
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 24 Número 126

19 de dezembro 2016

ISSN 1068-2341

Livros de Ocorrência: Violência e Indisciplina em Escolas de Território Vulnerável

Claudia Lemos Vóvio

Universidade Federal de São Paulo



Vanda Mendes Ribeiro

Universidade Cidade de São Paulo



Luíz Carlos Novaes

Universidade Federal de São Paulo



Maria Helena Bravo

Universidade de São Paulo

Brasil

Citação: Vóvio, C. L., Ribeiro, V. M., Novaes, L. C., & Bravo, M. H. (2017), Livros de ocorrência: Violência e indisciplina em escolas de território vulnerável. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(126). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2561>

Resumo: Este artigo propõe categorias para a análise de registros de livros de ocorrências de duas escolas públicas e verifica sua pertinência para a compreensão do clima escolar nessas instituições, inseridas em territórios vulneráveis. A violência e a indisciplina, nesses contextos, são consideradas como relevantes para compreender o que se passa no interior dessas instituições. A base documental consta de uma série histórica de sete livros de cada uma das escolas, produzidos entre 2007 e 2013. Destaca-se a grande diferença observada entre as escolas,

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artigo recebido: 06/06/2016

Revisões recebidas: 01/07/2016

Aceito: 16/10/2016

tanto na quantidade de registros como em sua distribuição entre categorias. Guardadas essas diferenças e o peso de fatores externos sobre essas escolas, ambas notificam com frequência situações que colocam em risco a integridade física ou moral dos alunos, o que, na percepção de seus relatores, denota ambientes pouco seguros, com exposição à violência e problemas relativos à mediação de conflitos e à convivência democrática. Numa das escolas, há maior ênfase em notificações de indisciplina, o que pode expressar tanto a atenção dos profissionais da escola aos eventos que colocam em risco a manutenção da autoridade e o cumprimento de normas de convívio na esfera das relações entre alunos e professores, como a reação dos alunos frente ao sistema disciplinar instalado. Na outra, há um número expressivo de notificações relativas à rotina escolar, que pesam sobre sua organização. Os resultados indicam ainda o necessário apoio de órgãos administrativos para que escolas de territórios vulneráveis consigam fazer face às situações que afetam seu clima escolar.

Palavras-chave: violência na escola; indisciplina; clima escolar; desigualdades educacionais; vulnerabilidade social no território

Books of occurrences: Violence and indiscipline in state managed schools

Abstract: This article suggests categories for the analysis of registries made in books of occurrences within state managed schools. Furthermore it verifies the categories' pertinence for the comprehension of schooling environment in these institutions. In a context of vulnerable territories in which these institutions are set, violence and indiscipline are considered relevant to grasp what goes on in their midst. The document basis counts seven such books in each school, produced between 2007 and 2013. A significant difference between schools springs up, both in terms of quantity of registries and in terms of categories distribution. Bearing in mind these differences and the weight of external factors on each school environment, both frequently notify events that threaten the physical and moral integrity of students, which, in the perception of those making the reports, denote unsafe environments with exposure to violence and incidence of problems relating to the mediation of conflicts and democratic bonding. In one of the schools, there is a greater emphasis on indiscipline notifications which may express, on the one hand, the attention of school professionals to events that put at risk the maintenance of authority and the fulfilment of conviviality norms in the sphere of relations between students and teachers and, on the other, the relation between students via-a-vis the established disciplinary system. In the other school, there are a noteworthy number of notifications relating to the schooling routine relevant to the overall organization of the institution. The results of the research suggest the necessity for administrative departments' support so that schools in vulnerable territories are able to efficiently face situations that affect their schooling environments.

Keywords: school violence; indiscipline; school environment; educational inequalities; social vulnerability

Libros disciplinarios: Violencia y la indisciplina en escuelas de territorio vulnerable

Resumen: Este artículo propone categorías para el análisis de registros de libros disciplinarios (o libros de ocorrência, en Brasil) de dos escuelas públicas y verifica su pertinencia para la comprensión del clima escolar en esas instituciones, inseridas en territorios vulnerables. La violencia y la indisciplina, en esos contextos, son consideradas como relevantes para comprender lo que se pasa al interior de esas instituciones. La base documental consta de una serie histórica de siete libros de cada una de las escuelas, producidos entre 2007 y 2013. Se destaca la gran diferencia observada entre las escuelas, tanto en la cantidad de registros como en su distribución entre categorías. Guardadas esas diferencias y el peso de factores externos sobre

esas escuelas, ambas notifican con frecuencia situaciones que ponen en riesgo la integridad física o moral de los alumnos, lo que, en la percepción de sus relatores, indica ambientes poco seguros, con exposición a la violencia y problemas relativos a la mediación de conflictos y a la convivencia democrática. En una de las escuelas, hay mayor énfasis en las notificaciones de indisciplina, lo que puede expresar tanto la atención de los profesionales de la escuela a los eventos que ponen en riesgo el mantenimiento de la autoridad y el cumplimiento de normas de convivencia en la esfera de las relaciones entre alumnos y profesores, como la reacción de los alumnos frente al sistema disciplinario instalado. En la otra, hay un número expresivo de notificaciones relativas a la rutina escolar, que pesan sobre su organización. Los resultados indican todavía el necesario apoyo de órganos administrativos para que las escuelas de territorios vulnerables logren hacer frente a las situaciones que afectan su clima escolar.

Palabras-clave: violencia en la escuela; indisciplina; clima escolar; desigualdades educativas; vulnerabilidad social en el territorio

Introdução

Este artigo propõe categorias analíticas construídas com base em literatura sobre violência escolar e indisciplina e aplica-as à análise de relatos em livros de ocorrências produzidos. Verifica a pertinência dessas categorias para compreender o clima escolar em duas escolas, localizadas em territórios vulneráveis¹, na subprefeitura de São Miguel Paulista, no município de São Paulo. A condição de vulnerabilidade relaciona-se a processos e dinâmicas que afetam o bem-estar de indivíduos e grupos que habitam determinada localidade e os expõem a condições de risco social, dificultando a capacidade de enfrentar e superar essa condição. Pesquisas demonstram que há um efeito negativo do território sobre a escola e sobre o desempenho dos estudantes, especialmente para aquelas inseridas em localidades onde as desigualdades sociais se sobrepõem, gerando inúmeras dificuldades e obstáculos aos que vivem ali, afetando a dignidade, a constituição da cidadania ativa de cada sujeito e a sua integração na sociedade (Érnica & Batista, 2012; Kaztman, 2001; Sant'Anna, 2009).

Há um conjunto de problemáticas socioeducacionais que afeta escolas situadas em territórios vulneráveis. A violência, a indisciplina e situações que conturbam o ambiente escolar são comumente apresentadas como relevantes para compreender o que se passa nessas instituições, em relação às matrículas, ao acolhimento, ao prestígio das escolas e às transferências de determinados alunos, bem como às oportunidades educacionais e desempenho discente (Abramovay & Rua, 2002; Batista & Carvalho-Silva, 2013; Montoya, 2002; Sammons, 2008).

Estudos mostram que as representações dos profissionais da educação sobre o comportamento dos alunos podem sofrer influência da vulnerabilidade social do território ou da distância em relação às regiões centrais e valorizadas dos grandes centros urbanos (Alves et al., 2015; Torres et al., 2008). Nos processos de remoção, professores de maior capital profissional² tendem, ao longo da carreira, a deixar as escolas de territórios mais vulneráveis em direção àquelas de territórios menos vulneráveis (Alves et al., 2014). Para Van Zanten (2005), escolas de territórios vulneráveis, que vivenciam ambientes muito conturbados, encontram dificuldades para desenvolver estratégias capazes de inseri-las favoravelmente, seja no mercado de escolhas de profissionais, seja

¹ Para Ribeiro, Mello e Batista (2015) vulnerabilidade social no território se reporta à noção de sobreposição de desigualdades devido ao modo como se dá a ocupação do solo urbano nas grandes cidades, segregando populações.

² Para Alves e colaboradores (2015), o capital profissional do professor pode ser expresso por sua experiência na função, somada ao conjunto de atividades de formação que realiza ao longo da carreira.

junto a famílias preocupadas com a escolarização de seus filhos, o que termina por reforçar seus problemas.

No Brasil, o fenômeno da violência escolar tem recebido especial atenção de campos como o da Educação, das Ciências Sociais e da Psicologia, com uma produção científica crescente desde o final do século passado. Também é alvo de preocupações do conjunto da sociedade e da mídia, sobretudo no que tange à sua face mais visível, a violência física ou contra o patrimônio (Abramovay & Rua, 2002). Não se trata de um fenômeno novo; tais preocupações derivam em grande medida da quebra de expectativas frente à função social da escola, quanto à sua capacidade de educar e de formar valores inerentes à convivência democrática, à resolução de divergências por meio do diálogo e ao respeito à diversidade. E tem consequências diretas na aprendizagem, na frequência dos alunos e na configuração da desigualdade escolar (Abramovay & Rua, 2002; Debarbieux, 2002; Dubet, 2001). Nesse contexto, os atos de violência e indisciplina “contribuem para a manutenção e a produção da desigualdade social ao invés de romper com as injustiças” (Debarbieux & Blaya, 2002, p. 85).

De caráter multifacetado e complexo, o fenômeno da violência escolar imbrica-se a fatores internos e externos, bem como aos sentidos que lhe são atribuídos pelos atores envolvidos (profissionais da educação, alunos e familiares) e pelos que buscam compreender o fenômeno, tomando-o como objeto de estudo. Ao analisarem fichas individuais de alunos, mantidas por um professor ao longo de quatro anos, Bourdieu e Saint Martin (2001) trataram das formas escolares de classificação e identificaram a existência de uma jurisprudência professoral, que opera uma classificação dos alunos, frequentemente associada à sua origem social. Neste sentido, e especificamente em relação à percepção da equipe escolar acerca da violência e da indisciplina, os julgamentos efetuados pelos professores e demais integrantes das equipes escolares fundamentam-se muitas vezes em critérios difusos e não explicitados, mas apoiados em uma taxionomia escolar que engendra classificações e converte questões sociais em questões escolares, o que reforça a necessária atenção aos fatores externos e internos à escola para a discussão deste fenômeno.

