

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL

HUMAN RIGHTS EDUCATION IN AN ELEMENTARY PUBLIC SCHOOL

Renata Maria Moschen Nascente¹

Jennifer Catarine da Silva²

Cassiana Gardini Franco³

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar o desenvolvimento de uma ação formativa oferecida por uma universidade pública aos professores(as) de uma escola municipal de ensino fundamental de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. A ação foi desenvolvida em função de uma solicitação da própria escola por auxílio para melhor compreender e enfrentar as conflitualidades e ocorrências de violência em seu cotidiano. Para atender a essa demanda, uma equipe de trabalho da universidade, composta por duas docentes, duas estudantes de graduação do curso de pedagogia e uma estudante do mestrado em educação, elaborou e desenvolveu uma atividade de extensão denominada Educação em Direitos Humanos – EDH. O planejamento da ação baseou-se na premissa de que a EDH, quando incorporada ao cotidiano escolar, teria o potencial de aprimorar as relações interpessoais, tendo como resultado a diminuição de conflitualidades e atos de violência. A abordagem metodológica foi qualitativa, tendo como instrumentos observações em loco e um questionário. Concluiu-se que, não obstante diversos percalços e dificuldades, a ação formativa foi um passo importante, tanto para a equipe de formadoras como para os(as) que dela participaram, para a compreensão da complexidade e da multifatorialidade da violência na escola e da necessidade de estudá-la tanto em uma perspectiva teórica, como prática, experiencial, em cada unidade escolar.

Palavras-chave: Violência na Escola; Formação Docente; Educação em Direitos Humanos.

ABSTRACT: The objective of this article is to analyze the development of a training action offered by a public university to the teachers of a municipal elementary school, located in a medium-sized city in the state of São Paulo. The action was developed due to a request from the school for help to better understand and face the conflicts and occurrences of violence in its premises. To meet this demand, a university work team, composed of two professors, two undergraduate pedagogy students and a master's degree in education one, developed an extension activity called Human Rights Education – HRE. The action planning was based on the premise that HRE, when incorporated into school life, would have the potential to improve interpersonal relationships, resulting in reduction in conflicts and acts of violence. The methodological approach was qualitative, having in loco observations and a questionnaire as instruments. It was concluded that, despite several obstacles and difficulties, the training action was an important step, both for the team of trainers and for those who participated in it, to understand the complexity and multifactorial nature of violence at school. It was also understood the need to study it both, from a theoretical perspective, as well as practical and experiential one, in each school unit.

Keywords: Violence at School; Teacher Training; Human Rights Education.

1 Universidade Federal de São Carlos. Departamento de Educação. Gestão Educacional e Escolar.

2 Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar - Câmpus de São Carlos.

3 Mestre em Educação - PPGE/UFSCar.

INTRODUÇÃO

As conflitualidades que vem ocorrendo atualmente nas escolas públicas de educação básica no Brasil têm resultado em atos de violência entre estudantes, professores(as) e equipes gestoras, não raro envolvendo pais e comunidade. Essas situações têm sido fartamente veiculadas por diversas mídias e redes sociais e por elas maximizadas, tendo gerado imagens que identificam a escola pública como eminentemente violenta. Há que se compreender também que quaisquer que sejam os encaminhamentos para esse problema, eles passam pela formação das equipes escolares para lidar com ele.

Para analisar essa situação, cabe, primeiramente, uma definição ampla, estrutural de violência, que segundo Zaluar (1999, p.11), é “sinônimo de desigualdade, exploração, dominação, exclusão, segregação e outros males usualmente associados à pobreza ou a discriminações de cor e de gênero”. Então nos baseamos na premissa de que uma sociedade injusta, como a brasileira, é intrinsecamente violenta, e que essa violência se (re)produz nas escolas.

Essa premissa é corroborada pela pesquisa da UNESCO (2001, apud ABRAMOVAY, 2002), na qual ficou estabelecida a relação entre vulnerabilidade social de jovens que não possuem acesso ao lazer e à oportunidades de trabalho com a predisposição à violência. Contudo, é importante não ficarmos presos a uma visão simplista dessa problemática em função de estereótipos e o pré-conceitos quanto à equação que iguala pobreza e violência (ABRAMOVAY, 2002).

De todo modo, para uma compreensão mais acurada da problemática que envolve escola e violência, recorreremos a novamente a Zaluar (1999), que explicita a polifonia afeita à etimologia do termo violência, que se originou do latim *violentia*, que remete a:

[...] *vis* (força, vigor, emprego de força física ou recursos do corpo em exercer a sua força vital). Esta força torna-se violência quando ultrapassa um limite ou perturba acordos tácitos e regras que ordenam relações, adquirindo carga negativa ou maléfica. É, portanto, a percepção do limite e da perturbação (e do sofrimento que provoca) que vai caracterizar um ato como violento, percepção esta que varia cultural e historicamente (ZALUAR, 1999, p. 08).

Tendo em mente esse conceito de violência (ZALUAR, 1999), para entender a circunscrição desse fenômeno à escola, baseamo-nos em Aquino (1996), para quem não é em razão da escola ser uma instituição social que nela se espelhem identicamente as relações extraescolares. Não se pode afirmar, dessa forma, que a escola apenas reproduza a violência inerente à sociedade. Segundo o autor, a escola produz novas relações, e, por conseguinte, conflitualidades e violências em seu cotidiano, (re)apropriando-se de valores, ideias e formas de agir correntes.

