

Justiça pela Qualidade na Educação

Amaury Patrick Gremaud • Bernardete A. Gatti • Bianca Mota de Moraes • Candido Alberto Gomes • Carlos Ângelo de Meneses Sousa • Carlos Roberto Jamll Cury • Célia da Cunha • Cesar Callegari • Eloísa Machado de Almeida. Emerson Cesar da Silva Gomes • Fernando Luiz Abrucio • Francisco Aparecido Cordão • Geraldo Caliman • Guiomar Namó de Mello • Hirmínia Dorigan de Matos Diniz • Hugo. Costa Pessoa • Jacira Câmara • José Francisco Soares • José Marcelino de Rezende Pinto • José Maurício Conti • José Roberto Rus Perez • Luiz Antonio Miguel Ferreira • Marcelo Lima de Oliveira • Maria Garcia • Maria Helena Guimarães de Castro • Maria Paula Dallari Bucci • Marisa Alves Vilarino • Nilma Santos Fontanive • Nina Beatriz Stocco Ranieri • Oscar Vilhena Vieira • Raquel Coelho Lenz Cesar • Ricardo Chaves de Rezende Martins • Richard Pae Kim • Ruben Klein • Salomão Barros Ximenes

2013

Editora
Saraiva

Candido Alberto Gomes
Carlos Ângelo de Meneses Sousa
Geraldo Caliman
Jacira Câmara

GOMES, C.A.; SOUSA, C.A.; CALIMAN, G.; CÂMARA, J. Educação para a cidadania. In: TODOS PELA EDUCAÇÃO (Org.). Justiça pela Qualidade na Educação. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 687-707 (ISBN 9-78-85-02-19576-9).

1 A ESCOLA E A SEGURANÇA

Embora muitas águas tenham passado sob a ponte da pesquisa em psicologia, a pirâmide das necessidades humanas, proposta por Maslow (s/d), situa a segurança no seu segundo andar, isto é, logo acima da base, onde se localizam as necessidades fisiológicas, como a fome, a sede, o sono e o abrigo. Esta segurança, em sentido amplo, inclui a do corpo, de recursos, da moralidade, da família, da saúde, do trabalho e da propriedade. Se uma criança ou adolescente é matriculado numa escola, instituição destinada a desenvolver processos educativos, espera-se que ela ingresse num lugar seguro. Daí o destaque midiático aos casos de agressões físicas e múltiplos homicídios dentro da escola ou perto dela.

Houve tempo em que as ricas igrejas mineiras permaneciam abertas e ninguém furtava uma única peça de arte sacra. Quem se atreveria a entrar no santuário e cometer um crime? A melhor proteção desses templos era imaterial, isto é, o conceito de lugar sagrado e inviolável que, uma vez ultrajado, levaria o infrator ao provável castigo nesta vida e à inevitável condenação depois da morte. Com a secularização, isso se desvaneceu para muitas pessoas, de modo que uma imagem passou a ser vista por uma parte da população como bem material suscetível de ser vendido no mercado paralelo. Processo similar aconteceu com a escola: até há pouco tempo era inadmissível que uma criança ou

* Trabalho elaborado pela equipe da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília.

** Os autores são pesquisadores da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília e do Observatório de Violências nas Escolas - Brasil, projetos internacionais mantidos em colaboração com a UNESCO. Também são professores do Mestrado e Doutorado em Educação da mesma Universidade e elaboraram o texto como colaboração da Cátedra à ABMP e ao Todos pela Educação, com base em pesquisas realizadas durante uma década, envolvendo estudantes universitários de todos os níveis e parceiros do Brasil e do exterior.

adolescente a ela entregue pudesse ser espancado ou morto diante do portão ou mesmo nas suas dependências. Não que a escola fosse um paraíso, sem violência. Em *O Ateneu*, romance parcialmente autobiográfico, Raul Pompeia (2011) desfila a violência acobertada pela hipocrisia e deixa implícita a moeda com que os alunos menores e mais fracos pagavam a "proteção" dos mais velhos. A perversidade não era apenas um microcosmo da sociedade imperial, mas urna tônica do colégio de elite. De qualquer modo, a escola se dessacralizou, gerando, com o medo, maior necessidade de segurança. O direito à Educação implica que cada pessoa tenha acesso a uma escola de qualidade, em que se inclui a segurança, o clima social agradável e estimulante, capaz de propiciar a formação para a solidariedade e a cidadania e o êxito na aprendizagem.

Que seria então a escola? Uma arena onde uma pluralidade de pessoas e grupos se opõe? Ou uma comunidade, onde prevalece o desejo de estas pessoas e grupos estarem juntos? Esta questão, até hoje não respondida de modo plenamente satisfatório, leva a indagar o que é comunidade. Termo de inúmeros significados, mesmo na ciência, pode ser um grupo duradouro, baseado na compreensão e no conhecimento mútuo ou que partilha de uma condição de vida comum (GOMES, 1985). Porém, o anonimato das grandes cidades, o individualismo e o distanciamento social há muito conduziu ao conceito de eclipse da comunidade, ou, talvez, ao do seu ocaso.

2 QUE LAÇOS UNEM A ESCOLA?

De qualquer modo, a escola envolve a convivência de cada vez mais pessoas, diversas entre si, por mais tempo durante o dia e por mais anos durante a vida, com idas e voltas. Por costume, lei, pressões sociais e exigências do trabalho, a frequência e o sucesso na escola são considerados muito importantes. Valores e ideais compartilhados, costumes, normas, objetivos e interesses comuns levam à longa permanência na escola e a obter uma interessante gama de benefícios, entre estes o certificado e o diploma, que podem abrir a porta do elevador social ou, pelo menos, servir de paraquedas. Assim, o Quadro 1 assinala os principais laços que mantêm a coesão da escola como grupo social (GOMES, 2005).

QUADRO 1 LAÇOS SOCIAIS DA ESCOLA

- Conjunto de valores sociais compartilhados pelos diferentes atores (comunidade, educadores, educandos, famílias).
- Normas de conduta claras, conhecidas e, de preferência, elaboradas/priorizadas em conjunto.
- Poder moral considerado legítimo: autoridade dos educadores.
- Sanções aplicadas consistente, coerente e rapidamente.