Gomes e Martins (2014, p. 233) asseveram que “são inúmeras as visões sobre conflito e violência no espaço escolar” e chamam a atenção para a dificuldade de esses estabelecimentos enfrentarem em seu cotidiano situações de conflito que podem redundar em “violência verbal e física” e que, seguramente, interferem na condução de atividades escolares, geram sentimentos de insegurança e tensionam as relações interpessoais entre representantes da escola, alunos e seus familiares. Sposito (2001) e Debarbieux (2002) afirmam que a escola, especialmente em contextos mais vulneráveis, é perpassada por fatores externos, questões sociais amplas e entrelaçadas, o que pode interferir no ambiente organizacional e no funcionamento dessas instituições.

Desde os anos de 1960, estudos da Sociologia da Educação têm apontado que os vínculos entre desigualdade social e desigualdade escolar podem ser explicados por fatores que dizem respeito à posição dos indivíduos na estrutura social ou às suas situações de origem (Coleman, 2008). Mais recentemente, os aportes da Sociologia Urbana vêm contribuindo para descortinar novos elementos da relação entre escola e sociedade. Segundo Kaztman (2001), os grandes centros urbanos na América Latina se constituíram de modo que gerou segregação de populações, que experimentam sobreposição de desigualdades em seus territórios, normalmente aqueles periféricos e menos valorizados. Para Érnica e Batista (2012), tais desigualdades, condicionadas pelo isolamento social, cultural e espacial da população, correlacionam-se à qualidade das oportunidades educativas ofertadas pela escola nesses contextos, as quais tendem a ser mais limitadas. Os autores asseveram que o alunado de escolas de meios vulneráveis é homogêneo no que diz respeito ao nível socioeconômico e conta com “baixos recursos culturais familiares”. Há pesquisas que atestam que nesses territórios as escolas têm dificuldades de valorizar o capital social das famílias (Barbosa & Sant’Anna, 2010) e os esforços que fazem pela escolarização dos filhos (Batista & Carvalho-Silva,

2013). Essas instituições operam com representações negativas sobre a possibilidade de sucesso escolar e capacidade de aprender desses alunos (Torres et al., 2008). Neste cenário, é possível concordar com Dubet (2001), quando afirma que a violência escolar pode ser uma reação possível dos alunos que não conseguem bons resultados na escola, uma via de afirmação de sua existência num sistema que faz uso da justiça meritocrática e os classifica como perdedores. O fenômeno encontra-se, nessa ótica, vinculado à distribuição de um bem social relevante, o conhecimento, que é de responsabilidade da escolarização. Para Ribeiro (2014), a desigualdade na distribuição do conhecimento na escola expõe as contradições da instituição escolar na relação com a desigualdade social, limitando a garantia da justiça na escola.

Embora os fatores externos sejam variáveis influentes na violência escolar, há alternativas e estratégias para dirimir seus efeitos. Abramovay e Rua (2002), a partir de resultados de pesquisas, indicam que há escolas, mesmo inseridas em contextos de alta vulnerabilidade social, violência e insegurança, que conseguem impedir que tais aspectos afetem tanto o funcionamento e organização como a aprendizagem e as relações interpessoais. Montoya (2002, p. 116), com base em literatura sobre escolas eficazes, reúne argumentos que colocam em xeque “indicações falsas de uma relação de causalidade direta entre escolas que apresentam dados sociológicos desprivilegiados e violência escolar”. Segundo Bressoux (2003), trata-se da capacidade que a escola tem de agir sobre a realidade local no sentido de reduzir, mesmo que parcialmente, as desigualdades e vulnerabilidades às quais estão expostos os alunos e os profissionais da educação. Sem negar a força dos fatores externos sobre a produção da violência e conflitos escolares, tais estudos podem motivar investigações sobre como questões internas à escola (por exemplo, aspectos relacionados à gestão escolar) agem no sentido de potencializar tais determinações.

Sobre os fatores internos que têm impacto sobre a violência escolar, Sposito (2001) aponta para o modo como se caracterizam as práticas escolares, as relações mais ou menos assimétricas entre representantes da escola e alunos e a sociabilidade entre pares. Para Debarbieux (2002) e para Cunha (2014), tais fatores dizem respeito ainda às regras, à disciplina, aos sistemas de controle e punição das escolas, ao clima escolar, às representações e ao comportamento do corpo docente frente aos alunos e familiares. Conforme Sammons (2008), o clima escolar diz respeito ao *ethos* de uma escola, abarca tanto a dimensão individual (comportamentos, valores, representações de todos os envolvidos no processo educacional) como a dimensão social e coletiva (ambiente organizacional, funcionamento, visão e metas compartilhadas, por exemplo). Cunha (2014, p. 5) argumenta que a definição do clima escolar se refere “a uma síntese de características específicas que dão a determinada instituição uma imagem própria”; nesse sentido, trata-se de uma construção situada, constituída pelas percepções individuais e opiniões daqueles que integram essa organização. As pesquisas sobre efeito-escola e eficácia escolar³ apontam-no como um fator multidimensional importante para a qualidade da experiência social e educativa dos alunos, das oportunidades educacionais e da aprendizagem.

Muitas das pesquisas sobre efeito-escola ou eficácia escolar que não visam a aspectos cognitivos e ao desempenho discente⁴ tomam as características atribuídas a cada instituição, com sua configuração própria, como indicadores de comportamentos de seus membros nesse ambiente. Casassus (2007) investigou a qualidade da educação em 14 países da América Latina e analisou fatores que intervêm no desempenho dos alunos. Dentre os resultados, destacou o clima emocional adequado como um fator importante, caracterizado por relações harmoniosas entre alunos e entre

³ A esse respeito, consultar a coletânea organizada por Brooke e Soares (2008) e o artigo de Bressoux (2003).

⁴ A esse respeito, consultar Casassus (2007), Sammons (2008) e Cunha (2014), que realizaram levantamentos extensivos sobre clima escolar como fator de influência na eficácia da escola e suas possíveis relações com aspectos comportamentais dos alunos, tais como a violência e indisciplina na escola.

professores e alunos, com ausência de brigas e violência, no qual todos se sintam seguros. Sem perder de vista fatores externos, tais como as condições socioeconômicas e culturais do território ao qual a escola pertence, o capital socioprofissional das equipes escolares e o perfil socioeconômico dos estudantes e familiares, o clima escolar, como conjunto das percepções de todos que atuam na instituição escolar, pode remeter aos modos como seus integrantes percebem e se relacionam com os fenômenos da violência escolar e da indisciplina. Nesse sentido, a análise das ocorrências relatadas nas escolas pode contribuir para acessar as percepções das equipes escolares sobre a escola onde trabalham, sobre os eventos que conturbam seu ambiente, sobre a segurança e sobre o modo como está organizada e como as relações interpessoais se constituem no cotidiano. Os livros de ocorrência podem ser tomados como registros que trazem percepções sobre esses fenômenos, revelando, ainda que de modo parcial, episódios que se mostram, na opinião destes atores, como relevantes de ser registrados e que dizem respeito ao modo como percebem as relações e o ambiente organizacional no qual atuam; enfim, como apreendem o clima dessas instituições.

Violência Escolar e Indisciplina como Categorias Analíticas

As premissas de uma reflexão sistemática sobre a Sociologia da Violência foram apresentadas por Durkheim (1902), a partir do reconhecimento do papel da escola na introjeção de regras. Nessa perspectiva, evidencia-se a necessidade de uma disciplina escolar para a posterior socialização dentro das condutas recomendadas. Segundo Debarbieux (2001), Durkheim forneceu o referencial por meio do qual os primeiros trabalhos sobre violência seriam conduzidos.

A violência dos alunos, num primeiro momento, poderia ser considerada ou como uma resistência à opressão sofrida – legítima (na perspectiva “civilizadora” durkheimiana) ou não – ou, ao contrário, como uma violência integrante, papel deixado ao irracional num sistema que toma a desordem para fazer a ordem. (Debarbieux, 2001, p. 165).

Decorrentes da massificação da educação básica e do abandono do otimismo em relação à escolarização regida pela igualdade de oportunidades, na segunda metade do século passado, a compreensão da escola e de seu papel torna-se tema central das chamadas teorias da reprodução, cujo marco é a obra de Bourdieu e Passeron (1975). Entre as contribuições desses autores encontra-se o desvelamento da violência simbólica praticada pela escola, afetando, especialmente, os alunos das classes populares, por meio da imposição de um poder arbitrário, próprio a toda ação pedagógica, com vistas à interiorização de saberes e valores da classe dominante, por meio de processos de legitimação, de controle e de sanções e punições.

Com base em estudos sobre violência simbólica, Crubellier (1979) corrobora a visão de que a violência dos alunos seria uma resistência às normas dominantes que visam refrear a riqueza cultural juvenil. Nessa perspectiva, a violência escolar é compreendida como um comportamento manifesto pela escola, ocasionado por seu papel de reprodutora das normas sociais. E a violência dos alunos é considerada uma reação legítima à violência interna e institucional.

Segundo Debarbieux e Blaya (2002), diante da inquietude social e política da década de 1980, quando o tema da violência juvenil é apropriado pela opinião pública, manipulada pela mídia e poderes públicos, configura-se a necessidade de um comportamento reparador a ser assumido pela escola. Nesse contexto, surge um novo paradigma: a violência juvenil torna-se delinquência passível de prevenção, o que origina os primeiros relatórios sobre a violência na escola, tanto nos países europeus quanto no Brasil.

