

## ■ ESTUDOS

# Temos projetos e temos polícia: a visão dos diretores sobre as estratégias de prevenção à violência em contexto escolar

Valéria Cristina de Oliveira<sup>I,II</sup>

Natália Marcelino Dutra<sup>III,IV</sup>

Laura Figueiredo Ludgero<sup>V,VI</sup>

<http://doi.org.10.24109/2176-6681.rbep.104.5342>

### Resumo

O artigo investiga as percepções dos diretores de escolas estaduais de Minas Gerais, Brasil, sobre as estratégias de prevenção à violência adotadas nas unidades de ensino sob sua gestão. Os dados são provenientes da pesquisa *Violência em escolas e programas de prevenção*, coordenada pelo Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública da Universidade Federal de Minas Gerais (Crisp/UFMG) em 2012. A metodologia se baseia na análise de conteúdo de 79 entrevistas semiestruturadas concedidas por gestores de escolas que, naquele ano, ofertavam turmas dos anos finais do ensino fundamental, do ensino médio e da educação de jovens e adultos. O trabalho identifica três categorias de prevenção adotadas segundo a complexidade dos eventos e o público-alvo: estratégias primárias, secundárias e terciárias de prevenção à violência. Os resultados apontam que as estratégias secundárias, orientadas para situações em que há fatores pessoais ou contextuais de risco, e as terciárias, que se dão quando a violência já ocorreu, tendem a ser conduzidas por atores externos, como a Polícia Militar. As equipes pedagógicas se concentram em ações que antecedem a violência e são direcionadas a toda a comunidade

<sup>I</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: <valcrisoli@ufmg.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-2158-3191>>.

<sup>II</sup> Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: <nataliadutraped@gmail.com>; <<https://orcid.org/0009-0003-7909-0044>>.

<sup>IV</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

<sup>V</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: <laurafigludgero@gmail.com>; <<https://orcid.org/0009-0008-8279-2262>>.

<sup>VI</sup> Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

escolar, mesmo quando realizadas em sala de aula (prevenção primária). O trabalho contribui para o debate sobre a ampliação da liderança da gestão educacional (na escola e nos órgãos municipais e estaduais) na prevenção à violência em todos os níveis de intervenção.

*Palavras-chave: violência na escola; prevenção à violência escolar; análise de entrevista; diretor escolar.*

---

### **Abstract**

***We have projects and we have the police: school principals' perspectives on violence prevention strategies in the school context***

*This study investigates the perceptions of school principals of state schools in Minas Gerais (Brazil) regarding the strategies adopted to prevent violence in the schools under their management. Data derive from the research "Violence in Schools and Prevention Programs" coordinated by the Center for the Study of Crime and Public Safety at the Federal University of Minas Gerais (Crisp/UFGM) in 2012. The methodology is based on the content analysis of 79 semi-structured interviews granted by principals of schools that offered in that year classes from the final years of elementary school, high school and youth and adult education. The study identifies three categories of prevention adopted according to the complexity of the events and the target audience: the primary, secondary and tertiary violence prevention strategies. The results showed that secondary strategies, oriented to situations in which there are personal or contextual risk factors, and tertiary strategies, which are employed when violence has already occurred, tend to be conducted by external actors, such as the Military Police, while school personnel focus on actions that precede violence and are directed at the whole school community, even when performed in the classroom (primary prevention). This research contributes to the debate on augmenting leadership of educational management (in schools and municipal or state agencies) in the prevention of violence at all levels of intervention.*

*Keywords: school violence; school violence prevention; interview analysis; school principal.*

---

### **Resumen**

***Tenemos proyectos y tenemos policía: la opinión de los directores sobre las estrategias de prevención de la violencia en el ámbito escolar***

*El artículo investiga las percepciones de los directores de escuelas estatales de Minas Gerais (Brasil) sobre las estrategias de prevención de la violencia adoptadas en las unidades de enseñanza bajo su gestión. Los datos provienen de la investigación "Violencia en las escuelas y programas de prevención", coordinada por el Centro de Estudios de la Delincuencia y la Seguridad Pública de la Universidad Federal de Minas Gerais (Crisp/UFGM) en 2012. La metodología se basa en el análisis de contenido de 79 entrevistas semiestructuradas concedidas por directores de escuelas que, en ese año, ofrecían clases en los últimos cursos de primaria, bachillerato y Educación de Jóvenes y Adultos. El trabajo identifica tres categorías de prevención adoptadas en función de la complejidad de los hechos y del público objetivo: estrategias primarias, secundarias y terciarias de prevención de la violencia. Los resultados señalan que las estrategias secundarias, orientadas hacia situaciones donde existen factores de riesgo personales o contextuales, y las terciarias, que tienen lugar cuando la violencia ya ha ocurrido, tienden a ser llevadas a cabo por actores externos, como la policía. Los equipos pedagógicos*

*se centran en las acciones que preceden a la violencia y se dirigen a toda la comunidad escolar, incluso cuando se realizan en el aula (prevención primaria). El trabajo contribuye al debate sobre la ampliación del liderazgo de la gestión educativa (en la escuela y en los organismos municipales y estatales) en la prevención de la violencia en todos los niveles de intervención.*

*Palabras clave: violencia en la escuela; prevención de la violencia escolar; análisis de la entrevista; director escolar.*

---

## Introdução

A violência em contexto escolar é um desafio para a pesquisa e, principalmente, para a administração pública. Por isso, ela também mobiliza áreas como saúde, segurança pública e justiça. Porém, argumentamos que a prevenção é um processo pedagógico que deve ser liderado pela educação.

Nesse sentido, a pandemia de covid-19 tornou ainda mais relevante desenhar estratégias para prevenir a violência em escolas. Há indicativos de que a retomada das aulas presenciais evidenciou os danos à saúde mental de estudantes e adultos (Instituto Península, 2021). Tal fato, aliado ao acirramento das desigualdades econômicas e escolares (Petrus *et al.*, 2021), criou condições favoráveis para o agravamento da violência.

Infelizmente, no Brasil, inclusive em momentos estratégicos como o atual, dados sobre a violência escolar não são coletados com regularidade e os registros policiais ainda são as principais referências. Todavia, mesmo com pouca informação, as equipes pedagógicas precisam atuar para prevenir e intervir diante de atos violentos na escola. Entendemos que examinar a visão desses profissionais oferece pistas acerca das diretrizes pedagógicas das nossas unidades de ensino para lidar com o fenômeno.

Este trabalho investiga as percepções dos diretores sobre as estratégias adotadas para prevenir a violência em contexto escolar. Analisamos entrevistas semiestruturadas realizadas com 79 diretores de escolas estaduais no âmbito da pesquisa *Violência em escolas e programas de prevenção*<sup>1</sup>. A investigação foi coordenada pelo Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública da Universidade Federal de Minas Gerais (Crisp/UFGM), em 2012<sup>2</sup>, para avaliar o projeto Escola Viva, Comunidade Ativa (EVCA), em uma parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG). Além das entrevistas, a pesquisa contou com um *survey* com estudantes e docentes.