Nesse sentido, é indispensável a distinção de Charlot (2002) de violência na escola, à escola e da escola. A violência na escola é aquela que se produz em função de conflitos em seu interior, próprias das relações escolares, nesse sentido uma re(produção) da violência na sociedade. A violência à escola refere-se a atos que objetivam desvalorizá-la, denegri-la e prejudicá-la, agredindo sua equipe, estudantes e comunidade, como por exemplo, depredações às instalações de toda a sorte; agressões; furtos; assaltos; e até calúnias disseminadas nas redes sociais, como as *Fake News*. A violência da escola é a deflagrada pelas equipes escolares, por

influência ou não do sistema de ensino e/ou do poder executivo, de natureza predominantemente simbólica, dizendo respeito a maus tratos de toda ordem praticados contra estudantes e suas famílias.

Devido à complexidade e à relevância da problemática envolvendo o binômio escola e violência, Martins, Machado e Furlanetto (2016) explicaram que têm sido produzidos, recentemente, razoável número de estudos que tentaram definir a violência escolar com base em pesquisas bibliográficas e de campo. “Contudo, todas as abordagens sublinham dificuldades para a definição do conceito de violência e para o estabelecimento de suas fronteiras com as situações de indisciplina e de conflitos no âmbito escolar” (p. 572). As autoras afirmam também o quanto as investigações sobre trabalho docente têm apontado para a complexidade dessa atividade no cenário atual, com destaque para aspectos ligados às conflitualidades na escola, que se traduzem em atos de violência, agressões e indisciplinas. De acordo com elas,

O ato de violência pode ser caracterizado pela imposição de força física que envolve dominação entre indivíduos e/ou grupos, configurando as situações mais evidentes – assaltos, roubos, agressões físicas e sexuais – com exposição cada vez mais midiática. Entretanto, a violência também pode ser simbólica e psicológica, assumindo diferentes roupagens por meio de práticas de poder que induzem os outros a se sentirem marginalizados e menosprezados em situações privadas ou públicas (MARTINS; MACHADO; FURLANETTO, 2016, p. 573).

É justamente na interrelação entre escola, violência, trabalho e formação docente que este texto se contextualiza. Assim, seu objetivo é analisar o desenvolvimento de uma ação formativa oferecida por uma universidade pública do interior do estado de São Paulo aos professores(as) de uma escola municipal de ensino fundamental de uma cidade de médio porte. A ação foi engendrada em função de uma solicitação da própria escola por auxílio para melhor compreender e enfrentar as conflitualidades e ocorrências de violência em seu cotidiano.

A concepção de formação docente adotada no desenvolvimento da atividade e neste texto foi a de Imbernón (2005; 2009), para quem ela se dá ao longo da vida dos(as) professores(as), desde sua escolarização básica, até o ensino superior, continuando ininterruptamente no exercício de sua profissionalidade, aliando elementos da prática às ações de formação continuada. Assim, alinhamo-nos à Candau (1996) e Grigoli et al (2010), que vêem na escola o lugar mais adequado para esse tipo de formação, pois nela é possível aliar conhecimentos ameadados na prática com subsídios teórico metodológicos, tendo a gestão como organizadora dessas experiências.

Baseando-nos nesse quadro teórico, o objetivo da atividade de extensão foi desenvolver uma ação formativa junto à equipe escolar que esclarecesse alguns conceitos fundamentais relacionados à violência na/à/da escola e os direitos fundamentais de crianças e adolescentes, com fundamento no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – DNEDH (BRASIL, 2013). Neste texto, a análise sobre essa atividade é norteada pela seguinte questão: a ação formativa poderia subsidiar a equipe escolar na elaboração de encaminhamentos relativos às violências que vinha vivenciando?

Os temas desenvolvidos com a equipe escolar foram: violência; indisciplina; *bullying*; *cyberbullying*; síndrome de *burnout*; direitos de crianças e adolescentes; redes sociais, interconectividade e a influência das redes sociais nas escolas.

O pressuposto fundamental que embasou a ação formativa foi o de que por meio de algum conhecimento sobre a Educação em Direitos Humanos – EDH (BRASIL, 2013) seria possível aprimorar as relações interpessoais na escola, favorecendo aprendizagens, clima organizacional e a participação das famílias e da comunidade na educação escolar de crianças e jovens, o que poderia levar à diminuição da violência no ambiente escolar. As Diretrizes Nacionais (BRASIL, 2013) explicam que a EDH deveria ser incorporada aos projetos pedagógicos das escolas para quebrar a “a rigidez da educação tradicional, levando em conta as experiências de vida dos participantes, fazendo com que eles despertem para seus direitos” (p. 26). Esses direitos possibilitariam a construção da cidadania por meio do desenvolvimento da autonomia e o incentivo à participação. Dessa maneira, professores(as) e estudantes(as) mais autônomos e participativos poderiam aprender a lidar com situações de conflito nas escolas, encontrando caminhos pacíficos para solucioná-las, evitando e dirimindo potenciais violências.

Para entender como se desenvolveu a ação formativa, é importante que se contextualize historicamente os direitos de crianças e adolescentes, que foram nela trabalhados, pois concebemos que a dimensão histórica desse processo poderia auxiliar os(as) professores(as) a compreendê-los e deles se apropriarem.

Em 1948, em uma das primeiras decisões da Organização das Nações Unidas – ONU, criada logo após ao final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), foi o estabelecida a Declaração Universal de Direitos Humanos - DUDH (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948). Segundo DNEDH (BRASIL, 2013), os DH têm como eixo fundamental a dignidade da pessoa humana, objetivando a formação de cidadãos(ãs) críticos(as) e conscientes de seus direitos e deveres.

O ECA (BRASIL, 1990) foi inspirado, entre outros documentos, na DUDH (RISCAL, 2009), no sentido de assegurar que crianças e adolescentes “[...] têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (p.46).

