

(In)disciplina e violência escolar: um estudo de caso

Cláudio Marques da Silva Neto¹
Elba Siqueira de Sá Barretto¹

Resumo

Este artigo inspira-se nos resultados de uma pesquisa de tipo etnográfico sobre indisciplina e violência no espaço escolar, realizada em uma escola pública da rede municipal paulistana.² Trata-se de um estudo de caso em que nos propusemos a examinar as formas encontradas pela escola, nos dias atuais, para lidar com esses fenômenos, os quais têm se tornado objeto frequente de queixas escolares e adquirido relativo destaque nas pesquisas e publicações da área. O objetivo foi identificar os fatores capazes de produzir a disciplina e minimizar a violência, bem como obter mais clareza sobre os processos por meio dos quais essa ordem pode ser produzida. Inventariamos as ações e intervenções pedagógicas que propiciaram a transformação de uma instituição que se caracterizava por altos índices de violência e de indisciplina em uma escola que, em um período de cinco anos, passou a ser considerada pela comunidade escolar como de alto prestígio. A atenção às necessidades dos diferentes segmentos escolares, o trabalho coletivo e solidário, a organização curricular e o apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem contribuíram para que as desigualdades sociais não se convertessem em desvantagens escolares. Os resultados da investigação são acompanhados de reflexões teóricas, que procuram traduzir o que conseguimos captar no estudo em termos mais abrangentes.

Palavras-chave

Indisciplina – Violência – Aprendizagem – Participação.

1- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Contatos: claudioneto@usp.br; elbasb@usp.br

2- Pesquisa para obtenção do título de mestre, realizada por Cláudio Marques da Silva Neto sob a orientação da Profa. Dra. Elba Siqueira de Sá Barretto (SILVA NETO, 2011).



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844165933>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

(In)discipline and violence in schools: a case study

Abstract

This article draws on the results of an ethnographic study on indiscipline and violence in schools, conducted in a public school of São Paulo municipal system.³ This case study examines how the school dealt with these phenomena, which have become the frequent object of school complaints and acquired relative prominence in research and publications of the field. Its objective was to identify factors capable of producing discipline and minimizing violence, as well as to obtain more clarity on the processes through which this order can be produced. We did the inventory of the educational actions and interventions that led to the transformation of an institution characterized by high rates of violence and indiscipline into a school that, in five years, came to be considered highly prestigious by the school community. Attention to the needs of the different school segments, collective and solidarity work, curricular organization, and support for students with learning difficulties contributed to prevent social inequalities from turning into school disadvantages. Research findings are accompanied by theoretical reflections, which seek to translate what we captured in the study into more comprehensive terms.

Keywords

Indiscipline - Violence - Learning - Participation.

Conceitos de indisciplina e violência: objetos ainda em construção

O bem cultural a ser socializado pela escola continua a não estar ao alcance de todos, a despeito do processo de universalização do acesso ao ensino fundamental. Sabe-se que dentro da escola uma proporção significativa da sua população não logra obter acesso pleno aos conhecimentos veiculados no ensino obrigatório, o que sugere que parte dos conflitos recorrentes no cotidiano escolar pode ter a ver com essa questão. Mas tem também a ver com os processos de socialização e com a natureza autocrática da organização escolar. Nesse contexto, para firmar sua autoridade, não basta ao docente o *status* de professor, tampouco ter o domínio do conteúdo a ser trabalhado. Nos dias atuais, ele tem que se fazer respeitar, o que implica outro trato com os alunos. O respeito não é devido automaticamente a alguém apenas por ser ele representante de uma cultura reconhecida.

3- Master's research carried out by Cláudio Marques da Silva Neto under the supervision of Professor Elba Siqueira de Sá Barretto (SILVA NETO, 2011).

As temáticas da indisciplina e da violência escolar têm adquirido importância crescente no Brasil, fenômeno que se pode constatar a partir da segunda metade da década de 1980 na esfera acadêmica, quando a produção de teses e de dissertações cresceu em proporção exponencial. No entanto, há indícios de que os esforços para entender esses fenômenos ainda são insuficientes e de que as análises dos trabalhos acadêmicos tendem a diferir pouco entre si (AQUINO, 2011, 2016).

Em estudo de 2014, Zechi (p. 28) assevera que a “indisciplina em meio escolar representa um assunto complexo. Seu conceito, assim como o de violência, não é uniforme, nem universal. Ele relaciona-se a um conjunto de valores que variam em diferentes contextos socioculturais ao longo da história”.

A despeito de a literatura apontar a construção da indisciplina e da violência como fenômenos particulares, cada um com sua semântica – o que assegura as suas singularidades –, no campo discursivo esses fenômenos persistem como problemas interligados, conforme pode ser constatado em relatório coordenado por Ferraz e produzido pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) e pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) sobre a violência nas escolas. Nele se observa que, “desde a década de 1990, os professores têm enfrentado o crescimento da violência dentro das escolas. O que chamávamos de indisciplina passou repentinamente a ter um caráter de agressão” (FERRAZ, 2007).

Reside nesse argumento a ideia segundo a qual esses dois termos ou conceitos se confundem, podendo haver o deslocamento de um fenômeno para o outro, de modo que um ato de indisciplina pode se desdobrar em ato de violência. É possível que isso revele, em parte, tanto a ausência dessas temáticas na pauta da formação docente, quanto o descaso, por parte da escola, em relação aos processos de socialização no espaço escolar. Ocorre que negligenciar a importância da socialização como função social da escola implica não preparar os sujeitos para os fins a que ela se destina e, por conseguinte, descuidar da construção de uma relação pedagógica voltada para o sucesso escolar dos alunos. Conscientes desse papel específico da escola, Dubet e Martuccelli (1998, p. 27) afirmam:

[...] ao mesmo tempo [em] que a escola é um aparato de distribuição de posições sociais, é um aparato de produção de atores ajustados a essas posições. [...] A socialização escolar que não é toda a socialização, se desenvolve em uma organização escolar caracterizada por uma “forma” escolar, um conjunto de regras, de exercícios, de programas e de relações pedagógicas resultante do encontro de um projeto educativo e de uma estrutura de “oportunidades” sociais.