O relatório qualitativo se concentrou em analisar as percepções dos diretores sobre o projeto, apontando que a política pública perdia fôlego. Os entrevistados relataram que a queda nos recursos destinados às escolas implicava, por exemplo, suspender a contratação de *oficineiros* para a realização de atividades aos finais de semana (UFGM. Crisp, 2012). O EVCA foi encerrado em 2015, com a mudança de gestão estadual, e a avaliação contratada pela SEE/MG não teve grandes repercussões administrativas.

Contudo, do ponto de vista científico, apesar do tempo transcorrido, a base de dados é rica e, ao contrário do *survey* (Bastos, 2016; Silva; Costa, 2016), havia sido pouco explorada para além da parceria com a gestão estadual. A amostra de escolas é diversa, abrangendo 16 municípios distribuídos entre todas as regiões de planejamento do estado. Neste exercício, as transcrições foram submetidas à análise de conteúdo (Bardin, 1977), que culminou na categorização das iniciativas descritas pelos diretores em estratégias primárias, secundárias e terciárias de prevenção. As categorias foram criadas de acordo com o grau de complexidade do problema e com a abrangência do público prioritário, ou

---

<sup>1</sup> O projeto Escola Viva, Comunidade Ativa foi instituído em 2003 pela SEE/MG e consistiu em ações voltadas à redução da violência e à melhoria do desempenho escolar das instituições selecionadas. A mais conhecida delas era a manutenção de atividades abertas ao público nas dependências das escolas participantes aos finais de semana. Nesse sentido, a Resolução SEE nº 416/03 estabeleceu como critérios de seleção das escolas o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), que mede o acesso à cidadania nas dimensões ambiental, cultural, econômica, jurídica e de segurança, e a frequência de ocorrências criminais (MG. SEE, 2004 apud Corrêa, 2007).

<sup>2</sup> Os materiais da pesquisa (banco de dados, livro de códigos, roteiros e questionários) podem ser consultados mediante solicitação ao Crisp/UFGM.

seja, se as ações são voltadas para toda a escola (primárias), para população mais exposta a fatores de risco (secundárias) ou para aqueles que já se envolveram em situações violentas (terciárias).

A classificação em níveis se baseia em literatura que discute a prevenção da violência envolvendo adolescentes e jovens (Silveira, 2007; Sento-Sé, 2011) e na tipologia elaborada por Leavell e Clark (1958) no campo da Saúde. Para interpretar essas categorias, acionamos argumentos de abordagens teóricas que discutem direta ou indiretamente tipos de respostas institucionais à violência em contexto escolar. A primeira abordagem descreve o papel da sala de aula e da relação professor-aluno (Silva, 2007; Demanet; Van Houtte, 2012); a seguinte destaca o investimento no clima escolar e na liderança do diretor (Brito; Costa, 2010; Candian; Rezende, 2013; Oliveira, A., 2015); e a terceira investiga a atuação da segurança pública e da justiça nas escolas (Oliveira, W., 2008; Alves; Toschi, 2019).

A seguir, apresentaremos uma breve fundamentação teórica sobre o conceito de violência em escolas e a descrição da abordagem empírica. O diálogo com a literatura será feito paralelamente à exposição dos resultados. O texto se encerra com a discussão acerca das implicações do trabalho para a continuidade da pesquisa sobre a prevenção à violência em unidades de ensino.

## O que é violência em contexto escolar?

A definição da violência que acontece em escolas é um campo de disputas, sendo a principal delas sobre a abrangência do conceito (Debarbieux, 2002; Oliveira, V., 2023). Existem muitas propostas referentes a como defini-la e categorizá-la (Abramovay, 2002; Charlot, 2002), mas compartilhamos com Debarbieux (1997, 2001, 2002) a noção de que, além dos crimes e da agressão física, a violência é definida pelas vítimas, as quais precisam ser ouvidas para que sejam identificados mesmo os sinais mais sutis do agravo. Assim, se a situação na escola gera dano físico ou psicológico a alguém (adulto ou estudante) ou ao patrimônio (individual ou institucional), trata-se de violência escolar (Debarbieux; Blaya, 2011).

Essa abordagem amplia o número de eventos no bojo do conceito, pois os casos mais frequentes são os de menor gravidade (Gottfredson; Gottfredson, 1985; Peralva, 1997; Abramovay, 2002)<sup>3</sup>. Por isso, é importante dizer que existem subdivisões e que aqui serão definidas a partir de quem são as vítimas e dos tipos de evento.

Para classificar as vítimas, utilizamos a proposta de Charlot (2002). Segundo ela, quando a escola, seus estudantes ou seus profissionais são vítimas em função de exercerem ali aquele papel social, falamos de violência contra a escola. A violência na escola tem o contexto escolar como cenário, mas não é dirigida à instituição ou a nenhum de seus atores em função da posição naquele espaço. O evento poderia ter acontecido em qualquer local, mas se deu na escola, pois ali os envolvidos se encontram. A violência da escola sintetiza aquela produzida pelo estabelecimento de ensino. Ela pode se manifestar em atos como as agressões de professores a estudantes, no desrespeito à cultura das famílias ou no constrangimento praticado em salas de aula.

A última categoria se aproxima do conceito de violência simbólica proposto por Bourdieu e Passeron (1992), no qual a base do argumento é o pressuposto de que a ação pedagógica seleciona as condutas e práticas que serão valorizadas na escola a partir do desejo de reprodução dos códigos culturais das elites econômicas. Nesse sistema de reprodução, quando resta às classes populares se adaptar, há um processo chamado de violência simbólica (uma forma de violência da escola).

Quanto ao tipo de ato violento, distinguimos as agressões físicas, os delitos e as microviolências. Como define Abramovay (2002, p. 73), as agressões físicas são as intervenções "de um indivíduo ou

<sup>3</sup> Uma limitação da pesquisa *Violência em escolas e programas de prevenção* é o fato de que os diretores não foram perguntados sobre o que consideravam ser violência ou violência em contexto escolar. O roteiro de entrevistas também não incluiu a descrição de nenhum conceito que orientasse as respostas.

grupo contra a integridade de outro(s) ou de grupo(s) e também contra si mesmo". Os delitos são os atos que contrariam o arcabouço normativo que também vige fora da escola. Atos que desrespeitam, por exemplo, o Código Penal – no caso dos adultos – ou as normas que orientam a justiça juvenil, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Peralva, 1997; Debarbieux, 2002). Finalmente, as microviolências, ou incivilidade (Debarbieux, 2002), representam tanto o desrespeito às normas escolares quanto as reiteradas agressões – geralmente, verbais e pouco reconhecidas como violentas – praticadas na escola. O *bullying*, por ocorrer entre pares, de forma reiterada e com algum nível de desigualdade de poder entre autor e vítima (Olweus, 1997), quando não atinge a agressão física, pode se inserir nessa categoria.