Debarbieux (2002, pp. 61-62) alerta para o caráter polissêmico que marca o termo violência escolar como um conceito social e historicamente variável, alertando para processos que ora inflacionam o termo, hiperampliando-o e associando a ele uma ampla gama de fenômenos; ora circunscvem-no às bases do código penal; ora tornam a violência um objeto de “sensacionalismo pela mídia e de demanda social por repressão”. Sem desconsiderar essa advertência, a análise empreendida neste artigo distingue ocorrências com base em categorias formuladas a partir de estudos e pesquisas sobre o tema. Ainda que haja algum risco de objetivar o que pode ser visto como algo por demais contextualizado, adotamos a perspectiva de discerni-las, com base nos apontamentos de Charlot (2002, 2006), Sposito (2001), Camacho (2001) e Aquino (2011). A distinção entre fenômenos comumente designados de violência escolar e de indisciplina é fundamental para compreendê-los e geri-los no âmbito das relações na escola.

Charlot (2006), considerando as tensões entre a postura ética e científica quando se trata de pesquisas no campo da educação, defende a necessidade de definição da violência por parte dos pesquisadores, que devem considerar as especificidades da instituição escolar, nas quais, ainda, o foco de análise recai sobre atos, palavras, silêncios, comportamentos etc. que podem (ou não) ser qualificados como violentos. O autor reafirma que essa definição da violência exige o enfrentamento de várias questões, pois é estabelecida com base no que é “inaceitável, insuportável, bárbara, contrária à civilização, à humanidade, à modernidade” (Charlot, 2006, p. 23). Seus significados, portanto, devem ser acessados no contexto mesmo no qual os atores vivenciam esses atos e nos modos como os significam. Adverte ainda que a violência escolar pode ser definida por meio de três categorias inter-relacionadas, porém distintas.

Violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e as atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local.

Violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violência que visa diretamente à instituição e àqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas). (Charlot, 2002, p. 434).

As proposições de Charlot (2002, 2006) são particularmente produtivas e relevantes quanto à distinção da violência dentro da escola, à escola e da escola. Tais categorias constituíram-se como chaves de interpretação para o exame das ocorrências, daquilo que seus relatores, as equipes escolares, consideraram necessário ser registrado por conturbar o ambiente, atos que foram recusados e rejeitados de algum modo, discernidos por eles como contrários ao que é próprio para a convivência na escola.

Para Sposito (1998), a violência escolar é de difícil conceptualização e exige o exame minucioso de como a violência encontra-se imbricada na escola; duas condições necessárias ao aprofundamento desta problemática. A autora pondera que os diversos usos e sentidos atribuídos ao termo, principalmente quando utilizados ao lado de correlatos como indisciplina, pode fazer com que ações antes aceitas como corriqueiras sejam consideradas, na atualidade, como violentas ou vice-versa. Nesse sentido, define violência como “todo ato que implica ruptura de um nexos social pelo uso da força” (Sposito, 1998, p. 61) e completa que, por meio dela,

[...] nega-se (...) a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito. Mas a própria noção encerra níveis diversos de significação, pois os limites entre o reconhecimento ou não do ato como violento são definidos pelos atores em condições históricas e culturais diversas. (Sposito, 1998, p. 61).

Dada a variabilidade de significação, a autora indica como necessária a investigação sobre “o modo como, no âmbito da instituição escolar, são construídas as definições que designam e normalizam condutas — violentas ou indisciplinadas — por parte dos atores envolvidos: professores, alunos, funcionários, pais, entre outros” (Sposito, 1998, pp. 60-61), o que coincide com nossos interesses diante dos livros de ocorrência produzidos por escolas que se encontram em territórios vulneráveis, nos quais são mais escassas as oportunidades de acesso a bens materiais e simbólicos para os que ali vivem e há maior possibilidade de exposição à violência e à criminalidade.

Nesse sentido, Debarbieux (2002, pp. 61-62) afirma que os pesquisadores constroem pontos de vista parciais sobre esse fenômeno, a partir de escolhas de ordem teórico-metodológica. Para o autor, as investigações produzem, portanto, um conhecimento situado e temporário, que pode ser substituído à medida que novas dinâmicas e operações de pesquisa se realizem. No entanto, credita grande potencial ao poder cumulativo desses pontos de vista, pela possibilidade de acessar representações múltiplas sobre o fenômeno, especialmente quando se associam duas dimensões: a subjetiva, que implica a consideração da experiência e percepções dos atores que protagonizam essas situações, e a realidade objetiva da violência. Corroborando essa afirmação, Abramovay e Rua (2002) afirmam que os principais fatores que embaraçam a apreensão e a análise da violência escolar são, de um lado, a dificuldade para defini-la e, de outro, o fato de não haver consenso sobre sua conceptualização.

Pesquisas como as de Ratto (2004, 2006), de Moreira e Santos (2004), e de Fonseca, Salles e Paula e Silva (2014) tecem compreensões sobre os significados atribuídos às situações que conturbam o ambiente escolar. Para esses pesquisadores, violência e indisciplina só podem ser compreendidas pelos significados atribuídos por sujeitos sociais a esses eventos e atos, no contexto mesmo onde ocorrem. Especialmente, Fonseca, Salles e Paula e Silva (2014), tomando como dados as narrativas registradas em livros de ocorrência e resultados de grupos focais com professores, demonstram a relatividade dessas definições. Na análise desses livros encontraram baixa incidência de registros de violência física e verbal na escola e maior incidência de ocorrências que dizem respeito a quebra de regras de convivência escolar e indisciplina. Em sua pesquisa concluíram que o livro de ocorrência, diferente do caráter disciplinar imputado na pesquisa de Ratto (2004 e 2006), constitui-se num documento de autoproteção da escola e de seus profissionais, diante da crise de autoridade vivificada na educação escolar e da necessidade de expulsar, transferir compulsoriamente alunos ou encaminhá-los a outras instituições, tais como órgãos do sistema judiciário (delegacias, por exemplo) ou programas de proteção e assistência social (conselho tutelar, por exemplo).

Camacho (2001) compreende que os atos de violência se confundem, se interpenetram e se interrelacionam com a indisciplina, trazendo, por isso, a necessidade de diferenciá-los. Essa posição também é defendida por Charlot (2002), ao propor a diferenciação entre distintas manifestações de violência. Silva Neto (2001), atento à polissemia desse conceito e à problemática da distinção entre violência e indisciplina, toma por base a definição de Aquino (2011, p. 468): como “conjunto de micropráticas transgressivas dos protocolos escolares (sem contar a razoabilidade ou não destes), cujos efeitos se fazem sentir imediatamente na relação professor e aluno”, fenômeno, portanto, circunscrito à esfera da relação entre esses dois atores.

As conceptualizações de Charlot (2002, 2006) acerca da violência escolar e de indisciplina cunhada por Aquino (2011) são, neste artigo, chaves de interpretação para os registros dos livros de

ocorrência. Nos próximos tópicos, apresentamos as escolas-campo, as fontes utilizadas e os procedimentos de análise adotados, bem como os resultados da análise exploratória desses dados.

Metodologia

Os dados analisados neste estudo provêm de um projeto de pesquisa em andamento, que reúne pesquisadores da Universidade Federal de São Paulo, da Organização Não Governamental Centro de Estudos e Pesquisas Educação Cultura e Ação Comunitária (Cenpec)⁵, da Universidade Cidade de São Paulo. Como dito, este artigo propõe-se ao exame de livros de ocorrência, fonte documental, que tem como função o registro de fatos disciplinares e de violência, relacionados aos alunos e demais atores, de queixas e sugestões e de medidas adotadas pela unidade escolar (São Paulo, 2007). Tal fonte é utilizada para apreender uma faceta relevante da qualidade das oportunidades educacionais, segundo estudos sobre escolas eficazes, que diz respeito aos aspectos comportamentais, ao modo como se dão as relações interpessoais, à forma de organização e funcionamento escolar, características estas que constituem o clima escolar dessas instituições, a partir da perspectiva das equipes escolares⁶.

As escolas focalizadas neste artigo foram selecionadas intencionalmente. Localizam-se no mesmo território e distam dois quilômetros uma da outra. A escolha de ambas deve-se às posições hierárquicas distintas que ocupam no conjunto de escolas desse território, dada a movimentação de alunos e professores na região. As equipes de gestão dessas escolas mostraram-se receptivas e interessadas nesse estudo, abrindo suas portas para a equipe de pesquisadores e permitindo o acesso às fontes documentais. A coleta dos livros de ocorrência deu-se de modo colaborativo por parte de gestores e demais profissionais da escola, com o compromisso dos pesquisadores apresentarem análises dos dados e buscarem soluções conjuntas para as problemáticas observadas. Foram coletados sete livros da Escola A e sete livros da Escola B, com ocorrências referentes aos anos de 2007 a 2013, totalizando 14 livros.

Os livros de ocorrência compõem o conjunto de livros oficiais das escolas municipais de São Paulo, instituídos pela Portaria SME 1358/2007. Segundo o Manual de Normas e Procedimentos da Secretaria Municipal de Educação, deve ser produzido pelas equipes escolares ao longo do ano letivo, informando as medidas adotadas, identificando e datando essas declarações (São Paulo, 2007, p. 374). Pressupõe-se que, por se tratar de um instrumento da gestão, os livros de ocorrência permitem apreender episódios que conturbam o cotidiano escolar, sob o ponto de vista de quem os redigem — profissionais da educação destacados para essa função, tais como agentes escolares, membros da equipe de gestão e professores. Também propiciam a identificação de atores envolvidos nessas situações e os procedimentos adotados. Nesse sentido, essa fonte apresenta percepções parciais sobre o clima escolar, já que apenas uma parcela dos atores da escola produz tais registros. Também são relatos circunscritos, já que tanto a seleção dos episódios relatados como seu conteúdo reflete o modo com seus relatores os significam, e estão afetados por hierarquias que definem posições para os participantes no interior dessa organização. Assumir esses registros como expressão

⁵ Trata-se da pesquisa “Interdependência entre escolas e qualidade das oportunidades educacionais” desenvolvida através de uma parceria entre a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp, São Paulo), o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec, São Paulo) e a Universidade da Cidade de São Paulo (Unicid), coordenada por Claudia Lemos Vóvio e Antônio Augusto Gomes Batista, respectivamente. Conta com o financiamento da Fundação Tide Setubal e do MCIT/CNPq.

