

**Artigo****A violência nas escolas brasileiras: reflexões a partir dos dados do Saeb 2013 e 2017****Violence in Brazilian schools: reflections based on data from Saeb 2013 and 2017****Violencia en las escuelas brasileñas: reflexiones a partir de datos de Saeb 2013 y 2017****Iasmin da Costa Marinho^{1*}, Eloísa Maia Vidal^{2**}, Sofia Lerche Vieira^{3***}**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró-RN, Brasil^{*}; Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza-CE, Brasil^{**}; Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza-CE, Brasil^{***}

Resumo

O artigo objetiva investigar a violência na escola considerando duas formas propostas por Charlot (2002): a violência na escola e a violência à escola, a partir dos microdados obtidos nos questionários contextuais do Sistema de Avaliação da Educação Básica aplicados aos diretores e aos professores das escolas em que são realizadas as avaliações de desempenho escolar junto a alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, nos anos de 2013 e 2017. Os dados foram trabalhados em planilha de Excel e tratados com uso de estatística descritiva e gráficos com valores relativos. A revisão de literatura procurou identificar como a violência no ambiente escolar vem sendo tratada e os fatores explicativos sobre o fenômeno e suas múltiplas dimensões. Os dados mostram que, em todas as redes escolares, registram-se atos de violência, sendo as redes públicas de ensino municipais e estaduais as que apresentam maiores incidências, o que pode estar associado a variáveis geográficas, bem como ao perfil familiar, nível socioeconômico e faixa etária dos estudantes. Os

¹Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), vinculada ao Departamento de Educação na área de Política e planejamento; Estágio em Espaço Escolar e Não Escolar. Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), na linha Estado, Sociedade e Educação. Doutora em Educação na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Desenvolve pesquisas nas áreas de política e gestão educacional, gestão escolar e desigualdade educacional. E-mail: iasmincosta@uern.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5575-1309>.

²Doutora em educação. Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem. Desenvolve pesquisas nas áreas de política e gestão educacional, gestão escolar e avaliação de larga escala. E-mail: eloisa.vidal@uece.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0535-7394>.

³Pesquisadora do CNPq, consultora da FGV-RJ e da Unesco. Foi professora da UFC, UNILAB, UNINOVE e do Lemann Center-Stanford. Exerceu os cargos de secretária estadual (Ceará) e municipal (Aracati-CE) de educação. É líder do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem. Professora titular da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: sofia.lerche@uece.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0271-6876>.

dados revelam também que os diretores percebem as diversas formas de violência nas escolas de modo mais intenso do que os docentes, situação que pode ter relação com as suas respectivas funções no ambiente escolar. O estudo conclui que a violência na escola não pode nem deve ser vista de forma isolada de outras dimensões da política educacional, uma vez que sua presença é causa de uma cadeia de efeitos sobre todos os sujeitos do processo educativo.

Abstract

This paper aims to investigate violence at school considering two types proposed by Charlot (2002): violence at school and violence to school from microdata obtained from contextual questionnaires from Sistema de Avaliação da Educação Básica applied to the principals and to the teachers of the schools in which school performance evaluations are carried out with students from the 5th and 9th grade of elementary school and 3rd grade of high school in 2013 and in 2017. Data were worked in an Excel spreadsheet and treated using descriptive statistics for the construction of diagrams. Literature review on the topic was carried out with the objective of identifying explanatory factors about the phenomenon of violence at school and its multiple dimensions. Data show that in all school networks violent practices are registered, with public municipal and state schools having the highest incidences, which may be related to geographic factors, as well as the family profile, socioeconomic level and age group of students. The data also reveal that the principals perceive the various forms of violence in schools more intensely than the teachers, a situation that may be related to their respective functions in the school environment. The study concludes that violence at school cannot and should not be seen in isolation from other dimensions of educational policy, since its presence is the cause of a chain of effects on all subjects in the educational process.

Resumen

El artículo tiene como objetivo investigar la violencia en la escuela considerando dos formas propuestas por Charlot (2002): violencia en la escuela y violencia a la escuela, a partir de los microdatos obtenidos en los cuestionarios contextuales del Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) aplicados a los directores y docentes de las escuelas. donde se realizan evaluaciones de desempeño escolar con alumnos de 5º y 9º de primaria y 3º de secundaria, en los años 2013 y 2017. Los datos fueron trabajados en una hoja de cálculo Excel y tratados mediante estadística descriptiva y gráficas con valores. La revisión de la literatura buscó identificar cómo se ha tratado la violencia en el ámbito escolar y los factores explicativos del fenómeno y sus múltiples dimensiones. Los datos muestran que, en todas las redes escolares, se registran hechos de violencia, siendo las escuelas públicas municipales y estatales las de mayor incidencia, que pueden estar asociadas a variables geográficas, así como al perfil familiar, nivel socioeconómico y rango de edad de los alumnos. Los datos también revelan que los directores perciben las diversas formas de violencia en las escuelas de manera más intensa que los docentes, situación que puede estar relacionada con sus respectivas funciones en el ámbito escolar. El estudio concluye que la violencia en la escuela no puede ni debe verse aislada de otras dimensiones de la política educativa, ya que su presencia es la causa de una cadena de efectos sobre todos los sujetos del proceso educativo.

Palavras-chave: Violência, Escolas, Microdados do Saeb.

Keywords: Violence, Schools, Saeb microdata.

Palabras clave: Violencia, Escuelas, Microdatos saeb.

1. Introdução

A violência nas escolas é um tema que vem ganhando maior destaque nas pesquisas acadêmicas brasileiras ao longo dos últimos anos. Ela pode ser compreendida como um fenômeno que se origina a partir e com a sociedade burguesa, por intermédio de ações de escravidão e de colonização, fatores que foram fundamentais na expansão e no desenvolvimento do sistema capitalista (NASCIMENTO, 2019). Tais fatores têm provocado severos desdobramentos na contemporaneidade, perpassando os processos educativos, em especial, a escola.

Quando se pensa a função social da escola como formação cidadã e de preparo para o mundo do trabalho, a violência deve ser considerada como ação estranha ao contexto escolar, visto que o objetivo primordial é o ensino e a aprendizagem. Por essa razão, para compreender as relações de violência na escola é preciso identificar as diferenças entre a escola estar situada em contexto de violência e de a violência estar presente no contexto escolar.

Ambas as relações aparecem nos estudos sobre violência na escola e devem ser observadas com cautela, sob pena de constatações aligeiradas que reforcem a condição do binômio pobreza e violência estarem intimamente associados. Compreende-se, portanto, a violência enquanto complexo das relações sociais na escola (SANTOS, 2001). Dessa forma, pode-se destacar que “violência” é um termo polissêmico, repleto de adjetivações. Ora, porque é proveniente de determinados contextos sociais, ora por causa de sua interpretação, que pode derivar em diversas percepções que abrigam o olhar da vítima e do acusado.

Os estudos revelam as dificuldades relativas à cientificidade do tema, visto que as pesquisas se debruçam sobre uma definição de violência que nem sempre abriga o olhar dos envolvidos no processo (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002). Charlot (2002), em artigo intitulado *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam a questão*, classifica a violência na escola em três formas distintas: a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola. A violência na escola é aquela que ocorre dentro do espaço escolar, mas poderia ocorrer em qualquer outro espaço. Ou seja, a escola é sede da violência, mas não é responsável por ela.

A violência à escola é a manifestação contra a instituição, que pode ser entendida como uma agressão ao professor, ao patrimônio da escola etc. A violência da escola é definida como uma violência institucional simbólica, aquela que ocorre por meio das relações professor e aluno, ou pelas normas e condutas adotadas pelas instituições que acabam afetando a participação do jovem e sua vida escolar.

Este artigo se propõe a investigar a violência na escola considerando as duas primeiras formas indicadas por Charlot (2002) – a violência na escola, a violência à escola –, tendo como base os dados obtidos por meio dos questionários contextuais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), aplicados aos diretores e aos professores das escolas nas quais são realizadas as avaliações de desempenho escolar junto a alunos dos 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio.

Criado em 1990, o Saeb vem aumentando sua influência sobre a formulação e implementação de políticas públicas de educação em todo território nacional, especialmente a partir de 2007, quando é criado o Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Os microdados dos questionários contextuais estão disponíveis no *site* do Inep, desde a edição do exame de 1995 e representam valiosas fontes de informação sobre as escolas, os diretores, os professores e os alunos que participam das avaliações de rendimento. Essas bases de dados têm sido pouco utilizadas por pesquisadores e menos ainda pelos sistemas de ensino.

