da escola; outros 18% informaram que haviam intimidado ou humilhado algum de seus colegas; 12% deixaram de frequentar alguma vez a escola por falta de segurança; 18% das localidades das escolas eram consideradas áreas de risco. Em 2015, o percentual de discentes de 13 a 17 anos foi de 13,1%; em outra amostra, a proporção foi de 50,8%. A diferença pode se dever à vergonha, à humilhação das vítimas silenciosas ainda que na pesquisa anônima (DE GAULEJAC, 2008).

Essas pesquisas e seus resultados, contudo, vão deixando no ar uma pergunta relevante: a violência invade a escola ou a escola a reprocessa e a envia de volta? Buscou-se resposta a esta pergunta em estudos como o de Moignard (2008). Ao analisar a França e o Brasil, o autor concluiu que as escolas eram laboratórios de violência. Ficou evidenciado que a frequência universal e obrigatória ao ambiente escolar levou um público heterogêneo à escolaridade compulsória.

Naquele ambiente, alunos se encontravam para planejar maus feitos ou até realizá-los, como, por exemplo, traficar drogas na escola. Eles falavam a linguagem dos seus próprios colegas, aproveitando aquele mercado cativo de adolescentes em *storm and stress*. Desse modo, os resultados apontavam uma rua de mão dupla, em que o bairro e as teias do crime, especialmente organizado, levavam seus “agentes” à escola, com o seu currículo extraescolar de iniciação à transgressão.

Como espelho parcialmente distorcido, a escola pratica suas violências contra estudantes que vivem em parte a violência intra e extrafamiliar (DUBET; TOSCANO, 2016; DURU-BELLAT; VAN ZANTEN, 2009). Os não herdeiros do capital cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1964), certamente, são mais permeáveis a estes riscos. Porém, pesquisa qualitativa revelou que as violências estão presentes tanto em escolas públicas quanto particulares, mesmo as mais aquinhoadas, variando nas formas de manifestação e nas alternativas mais ou menos eficazes de controle pelos estabelecimentos (GOMES et al., 2006). Não mais um clima, porém uma atmosfera de violência parece envolver instituições, que perdem segurança e legitimidade.

ESMIUÇANDO OS PROCESSOS: AS PESQUISAS QUALITATIVAS

Além das pesquisas quantitativas e seus números reveladores, diversas pesquisas qualitativas no Brasil têm buscado escavar a realidade das violências escolares. Dois trabalhos destacam-se dos que procuraram ouvir as vozes de educandos e de adultos educadores (LIMA, 2015; LIRA, 2016). Ambos mostram que duas escolas violentas em bairros violentos têm possibilidades de coibir o nível de violência, ainda que enfrentem questões estruturais. Cumpre lembrar que a escola sozinha não muda a sociedade, no sentido de torná-la mais pacífica. Contudo, pode efetuar mudanças e plantar sementes com colheitas de curto

e longo prazos. Afinal, em sua carta de constituição, a Unesco declara que, se as guerras são criadas nas mentes dos homens, também a paz pode ser nelas cultivadas (UNESCO, [1945] 2002).

Os dois trabalhos (LIMA, 2015; LIRA, 2016), cujos resultados e conclusões são apresentados a seguir, focalizaram a escola como estudo de caso, utilizando observação direta, entrevistas individuais e coletivas e análise documental. Os pesquisadores enfrentaram oposições e dificuldades, pois, conforme se depreendeu, as violências são subestimadas, envoltas por nuvens misteriosas, e é conveniente para a escola e diversos atores, inclusive os alunos, por vergonha ou outros motivos, que ela permaneça invisível, igual às pessoas, no todo ou em parte. Nos dois casos, as inserções em campo foram duradouras, para dissolver os “mistérios”. Necessitou-se de longa presença dos pesquisadores no ambiente escolar e da utilização de técnicas etnográficas.

Nas duas escolas havia estudantes consumidores de drogas e pequenos traficantes. Uma das escolas tinha a face de um presídio cinzento, controlador, centralizado e autoritário. E, como uma prisão, ela apresentava em contraposição uma porosidade, bem explorada por alunos e até por habitantes do bairro (LIRA, 2017). A segunda escola não tinha vocação nem cores de presídio (LIMA, 2015). Ao contrário, tinha um diretor heterodoxo. Se comumente se acredita que os problemas complexos só se resolvem com políticas públicas complexas, a experiência dessas escolas de adolescentes aponta outras possibilidades, com soluções simples e de baixo custo, mas de profundidade que podem diminuir as violências da/na/ contra a escola, como confirma pesquisa bibliográfica sobre “o que dá certo” e “o que não dá certo” no trato da violência escolar.

O PRIMEIRO CASO: O “PRESÍDIO” COM ILHOTAS DE PAZ

O primeiro caso estudado foi o de uma escola de adolescentes, localizada em região administrativa socialmente vulnerável do Distrito Federal (LIRA; GOMES, 2018). Sua aparência nada tinha de encorajador: um prédio antigo, cinza, gradeado em todos os lugares possíveis, com controles de entrada. Dentro, os sinais do tempo e falta de conservação apareciam mais facilmente. A gestão escolar era centralizada, enquanto os adultos ficavam em guarda, prevenidos para qualquer possível levante dos alunos. Tais comportamentos resultaram de episódios anteriores de violência, de modo que os educadores estavam prontos a “colocar” os discentes nos seus “devidos lugares”.