Dessa maneira, entendemos que, diante das situações de violência vivenciadas nas escolas públicas de educação básica, amplamente divulgadas pelas diversas mídias e redes sociais, se faz necessário que suas equipes se apropriem tanto da DUDH (BRASIL, 2013), como mais especificamente do ECA (BRASIL, 1990). Esse conhecimento deve possibilitar que compreendam seu papel na garantia dos direitos de crianças e adolescentes e que engendrem ações, dentro de seus contextos sociais específicos, para lidar com esse problema, garantindo a oferta de educação básica de qualidade social.

Há que se esclarecer, nesse sentido, a concepção de educação de qualidade social da educação básica que norteou tanto a ação formativa, como esta análise. Silva (2009, p. 225) explica que a educação de qualidade social abrange “[...] um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação”. Isto é, a educação escolar deve ser contextualizada, no que se refere ao currículo, às avaliações, à gestão e à administração de conflitualidades, considerando o indispensável papel do Estado como organizador e regulador da educação, por meio de legislação e políticas públicas. Dessa maneira seria possível formar cidadãs e cidadãos coletivamente nas escolas, tendo as condições fundamentais garantidas pelo Estado e disponibilizando-as em projetos educacionais que tenham sua base na cultura de

estudantes e suas famílias e nos conhecimentos indispensáveis para sua inserção social nos planos local e global.

A implementação de estudos em torno dos DH foi estabelecida de forma clara em 2013, quando as DNEDH (2013) foram aprovadas pelo Ministério da Educação no Brasil, tendo como princípios:

[...] dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado; a democracia na educação; a transversalidade, a vivência e a globalidade; e a sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2013, p. 04).

Desse modo, a EDH tem o potencial de subsidiar ações pedagógicas, a serem colocadas em prática pelas equipes escolares, considerando que o direito individual e universal à educação básica, garantido na Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988), ECA (BRASIL, 1990) e LDB (BRASIL, 1996) deve ser o princípio básico na busca de encaminhamentos para situações de violências e conflitos nas escolas.

Em seguida, na segunda seção, explicitamos como foi organizada a ação formativa e a abordagem metodológica que possibilitou a elaboração deste texto. Posteriormente, dedicamos a terceira seção à análise da atividade desenvolvida. Por fim, na última seção, algumas considerações finais foram elaboradas à guisa de conclusão.

ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO FORMATIVA E ABORDAGEM METODOLÓGICA

A ação formativa foco deste texto foi desenvolvida por meio de encontros presenciais, destinados a discussões dos temas propostos; e atividades a distância, voltadas ao aprofundamento dessas discussões por meio de vídeos e produção de textos.

A justificativa social para a oferta dessa ação, deveu-se, além das parcerias institucionais entre a universidade e as redes públicas de ensino, à atual situação de indisciplina e violência vivenciada nas escolas brasileiras. Assim, a atividade foi desenvolvida em função de uma demanda de uma escola municipal de ensino fundamental por algum tipo de ação por parte da universidade para a subsidiar em relação às conflitualidades e violências nela vivenciadas. Essa demanda indicou à equipe envolvida a oportunidade de ofertar uma ação formativa aos(às) profissionais da escola que ampliasse seus conhecimentos sobre a EDH (BRASIL, 2013). Do ponto de vista acadêmico, se abria uma possibilidade de compreender em que medida uma ação formativa poderia influenciar uma equipe escolar a adotar a perspectiva dos DH em suas atividades cotidianas, entendendo-se que, por essa compreensão, talvez fosse possível que a equipe conseguisse desenvolver algumas estratégias para entender e quiçá aprimorar-se em relação a esse tipo e problema em seu dia a dia.

Desse modo, tratando-se de um problema de enorme relevância e repercussão social, a equipe da universidade assumiu a tarefa de organizar uma ação formativa de 30 horas, com encontros nos horários de HTPC nos períodos matutino e noturno, somados a algumas atividades a distância. Seus objetivos foram elaborados em conjunto com a equipe escolar no primeiro encontro, sendo os seguintes: explicitar e refletir sobre os conceitos de violência, indisciplina e *bullying* nas escolas de educação básica; estudar o ECA (BRASIL, 1990) e as DNEDH (BRASIL, 2013); e

elaborar estratégias voltadas ao aprimoramento das relações interpessoais e à mediação de situações de conflitos, indisciplina e violência. O cronograma de trabalho proposto foi o seguinte:

Quadro 1. Cronograma de Trabalho

Datas	Atividades	Conteúdos
1º: 22.04.2019	Encontro presencial: 02 horas + 01 hora de atividades à distância.	Levantamento de conhecimentos prévios.
2º: 06.05.2019	Encontro presencial: 02 horas + 01 hora de atividades à distância.	Violência e indisciplina na escola.
3º: 20.05.2019	Encontro presencial: 02 horas + 01 hora de atividades à distância.	Violência e indisciplina na escola.
4º: 03.06.2019	Encontro presencial: 02 horas + 01 hora de atividades à distância.	<i>Bullying; Cyberbullying e Síndrome de Burn out</i>
5º: 24.06.2019	Encontro presencial: 02 horas + 01 hora de atividades à distância.	Direitos de crianças e adolescentes: Declaração Universal
6º: 05.08.2019	Encontro presencial: 02 horas + 01 hora de atividades à distância.	Direitos de crianças e adolescentes: Declaração Universal: ECA
7º: 19.08.2019	Encontro presencial: 02 horas + 01 hora de atividades à distância.	Redes sociais, interconectividade e a influência das redes sociais nas escolas.
8º: 02.09.2019	Encontro presencial: 02 horas + 01 hora de atividades à distância.	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
9º: 16.09.2019	Encontro presencial: 02 horas + 01 hora de atividades à distância.	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
10º: 14.10.2019	Encontro presencial: 02 horas + 01 hora de atividades à distância.	Mediações como atividades para prevenir e dirimir conflitos, indisciplina e violência nas escolas.

Fonte: elaboração das autoras.