Considerar esses argumentos significa admitir que na produção da indisciplina ou da violência não há unilateralidade, ou que elas não constituem traços de personalidade dos alunos. Significa fundamentalmente reconhecer que tais fenômenos são produzidos no processo de socialização, sobre o qual os profissionais têm grande responsabilidade, como assevera Ratto (2007, p. 256), ainda que a autora se referisse especificamente à produção da indisciplina:

[...] se assumimos a perspectiva de que a disciplina e a indisciplina são cotidianamente produzidas pela escola, a partir das configurações específicas adquiridas pelas relações de poder e pelo tipo de lógica que, em cada contexto, institui a ambas, é possível desnaturalizá-las, retirá-las de uma dimensão de inevitabilidade.

Na conceituação desses objetos partimos, portanto, do suposto de que a indisciplina e a violência na escola são fenômenos sociais e, conseqüentemente, escolares que devem ser estudados a partir das interações e não apenas considerados como consequência de deformação ou desvio dos alunos. Esses fenômenos tampouco constituiriam algo inevitável, como propalado por visões naturalizadas de setores conservadores. Os processos de socialização são regulados e a escola, além de ser um lugar de aprendizagem de saberes, é um lugar de construção e exercício de formas de poder.

Antes de tudo é preciso destacar o fato de que a escola não é um simples lugar de aprendizagem de saberes, mas sim, e ao mesmo tempo, um lugar de aprendizagem de formas de exercício de poder e de relações com o poder. A escola, como um universo onde reina a regra impessoal, “opõe-se a todas as formas de poder que repousam na vontade ou na inspiração de uma pessoa”. (LAHIRE, 1995, p. 59).

A partir desse pressuposto, voltemos à demarcação das fronteiras entre indisciplina e violência, sobre as quais consideramos esclarecedoras as distinções de Aquino (2011, p. 467-68):

Apesar da apreensão recorrente de que se trataria de fenômenos conexos ou interdependentes, não se pode assumir que violência e indisciplina portam feições semelhantes e nem uma causalidade comum, uma vez que os contratempos disciplinares definem-se não pelo emprego da força, mas tão-somente por condutas tidas como avessas às convenções normativas ali em uso.

Esse mesmo autor circunscreve a noção de indisciplina “à refração à ordem regimental em vigor em determinado âmbito institucional ou, no limite, como invalidação desta” (AQUINO, 2011, p. 468), cujos efeitos se fazem sentir imediatamente na relação professor-aluno.

Quanto ao conceito de violência, é possível afirmar que há um aparente consenso sobre um núcleo que se preserva em grande parte das definições, como: ruptura da relação, destruição do outro, desrespeito, negação do outro, podendo a ação situar-se no plano físico, psicológico ou ético (GALVÃO, 2004; CANDAU, 1999; SPOSITO, 1998).

A despeito da necessidade de distinção entre esses dois conceitos, alertamos para o risco de cair na armadilha essencialista de achar que há uma verdadeira disciplina (CARVALHO, 1996), um clima de ordem e paz que, para ser atingido, basta seguir as prescrições dos cânones legitimados. Tomada a indisciplina como um fenômeno social, sua manifestação comporta contingências de um dado contexto.

Supostos determinantes da indisciplina e da violência

Ainda que a pesquisa que deu origem a este texto não tenha se proposto a identificar as causas desses dois fenômenos (SILVA NETO, 2011), tornou-se inevitável, à luz dos estudos a que recorreremos, distinguir alguns de seus possíveis determinantes. Cuidado especial também tivemos para não sucumbir à lógica de reduzir a indisciplina escolar ao estigma do indesejável, tampouco desconsideramos as queixas escolares expressas em discursos que podem refletir uma “circularidade enunciativa incontestada”, que consiste “na justaposição de crivos teóricos generalizantes a determinadas circunstâncias empíricas típicas, redundando amiúde em julgamentos desqualificadores da copiosidade das formas de vida nas escolas” (AQUINO, 2016, p. 688).

Sobre a indisciplina e a violência na escola, encontra-se na literatura abundante discussão acerca das suas relações com a violência mais ampla que permeia as sociedades e, em particular, com as profundas desigualdades sociais que as alimentam (TEDESCO, 2002; DUBET, 2003, 2004; SPOSITO, 1998; ÁLVAREZ-GARCIA et al., 2010). É fácil admitir que as escolas não são ilhas de paz nesse contexto, e que a violência da sociedade também pode permear as relações no seu interior, sem desconsiderar, como revelam alguns estudos (CODO, 1999; SPOSITO, 1998), que o trabalho pedagógico pode minimizar as influências macroestruturais.

Frequentemente, as pesquisas têm destacado a relativa perda de sentido do papel da escola para a população que a frequenta e um relativo desconhecimento das normas subjacentes à cultura escolar por parte dos alunos, ou seja, do seu currículo oculto, impregnado de valores provenientes de outros tempos e lugares sociais (AQUINO, 2003; DUBET, 2003; GALVÃO, 2004; SPOSITO, 1998, 2001). Os trabalhos acadêmicos têm evidenciado, ainda, a inadequação da escola no trato com os alunos, notadamente, com os adolescentes e jovens.

Em que medida a violência escolar, utilizando-me de uma expressão de Henri Lefebvre, não seria o *elemento revelador* de situações, a porta de acesso privilegiada para uma análise mais densa do próprio sentido da escola no mundo contemporâneo? Qual é o lugar ocupado pela instituição escolar no processo de socialização de crianças, adolescentes e jovens? (SPOSITO, 1998, p. 71).