Assim, ao contrário do princípio jurídico, remontante aos romanos, da presunção da inocência dos réus, em princípio, os alunos estariam tramando continuamente atos de indisciplina e violência. Vários professores tratavam seus alunos a partir do seu suposto status elevado. Por exemplo, os discentes não podiam usar os celulares na maioria das situações escolares, porém parte dos docentes interrompia as aulas para atender às suas ligações; outros comiam diante da turma, embora esta estivesse impedida de fazê-lo. As relações em sala de aula eram duras e hierárquicas. Ante o temor latente de rebelião, o monólogo era a nota dominante. O interesse pessoal pelos alunos era raro e, quando ocorria, focalizava os discentes de melhor aproveitamento e mais disciplinados.

Consoante aquela pesquisa (LIRA; GOMES, 2018), as mudanças biopsicossociais da adolescência numa sociedade de consumo, em que condições socioeconômicas modestas constituem um fator excludente, aliavam-se ao fracasso na escola, por meio do desinteresse, baixo aproveitamento, abandono e reprovação. Tratava-se de situação pluridimensional de estranheza: ser adolescente, ser desvalorizado pela avaliação

escolar, não encontrar significado nos conteúdos ensinados, não achar lugar na sociedade de consumo e estar numa ordem hierárquica aparentemente inútil e sem sentido, obrigados pela lei e pela sociedade a frequentar a escola.

Dessa maneira, este quadro referencial levou a pesquisa ao caráter etnográfico. O estudo de caso visou primariamente ouvir e observar as violências da/na escola de acordo com a perspectiva dos alunos, por meio da análise documental, da observação estruturada e não estruturada, das entrevistas semiestruturadas e de grupos focais. O trabalho requereu a imersão dos pesquisadores no estabelecimento durante quase um ano, convivendo com os diversos atores.

Essas características da investigação permitiram avançar substancialmente as questões. Do ponto de vista metodológico, verificou-se que as aulas eram predominantemente expositivas, com alta proporção de tarefas mecânicas, como cópias de textos dos livros e do quadro de giz. A memorização era recurso bastante utilizado. De um lado, os discentes não captavam os porquês e a relevância dos currículos e programas e efetuavam atividades repetitivas, nas quais frequentemente fracassavam. De outro lado, docentes angustiados, sentindo-se desvalorizados tanto pelos alunos quanto pela burocracia estatal, colocavam-se no foco da atenção dos discentes e, portanto, como seus alvos diretos, tendo que manter relativa ordem nas salas de aula.

Não por acaso, o adoecimento era também um problema frequente. Os docentes tinham desgosto pela maior parte dos seus alunos; os discentes viviam entediados, esperando relações menos impessoais com os seus professores e um sucesso mínimo no seu trabalho. A metáfora do presídio se aplicava a ambos os lados: uns pressionados a quebrar a estranheza e a monotonia; outros, em guarda, à espera de uma previsível rebelião dos internos.

Entretanto, o processo da pesquisa permitiu verificar que, nesse mar, havia ilhotas de paz. Em parte das aulas, alguns professores agiam diferentemente: interessavam-se mais pelos alunos, dialogavam, explicavam, colocavam música para relaxar no decorrer dos exercícios, distribuíam melhor a atenção, explicavam mais e, embora mantendo a ordem nas turmas, estavam mais próximos dos seus alunos. Estes, por sua vez, aprendiam melhor e mais, gostavam dos professores e raras vezes se verificavam violências na sala de aula. Tais professores tinham conceito mais alto da sua profissão, voltavam-se mais para a aprendizagem que para o ensino, estavam mais atualizados e mudavam a dinâmica das metodologias. Também agiam menos burocraticamente e viam os alunos menos como clientes e mais como pessoas. Imagine-se o que poderiam fazer se contassem com recursos tecnológicos relativamente simples.

O SEGUNDO CASO: HETERODOXIA CONTRA AS VIOLÊNCIAS

Antes de apresentar o segundo caso estudado, cabe refletir sobre alguns itens que compõem o cenário das violências. À medida que o crime organizado estende as suas teias, ele cerca escolas e depois nelas se insere, num movimento de tentáculos. Lá está um grande mercado consumidor potencial de adolescentes e jovens. Para uma parte dos grupos de colegas, experimentar e usar drogas é uma prova de “autonomia”, rebeldia e protagonismo, junto com a prática do sexo, o uso do álcool e até o hábito de pequenos delitos. Para o crime organizado, nas escolas há também mão de obra barata, de adolescentes que combinam os papéis de usuários e pequenos traficantes.

Sociologicamente, os adolescentes, desde o pós-guerra foram transformados em estudantes e consumidores. Passaram a ter convivência mínima com a família e a viver mais tempo com os seus colegas. A escola é o ponto de encontro, onde se forma uma constelação de grupos. Com isso, eles elaboram as suas próprias normas, valores e hierarquias por meio dos jogos e da linguagem neles expressa (PAIS, 2008). Por exemplo, o aluno de alto aproveitamento, prezado pelos professores, precisa disfarçar-se, pois o *nerd* é malvisto, ninguém o quer, exceto outros *nerds*. Outros, que conseguem rendimento só para a aprovação escolar e são “divertidos” ou *cool*, mantêm um pé nos padrões adultos e outro no dos colegas, conseguindo integrar-se socialmente. Ser isolado e hostilizado é um tormento, pois se perde a convivência e se torna alvo de violências, inclusive o *bullying* (GOMES, 2012).

Enfim, os grupos conseguem ditar suas leis, exercer forte coerção social e emborcar valores, atitudes e comportamentos valorizados pela escola (COLEMAN, 1963). Estas condutas, porém, não são generalizadas. Ser adolescente é a vivência comum, diferentes são as manifestações: os alunos escolhem seus grupos e mudam de um para outro conforme o seu *background* e outros aspectos.