A análise da atividade, apresentada na terceira seção, foi realizada por meio de uma abordagem metodológica qualitativa em educação (BOGDAN; BIKLEN, 2010; CRESWELL, 2010), com o objetivo de compreender alguns dos possíveis dos possíveis efeitos da ação formativa no trabalho da equipe escolar. Como parte da organização da ação, em todos os encontros foram realizadas anotações em loco, que consideramos como observações participantes. Além disso, os(as) professores(as) responderam no último encontro a um questionário dando retorno sobre a ação. Importa esclarecer que o objetivo desses procedimentos foi aprimorar a atividade durante seu desenrolar, além de obter informações para o desenvolvimento futuro de atividades congêneres.

ANÁLISE DA AÇÃO FORMATIVA

A escola onde foi realizada a ação formativa localiza-se na zona urbana em um bairro periférico de uma cidade de porte médio do estado de São Paulo, que conta com ruas pavimentadas e saneamento básico. Suas instalações são condizentes com as necessidades educacionais básicas do alunado atendido: 17 salas de aula, um refeitório, diversos sanitários, inclusive dois especialmente adequados à pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida. Em 2019 a escola ofertava o ensino fundamental completo – do 1º ao 9º ano, totalizando 31 turmas regulares além de duas turmas com Atendimento Educacional Especializado (AEE). A equipe escolar era composta por 53 professores(as), uma diretora, duas coordenadoras, além de funcionários(as) de secretaria, de apoio, de limpeza e uma merendeira.

De acordo com o cronograma apresentado, foi acordado com a equipe gestora da escola que haveriam 10 encontros formativos ao longo do ano de 2019. Na verdade só cinco ocorreram, os demais foram desmarcados em função de outras atividades que foram priorizadas, mormente em função de demandas da secretaria municipal de educação. Os encontros foram realizados às segundas feiras nos dois horários de HTPC, um das 12:30 às 14:10, no qual a maior parte dos(as) participantes eram professores do ensino fundamental – anos finais e outro das 18:15 às 19:55, no qual a maior parte dos(as) professores(as) eram dos ensino fundamental – anos iniciais.

No primeiro encontro foi realizada a apresentação da equipe de trabalho, dos materiais e dos textos que seriam utilizados, além da explicação de como seriam as atividades presenciais e a distância. Foram levantadas as perspectivas dos(as) participantes sobre os seguintes conceitos/assuntos: ECA; DH; Cidadania; Redes Sociais; Indisciplina; *Bullying* e síndrome de *Burnout*. Apesar do conhecimento sobre esses conceitos ter parecido um tanto quanto superficial, o único desconhecido foi a síndrome de *Burnout*, que foi brevemente explicada. O objetivo do levantamento foi verificar como os(as) professores(as) entendiam esses conceitos, que a equipe de trabalho considerava fundamentais no desenvolvimento da ação formativa. Uma atividade a distância foi proposta: leitura dos dois primeiros capítulos do livro *Violência Nota Zero: como aprimorar as relações na escola* (WILLIAMS; STELKO-PEREIRA, 2013; STELKO-PEREIRA; FORLIM; WILLIAMS, 2013), e algumas atividades com base nessa leitura, que foram realizadas por 13 participantes.

Com base no levantamento sobre os conceitos, na leitura proposta e nas respostas às atividades a distância, o segundo encontro iniciou-se com o retorno sobre essas atividades. Em seguida, foi trabalhado o conceito de violência de acordo com a OMS:

[...] trata-se do uso intencional da força física ou poder, em forma de ameaça ou praticada, contra si mesmo, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade que resulta ou tem uma grande possibilidade de ocasionar machucados, morte, consequências psicológicas negativas, mal desenvolvimento ou privação (WILLIAMS; STELKO-PEREIRA, 2013, p.20).

Também com base no texto de Williams e Stelko-Pereira (2013) foi explicitado que as violências que ocorrem e/ou se refletem nas escolas nos seguintes subtipos: violência física, violência psicológica, violência sexual, negligência e violência contra o patrimônio ou material. Ressaltamos que essas violências não seriam excludentes,

podendo haver mais de uma acontecendo ao mesmo tempo. Essa diferenciação entre manifestações violentas objetivava a elevação do nível de compreensão dos(as) participantes desse problema, que vai além do que se vê explicitamente, daquilo que a escola consegue registrar e agir sobre.

Ademais, foi explicado que a violência física refere-se a atos que ferem a integridade física da pessoa. Já a violência psicológica seria relativa às ações que têm como consequência danos psicológicos e/ou emocionais a outros. A violência sexual abrangeria atos que vão contra a sexualidade dos indivíduos, sem seu consentimento. Negligência seria omitir-se diante das necessidades de crianças e jovens. Haveria ainda a violência contra o patrimônio escolar, tais como depredações (STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2013; CHARLOT, 2002; ABRAMOVAY; RUA, 2002; ABRAMOVAY, 2005).

Foram ainda discutidos conceitos e exemplos de *bullying* e *cyberbullying*:

Quando um aluno é repetidamente vítima de violência por outros alunos, dá-se um nome especial a essa situação: *bullying* ou intimidação por pares. Os envolvidos em *bullying*, em geral, compreendem uma pessoa ou grupo de pessoas em condição desigual de poder em relação à vítima, podendo tal desigualdade envolver características quanto à popularidade, força ou estatura físicas, competência social, extroversão, inteligência, idade, sexo, etnia e *status* socioeconômico (STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2013, p. 21).

O *cyberbullying*, uma extensão do *bullying*, é quando um indivíduo ou grupo de indivíduos buscam causar dano a outro de modo repetitivo, com uso de tecnologia eletrônica, como celular e o computador (STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2013, p. 22).