O interesse de investigar o tema parte de pesquisa mais ampla sobre desigualdades intraescolares e gestão em escolas localizadas em regiões periféricas de Fortaleza (CE)⁴, que tem identificado indícios apontando a violência como fator que dificulta as relações de ensino e aprendizagem, afetando a permanência de estudantes na escola e prejudicando seus estudos.

No sentido de aprofundar o estudo sobre o tema, observando a violência no contexto das redes escolares, foi selecionado o bloco temático⁵ sobre violência na escola, com dez questões (Q.90 a Q.99), que a partir de 2013, se faz presente nos questionários contextuais do diretor e do professor, do Saeb. Assim, procurou-se utilizar os microdados referentes aos diretores nos anos 2013 e 2017 e, no caso de 2017, explorar os dados dos diretores e dos professores por rede de ensino. Tais questões indagam sobre situações que dizem respeito à violência na escola e à violência à escola. A terceira forma – violência da escola – apontada por Charlot (2002) não foi objeto de investigação devido as limitações apresentadas pelos questionários contextuais e ao escopo do presente artigo.

O trabalho está dividido em quatro seções, além desta introdução. Na primeira seção, é apresentada a revisão de literatura sobre violência na escola; a segunda descreve os procedimentos metodológicos adotados para seleção, organização e análise dos dados; a terceira seção discute os resultados obtidos e, finalmente, as considerações finais apresentam uma síntese provisória da discussão e apontam novas possibilidades de estudos.

2. Literatura sobre violência na escola

A discussão sobre violência na escola se insere em um contexto mais amplo, em que esse equipamento social, público ou não, funciona como um microcosmo que apresenta características, valores e comportamentos inerentes às sociedades em que estão inseridas. Nesse sentido, a escola pode ser vista como importante *locus* de investigação, pois se configura como um retrato de um processo relacional e de clima organizacional que pode ou não corroborar com a violência existente no seu entorno (ROMAN, 2004; BASTOS, 2018).

No entanto, como explicar que escolas, muitas vezes inseridas em um mesmo contexto de violência, reajam de formas tão diferentes em relação às situações de violência? Estudos atribuem à cultura escolar, essa formação complexa e ramificada, o fator capaz de explicar as diferenças entre escolas dentro de um mesmo contexto de violência (SOUZA, 2011; NASCIMENTO; MENEZES, 2013; SILVA, 2013). Certas escolas favorecem a criação de um

⁴Escolas sitiadas: gestão das desigualdades em territórios periféricos da cidade de Fortaleza (CE) (MARINHO, 2022).

⁵Os questionários contextuais do diretor e professor possuem um bloco temático com dez questões sobre Violência na escola, tendo sido mantido constante nos anos 2013 e 2017. Exceto no questionário do professor de 2019, cujas questões recebem a numeração Q.83 a Q.92, nos demais questionários elas são numeradas de Q.90 a Q.99.

clima escolar profícuo para oportunidades criminais, desde a falta de uma maior supervisão e de um maior acompanhamento dos alunos, à ausência de um diálogo mais enfático com os pais, representantes da comunidade e, mesmo, com os alunos. Outras escolas conseguem lidar com as situações de violência de forma mais articulada, estabelecendo diálogo e fomentando iniciativas que levem à reflexão e à crítica, avançando na construção de um pacto societário normatizado por regras mais democráticas, construídas de forma participativa.

Nos últimos anos, a relação entre violência e escola tem emergido como pauta de discussão e como objeto de pesquisa, não só porque vêm aumentando os eventos de violência nos ambientes escolares, mas também porque o contexto ou a ação violenta afeta os resultados e as oportunidades de aprendizagem da comunidade escolar (OLIVEIRA; XAVIER, 2019). Essa relação pode ser observada de formas distintas, desde a democratização do acesso à educação pelas camadas populares e as dificuldades subjacentes a esse processo, até a existência de contextos de pobreza e de violência nos entornos das escolas que terminam por ultrapassar seus muros e passam a integrar sua dinâmica (ALVES *et al.*, 2015; OLIVEIRA; XAVIER, 2019). De ambas as formas, a violência integra o sistema educativo e não pode vir a ser banalizada enquanto simples fator de indisciplina ou não cumprimento de regras por parte dos alunos. Ela transcende a dimensão das interações específicas e adquire uma ontologia própria, criando um *ethos* que abarca a todos.

Os primeiros estudos sobre violência na escola surgem nos Estados Unidos, nos anos de 1950, quando já se registravam conflitos de gangues e a existência de drogas no ambiente escolar (ABRAMOVAY, 2003). O tema da violência no Brasil tem sua origem junto ao processo de democratização da sociedade brasileira nos anos 1980, principalmente alicerçada ao processo de urbanização e de crescimento das grandes cidades.

Na educação, a origem dos estudos sobre o tema surge no mesmo período e tem como pano de fundo a regulação da garantia do direito universal à educação no país, um movimento recente e fruto de amplos debates e de lutas pela democracia. A educação como direito subjetivo só se faz presente a partir de Constituição Federal de 1988 e da legislação infraconstitucional de 1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96.

A Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9394), de 1996, são expressões dessa conquista e trazem, em seu escopo, a concepção de que a escola deve cumprir o papel de contribuir para o pleno desenvolvimento do educando, a sua formação para a cidadania e a qualificação para o trabalho. A presença no texto da Lei, por si só, não é suficiente para que esses pressupostos se efetivem, e a garantia de uma educação de qualidade para todos representa um desafio para o país até os dias atuais.

As duas últimas décadas do século XX no Brasil foram dedicadas a ampliar o atendimento escolar, na tentativa de resolver o problema da quantidade, possibilitando o acesso e a permanência dos alunos na escola, perseguindo metas de universalização, até o momento não alcançadas em algumas etapas da educação básica, como o ensino médio. Associado a isso, é realizado um esforço de reduzir certos indicadores educacionais, como distorção idade-série, taxas de abandono e de reprovação, evasão escolar *etc.* As duas primeiras décadas do século XXI são dirigidas à melhoria da qualidade dos serviços educacionais, cujos indicadores encontram-se em situações

expressivamente inferiores aos desejados para os padrões internacionais, e cujos crescimentos têm sido lentos e incertos.

Assim, a escola brasileira, majoritariamente pública, vem se constituindo em sua função social há poucas décadas, enfrentando descontinuidades de políticas públicas, restrições de financiamento, fragilidades na sua identidade, indefinição de processos de gestão, e todos os percalços que permeiam uma jovem democracia em um continente marcado, segundo Santos (2018) pelas injustiças e pelas violências produzidas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado.

O *Atlas da Violência*, de 2018, revela que o Brasil é um dos dez países mais violentos do mundo. Nos últimos anos, a violência – e, mais precisamente, a ausência de políticas de segurança mais efetivas – tornou-se pauta nacional, servindo de bandeira política em sucessivos processos eleitorais no país. Oliveira e Xavier (2019) são da opinião de que não se pode equiparar os avanços alcançados pela educação brasileira em termos de acesso com as políticas públicas de segurança, já que elas não conseguiram o mesmo rendimento. Faz-se necessário um trabalho político conjunto e permanente do Poder Público e dos demais agentes políticos na efetivação de uma política de segurança pública e na manutenção e garantia de políticas para a educação básica.

Os números revelam que a relação entre a ausência de uma segurança pública efetiva e eficiente e a falta de uma educação pública de qualidade para todos têm contribuído para aumentar os índices de violência e de morte prematura dos jovens brasileiros. O estudo *Millennials na América e no Caribe: trabalhar ou estudar?* (NOVELLA, 2018) revela que 23% dos jovens brasileiros não trabalham nem estudam, sendo denominados como os “jovens nem-nem”. Quando se investiga por situação educativa e de trabalho, os “jovens nem-nem” são 28% mulheres e 18% homens. A pesquisa mostra também que 49% dos jovens dedicam-se apenas ao estudo ou a cursos de capacitação profissional; 13% apenas trabalham, e 15% trabalham e estudam. Muitos encontram-se em busca de um emprego ou exercendo o trabalho doméstico, no cuidado do lar e da família, e o percentual dos que estão em situação de inatividade varia em torno de 10%.