Foi o que Lima e Gomes (2017) focalizaram num estudo de caso de contornos etnográficos (análise documental, observação e entrevistas), o qual levou a uma imersão que perdurou mais de um ano em uma escola pública dos anos finais (6º ao 9º) do ensino fundamental no Distrito Federal. Como em muitos bairros e cidades periféricas de menor renda, o crime organizado está presente e constitui tentadora possibilidade de “ganhar a vida”, em particular quando escasseia o trabalho. Não se pode afirmar que os alunos daquela escola fossem “herdeiros” do capital cultural, e sim órfãos dele.

A escola, construída provisoriamente havia 20 anos, apresentava deficiências de instalações e equipamentos. Exemplo era um poste no meio da quadra de esportes. A violência entre os alunos era notória. Então, assumiu um diretor heterodoxo, líder carismático, que procurou minorar os problemas de ordem física. Foram retiradas as grades que, durante o tempo de pesquisa, não pareciam fazer falta. Os muros estavam grafitados com cores vivas. Criaram-se atividades para o recreio, como jogos (em número limitado), uma “estação de rádio”, atribuída à responsabilidade dos estudantes, e outras. Introduziram-se horta e jogos de xadrez. Não ocorreu uma mudança democrática assombrosa, como o final feliz de certos filmes. A violência, porém, foi consideravelmente reduzida ao fim do ano (LIMA; GOMES, 2017).

A pesquisa apresentada (LIMA; GOMES, 2017) focalizou os vértices de um triângulo: a recomposição familiar, a falta de significado do currículo, com o decorrente tédio, e a violência. Esta última se manifestava de múltiplas formas, todavia, o que era violência para os professores não era para os alunos. Entre eles, chamar-se de nomes ofensivos era uma trivialidade. Socos, chutes e jogos agressivos eram “brincadeiras”, em que “ninguém fica com raiva”. A falta de comunicação gerou “tradutores”, inicialmente uma jovem professora e os líderes dos bondes (grupos da cultura funk, sobretudo funk ostentação, isto é, ostentação de grifes e joias vistosas). Os líderes se articulavam como “senhores” e ditavam aos “escravos” as gírias, as músicas, as maneiras de vestir e as tendências. Preferiam ficar à sombra e mandar os subordinados que praticassem a violência ostensiva. O grupo de “tradutores” passou depois a incluir o diretor, um coordenador, três meninos e cinco meninas.

Os dois maiores líderes eram como João de Santo Cristo e Maria Lúcia, personagens de Faroeste Caboclo, música de Renato Russo. A última ensinava passos de funk às meninas e a moda associada, de roupas curtas, marcas do Bonde das Apimentadas, grupo representante do protagonismo ascendente de uma das novas feminilidades. Ela decidia quais colegas seriam ameaçadas ou agredidas, como

O ovo ou a galinha?

Violências nas escolas e comunidades

Candido Alberto Gomes, Ivar César Oliveira de Vasconcelos,
Adriana Lira e Diogo Acioli Lima

defesa incondicional das meninas do grupo. João ditava a moda, o rap e as linguagens, as violências e os contra-ataques (LIMA; GOMES, 2017), lembrando que, para Nietzsche (2001), a imposição da linguagem revelou-se arquétipo de dominação.

O diretor aprendeu rapidamente a comunicação e agia pragmaticamente. Certo dia, três alunos armaram uma “casinha” (armadilha) num corredor e o jogaram ao chão. Era tudo “brincadeira”, mas o diretor, bem-humorado, levou-os à sala de boxe: “Fizemos um treino, aí eles entenderam quem manda aqui” (LIMA; GOMES, 2017). Demarcados os limites, os garotos se tornaram bons alunos e as mães apareciam na escola para elogiar a mudança de comportamento dos filhos em casa. Em outro episódio, chegou um novo aluno multirrepetente, infrator, robusto, com cerca de 1,90 m de altura. Um “mundano”, isto é, entrosado com o currículo da rua. O diretor se dedicou pessoalmente à superação das suas dificuldades intelectuais, porém havia uma troca: o rapaz se tornou um “tradutor”, mais precisamente do diretor. Ameaçava com o seu porte e obtinha dos suspeitos informações sobre quem havia furtado/roubado celulares e objetos do patrimônio escolar. Entre João e seus seguidores, havia uma relação similar à de senhor e escravos. O mandante, sabia-se, era João de Santo Cristo, mas, com a denúncia e a penalização dos estudantes executores, os atos quase desapareceram.

O diretor era atencioso com os alunos, ouvia-os, percebia seus problemas, procurava resolver o que estivesse ao alcance da escola (LIMA, 2015). Houve numerosas menções positivas, inclusive de Maria Lúcia. Certo dia, ele notou que ela estava triste e levou-a para conversar. Nota-se nos dados que o diretor tinha a capacidade para tornar os alunos sujeitos, sem que eles o fizessem “tocando o terror” no meio escolar. Aqui não se pretende examinar a questão eticamente, e sim apresentar os fatos. Definitivamente não se defende que os fins justifiquem os meios.

O próprio João, como outros “tradutores”, mudou comportamentos, no sentido do altruísmo e autonomia. Como o tédio derivava em grande parte da falta de compreensão e significado das aulas, a professora-ponte explicava, na linguagem deles, os porquês da aprendizagem e se tornou querida. Para um aluno, “acho que nada que aprendo aqui uso lá fora” (LIMA, 2015, p. 122). O professor de artes abriu uma oficina de rap e hip hop. Aprenderam noções de canto e percussão e passaram a compor as próprias letras. Isto evidencia amplas distâncias intergeracionais e sociais com os educadores. Por isso, os sentimentos de tédio e desvalia do magistério: percebiam o trabalho como pedra de Sísifo na invisibilidade, pois os alunos “ignoravam os docentes e compareciam à escola sem interesse em aprender nada” (LIMA, 2015, p.105). De acordo com um deles, “a grande maioria não faz nem questão de aprender, ficamos a falar para as paredes”. Daí o seu adoecimento e mal-estar.