Com base nesses conteúdos foram propostas duas atividades online: uma situação problema com alguns questionamentos a serem respondidos, e outra relacionando direitos de crianças e adolescentes e regras escolares. Sete professores(as) realizaram essas atividades.

Analisamos que essas explicitações foram bastante relevantes, pois possibilitaram algumas reflexões sobre as causas das violências nas escolas. Para Adam e Scotuzzi (2016), os atos de violência protagonizados por estudantes podem ser justificados pelos seus sentimentos em relação ao espaço escolar, no qual não se sentem acolhidos(as), principalmente os(as) de classes menos favorecidas, que como resposta a essa repulsa agem de maneira agressiva. Pelas discussões durante o encontro, percebemos que essa situação poderia estar ocorrendo naquela escola.

No terceiro encontro, logo após ao retorno das atividades realizadas online, foi lançada uma provocação aos(as) participantes, pela seguinte questão: A uma questão: a escola é responsável pelo que acontece no seu entorno? Que resultou em respostas diversas, mas que tinham um denominador comum: a escola sofre as consequências do que ocorre no seu entorno. Nossa resposta baseou-se em Charlot (2002), nos conceitos de violência na/à/na escola, que parece ter preenchido algumas lacunas expressas por eles(as).

Em seguida, foram estudados os impactos da violência nas escolas e, mais especificamente, as consequências do *bullying* e do *cyberbullying* em crianças e jovens, a saber: sensação coletiva de insegurança; aumento em e empregos relacionados à segurança; morte, sequelas físicas, mentais, psicológicas e sociais, além da descrença

em relação à democracia. Destacamos, nessas consequências, a síndrome de *burnout*, que refere-se ao estresse constante vivido pelos profissionais da escola em face de constantes situações de indisciplina e violência, que pode levar aos mais diversos problemas de saúde, tanto física, como mental (STELKO-PEREIRA; FORLIM; WILLIAMS, 2013).

Ademais, foram discutidos alguns possíveis encaminhamentos para esses problemas nas escolas por meio do conhecimento da Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) e do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) (LUCHESE, 2013). As atividades a distância propostas foram análises de dois vídeos curtos com base nas leituras realizadas e nas discussões durante o encontro. Seis professores(as) desenvolveram essas atividades.

No quarto encontro foi dado retorno em relação às atividades realizadas online e foram desenvolvidos os seguintes temas: redes sociais, interconectividade, as relações entre redes sociais e escolas (MOREIRA, 2013). Interessante observar que os(as) participantes tiveram certa dificuldade de transitar do conceito de rede social anterior àquelas que se formam por meio de computadores e aparelhos celulares, isto é, compreender que as redes sociais são próprias das relações na sociedade e que a ideia de rede tem a ver com grupos de pessoas e/ou organizações/instituições que se juntam em torno de objetivos e/ou causas. Algumas delas foram apresentadas como potenciais parceiras das escolas no enfrentamento das situações de violência: Rede de Proteção Integral às Crianças e Adolescentes; Conselho Tutelar; Ministério Público; Organizações governamentais e Organizações não governamentais.

No que se refere às redes sociais por meios eletrônicos, *Facebook*, *Whatsapp*, *Instagram* e *Twiteer*, os(as) professores(as) puderam perceber como elas podem ser exploradas tanto para a pacificação das escolas e para a aprendizagem de valores tais como liberdade, solidariedade e respeito, como também podem ser instrumentos de discórdias que levam à violência nas escolas. Para que as redes sejam trabalhadas a favor da escola, foi discutido que deve prevalecer o diálogo, no qual devem-se suspender convicções a respeito de um determinado tema para que se possa realmente ouvir como outras pessoas o percebem, objetivando o acolhimento à diversidade e a busca de consenso nas diferenças. É importante também a reversão da tendência da negatividade prevalecer sobre a positividade nas redes sociais, além da participação democrática de todos os segmentos escolares em decisões que devem ser coletivas. Finalmente, foi apontada a necessidade de apropriação de conhecimentos sobre a infância, adolescência e Direitos Humanos por parte da equipe escolar. Por isso, ainda naquele encontro, foi trabalhado o conceito de adolescência e maneiras de identificar as necessidades físicas, psicológicas, emocionais dos(as) adolescentes (EISENSTEIN, 2013). Não foram mais sugeridas atividades online, devido à evidente pouca adesão dos(as) participantes a elas.

No quinto encontro foram trabalhadas algumas estratégias de levantamento de dados sobre violência na escola, além de questionamentos sobre as atitudes que vinham sendo tomadas pela equipe escolar em relação a esse problema e quais seriam as possíveis formas de curso de ação, com base nos estudos realizados na ação formativa. Finalmente, os(as) professores(as) responderam a um questionário dando retorno sobre os conhecimentos amealhados e mudanças ocorridas com base nela, cujas questões e respostas são analisadas a seguir.

O quadro 02 refere-se às três primeiras questões, que foram respondidas por 17 professores(as) das HTPC realizadas no período diurno e 11 no noturno.

Quadro 2. Respostas dadas às questões 01, 02 e 03

Há quanto tempo você atua na escola?	Até 01 ano	De 01-05 anos	De 05-15 anos	Mais de 15 anos
	02	10	09	07
Qual é sua função na escola?	Professor(a) EF – Anos iniciais		Professor(a) EF – Anos finais	Equipe gestora
	14		14	0
De quantos encontros você participou?	Pelo menos três		Menos que três	
	24		04	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Com base nas respostas obtidas, foi possível desenvolver os gráficos 01, 02 e 03 que são apresentados a seguir:

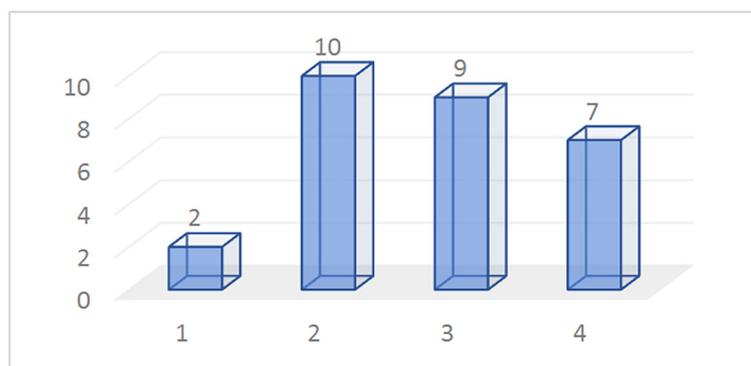


Gráfico 1. Tempo de atuação na escola

Fonte: Elaborado pelas autoras.