A pesquisa revela um potencial importante para um país que vive crises econômicas cíclicas, como o Brasil. A juventude precisa de mais oportunidades no mercado de trabalho e, também, de políticas públicas mais efetivas à sua formação profissional e à continuidade nos estudos. O país vem negligenciando a criação de políticas públicas para as juventudes de modo a oportunizar melhores condições de vida e crescimento profissional aos jovens e, nos últimos anos, vem alcançando indicadores preocupantes em relação à população de 15 a 29 anos, que é a que mais morre no país. Dados do Atlas da Violência de 2019 revelam uma “juventude perdida”.

Em 2017, 35.783 jovens foram assassinados no Brasil. Esse número representa uma taxa de 69,9 homicídios para cada 100 mil jovens no país, taxa recorde nos últimos dez anos. Homicídios foram a causa de 51,8% dos óbitos de jovens de 15 a 19 anos; de 49,4% para pessoas de 20 a 24; e de 38,6% das mortes de jovens de 25 a 29 anos; tal quadro faz dos homicídios a principal causa de mortes entre os jovens brasileiros em 2017 (IPEA; FBSP, 2019, p. 25).

O fenômeno ocorre de forma acelerada, desde a década de 1980, sendo os jovens do sexo masculino os que mais morrem por mortes letais intencionais relacionadas ao envolvimento com ações ilícitas. O crescimento das facções criminosas no Brasil, entre os anos 2016 e 2017, e a extensa dominação dos territórios nas capitais e nas grandes cidades têm capturado muitos jovens para a criminalidade.

De acordo com o Atlas da Violência de 2020, as regiões brasileiras mais afetadas com a expansão das facções são Norte e Nordeste. Um exemplo claro dessa maior incidência de jovens envolvidos no crime se dá no estado do Ceará, que tem figurado nos noticiários nacionais, devido ao aumento de feminicídios de jovens entre 12 e 19 anos, bem como o “recrutamento” de jovens em idade escolar para o crime.

Os “decretos” das mídias sociais feitos por membros das facções criminosas elevaram em 43% os homicídios de meninas adolescentes no estado. Além desses achados, observa-se a grave influência na dinâmica territorial dos bairros mais periféricos da capital, com destaque para as transferências de alunos por questões de conflitos entre facções rivais (CEARÁ, 2019).

Estudos mostram que os jovens brasileiros são os principais alvos dos traficantes de drogas, e a escola passa a ser um ambiente de comercialização e de aliciamento de estudantes para os crimes (RUOTTI *et al.*, 2011; ANDRADE *et al.*, 2012; ROSA; FRANÇA; FRIO, 2018). O crescimento do número de homicídios de jovens no Brasil ocorre ao mesmo tempo em que a dinâmica demográfica do país caminha para o envelhecimento.

Dessa forma, entende-se que a ausência do Estado na garantia de políticas públicas de incentivo aos jovens, por meio da cultura, da educação, dos esportes, dentre outras medidas, tem comprometido um futuro melhor econômica e socialmente (IPEA; FBSP, 2019). A ausência do Estado reforça a necropolítica (MBEMBE, 2018) que se instaura no Brasil diante da precarização e da invisibilidade de políticas públicas que atendam às reais necessidades sociais e se traduzem nos cortes de cor, de raça e de gênero no tocante aos indicadores sociais de violência observados. Essa mesma violência é elemento necessário à sociabilidade do capitalismo e à sua exploração, atingindo mais fortemente os mais pobres, trabalhadores e trabalhadoras (NASCIMENTO, 2019).

No contexto social em que se insere a problemática da violência no Brasil e de sua juventude, a escola ocupa posição estratégica nas discussões e nas decisões acerca do tema. Não só pela condição de poder vir a ser um ambiente favorável à proliferação do crime para esses jovens, como também pela sua baixa atratividade, que leva os jovens a evadirem e desistirem de continuar a sua escolaridade.

Estudos que observaram os dados de distorção idade-série *versus* a violência nas instituições escolares descortinam fatores que incidem sobre a redução de oportunidades educativas à camada mais pobre, negra e com pais ausentes e menor nível de formação. Essas crianças e esses jovens são os que mais faltam às atividades escolares, seja pelo fator da insegurança no trajeto até a escola ou pela ausência de um transporte que garanta sua ida para a instituição (ROSA; FRANÇA; FRIO, 2018). Estudos de caso localizados em Minas Gerais destacaram que, em locais onde a distorção idade-série foi mais elevada, a incidência de crimes violentos foi maior (FERREIRA; TEIXEIRA, 2018).

As pesquisas também revelam que territórios mais pobres e com números elevados de homicídios influenciam na dinâmica das escolas, interferindo, inclusive, nos resultados de aprendizagem dos estudantes (COUTO; SOARES, 2018; SANTOS *et al.*, 2018). Compreendendo o Brasil como um país desigual econômica e socialmente, não é difícil associar a gênese da violência às situações de desigualdade, que, cada vez mais, estão sendo acentuadas pelas políticas neoliberais de desregulamentação e de precarização das condições de trabalho, de seguridade e de assistência.

A relação iminente entre a desigualdade social e a violência é pano de fundo para o que se vivencia no universo extra e intraescolar. Esse fenômeno atinge toda a sociedade, mas se revela de modo mais explícito nas escolas públicas que atendem aos estudantes das camadas sociais menos favorecidas e localizam-se em bairros periféricos das cidades, onde é patente a ausência de serviços e de equipamentos públicos, caracterizando situações típicas de negação de direitos sociais básicos. Essas escolas enfrentam dificuldades estruturais e de recursos para se manter funcionando e estão situadas em territórios vulneráveis e carentes de serviços públicos, como saneamento e esgoto.

Os estudos revelam que, em bairros onde a população possui renda maior, a incidência da violência é menor (SCHABBACH, 2017), e isso repercute no ambiente escolar. Tal resultado registra um movimento histórico e constituído como marca de um processo colonizador que segmentou a população, relegando uma parcela dela à privação de direitos, repercutindo na criação de uma cultura da violência (SPOSITO, 1998).

No estudo *A instituição escolar e a violência*, Sposito (1998) afirma que, ao longo do tempo, observar a violência no contexto escolar tornou-se ação complexa, visto que professores, funcionários e outros atores envolvidos no processo de escolarização podem atribuir significados distintos à violência na instituição escolar. Dessa forma condutas violentas podem ser compreendidas enquanto indisciplina ou fuga às regras impostas pelo contexto escolar. No entanto, parte dessas fugas e rupturas às normativas e às regras da escola podem derivar em um processo de violência física ou, mesmo, de violação do patrimônio público, tais como depredação, quebras ou furtos de materiais escolares, dentre outros aspectos.

A produção acadêmica sobre o tema tem crescido (SPOSITO; 2001; NOGUEIRA, 2003; ZECHI, 2008; *etc.*), mas se observa um declínio nos estudos que aprofundem a temática no âmbito das políticas públicas. Quase sempre os trabalhos apresentam, de forma fragmentada ou pontual, experiências vividas em programas ou em projetos (PRÖGLHÖF, 2015). Dessa forma, pode-se inferir que, na contramão do crescimento dos estudos, crescem também ações cada vez mais localizadas e pouco incisivas na resolução dos problemas da violência nas escolas. Vem se tornando evidente a pouca articulação que a política educacional tem com as políticas de segurança pública e até a falta de interesse em enfrentar o problema nas suas múltiplas dimensões.

Parte da complexidade de se definir as relações entre violência e escola está associada à própria definição do papel da instituição escolar e das pessoas que a fazem. Os atuais cenários de disputa política denotam que não há consenso e entendimento acerca da função social da escola pública, que se torna, assim, uma arena de luta e de resistência em meio ao descaso e ao abandono do Poder Público. Os reflexos sociais se integram à escola e a

modificam, interferindo na sua função e nas garantias de direitos de aprendizagem para seu alunado. Não se pode, no entanto, identificar que determinados contextos sociais serão sempre violentos. Não há linearidade “entre o quadro social que favorece o seu aparecimento e as práticas de violência na instituição escolar” (SPOSITO, 1998, p. 61).