O outro vértice do triângulo, das famílias recompostas, caso da maioria dos matriculados, revelou-se surpreendente: se o ambiente em casa era de resolução de conflitos pela palavra, pela mediação, os alunos se revelavam calmos e raramente praticavam violência. Mas, se havia violência intrafamiliar, castigos corporais, maus tratos em geral, em famílias recompostas ou não, os estudantes levavam a violência à escola, porque tinha sido aprendida em casa. Na recomposição familiar, havia, pois, dois tipos básicos, conflitivo ou relativamente pacífico (LIMA; GOMES, 2017).

Maria Lúcia, por exemplo, desde pequena teve contatos com o pai em ambiente carcerário, pois ele fora preso por latrocínio. Ela contava o tempo da pena, enquanto ele lhe prometia coisas que não poderia cumprir quando saísse. Maria Lúcia o adorava. Saindo da prisão, seu pai passou a conviver com a filha, ciumenta, e casou-se com outra mulher, que colocava em primeiro lugar. Num ambiente doméstico

marcado por agressões, alcoolismo e uso de cocaína, acabou por ser estuprada pelo pai. A partir daí a adolescente passou a morar com a mãe e a ter comportamentos desviantes. Começou a namorar bastante cedo, inclusive João, e a relacionar-se com outros rapazes do tráfico. Líder, criou o Bonde das Apimentadas, que utilizava o erotismo como poder: nas festas a que o grupo comparecia, as meninas “passavam o rodo”, isto é, chamavam a atenção e “ficavam” com o maior número possível de rapazes, inclusive os que tinham relativos compromissos, com isso provocando ódio e ciúme das demais garotas (LIMA; GOMES, 2017).

João de Santo Cristo vinha de uma família parecida. O pai era agressivo com todos em casa e “não gostava” de trabalhar. O maior arrimo da casa era um irmão, mais velho, um dos mais renomados traficantes da comunidade. Dono de uma boca de fumo, ostentava armas, dinheiro e mulheres, modelo que fascinava João. Assim, ele se identificou e se tornou também traficante e líder escolar do funk ostentação (LIMA; GOMES, 2017). Ou seja, não faltavam a João e Maria Lúcia protagonismo, energia, iniciativa, aplicados às atividades desviantes. Que aconteceria se isso fosse canalizado noutra direção?

Maria Lúcia certo dia decidiu “sair” com um dos líderes locais do tráfico. De madrugada voltou para casa, contou ter sido mais uma vez violentada. Mãe e filha compareceram à polícia e o acusado foi preso. Ameaçada de morte, não concluiu o ano letivo, não saía mais de casa e teve que se mudar de cidade. João também não encerrou o ano letivo: empolgado com o tráfico, saiu da escola e passou a negociar num ponto próximo ao estabelecimento, assim tendo acesso ao mercado consumidor. Afinal, seu dilema era doloroso: dispunha dos modelos opostos do irmão e da mãe, a quem era muito apegado. Esta logo cedo ia ao trabalho, retornando às 20h, para ainda cuidar da casa, ganhando baixo salário: como se conformar com a mãe trabalhando de sol a sol e rezando a Deus por um milagre? O dilema era ser um traficante de curta vida (reconhecia isso nas experiências de muitos colegas) ou ser um explorado (GOLDSTEIN, 2012). Serão as recompensas sociais alocadas para estimular o crime organizado ou o trabalho árduo? Assim, os dois maiores líderes melancolicamente abandonaram a unidade escolar.

Retornando ao triângulo (LIMA; GOMES, 2017), o tédio, com seus vazios, gerava oportunidades para as violências, como atos lúdicos ou não. Tais vácuos não eram só de tempo, que o diretor buscava preencher, inclusive com “festas da hora”. Eram hiatos de significado do currículo, levando-os a valorizar os aprendizados concretos (outra vez o concreto em detrimento do abstrato), como a horta e o xadrez (devidamente utilizados pelos docentes no cumprimento dos objetivos educativos).

As famílias, não necessariamente recompostas, mas violentas, davam exemplos e desestabilizavam a vida dos seus filhos. De modo geral, a convivência entre pais/padrastos e filhos era curta. O péssimo transporte público de uma área periférica consumia preciosas horas diárias. O desinteresse se associava a estas e outras dificuldades. A televisão, a rua, os colegas e os traficantes tornavam-se relevantes agentes educativos. Chegando à escola, os adolescentes reproduziam os comportamentos vivenciados no domicílio e na rua. Este aprendizado era então socializado e reconfigurado, retornando à sociedade de modo diferente, em geral mais violento. Nessa perspectiva, a presente pesquisa (LIRA, 2016) reitera as conclusões de Moignard (2008), antes indicadas. O estabelecimento educativo era lugar de encontro entre colegas, em que se executavam e planejavam ações variadas, inclusive delitos, dependendo do grupo de colegas.

Paradoxalmente, os educadores se cotizaram para fazer uma festa no dia das bruxas como culminância do ano letivo. Eles superaram altos obstáculos e empregaram grande criatividade para proporcionar

aos alunos a inesquecível festa. Com efeito, o Halloween, incluindo uma “festa de pijama”, foi rara oportunidade de lazer e de emoções na sua paisagem pobre, econômica e socioculturalmente. Muitos declararam não poder esquecê-la (LIMA; GOMES, 2017).