Quanto maiores o consenso e a legitimidade dos valores e normas, maior o acatamento à autoridade. Esta autoridade é eminentemente moral, considerada como sólida pelos integrantes da escola. Por isso, as sanções ou punições precisam ter um papel complementar: são meios de mostrar que, apesar de eventuais aparências, a norma não perdeu sua autoridade, embora determinado ato a tenha repudiado (DURKHEIM, 2008). Por isso, quando falta autoridade, a ordem social na escola pode entrar em pane. Com a repetição das infrações, a escola aplica reiteradamente um leque limitado de sanções, estabelecidas pelo regimento escolar, com frequência as mesmas para certo número de alunos. Desse modo, elas se desgastam como um sabonete, perdem o valor e podem tomar-se até um motivo de alto prestígio do aluno segundo a hierarquia de valores dos seus colegas. Situações de fragilidade como essas levam alguns diretores a apelar à polícia, chamando-a em casos graves, mas também invocando-a, sobretudo quando há proximidade física (p. ex., um agente destacado durante parte ou todo o tempo letivo), para resolver situações escolares que caberiam tipicamente aos educadores (UGOLINI; GOMES; CARDOSO, 2011).

Nestas situações o tecido social pode esgarçar-se e romper-se. É a situação típica de escolas em áreas de população socialmente vulnerável, que cumprem, até honestamente, o seu papel burocrático de ministrar Educação e de aplicar o regimento, que é a lei da burocracia. O problema muitas vezes reside nas dificuldades de comunicação entre a escola, as famílias e a comunidade, entre professores e alunos e na falta de significado do currículo e dos programas para os horizontes culturais e as necessidades mais prementes dos alunos. Como os dois universos culturais têm dificuldades de dialogar e construir pontes de mão dupla, os alunos se inquietam, por exemplo, quando têm que escutar os professores horas a fio e não compreendem qual a utilidade de aprender vários tipos de equações matemáticas que não aplicarão imediatamente, por exemplo. Estas dificuldades comunicacionais podem ser ilustradas pela pesquisa "Na vida, dez; na escola, zero" (CARRAHER; CARRAHER; SCHLIEMAN, 1982) sobre a aprendizagem da matemática: crianças reprovadas na escola, que a haviam abandonado por não aprenderem, sabiam calcular mentalmente com rapidez e sem erro como vendedoras ambulantes.

O que os operadores de Direito têm com isto? A escola sem significado, sem atrativos, conduzida burocraticamente, sem lideranças vivas é o melhor caldo de cultura para o tédio (p. ex., NIZET; HIERNAUX, 1984) e para a violência. As sanções levam a palma sobre a autoridade e, na sua escalada, as faltas podem chegar celeremente à categoria de ocorrências policiais. E, então, entra o operador do Direito. Por quê?

Esta visão sociológica da escola, com os seus laços, não é completa. Na sua raiz ela ainda se fundamenta num alicerce corroído: que a Educação é um processo pelo qual as gerações mais velhas "moldam" o caráter das novas gerações, transmitem-lhes os conhecimentos necessários, as socializam. Esta perspectiva considera uma relação unilateral entre o professor e os alunos, como se estes, em grupo, não tivessem uma dinâmica (DURKHEIM, 2011). Sem muitas vezes negar a importância de valores comuns, normas e sanções, outras perspectivas constatarem que às vezes por baixo de aparências em con-

trário, existem pontes de mão dupla entre educadores e educandos. Estas perspectivas sociológicas revelam que os últimos não são uma argila mole à disposição dos primeiros: ao contrário, são cada vez mais **sujeitos**, à medida que cresce a idade, com opiniões e percepções próprias, e protagonistas de ações importantes. Assim, a criança de meio social desfavorecido, cujos pais estão ausentes o dia inteiro, precisa tomar decisões rápidas para superar perigos e assegurar a sua sobrevivência (POPPOVIC, 1972). Tais capacidades, entretanto, são menos valorizadas pelo currículo escolar, dando-se maior relevância a saber segurar um lápis ou um pincel. Além disso, os educandos, crianças, adolescentes, jovens e adultos se unem em grupos, inclusive para garantir a sua segurança. Já na Educação Infantil a criança pequena, sozinha no pátio, além do sentimento de solidão, se torna alvo para a violência verbal e/ou física dos seus pares (LALANDE; SIMON, 2010). À medida que crescem e aumentam o seu protagonismo, desenvolvem valores e normas próprios que podem, inclusive, opor-se aos das escolas. Nesse caso, o "ofício" de aluno implica dar uma no cravo e outra na ferradura: ficar relativamente bem com os educadores e, ao mesmo tempo, com os seus colegas, embora, por exemplo, um xingamento a um professor ou levar uma arma na mochila podem transformá-lo num herói ante os seus colegas de turma.

3 A ESCOLA COMO GRUPO DE CONFLITO

Já em 1932 um sociólogo norte-americano (WALLER, 1970) situava a escola como grupo de conflito, uma vez que, pela compulsoriedade da frequência, os alunos tinham, querendo ou não, o dever de nela passar grande partes das suas vidas e ser bem-sucedidos no atendimento às suas exigências intelectuais e comportamentais. Mais que isso, Waller detectou uma hierarquia de dominantes e dominados e um trabalho de ajustamento psíquico à instituição, pelo qual, na tensão entre o mestre e os subordinados, o primeiro busca manter o relacionamento e, se possível, elevar o seu significado, como parece acontecer não só na escola, mas também nas igrejas, quartéis, igrejas e penitenciárias. A escola pode ser uma comunidade, unida por valores e objetivos comuns, mas no seu bojo se desenrolam conflitos potenciais e reais. Por isso, distinguem-se hoje as **violências**, no plural, da escola, na escola e contra a escola (CORREIA; MATOS, 2003).

A **violência da escola** em parte resulta da obrigação de nela permanecer, mesmo contra a vontade. Porém, a Educação democrática para todos, sonho da modernidade, levou à convivência de pessoas e grupos muito diferentes entre si. Menos plástica, mais cristalizada (afinal, a ela cabe transmitir a herança sociocultural), a escola requer de todos os alunos condições e resultados parecidos. Seja como currículo oculto, nunca escrito; seja como currículo explícito, com o desejo de atender à sociedade (caso contrário, o aluno ficará em situação desconfortável ou marginal), ela espera do filho do pobre fundamentalmente o que espera do filho do rico. E assim dos diferentes grupos étnicos, nacionalidades e gêneros. Sob o manto luminoso da igualdade modernista, ideal trans-

cedente, abrigam-se as diversidades e tensões do mundo. Como um espelho, ela pode aumentar ou diminuir as diferenças sociais e individuais, levando uns a ir mais longe do que os outros e a ter êxito também maior ou menor, considerado como mérito (ou não) conforme os padrões sociais. Não só da sociedade como um todo, mas de cada grupo particular que a compõe, como um conjunto de arquipélagos. Nestes termos se traduziria a violência da escola em si.