Essa inadequação, ora não reconhecida, ora não levada suficientemente em conta por parte significativa dos professores, tem muito a ver com a cultura valorizada pela escola, que no seu ideal de produção intelectual, artística, social e estética, proporciona a construção, a manutenção e o fortalecimento de uma identidade institucional que pouco tem a ver com a cultura de parte significativa de seus usuários, historicamente expropriados desse mesmo ideal de produção.

A imposição da cultura da escola a toda a população pela escolarização maciça revela-se, muitas vezes, traumática e violenta, especialmente porque a instituição tende a ignorar e a se distanciar muito das vivências sociais dos alunos e de suas famílias. Os estudos interculturais têm aprofundado a reflexão por esse prisma, tais como os realizados por Candau (1999).

Decorrentes dessa mesma lógica destacam-se, também, os conflitos entre as gerações. A análise do que encontramos na literatura e nas práticas escolares, sobretudo nos níveis do ensino fundamental e médio, leva-nos a reconhecer a negligente atenção dispensada à juventude. Ela não se apresenta para a escola como um objeto de estudo, o que facilmente relega aos jovens o estigma de difíceis, justificando a pregação de uma crise escolar que deriva dos conflitos entre os seus protagonistas (AQUINO, 2011).

Outra perspectiva bastante difundida tem a ver com os processos de socialização de gênero que tanto afetam o comportamento, quanto influenciam o sucesso ou insucesso escolar, notadamente dos meninos. Os modelos de gênero e as atitudes diante da cultura letrada e dos papéis exercidos por homens e mulheres repercutem em grande medida nas trajetórias escolares e, também, como temos razões para crer, nos fenômenos da indisciplina e da violência.

[...] Em mais de um caso, os meninos é que estão, escolarmente, com mais dificuldades, na medida em que a constituição de sua identidade sexual no seio da configuração familiar deve ajustar-se a um pai que se acha, frequentemente, do lado dos princípios familiares de socialização mais dissonantes em relação aos princípios escolares de socialização. (LAHIRE, 1995, p. 345).

Em sua pesquisa, Lahire (1995) constata que, entre os pais dos meios populares que cultivam hábitos compatíveis com a cultura letrada – como ler, escrever bilhetes, anotar compromissos em agendas, ler para os filhos, fazer o acompanhamento escolar e cuidar do preenchimento dos documentos da casa –, seus filhos tendem a experimentar mais dificilmente o fracasso escolar.

Autores que discutem mais especificamente os problemas de indisciplina e de violência afirmam que esses fenômenos podem ser usados como recursos de afirmação das masculinidades (CONNELL, 2000; CARVALHO, 2003), especialmente aquelas definidas como masculinidades de protesto.

Masculinidade de protesto é um caso em evidência. A maioria dos garotos aprende a negociar a disciplina na escola como um atributo apenas. Um certo número, no entanto, toma o sistema de disciplina como um desafio, especialmente entre os pares que fazem um investimento pesado em ideias de brutalidade e confrontação. (CONNELL, 2000, p. 162).

Por fim, é preciso ter também em conta a natureza autocrática da escola, herdeira da organização e da moral religiosa, e fortemente vinculada a um modelo de escolarização historicamente forjado no atendimento às classes mais favorecidas.

A par desses e de outros processos, como o dos modos sutis de controle, considere-se, como faz Aquino (2011, p. 471), que:

Não obstante a alegação recorrente acerca do espriamento da animosidade, do desrespeito ou então da apatia por parte do alunado, tais queixas, se observadas de outro ângulo, parecem apontar, paradoxalmente, para uma espécie de triunfo normalizador das práticas escolares contemporâneas, consubstanciado na ambição de uma gestão diuturna das condutas, bem como

dos destinos ulteriores das vidas ali em jogo, por meio da estandardização não apenas dos gestos, mas, sobretudo, das intenções a eles subjacentes.

O modo de controle da lógica normalizadora das práticas sociais e escolares da sociedade contemporânea envolve tanto os alunos quanto os professores, o que ensaja um cenário mais sombrio do ponto de vista da tomada de consciência, já que os modos sutis de controle dos passos dos alunos e também dos professores passa a ser convertido “em um nicho populacional como outro qualquer; respondendo, assim, a um movimento de achatamento das especificidades escolares em favor de um giro normalizador⁴ comum a outras esferas sociais” (AQUINO, 2011, p. 471).

As relações de poder são fundamentais para se compreenderem as temáticas da indisciplina e da violência escolar. As hierarquias produzidas pelas desigualdades de gênero, de raça, de classe e geracionais estão presentes na sociedade, mormente em sociedades tão desiguais como a brasileira. Nessas circunstâncias, é de se presumir que as desigualdades sociais sejam convertidas, em alguma medida, em desvantagens escolares (DUBET, 2003).

Inegavelmente, as relações interpessoais nas escolas estão submetidas a regulações institucionais expressas em termos de direitos e deveres do corpo docente e discente, e são submetidas a hierarquias funcionais em que o equilíbrio de poder tende formalmente a beneficiar mais os adultos, em especial o corpo técnico-administrativo e, em particular, a direção. Alunos e pais, em princípio, detêm parcela menor desse poder.

O desenho da pesquisa

A pesquisa de natureza qualitativa inspirada em método etnográfico constituiu-se em um estudo de caso em uma escola pública municipal, localizada na zona oeste da capital paulista, com 1.200 alunos matriculados em três turnos de funcionamento, com o corpo docente composto, em sua maioria, por profissionais efetivos, sendo os alunos pertencentes a segmentos populares.

O trabalho de campo durou 17 meses, entre maio de 2009 e outubro de 2010, tendo acompanhado de forma sistemática a rotina da escola. A instituição foi escolhida intencionalmente, por ela ter um histórico de violência e indisciplina que conseguiu reverter. O tempo de permanência na escola foi de 132 horas, aproximadamente, em períodos superiores a uma hora durante dois ou mais dias na semana. Buscou-se empreender a narrativa etnográfica a partir das características assinaladas por Geertz (1989, p. 31), de modo que ela deveria ser *interpretativa*, cabendo-lhe interpretar o *fluxo do discurso social* do meio pesquisado; ademais, a interpretação envolvida deveria consistir em “*tentar salvar o dito* num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis”.