Não se conhecem os capítulos seguintes dessa história. Várias continuidades podem ser imaginadas, otimistas ou pessimistas. Tudo pode ter fluído como um rio de planície ou como um furioso rio encachoeirado. Entretanto, patenteou-se que as redes envolventes da escola e da comunidade agiam de maneira complexa (LIMA; GOMES, 2017). A escola espelhava a comunidade, pois seus estudantes dela provinham, com a sua bagagem de problemas e vantagens. A escola era pobre para alunos pobres. Acaso ou simetria calculada?

Educadores buscaram compreender e modificar os processos, apesar das suas angústias e apatias. Os problemas ingressavam no estabelecimento e eram reprocessados, retornando à comunidade. Eis como questões de pobreza e de segurança pública se entremeiam com questões educacionais. Nesta rede, como esperado, os fios são de mão dupla, com uma dinâmica complexa a percorrê-los. Não se sabe se o sistema escolar pensou nisso algum dia. Se pensou, nada fez. Se fez, apagou-se na volatilidade dos governos e personalidades de plantão. Entre o ovo e a galinha há uma conexão bidirecional.

ALTERNATIVAS PARA SUPERAR AS VIOLÊNCIAS

Apenas o breve balanço apresentado nos dois estudos de caso indica as implicações práticas que eles podem trazer aos diversos decisores da educação institucionalizada. Seguindo-se com o objetivo deste trabalho, resgata-se uma pesquisa bibliográfica (VASCONCELOS, 2017), com análises a perpassar questões curriculares, interações de envolvidos no ato educativo e gestão escolar, podendo contribuir para o rompimento da reprodução da violência escolar. Com a pesquisa, renovou-se uma antiga pergunta: se o objetivo da escola é aprender/ensinar a conviver sem violência, o que dá e o que não dá certo? Foi composta por revisão da literatura, bem como análise de 19 trabalhos publicados na Internet: 1) 16 artigos divulgados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sendo o período de avaliação considerado do 2012 a 2016; 2) 3 teses de doutorado divulgadas pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses. Não foram localizadas dissertações a partir dos descritores utilizados.

Para se chegar a 13 dos 16 artigos mencionados, partiu-se de um total de 47 periódicos classificados como A1, sendo todos os trabalhos classificados na área da educação. Deste universo de 47 periódicos, foram considerados apenas 8 (ver o quantitativo 7 + 1 no Quadro 1), pois o restante dos periódicos ou não tinham artigos com “violência” no título (19) ou eram aqueles cujo acesso aos artigos era pago (20) (ver as linhas “sim” e “não” da coluna “Inclusão na pesquisa” no Quadro 1). Para se chegar a 3 dos 16 artigos mencionados, partiu-se de um total de 9 periódicos divulgados pela Capes, sendo todos classificados como área da educação. Deste universo de 9 periódicos, apenas 3 foram considerados, pois os outros periódicos não eram efetivamente da área da educação (ver a linha “não” na coluna “Inclusão na pesquisa”, no Quadro 1). Desse modo, somando-se 8 com 3, totalizaram 11 periódicos aproveitados, os quais proporcionaram os 16 artigos.

Para incluir ou excluir os artigos, verifica-se, no Quadro 1, que foram utilizados os descritores “violência”, para os periódicos classificados como A1 e, “violência escolar”, para os periódicos divulgados pela Capes.

QUADRO 1**Número de artigos e de periódicos avaliados como A1 e divulgados pela Capes.***Brasil, 2017.*

Perfil dos periódicos	Inclusão na pesquisa?	Critérios de seleção do periódico	Quantidade	
			Periódicos	Artigos
Classificação A1	Sim	Periódicos contendo artigos que tinham o termo “violência” no título, área da educação.	7	13
		Periódico contendo artigos que tinham o termo “violência” no título, sem ser da área da educação.	1	-
		Periódicos sem artigos cujos títulos teriam o termo “violência”.	19	-
	Não	Periódicos contendo artigos, cujo acesso era pago.	20	-
Subtotais			47	13
Divulgados pela Capes	Sim	Periódicos contendo artigos que tinham o termo “violência escolar” no título, sendo da área da educação.	3	3
	Não	Periódicos contendo artigos que tinham no título o termo “violência escolar”, sem ser da área da educação.	6	-
Subtotais			9	3
Totais			56	16

Fonte: Vasconcelos (2017). Elaborado pelos autores.

Quanto às teses, das 195 universidades brasileiras, 87 disponibilizam seus trabalhos à Biblioteca Digital Brasileira de Teses (BDBT). As universidades das quais se extraíram os estudos analisados foram escolhidas a partir do *e-Mec*. Optou-se por tomar como universo as 13 universidades com melhor pontuação. Destas, quatro estão na BDBT, cada uma delas com uma tese, tendo ficado três com descritores afetos às perguntas da pesquisa (Quadro 2). Para incluir ou excluir as teses, pode-se verificar, no Quadro 2, que foi utilizado o descritor “violência escolar”.

QUADRO 2**Número de universidades e teses divulgadas pela BDBT.***Brasil, 2017.*

Inclusão na pesquisa?	Critérios de seleção da universidade	Quantidade	
		Universidades	Teses
Sim	Universidades com teses cujos títulos continham o termo “violência escolar”.	3	3
Não	Universidades com teses cujos títulos continham o termo “violência escolar” no título, mas a violência foi originada na família, e não na escola.	1	
	Universidades sem teses cujos títulos teriam o termo “violência escolar”.	9	
Totais		13	3

Fonte: Vasconcelos (2017). Elaborado pelos autores.