⁶ Ratto (2004 e 2006), Moreira e Santos (2004), e Fonseca, Salles e Paula e Silva (2014), entre outros, também utilizam os livros de ocorrência como fonte documental em suas pesquisas.

da visão de certos atores da instituição escolar implica considerar que a análise não contempla, necessariamente, o ponto de vista daqueles que sofrem ou praticam a violência. Considera-se ainda, a partir dos referenciais teóricos adotados, que tais episódios ganham importância quando se tem no horizonte a equidade e a qualidade das oportunidades educacionais, especialmente porque podem ter implicações para a distribuição de um bem social relevante – o conhecimento que é de responsabilidade da escolarização. Vistas por esse ângulo, a violência escolar e a indisciplina estão imbricadas em questões de justiça social.

Breve Caracterização das Escolas

A Escola A funciona em um prédio que passou por reformas entre os anos de 2007 e 2011. Segundo dados disponibilizados pelo Inep (2015), em 2013, contava com 984 matrículas, distribuídas pelo Ensino Fundamental e na modalidade Educação de Jovens e Adultos: 53,15% nos Anos Iniciais, 38,21% nos Anos Finais e 8,63% na EJA. Oferece atendimento em três turnos, com 38 turmas e 55 docentes e tem 108 funcionários. Possui 18 salas de aula, sala de leitura, laboratório de ciências, laboratório de informática para alunos (com acesso à internet), pátio coberto, auditório, duas quadras de esporte (uma coberta e outra descoberta), parque infantil e área verde, sala de professores, de coordenação e de direção, almoxarifado e refeitório. Possui boa infraestrutura e, por suas características, é classificada no nível 5 no Indicador de Complexidade de Gestão⁷ (ICG), criado pelo Inep (2015). Atende moradores de territórios de média e alta vulnerabilidade (Fundação Seade, 2015).

Nessa escola, a proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática, em 2011, nos anos iniciais do ensino fundamental era, respectivamente, de 176,1 e 162,1 (INEP, 2015). Nesse mesmo ano, segundo dados da Prova Brasil tratados pelo QEdu (2015), apenas 11% dos alunos do quinto ano tiveram desempenho esperado em Matemática e 18%, em Língua Portuguesa⁸. Esse percentual estava bastante abaixo da média do estado de São Paulo que era, naquele ano, 42 e 44%, respectivamente. A taxa de reprovação, em 2014, para os anos iniciais e finais do ensino fundamental foi de 8,4% e 26,9%, respectivamente, muita acima da média paulistana de 2,5% e 6,1%, no mesmo período (QEdu, 2015).

A Escola B funciona em prédio recém-reformado. Em 2013, de acordo com dados disponibilizados pelo Inep (2015), contava com 1.338 matrículas, distribuídas no Ensino Fundamental e na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA): 34,45% nos Anos Iniciais, 39,76% nos Anos Finais, 25,78% na EJA. Oferece atendimento em três turnos, com 42 turmas, 55 docentes e 110 funcionários. Conta com 15 salas de aula, sala de leitura, laboratório de informática para alunos (com acesso à internet), pátio coberto e descoberto, quadra de esportes coberta, sala de professores, secretaria, sala de diretoria, almoxarifado e refeitório. Apresenta boa infraestrutura e características que a classificam no nível mais alto de complexidade de gestão (ICG 6), segundo o Inep (2015). Concentra alunos moradores de territórios de altíssima, alta e média vulnerabilidade social (Fundação Seade, 2015). As proficiências médias em Língua Portuguesa e Matemática, em 2011, nos anos iniciais do ensino fundamental eram de 196,9 e 178,2, respectivamente (Inep, 2015). Em 2011, segundo dados da Prova Brasil tratados pelo QEdu (2015), 25% dos alunos do quinto ano

⁷ Segundo nota explicativa do Inep, o ICG classifica “a escola de acordo com sua complexidade de gestão – níveis elevados indicam maior complexidade. Assume-se que complexidade de gestão está relacionada às seguintes características: porte da escola; número de turnos de funcionamento, quantidade e complexidade de modalidades e etapas oferecidas.” O indicador organiza-se em torno de uma escala de 1 a 6, na qual 6 expressa a mais alta complexidade. (INEP, 2015).

⁸ O nível esperado para os anos iniciais do ensino fundamental, respectivamente para Língua Portuguesa e Matemática, segundo o QEdu (2015), é proficiência a partir de 200 e 225.

tiveram desempenho esperado em Matemática e 31% em Língua Portuguesa, um percentual também abaixo da média do estado de São Paulo. A taxa de reprovação para os anos iniciais e finais do ensino fundamental foi, em 2014, de 5,5% e 26,5% (QEdu, 2015).

Apesar da proximidade física entre elas e da Escola B ter um número superior de matrículas e nível de complexidade de gestão maior (2015), os resultados educacionais são mais desfavoráveis na Escola A.

Procedimentos de Análise

Para proceder à análise, inicialmente, foi realizado um exame do formato e conteúdo dos livros de ocorrência. Na Escola A, há dois formatos de registro. Seis dos livros apresentam relatos detalhados, em ordem cronológica, citando a data, descrevendo o fato, os envolvidos, as providências e encaminhamentos, geralmente assinados pelo relator e pelos envolvidos, como exemplificado a seguir (Escola A).

Exemplo⁹: Dia 20/03/09 – 2ª série A

Hoje o aluno Luís Gustavo gritou durante a aula, faltou com o respeito com a professora como tem sido todos os dias. Briga com os colegas, grita a todo minuto, se joga no chão, grita com a professora, repete as coisas de forma errada, atrapalhando a aula e chuta os colegas. A mãe foi chamada e foi passado tudo o que acontece, embora ela já sabe pois ele é meu aluno desde o ano passado.

Pedimos providências para encaminhamento médico, para que consigamos melhorar seu comportamento.

(Assinatura da mãe)

(Assinatura da professora)

Em um dos livros da Escola A, referente a 2011, os registros seguem um roteiro padronizado, a partir de ficha formulada pelos profissionais da escola, intitulada “Ocorrência individual para ciência dos familiares”. Há quatro alternativas para a classificação de ocorrências pelo relator e ainda espaços para identificação de data, nome do relator, assinatura do responsável pelo aluno e observações. No caso desse livro, o informante é demandado, antecipadamente, a selecionar categorias pré-definidas para empreender o registro. Observa-se certa restrição nos tipos de ocorrência quando comparado aos outros livros, focalizando registros de violência e indisciplina em detrimento de outros fatos. Essa situação pode também ter implicado na diminuição no número total de ocorrências registradas nessa Escola.

Na Escola B, os livros apresentam um formato regular, sem a presença de roteiros ou fichas de registro. As ocorrências são relatadas de modo detalhado e em ordem cronológica, citando a data, os envolvidos, as providências e encaminhamentos, e são geralmente assinadas pelo relator, pelos envolvidos e pelos familiares ou responsáveis, como no exemplo citado acima.

Para analisá-las e distingui-las em seus tipos, as ocorrências foram transcritas de maneira sintética, considerando os atores principais, a situação descrita e a consequência ou a indicação de providência a ser tomada. A partir das transcrições, as ocorrências foram classificadas tomando por base o quadro teórico ao qual nos filiamos. Tal modelo contava inicialmente com cinco grandes categorias (de nível 1) e quatro subcategorias a elas relacionadas (de nível 2), como delineadas na Tabela 1.

⁹ Esta ocorrência conserva o conteúdo e a escrita original, com omissão dos nomes dos sujeitos citados para garantir sigilo.

Tabela1

Categorias e subcategorias para ocorrências: descrição

Categoria de nível 1	Subcategorias de nível 2
Violência na escola	
Atos de violência que aconteceram no interior da escola, mas não se relacionam diretamente com o espaço escolar (a ocorrência se dá na escola porque seus atores encontram-se neste local). Pode envolver equipes escolares, alunos, familiares ou membros da comunidade mais ampla. Por essa ótica, este ato de violência poderia então se efetivar em outros espaços de convivência.	1.1 Patrimonial 1.2. Física 1.3 Moral ou simbólica
Violência à escola	
Atos de violência contra o patrimônio da instituição ou manifestações de violência de ordem física e moral contra equipes escolares. Pode envolver alunos, familiares ou membros da comunidade mais ampla. Diz respeito a reações ao que representa a instituição escolar.	2.1 Patrimonial 2.2 Física 2.3 Moral ou simbólica
Violência da escola	
Atos de violência institucional física, moral ou simbólica das equipes escolares. Pode envolver equipes escolares, alunos e familiares.	3.1 Física 3.2 Moral ou simbólica
Indisciplina	
Transgressões a normas e protocolos de convivência definidos pela escola e que dizem respeito à esfera de relação de professores e alunos. Não contém subcategorias de nível 2.	
Outros	
Ocorrências que não dizem respeito a manifestações de violência e indisciplina, mas constituem-se como episódios que conturbam de algum modo o ambiente escolar, sua organização e funcionamento. Não contém subcategorias de nível 2.	

Fonte. Elaborada pelos autores.

À medida que se dava a análise, outras subcategorias foram criadas (de nível 3), de modo a contemplar a diversidade de registros, como detalhadas na Tabela 2. Cabe observar que a categoria Outros, apesar de não dizer respeito diretamente ao conjunto de interesses desse estudo, ganhou novo estatuto, especialmente por abarcar relatos de quebra da rotina escolar, que dizem respeito à capacidade da escola de lidar com fatos que interferem em sua organização e funcionamento (atrasos e faltas de docentes e funcionários, por exemplo) e à dimensão organizacional do clima dessas instituições.