Por outro lado, a escola, como instituição em que os alunos vivem tempo mais prolongado das suas vidas, acaba por ser palco de violências. O *Ateneu* (POMPEIA, 2011) abrigava a hierarquia da "proteção" entre os alunos, não institucionalizada, como em Esparta, na Antiguidade, mas aparentemente ignorada pelos educadores, a começar pelo seu incluído diretor, o Dr. Aristarco. Não por acaso, o pai do personagem principal lhe diz à porta: "Vais encontrar o mundo. (...) Coragem para a luta!". Se há luta, ou melhor, diversas lutas superpostas e simultâneas, as disputas lavram e se resolvem conforme os meios disponíveis. Na chamada modernidade líquida (BAUMAN, 2007), quando é tão difícil convencer os jovens de que a ética é duradoura e não passageira, como a água que passa e vai tomando a forma dos seus continentes, as disputas podem se manifestar por meios físicos e simbólicos. No primeiro caso, pela força física, das armas brancas ou de fogo, na luta corporal de um grupo contra um indivíduo ou de um grupo contra outro, não raro transformada em espetáculo, registrado e disseminado pelas tecnologias. Em outros casos, a força das linguagens verbal e não verbal, do gesto, do olhar, ou do silêncio, como o "gelo" do isolamento ou o silêncio obrigatório sobre o que é proibido falar e que os adultos devem continuar ignorando, sob penalidades duras. Nessas arenas formam-se escalões hierárquicos de alunos, com os líderes e colíderes dominadores e os vários andares de dominados (LIMA, 2010). E, como os muros das escolas são porosos, o intercâmbio com as comunidades pode levar a escola a constituir um laboratório de violência, uma vez que serve de local para planejar infrações, em particular quando as autoridades pedagógicas agregam os alunos mais "inquietaos" e de menor aproveitamento nas mesmas turmas. A sinergia produzida empurra os seus membros numa espiral descendente, conquanto, em outras condições, pudesse fazer o contrário, isto é, impeli-los a uma espiral ascendente.

Tais **violências na escola**, simbólicas e físicas, podem também abrigar-se sob o nome de *bullying* ou *mobbing*, na Noruega, onde Olweus (1998) começou as suas pesquisas. Seu livro pioneiro teve como ponto de partida um fato amplamente noticiado pela mídia: Philip C., um aluno tímido, de 16 anos, enforcou-se na sua casa depois de longo período de intimidações e assédio de três colegas no pátio da escola. Os empurrões e humilhações culminaram com o roubo das anotações para um exame, poucos dias antes da sua realização. Com medo de contar aos seus pais (a violência também envergonha e isola), Philip decidiu morrer. A relação entre dominante/se dominado/s se patenteia nas pesquisas, em que as vítimas tendem a ser fisicamente mais fracas e do sexo masculino, ao passo que, entre os agressores, predominam os alunos mais fortes e também do sexo masculino. Trata-se, portanto, de uma relação de força e submissão estabelecida por um indivíduo ou grupo, com frequência a partir de uma característica diferente da vítima: a

timidez, no caso de Philip, mas também a beleza física ou a fealdade, as roupas e objetos acima ou abaixo do nível socioeconômico da turma, a facilidade ou a dificuldade de namorar, o alto ou baixo aproveitamento, pertencer a uma etnia ou nacionalidade diversa, ter deficiência física e mental, enfim, apresentar uma diferença inaceitável para um indivíduo ou grupo (Quadro 2).

QUADRO 2 O BULLYING E SEUS EFEITOS

Segundo Olweus (1998, p. 25), o *bullying* ocorre quando um aluno é agredido ou se converte em vítima quando exposto **de modo repetido e durante certo tempo** a ações negativas exercidas por outro aluno ou vários deles.

A pesquisa (p. ex., VAN DER WAL; DE WIT; HIRASING, 2003) evidência graves impactos do *bullying* sobre a saúde psicossocial: depressão, ideações suicidas são frequentes em ambos os sexos - e mais frequentes para o *bullying* indireto que o direto. O *bullying* direto alcança esses efeitos predominantemente nas meninas. Agressores de ambos os sexos tendem a ter significativamente comportamentos delinquentes no futuro. O risco de delinquência é muito maior para os agressores do *bullying* direto. Os agressores também informaram frequentemente sintomas depressivos e ideações suicidas. O *bullying* direto (ostensivo), mais encontrado entre meninos, envolve toda espécie de agressão verbal e física (chutar, bater, ameaçar, xingar e insultar), enquanto o *bullying* indireto (encoberto, ligado ao relacionamento social) inclui o isolamento social (ignorar, excluir, difamar, fofocar).

A maior parte da violência, entretanto, não é midiática nem de proporções amplamente perceptíveis. Autores acrescentam as microviolências, chamadas de **incivilidades**, isto é, acumulam-se atos de grosseria e desrespeito, infrações às boas maneiras, como gestos e expressões, que, embora de pequeno porte, quando se acumulam envenenam o clima social da escola (BLAYA, 2002).

Por fim, além da violência **da** escola e da violência **na** escola, acrescenta-se a violência **contra a escola**. Esta última se manifesta contra as pessoas e contra o patrimônio da escola, o que não pode ser tolerado. A agressão física ou verbal contra um professor ou contra um funcionário pode conter o elemento simbólico de se dirigir a pessoas que representam a instituição e a autoridade. Pesquisa sobre o vandalismo em escolas públicas e particular constatou relação entre este e a falta de significação e relevância do currículo para os alunos. Nesses casos os educadores só perceberam a destruição física, sem se indagarem pelo seu sentido, em outras palavras, constataram a febre sem buscar as causas do sintoma (GALVÃO et al., 2010).

Alunos de ambientes socioeconômicos favorecidos ou não indagam pelo sentido da escola e dos estudos obrigatoriamente por eles realizados. A falta de significação e interesse do currículo, afastado dos problemas e do contexto dos alunos, geram o cha-

mado aborrecimento, tédio ou mal-estar no cotidiano da escola, manifesto por agressividade, violência, presença passiva (presença física com ausência psicológica), abandono da escola, absenteísmo, oposição sistemática ou não a certas regras etc. Nesses casos se evidenciam as relações de poder entre professores e alunos. Estes em muitos casos sabem criar facilidades para os docentes de quem mais gostam, reduzindo as conversas e outras perturbações em suas aulas. E também, por meio daquelas mensagens "invisíveis" para todo o grupo, são capazes de desenvolver estratégias de retraimento, oposição e agressão em face dos professores de quem menos gostam. Mais uma vez, a escola aparece como uma arena, dividida em subarenas. O sancionamento tradicional, reiterado, não é efetivo. Pior que isso, é perverso se não levar em conta a violência da escola, em face dos novos tempos e dos novos grupos socioculturais que passaram a ter acesso.