4- O conceito de normalização utilizado provém da teoria da *governamentalidade*, postulada por Foucault: “[...] refere ao tipo de racionalidade ético-política, por meio da qual, de um lado, regulamentam-se as condições de vida das populações e, de outro, disciplina-se a existência de seus componentes individuais” (AQUINO, 2011, p. 471).

Foram feitas observações em salas de aula e no recreio; entrevistas com professores, alunos, pais e equipe gestora. Houve participação: em reuniões do Conselho de Escola, reuniões de planejamento, classes de professoras regentes e classes de reforço. Dez horas de entrevistas foram gravadas. Entrevistamos quatro membros da equipe gestora, quatro professores das turmas de reforço da primeira e da segunda etapa do ensino fundamental, quatro professores, seis mães e 19 alunos. Dado interessante deve-se ao fato de apenas as mães terem comparecido às entrevistas, ainda que alguns dos depoimentos tenham sido combinados com os pais.

Neste estudo de caso, os dados foram produzidos por meio de observações do cotidiano escolar, registradas em caderno de campo e complementadas com entrevistas semiestruturadas (TURA, 2011; ZAGO, 2011). As análises do material empírico priorizaram os significados atribuídos pelos sujeitos às práticas escolares, mediante o estabelecimento de conexões entre o observado e o dito (FONSECA, 1999).

A pesquisa buscou relacionar as evidências trazidas pelo material empírico às discussões e estudos da área. A opção pela abordagem do tipo etnográfico, ainda que esta tenha sido originalmente utilizada nas ciências humanas por estudos antropológicos clássicos, deveu-se, sobretudo, por ela se caracterizar pela descrição minuciosa e densa, bem como pela substancial e particular observação de uma cultura. No caso da pesquisa no ambiente escolar, também se reconhece a denominada cultura escolar, aquela que é tecida no seu cotidiano, buscando entender a realidade social observada, tal como assinalado por Almeida (2004). Na pesquisa em educação, procedimentos de tipo etnográfico passaram a ser largamente utilizados, a despeito de a abordagem ser muito diversa daquela adotada nas pesquisas realizadas por antropólogos, cujo contato com os sujeitos é prolongado e essencialmente de imersão.

Os achados

Entre os resultados obtidos, destacamos algumas medidas como balizadoras da cultura de colaboração instaurada na escola, o que tornou sua realidade distinta de muitas outras que se enredaram nos fenômenos da indisciplina e da violência.

Essa escola é um exemplo de mudança. Com altos índices de violência e indisciplina, transformou-se em uma instituição capaz de produzir um clima de harmonia e de corresponder às expectativas da comunidade escolar. Sua história foi marcada, antes de 2005, por um cenário de desorganização, anomia e instabilidade. Muitos diretores tentaram se estabelecer no cargo e não conseguiam construir um trabalho pedagógico consistente; não permaneciam por muito tempo na escola. Conflitos, indisciplina e violência predominavam. O esgarçamento das relações no ambiente institucional, mesmo entre seus profissionais, ocorria abertamente.

Conflitos internos, disputas de poder entre grupos docentes e direção, relatos de violência apareceram em vários depoimentos. Em episódios mais graves, houve até disparos de metralhadora contra as paredes da escola. O assistente de direção e um professor foram agredidos fisicamente por pais. Banheiros eram estourados com artefatos conhecidos como bomba de efeito retardado. Casos graves de violência envolvendo professores e alunos também foram protagonizados, como atesta o depoimento da diretora:

Uma das coisas que me marcaram muito em 2003, quando eu vim como coordenadora: um menino jogou a professora da escada e ela quebrou a perna. Era na 4ª série. Ela tirou várias licenças, sempre com essa fala de que não aguentava as crianças. (Diretora da escola).

O clima de discórdia e outros problemas igualmente graves faziam parte da rotina do estabelecimento. A distorção idade-série e a evasão escolar eram também muito grandes. O papel da direção pode ser considerado fundamental para a mudança operada, tanto pelo que foi apurado no trabalho de campo, quanto nas entrevistas. Com base na imersão etnográfica na escola, é possível afirmar que o êxito alcançado se deve, em grande parte, à capacidade da diretora de aglutinar as expectativas e os esforços dos diferentes segmentos escolares, de modo a constituir uma coletividade capaz de assegurar um ambiente propício à aprendizagem de todos os alunos. Conforme a assistente de direção, a partir da chegada da diretora, há cinco anos no cargo, os profissionais foram chamados à responsabilidade e o grupo “começa a pensar em todos os problemas que a escola tem. Então, surge essa ideia da coletividade, de a gente repensar o projeto político da escola”.

A concepção de uma atuação coletiva reflete a postura da diretora, que, desde que retornou à escola, assumindo o cargo de direção, investiu fortemente no diálogo com os diferentes segmentos.

Eu observei, ouvi todas as pessoas, ouvi bastante os pais. Chamei os pais pra vários cafés, gostava de chamar de café com a diretora. Fiz vários fóruns pra ver o que as crianças pensavam da escola. Como elas se sentiam na escola. O que gostariam. Fui ouvindo os professores. Aí descobri que cada uma das pessoas tinha uma história, que eles tinham necessidades, que tinham muitas sugestões. (Diretora da escola).

Além do reconhecimento do papel estratégico da gestão – confirmado também por outros estudos (GALVÃO et al., 2010; SOUZA, 2012) –, identificamos posturas e medidas, atestadas pela equipe pedagógica e pelas famílias, que contribuiriam para a escola reverter a sua atuação em benefício dos alunos.