Tabela 2

Categorias e subcategorias de nível 2 e 3 para as ocorrências: descrição

Nível 1	Nível 2	Nível 3
Violência NA escolar	1.1 Patrimonial	1.1.1 Furtos ou roubo de pertences pessoais
		1.1.2 Danificação de pertences pessoais
	1.2 Física	1.2.1 Agressões entre alunos
		1.2.2 Agressões praticadas por alunos a professores, funcionários e equipe de gestão
		1.2.3 Agressões praticadas por alunos a pais, responsáveis e familiares
		1.2.4 Agressões praticadas por pais, responsáveis ou familiares a alunos
		1.2.5 Agressões praticadas por pais, responsáveis ou familiares a professores, funcionários e equipe de gestão
	1.3 Moral	1.3.1 Discussões, ameaças ou intimidações entre alunos
		1.3.2 Discussões, ameaças ou intimidações praticadas por alunos a pais, responsáveis e familiares
		1.3.3 Discussões, ameaças ou intimidações praticadas por alunos a professores, funcionários e equipe de gestão
1.3.4 Discussões, ameaças ou intimidações praticadas por pais, responsáveis e familiares a alunos		
1.3.5 Discussões, ameaças ou intimidações praticadas por pais, responsáveis e familiares a professores, funcionários e equipe de gestão		
Violência À escolar	2.1 Patrimonial	2.1.1 Depredação
		2.1.2 Furtos ou roubos
	2.2 Física	2.2.1 Agressões praticadas por alunos a professores, funcionários e equipes de gestão
		2.2.2 Agressões praticadas por pais, responsáveis e familiares a professores funcionários e equipes de gestão
	2.3 Moral	2.3.1 Discussões, ameaças ou intimidações praticadas por alunos a professores, funcionários e equipe de gestão
		2.3.2 Discussões, ameaças ou intimidações praticadas por pais, responsáveis e familiares a professores, funcionários e equipe de gestão
Violência DA escolar	3.1 Física	3.1.1 Agressões praticadas por professores a alunos
		3.1.2 Agressões praticadas por professores a pais, responsáveis e familiares
		3.1.3 Agressões praticadas por professores a outros professores, funcionários e equipe de gestão
		3.1.4 Agressões praticadas por funcionários a alunos
		3.1.5 Agressões praticadas por funcionários a pais, responsáveis e familiares

Tabela 2 (Cont.)

Categorias e subcategorias de nível 2 e 3 para as ocorrências: descrição

Nível 1	Nível 2	Nível 3
		3.1.6 Agressões praticadas por funcionários ou por professores a pais, responsáveis e familiares
		3.1.7 Agressões praticadas por equipe de gestão a alunos
		3.1.8 Agressões praticadas por equipe de gestão a pais, responsáveis e familiares
		3.1.9 Agressões praticadas por equipe de gestão a professores e funcionários
	3.2 Moral ou simbólica	3.2.1 Discussões, ameaças ou intimidações praticadas por professores a alunos
		3.2.2 Discussões, ameaças ou intimidações praticadas por professores a pais, responsáveis e familiares
		3.2.3 Discussões, ameaças ou intimidações praticadas por professores a outros professores, funcionários e equipe de gestão
		3.2.4 Discussões, ameaças ou intimidações praticadas por funcionários a alunos
		3.2.5 Discussões, ameaças ou intimidações praticadas por funcionários a pais, responsáveis e familiares
		3.2.6 Discussões, ameaças ou intimidações praticadas por funcionários a professores e equipe de gestão
		3.2.7 Discussões, ameaças ou intimidações praticadas por equipe de gestão a alunos
		3.2.8 Discussões, ameaças ou intimidações praticadas por equipe de gestão a pais, responsáveis e familiares
		3.2.9 Discussões, ameaças ou intimidações praticadas por equipe de gestão a professores e funcionários
		3.2.10 Abuso de poder
Indisciplina		
Outros	5.1 Rotina escolar	
	5.2 Vigilância do direito da criança	
	5.3 Dispensas	
	5.4 Acidentes físicos (1 aluno)	
	5.5 Acidentes físicos (envolvendo mais de 1 aluno)	
	5.6 Perda ou esquecimentos de pertences	
	5.7 Outros	

Fonte: Elaborada pelos autores.

Posteriormente, as ocorrências foram quantificadas em seus tipos, observando a frequência, a variação e a permanências desses tipos nos conjuntos de livros das duas escolas.

Resultados

A partir dos 14 livros de ambas as escolas, foram identificadas 6.580 ocorrências, sendo 4.804 classificadas como atos de violência ou de indisciplina. Apresentamos separadamente os dados de cada unidade escolar e, ao final, relacionamos as informações, contrastando-as quanto à frequência e à variação das ocorrências e formulando, à luz das referências, hipóteses que podem atribuir significados para os dados apresentados, visando à apreensão do clima escolar dessas escolas.

Escola A

A Tabela 3 apresenta a distribuição de ocorrências por categorias e subcategorias na Escola A. Nota-se que a maioria delas refere-se a casos de violência (43,88%), seguidos da categoria Outros e de indisciplina (37,37%).

Tabela 3
Ocorrências da Escola A classificadas segundo as categorias (em n.)

Anos	Violência									Indisciplina	Outros	Total
	NA escola			À escola			DA escola					
	P.	F.	M.	P.	F.	M.	F.	M.				
2007	6	25	15	6	1	3	2	11	15	47	131	
2008	7	42	5	6	0	5	1	15	40	202	323	
2009	4	125	67	27	3	7	4	77	135	248	627	
2010	9	204	120	16	1	16	2	14	106	246	734	
2011	22	174	128	19	5	15	1	7	240	289	900	
2012	20	149	118	11	2	11	0	1	122	228	662	
2013	12	145	118	18	1	16	2	4	100	252	668	
	80	864	571	103	13	73	12	59				
Total	1.515			189			71					
				1.775					758	1.512	4.045 ^a	

Fonte: Elaborada pelos autores.

^aA subcategoria de nível 3, ameaças seguidas de agressão física, pertence tanto à subcategoria de nível 2, violência física, quanto à subcategoria de nível 2, violência moral ou simbólica, sendo, portanto, computada nos dois campos.

Na categoria violência, a violência *na* escola é majoritária frente à violência *à* escola e à violência *da* escola. Mais da metade dos casos (57,02%) são relatos de agressões físicas, grande parte envolvendo alunos. Um pouco mais de um terço diz respeito a relatos de violência de ordem moral (37,68%), tais como discussões, intimidações, ameaças, e pouquíssimos casos de danificação de pertences alheios ou furtados (5,28%). A prevalência de casos nos quais a possibilidade de diálogo entre alunos é substituída pelo uso da força e da agressão de ordem moral indica que nesta escola há maior dificuldade no estabelecimento e manutenção de normas de convivência e na mediação de situações de conflito. A alta frequência dessas ocorrências frente a outras descritas nos livros denota ainda que tais acontecimentos interferem no cotidiano da escola e geram sentimentos de insegurança e tensões nas relações interpessoais de alunos, familiares e profissionais que atuam neste contexto, afetando o clima escolar. De outro lado, pode também indicar diferenças nas expectativas da escola frente aos comportamentos e modos de sociabilidade dos alunos. A equipe escolar responsável por

esses registros estaria, no dizer de Sposito (1998), superestimando o que se passa entre os alunos e suas capacidades de negociação e reparação de conflitos? Um estudo sobre o local e momentos da rotina escolar nos quais esse tipo de caso efetivamente ocorre daria pistas sobre a presença ou não de adultos em processos de mediação de conflitos, já que, como sugerem Gomes e Martins (2014) e Diogo (2015), gestores, professores e funcionários têm encontrado dificuldades na efetivação desse tipo de mediação.

Há 103 casos classificados na categoria violência à escola, em sete anos de registros. maior parte dos relatos refere-se à depredação do patrimônio, sendo o número de agressões físicas menor em relação a agressões de ordem moral praticadas por alunos e familiares à escola. Destaca-se que em muitas pesquisas, os atos de violência à escola são tomados como relacionados à violência da escola, por exemplo, como uma reação ou resistência ao tipo de educação e oportunidades educacionais ofertadas.

A violência *da* escola é a que apresenta o menor número de ocorrências, sendo majoritários os registros de agressão moral em relação aos de agressão física. O fato de esse tipo de violência aparecer em menor quantidade pode ser resultado da própria dinâmica de registro, uma vez que a decisão sobre seu conteúdo é de responsabilidade dos representantes da escola, estando imbricadas nessas escolhas e modos de registro tanto relações de poder como significados atribuídos por esses atores aos fatos do cotidiano. Os relatores parecem mais propensos a registrar ocorrências de violência moral, seja porque ocorrem mais frequentemente, seja porque há menos filtros para que esse tipo de anotação ocorra. Esses dados podem indicar, ainda, ser mais frequente a ruptura do diálogo por meio da violência verbal do que física.

Nas categorias violência *à* escola e violência *da* escola, o número de agressões verbais é significativamente superior ao número de agressões físicas. Há vários estudos que indicam a articulação entre essas práticas. Tomando-os por base, pode-se pensar que tais manifestações de violência por parte da equipe escolar e de alunos e familiares podem estar relacionadas. Nesse sentido, a vivência da violência da escola, de ordem moral, pode resultar em reação dos alunos e familiares a essas práticas, como forma de contestação ao sistema de controle e punição adotado. Há mais registros de violência moral praticada por alunos e familiares a representantes da escola do que o inverso (73 contra 59, respectivamente). No entanto, é digno de nota que há registros de violência moral praticada pela equipe escolar contra alunos e familiares. Considerando o papel desta instituição, de introjetar e manter regras de convivência democrática e propiciar a resolução de conflitos por meio do diálogo e que, segundo Sposito (1998), a violência é a própria negação da comunicação pelo diálogo, é relevante observar que seus representantes não se eximem de protagonizar agressões contra alunos, familiares ou outros atores.