O importante é reconhecer que a violência assume características específicas. Como enfatiza Abramovay (2002, p. 72), ao analisar as violências na escola (no plural), é central contemplar "a especificidade espaço-temporal, variando em intensidade, magnitude, permanência e gravidade". Neste trabalho, mantemos o uso da palavra no singular para facilitar o diálogo com a literatura sobre o tema. Porém, não perdemos de vista a heterogeneidade do fenômeno que foi essencial para a análise das estratégias de prevenção à violência em escolas com base na metodologia descrita mais detalhadamente a seguir.

### **Quem são os diretores que participaram da pesquisa *Violência em escolas e programas de prevenção e desenho analítico***

A pesquisa coletou dados quantitativos e qualitativos em 83 escolas da rede estadual de ensino no ano de 2012. Contudo, em apenas 79 delas os diretores concederam entrevistas que foram gravadas e transcritas na ocasião da coleta. Por isso, apenas estas integram o *corpus* deste estudo. Entre essas escolas, 6 se localizavam em Belo Horizonte (BH), 39 na Região Metropolitana da capital (RMBH) e 34 no interior do estado. A maior parte ofertava tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio (33) ou, além deles, a educação de jovens e adultos (34).

Observando o perfil dos gestores, 49 eram do sexo feminino; 17 tinham, na ocasião da entrevista, até 40 anos de idade, 40 tinham de 41 a 50 anos e 17 estavam com 51 anos ou mais. O nível mais baixo de escolaridade foi o de graduação completa (27). A área de formação majoritária era a do ensino, já que 14 eram pedagogos, 51 concluíram uma outra licenciatura e 5 cursaram, além desta, um segundo curso externo ao campo da Educação.

De posse do material transcrito, procedemos à análise de conteúdo concentrando-nos nas respostas à pergunta central da entrevista: "a escola possui algum projeto visando à prevenção da violência dentro da escola ou na comunidade?". Para tal, realizamos: "1) pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação" (Bardin, 1977, p. 95).

A pré-análise consistiu no contato inicial das pesquisadoras com as entrevistas, buscando apreender seus elementos principais. Com o apoio do *software* Nvivo 10, de suporte à análise de textos, as entrevistas foram previamente codificadas de acordo com os itens do roteiro de entrevistas.

A exploração do material foi feita por meio do diálogo direto das informações com leituras e análise sistemática realizada simultaneamente pelas três autoras. Em reuniões semanais, os pontos de discordância e as dúvidas eram discutidos pelo grupo, produzindo uma nova codificação, dessa vez com categorias que emergiram do material, em um processo de "reagrupamento" (Bardin, 1977). O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação foram feitos a partir de associações entre as categorias identificadas na etapa da exploração.

Esse processo culminou no agrupamento das ações mencionadas pelos diretores em diferentes tipos de estratégias de prevenção à violência em contexto escolar. As estratégias primárias, secundárias

e terciárias se distinguem de acordo com a gravidade percebida dos problemas a que se dirigem e conforme o grau de abrangência (se o público prioritário é avaliado como mais ou menos exposto a fatores de risco).

Cabe mencionar que um fator de risco é uma característica que, quando presente, aumenta as chances de que um dado problema ocorra (Maruschi, 2010, p. 17). No nosso caso, os problemas são os diferentes tipos de violência em contexto escolar. Existem fatores de risco individuais (como o baixo nível socioeconômico familiar e a agressividade dos estudantes e adultos) e contextuais (como elevados índices de criminalidade e pequena oferta de serviços públicos na vizinhança dos estudantes e da escola).

Em políticas públicas, o uso do conceito de prevenção implica “a possibilidade de identificar fatores de risco ou mecanismos causais, e fatores de proteção sem os quais, a operacionalização de qualquer medida antecipatória constituiria um experimento às cegas” (Silveira, 2007, p. 60). Assim, utilizamos o conceito de prevenção no sentido de “antecipar, preceder ou impedir” (Leavell; Clark, 1958) a ocorrência de qualquer forma de violência em contexto escolar (Sento-Sé, 2011).

Para classificar as estratégias mencionadas pelos diretores nesses três níveis de prevenção, construímos uma matriz que relaciona a avaliação do entrevistado sobre a gravidade percebida dos problemas de violência naquela escola e a abrangência da medida adotada, em termos de público prioritário (Quadro 1).

As estratégias primárias são as iniciativas gerais que não foram motivadas por problemas específicos já ocorridos na escola, não possuem um recorte de público e são descritas pelos gestores como parte do processo pedagógico. Podem atingir toda a comunidade escolar, mesmo que por meio de projetos transversais que não se direcionam claramente ao tema da violência e sejam desenvolvidos no âmbito da sala de aula (1).

**Quadro 1 – Classificação das estratégias de prevenção a problemas de comportamento, violências ou delitos em contexto escolar, segundo os níveis de abrangência e complexidade**

Gravidade do problema de violência na escola	Abrangência (público prioritário)		
	Comunidade escolar	População exposta a mais fatores de risco	Autores/vítimas
Não menciona problemas específicos	Primárias (1)	-	-
Microviolências (ex.: desrespeito a normas escolares)	Secundárias (2)	Secundárias (3)	Terciárias (4)
Agressões físicas e delitos (atos infracionais/crimes)	Terciárias (5)	Secundárias (6)	Terciárias (7)

Fonte: Elaboração própria.

As estratégias secundárias envolvem três grupos de atividades. O primeiro é composto por ações orientadas para toda a comunidade escolar e que discutem temas relativos às microviolências (2) (Peralva, 1997; Debarbieux, 2002). A rigor, tais estratégias seriam classificadas como prevenção primária, pois são orientadas para toda a escola. Contudo, todas as unidades de ensino que participaram da pesquisa integravam o projeto Escola Viva, Comunidade Ativa por terem sido consideradas mais expostas à violência da sua vizinhança, o que configura um fator de risco (Corrêa, 2007).

O segundo grupo de estratégias secundárias agrega ações voltadas para a população que, de acordo com os diretores, estaria mais exposta a fatores de risco de se envolver com a violência em

contexto escolar. Aqui, os gestores afirmam que a escola não sofre com muitos problemas de violência. Porém, existem estratégias que tentam alcançar majoritariamente estudantes que, de forma recorrente, apresentam comportamentos de indisciplina e desrespeito às normas escolares – o que já configura uma microviolência (3). Também são secundárias as intervenções descritas por diretores de escolas nas quais as microviolências já são consideradas frequentes e se direcionam a estudantes em situação de risco de se envolver em atos violentos – como na categoria 3, em função do histórico de indisciplina ou descumprimento de normas (Maruschi, 2010) (6).