Em primeiro lugar, destaque-se a perspectiva político-pedagógica assumida coletivamente pelo grupo, aliada à crescente consciência, entre os atores sociais, de que a disciplina na escola melhorava quando ela melhorava a qualidade do trabalho pedagógico. Não só a direção, como vários professores afirmaram, mais de uma vez, que o alijamento dos alunos do processo de conhecimento – função primordial da escola – provoca a sua exclusão. E o forte sentimento que o invade dessa exclusão leva o estudante ao questionamento e à subversão das regras de convivência no ambiente escolar, tal como admite Dubet (2004).

Os combinados e o Conselho de Pais

O primeiro passo foi o estabelecimento de *combinados* – ou pactos com os distintos segmentos da escola –, que tiveram como ponto de partida a escuta inicial das demandas e sugestões, e que se equacionaram mediante o estabelecimento

consentido de regras de reciprocidade. Alunos e professores realizaram fóruns nos quais se decidiram regras para gerir o dia a dia da escola, as quais deveriam ser acatadas por todos: adultos, crianças, professores, funcionários. Entre as regras – que propiciavam um pareamento de obrigações e foram publicadas para conhecimento geral –, havia uma em que todos se comprometiam com a assiduidade: adultos e estudantes. Feitos os combinados, procurou-se torná-los claros para a comunidade e obter igualmente o compromisso dos pais, a fim de que o acatamento das regras se tornasse uma cultura da escola.

Os combinados culminaram com o envolvimento da comunidade escolar no projeto educativo e na assunção coletiva das responsabilidades quanto ao projeto pedagógico da escola. Todos, indistintamente, contribuíram para o processo de reconstrução da respeitabilidade da instituição. Nos momentos mais críticos, até meados de 2008, em que o absenteísmo docente era elevado, todos os docentes, independentemente de seu cargo ou função, dispuseram-se a dar aulas: a professora da Sala de Leitura, a coordenadora pedagógica, a professora aposentada que residia perto da escola e até mesmo a diretora, demonstrando flexibilidade no desempenho dos papéis em prol de um propósito compartilhado de maneira solidária.

Estabelecidos os combinados, começa-se a ensaiar a criação do Conselho de Pais. Havia anteriormente na escola uma comissão disciplinar, que era como se fosse um fórum de repressão. Entretanto, foi-se construindo um entendimento de que essa comissão deveria, na verdade, constituir um espaço de mediação. Finalmente, designou-se um período da jornada integral dos professores destinada ao trabalho coletivo para o atendimento semanal da comunidade. Estabeleceu-se um horário fixo para atendimento dos alunos e familiares, de sorte que os pais sabiam que nesse período a equipe técnica estava disponível. O primeiro movimento da escola foi o de solicitar a presença dos pais com a pretensão de *orientá-los* sobre como orientar os filhos nas tarefas educativas. Durante o estudo constatou-se, porém, que muitos pais frequentavam as reuniões e que o propósito delas havia se invertido: eles passaram a indagar sobre o que estava acontecendo, a questionar certas situações!

O Conselho de Pais contribuiu para criar uma responsabilidade compartilhada, inclusive em relação à indisciplina. Além de melhorar a relação do auxiliar de período que cumpria essa função com os alunos, melhorou também a relação dos professores com eles. Constatada uma situação de indisciplina, a família era chamada e os professores tinham oportunidade de entender o contexto em que vivia o aluno – que normalmente desconheciam. O estudante apresentava os seus pontos de vista, assim como os pais e os docentes. Educadores, alunos e seus familiares procuravam chegar a um entendimento a partir daí, o que ajudou sobremaneira a melhorar as relações entre todos e diminuiu a indisciplina.

A condução do projeto pedagógico

A responsabilidade pela condução do projeto pedagógico da escola adveio também, em grande parte, da valorização do trabalho de todos por meio da atuação articulada do grupo gestor e, em especial, pelo estímulo à atividade dos professores. Esta foi organizada

em moldes que lhes permitiram perceber com mais clareza o que tinham de fazer para assegurar a aprendizagem de seus alunos; a escola se propunha, por sua vez, a lhes oferecer o apoio que necessitavam para desempenhar melhor as suas funções.

O horário dos professores foi organizado de modo que eles pudessem se reunir duas vezes por semana nos períodos de aula – visto que muitos docentes dobravam a jornada de trabalho em outros estabelecimentos –, incentivando a troca de ideias e de experiências e o planejamento conjunto.

Projetos formulados pelos professores passaram a ser incentivados e ganharam visibilidade e apreço por parte do grupo gestor, o que estimulou a sua multiplicação. Todos os docentes foram chamados a oferecer a sua contribuição, e as atividades que desenvolviam com os alunos começaram a ser publicadas no jornal da escola e divulgadas amplamente na comunidade escolar, sendo as iniciativas valorizadas igualmente pelos pais. O jornal, publicado ao final do primeiro e segundo semestres do ano letivo, prestava contas não só dos trabalhos da gestão, mas também das atividades pedagógicas: do que foi feito, dos resultados alcançados e do que havia ainda por fazer, o que sensibilizava bastante os pais.

Recuperando o sentido dos ciclos pelo apoio aos alunos com dificuldades

Um dos grandes desafios foi o de apoiar os alunos que tinham dificuldade na leitura e na escrita. A escola era a que mais reprovava na região! Havia multirrepetentes de quatro ou cinco anos que não estavam alfabetizados, adolescentes com necessidades especiais frequentando as turmas das crianças de 7 anos, e muitos problemas de convivência no mesmo espaço, inclusive de abuso sexual por parte de alunos mais velhos. Inicialmente, a conversa com os professores sobre a repetência foi bem difícil, uma vez que a reprovação pura e simples não é uma medida de auxílio à criança.