Há uma grande variação nos episódios registrados ano a ano. Ora verifica-se um número maior de ocorrências relativas à violência moral à escola, nas quais seus representantes sofrem agressões por parte de alunos, familiares e atores externos à unidade escolar (2011, por exemplo), ora há um número maior de ocorrências relativas à violência moral da escola, nas quais alunos e familiares sofrem agressões morais por parte de seus representantes (2008, por exemplo). Essa variação pode estar relacionada à influência de fatores externos à escola, tais como presença de violência e criminalidade no seu entorno, e de fatores internos, como mudanças nos estilos de gestão e na implementação de sistemas de controle e punição.

Foram classificados 1.512 registros na categoria *outros*, representando mais de um terço de ocorrências que não se enquadram nas definições de violência e indisciplina. Trata-se de situações adversas que pesam sobre o funcionamento e organização da escola. Devido à sua expressiva frequência (37,37%), perscrutamos esses relatos e os agrupamos nas sete subcategorias descritas na Tabela 2. Mais da metade dessas ocorrências (53,96%) refere-se a relatos de falta de professores, atrasos de alunos, professores e funcionários. São uma evidência da dificuldade em manter padrões

de funcionamento e da visão da própria equipe escolar sobre o clima escolar, especificamente sobre dimensão organizacional, que não se mostra tão positiva, dada a quantidade de registros produzidos. De acordo com Van Zanten (2005), escolas situadas nesse tipo de localidade têm, em geral, dificuldade de manutenção de condições adequadas de funcionamento.

A categoria indisciplina é a terceira em número de ocorrências, somando 758 casos (18,73%). A quase totalidade dessas ocorrências tem os alunos como protagonistas. Os episódios podem indicar uma reação dos alunos ao sistema de controle adotado, ou mesmo impossibilidade de conformação aos padrões escolares de relação professor-aluno, seja por desconhecimento ou por possíveis distâncias em relação à cultura institucional. Nos relatos não são observados indícios de escuta dos alunos e de suas motivações. Considerando-se os resultados educacionais pouco favoráveis da Escola A, seria importante verificar se tais ocorrências não se relacionam, como afirma Dubet (2001), a uma reação dos alunos frente a trajetórias de insucesso escolar e aos maus resultados na escola. A verificação dessa hipótese demandaria a identificação dos alunos envolvidos nesses registros e a confrontação entre sua participação em ocorrências com o desempenho escolar a eles atribuído, aspecto que merece atenção em análises futuras.

Escola B

Na Escola B, a maior parte dos 2.535 registros se distribui entre ocorrências de violência (45,28%) e de indisciplina (40,47%). A Tabela 4 apresenta a distribuição de ocorrências por categorias e subcategorias.

Tabela 4

Ocorrências da Escola B classificadas segundo as categorias (em n.)

Anos	Violência									Indisciplina	Outros	Total
	NA escola			À escola			DA escola					
	P.	F.	M.	P.	F.	M.	F.	M.				
2007	0	2	0	0	0	0	0	0	1	3	6	
2008	2	67	49	5	0	17	0	2	140	35	317	
2009	2	57	50	6	0	8	0	5	160	26	314	
2010	6	111	71	3	0	5	1	11	159	54	421	
2011	9	184	158	2	3	18	2	6	329	78	789	
2012	7	74	47	4	1	10	0	0	132	22	297	
2013	1	61	68	2	0	6	3	2	202	46	388	
	27	556	443	22	4	64	6	26				
Total	1.026			90			32					
				1.148					1.123	264	2.535 ^a	

Fonte: Elaborado pelos autores

^aA subcategoria de nível 3, ameaças seguidas de agressão física, pertence tanto à subcategoria de nível 2, violência física, quanto à subcategoria de nível 2, violência moral ou simbólica, sendo, portanto, computada nos dois campos.

Na categoria violência, 89,37% das ocorrências dizem respeito à manifestação de violência *na* escola. Nesta categoria, ocorrências de violência física são as mais frequentes (48,43%), seguidas por violência moral (43,17%) e pouquíssimos casos de violência contra o patrimônio (2,63%), tais como furto ou roubo de propriedade alheia. Os relatos de agressão física entre alunos suplantam os casos de discussões, ameaças ou intimidações e os de violência ao patrimônio. O registro das ocorrências de práticas de violência de ordem física e moral na escola pode indicar a baixa capacidade da

instituição de mediar conflitos, configurando um ambiente tenso e pouco seguro, em que a força suplanta o diálogo entre os pares, e onde as pessoas estão expostas a práticas que ferem a integridade física e moral.

Em relação ao conjunto, é muito baixo o número de relatos de violência que visam diretamente a instituição. Das 90 ocorrências desse tipo, 22 dizem respeito a episódios de violência contra o patrimônio, quatro a agressão física de seus representantes, e a maioria, 64, relata episódios de agressão de ordem moral contra seus representantes.

Entre todas as categorias, a violência *da* escola, efetuada por seus representantes, apresenta o menor número de registros. Vale ressaltar que ocorrências de violência de ordem moral na escola, à escola e da escola, quando somadas, não ultrapassam o total das de ordem física (529 contra 566), o que indica que é mais frequente o registro de agressões físicas, independentemente de quem as realiza e contra quem são efetuadas. Esse dado aprofunda a percepção de que se trata de um ambiente no qual se manifesta a violência, seja de ordem moral ou física, e indica a necessária atenção à mediação, a fim de constituir um ambiente seguro e mais propenso ao processo educativo.

São frequentes relatos nos quais os alunos violam ou desrespeitam normas que orientam as relações com seus professores, não havendo evidências de escuta sobre suas motivações. O grande número de relatos de indisciplina observado na Escola B gera questões quanto à sua possível hipervalorização como algo que conturba sobremaneira o ambiente. Pode indicar também a atenção especial dessa instituição ao que considera o padrão de relação entre alunos e professores e indiciar a dificuldade de seus alunos em adequar-se ao que é esperado pela equipe escolar. Ou seja, esse dado expressa algo sobre o nível de flexibilidade da escola em relação ao cumprimento das regras que circunscrevem a esfera das relações aluno-professor.

Outra interpretação para alta frequência de relatos de indisciplina pode estar relacionada às próprias contradições da instituição escolar relativas à qualidade das oportunidades educacionais ofertadas e à garantia de justiça (Dubet, 2001; Ribeiro, 2014). A escola B, como outras que estão localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social em São Miguel Paulista (SP), tende, como demonstrado por Érnica e Batista (2012, p. 648), “a acumular desvantagens que restringem as condições de realização de uma oferta educacional de qualidade”. Nesse sentido, a prevalência de relatos de indisciplina nos livros de ocorrência pode estar relacionada a uma reação dos alunos frente ao próprio desempenho desfavorável e à constituição de trajetórias de insucesso escolar. Esses aspectos só podem ser confirmados a partir da triangulação de dados sobre os alunos envolvidos nesses episódios e o desempenho escolar a eles atribuído por seus professores.

Nessa escola, há também uma grande variação nos episódios registrados ano a ano, o que pode indicar mudanças de gestão, procedimentos ou momentos mais turbulentos da vida escolar, uma vez que, no ano de 2011, por exemplo, os registros equivalem a um terço do total de ocorrências. Também pode estar associada a fatores externos à escola.

Por fim, a categoria Outros apresenta um pequeno número de registros (10,41%). Deste total, 39,77% das ocorrências dizem respeito à falta de professores, atrasos e fatos que interferem no funcionamento e no desenvolvimento das atividades. Dada a alta complexidade da gestão, denotada pelo ICG (Inep, 2015), seria esperado que uma frequência maior de registros que evidenciassem dificuldades nos padrões de organização e funcionamento. A baixa frequência com que se registram tais episódios denota que o ambiente organizacional da escola não é tão afetado por esses fatores. Evidência essa que leva a novas questões: seriam essas situações subnotificadas? A escola apresenta um nível de organização tal que são poucos os problemas que indicam disfunções? Os registros de acidentes físicos envolvendo um ou mais alunos somam 81 (30,68%). Esse tipo de ocorrência leva a indagações sobre a relevância de se observar *in loco* os momentos menos controlados dos alunos e se a infraestrutura da escola oferece alguma insegurança para a sua integridade física.

Considerações Finais

O exercício exploratório de análise dos registros dos livros de ocorrências, com base nas categorias propostas, trouxe indícios sobre o que se passa no cotidiano dessas duas escolas, inseridas em território vulnerável, e permitiram problematizar aspectos do clima escolar nessas instituições.

Inicialmente, nota-se uma grande diferença no número total de registros em sete anos em ambas as escolas: 4.045 na A contra 2.535 na B. Não se trata da simples diferença na quantidade de notificações entre escolas situadas no mesmo território, mas também na distribuição dessas ocorrências pelas categorias de análise, o que gera aproximações e contrastes entre essas instituições. Releva-se que as duas escolas, situadas a dois quilômetros uma da outra, apresentam diferenças importantes quanto à sua caracterização: a Escola B possui um ICG mais alto que a Escola A, apresenta proficiências médias mais elevadas na Prova Brasil de 2011, e percentual mais alto de alunos com proficiência esperada nos anos iniciais do ensino fundamental, tanto em Matemática quanto em Língua Portuguesa. Também é a escola com menor número de ocorrências registradas. Esses elementos podem sugerir uma maior capacidade de gestão e de distribuição do conhecimento escolar, um pré-requisito para a justiça na escola, conforme aponta Ribeiro (2014). Essas diferenças observadas remetem à relação entre casos de violência e indisciplina e a produção da desigualdade escolar.