O ovo ou a galinha?

Violências nas escolas e comunidades

Candido Alberto Gomes, Ivar César Oliveira de Vasconcelos,
Adriana Lira e Diogo Acioli Lima

Em sua dimensão metodológica relacionada com a revisão da literatura, a pesquisa refletiu sobre a escola situada no encontro da educação de casa com a educação do mundo, sendo que, no Brasil, esse encontro poderia equivaler à interação entre a “casa” e a “rua”, dois espaços sociais básicos capazes de explicar a estrutura sociocultural brasileira (DAMATTA, 2004). A casa, idealmente, o lugar da tranquilidade do lar, de tradições da família e de supercidadania (ser dono da lei do coração). A rua, o local do trabalho, da ação do Estado com suas leis e de subcidadania (ser sujeito à lei). Quando a escola não consegue lidar com a sua condição de espaço interativo, podem abrir-se flancos de violência em seu interior. Parece que ela não percebe que existe um distanciamento ontológico entre esses dois espaços sociais e, quando o percebe, não sabe como lidar com ele. Um distanciamento que, em harmonia com os resultados da pesquisa bibliográfica e estudo anterior (VASCONCELOS; GOMES, 2015; VASCONCELOS, 2017), caracteriza uma ambiguidade ética e alimenta as seguintes lógicas de ação, gerando ou fortalecendo a violência escolar: 1) o Outro é prioritariamente o culpado pelo fracasso escolar – para os professores, a escola é o outro; para a escola, o professor é o outro; para os estudantes, escola e professores são os outros. Tal lógica baseia a tendência à inércia percebida no sistema educacional; 2) há bloqueios à crítica construtiva de alunos e professores. Essa lógica fundamenta a tendência à negação parcial do sujeito – o ser humano pensa, emociona-se e age; 3) existe primazia da informação, sem articulação entre aspectos cognitivos e socioemocionais do ato educativo. Uma lógica baseada na tendência à elaboração de algum tipo de autoritarismo, pois, quem sabe, manda.

Essas lógicas instalam e alimentam a violência. O fracasso educacional do aluno, em parte dos casos, traduz-se em violência contra a escola. Não encontrando acolhimento, pode-se reagir, negando a instituição. Com isso, a violência perpassa a dinâmica curricular fragilizada em sua capacidade de diálogo com os jovens. O currículo passa a ser preenchido por experiências sociais (DUBET, 1994) de educandos e educadores conforme a noção de que o outro é o culpado pelo insucesso do processo educacional. Até em decorrência dessa lógica, estudantes e professores interagem conforme o arbitrário cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1964), construindo e reproduzindo tais experiências sociais, deixando de praticar a crítica construtiva, e priorizando a informação, sem articulá-la com a formação. A gestão escolar tende a adotar paliativos. A hipocrisia organizacional (BRUNSSON, 2007) se alastra, pois os gestores sabem que as iniciativas propostas pouco rendem, embora se espalhe o discurso do sucesso. Proclamam alguns valores, mas, não os colocam em prática (TEIXEIRA, 1976).

Assim, o papel da escola de socializar e promover mudanças é exercido em meio à violência, um indesejado cenário traduzível em termos de “violência da escola, na escola e contra a escola”. No jogo das mútuas influências com o lado de fora, a escola tem deixado de ser uma instituição tão somente invadida pelo problema da violência para transformar-se em máquina de sua reprodução, assim reiterando os resultados de investigações antes expostas. As decisões do dia a dia podem ou não dar certo para resolver o problema e construir vias de boa convivência.

Por sua vez, a metodologia focalizada na busca e análise de artigos e teses evidenciou, num primeiro momento, “o que não dá certo” numa escola e assim provocar um clima de violência, ou acirrará-lo. Os trabalhos analisados informam que não se deve tratar alunos com mais violência, por exemplo, filhos de mulheres vítimas da violência de gênero, os quais sofrem, por causa disso, com o baixo desempenho, absenteísmo, desmotivação, falta de concentração. Não dá certo tratar os alunos com humilhações públicas, castigos corporais, como se eles fossem culpados pelo seu sofrimento. Não dá certo também agir com mais conflito e intolerância, transferindo responsabilidade para os estudantes – é a tática do “bateu, levou” –, pois alimenta-se o desejo de continuar “batendo”. A indisciplina, por sua vez, não tem

solução nas rotulações, como “indisciplinados”, “mal-educados”, pior ainda quando tais comportamentos são vinculados à questão familiar, pois isso reforça essa mesma característica neles (DEBARBIEUX, 2006).

Contudo, a violência se volta contra os professores quando, por exemplo, se instalam câmeras nas salas de aulas. Não é verdadeiro o argumento de que precisam “controlar” os alunos, sua indisciplina, sua falta de educação. É uma discussão sem consenso, mas seria um paliativo condenado por especialistas. Instala-se o medo na escola, abrindo-se para a perseguição de professores; sem mencionar prejuízos ao diálogo entre pais e filhos e à socialização dos alunos. Adicionalmente, se câmeras na sala de aula levam à exposição de crianças, não seriam elas vítimas das violências? Afinal, seu espaço e individualidade parecem invadidos. Provou-se, nos limites da pesquisa bibliográfica realizada (VASCONCELOS, 2017) que, se por um lado as tecnologias podem resolver condutas indesejadas, por outro, não promovem efetivas alterações em valores, atitudes e comportamentos; podem, pelo contrário, levar a problemas psíquicos que retroalimentarão a violência.