4 APRENDER A CONVIVER

Fica claro que a escola é lugar de conflitos, mas também de prevenção e mediação de conflitos (CHRISPINO; CHRISPINO, 2011), como meios de todos aprenderem a conviver. Todavia, estas considerações não obscurecem o fato de que a escola é também um grupo associativo, capaz de criar profundos laços entre seus membros e de reforçar as pontes construídas por meio da comunicação entre gerações. Se partíssemos da estaca zero a cada geração, teríamos que reinventar o fogo, sem contar com o processo acumulativo e substitutivo das mudanças culturais. Desse modo, a escola não só está unida pela coesão entre os seus membros, como também promove a coesão social, ao infundir valores, sentimentos, normas, atitudes e padrões de comportamento comuns. Se não houvesse esta "cola" comum, os laços sociais se romperiam ainda mais. Com a família em mudança de papéis e em processos de profunda reorganização, em que grupos sociais encontraremos a convivência entre as gerações? Para que isso se realize, a escola precisa ter um clima agradável, de relativa segurança e paz, onde se possam fazer amigos. O contrário significa ter os seus membros sob ameaça, num ambiente similar à areia movediça, nada propício à formação de valores.

Um dos grandes equívocos é que, ameaçando a sua própria sobrevivência, muitas escolas insistem em atribuir-se a missão de transmitir conhecimentos aos alunos e considerá-los como esponjas, para absorvê-los passivamente. Seu cotidiano ainda se parece com o da Universidade de Salamanca, no século XVI, em que Frei Luís de León sofreu pelo seu pioneirismo, ao aceitar perguntas dos alunos. Até então só se permitia o monólogo do mestre (*magister dixit*), depositário e oligopolista dos conhecimentos num mundo em que os livros eram raros e se precisava da pele de uma ovelha para obter, no máximo, duas folhas de pergaminho. O contraste hoje é agudo: o mundo se transforma velozmente (a modernidade líquida a que se refere Bauman (2007), enquanto os conhecimentos borbulham nas tecnologias da informação e comunicação, ameaçando a era de

Gutenberg. Nem se trata do computador: a televisão e o rádio despejam todos os dias uma plethora de dados e mostram situações reais ou fictícias, como em novelas, entremeadas com a publicidade, que levam à formação de valores. A escola e o professor, mesmo em Países com escola de tempo integral até o nível médio, perderam amplamente o domínio dos conhecimentos e até da "formação do caráter", que se desenvolve em grande parte entre os próprios adolescentes, sem a participação direta de adultos, em atividades informais (BARRÈRE, 2011).

Com isso, os alunos desempenham um papel ativo e se impacientam quando dispostos em filas, nas carteiras, para receber conhecimentos. Eles precisam resolver por si problemas sérios, inclusive de segurança, como suspeitar de um personagem que pode assaltar um ônibus, e saltar antes do ponto de chegada; escolher um ou mais grupos ou "tribos", compatíveis com o esboço de valores que formam; enfrentar injustiças de colegas e professores, propensos a julgar com base em estereótipos; defender-se de ameaças e de brigas, dentro e fora da escola; saber responder assertivamente a violências simbólicas; discernir situações em que pode ser considerado "dedo duro" e, assim, arriscar-se a violências físicas e simbólicas de companheiros; conquistar progressivamente uma identidade sexual, acautando ou desafiando padrões; aceitar ou rejeitar um cigarro de maconha numa festa, sabendo que poderá ser considerado "carente" e indesejável; dividir-se em cada situação entre os papéis de aluno e de colega; colocar limites ao "ficar", quando correm o risco de conduzir a situações indesejadas, como o abalo da reputação moral na escola (e fora dela); saber limitar o consumo de álcool e outras substâncias para não praticar atos de que se arrependarão depois; lidar com hierarquias baseadas nas "grifes", quando os recursos familiares são inferiores aos da maioria dos/das colegas; superar a tentação de obter um objeto significativo de consumo, juntando-se a um grupo que pratica ações ilícitas; desenvolver más- caras sociais diferentes conforme as pessoas e grupos em jogo, mantendo, ainda que intimamente, a identidade do seu rosto.

Aprender o "currículo da rua" (e também dos corredores, pátios e banheiros das escolas) é mais urgente e difícil, para a sobrevivência de crianças, adolescentes e jovens, do que equilibrar-se no *skate* ou no *surf*. Por isso mesmo, em parte os adolescentes se formam entre si. Então, como manter passivas, horas a fio, pessoas que enfrentam situações tão complexas? Como julgar violências, aplicando mecanicamente sanções regimentais e levando ao desdobramento posterior dos conflitos? Como alçar-se em depositário do conhecimento quando o aluno, por baixo da carteira, consulta a internet no seu celular e verifica a imprecisão do docente, aquele professor "taxímetro", que luta desesperadamente com o tráfego de cada dia para chegar aos seus empregos? Estas afirmações não têm o propósito de subestimar a escola, mas de afirmar que os tempos mudaram, os estudantes são cada vez mais cedo exigidos a optar e a ser protagonistas. A subjetividade cresce como alta onda, às vezes como um *tsunami*, porém o aluno costuma ser tratado predominantemente como uma esponja.

Conquanto as funções do operador do Direito não sejam as de um pedagogo (embora também cumpra funções educativas), é relevante conhecer as características de escolas que superaram a violência e/ou que a evitaram (GALVÃO et al., 2010), segundo evidências de numerosas pesquisas (Quadro 3).

QUADRO 3
ESCOLAS ONDE SE APRENDE A CONVIVER:
EVIDÊNCIAS DE PESQUISAS

- Os diretores são líderes, com autoridade democrática, não só burocrática (por força da lei e das normas).
- Os educadores formam uma equipe coesa.
- A escola mantém laços com a família e a comunidade.
- O clima social é respeitoso e agradável, pautado pelo diálogo.
- Os alunos são todos ou quase todos conhecidos pelo seu nome.
- Os educadores conhecem os principais grupos de alunos e seus líderes.
- O aluno isolado ou rejeitado é considerado um desafio de integração para a escola.
- Os adultos circulam pelas diversas dependências.
- Existem normas claras de conduta, de preferência pactuadas entre os atores e frequentemente recordadas.
- Educadores e alunos se sentem seguros no estabelecimento.
- O currículo toma como ponto de partida os interesses dos alunos e incluem arte, desporto, cultura e recreação.
- Utiliza-se a pedagogia do diálogo, respeitando direitos e atribuindo responsabilidades aos alunos para aprenderem a conviver.