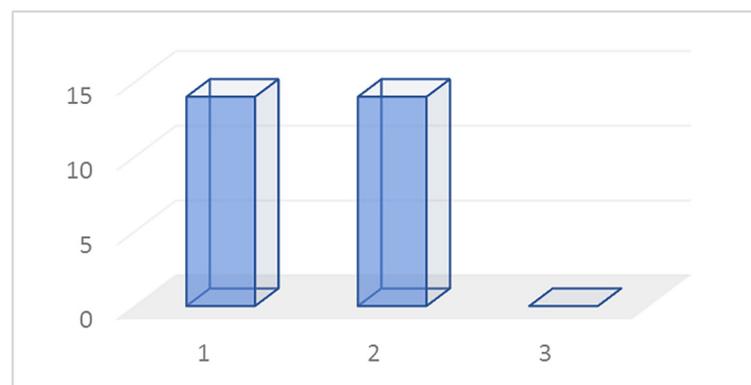


Gráfico 2. Função dos(as) Participantes

Fonte: Elaborado pelas autoras.

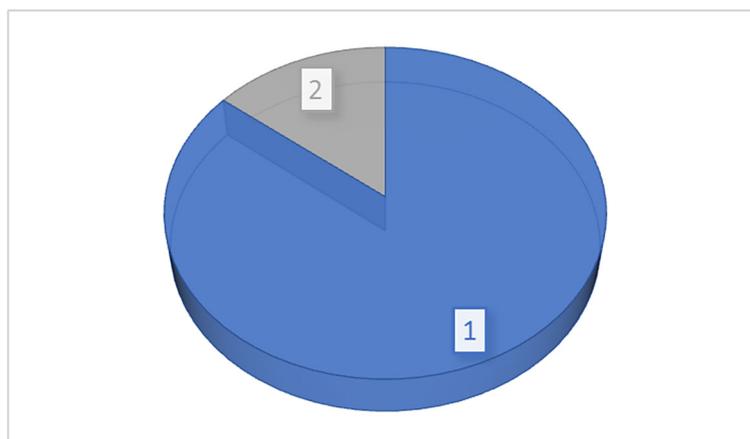


Gráfico 3. Índice de Participação

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quanto ao tempo de atuação na escola, o gráfico 01 demonstra que a equipe docente era composta de profissionais experientes e que trabalhavam na unidade escolar por tempo suficiente para compreendê-la em suas especificidades, em relação às particularidades da comunidade atendida e das condições objetivas para nela desenvolver o trabalho pedagógico. A baixa rotatividade de professores(as), relativamente incomum nas redes públicas, pode demonstrar que eles(as) sentiam-se confortáveis naquele ambiente de trabalho o suficiente para nele permanecer e desenvolver suas carreiras.

Juntando esse dado à demanda inicial da escola, muitas situações de violência e indisciplina que levaram à solicitação pela ação formativa, cremos que deve ter havido um crescimento dessas situações em período mais recente e que as práticas tradicionalmente empregadas para lidar com esses problemas na escola já não viñham surtindo o efeito que poderiam ter tido em outras épocas. Enfim, isso corrobora a afirmação de Charlot (2002) sobre o crescimento da violência na/à /da escola nas últimas três décadas.

Outro aspecto que deve ter contribuído para o crescimento de situações de violência naquela escola é o fato de ser cada vez mais comum, como explicam Ventura e Fante (2015), que crianças e jovens possuam aparelhos celulares com algum acesso à internet, o que permite a utilização dos sistemas de mensagens instantâneas e outros recursos online para fins de manter ou prospectar amigos, namorar, fazer trabalhos escolares, compartilhar fotos e informações, dentre outros usos. Isso têm, cada vez mais, transferido as relações entre as pessoas do âmbito pessoal para o virtual. Nesse contexto, o *Bullying* passa a ser praticado pelas redes sociais, potencializando-se, pois pelas redes uma ação desse tipo pode não ficar mais restrito a uma sala ou escola, trata-se do *Cyberbullying*. Quando o *Bullying* passa a ser *Cyberbullying*, não é difícil compreender como a violência entre jovens, crianças, seus pais e professores(as) cresce exponencialmente. Isso pode ter acontecido na escola na qual a ação formativa foi desenvolvida. Essa problemática foi abordada no quarto encontro, quando se discutiram as redes sociais e sua influência nas escolas, que suscitou níveis de participação que podem corroborar a ideia de essas redes poderiam estar sendo vistas pela equipe escolar como responsáveis pelo aumento de situações de violência e indisciplina naquela escola.

Outro aspecto a ser examinado nessa argumentação é também explicitado por Charlot (2002), para quem as redes sociais e a mídia em geral têm retratado escolas públicas de educação básica como violentas, pela divulgação excessiva de atos de violência nelas ocorridos. Podemos inferir, assim, que não só a escola na qual foi desenvolvida a ação formativa vinha vivenciando um aumento dos casos de violência e indisciplina, como sua equipe poderia estar vendo-a como mais violenta, sob a influência de vídeos, textos e até de *Fake News*, que projetam as escolas públicas como ambientes intrinsecamente violentos.