Assim, culpar o aluno por manifestações de violência no ambiente escolar só piora o cenário. Não parar para ouvi-los, entupindo-os de conceitos sem a menor articulação entre informar-formar, pode configurar autoritarismo, pois “manda” quem tem mais informações (VASCONCELOS; GOMES, 2015). Acionam-se as mencionadas lógicas de ação.

Num segundo momento, a análise dos trabalhos mostrou “o que dá certo”. Também tais soluções foram organizadas e analisadas pela pesquisa no âmbito do currículo, das interações sociais e da gestão escolar. Desse modo, os estudos recomendam um aprofundamento do mencionado tema das violências de gênero, pois os filhos de mulheres vítimas dessa tragédia tendem a apresentar baixo rendimento escolar, desinteresse e desconcentração. Informam que é preciso entender de que modo a vida escolar desses, e de outros alunos, é afetada. Professores precisam se sensibilizar e estar preparados, o que favorecerá o tratamento e a prevenção de impactos das violências. Trabalhos do Brasil e de Portugal sugerem a aplicação de estratégias visando à aproximação entre as famílias e a comunidade educativa, de maneira a se tornarem parceiras na tarefa de edificar a escola menos violenta (LOPES et al., 2012; SEBASTIÃO, 2013).

Nesse sentido, não será o currículo direcionado pela razão e informações, moldado pelos padrões modernos, mas pela desenvoltura favorável à articulação entre cognição e afeto, que tornará significativa a realidade do alunado (GALVÃO et al., 2010). Por isso mesmo, o programa antiviolença, envolvendo 307 alunos do segundo ciclo de uma escola lisboeta, mostrou a imprescindibilidade de realizar ações de sensibilização/formação de docentes e pais, bem como capacitar para competências sociais (MENDES, 2011).

Iniciativas exitosas ocorrem quando adultos se fazem presentes em locais mais propícios às ações de violência. Na ausência deles os alunos se agridem, se chutam, naturalizando comportamentos indesejados. Os adultos precisam conscientizar-se do valor da pedagogia de diálogo franco, honesto, mantendo firmeza e coerência na aplicação das mesmas normas a todos. É a interação aluno-professor movida pela pedagogia dialógica (FREIRE, 2011). Com isso, as vítimas ficarão protegidas e terão coragem de denunciar seus algozes (CLARKSON; HUTCHINS, 2015). No domínio da gestão escolar, alguns programas conseguiram êxito contra a depredação, a pichação, a venda e consumo de drogas, as violências físicas e verbais contra professores e entre os alunos. Entre eles, um contribuiu para reduzir algumas violências, tais como furtos a docentes e de equipamentos pedagógicos, e até atentados contra a vida dos alunos (FRANÇA; DUENHAS; GONÇALVES, 2013).

O ovo ou a galinha?

Violências nas escolas e comunidades

Candido Alberto Gomes, Ivar César Oliveira de Vasconcelos,
Adriana Lira e Diogo Acioli Lima

Assim, a pesquisa bibliográfica evidenciou que, entre “ações que não dão certo” e “ações que dão certo”, vai seguindo a escola, encruzilhada da educação de casa com a educação da rua (Quadro 3).

QUADRO 3

Ações que “não dão certo” e que “dão certo” para superar as violências nas escolas.

Não dão certo	Dão certo
Castigos corporais.	Adotar na comunidade educativa o apreço pela afetividade, a atenção e a empatia. Recuperar a memória de crianças e adolescentes maltratados, a fim de fazer face a danos e prevenir outros casos, bem como aprofundar estudos sobre hierarquias entre alunos.
Humilhações públicas.	Adotar na escola condutas moderadas, com o controle das próprias emoções.
Câmeras, detectores de metais e outras tecnologias de segurança.	Aproximar os pais de alunos da comunidade educativa. Se possível, implementar estratégias formativas com a participação de todos. Ultrapassar a dimensão do ensino de conteúdos formais, focalizando também aspectos morais, éticos, cidadãos, de respeito e de consciência.
Desconto de pontos no aproveitamento.	Utilizar punições com parcimônia e coerência, em último caso. Não punir o aluno porque este não conseguiu memorizar e/ou repetir conceitos repassados pelo professor.
Tolerância zero. Avaliações de programas em vários países revelam efeitos negativos.	Escutar os alunos, considerando a violência como resultado de condições sociais desfavoráveis (a ruptura de laços sociais) e como manifestação de subjetividades (a ausência da palavra). Aprimorar ou desenvolver entre os membros da comunidade escolar o hábito de dialogar. Foco: harmonização de atitudes e estilos de comunicação em trabalhos colaborativos. Promover entre os professores a abertura à alteridade.
Rotular o aluno como indisciplinado e mal-educado, promovendo a vinculação entre este perfil e a família.	Em vez de culpar, é preciso agir. Escola e professores podem ser igualmente violentos, num círculo vicioso.

Fonte: Vasconcelos (2017). Elaborado pelos autores.

Ficou evidenciado ser possível substituir ações e iniciativas comumente tidas como solução à boa convivência na escola por outras mais efetivas e com resultados mais duradouros.

CONCLUSÃO

Esta é a história de pesquisas em que não se encontram só inocentes ou apenas vítimas ou, ainda, culpados. Não se pode concluir à vista das evidências apresentadas que a comunidade torna os alunos violentos e que estes conduzem a violência para dentro da escola. Também não se pode concluir que a escola sozinha deva fazer mágicas. Primeiro, entre as violências da comunidade e as da escola há um jogo de espelhos, de imagens bem ou mal refletidas, mais ou menos distorcidas, com diversas contradições e desafios. A escola tem a sua própria violência e pode constituir uma caixa de ressonância da violência da comunidade e da sociedade. Pode exportar esta violência transformada ou amplificada para o seu entorno. Eis porque a escola pode ter várias formas de se inserir no seu contexto social, sem que dela se possa esperar o fim da vulnerabilidade social.