5 COMO TRATAR A INDISCIPLINA NA ESCOLA

A chamada indisciplina é uma porta aberta à violência e a atos infracionais, na medida em que representa um desvio em relação a normas não raro pouco claras e aplicadas de modo pouco consistente. Por isso, é importante a prevenção, que se faz para evitar decisões súbitas, tomadas no calor dos acontecimentos. Prevenir não é uma questão de dinheiro ou equipamentos, mas o resultado da conjugação de talentos, no sentido de comunicar-se com pessoas diferentes, exercer a autoridade democrática, formar atitudes e dar exemplos de comportamentos.

Por isso mesmo, os problemas de indisciplina na escola têm gerado muitas tentativas de explicação e de intervenção, contando com empenho de várias ciências da Educação, como a sociologia e a psicologia. Isso acontece porque a indisciplina tende a gerar difíceis consequências para a escola e a comunidade. Professores não querem trabalhar em escolas com problemas disciplinares, e tendem a se afastar delas, transferin-

do-se para estabelecimentos mais seguros. Os pais tiram seus filhos de ambientes inseguros e com a fama de violentos. Os alunos se dispersam e têm maiores dificuldades de aprender. Assim, unidades escolares conhecidas como desordenadas contaminam a reputação de diretores, professores e alunos. Com estes receios, o enfrentamento do problema pode reforçar culturalmente posicionamentos repressivos, baseados no castigo e na punição, muito mais que nas estratégias preventivas, que requerem considerar as causas e a adoção de medidas propositivas e inovadoras. Estas últimas demandam maiores investimentos, prefiguram um caminho mais longo, mas, ao mesmo tempo, trazem esperanças de melhores resultados para a Educação.

Curwin e Mendler (1999) sugerem o princípio do 80-15-5 para definir os problemas de indisciplina na escola. Cerca de 80% dos estudantes fazem o que o professor quer. Eles raramente desrespeitam as normas e violam os princípios. Vão para a escola com uma motivação bem definida de aprender, aceitando o código normativo da classe e da instituição. Além deles, os al}tores identificam um grupo (15%) que tende a desrespeitar as normas e princípios com certa regularidade. Têm uma motivação pendular ora para a aceitação das propostas da escola, ora para o contrário, dependendo da situação que vivem em família. Também seus resultados variam entre melhores ou piores, conforme o professor e os conteúdos que aprendem. Não tendo uma atenção específica, esses alunos tenderiam a criar dificuldades para o ambiente de aprendizagem. Por último, os 5% restantes correspondem a estudantes que com regularidade desrespeitam as normas e nenhuma estratégia parece funcionar para eles. Estes alunos carregam experiências falidas tanto na vida quanto na escola. Não encontram motivos para estudar. Costumam apresentar severos problemas no processo de aprendizagem e de ordem emocional, provindo em geral de famílias problemáticas.

Mesmo tendo em consideração que as referências percentuais são mais simbólicas que reais, pois representaram pesquisas histórica e geograficamente localizadas, podemos admitir que exista um grupo numeroso, dos 80%, que constitui maioria, mas que fica condicionado por outro, principalmente os 5% que apresentam maiores níveis de conflito com as normas da escola. As reações do senso comum, mas também dos próprios profissionais da Educação, tendem a encurtar as explicações, utilizando tipificações pouco produtivas: alunos "desrespeitadores", "sem-limites" e "desinteressados" (AQUINO, 1998).

Os fatores que têm explicado a indisciplina podem ser identificados em diversos setores da vida social: fatores familiares, individuais, sociais etc. Mas o importante é que o gestor/educador não se fixe neles, mas reconheça as consequências desses fatores, ou seja, o mal-estar que tendem a provocar. Que, por isso mesmo, saiba também ouvir e compreender as razões do mal-estar. Faz parte dos processos de ensino também a compreensão dos fenômenos geradores de mal-estar.

A indisciplina, para além do fato que se refere à violação das normas da escola e das suas reais consequências no processo de aprendizagem, deve ser considerada pelo edu-

cador como a expressão de um mal-estar pessoal e, por isso, como um modo de dizer, de exprimir que algo não vai bem na vida pessoal e/ou social do aluno. Neste sentido, diante de situações de indisciplina, podem-se ter posicionamentos diferentes. Alguns professores ou gestores tem em a utilizar processos repressivos para coibir tais manifestações; outros tendem a utilizar estratégias preventivas na esperança de reconstituir um ambiente equilibrado e favorável para a aprendizagem. Esse segundo posicionamento parece mais trabalhoso, porém, ao mesmo tempo, é mais eficaz.

O papel do professor enquanto profissional é central e não periférico na busca de soluções. Ajudar os estudantes a se comportarem de forma aceitável é parte integrante do processo de ensino. As soluções de curto prazo geralmente tendem a ser da perspectiva punitiva. Soluções de curto prazo raramente são efetivas. Visto que a sensação de perda de dignidade por parte do estudante é um dos motivos que geram problemas comportamentais, entre as soluções estão as intervenções de longo prazo, pautadas no respeito à dignidade do aluno e na construção de sua autoestima, colocando a atribuição de responsabilidade acima das atribuições de obediência ao professor.

As maneiras de prevenir ou de responsabilizar pelos problemas criados pela indisciplina dependem das perspectivas que inspiram a interpretação desta (CALIMAN, 2006). A pedagogia tradicional no Brasil, vigente sobretudo no período colonial e imperial, acentua um conceito de disciplina relacionado com submissão, e as medidas de intervenção privilegiam aquelas de tipo reprovativo, como castigos corporais. Com o advento da Escola Nova, passa-se a dar mais importância ao autocontrole e autogoverno, inspirados em Dewey e Montessori. Paulo Freire, a partir dos anos 1960, defende, por sua vez, a prática da liberdade, do diálogo e da autonomia do educando (LOPES, s/d).

Entre os componentes importantes para a articulação de estratégias preventivas para estabelecer um ambiente saudável de aprendizagem, Eccheli (2008) reconhece a importância do estabelecimento de uma cultura da motivação e do incentivo. Boynton e Boynton (2008), por sua vez, sugerem outras estratégias, como: desenvolver relações positivas entre professor e aluno; conhecimento das normas comportamentais com parâmetros definidos de comportamentos aceitáveis; habilidades de monitoramento e implantação de um quadro de consequências para os comportamentos inadequados. Podemos desenvolver por parte fatores apenas lembrando:

- **Desenvolver relações positivas entre professor e aluno:** sobretudo no período adolescente, uma das linguagens mais frequentes não se refere tanto à língua materna, mas à linguagem de matriz afetiva. Com crianças e adolescentes fala-se mais com o coração que com as palavras. Portanto, a construção de um clima favorável à aprendizagem passa necessariamente pelo desenvolvimento de relações positivas com os alunos. Algumas estratégias nesse sentido dizem respeito à manutenção de um nível elevado de expectativas tanto de comportamento quanto de desempenho escolar em relação aos alunos. A correção deve ser feita de forma positiva e construtiva: já que ela se torna

necessária e obrigatória, então que a façamos de modo construtivo, com análise do acontecido, identificação e aceitação dos sentimentos do aluno, análise de possíveis outras reações que não aquela tida pelo aluno; lembrança das normas da instituição e aplicação da responsabilização ou consequências previstas no processo pedagógico. As correções devem ser feitas sempre em lugar reservado e jamais para ofender ou humilhar o aluno.