Por fim, classificamos como medidas terciárias de prevenção as reações diante da ocorrência de casos que envolvem as agressões físicas e os delitos (crimes ou atos infracionais) ou o acompanhamento a autores e vítimas já identificadas de microviolências. Isso inclui tanto as medidas orientadas para toda a escola, desde que enfoquem situações de agressões ou delitos ou que esses sejam entendidos pelo gestor como problemas sérios na instituição (5), quanto as ações focalizadas em autores ou vítimas após a perpetração da violência (4 e 7).

Analisar as estratégias de prevenção em escolas implica assumir que a violência traz efeitos negativos, como a sensação de insegurança. Esse medo, geralmente, baseia-se nas pequenas e mais comuns agressões do cotidiano escolar; no entanto, compromete o trabalho da equipe pedagógica, o prestígio da escola e, por consequência, o aprendizado dos estudantes (Brito; Costa, 2010). Como Peralva (1997), entendemos que essas microviolências (que ela chama de incivilidade) são um sinal do não reconhecimento do sentido da escola para a própria vida. O que existe é o rompimento de expectativas em relação ao uso de regras para a pacificação das relações, à legitimidade das instituições que as propõem e à livre adesão dos indivíduos a essas normas (Peralva, 1997, p. 13).

É possível que essa perda de sentido da escola se transforme aos poucos em diferentes formas de violência, atingindo mais diretamente aqueles que não se sentem acolhidos pela comunidade escolar, como os estudantes das classes populares (Bourdieu; Passeron, 1992). Mesmo esses sinais legítimos do caráter excludente dos sistemas de ensino demandam um esforço para acolher e intervir não apenas sobre os indivíduos, mas sobre todo o grupo. Afinal, mesmo de modo involuntário, a resposta às microviolências ocasionadas por processos de reprodução podem culminar em ainda mais exclusão, algo que precisa ser compreendido para ser evitado.

Assim, pontuamos com preocupação que os entrevistados não problematizam a violência como uma possível consequência de ações também violentas praticadas pela escola. Por vezes, com um sentido bastante estreito sobre o que é correto ou adequado, eles apenas identificam os problemas e apontam o que fazem para que os envolvidos – que na sua visão são quase sempre os alunos – tenham seu comportamento transformado. Esse silêncio explica a ausência de categorias relacionadas às violências da escola em nosso desenho analítico (Quadro 1). Também reforça a necessidade de que o tema da prevenção da violência em escolas seja debatido nos termos da construção de um ambiente participativo, em que regras e sanções sejam construídas coletivamente e sejam livremente respeitadas e revistas (Blaya, 2002). A seguir, apresentamos os resultados da análise de conteúdo das entrevistas que se tornaram o *corpus* desse exercício.

### **Estratégias primárias: o cotidiano da sala de aula e dos projetos de professores**

A abordagem da escola como comunidade (*school as community*) afirma que investir na qualidade das relações interpessoais é importante para que a instituição administre seus conflitos e reduza a violência vivida naquele contexto (Demanet; Van Houtte, 2012). Esse pressuposto coincide com as escolhas dos diretores mineiros em termos de prevenção da violência em escolas. A maior parte dos entrevistados afirma investir em medidas que atendam indistintamente a toda a comunidade escolar, sem fazer referências explícitas às violências mais comuns na escola ou desenhar projetos de apoio a vítimas

e autores. Ao contrário, destacam-se as práticas de formação em temas que extrapolam o conteúdo programático das disciplinas e investem na construção do senso de comunidade e pertencimento. Assim, arte e cultura seriam elementos essenciais na prevenção de diferentes tipos de violência.

No dia a dia, por conhecer a nossa realidade, a gente está sempre trabalhando de forma indireta. Agora, algum projeto para trabalhar tal temática de violência ou um *bullying*, ou agressão física, agressão contra mulher, não. Tudo isso a gente trabalha no nosso dia a dia, em sala de aula, o professor de História vai trabalhar a temática sobre escravidão, aí trabalha a questão do preconceito, então tudo isso a gente procura, na nossa proposta pedagógica de início de ano, planejar, estar criando situações que a gente possa estar trabalhando vários tipos de violência, desde a verbal, física e as demais. (Diretor da Escola 3, Juiz de Fora).

Aqui, a prevenção contra a violência é entendida como parte do cotidiano da equipe pedagógica e dos estudantes, sendo construída, principalmente, em sala de aula, com o trabalho dos professores. O docente é mencionado como alguém que discute aspectos como o respeito ao outro, os valores e o autocontrole de forma transversal em sua disciplina. Ele também é responsável por conduzir projetos temáticos que podem ou não repercutir fora da turma. Esses projetos tendem a ser muito associados a um professor, ou a um pequeno grupo de professores, como o de Sociologia ou de Ensino Religioso.

Intervenções baseadas no docente parecem ser promissoras, pois podem favorecer a sua constituição como um outro significativo (Berger; Luckmann, 1976). Esse personagem de destaque na vida do estudante é alguém cuja opinião e expectativas são consideradas pela criança ou adolescente quando toma decisões na escola e em outras esferas da vida, ao longo de toda a sua trajetória (Obsuth *et al.*, 2021).

Contudo, o investimento em relações e iniciativas do professor em sala de aula carece de institucionalidade e de um escopo mais amplo. Centradas em atuações individuais, essas ações tendem a ser dependentes de fatores como a permanência daquele docente e, obviamente, suas crenças e seus valores no que tange ao tema. Diretrizes institucionais claras, apoio e orientação oferecidos pelas escolas e pelos órgãos gestores são essenciais para que o espaço da sala de aula seja bem aproveitado na prevenção da violência em contexto escolar. Caso contrário, a desarticulação entre os projetos pode contribuir para que a relação professor-aluno venha a exacerbar, ao contrário de dirimir, violências.

Afinal de contas, também é na sala de aula que se observa, por exemplo, como os silenciamentos (Gonçalves, 1985), os julgamentos e a baixa expectativa dos professores em relação a estudantes negros e meninas (Carvalho, 2005) podem responder a desigualdades de gênero e raça, desaguando em mais violência praticada pela escola (Charlot, 2002).

A análise das entrevistas não aponta uma atuação mais coesa de toda a escola em torno da violência. Pouco se falou sobre como as temáticas dos projetos coordenados pelos professores podem se inserir no projeto político pedagógico (PPP) e na proposta curricular da instituição ou mesmo orientar a construção do regimento escolar ou de um plano de convivência<sup>4</sup>.

### **Estratégias secundárias: entre o diálogo e as palestras de parceiros**

Nesse grupo, a maioria das menções se refere a palestras voltadas para a questão das drogas, do *bullying*, dos direitos e deveres – no geral – e da violência sexual. Atividades com conteúdo de viés moral e legal são abundantes e refletem o perfil dos parceiros mais comuns, ou seja, a Polícia Militar (PM), o Ministério Público (MP), o Conselho Tutelar e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

<sup>4</sup> O destaque em relação ao regimento ficou com uma escola do interior do estado, em que o Ministério Público conduzia naquele período um projeto dedicado a orientar a reformulação do documento.