Dessa maneira, consideramos a longevidade da equipe docente na unidade escolar como um aspecto bastante positivo no que se refere a efeitos de ações formativas, pois tendo substantiva familiaridade com seu local de trabalho, professores(as) podem aproveitar muito melhor conhecimentos trabalhados nessas ações, facilitando algum tipo de aprimoramento de suas práticas por meio delas. Essa evidência corrobora a premissa de que a formação docente é composta de experiências formais, tais como as formações e inicial e continuada, somadas às experiências de vida e de escolarização vivenciadas, e que, portanto, a formação docente, a ser desenvolvida nas escolas, deve ter um caráter permanente, composta de diversas ações ao longo da carreira (IMBERNÓN, 2005; 2009).

Ao final do questionário havia a proposta dos(as) participantes acrescentarem quaisquer comentários e/ou sugestões sobre a ação formativa. Uma das participantes corrobora a concepção de formação permanente de Imbernón (2005; 2009), com seus comentários, apesar de ter participado de menos de três encontros:

Das aulas que participei gostei muito da forma de apresentação e também dos temas e conteúdos. Já estive na direção de escola estadual, e participei de muitas Orientações Técnicas na Diretoria de Ensino. Hoje estou aposentada da rede estadual, e é muito importante ter contato com a família e o entorno da escola, conhecer a comunidade escolar, gestores, professores, funcionários e alunos; ter amor ao trabalho e aos alunos. Esta escola (nome da escola) é uma escola mais tranquila, envolver família, alunos, a inclusão social acontece e também a pedagógica. É um local de referência no Bairro, a família se sente acolhida e a maioria participa das reuniões e atividades na escola.

Por meio do gráfico 02, foi possível analisar que participaram da atividade apenas docentes, sendo notada a ausência da gestão e dos demais profissionais da equipe escolar. Esse dado é preocupante, uma vez que não só professores(as), mas toda a equipe escolar precisam aperfeiçoar seus conhecimentos sobre o problema da indisciplina e da violência. A não participação poderia ser entendida como uma divergência entre os diferentes segmentos sobre a identificação dessas situações, assim como sobre estratégias de mediação e enfrentamento.

Devido à exiguidade da ação formativa em análise, reduzida de 10 para cinco encontros, chama a atenção que alguns professoras(as) tenham participado de menos de três encontros, como ficou demonstrado no gráfico 03. O que deve ter garantido a presença da maioria neles é o fato de terem sido realizados nas HTPC, que compõem suas jornadas. Isso reforça a premissa de Antunes (2014), para quem as HTPC são os espaços privilegiados para a formação docente nas escolas. Por outro lado, o cancelamento dos encontros pode ser revelador da sobrecarga de atividades a serem desenvolvidas nessas horas. Portanto, entendemos que o tempo e espaço de formação do professorado na escola sofre com essa disputa, ainda que as HTPC em

si se constituam em um avanço conquistado pelas entidades de classe no sentido de aprimorar as condições de trabalho da categoria, mormente, pela possibilidade de ter oportunidades de formação em seus locais de trabalho nessas horas. Segundo a autora:

[...] as HTPCs devem se tornar espaços/lugares formativos, que possibilitam a troca de experiências de saberes que contribuam para o desenvolvimento profissional durante toda a carreira, de modo a contribuir para a constituição da identidade profissional (ANTUNES, 2014, p. 08).

Além da caracterização do grupo de professores(as) envolvidos(as) na atividade, o questionário continha uma escala sobre as possíveis aprendizagens e resultados da ação formativa, considerando suas percepções quanto às afirmativas, em cinco categorias de visões: Discordo Totalmente (DT); Discordo Parcialmente (DP); Indiferente (I); Concordo Parcialmente (CP); Concordo Totalmente (CT), e uma última, que foi acrescentada no período de análise do material, referente a respostas deixadas em branco e a dois professores(as) que responderam ao questionário, mais **não à escala**.

Quadro 3. Repostas assinaladas na escala

Discordo totalmente (DT); Discordo parcialmente (DP); Indiferente (I); Concordo parcialmente (CP); Concordo totalmente (CT); Não respondeu (NR)						
Afirmações/ graus de concordância	DT	DP	I	CP	CT	NR
01 Compreendo melhor as violências envolvendo a escola.				12	14	
02 Ampliei meus conhecimentos sobre Direitos Humanos.		01		19	06	
03 Ampliei meus conhecimentos sobre o ECA.			05	16	03	02
04 Consigo identificar melhor as situações e participantes das situações de violência na escola.			03	13	9	01
05 Implementei ações de prevenção à violência decorrentes das aprendizagens nas aulas.	01	04	03	10	06	02
06 Sinto-me mais preparado(a) para enfrentar situações de violência na escola.	01	07	03	10	04	01
07 O tempo da atividade foi suficiente.	03	05	02	13	01	02
08 O formato dos encontros foi adequado.		04	02	10	09	01
09 Os conteúdos abordados estão de acordo com minhas expectativas		04	01	09	11	01

Fonte: elaborado pelas autoras.

As categorias assinaladas pelos(as) 26 professores(as) que responderam à escala indicam que, ao término das atividades, todos(as) tiveram suas compreensões ampliadas sobre as violências envolvendo a escola. A maior parte (25) expandiu seus

conhecimentos sobre os DH e grande parte (19) alargou seus conhecimentos sobre o ECA e uma pequena parte (05) se mostrou indiferente. A maior parte (22) passou a identificar melhor situações e/ou participantes em atos de violência e uma pequena parte (03) se mostrou indiferente. Cerca de 60% (16) implementou algum tipo de ação de prevenção, três se mostraram indiferentes, e somando os(as) cinco que não implementaram e os dois que não responderam, temos cerca de 27% de docentes que não fizeram nenhum tipo de implementação.