- **Mostrar com práticas e atitudes a preocupação com os alunos**, como manifestar interesse pelos aspectos da vida pessoal deles, cumprimentá-los, ouvi-los, ter empatia. Perguntamo-nos se esse investimento, de ordem muito mais afetiva do que racional, encontraria espaço na sala de aula e na escola. É prudente entender que a pedagogia não pode ficar alheia às realidades do contexto em que vivem os alunos. O que coloca os estudantes em situação de risco não parece ser aquilo que eles são, mas o que eles fazem sob certas condições nas quais eles se encontram. A tendência é de atribuir a culpa mais ao indivíduo do que ao contexto em que se insere. Com isso, leva-se a intervenção para o campo individual, psicológico, medicalizante.

- **Se o aluno conhece bem as regras comportamentais, sabe em que terreno se move**: já no século XVIII afirmava Beccaria, numa perspectiva utilitarista, que "é melhor prevenir os delitos que puni-los" e, se quisermos preveni-los, "façamos com que as leis sejam claras e simples" (BECCARIA, 1996, p. 115). Do mesmo modo que se aprende a dirigir, dirigindo, aqui também não se trata somente de informar as regras, mas de ensiná-las, discuti-las e ouvir a opinião dos alunos sobre elas. Dar e discutir as razões das normas de conduta é um exercício de democracia que se opõe ao modelo tradicional de disciplina imposta. Por isso, Blin e Gallais-Deulofeu (2005) defendem a construção coletiva das normas que regem a conduta de sala de aula.

- **Reconhecimento das atribuições pedagógicas do professor**: o educador precisa reconhecer .que sua função não tem somente um caráter didático, ligado ao processo de ensino-aprendizagem, mas, antes de tudo, um papel pedagógico, em que se responsabiliza pelo processo de Educação dos alunos. Neste caso, ajudar um aluno à se comportar de modo aceitável faz parte do processo de ensino-educação-aprendizagem. Se entendermos os episódios de indisciplina como efeito de algum problema individual e anterior do aluno, corremos o risco de abdicarmos das responsabilidades sobre a ação profissional do professor. Ela pode ser entendida como uma espécie de termômetro da relação do professor com seu campo de trabalho (AQUINO; 1998). Os papéis devem ficar bem claros: o professor é professor, não é pai, não é o amigo, não é psicólogo, mesmo que ele tenha no *mix* de seu trabalho atitudes paternas, amigáveis, compreensivas.

- **Deixar claras e aplicar as normas de responsabilização**: se o conhecimento das normas é essencial, também o é o conhecimento das consequências para quem não atende às normas. Esta missão odiosa precisa ser exercida pelo professor ou pelo

educador quando outras soluções preventivas e pedagógicas não obtiveram sucesso. Seu uso não deve ser em excesso, seja em número ou em intensidade, do contrário perde a força de impacto. Boynton e Boynton (2008) indicam alguns tipos de intervenções que podem ser usados pelos professores, entre aquelas que envolvem: Reação de aprovação/desaprovação por parte do professor; Reconhecimento das ações positivas; Custo direto ou intervenções que têm consequência direta para os atos de indisciplina; Conhecimento e discussão por parte de um grupo de alunos; Conhecimento e discussão que envolvem os pais do(s) aluno(s). Por princípio o educador deve dar as razões das responsabilizações, jamais fazê-las como revide ou vingança e muito menos com a cabeça quente e dar uma função educativa para elas (BLIN; GALLAIS-DEULOFEU, 2005).

Por último, **o ambiente da escola é importante na prevenção da indisciplina e no estabelecimento de um clima institucional favorável**. São três níveis diferentes que podem ser cuidados na prevenção: da sala de aula, da escola e do bairro. Na sala de aula é o professor como profissional quem responde em primeira instância. O entorno da escola conta enquanto nele crescem e se reproduzem tendências culturais mais ou menos favoráveis à disciplina.

De modo prioritário, o clima institucional, favorecido por um bom projeto educativo, precisa gerar uma "comunidade educativa". Em tempos de modernidade líquida, falta de referenciais de valores, multiplicidade de identidades, falta de perspectivas para os jovens, uma comunidade educativa é indispensável para a ação educativa, pois ela se toma um lugar de referência tanto para a formação quanto para a assunção de atitudes e tendências culturais movidas pelo respeito ao outro e pela cultura da paz. A-escola, como a conhecemos, é antes de tudo um edifício, aulas, classes, professores, livros, exames etc. Se, porém, aprofundamos o discurso, percebemos que ela é um importante instrumento educativo, que, se de uma parte ajuda a amadurecer as faculdades intelectuais, desenvolve a capacidade de julgamento, introduz os alunos no patrimônio cultural adquirido pelas gerações passadas, promove o apreço aos valores, prepara para a vida profissional. Mas é também o lugar que educa para a convivência e a amizade entre alunos de índoles e condições diversas, e alimenta entre eles a disposição para uma compreensão recíproca.

Para construir uma comunidade educativa escolar, Ferraroli (1998) recomenda alguns pré-requisitos como: a clareza na explicitação e renovação do contrato educativo entre a escola e a família que a ela confia seus filhos; que todos os participantes do processo educativo e formativo exerçam suas funções segundo a finalidade e titularidade para as quais foram contratados pela escola; a construção de uma imagem compartilhada de comunidade educativa; a eleição de um núcleo comum de valores, expressos através do Projeto Pedagógico da Escola; a normalização das relações, das competências, papéis e intervenções, como também o conhecimento das normas pelos membros da comunidade educativa; a elaboração de um itinerário de crescimento, através do delineamento de áreas e etapas de um percurso educativo comum.