Nas escolas A e B, quase a metade das ocorrências diz respeito à violência praticada na escola, especialmente, casos de agressão física (864 e 556, respectivamente) e moral (571 e 443). A prevalência dessas notificações sinaliza um número significativo de situações, sobretudo entre os alunos, classificadas como sendo de risco à integridade física ou moral, nas quais as possibilidades de comunicação e de diálogo são descartadas pelo uso da força. Nesse sentido, a perspectiva da equipe escolar, responsável pela produção desses registros, permite entrever um clima escolar pouco seguro, um ambiente onde se observam situações de conflito que resultam em agressões de várias ordens e, de certo modo, permissivo à experiência da violência intramuros por seus alunos.

A ênfase no conjunto de ocorrências da esfera de relações dos alunos e familiares remete ainda às representações sobre características da socialização desses atores, dissonantes das expectativas dos representantes da escola (Batista & Carvalho-Silva, 2013; Érnica & Batista, 2012). Ou, ainda, à baixa capacidade dos profissionais de educação de mediar conflitos, conforme aponta Diogo (2015), o que poderia favorecer o uso, pelos alunos entre si, do recurso da violência verbal e física (Abramovay & Rua, 2002). A intensidade com que se registram tais casos pode ser explicada também a partir dos estudos sobre violência escolar que asseveram que essa instituição não está imune a fatores externos, como a violência urbana e as desigualdades sociais sobrepostas no território em que está inserida (Barbosa & Sant'Anna, 2010; Érnica & Batista, 2012; Sposito, 1998).

No entanto, referências utilizadas neste artigo asseveram que a instituição escolar pode ter impacto no comportamento de seus alunos e no estabelecimento de um clima escolar voltado ao sucesso acadêmico (Bressoux, 2003; Cunha, 2014; Debarbieux & Blaya, 2002; Sammons, 2008). Essa notificação majoritária de casos de violência na escola, sobretudo na Escola A (em média, quatro casos a cada três dias letivos, contra quatro casos a cada cinco dias letivos na Escola B), questiona a capacidade de gestão de conflitos entre alunos nessas instituições, expressa a dificuldade na garantia da comunicação e do diálogo entre alunos e expõe problemas relativos à prática de valores inerentes à convivência democrática. Em levantamentos sobre pesquisas de eficácia da escola, Montoya (2002), Casassus (2007), Sammons (2008) e Cunha (2014) indicam que escolas com clima escolar positivo, tomando-se em conta condicionantes externos a escola, tendem a ser vistas como ambientes acolhedores e seguros por suas equipes, alunos, familiares e comunidade mais ampla,

como espaços onde as relações interpessoais são permeadas pelo respeito e pelo diálogo, com baixa ou nenhuma incidência de atos de violência.

Se a literatura indica que a notificação de violência na escola pode ser compreendida em relação aos condicionantes do território (Van Zanten, 2005) e da própria instituição, a quantidade de registros de indisciplina permite entrever outro conjunto de problemáticas. Na Escola B, o número de registros de indisciplina é expressivamente superior ao da Escola A (quase o dobro). Trata-se de situações referidas ao que conturba imediatamente as relações entre professores e alunos, conforme definição de Aquino (2011). A ênfase nesse tipo de notificação na Escola B indica a presença de um sistema de controle de comportamentos que interferem diretamente na relação professor-aluno, sistema esse constituído com base no que a escola concebe como adequado. Crubellier (1979) afirma que o comportamento dos alunos expressa também uma reação ao controle exercido pelas escolas, sobre suas formas de agir, muitas vezes distantes das expectativas dessas instituições. Ao que tudo indica, a alta frequência de registros de indisciplina na Escola B pode indicar que os alunos estariam, de certo modo, reagindo a tal sistema, talvez excessivamente rigoroso, de regras e normas. A esse respeito cabem ainda duas observações. A primeira diz respeito ao ambiente dessa escola, que, dada a frequência com que se registram ocorrências de indisciplina, parece pouco flexível a manifestações que estejam em desacordo com as normas e pouco afeito à dificuldade de seus alunos em adequar-se ao que é esperado pela equipe escolar. A outra diz respeito à busca de dados que confirmem ou não a hipótese de que essas ocorrências possam estar relacionadas a uma reação dos alunos frente ao próprio desempenho desfavorável e à constituição de trajetórias de insucesso escolar.

Quando avaliadas as ocorrências que dizem respeito à violência à escola ou praticada pela escola, os registros diminuem drasticamente. Pondera-se que os responsáveis pelos registros, as equipes escolares, poderiam não perceber ou admitir sinais de violência naquilo que fazem. Como diriam Bourdieu e Saint Martin (2001), atuando como mistificadores mistificados, tais agentes acreditam, muitas vezes, que fazem o que devem fazer e, como num processo de alquimia, convertem questões sociais em questões escolares. Em regiões de alta vulnerabilidade social este processo pode influenciar bastante a compreensão das equipes escolares sobre o que seja indisciplina e violência. Não se trata de afirmar que as escolas escondem a violência praticada; ao contrário, acreditam mesmo que fazem o que deve ser feito e que estão fazendo o melhor que podem.

Ainda que a violência da escola seja quase invisível aos olhos dos seus representantes, denotando o caráter essencialmente disciplinar dos livros de ocorrência, chama a atenção que a Escola A tenha registrado, em sete anos, doze casos de agressão física contra alunos ou familiares, e a Escola B, seis casos, ou seja, cerca de dois e um por ano, respectivamente. Tais fatos corroboram a visão de que essas escolas constituem-se em ambientes pouco seguros onde as equipes escolares presenciam atos de violência, e tanto alunos como essas equipes estão expostos à violência de ordem física e moral, seja como vítimas, seja como praticantes, seja como meros observadores.

Além da Escola A notificar grande número de atos de violência na escola, reporta também muitos casos de danos ao patrimônio por parte de alunos. Juntas, essas situações podem indicar que seu sistema de controle de comportamentos possa não estar bem constituído ou ser pouco efetivo. Somando-se essa situação ao pior desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil, pode-se levantar questões sobre a qualidade do clima escolar no que tange à relação entre equipe escolar e alunos. Segundo Sammons (2008), a qualidade da relação entre alunos e professores compõe a noção de um clima escolar que favorece a aprendizagem, além de outros aspectos, como a percepção sobre segurança, de confiança e cooperação mútua, de respeito e diálogo, e de um ambiente no qual as ações estão baseadas em objetivos consistentes e compartilhados e com efetivas oportunidades de participação de todos.

No que concerne à categoria *Outros*, a partir dos dados de pesquisas que tratam da relação entre vulnerabilidade social e a dificuldade da escola em reter profissionais para uma boa qualidade

do ensino (Alves et al., 2014; Torres et al 2008) ou em adotar estratégias que tornariam tais escolas mais atrativas (Van Zanten, 2005) e seguras (Batista & Carvalho-Silva, 2013), caberiam ainda algumas observações. Há uma expressiva diferença na quantidade e distribuição desse tipo de ocorrência nas subcategorias previstas: a Escola A detém o maior número de notificações em detrimento da Escola B. A ênfase nesses registros que afetam a condução da rotina escolar, ligadas à organização e ao seu funcionamento, permite entrever que, em algum grau, o cotidiano é afetado por problemáticas que pesam sobre o clima escolar, como indica a literatura, especialmente quando se observam notificações de faltas e atrasos de professores e funcionários e dispensa de alunos. No caso da Escola A, a ênfase nesses registros (um pouco mais da metade das ocorrências desta categoria) pode indicar maiores dificuldades para lidar com aspectos organizativos, já que são notificados com frequência significativamente maior que outros tipos de ocorrências.

Os livros de ocorrência oferecem indicativos sobre o necessário apoio de órgãos administrativos da Secretaria Municipal de Educação para que escolas de territórios vulneráveis consigam fazer face às situações que, na sua avaliação, conturbam seu ambiente organizacional. Esse apoio poderia dirigir-se também a dimensões da experiência social e educativa dos alunos, seja para compreender e operar mudanças sobre as representações vigentes sobre violência escolar ou indisciplina, ou, ainda, para buscar soluções conjuntas a fim de favorecer a gestão de ambientes voltados ao processo de ensino e aprendizagem. A respeito desta última problematização, reitera-se a polissemia que recobre os termos violência e indisciplina, tomadas para definir um conjunto muito diversificado de ocorrências registradas pelas escolas (Debarbieux, 2002; Sposito, 1998, 2001), o que demanda um aprofundamento sobre os significados atribuídos a esses termos pelas equipes escolares, de modo a não transformar tais registros, a exemplo do “temido livro preto”, em um material inoperante e desprovido de uma fecunda intencionalidade pedagógica.

Alves et al. (2015) e Batista e Carvalho-Silva (2013) evidenciaram a centralidade da questão da disciplina e da violência para o funcionamento de instituições escolares da rede pública de São Paulo e sua reputação junto às famílias. O que chama a atenção, por meio da análise das ocorrências dessas duas escolas tão próximas no território, é que essa centralidade é constituída por uma multiplicidade de pontos que podem se deslocar, no tempo, dependendo do que ocorre de específico nesses ambientes, do modo como as ocorrências são percebidas e de condições de contexto das escolas. A análise dos dados evidencia que, no território, a compreensão do fenômeno da violência escolar e da indisciplina de uma perspectiva que ultrapasse a visão do que se passa em apenas uma escola, pode ser facilitada pelo descortinar de suas facetas, mantendo o olhar sobre cada uma e também sobre o conjunto delas.