No caso da PM, o principal projeto desenvolvido por meio dessa parceria é o Programa Educacional de Resistência às Drogas (Proerd)<sup>5</sup>, mencionado por 27 diretores.

Mas nem todas as parcerias nessas atividades formativas fazem parte do sistema de segurança pública ou da justiça criminal. O Serviço Social do Comércio (Sesc), organizações não governamentais (ONGs), igrejas, universidades e prefeituras, com ações realizadas pelas secretarias de educação, também são citados. As atividades articulam a prevenção da violência à cultura e à saúde, principalmente.

Além do Proerd, há poucas referências a iniciativas de articulação intersetorial para a prevenção à violência. Constitui exceção uma gestora do município de Juiz de Fora, que já em 2012 afirmava investir na mediação de conflitos, o que nos últimos anos tem se apresentado como uma das iniciativas mais promissoras na área (Gomes; Martins, 2016; Schilling, 2018):

[...] tiveram várias dinâmicas e tudo, foram dadas palestras por defensores públicos, por promotores, pessoas ligadas à educação, e a gente procurou trabalhar essas questões da conciliação principalmente, dentro de uma escola teve uma briga, teve uma situação familiar. Às vezes até a gente trabalha conciliando. (Diretora da Escola 4, Juiz de Fora).

Além das parcerias institucionais, os entrevistados consideram que a prevenção à violência também ocorre mediante um trabalho contínuo de diálogo com determinados estudantes, sobretudo com aqueles considerados potenciais autores de violência ou de desrespeito às normas escolares. Essa estratégia de intervenção geralmente acontece de modo informal, por meio da chamada “conversa ao pé do ouvido”, como afirma a diretora de uma escola da capital:

Não, o projeto que nós temos de enfrentamento é conversa no pé do ouvido mesmo. É conversa de que “você usando droga você não vai a lugar nenhum”, “você está bebendo, você está atrapalhando a escola”, então a disciplina é tudo mesmo na base do diálogo, com o pai e com o adolescente ou com a criança. (Diretora da Escola 6, Belo Horizonte).

A intervenção continuada mediante o diálogo é descrita como uma prática da equipe pedagógica cujo objetivo é intervir desde os primeiros sinais de um comportamento recorrente de indisciplina ou desrespeito às normas escolares. Os gestores afirmam que muitas vezes demandam a presença dos responsáveis pelos alunos na escola diante de comportamentos considerados atípicos e não somente após a transgressão de regras, como relata outra entrevistada:

[...] quando a gente observa coisas diferentes que estão acontecendo com o aluno, e a gente observa com muito mais rapidez do que os pais, a gente traz os pais, a gente conversa, vê o que está acontecendo, e quando vai ver, realmente está acontecendo alguma coisa. É uma relação muito próxima da família-aluno-escola. Quando a gente vai estudar o porquê da mudança de comportamento do aluno aqui dentro, com certeza é porque tem alguma coisa acontecendo no entorno. (Diretora da Escola 6, Ibité).

O material de campo evidencia que os diretores apostam no diálogo entre equipe e alunos como ferramenta eficaz na prevenção. Assim, os entrevistados demonstram que o seu empenho em se aproximar dos estudantes e conhecer suas vivências e contextos familiares é um importante trunfo da escola. Entendemos que os conceitos de clima escolar e de liderança do diretor podem auxiliar a compreender tais processos.

<sup>5</sup> O Proerd é uma adaptação do programa americano “Drug Abuse Resistance Education” (Dare), que “desembarcou” no País nos anos de 1980 e segue sendo implantado por polícias militares de todo os estados, apesar das evidências de que não tem efeitos significativos sobre o uso de drogas no futuro (Sanchez et al., 2021).

Com origem em teorias organizacionais, mas disseminado a partir da abordagem das escolas eficazes (Anderson, 1982), o clima escolar tem sido definido como um *ethos* ou uma atmosfera social (Vinha; Morais; Moro, 2017). Em comum, a ideia de que o clima expressa a qualidade das relações entre os atores (Blaya, 2002). Ele é, portanto, captado pelas percepções individuais sobre aspectos organizacionais, disciplinares, de ensino-aprendizagem e de segurança, entre outros (Vinha; Morais; Moro, 2017).

Há evidências de que um clima escolar positivo favorece o desempenho acadêmico (Candian; Rezende, 2013), reduz o absentéismo e a evasão escolar (Hamlin, 2020), aumenta o pertencimento, o senso de justiça, o estabelecimento de laços sociais com os pares e a equipe pedagógica (Basnyat, 2018) e mitiga os efeitos de práticas violentas e a sensação de insegurança (Oliveira, A., 2015). A polissemia do conceito pressupõe uma grande quantidade de estratégias de intervenção orientadas para tornar mais positivo o clima escolar. Porém, entendemos que parte considerável desse esforço é oriundo do estilo da gestão e da capacidade de liderança do diretor (Oliveira, A., 2015).

Como enfatiza Sammons (2008), a liderança é uma das principais características da eficácia escolar e será mais bem-sucedida à medida que seja eficiente no campo administrativo e pedagógico, sem que uma das áreas seja eclipsada pela outra. Do ponto de vista administrativo, aspectos como a gestão financeira e de pessoas são essenciais para o bom andamento da escola. Além disso, há que se preocupar com a qualidade do ensino, a elaboração e o cumprimento do PPP, do regimento e da proposta curricular e a manutenção de um clima escolar positivo.

Apesar das evidências do papel da gestão, o que a maioria dos diretores ressalta é a inexistência de diretrizes da escola para que as conversas ou o aconselhamento aos estudantes se tornem intervenção institucional. A consequência é que aqueles educadores que contam com maior confiança dos alunos se saiam melhor do que outros menos habilidosos no trato pessoal ou na administração dos conflitos. Isso sem mencionar os desequilíbrios em relação à estrutura física e de pessoal disponível para esse monitoramento contínuo ao estudante mais exposto a fatores de risco de se tornar autor ou vítima de violência na escola.

### **Estratégias terciárias: o socorro vem de fora**

Como estratégia terciária, classificamos todas as medidas orientadas para apoiar quem já se envolveu como vítima ou autor tanto de atos graves – como agressões físicas ou delitos – quanto de microviolências, desde que a violência seja um problema grave, na visão do diretor. Como enfatizamos anteriormente, esse grupo de ações é residual na percepção dos gestores escolares (são somente 51 referências textuais). Em geral, quando algum evento ocorre, principalmente aqueles que envolvem apenas os estudantes ou têm o docente/gestor como vítima, o ciclo de resposta começa com o professor em sala, segue com o encaminhamento à gestão (direção, coordenação pedagógica etc.) e, na sequência, há o registro dessa situação em um “livro” de ocorrências (Vóvio *et al.*, 2016) e/ou o acionamento dos responsáveis pelos acontecimentos.