Depois de esclarecidos e examinados com profundidade os diferentes aspectos da repetência, o combinado com as professoras foi de que seria admitido apenas um ano de retenção para os alunos que apresentassem *imaturidade*, porque a aprendizagem tinha de ser recuperada no processo. O importante era apurar o diagnóstico das dificuldades e definir o tipo de trabalho a ser desenvolvido de modo compartilhado, não no final do ciclo, mas ao longo de toda a trajetória escolar.

Entre as medidas instituídas havia: os Grupos Produtivos para os anos iniciais (ciclo I), e os Grupos de Tutoria para os anos finais (ciclo II). Os alunos do 1º ao 4º ano, represados em grandes proporções no final do ciclo, foram reorganizados em grupos de acordo com seu nível de competência na leitura e na escrita; somando esforços com um trabalho sistemático complementar durante algumas horas por semana, eles conseguiram se alfabetizar. Para os alunos que já estavam alfabetizados, tentou-se desenvolver mais as habilidades de leitura e escrita; então eles podiam ler mais, escrever mais, trabalhavam a redação; os professores faziam a revisão do texto e tentavam torná-lo mais complexo. Nos Grupos de Tutoria, os estudantes do 5º ao 8º ano que apresentavam dificuldades eram assistidos de forma mais individualizada pelos professores do ciclo. Tais atividades, fossem nos anos iniciais, fossem nos anos finais, eram deliberadamente realizadas durante

os horários regulares de aulas, em que os alunos eram retirados das turmas regulares por certo espaço de tempo⁵, porque eles raramente tinham condições de retornar à escola para o reforço dado no contraturno. As Saps (Salas de Apoio Pedagógico), legalmente instituídas, não davam conta das demandas.

Criou-se também um portfolio que coletava a escrita da criança por bimestre, com as anotações da professora desde o primeiro ano, os avanços e as dificuldades do aluno, os encaminhamentos que porventura houvesse (psicólogo, fonoaudiólogo etc.), os grupos de reforço pelos quais passou. Esse foi um recurso importante para que a informação fluísse e os professores tivessem condições de atender os alunos a partir do ponto em que estavam no ano anterior.

No primeiro momento deu-se prioridade à recuperação dos alunos mais velhos, para que eles tivessem condições de prosseguir a escolaridade com proveito. Uma contribuição fundamental nesse processo foi a dos professores readaptados. Uma particularidade da escola é que ela tinha um grande número de docentes nessas condições: 11 professores, que passaram a ajudar na recuperação dos alunos, além das atividades do Grupo Produtivo. Uma vez por semana as crianças recebiam atendimento desses professores.

Outra garantia dada aos professores foi a continuidade desse atendimento na turmas de 5º a 8º ano. Quando as ações de recuperação e acompanhamento no segundo ciclo também se efetivaram, a resistência dos docentes diminuiu, no sentido de deixarem de achar que a solução era a reprovação dos alunos.

Resolvidos os problemas maiores referentes à regularização do fluxo de alunos nos ciclos escolares, a escola passou a desenvolver ações de caráter preventivo. Os Grupos Produtivos passaram a ser extintos à medida que já não eram mais necessários.

Sobre os mecanismos de reforço e acompanhamento das aprendizagens escolares, resta, contudo, registrar que, a despeito dos avanços da escola no sentido de assegurar a todos o direito de aprender, constatamos que, entre os grupos de recuperação, ainda predominavam os estudantes de sexo masculino, menos brancos e mais pobres. Não raro também nos apercebemos de que vários alunos eram conduzidos a esses grupos não exatamente por causa de problemas de aprendizagem, senão porque o seu comportamento divergente dificultava a dinâmica das salas de aula, tal como constataram outros estudos, como os de Martuccelli e Dubet (1998).

Para além da alfabetização e do letramento, o desafio da melhoria da qualidade

Além da aprendizagem da leitura e da escrita, a escola conseguiu dar um salto em relação ao acesso a outros bens culturais. Os estudantes passaram a visitar museus – Museu da Língua Portuguesa, Masp, MAC, Bienal –, espaços que normalmente as pessoas do bairro não costumavam frequentar. Assistiam a espetáculos de dança, usavam a internet como instrumento de ampliação do universo da cultura.

Mas a grande preocupação era a de efetivar o programa escolar, que passou a ser publicado trimestralmente e comunicado aos pais. A ideia era que os professores

5- Tal como recomenda Crahay (2007).

tivessem claro o que devia ser ensinado e aprendido naquele período. Alguns professores mostravam-se muito responsáveis, mas nem todos; as faltas seguidas de professores chegavam às vezes a prejudicar muito os alunos. Em alguns casos, a escola conseguiu que houvesse reposição de aulas. Os coordenadores pedagógicos passaram a apoiar os docentes na utilização de recursos didáticos, de novas metodologias.

Para a escola, não bastava que os alunos estivessem interessados em participar do teatro, dos esportes, da banda; o desafio era que eles também se mostrassem interessados no estudo da matemática, da geografia, da história... Os professores recebiam incentivos para a formação continuada. Ficava claro o comprometimento com os processos de implantação de um currículo capaz de promover a aquisição, por todos os alunos, do conhecimento disciplinar, que, nas palavras de Young (2007), é o conhecimento poderoso. Para o autor, esse é o conhecimento que permite chegar a informações com maior grau de confiabilidade, mais amplamente generalizáveis, ou a novas formas de pensar o mundo; conhecimento ao qual a maior parte das crianças das camadas majoritárias só tem acesso sistemático por meio da frequência à escola.

A visão político-pedagógica com base no direito à educação e na concepção de educação democrática que passou a balizar a instituição transformou-a em uma escola muito prestigiada pela comunidade. Na época da pesquisa, havia um clima de paz e os resultados educacionais eram animadores. Longe de afunilar as práticas educativas à motivação para passar nos testes, a escola passou do índice inicial de 2.2 no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) a 5.4 após cinco anos. Uma mãe assim se expressa sobre o conceito da escola: “essa escola aqui é muito boa! Tanto que eu tenho uma filha que está saindo agora da educação infantil e eu fui tentar encaixar ela aqui. Pra mim é uma escola que está bem interagida aqui na comunidade. [...] O ensino aqui também é muito bom!” (Mãe de aluno).