Para tanto, é preciso definir o que é violência. Para Villanueva et. al (1998), a violência é um tipo de relação social, que, para ser mantida ou alterada, precisa de uma ameaça latente ou explícita. Os atos agressivos, por sua vez, ferem a integridade física, social, simbólica, psicológica e patrimonial do outro. A violência, portanto, não se caracteriza apenas pelo plano físico, abarcando as questões simbólicas e psicológicas, quais sejam: preconceitos, ameaças, intimidações, imposição de poder ou ideia, dentre outras.

Hanna Arendt, em obra *Sobre a violência* (1969), aborda a violência no século XX como fruto da burocratização da vida pública e da vulnerabilidade dos sistemas, decorrendo na desintegração de poderes pela individualização do ser, ou seja, uma violência que se registra pelo individualismo. Nessa perspectiva, compreende-se que a violência não é algo que nasce com o homem, mas que se constitui nas suas relações de poder e de dominação, o que, por consequência, enfraquece a união, a criação e a igualdade. É possível apreender que o fenômeno da violência não é algo facilmente definido, sendo um conceito em constante discussão e lapidação. No entanto, observa-se que a violência é um assunto que tem ocupado boa parte dos noticiários das mídias e da vida social como um todo, não se podendo afirmar que exista alguém que nunca sofreu uma violência na rua, no trabalho, em casa etc. Como colocam Mattos e Coelho (2011, p. 196),

Embora a natureza e as dimensões reais do fenômeno da violência ainda não estejam suficientemente esclarecidas, já se compreende alguns dos seus impactos na vida e nas práticas sociais das pessoas e, ainda, como a disposição para atos violentos e o risco da vitimização estão ligados aos contextos social, cultural e econômico. Também já se tem clareza de que a educação é o caminho principal para prevenção e combate à violência. No entanto, paradoxalmente, essa violência se faz presente cada vez mais nas instituições escolares nas quais assume várias formas.

Dessa forma, pode-se considerar os fatores intraescolares como também reprodutores de violência e de vitimização dos alunos, restringindo seus direitos e suas garantias provenientes do espaço escolar, como se pode observar na atual conjuntura política em que tem havido incentivo e valorização dos mecanismos de avaliação de larga escala. A competição por recursos e por credenciais, ou seja, as questões que envolvem mérito e valoração do trabalho desempenhado nas escolas podem ser percebidas como importantes ao cenário educacional. No entanto, ocasionam uma distinção desproporcional de estudantes com o mesmo nível socioeconômico, o que pode representar um tipo de violência simbólica, associada à comparação entre os desempenhos dos pares.

Como exemplo dessas influências, há alguns estudos desenvolvidos sobre os fatores que incidem nas desigualdades intraescolares (ALVES e SOARES, 2007; COSTA e KOSLINSKI, 2008; BORMAN e DOWLING, 2010).

Outros identificam as desigualdades socioespaciais observadas em escolas localizadas num mesmo território de alta vulnerabilidade social (CENPEC, 2011). Dessa forma, mesmo nessas regiões, é possível identificar uma hierarquia de desigualdades socioespaciais, o que afeta a composição do corpo discente, bem como a concorrência dos professores nas escolhas das escolas em um mesmo território. Pode-se, portanto, destacar que a relação entre a vulnerabilidade e a violência caminham juntas no contexto escolar, como foi identificado nos estudos apresentados.

É possível associar que parte da violência cometida pela escola provém das demandas sociais que interferem na instituição e que incidem na concorrência entre escolas e no seu funcionamento, o que afeta diretamente na garantia do direito à educação (OLIVEIRA *et al.*, 2013). Além dessas, cabe assinalar que a escola pública é fruto de um processo histórico e político que ainda está em construção, pois, ao observar o passado, é perceptível que a escola nem sempre foi espaço para as camadas populares. Com a democratização do país, assume a missão de conceber um espaço tolerante, de respeito às diferenças, o que historicamente sempre foi negado, e que, mesmo com as mudanças legais, não se configura como realidade.

Não é possível ignorar o que afirma Santos (2018) sobre a constituição do continente latino-americano, que teve, no caráter impositivo e violento do colonialismo, sua marca de fundação. Essa concepção está arraigada no tecido social de maneira tão profunda que vigora até os dias atuais, fazendo com que se aceite de forma naturalizada a desigualdade, a negação de direitos, a discriminação *etc.*

Os professores não são formados nem preparados para atuar em contexto de violência, o que repercute no exercício profissional, nos diálogos e nas relações travadas no ambiente escolar, que acabam, muitas vezes, por violentar tanto o professor como o aluno. Tal percepção tem relação com a disputa de poder e de autoridade, que fragiliza as relações, como se torna evidente nos estudos de atratividade da carreira docente (VILLANUEVA, *et al.*, 1998). Criou-se uma atmosfera de medo em ser professor e em lidar com as questões sociais latentes na escola pública, como a criminalidade, o tráfico de drogas, a indisciplina, a ausência da família, dentre outras. Essa atmosfera também se constrói na perspectiva da violência na escola, aquela que ultrapassa os muros da instituição e passa a fazer parte dela, como drogas, roubos, mortes, brigas de gangues, dentre outras.

Em publicação organizada por Debarbieux e Blaya intitulada *Violência nas Escolas e Políticas Públicas* (2002), observa-se um extenso levantamento de projetos e de programas que destacam a eficácia de ações que buscam a prevenção antes da intervenção direta em problemas já existentes de violência na escola. Pontua que a prevenção é prática mais frutífera e exitosa nessas instituições, visto que, inserindo a prática de valores e chamando a família para participar da vida escolar e dos problemas existentes nesse espaço, as situações podem ser neutralizadas.

Do ponto de vista de políticas públicas, não é tarefa da escola cuidar da criminalidade que ocorre no território em que está localizada, cabendo às políticas de segurança pública a implementação de ações que assegurem que a instituição escolar cumpra sua função social. Daí a necessidade de pensar nas conexões que devem existir entre as políticas públicas de segurança e de

educação, formulando estratégias que visem à prevenção de riscos que circundam a juventude e a escola.

Os riscos a que estão expostos os jovens são muitos e podem ser percebidos de várias formas. Os principais fatores de risco de longo prazo sobre a violência na juventude são psicológicos (forte impulsividade e baixa inteligência, possivelmente associadas às funções executivas do cérebro), familiares (pouca supervisão, disciplina severa, maus-tratos físicos, um pai violento, família numerosa, família desfeita), colegas delinquentes, baixa condição socioeconômica, residência em centros urbanos e em bairros de alta criminalidade. Entre os principais fatores de risco circunstanciais de curto prazo constam o consumo de bebidas alcoólicas e atos que conduzem a episódios violentos (por exemplo, a escalada de uma discussão trivial) (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002, p. 50).

Parte das constatações levantadas nessa revisão de literatura apresentam-se nos dados observados dos questionários socioeconômicos do Saeb de professores e de gestores nos anos 2013 e 2017, conforme explicitam os procedimentos metodológicos a seguir.

3. Procedimentos metodológicos

O artigo utiliza dados dos questionários contextuais do Saeb, aplicados aos diretores e aos professores quando da realização das provas junto aos alunos. Os microdados desses questionários estão disponíveis no *site* do Inep desde 1995, mas as questões que compõem esses instrumentos vêm mudando ao longo do tempo.

No caso do tema violência na escola, desde 2005 existem questões que abordam o assunto, mas só a partir de 2013 é que um bloco de dez questões se faz presente nos questionários do diretor (Q.90 a Q.99) e do professor (Q.83 Q.92). Assim, procurou-se utilizar os microdados referentes aos diretores nos anos 2013 e 2017 e, no caso de 2017, explorar os dados dos diretores e dos professores por rede de ensino. O Quadro 1 mostra a quantidade de diretores que responderam os questionários nas duas edições de 2013⁶ e 2017⁷ do Saeb.

Quadro 1 - Quantidade de diretores por dependência administrativa, Brasil, 2013 e 2017

Questionário Diretor	2013	2017
Federal	183	397
Estadual	20.176	25.466
Municipal	34.387	43.813
Privada	1.991	1.913
Total	56.737	71.589

Fonte: Microdados Saeb 2013 e 2017

Embora a quantidade de escolas em que foi aplicado o Saeb tenha registrado um aumento de cerca de 24%, os percentuais de escolas participantes por dependência administrativa se mantêm praticamente constantes, com a rede municipal detendo quase 2/3 dos estabelecimentos. Ao analisar os dados por localização, observa-se um crescimento de 40,7% das escolas rurais e redução

⁶ Os microdados informam apenas os questionários preenchidos.