A descrição do fato em um documento e a assinatura das partes e da coordenação pedagógica é um modo bastante tradicional de dar ciência aos gestores sobre os acontecimentos na escola e, quando são estudantes com menos de 18 anos, envolver a família no encaminhamento do problema. Há poucas referências a essa etapa da prevenção, e isso pode ser consequência da maneira como a pergunta no roteiro foi construída, enfatizando a existência de projetos. Porém, quando surgem, elas dão conta de que é importante trazer as famílias e definir juntos respostas alternativas à suspensão do estudante das atividades na escola (apenas dois gestores mencionaram suspensões e expulsões).

Não houve, por parte dos interlocutores, detalhamento do escopo ou dos fundamentos associados a essas medidas. Quando há indicação nesse sentido, ela é superficial e generalista. Todavia, parece

disseminada a percepção de que as tentativas de incluir as famílias não têm sido bem-sucedidas. Em alguns casos, os diretores citam os responsáveis como negligentes e alheios ao acompanhamento escolar; em outros, as famílias são apontadas como desestruturadas e incapazes de fornecer o apoio que a escola solicita.

As desigualdades socioeconômicas no País se refletem nas desigualdades escolares; entretanto, as falas dos diretores replicam a crença determinista sobre a relação entre a pobreza e as possibilidades acadêmicas dos estudantes. Fazem isso a despeito de essa hipótese ter sido superada por trabalhos que destacam a eficácia escolar sobre o aprendizado (Alves; Xavier, 2017) e o investimento de famílias de baixo nível socioeconômico, em termos de renda e escolaridade dos responsáveis, nos resultados escolares (Lahire, 1997; Nogueira, 2005). Diante desse contexto, a escola ora busca fortalecer o elo com a família, realizando projetos e eventos que promovam maior conexão com a comunidade, ora recorre ao apoio de agentes externos:

Quando a gente esgota, porque assim, primeiro a gente tenta contato com os pais, resolver com o próprio aluno, encaminha e tenta resolver. Quando não tem jeito mesmo, quando a gente não tem o apoio dos pais, aí a gente encaminha para o Conselho Tutelar. (Diretora da Escola 4, Divinópolis).

Diferentemente do que ocorre com a PM, a relação entre a escola e o Conselho Tutelar é distante e marcada por falhas na comunicação. Entre os 17 diretores que mencionaram a participação do conselho, 8 manifestaram impressões negativas sobre a instituição. A principal queixa dizia respeito à demora para as respostas sobre encaminhamentos de estudantes.

Há relatos que apontam também para a falta de confiança no trabalho e na transparência do conselho. Em alguns casos, os diretores acreditam que o órgão dificulta a implementação de medidas mais rígidas e efetivas, “passando a mão na cabeça dos estudantes”. Os conselheiros estariam protegendo, além do necessário, os estudantes que cometem atos infracionais, de modo a “retirar a autoridade” da escola.

Uma diretora do município de Contagem é categórica em mencionar que o “Estatuto do Menor [o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)] contribui um pouco para a violência, para o estudante achar que ele pode tudo, de achar que ele realmente é inimputável, como está previsto lá” (Diretora da Escola 3, Contagem).

Olha, uma coisa que eu sinto assim bastante fraca é quando a gente pede ajuda ao Conselho Tutelar, quando a gente faz alguma solicitação. Igual neste caso que eu te falei da violência desta aluna com a funcionária [...] a aluna voltou no outro dia para a escola e o Conselho Tutelar informou lá na delegacia que ia fazer o acompanhamento da aluna. Então eles não me comunicaram e ficou aquele clima na escola. [...] para eu desconfiar com o Conselho Tutelar (pois, para eles me darem uma resposta, foram dois meses) [...] pra eu ter um resultado, eu afrontei o Conselho Tutelar. Eu não atendi nenhuma solicitação [apresentada pelo conselho], porque eles não me atendiam também. (Diretora da Escola 4, Governador Valadares).

Diante da sequência de experiências malsucedidas com o acionamento do Conselho Tutelar, a escola muitas vezes deixa de buscar esse tipo de auxílio, recorrendo somente à PM. O emprego de forças de segurança no apoio à gestão e à administração de conflitos escolares é um tema que, além do interesse acadêmico, tem se tornado central para a opinião pública (Oliveira, W., 2008; Alves; Toschi, 2019; Javdani, 2019). No Brasil, além de colégios militares – geridos pelas Forças Armadas –, as iniciativas que se baseiam na atuação desses agentes em escolas civis ganham destaque com a inserção da agenda do policiamento comunitário nos primeiros anos da redemocratização (Oliveira, W., 2008) e nos anos 2010, com a popularização de escolas cívico-militares (Alves; Toschi, 2019; Brasil, 2019).

Uma outra forma de atuação das polícias nas escolas brasileiras é o modelo de patrulha escolar, que consiste na aproximação entre a escola e uma guarnição específica que atende sempre

às mesmas instituições (Oliveira, W, 2008). De maneira geral, os entrevistados se revelam satisfeitos com a atuação da patrulha e sugerem uma relação de confiança e cooperação entre as instituições. Todavia, aqueles que abrem mão da presença dos agentes de segurança interpretam a situação como um sinal de autonomia da escola e de efetividade das ações desenvolvidas pela equipe pedagógica. Cabe ressaltar que se verificaram relatos de ações realizadas pela Polícia Civil, as quais foram mencionadas por apenas três gestores.

Em síntese, o repertório essencialmente pedagógico das escolas para evitar a continuidade da violência se limita ao apelo à família e ao registro interno do fato. Quanto mais complexa a situação, mais frequentes as referências a parcerias institucionais, sendo com a PM a mais comum delas (Figura 1). O problema é que os trabalhos que se ocupam de avaliar os efeitos dessa política de presença policial na escola no contexto internacional indicam um crescimento dos registros de ocorrências nas unidades com atuação permanente de policiais (Javdani, 2019).

Isso ocorre porque medidas pedagógicas são mais facilmente substituídas por detenções, expulsões e outras estratégias baseadas na exclusão dos estudantes que mais se envolvem em situações de violência (Javdani, 2019). Naturalmente, nesse processo de judicialização ou policialização (Oliveira, W., 2008; Cury; Ferreira, 2009), os estudantes que já são mais criminalizados, por sua raça, gênero ou nível socioeconômico, tendem a ser mais registrados como autores de ocorrências e expulsões em escolas com "school resource officers" (SRO) – oficiais de recursos escolares (Crosse *et al.*, 2021).

Outra parceria que tem se tornado cada vez mais comum no País é aquela estabelecida com instituições do Judiciário e grupos de extensão formados por pesquisadores da área do Direito. O estímulo ao estabelecimento de práticas de mediação de conflitos baseadas no paradigma da justiça restaurativa tem ganhado espaço (Schilling, 2018).