Mães de alunos com dificuldades de aprendizagem também manifestavam o apreço que tinham pela escola e a confiança no trabalho de seus profissionais: “Ah! Eu gosto dessa escola. A interação é muito boa, dos professores com os alunos, da direção com os pais. O ensino aqui também é muito bom” (Mãe de aluno).

Pequena incidência de atos de indisciplina e violência

O trabalho de campo evidenciou, ainda, que a incidência de casos de indisciplina e violência na escola tornou-se pequena, que os atos de indisciplina eram menos frequentes do que os de violência, e estes, de pequena gravidade. A violência se manifestava de várias formas, dependendo da faixa etária, do gênero, do pertencimento étnico-racial e, em particular, da faixa de escolaridade em que estavam os alunos.

Entre as crianças do 1º ao 4º ano prevaleciam as agressões físicas e os xingamentos, mais por parte dos meninos, enquanto entre os adolescentes do 5º ao 8º ano o *bullying*⁶ era a forma de violência mais presente na escola, notadamente entre as meninas; com menor incidência, figurava a agressão física. Constatamos, também, a existência do *ciberbullying*.

6- Silva (2010, p. 7) afirma que só se pode “falar em *bullying* nos casos em que os maus tratos se tornam persistentes e envolvem sujeitos que se encontram em posições desiguais de poder. Essas condições parecem fundamentais para que as brincadeiras ou deboches passem a se constituir como verdadeiros cercos, capazes de impor danos físicos ou psicológicos aos sujeitos, que deles se veem incapazes de escapar”.

De maneira especial, a violência de natureza simbólica se fazia mais presente, com singular destaque para a homofobia e a manifestação de preconceitos sexistas e de cor, entre outros.

Os lugares em que essas manifestações geralmente aconteciam eram as áreas livres ou espaços abertos, como as quadras poliesportivas, o espaço de convivência e o pátio, os momentos de entrada na escola e de saída, o recreio. A sala de aula era considerada o lugar mais preservado e de maior segurança para os alunos, o que coincide com a afirmação de Peralva (1997) de que os professores franceses apontavam a sala de aula como o lugar no qual se sentiam mais à vontade, apresentando a classe como um espaço regulado.

As formas de violência no ciclo I e no ciclo II do ensino fundamental variavam, principalmente, em relação ao sexo e à faixa etária. No ciclo I, a argumentação e o convencimento não constituíam elementos usuais para a resolução dos conflitos das crianças entre si; entretanto, entre os adolescentes, as agressões físicas raramente estavam presentes dentro da escola, embora continuassem ocorrendo fora dos muros escolares entre alguns estudantes.

Do 1º ao 4º ano, as agressões físicas eram mais frequentes entre meninos do que entre meninas, e os motivos, considerados fúteis ou de pouca importância pelos adultos. Do 5º ao 8º ano, as meninas costumavam ser mais agressivas do que os meninos; elas usavam, por vezes, expedientes de violência física. O *bullying*, principalmente o *ciberbullying*, tornou-se a forma de violência mais expressiva.

Não houve registro de episódios de violência contra os professores ou contra a equipe escolar. No entanto, as entrevistas revelaram queixas dos alunos sobre certos comportamentos autoritários ou discriminatórios dos professores, bem como queixas dos adultos sobre certos alunos.

Embora não aparecendo de forma tão explícita quanto os marcadores sociais de gênero e idade, a desigualdade social também era uma marca constitutiva dos sujeitos, muitas vezes expressa nos risos diante do tênis rasgado do colega; na designação de *sem-terra* para os que faziam parte do movimento por moradia. Mesmo em uma população de baixa renda, é necessário observar os distintivos de classe, pois os recortes de gênero e raça são insuficientes para entender a complexidade dos mecanismos de discriminação e dominação presentes também entre os estudantes. Ainda que, por ser considerada boa, a escola tenha atraído também alunos mais bem situados do ponto de vista econômico, entre os desfavorecidos havia os que manifestavam maiores carências no campo econômico, social ou cultural. O fato era que os mais pobres tendiam a ser mais discriminados pelos colegas.

O *bullying* estava presente entre as práticas das crianças e dos adolescentes, e o *ciberbullying* era um expediente mais característico dos alunos mais velhos, particularmente entre as meninas. A ação da escola limitava-se, nesse caso, a receber as queixas dos alunos que sofriam as agressões; era assim que tomava conhecimento desses conflitos, o que nos leva a concluir que muitos casos eram desconhecidos da gestão. A ausência de registros desses fenômenos revela que, apesar de os profissionais da escola terem demonstrado preocupação com essas duas formas de violência, não havia uma atuação sistemática na abordagem da questão.

Considerações finais

Decorrentes da pesquisa, algumas asserções parecem fundamentais sobre a superação do quadro de violência vivenciado.

A primeira é que é possível à escola, por meio de seus processos de socialização, resguardar-se, pelo menos em parte, da violência e da desorganização social de seu entorno. Ainda que os aspectos macroestruturais, predominantes nas análises de cunho sociológico – que se baseiam no pressuposto de suscetibilidade da escola em relação às influências dos acontecimentos e das mudanças na sociedade –, possam afetar a dinâmica das relações escolares, o estudo indica que a escola pode fazer algo para minimizar a influência externa.

A segunda, diversamente do que se costuma acreditar, é que a disciplina se mostra como produto do acesso efetivo da população escolar ao conhecimento e do sucesso escolar dos alunos, o que leva, de certo modo, a relativizar a suposição segundo a qual a construção da disciplina na sala de aula é condição *sine qua non* para a aprendizagem. A busca da melhoria da qualidade do trabalho pedagógico e, principalmente, a sua efetivação por meio da construção de processos coletivos e carregados de significado possibilitaram a criação do clima de harmonia e o êxito da instituição, de modo que seria mais adequado dizer que a construção da disciplina e a efetivação da aprendizagem são processos concomitantes.