⁷ Os microdados incluem 2.085 questionários não preenchidos, o que totaliza 73.674 escolas.

de 8,2% nas escolas urbanas, entre os anos de 2013 e 2017, apontando, assim, para uma maior interiorização do Saeb.

Quando se considera o questionário do professor no ano de 2017, selecionando apenas os que responderam, os dados por dependência administrativa se encontram no Quadro 2.

Quadro 2 - Quantidade de professores por dependência administrativa, Brasil, 2017

Questionário Professor	2017
Federal	3.576
Estadual	350.135
Municipal	229.705
Privada	10.410
Total	593.826

Fonte: Microdados Saeb 2013 e 2017

Do total de 753.668 docentes que participaram da aplicação do questionário do Saeb, 159.842 não responderam, obtendo-se um total de 593.826 respondentes parcial ou total. Desses docentes, 90,8% encontram-se atuando em escolas nas localidades urbanas, sendo 59% da rede estadual e 38,7% da rede municipal. No que se refere à etapa de educação básica que eles atuam, 30% são docentes do 5º ano do ensino fundamental, 36,9% do 9º ano e 33,4% da última etapa da educação básica.

A análise das questões foi feita com uso de estatística descritiva, utilizando o *software Microsoft Excel*, com cálculos de porcentagens e construção de tabelas e de gráficos. As questões foram reorganizadas em três blocos de categorias, como mostra o Quadro 3.

Quadro 3 - Questões que compõem o bloco temático Violência na escola, Brasil, 2017

	Questões	Bloco temático
Violência na escola	Q.90. Agressão verbal ou física de alunos a professores ou funcionários da escola	Alunos como protagonistas da violência verbal ou física
	Q.91. Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola	
	Q.93. Você foi ameaçado por algum aluno	
	Q.96. Alunos frequentaram a escola sob efeito de bebida alcoólica	Alunos como autores da violência com uso de artefatos externos
	Q.97. Alunos frequentaram a escola sob efeito de drogas ilícitas	
	Q.98. Alunos frequentaram a escola portando arma branca (facas, canivetes etc.)	
	Q.99. Alunos frequentaram a escola portando arma de fogo	
Violência à escola	Q.92. Você foi vítima de atentado à vida	Diretor ou professor vítima de violência sem autor determinado
	Q.94. Você foi vítima de furto (sem uso de violência)	
	Q.95. Você foi vítima de roubo (com uso de violência)	

Fonte: Microdados Saeb 2013 e 2017

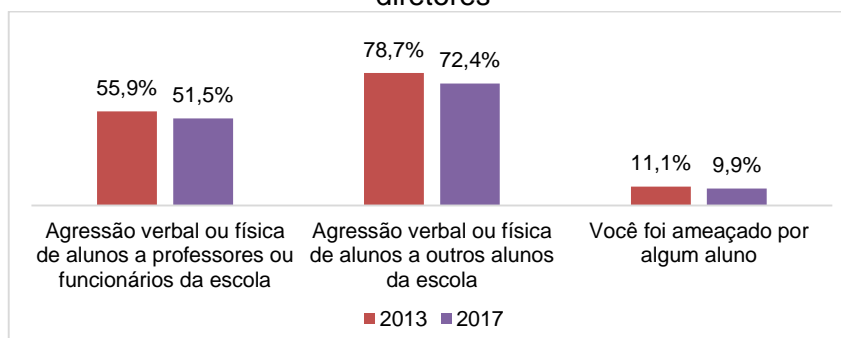
Tendo como base as questões selecionadas, pode-se destacar três blocos temáticos: alunos como protagonistas da violência verbal ou física; alunos como autores da violência com uso de artefatos externos e diretor ou professor vítima de violência sem autor determinado.

Estudos e pesquisas com base no microdados do Saeb ainda são poucos, o que ressalta o ineditismo do trabalho ora empreendido sobre o tema da violência nas escolas, combinando dados de professores e de diretores. No tópico seguinte procura-se analisar os dados obtidos tendo como base os três blocos temáticos⁸.

4. O que informam diretores e professores sobre violência nas escolas

O Gráfico 1 apresenta dados das questões que indagam os diretores sobre ocorrências em que os alunos são protagonistas de violências verbais ou físicas nos anos 2013 e 2017.

Gráfico 1 - Alunos como protagonistas da violência verbal ou física, na percepção dos diretores



Fonte: Questionário do diretor Saeb 2013 e 2017

Os dados mostram que houve leve diminuição dos três tipos de violência entre os anos 2013 e 2017. Os diretores apontam, nos dois anos pesquisados, que ocorreram mais de 70% de situações que envolvem agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola, seguido de mais de 50% de ocorrências associadas a agressão verbal ou física a professores ou a funcionários da escola por parte dos alunos. Torna-se relevante destacar que a violência entre os alunos e a proveniente das relações dos alunos com professores e com funcionários da escola são percebidas pela gestão escolar, o que sinaliza a presença da violência na e da escola, identificada por Charlot (2002). Registra-se, portanto, a predominância de violências e físicas entre estudantes. Levantamento de estudos e de pesquisas sobre violência na escola tem evidenciado que os alunos são as maiores vítimas de violência no espaço escolar, seja por outros alunos, seja, mesmo, pelos próprios professores (SILVA; SILVA, 2018).

Estudo realizado por Becker e Kassouf (2016), tendo como base os dados da Prova Brasil de 2007 e 2009, reafirmam as dificuldades observadas pelos gestores quanto ao comportamento dos alunos e as suas práticas violentas na escola. O estudo identificou que a possibilidade de o diretor registrar pelo menos um ato agressivo de um aluno é maior em contextos escolares com traços de violência, com crimes ao patrimônio, contra as pessoas, tráfico de drogas e atuação de gangues ou de facções criminosas. Nas instituições em que os professores são protagonistas de práticas violentas, há uma possibilidade 3,54

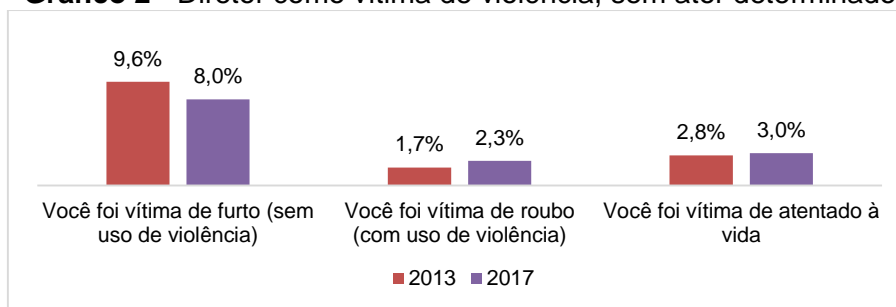
⁸A formulação dos blocos temáticos pode ser entendida como categorias de análise que serão apresentadas no decorrer do texto, a partir dos dados dos questionários contextuais.

vezes maior de se registrar pelo menos uma agressão física cometida por alunos.

Os dados obtidos revelam que pelo menos 10% dos diretores afirmam ter sido ameaçados por algum aluno. Chama a atenção também que, de 2013 para 2017, ocorre queda em todos os percentuais, apontando para a diminuição nesse tipo de comportamento. Entretanto, apesar da queda, os percentuais ainda são expressivos.

O Gráfico 2 mostra dados relativos as situações em que o diretor é vítima de violência sem ator determinado nos anos 2013 e 2017.