6 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA

As observações acima se catalisam na proposta pedagógica da escola, que é o entrelaçamento dos objetivos, metas, estratégias e meios de avaliação do trabalho educativo. Ela dá o norte para ações conjugadas e coerentes ao nível do estabelecimento educacional. Por isso mesmo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20-12-1996) estabeleceu que as escolas devem elaborar e executar a sua proposta pedagógica (ou projeto político-pedagógico ou outro nome) com a participação dos professores e a articulação com a família e a comunidade. Os planos de trabalho dos professores constituem desdobramentos integrantes deste projeto. No entanto, como os regimentos, com frequência as unidades escolares cumprem um ritual burocrático, elaborando e reproduzindo um documento que se relega a uma gaveta. Não reflete os problemas da escola e as soluções debatidas e propostas. Não se apoia nos pilares de aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (DELORS et al., 1998). Reduz-se a conteúdos programáticos, mais fáceis de esquecer que de lembrar. Não é por falta de pesquisas sobre escolas que atuam muito bem, inclusive e em especial com alunos socialmente menos favorecidos. É conhecido que tais estabelecimentos têm líderes institucionais e pedagógicos, com autoridade; implantam disciplina, com limites nítidos; sabem partir de problemas significativos para os alunos, fixando prioridades; constroem pontes com os alunos, as famílias e o seu entorno; não esperam estudantes homogêneos, porque cada indivíduo tem os mesmos direitos, porém, características diversas; usam metodologia ativa; sabem falar e, sobretudo, ouvir, além de outras características reiterativas de uma escola bem-sucedida. Com frequência se constata um hiato, quando não um abismo, entre a escola real e a escola desejada.

Estas são **mudanças necessárias, mas não suficientes para assegurar a Educação de qualidade, que é direito de cada um**. Existem na comunidade e na sociedade inúmeros problemas que dificultam a prática da solidariedade, da paz e da cidadania. Estes interferem poderosamente nas pessoas que compõem a escola, para o que existem políticas públicas, não raro pouco articuladas em cada nível governamental e entre esferas governamentais. A escola por si só não pode agir como D. Quixote, arremetendo contra moinhos de vento muito concretos. Entretanto, ela fará diferença caso efetive a sua parte. Como todas as demais instituições.

7 A IMPORTÂNCIA DO REGIMENTO ESCOLAR

A proposta pedagógica indica o norte das ações da escola, isto é, os valores, atitudes, comportamentos, conhecimentos e habilidades que têm como objetivo inspirar, em coerência com os mencionados quatro pilares da Educação no século XXI. Como espelho fiel, o regimento escolar, ao conter finalidades, objetivos, normas e sanções, precisa refletir em especial o pilar de **aprender a conviver**, pois a escola é um laboratório de

convivência entre pessoas e grupos diferentes, numa aprendizagem para a vida. Respeitando a Constituição e a lei, já que envolve cidadãos, com seus direitos e deveres, este importante instrumento oportuniza a otimização das relações da comunidade escolar, em vista de uma educação de qualidade e uma excelência nos serviços prestados. Aprovado pelos órgãos competentes do sistema de ensino, o regimento, seja de uma só unidade escolar ou de uma rede, só mediará este fim caso em sua concepção, elaboração e execução houver uma participação efetiva dos vários sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Infelizmente, devido à falta de identidade institucional, de autonomia e à cultura não participativa da gestão administrativa e pedagógica, com frequência o regimento não cumpre seu papel de instrumento regulador da vida escolar em suas diversas dimensões, isto é, pedagógica, administrativa e disciplinar. Isso é contrário ao que estabelece a citada Lei de Diretrizes e Bases: o regimento deve ser democraticamente construído pela comunidade escolar. Assim sendo, todos precisam não apenas conhecê-lo, mas também se responsabilizarem por sua observância. Pesquisas apontam que lamentavelmente o mesmo ainda é desconhecido por um considerável número de sujeitos da comunidade escolar (ZABOT, 1986; WATANABE, 1999; WOLF, 2008). Se as normas não são conhecidas ou, mesmo quando conhecidas, não envolvem o compromisso e a participação das pessoas, a escola conta com um regimento de papel, confinado a uma gaveta. O contrário acontece quando existe a atuação organizada da sociedade civil e da comunidade escolar, como na elaboração participativa dos regimentos no Estado do Ceará, que nem por isso deixaram de ser apreciados e, quando necessário, retificados pelo respectivo Conselho de Educação (NASPOLINI, 2001). Se os próprios alunos se envolvem para elaborá-lo, clarificar, priorizar e pactuar normas, em vez de um regimento de papel, passa-se a ter um regimento vivo, para a aprendizagem prática da democracia.

O regimento escolar é uma "lei interna" que, em consonância, com as leis maiores da Educação, deve preservar o interesse comum na execução dos objetivos sociais da escola. Sob o ponto de vista pedagógico, este deve explicitar a filosofia de ensino e aprendizagem da instituição, e deve juntamente com a proposta pedagógica otimizar a realização do processo de ensino-aprendizagem. O art. 24da LDB, por exemplo, estatui que as questões da progressão e da recuperação devem ser apresentadas no regimento escolar. Ambos os documentos, a proposta pedagógica e o regimento escolar, devem ser complementares. Sob o ponto de vista disciplinar, o regimento escolar deve normatizar as penalidades necessárias diante das infrações ocorridas no ambiente escolar, bem como as respectivas formas de tramitação.

Por fim, é importante ressaltar a necessidade de que a feitura do regimento escolar tenha a marca do local, mesmo baseando-se em leis maiores, pois, como nos lembra Mendonça (2001), a ausência desta característica local é um flagrante desrespeito às peculiaridades pedagógicas e culturais de cada escola, na sua relação com as comunidades locais (Quadro 4).

QUADRO 4 O REGIMENTO ESCOLAR

O que é: um documento legal, obrigatório e originado da proposta pedagógica da escola que normatiza a organização administrativa, pedagógica e disciplinar da escola, bem como as relações entre os diversos segmentos constitutivos da comunidade escolar.

Sua função: embasar a proposta pedagógica da escola e detalhar aspectos concernentes a um bom funcionamento da estrutura e sistema escolar.

Deve conter, conforme a LDB 9.394/96:

- a quem cabe elaborar e executar a proposta pedagógica e quem tem autonomia para sua revisão (inciso I do art. 12);
- incumbências dos docentes (art. 13);
- estudos de recuperação (alínea e do inciso IV do art. 24);
- reclassificação, considerando a normatização do sistema de ensino (§ 12 do art. 23);
- dias letivos e carga horária anual equivalente (§ 22 do art. 23);
- classificação (inciso II do art. 24);
- sistema de controle e de apuração de frequência (inciso VI do art. 24);
- expedição de documentos escolares (inciso VII do art. 24);
- jornada de trabalho escolar (art. 34)" (PESENTE; MEDEIROS, 2001, p.36-37).