A terceira asserção é que as estratégias encampadas pela instituição, as quais caracterizaram a sua mudança, não contemplaram nenhuma medida específica de disciplinamento e de combate à violência propriamente dita. Ao contrário, ela investiu fortemente na reversão do seu modo de operar como um todo e na mudança da sua cultura. Conquanto tenham ocorrido processos de discussões, envolvendo a regulação das relações institucionais e interpessoais e a criação de dispositivos como os conselhos e os fóruns discentes, a atuação central da escola se deu no âmbito didático-pedagógico, na esfera do currículo. E, em se tratando do currículo, chamou-nos a atenção a retomada do caráter diagnóstico da avaliação escolar nos processos pedagógicos, o que talvez não seja algo tão óbvio para muitas instituições de ensino.

A quarta asserção é que o prestígio alcançado pela escola e a tranquilidade com que passaram a ser aí desenvolvidas as ações pedagógicas resultaram da combinação de fatores como: clareza da instituição quanto ao seu papel, consciência de sua função social, definição de objetivos claros e compromisso ético-político de seus profissionais. Foram essas as características que permitiram a construção do clima favorável à aprendizagem, bem como o desenvolvimento satisfatório do currículo e dos processos de avaliação. Como prática realizada num contexto cuja qualidade do trabalho tem muito a ver com o tipo de cultura que nele se desenvolve, o currículo recupera a relevância social do conhecimento para todos.

Percebemos, ainda, que, no referido contexto, as eventuais deficiências de formação ou dificuldades individuais de alguns professores puderam ser superadas pelo ambiente de colaboração e compartilhamento que foi criado entre os profissionais da escola. Assim, as competências profissionais da equipe docente, no seu coletivo, puderam ser articuladas

por meio do atendimento pedagógico e pelo cuidado dispensado a cada aluno, de acordo com as suas necessidades.

A quinta asserção é que, a despeito do bom trabalho realizado pela escola, ainda persistiam formas de desigualdade no tratamento dos alunos, especialmente as ligadas às questões de gênero, raça e origem social. Apesar do esforço empreendido pela comunidade escolar, os meninos fracassavam mais do que as meninas, ou elas tinham mais sucesso na trajetória educativa. Parece que a marca de cor contribuía também para manter as turmas de reforço *escurecidas*, e as características de gênero, cor e pobreza continuavam se combinando entre os alunos que tendiam a apresentar maiores dificuldades de aprendizagem.

Em suma, a indisciplina e a violência deixaram de ocupar a centralidade na pauta da escola. Tais questões, sempre que tensionadas, passaram a ser tratadas permanentemente na forma dialógica de interação dos diversos atores, pelo estabelecimento de mecanismos democráticos de participação e pela ação pedagógica solidária e comprometida com a aprendizagem de todos.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para apontar caminhos sobre as formas de atuação da escola, de modo a enfrentar os desafios da indisciplina e da violência escolar a partir dos princípios da democracia, da ética e da justiça, reclamados pelas interações sociais e pelos processos de socialização no espaço escolar.

Referências

ALMEIDA, Heloisa Buarque de. Família e relações de parentesco: contribuições antropológicas. In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 224-246.

ÁLVAREZ-GARCÍA, David et al. La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. **European Journal of Education and Psychology**, Almería, v. 3, n. 2, p. 187-198, dez. 2010.

AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas**. São Paulo: Moderna, 2003.

AQUINO, Julio Groppa. Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 456-484, maio/ago. 2011.

AQUINO, Julio Groppa. Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 664-692, 2016.

CANDAUI, Vera Maria. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 129-38.

- CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, jan./jun. 2003.
- CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CONNELL, Raewyn W. **The men and the boys**. Crows Nest: Allen & Unwin, 2000.
- CRAHAY, Marcel. Qual pedagogia para aos alunos em dificuldade escolar? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.
- DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.
- DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, set./dez. 2004.
- DUBET, François; MARTUCELLI, Danilo. **En la escuela: sociología de la experiencia escolar**. Buenos Aires: Losada, 1998.
- FERRAZ, Alexandre (Coord.). **Violência nas escolas: uma visão dos delegados da Apeoesp**. São Paulo: Dieese: Apeoesp, 2007. Disponível em: <<http://apeoespsub.org.br/observatorio/abertura.html>>. Acesso em: 23 set. 2010.
- FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.
- GALVÃO, Afonso et al. Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 425-442, jul./set. 2010.
- GALVÃO, Izabel. **Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- LAHIRE, Bernard. **O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1995.
- PERALVA, Angelina. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 7-25, 1997.
- RATTO, Ana Lúcia S. **Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Ana Beatriz B. **Bullying: Projeto Justiça nas Escolas**. Brasília, DF: MEC, 2010. (Cartilha 2010).
- SILVA NETO, Cláudio Marques da. **(In)disciplina e violência no espaço escolar: aprendizagem e participação como fundamentos da ordem**. 2011. 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 17, n. 49, jan./abr. 2012.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 58-75, jul. 1998.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

TEDESCO, Juan Carlos. Os fenômenos de segregação e exclusão social na sociedade do conhecimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 13-28, nov. 2002.

TURA, Maria de Lourdes R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 183-206.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 183-206.

ZECHI, Juliana Aparecida M. **Educação em valores: solução para a violência e indisciplina na escola?** 2014. 279 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2014.

Recebido em: 29.06.2016
Modificações em: 24.02.2017
Aprovado em: 20.06.2017

Cláudio Marques da Silva Neto é doutorando em Educação na Universidade de São Paulo e diretor de escola na rede municipal paulistana.

Elba Siqueira de Sá Barretto é professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.