Gráfico 2 - Diretor como vítima de violência, sem ator determinado

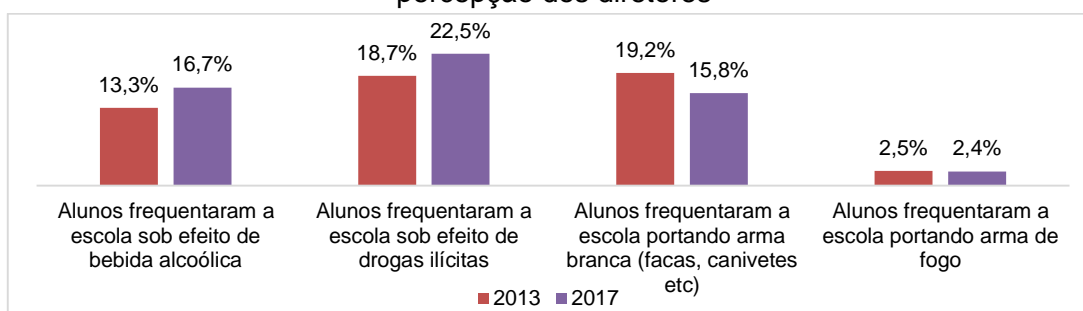


Fonte: Questionário do diretor Saeb 2013 e 2017

Os dados mostram que, nas três situações apresentadas, os valores são inferiores a 10%, sendo que duas dessas situações – roubo com uso de violência e atentado à vida – apresentam crescimento de 2013 para 2017, de, respectivamente, 36,7% e 7,6%. Estar em um contexto de violência exige mais do gestor escolar, em observância às relações externas e internas da escola, os conflitos que atravessam a dinâmica e o funcionamento da instituição (CUNHA, 2009). Portanto, torna-se relevante compreender se este gestor já sofreu violência em outros contextos e em outras situações, o que o leva a uma postura diferenciada de interpretar os conflitos e as práticas violentas dentro e fora do seu contexto de trabalho. Tal dado remete à violência à escola, tal como roubos, furtos, depredação do patrimônio, dentre outras práticas. Priotto e Boneti (2009) identificam esse tipo de violência como contra a escola, ou seja, de dano ao patrimônio material e imaterial da instituição.

O Gráfico 3 apresenta dados das questões que consideram o aluno como autor de violência com uso de artefatos externos, para os anos 2013 e 2017, na percepção dos diretores.

Gráfico 3 - Alunos como autores da violência com uso de artefatos externos, na percepção dos diretores



Fonte: Questionário do diretor Saeb 2013 e 2017

O Gráfico revela que enquanto os dois primeiros tipos de violência apresentam crescimento (de 25,9% na situação em que alunos frequentaram a escola sob efeitos de bebidas alcoólicas e 20,3% nos que frequentaram a escola sob efeitos de drogas ilícitas) ocorre redução de 18% na situação de alunos que frequentaram a escola portando arma branca e 5% portando arma de fogo. Em 2011, uma pesquisa realizada com base nos dados da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar destacou o crescimento do consumo de drogas entre adolescentes no Brasil. De acordo com a pesquisa, o álcool é a droga lícita mais consumida e de fácil acesso em festas, em bares e até em casa (ANDRADE *et al.*, 2012).

Estudo no campo da saúde pública, realizado em Pernambuco evidenciou que o aumento do consumo de drogas ilícitas por parte dos estudantes adolescentes está associado também ao alto consumo de álcool. Em sua maioria, os jovens do sexo masculino, entre 16 e 19 anos, são os que mais consomem drogas ilícitas, de acordo com a pesquisa (RAPOSO *et al.*, 2017).

Levantamento sobre o efeito da família, da escola e do Estado no consumo de drogas por parte dos alunos das capitais brasileiras, indica que as características familiares, muitas vezes, residentes de áreas de risco ou vulneráveis, são determinantes para o maior consumo de drogas na adolescência. Tais condições, que estão intimamente associadas à desigualdade social, tendem a interferir na dinâmica e na gestão das escolas, visto que os jovens com menores condições econômicas são os mesmos a frequentar as escolas públicas com menor investimento do Estado, tornando-se, assim, um cenário potencial à produção e à multiplicação de comportamentos violentos e de consumo às drogas (BECKER, 2018).

Os dados a seguir procuram analisar as questões que envolvem violência na escola, considerando a dependência administrativa, no ano de 2017, usando informações dos questionários do diretor e professor do Saeb. Os Gráficos 4 e 5 apresentam os dados em valores relativos.

Gráfico 4 - Alunos como protagonistas da violência verbal, na percepção dos diretores, por rede, 2017

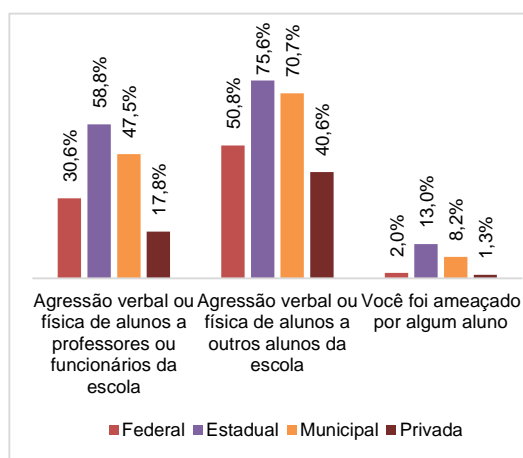
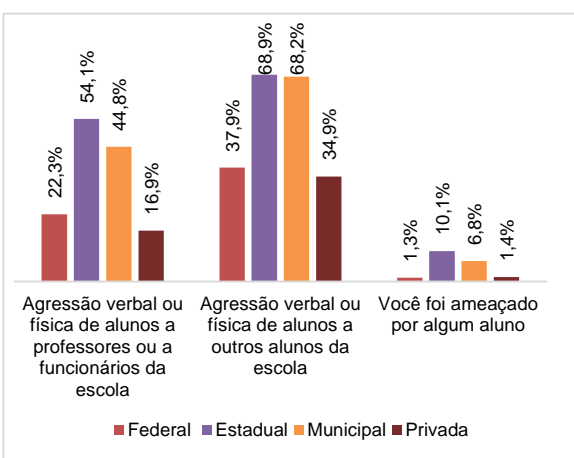


Gráfico 5 - Alunos como protagonistas da violência verbal, na percepção dos professores, por rede, 2017



Fonte: Questionários do diretor e do professor, Saeb 2017

Das quatro redes escolares observadas, a rede estadual é a que apresenta maiores percentuais de violência em todas as situações, tanto na percepção do diretor quanto na do professor. Os dados, no entanto, mostram que as percepções dos diretores apresentam valores superiores às dos professores, o que pode estar associado aos espaços de circulação no ambiente escolar de uns e de outros. A rede municipal ocupa a segunda posição em todas as situações, e a rede privada é a que apresenta menores percentuais em todas as situações observadas. Importante destacar que, no caso brasileiro, a rede estadual é responsável por parte da oferta dos anos finais do ensino fundamental e oferta de ensino médio, correspondendo às faixas etárias de 11 a 14 anos e de 15 a 19 anos, considerando os altos valores de distorção idade-série no ensino médio.

Pesquisa realizada por Soares e Machado (2013) sobre o fenômeno da violência contra professores, destaca que, em observância às redes públicas e privadas de educação, o ato violento possui representações distintas. Enquanto os professores da rede privada atêm-se às práticas de violência simbólica ou indireta, como assédio moral, os professores da rede pública consideram os elementos sociais enquanto originários das práticas violentas, como família e desigualdade social. Um estudo realizado por Vidal *et al.* (2019), com dados do questionário do professor da Prova Brasil 2015, indica que essas percepções docentes sobre fatores externos à escola influem nas expectativas sobre a aprendizagem dos alunos e carregam em si uma predeterminação sobre a trajetória escolar deles, chegando ao ponto de conter uma profecia autorrealizadora.

Os dados observados nos Gráficos 4 e 5 apontam também para as diferenças de público, atuação e entorno em que se situam as redes de escolas públicas e privadas do país, e corroboram a reflexão de que atos violentos ocorrem mais onde existe maior desigualdade social e menores oportunidades (SOARES; MACHADO, 2013). Resultados semelhantes foram observados em estudos da rede pública estadual de Minas Gerais. Com base nos indicadores educacionais de nível socioeconômico das escolas, regularidade e formação docente, complexidade da gestão e infraestrutura das escolas, observou-se que, quanto maior for a precarização das condições estruturais dos estabelecimentos de ensino e de seu entorno, maior é a violência que ocorre na instituição (COUTO; SOARES, 2018).

Dessa forma observa-se que o entorno influencia na violência que ocorre dentro da escola e na dinâmica das suas relações interpessoais, principalmente no tocante às redes públicas de ensino. É preciso destacar que tal afirmativa não confere culpabilização à pobreza enquanto sinônimo de violência, mas, sim, à ausência de políticas públicas mais efetivas, bem como maior investimento para o aumento e melhores oportunidades educacionais às camadas populares.