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual *Revista da Faculdade de Educação* São Paulo, v. 24, n. 2, 1998, p. 181-204.
- BAUMAN, Zygmunt. L'eternità è in pericolo. Sfide pedagogiche nella modernità liquida. PORCHEDDU, Alba (Org.). *Lacrisidel soggetto nella modernità liquida: una nuova sfida per l'educazione*. Milano: Unicopli, 2007, p. 51-80.
- BARRÈRE, Anne. *L'éducation buissonnière: quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris: Armand Colin, 2011.
- BECCARIA, Cesare. *Dei delitti e delle pene*. Bussolengo: Demetra 1996.
- BLAYA, Catherine. Clima escolar violência nos sistemas de ensino secundário da França e da In terra. DE ARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Orgs.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002, p. 225-250. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/unages/0012/001287/128720por.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2011.
- BLIN, Jean-François; GALLAIS-DBULOFEU, Claire. *Classes difíceis: ferramentas para prevenir e administrar os problemas escolares*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BOYNTON, Mark; BOYNTON, Christine. *Prevenção e resolução de problemas disciplinares: guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 2008 (©2005).

BROPHY, Jere. *Insegnare a studenti con problemi*. Roma: LAS, 1999.

CALIMAN, Geraldo. Estudantes em situação de risco e prevenção. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio, v. 14, n. 52, p. 383-396, jul./set. 2006.

CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David William; SCHLIEMANN, Analúcia Dias. Na vida, dez; na escola, zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 42, p. 79-86, ago. 1982. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/588.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2011.

CHARLES, C. M.; SENTER, Gail W.; BARR, Karen B. *Building classroom discipline*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon, 2005.

CHRISPINO, Alvaro; CHRISTINO, Raquel S. P. *A mediação do conflito escolar*. 2. ed. São Paulo: Biruta, 2011.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel (Orgs.). *Violência e violências da escola*. Porto: Afrontamento/Centro de Investigação e Intervenção Educativa, 2003.

CURWIN, R. L; MENDLER, A. N. *Discipline with dignity*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc., 1999.

DELALANDE, Julie; SIMON, Claire. Crianças roteiristas, crianças atores sociais: encontro de dois olhares no recreio. *Momento*, Rio Grande, v. 19, n. 1, p. 15-30, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/ojs/index.php/momento/article/viewFile/1509/775>>. Acesso em: 30 out. 2011.

DELORS, Jaques (Coord.). *Educação: um tesouro a descobrir; Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, MEC, 1998. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em: 30 out. 2011.

_____. *Educação: um tesouro a descobrir; Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: destaques*. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2011.

DURKHEIM, Émile. *A educação moral*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. *Educação e sociologia*. São Paulo: Hedra, 2011.

ECCHELI, Simone Deperon. A motivação como prevenção da indisciplina. *Educar*, Curitiba, n. 32, p. 199-213, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a14.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2012.

FERRAROLI, Lorenzo. *Il disagio degli adolescenti tra famiglia e scuola: difficoltà o risorsa?* Turim: Elledici, 1998.

GALVÃO, Afonso; GOMES, Candido; CAPANEMA, Clélia; CALIMAN, Geraldo; CÂMARA, Jandra. Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio, v. 18, n. 68, p. 425-442, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n68/02.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2011.

GOMES, Candido Alberto. Relacionamento escola-comunidade: condições de êxito. *La Educación: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, Washington, D, C., v. 29, n. 97, p. 77-90, 1o. quadr. 1985.

- _____. *A educação em novas perspectivas sociológicas*. 4. ed. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 2005.
- LIMA, Diogo Acioli. *Dores de ser adolescente: relação de dominação e violência entre estudantes*. Dissertação de Mestrado em Educação. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2010, 148 fl. Disponível em: <http://www.bdtb.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1287>. Acesso em: 30 out. 2011.
- LOPES, Rosilene Beatriz. Sem paz na sala de aula não há aproveitamento: que revela a literatura? *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio, v. 20, n. 75, p. 261-283, abr./jun. 2012.
- MASLOW, Abraham H. *Introdução à psicologia do ser*. Rio: Edorado Tijuca, s/d.
- MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. *Educ. Soe*. [online], v. 22, n.75, p. 84-108, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000200007>>. Acesso em: 8 nov. 2011.
- NASPOLINI, Antenor. A reforma da educação básica no Ceará. *Estud. av.* [online]. 2001, vol.15, n.42 [cited 2012-01-04], pp. 169-186. Disponível em: <http://www.scielo.br/sdelo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 jan. 2012.
- NIZBT, Jean; HIBRNAUX, Jean-Pierre. *Aborrecimento dos jovens na escola*. Porto: Rés, 1984.
- OLWEUS, Dan. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madri: Morata, 1998.
- PESENTE, Cleomar Herculano de Souza; MEDEIROS, Kátia Maria Alves de. *Escola ativa: aspectos legais*. Brasília: FUNDBSCOLA-MBC, 2001. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/publicacoes/escola-%20ativa%20aspectos-%20legais.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2011.
- POMPEIA, Raul. *O Ateneu*. [Rio]: Ministério da Cultura, Fundação Biblioteca Nacional, Departamento Nacional do Livro, s/d. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn00000S.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2011. [1. ed.:1888].
- POPPOVIC, Ana Maria. Atitudes e cognição do marginalizado cultural. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 57, n. 162, 1972.
- SILVA, Maria Preciosa; NEVES, Isabel Pestana. Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 19, n.1, p.5-41, 2006.
- UGOLINI, Edna; GOMES, Candido; CARDOSO, João Casqueira. *Polícia e escola em três Países: como se estabelecem as pontes?* Porto: Centro de Estudos das Minorias, Universidade Fernando Pessoa, 2011. Disponível em: <<http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1943/1/CENMIN-Report-1-2011.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2011.
- VAN DER WAL, Marcel; DEWIT, Cees A.M.; HIRASING, Remy A. Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics*, Elk Grove Village, Illinois, v. 111, n. 6, p.1312-1317, jun. 2003. Disponível em: <<http://pediatrics.aappublications.org/content/111/6/1312.full.htmh>>. Acesso em: 30 out. 2011.
- WALLER, Willard W. On education. In: GOODE, William J; FURSTENBERT, JR., Frank; MITCHELL, Larry R. *Willard W. Waller on the family, education, and war: selected writings*. Chicago: University of Chicago Press, 1970. p. 233-320.
- WATANABE, Tsutaka. *Papel do regimento escolar na organização e funcionamento da escola pública*. 1999. 654 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- WOLF, Mariangela Tantin. Regimento Escolar: um ilustre desconhecido. In: *Anais do III Encontro de Pesquisa em Educação, I Jornada de Gestão Educacional e XV Semana de Pedagogia, 2008*. Pedagogia UEM 35 anos: história e memória. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 2008.
- ZABOT, Nircélio. O regimento escolar como instrumento de organização administrativa e pedagógica da comunidade escolar. *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 63-66, jul.-dez.1986.