Em relação a esse tipo de abordagem, há indicativos de efeitos satisfatórios na redução do comportamento antissocial dos estudantes, das brigas e dos eventos de *bullying* (Garrard; Lipsey, 2007). No Brasil, há exemplos de muitas dessas iniciativas difundidas por escolas em todo o território nacional (Schilling, 2018). Porém, nem todas são devidamente registradas e a maior parte delas não é avaliada. Essa estratégia pode ter sido pouco referida pelos entrevistados, pois a prática se popularizou no País a partir de meados dos anos 2010.

Encerramos afirmando que reiterar o papel da escola não significa desqualificar a importância da rede que deve apoiá-la nas situações em que haja violações de (quaisquer) direitos. Forças de segurança pública, Conselho Tutelar e Ministério Público compõem essa rede, e faz parte do trabalho destes atender às instituições de ensino e às violências e aos delitos cometidos nesses espaços.

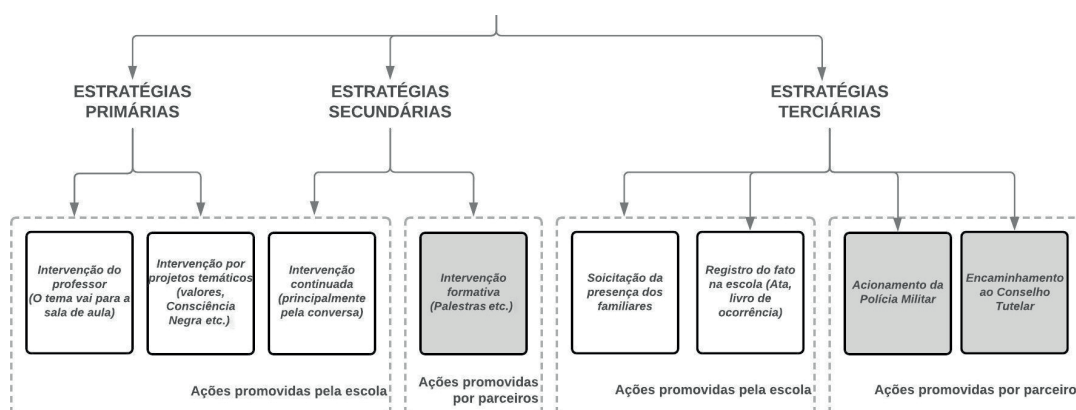


Figura 1 – Categorização das estratégias mencionadas pelos gestores para administrar os conflitos nas escolas

Fonte: Elaboração própria.

Contudo, é na prevenção primária que as escolas concentram a maior parte da sua atuação. No cotidiano da sala de aula e no desenvolvimento dos conhecidos projetos temáticos, estão depositadas as fichas dos gestores e da equipe pedagógica a respeito do que fazer com a violência e seus correlatos no ambiente escolar (Figura 1). Essas intervenções são necessárias e têm efeito reconhecido na melhoria do clima escolar e na convivência na instituição. Porém, são pouco específicas para a lidar com as situações que, apesar de menos frequentes, minam a segurança dos estudantes, do corpo docente e dos demais membros da equipe pedagógica.

Tem professores aqui, que eu tenho medo deles surtarem dentro da sala de aula. E aí eles estão aqui trabalhando como se eles fossem pessoas totalmente normais. [...] Porque os professores todos são doentes, o estresse que a gente passa dentro da sala de aula é muito grande, porque a gente não tem apoio de ninguém, a gente enfrenta a violência assim cara a cara e não tem ninguém para nos defender ou dizer o que a gente deve ou não fazer. (Diretora da Escola 2, Contagem).

A sensação de que não sabem o que fazer e nem com quem contar para prevenir a violência na escola em uma perspectiva pedagógica é o que parece motivar tamanha participação de parceiros nos projetos orientados para a prevenção. Na ausência de diretrizes claras vindas da gestão para os professores e estudantes e dos órgãos gestores para a direção, o socorro vem de fora e, pelo que vimos, ele é fardado e responde pelo nome de PM.

### Considerações finais

Observando as falas dos diretores entrevistados no âmbito de pesquisa de avaliação do projeto Escola Viva Comunidade Ativa, percebemos a ênfase nas estratégias de prevenção primária, voltadas para toda a escola, antes da eclosão da violência e seus correlatos. As estratégias secundárias, com recorte temático ou voltadas para o público em risco de se tornar autor ou vítima de agressões ou delitos, passam a ser conduzidas por atores externos, por meio de parcerias como aquelas desenvolvidas com a PM. As estratégias terciárias de prevenção buscam intervir sobre eventos já deflagrados. Com isso, no campo da intervenção, a escola lidera o processo de registro do fato em documentos, como os livros de ocorrência, e, a partir daí, conta com a presença das famílias. O protocolo que demanda maior participação da escola se encerra aí, pois a atenção àqueles já envolvidos é mais desenvolvida por instituições como o Conselho Tutelar e, novamente, a PM.

Diante das situações mais graves, a escola tem ainda poucos recursos para intervir e prevenir a violência na instituição. O trabalho pontua a necessidade de que a educação (órgãos gestores e unidades de ensino) possa assumir a dianteira da prevenção da violência em contexto escolar. A chave para uma atuação mais ativa e menos dependente das parcerias institucionais passa pelo investimento na sala de aula como o *locus* da prevenção primária, como pode estar sendo feito, segundo os relatos.

A equipe pedagógica também precisa dispor de ferramentas para o atendimento a situações de maior gravidade e ser bem instruída sobre como utilizá-las. Essa resposta passa pelo desenho de políticas municipais e estaduais de convivência em escolas que, desde o nível estratégico (das secretarias) até o operacional (das salas de aula) estabeleçam critérios de identificação e resposta à violência que estejam alinhados a valores democráticos e atendam a demandas de grupos específicos, reduzindo as desigualdades que atravessam o contexto escolar. Caso contrário, haverá sempre espaço para uma certa *terceirização* dos problemas de comportamento e violência na escola e um afastamento da dimensão pedagógica da administração de conflitos.

## Agradecimentos

As autoras agradecem à coordenação do Crisp/UFMG, grupo do qual fazem parte, pelo acesso aos dados da pesquisa e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) pelo apoio financeiro ao projeto (Processo APQ-01718-18).