Os Gráficos 6 e 7 apresentam dados relativos sobre o diretor e o professor ser vítima de violência sem ator determinado.

Gráfico 6 - Diretor como vítima de violência sem ator determinado, por rede, 2017

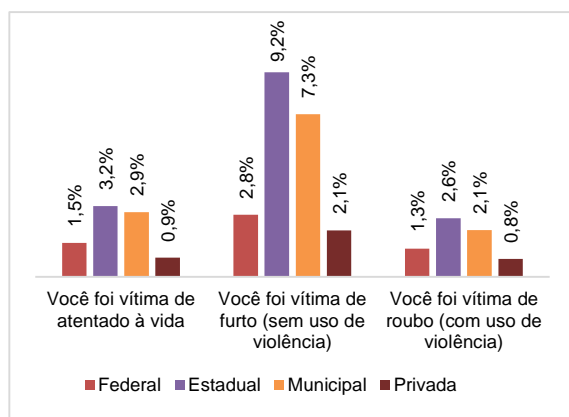
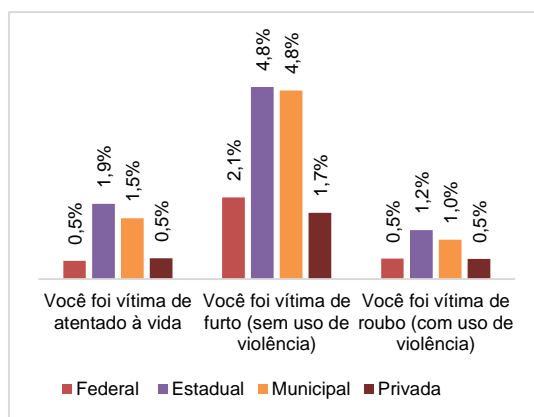


Gráfico 7 - Professor como vítima de violência sem ator determinado, por rede, 2017



Fonte: Questionários do diretor e do professor, Saeb 2017

Para esse bloco temático, a rede estadual também se posiciona com os maiores percentuais em todas as situações, sendo que os diretores apresentam valores muito superiores aos professores. A rede municipal ocupa a segunda posição em todas as situações observadas. Mais uma vez, algumas características associadas a essas duas redes podem estar na origem desses resultados. No caso das redes estaduais, sua predominância nas localidades urbanas, sua capilaridade pelos territórios mais vulneráveis nas grandes periferias e o funcionamento em três turnos em grande parte dos estabelecimentos. As redes municipais também se capilarizam por esses territórios, mas sua oferta se atém à educação infantil, anos iniciais e, em alguns estados, anos finais do ensino fundamental. No entanto, a grande maioria das escolas só funciona no período diurno.

Os Gráficos 8 e 9 mostram as situações que envolvem os alunos como atores de violência com uso de agentes externos, a partir da percepção dos diretores e dos professores em 2017.

Gráfico 8 - Aluno como ator de violência com uso de agentes externos, na percepção dos diretores, 2017

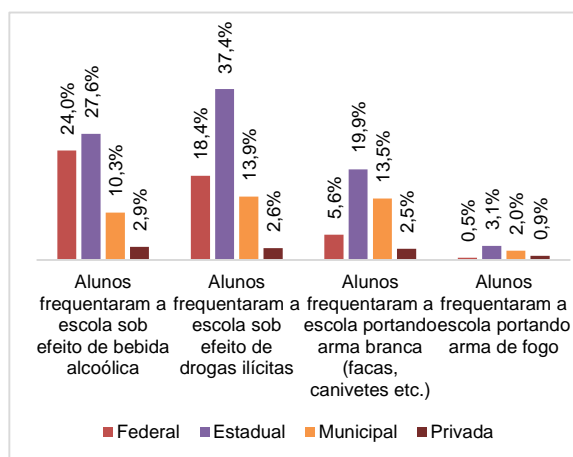
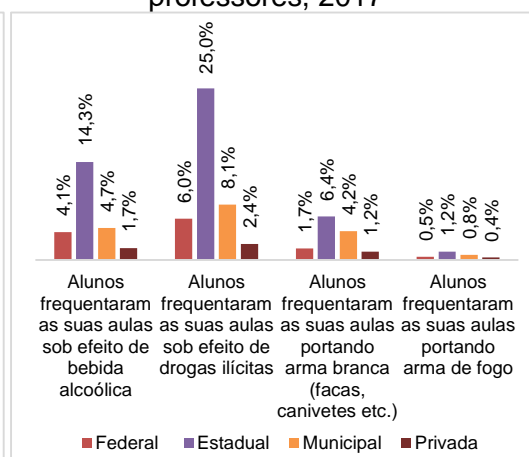


Gráfico 9 - Aluno como ator de violência com uso de agentes externos, na percepção dos professores, 2017



Fonte: Questionários do diretor e do professor, Saeb 2017

Mais uma vez, constata-se que as situações ocorrem em maiores percentuais na rede estadual, tanto na percepção dos diretores, como dos professores e os dados referentes aos diretores apresentam valores percentuais superiores aos dos professores em todas as situações. No caso do aluno como protagonista dos atos de violência, a predominância da rede estadual tem relação com as faixas etárias de seus alunos, bem como o grau de autonomia e mobilidade desse público, o que dificulta a criação de mecanismos de monitoramento e acompanhamento pelas famílias, por exemplo.

5. Considerações finais

O artigo procurou investigar a violência na escola considerando as duas primeiras formas indicadas por Charlot (2002) – a violência na escola e à escola –, tendo como base dados obtidos por meio dos questionários contextuais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), aplicados aos diretores e aos professores. A revisão de literatura aponta para um campo de conhecimento ainda em construção, em que vários termos adquirem caráter polissêmico, como o próprio conceito de violência e suas múltiplas dimensões. Entender a violência na e à escola pressupõe contextualizar esse equipamento social a partir de sua inserção numa sociedade capitalista, com forte prevalência de desigualdades de variadas ordens e que se imiscuem nos ambientes, transformando-se em microcosmos social. É importante destacar que aspectos relacionados aos diversos tipos de violência vêm sendo revistos, reclassificados e conceituados a partir de novos referentes. As mudanças sociais vêm resignificando muitas atitudes e manifestações que num passado recente não era considerado violência e que hoje é.

Os dados mostram que o fenômeno perpassa todas as redes escolares, e tanto os gestores com os professores percebem as situações de violência a partir de suas posições profissionais no ambiente escolar e que ela não deve ser vista de forma isolada de outras dimensões da política educacional, uma vez que sua presença é causa de uma cadeia de efeitos em todos os sujeitos do processo educativo, desde a atratividade para a carreira docente, o desempenho dos estudantes, a desmotivação dos gestores, a depredação do patrimônio público, a insegurança familiar, o aumento nas taxas de reprovação e de abandono e o comprometimento de outros indicadores educacionais.

Evidencia-se também campo fecundo de estudos e de pesquisas que se detenham à análise de políticas públicas de combate à violência nas escolas ou de articulações públicas entre políticas de educação, segurança pública e juventude que oportunizem o protagonismo juvenil, o incentivo às artes, ao esporte e ao lazer. Assim, tornam-se urgentes mais estudos e pesquisas que venham a aprofundar o entendimento sobre a violência como fenômeno social e educacional.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam. **Violência escolar** – o bê-á-bá da intolerância e da discriminação. 2003.

ALVES, Luciana; BATISTA, Antônio Augusto Gomes; RIBEIRO, Vanda Mendes; ÉRNICA, Maurício. Seleção velada em escolas públicas: práticas, processos e

princípios geradores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 137-152, jan./mar. 2015.

ALVES, Maria Tereza; SOARES, José Francisco. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 25- 58, jun. 2007.

ANDRADE, Silvania Suely Caribé de Araújo; YOKOTA, Renata Tiene de Carvalho; SÁ, Naíza Nayla Bandeira de; SILVA, Marta Maria Alves da; ARAÚJO, Wildo Navegantes de; MASCARENHAS, Márcio Dênis Medeiros; MALTA, Deborah Carvalho. Relação entre violência física, consumo de álcool e outras drogas e bullying entre adolescentes escolares brasileiros. **Cad. Saúde Pública**. 2012; 28: p. 1725-36.

ARENDT, Hanna. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 1969/1994.