Referências

- Abramovay, M., & Rua, M. das G. (2002). *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Unaidis, Banco Mundial, Usaid, Fundação Ford, Consed, UndimeCrubelie.
- Alves, L., & Batista, A. A. G. (2012). Em busca de alunos “mais calminhos”: Processos ocultos de seleção de alunos em escolas públicas. In: Reunião Anual Anped, 35, Porto de Galinhas. *Anais*. Recife, PE: ANPED.
- Alves, L., Batista, A. A. G., Ribeiro, V. M., & Érnica, M. (2015). Seleção velada em escolas públicas: Práticas processos e princípios geradores. *Educação e Pesquisa*, 41, 137-152. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n1/1517-9702-ep-41-1-0137.pdf>
- Alves, L., Padilha, F., Batista, A. A. G., Érnica, M., & Carvalho-Silva, H. H. de (2014). Remoção de professores e desigualdades em territórios vulneráveis. *Cadernos Cenpec*, 4, 122-145. Disponível em:

- <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/292/289>
- Aquino, J. G. (2011). Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: Problematizando discursos sobre a indisciplina discente. *Cadernos de Pesquisa*, 41(143), 456-484. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000200007>
- Barbosa, M. L. O., & Sant'Anna, M. J. G. (2010). As classes populares e valorização da educação no Brasil. In: RIBEIRO, L. C. de Q.; Kolinski, M. C.; Alves, F. & Lasmar, C. *Desigualdades urbanas, desigualdades escolares* (pp. 155-174). Rio de Janeiro: Letra Capital, Observatório das Metrópoles, IPPUR/UFRJ.
- Batista, A. A. G., & Carvalho-Silva, H. H. de (2013). *Família, escola, território vulnerável*. São Paulo: CENPEC.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1975). *A reprodução: Elementos para uma teoria do ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora.
- Bourdieu, P., & Saint-Martin, M. de. (2001). As categorias do juízo professoral. In: Nogueira, M. A. & Catani, A. (Orgs.). *Escritos de educação* (pp. 185-216). Petrópolis: Vozes.
- Bressoux, P. (2003). As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*, 38, 17-88.
- Brunet, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia da escola. In: Nóvoa, A. (Coord.) *As organizações escolares em análise* (pp. 121-138). Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.
- Camacho, L. M. Y. (2001). As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 123-140. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022001000100009>
- Casassus, J. (2007). *A escola e a desigualdade*. Brasília: Liber; UNESCO.
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, (8), 432-443. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222002000200016>
- Charlot, B. (2006). Prefácio. In: Abramovay, M. *Cotidiano das escolas: Entre violências*. (pp. 17-26) Brasília: UNESCO, Observatório de Violências nas Escolas, Ministério da Educação.
- Coleman, J. S. (2008). Desempenho nas escolas públicas. In: Brooke, N. & Soares, J. F. *Pesquisa em eficácia escolar: Origem e trajetórias* (pp. 26-32). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Crubellier, M. (1979). *L'enfance et la jeunesse dans la société française 1800-1950*. Paris: Armand Colin.
- Cunha, M. B. (2014). Possíveis relações entre percepções de violência dos alunos, clima escolar e eficácia coletiva. *Educação e Pesquisa*, 40(4), 1077-1092. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014005000010>
- Debarbieux, E. (2001). A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). *Educação e Pesquisa*, 27(1), 163-193. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022001000100011>
- Debarbieux, E. (2002). Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio. In: Debarbieux, E. & Blaya C. (Orgs.). *Violência nas escolas e políticas públicas* (pp. 59-92). Brasília: UNESCO.
- Debarbieux, E., & Blaya C. (2002). Apresentação. In: Debarbieux, E. & Blaya C. *Violência nas escolas: Dez abordagens europeias*. (pp.13-34) Brasília: UNESCO.
- Delvaux, B. (2005). Méthode de définition des espaces d'interdépendance entre écoles. *Les Cahiers du Cerisis*, 24, 1-45.
- Diogo, D. O. (2015). *Práticas de comunicação de gestores escolares e mediação de conflitos: Contribuições para políticas de fortalecimento da cultura de paz nas escolas*. (Dissertação de mestrado, São Paulo, Universidade Cidade de São Paulo).

- Dubet, François. (2001). As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*, (17), 5-18. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000200002>
- Durkheim, E. (1902). *L'éducation morale*. Paris: Alcan.
- Érnica, M. & Batista, A. A. G. (2012). A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146), 640-666. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000200016>
- Fonseca, D. C., Salles e Paula, L. F., & Silva, J. (2014) Contradições do processo de disciplinamento escolar: os livros de ocorrência em análise. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 35-43. Disponível em <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572014000100004>
- Gomes, R. A., & Martins, A. M. (2014). A normatização do sistema de proteção escolar em São Paulo: situações de conflitos no espaço escolar. *Revista @mbienteeducação*, 7(2), 230-242.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Ideb Escola*. 2015. Disponível em <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/35055591#grafico-comparacao>
- Kaztman, R. (2001). Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la CEPAL*, 75, 171-189.
- Montoya, Y. (2002). Violência nas escolas: orientação e situação atual das pesquisas na França. In: E. Debarbieux & C. Blaya (Orgs.), *Violência nas escolas e políticas públicas* (pp. 103-130). Brasília: UNESCO.
- Moreira, M. F. S., & Santos, L. P. (2004). Indisciplina, gênero e sexualidade: práticas de punição e produção de identidades. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, 12. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v12n69.2004>
- QEDU. (2015). Disponível em: <http://www.qedu.org.br/>
- Ratto, A. L. S. (2004). *Livros de ocorrência: disciplina, normalização e subjetivação*. (Tese de doutorado, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul).
- Ratto, A. L. S. (2006). Disciplina, infantilização e resistência dos pais: a lógica disciplinar dos livros de ocorrência. *Educação e Sociedade*, 27(97), 1259-1281. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-7330200600040000>
- Ribeiro, V. M. (2014). Que princípio de justiça para a educação básica?. *Cadernos de Pesquisa*, 44(154), 1094-1109. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/198053142844>
- Ribeiro, V. M., Mello, H. D. de A., & Batista, A. A. G. (2015). La Vulnerabilité sociale du territoire dans les grands centres urbains brésiliens et l'inégalité scolaire. *Diversité*, 181, 93-100.
- Sammons, P. (2008) As características-chave das escolas eficazes. In: N. Brooke N. & J. F. Soares, *Pesquisa em eficácia escolar: Origem e trajetórias*. (pp. 335-382). Belo Horizonte, Editora da UFMG.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. (2007). *Manual de normas e procedimentos da Secretaria Municipal de Educação*. São Paulo: SME/Assistência Técnica.
- SEADE. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. *Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) versão 2010- 2015*. Disponível em: <http://indices-ilp.al.sp.gov.br/view/index.php?prodCod=2>
- Silva-Neto, C. M. (2011). *(In)disciplina e violência no espaço escolar: Aprendizagem e participação como fundamentos da ordem*. (Dissertação de mestrado, São Paulo, Universidade de São Paulo).
- Sposito, M. P. (1998). A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*, 104, 58-75.
- Sposito, M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 87-103. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022001000100007>
- Torres, H. da G., Bichir, R. M., Gomes, S., & Carpin, T. R. P. (2008). Educação na periferia de São Paulo: como pensar as desigualdades educacionais? In: L. C. de Q. Ribeiro & R. Kaztman, A

- cidade contra a escola?* Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina (pp. 59-90). Rio de Janeiro: Letra Capital, FAPERJ; Montevideu: IPPES.
- Van Zanten, A. (2005). Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), 565-593. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000300003>.
- Yair, G. (1996). School organization and market ecology: a realist sociological look at the infrastructure of school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 17(4), 453-471.

Sobre o Autores

Claudia Lemos Vóvio

Universidade Federal de São Paulo

claudiavovio@gmail.com

Professora Adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós Graduação Educação e Saúde na Infância e Adolescência da Universidade Federal de São Paulo. Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo, Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Vanda Mendes Ribeiro

Universidade Cidade de São Paulo (Unicid)

vandaribeiro2@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2275-7122

Professora Doutora dos programas de pós-graduação em Educação e Educação Profissional da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) com estágio sanduiche na Universidade de Genebra (Unige), Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás

Luiz Carlos Novaes

Universidade Federal de São Paulo

luinovaes@uol.com.br

Professor Associado do Departamento de Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo. Doutor em Educação e Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestre em História e Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Graduado em Pedagogia pela Faculdade Integrada de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos. Realizou Pós-Doutorado em Educação na Universidade de São Paulo.

Maria Helena Bravo

Universidade de São Paulo

mh.bravo@yahoo.com.br

Bacharel e licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Atualmente é bolsista da Fundação Carlos Chagas e mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação pela FEUSP com bolsa de estudos CAPES.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 24 Número 126

19 de dezembro 2016

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),
Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Universidad de San Andres/ Pontificia Universidad Católica Argentina) **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada)

Miguel Ángel Arias Ortega
Universidad Autónoma de la Ciudad
de México

Juan Carlos González Faraco
Universidad de Huelva, España

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España
Antonio Bolívar Boitia Universidad
de Granada, España

María Clemente Linuesa
Universidad de Salamanca, España
María Guadalupe Olivier Tellez,
Universidad Pedagógica Nacional,
México

Jurjo Torres Santomé,
Universidad de la Coruña, España
Yengny Marisol Silva Laya
Universidad Iberoamericana,
México

José Joaquín Brunner Universidad
Diego Portales, Chile
Damián Canales Sánchez Instituto
Nacional para la Evaluación de la
Educación, México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España
Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Juan Carlos Tedesco Universidad
Nacional de San Martín, Argentina
Ernesto Treviño Ronzón
Universidad Veracruzana, México

Gabriela de la Cruz Flores
Universidad Nacional Autónoma de
México

José Luis Ramírez Romero
Universidad Autónoma de Sonora,
México

Ernesto Treviño Villarreal
Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Marco Antonio Delgado Fuentes
Universidad Iberoamericana, México

José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga, España

Antoni Verger Planells
Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Paula Razquin Universidad de San
Andrés, Argentina

Catalina Wainerman Universidad
de San Andrés, Argentina

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

Miriam Rodríguez Vargas
Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

Juan Carlos Yáñez Velazco
Universidad de Colima, México

Ana María García de Fanelli
Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET
Argentina

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Consulting Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, David R. Garcia, Margarita Jimenez-Silva,**

Eugene Judson, Jeanne M. Powers, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider College of the Holy Cross

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University