---

## Referências

- ABRAMOVAY, M. (Org.). *Escola e violência*. Brasília, DF: Unesco, 2002.
- ALVES, M. F.; TOSCHI, M. S. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. *RBPAE: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, DF, v. 35, n. 3, p. 633-647, set./dez. 2019.
- ALVES, M. T. G.; XAVIER, F. P. (Coord.). *Desigualdades de aprendizado entre alunos das escolas públicas brasileiras: evidências da Prova Brasil (2007 a 2013)*. [S.l.]: Unesco, 2017. (Debates ED, 5).
- ANDERSON, C. S. The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, [S.l.], v. 52, n. 3, p. 368-420, Autumn 1982.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BASNYAT, B. S. *An examination of relationships between school climate, student engagement and student academic achievement in Rhode Island high schools*. 2018. 58 f. Thesis (Master of Arts) – University of Rhode Island, Kingston, 2018.
- BASTOS, L. M. *Violência, clima e expectativas escolares: evidências das escolas estaduais da Região Metropolitana de Belo Horizonte*. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.
- BLAYA, C. Clima escolar e violência nos sistemas de ensino secundário da França e da Inglaterra. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília, DF: Unesco, 2002. p. 225-250.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução*. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 set. 2019. Seção 1, p. 1.
- BRITO, M. S. T.; COSTA, M. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 500-510, set./dez. 2010.

- CANDIAN, J. F.; REZENDE, W. S. O contexto normativo do clima escolar e o desempenho dos alunos: implicações para o debate sobre gestão escolar. *Revista Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora, v. 3, n. 2, p. 25-41, 2013.
- CARVALHO, M. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 77-95, jan./abr. 2005.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.
- CORREIA, D. M. *Avaliação de políticas públicas para a redução da violência escolar em Minas Gerais: o caso do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa*. 2007. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- CROSSE, S. et al. Are effects of school resource officers moderated by student race and ethnicity? *Crime & Delinquency*, Washington, v. 68, n. 3, p. 381-408, Mar. 2021.
- CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. A judicialização da educação. *Revista CEJ*, Brasília, DF, v. 13, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009.
- DEBARBIEUX, E. *La violence em milieu scolaire: État des lieux*. Paris: PUF, 1997.
- DEBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n.1, p. 163-193, jan./jun. 2001.
- DEBARBIEUX, E. "Violência nas escolas": divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília, DF: Unesco, 2002. p. 59-92.
- DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. Violência escolar. In: VAN ZANTEN, A. (Coord.) *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 782-787.
- DEMANET, J.; VAN HOUTTE, M. School belonging and school misconduct: the differing role of teacher and peer attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, [S.l.], v. 41, n. 4, p. 499-514, Apr. 2012.
- GARRARD, W. M.; LIPSEY, M.W. Conflict resolution education and antisocial behavior in U.S. schools: a meta-analysis. *Conflict Resolution Quarterly*, [S.l.], v. 25, n. 1, p. 9-38, Oct. 2007.
- GOMES, R. A.; MARTINS, A. M. Conflitos e indisciplina no contexto escolar: a normatização do Sistema de Proteção Escolar em São Paulo. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 161-178, jan./mar. 2016.
- GONÇALVES, L. A. O. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau – 1ª a 4ª série)*. 1985. 333 f. Dissertação (Mestrado de Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.
- GOTTFREDSON, G. D.; GOTTFREDSON, D. C. *Victimization in schools*. New York: Plenum Publishing, 1985.

HAMLIN, D. Can a positive school climate promote student attendance?: evidence from New York city. *American Educational Research Journal*, [S.l.], v. 58, n. 2, p. 315-342, May 2020.

INSTITUTO PENÍNSULA. *Desafios e perspectivas da educação: uma visão dos professores durante a pandemia*. São Paulo: Instituto Península, 2021.

JAVDANI, S. Policing education: an empirical review of the challenges and impact of the work of school police officers. *American Journal of Community Psychology*, [S.l.], v. 63, n. 3-4, p. 253-269, Jun. 2019.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder. São Paulo: Ática, 1997.

LEAVELL, H. R.; CLARK, E. G. *Preventive Medicine for the doctor in his community: an epidemiologic approach*. New York: Mc Graw-Hill, 1958.

MARUSCHI, M. C. *Avaliação de adolescente em conflito com a lei a partir dos conceitos de risco e necessidade associados à persistência da conduta infracional*. 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, Lisboa, v. 40, n. 176, p. 563-578, 2005.

OBSUTH, I. et al. Teacher-student relationships in childhood as a protective factor against adolescent delinquency up to age 17: a propensity score matching approach. *Crime & Delinquency*. [S.l.], v. 69, n. 4, p. 727-755, May 2021.

OLIVEIRA, A. C. P. *As relações entre direção, liderança e clima escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro*. 2015. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, V. C. School violence. In: ATKINSON, R.; AYRES, T. (Ed.). *Shades of deviance: a primer on crime, deviance and social harm*. 2. ed. New York: Routledge, 2023. p. 224-227.

OLIVEIRA, W. J. M. *A policialização da violência em meio escolar*. 2008. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

OLWEUS, D. Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, [S.l.], v. 12, n. 4, p. 495-510, 1997.

PERALVA, A. T. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 7-25, set. 1997.

PETRUS, J. S. R. et al. Simulação de desigualdades educacionais acirradas pela pandemia da covid-19. *Revista Brasileira de Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, e100821, 2021.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 335-392.



SANCHEZ, Z. M. et al. Effectiveness of a school-based substance use prevention program taught by police officers in Brazil: two cluster randomized controlled trials of the Proerd. *International Journal of Drug Policy*, [S.l.], v. 98, p. 103413, Dec. 2021.

SCHILLING, F. I. Mediação de conflitos, justiça restaurativa: caminhos para uma escola mais justa? *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 20, n. 2, p. 325-342, abr./jun. 2018.

SENTO-SÉ, J. T. Prevenção ao crime e teoria social. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 83, p. 9-40, 2011.

SILVA, C. S.; COSTA, B. L. D. Opressão nas escolas: o bullying entre estudantes do ensino básico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 638-663, jul./set. 2016.

SILVA, L. C. *Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica*. 2007. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SILVEIRA, A. M. *Prevenindo homicídios: avaliação do Programa Fica Vivo no Morro das Pedras em Belo Horizonte*. 2007. 290 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

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, jan./jun. 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). CENTRO DE ESTUDOS DE CRIMINALIDADE E SEGURANÇA PÚBLICA (CRISP). *Violência em escolas e programas de prevenção: estudo sobre possíveis impactos do projeto "Escola Viva, Comunidade Ativa" nas escolas estaduais de Minas Gerais*. Relatório descritivo sobre o trabalho de campo da pesquisa. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). CENTRO DE ESTUDOS DE CRIMINALIDADE E SEGURANÇA PÚBLICA (CRISP). *Pesquisas*. Belo Horizonte, 2022. Disponibiliza os materiais de apoio das pesquisas realizadas pelo grupo. Disponível em: <<https://www.crisp.ufmg.br/pesquisas/#Escola>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

VINHA, T. P.; MORAIS, A.; MORO, A. *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*. Campinas: Unicamp, 2017.

VÓVIO, C. L. et al. Livros de ocorrência: violência e indisciplina em escolas de território vulnerável. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Tempe, v. 24, n. 126, p. 1-25, dez. 2016.

---

Recebido em 31 de março de 2022.

Aprovado em 17 de fevereiro de 2023.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.