BASTOS, Luiza Meira. A Relação entre Violência e expectativas escolares nas Escolas Estaduais da Região Metropolitana de Belo Horizonte. **Confluências**. Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito. Vol. 20, nº 1, 2018. pp. 77-104.

BECKER, Kalinca Léia. Análise do efeito da família, da escola e do estado sobre o consumo de drogas dos alunos nas capitais brasileiras. pesquisa e planejamento econômico. **PPE** v. 48, n. 3, dez. 2018.

BECKER, Kalinca Léia; KASSOUF, Ana Lúcia. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma análise da relação entre o comportamento agressivo dos alunos e o ambiente escolar. **Nova Economia**, [S. l.], v. 26, n. 2, 2016. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/novaeconomia/article/view/2591>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BORMAN, Geoffrey; DOWLING, Maritza. Schools and Inequality: A Multilevel Analysis of Coleman's Equality of Educational Opportunity Data. **Teachers College Record**, v. 112, n. 5, p. 1201-1246, may. 2010. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=EJ888475>. Acesso em: 16 mar. 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: jan. de 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: jan. de 2020.

CEARÁ. Assembleia Legislativa. Comitê cearense pela prevenção de homicídios na adolescência. **Relatório Cada Vida Importa - Julho-Dezembro**, 2019. Disponível em: <http://homolog.adeboaz.webfactional.com/ccpha/cada-vida-importa-relatorio-julho-dezembro-2019.pdf>. Acesso em: 10 fev. de 2021.

CENPEC. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole**. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/producoes-cenpec/educacao-emterritorios-de-altavulnerabilidade-social-na-metropole>. Acesso em: 16 ago. 2014.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

COSTA, Marcio; KOSLINSKY, Mariane. Prestígio escolar e composição de turmas – explorando a hierarquia em redes escolares. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 40, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1442/1442.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2019.

COUTO, André Augusto Anjos; SOARES, José Francisco A violência na análise do contexto das escolas públicas: evidências da rede estadual de ensino de Minas Gerais. **Rev. bras. segur. Pública**, São Paulo v. 12, n. 2, p. 188-209, ago/set 2018.

CUNHA, Maria Couto (org). **Gestão Educacional nos Municípios: entraves e perspectivas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 366 p.

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. **Violência nas escolas e Políticas Públicas**. Brasília: Unesco, 2002. 268p.

FERREIRA, Victor Barcelos; TEIXEIRA, Evandro Camargos. O impacto da distorção idade-série sobre a criminalidade nos municípios de Minas Gerais. **Rev. bras. segur. Pública**. São Paulo v. 12, n. 2, p. 188-209, ago/set 2018.

IPEA. FBSP. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas de Violência 2018**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo;2018.

IPEA. FBSP. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas de Violência 2019**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo;2019.

IPEA. FBSP. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas de Violência 2020**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo;2020.

MARINHO, Iasmin da Costa. Escolas sitiadas: gestão das desigualdades em territórios periféricos da cidade de Fortaleza (CE). 2022. 357 f. **Tese (Doutorado)**. - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; COELHO, Maria Inês de Matos. Violência na escola: reconstruindo e revisitando trajetórias e imagens de pesquisas produzidas por no Núcleo de Etnografia em Educação entre 1992 e 2007. In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. (orgs). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 195-219.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018. 80 p.

NASCIMENTO, Alcione Melo Trindade do; MENEZES, Jaileila de Araújo. Intimidações na adolescência: expressões da violência entre pares na cultura escolar. *Psicologia & Sociedade*; 25(1): 142-151, 2013.

NASCIMENTO, João Bosco Brito do. A violência na sociedade e na educação em Marx e Engels. **Tese (Doutorado)**. – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2019.

NOGUEIRA, Rosana Maria César del Pichia de Araújo. Escola e violência: análise de dissertações e teses sobre o tema na área de Educação, no período de 1990 a 2000. 2003. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

NOVELLA, Rafael et. al. **Millennials na América Latina e no Caribe: trabalhar ou estudar?** BID: 2018.

OLIVEIRA, Romualdo Portela et al. Análise das desigualdades intraescolares no Brasil. São Paulo: **Pesquisas** Fundação Victor Civita: Fundação Itaú Social, 2013. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudosepesquisas/2012/pdf/relatorio-final-analise-desigualdades-intraescolares-brasil.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

OLIVEIRA, Valéria Cristina de; XAVIER, Flávia Pereira. Violência em contexto escolar e escola em contexto violento – Parte II. **Rev. bras. segur. Pública**. São Paulo v. 13, n. 2, p. 102-105 ago/set 2019.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. Violência Escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, jan./abr. 2009.

PRÖGLHÖF, Patrícia de Oliveira Nogueira. Violência nas escolas e políticas públicas: um estudo sobre a formulação do Sistema de Proteção Escolar e Cidadania. 169 f. **Dissertação** (Mestrado em Administração Pública e Governo). Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 2015.

RAPOSO, Jakelline Cipriano dos Santos; COSTA, Ana Carolina de Queiroz, VALENÇA, Paula Andréa de Melo; ZARZAR, Patrícia Maria; DINIZ, Alcides da Silva; COLARES, Viviane; FRANCA, Carolina da. Uso de drogas ilícitas e *binge drinking* entre estudantes adolescentes. **Rev. Saúde Pública**. 2017; p. 51- 83.

ROMAN, Caterina Gouvis. **Schools, Neighborhoods, and Violence: Crime Within the Daily Routines of Youth**. Lexington Books, 2004.

ROSA, Samanda Silva da; FRANÇA, Tulio Aniceto Marco; FRIO, Gustavo Saraiva. Fatores associados ao atraso escolar: uma análise sob a ótica da violência. **Rev. Bras. Segur. Pública**. São Paulo v. 12, n. 2, p. 188-209, ago/set 2018.

RUOTTI, Caren; MASSA, Viviane Coutinho; PERES, Maria Fernanda Tourinho. Vulnerabilidade e violência: uma nova concepção de risco para o estudo dos homicídios de jovens. **Interface** – Comunicação, Saúde, Educação, v. 15, p. 377-389, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

SANTOS, Joelson Maurilio Alves dos; SILVA, Rubens Lopes Pereira da; FERNANDES, Flávia Emília Cavalcante; MENEZES, Valença Tatiane Almeida de. Influência da violência dentro e fora da escola na proficiência escolar dos alunos da cidade do Recife. **Rev. bras. segur. Pública**. São Paulo v. 12, n. 2, p. 188-209, ago/set 2018.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 105-122, jan./jun. 2001.

SCHABBACH, Letícia Maria. Desigualdade, pobreza e violência metropolitana. **IX ENCONTRO DA ABCP**. AT: Segurança pública e segurança nacional. Brasília, 2017.

SILVA, Marilda da. A violência da escola na voz de futuros professores: uma probabilidade da produção da cultura da violência em ambientes escolares? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, p. 339-353, jul./set. 2013.

SILVA, Marilda da; SILVA, Adriele Gonçalves da. Professores e Alunos: o engendramento da violência da escola. *Educ. Real.* [online]. 2018, vol.43, n.2, pp.471-494.

SOARES, Michelle Beltrão; MACHADO, Laêda Bezerra. Violência contra o Professor: sentidos compartilhados e práticas docentes frente ao fenômeno. **36ª Reunião Nacional da ANPEd**. Goiânia, 2013.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, n. 104, 1998. Fundação Carlos Chagas: São Paulo – SP.

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

VIDAL, Eloisa Maia; GALVÃO, Willana Nogueira Medeiros; VIEIRA, Sofia Lerche e CHAVES, João Bosco. Expectativas docentes e aprendizagem: explorando dados do questionário da Prova Brasil 2015. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. p. 1- 20.

VILLANUEVA, Concepción Fernández *et al.* **Jóvenes violentes: causas psicosociológicas de la violencia en grupo**. Barcelona: Icaria, 1998.

ZECHI, Juliana Aparecida Matias. Violência e indisciplina em meio escolar: aspectos teórico metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

Contribuição dos autores

Autor 1: participação ativa na revisão bibliográfica e análise dos dados.

Autor 2: contribuição substancial na revisão do texto e levantamento dos dados.

Autor 3: contribuição para a revisão final do texto e análise dos dados.

Enviado em: 25/fevereiro/2021 | Aprovado em: 21/outubro/2021