Fica ainda evidente que parte dos problemas escolares depende dos adultos que trabalham na escola. Não se espera que sejam super-heróis, infatigáveis, todo-poderosos, infinitamente pacientes ou que

deem a outra face sistematicamente para que lhe batam. Medos, angústias e expectativas negativas em face dos seus alunos podem mudar ambientes sociais. Para transformar esse cenário, vale lembrar que se espera dos gestores e docentes a liderança necessária para o exercício das suas responsabilidades. E da burocracia escolar mais ampla, assistência, recursos e articulação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. (Coord.). **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília: UNESCO, Observatório de Violências nas Escolas, MEC, 2006.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Les héritiers**: les étudiants et la culture. Paris: Éds. de Minuit, 1964.

BRASLAVSKY, C. (Org.). **Aprender a viver juntos**: educação para a integração na diversidade. Brasília, DF: UNESCO, IBE, SESI, UnB, 2002. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127147>>. Acesso em: 27 maio 2019.

BRUNSSON, N. **The consequences of decision-making**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Interface**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 432-443, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2019.

CLARKSON, S.; HUTCHINS, J. Introducing and piloting KiVa bullying prevention in the UK. **Education and Child Psychology**, v. 32, n.1, p. 49-61, 2015.

COLEMAN, J. S. **The adolescent society**. Nova Iorque: The Free Press of Glencoe, 1963.

DAMATTA, R. **O que é o Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

DE GAULEJAC, V. **Les sources de la honte**. Paris: Desclée de Brouwer, 2008.

DEBARBIEUX, E. **Violence à l'école**: un défi mondial? Paris: Armand Colin, 2006.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, F.; TOSCANO, E. (Ed.). **Sociologia dell'esperienza**. Milão: Nimesis, 2016.

DURU-BELLAT, M.; VAN ZANTEN, A. (Orgs.). **Sociologie du système éducatif**. Paris: Presses Universitaires de France, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALVÃO, A. et al. Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 425-42, 2010.

DE GAULEJAC, Vincent. **Les sources de la honte**. Paris: Desclée de Brouwer, 2008.

FRANÇA, M. T. A.; DUENHAS, R. A.; GONÇALVES, F. O. Melhoria da qualidade educacional e redução da violência através de abertura de escolas públicas nos finais de semana: uma avaliação quantitativa. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 711-738, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n81/05.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2016.

GOLDSTEIN, D. M. Nothing bad intended: child discipline, punishment, and survival in a shantytown in Rio de Janeiro, Brazil. In: SCHEPER-HUGHES, N.; SARGENT, C. (Orgs.). **Small wars**: the cultural politics of

O ovo ou a galinha?

Violências nas escolas e comunidades

Candido Alberto Gomes, Ivar César Oliveira de Vasconcelos,
Adriana Lira e Diogo Acioli Lima

childhood. Berkeley: University of California Press, 2012. p. 389-415. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000300002>

GOMES, C. A. **A educação em novas perspectivas sociológicas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Gen, 2012.

GOMES, C. A. et al. A violência na ótica de alunos adolescentes do Distrito Federal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 11-34, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0236127.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2012**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde; Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2013. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64436.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde; Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, 2016. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2019.

LIMA, D. A. **O triângulo do diabo**: família, tédio e violências na escola. 2015. 229 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/tede/1950/2/DiogoAcioliLimaTese2015.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2019.

LIMA, D. A.; GOMES, C. A. Família, tédio e violência escolar: vozes adolescentes. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Porto, v. 17, p. 177-197, 2017.

LIRA, A. **Indisciplina e violências**: como alunos adolescentes veem seus professores. 2016. 299 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/tede/2108/2/AdrianaLiraTese2016.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2019.

LIRA, A.; GOMES, C. Violence in schools: what are the lessons for teacher education? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 759-779, 2018.

LOPES, E. L. et al. A violência no contexto escolar: visão de professores de uma escola pública da cidade de Montes Claros-MG. **Motricidade**, v. 8, n. S2, p. 820-824, 2012.

MENDES, C. S. Prevenção da violência escolar: avaliação de um programa de intervenção. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 45, n. 3, p. 581-8, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342011000300005>.

MOIGNARD, B. **L'école et la rue: fabriques de délinquance**. Paris: Presses Universitaires de France, 2008.

NIETZSCHE, F. **Além do bem e do mal**. São Paulo: WVC Ed., 2001.

PAIS, J. M. Máscaras, jovens e "escolas do diabo". **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 7-21, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/02.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2019.

SEBASTIÃO, J. Violência na escola, processos de socialização e formas de regulação. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 71, p. 23-37, 2013. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/spp/933>>. Acesso em: 27 maio 2019.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022001000100007&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 27 maio 2019.

TEIXEIRA, A. S. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional; Brasília: INL, 1976.

UNESCO. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**.

Londres: UNESCO, 1945; Brasília, DF: Representação da Unesco no Brasil, 2002. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147273por.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2019.

VASCONCELOS, I. C. O. Aprender a conviver, sem violência: o que dá e não dá certo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 897-917, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002501180>.

VASCONCELOS, I. C. O.; GOMES, C. A. C. Jovens estudantes universitários e seus professores em interação social. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 10, n. 2, p. 605-62, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n2p605-629>.