Cerca de metade do grupo se sentiu mais preparada, por meio da ação formativa, para o enfrentamento de situações de violência na escola, enquanto uma pequena parte (03) se mostrou indiferente e uma parte considerável (08) assinalou que a atividade desenvolvida não foi suficiente para isso. Grande parte (19) aprovou o formato da atividade, uma pequena parte (02) se mostrou indiferente e quatro participantes desaprovaram o formato. Finalmente, a maior parte (20) considerou que o conteúdo atendeu as expectativas, um se demonstrou indiferente e quatro consideraram que não atendeu.

Por meio dessas respostas, foi possível compreender que a atividade deve ter contribuído para que a equipe escolar ampliasse seus conhecimentos sobre violência e EDH (BRASIL, 2013, inclusive propiciando embasamento para que pudessem identificar as situações de violência na escola e seus/suas envolvidos(as), o que poderia auxiliar na prevenção e mediação dessas/nessas situações.

Um aspecto interessante a ser discutido é que, não obstante terem confirmado que tiveram seu conhecimento ampliado e que puderam identificar com maior precisão violências e indisciplinas, o índice de implementação de ações preventivas pareceu não corresponder a essa ampliação. Em suas próprias visões, o que pode ter influenciado a falta de ação dos(as) participantes é o fato de que, apesar de terem avançado em conhecimentos sobre o tema, parte considerável deles(as) não se sentiu preparado(a) para engendrar ações concretas de mediação e de enfrentamento de situações de violência.

Isso demonstra que ações formativas nas escolas alcançam primeiramente o nível de construção de conhecimentos, que podem se consolidar ao longo do tempo ou não, e, eventualmente, podem contribuir para um segundo nível, que seria o de implementação de estratégias e ações. No caso da ação formativa analisada, essa evidência pode ser explicada em função da complexidade do problema da violência nas escolas (AQUINO, 1996; ZALUAR, 1999; ABRAMOVAY, 2002; ABRAMOVAY; RUA, 2002; ABRAMOVAY, 2005), e também pela necessidade de investimento constante na formação de professores(as) na e para a escola ((IMBERNÓN, 2005; 2009; CANDAU, 1996; GRIGOLI et al, 2010). Corroboram essa ideia algumas sugestões dadas pelos(as) participantes, principalmente relativas à oferta de futuras ações formativas sobre o tema que deveriam se basear em situações de indisciplina e violência vivenciadas na própria escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto se contextualizou na interrelação entre escola, violência, trabalho e formação docente. Seu objetivo foi analisar o desenvolvimento de uma ação formativa oferecida por uma equipe composta por docentes e discentes de uma universidade pública aos(às) professores(as) de uma escola municipal de ensino fundamental,

em atendimento de uma solicitação da dela própria por subsídios para ampliar a compreensão de seus(suas) profissionais sobre situações de conflito e violência que vinha vivenciando.

A concepção de formação docente adotada no desenvolvimento da atividade e neste texto foi a de Imbernón (2005; 2009), Candau (1996) e Grigoli et al (2010). De acordo com esses autores, ela é única e permanente, sem fragmentação entre inicial e continuada, a ser desenvolvida em diálogo constante entre experiências de vida e de trabalho, tendo a escola como seu lócus privilegiado, por meio de processos formativos que devem articular saberes docentes e contextos de exercício profissional. Essa formação profissional na e para a escola deve ser liderada pela equipe gestora em parceria com seus respectivos sistemas, universidades e sociedade.

A violência foi entendida na ação formativa e nesta análise como um fenômeno estrutural e complexo, ligado às desigualdades sociais, preconceitos e injustiças de toda sorte que assolam a sociedade brasileira, que são (re) produzidas nas escolas (ABRAMOVAY, 2002; ABRAMOVAY; RUA, 2002; ABRAMOVAY, 2005; AQUINO, 1996; CHARLOT, 2002; ZALUAR, 1999).

Tendo esse quadro teórico como base, o objetivo da atividade de extensão foi desenvolver uma ação formativa junto à equipe escolar que esclarecesse alguns conceitos fundamentais relacionados à violência na/à/da escola (CHARLOT, 2002) e os direitos fundamentais de crianças e adolescentes, com fundamento no ECA (BRASIL, 1990) e nas DNEDH (BRASIL, 2013). A questão norteadora da análise empreendida foi a seguinte: a ação formativa poderia subsidiar a equipe escolar na elaboração de encaminhamentos relativos às violências que vinha vivenciando?

A resposta a ela, de acordo com nossa argumentação, pode ser sim ou não. Entendemos que a ação formativa foi um primeiro passo, que possibilitou uma compreensão inicial, preliminar, da problemática da violência vivenciada naquela escola por parte de seus(suas) professores(as). Não deve ter passado disso por diversas questões. Uma delas referiu-se à não priorização dessa pauta pela equipe gestora. Explicando melhor: ao solicitar algum tipo de auxílio da universidade para o enfrentamento do problema da violência, pensou-se, provavelmente, que haveria tempo nas HTPC para desenvolver o tema e elaborar encaminhamentos. Entretanto, a secretaria municipal de educação tinha outras agendas a serem cumpridas em 2019, que foram minando a ação formativa, que teve vários de seus encontros cancelados.

Outro aspecto que corrobora às limitações da ação formativa analisada é a impressão de que os(as) professores(as) esperavam receber receitas prontas para lidar com a violência na escola, o que refreou sua participação e entusiasmo pelo trabalho desenvolvido. Ao perceber que mediar e enfrentar situações de violência significava despir-se de preconceitos para compreender estudantes e suas famílias em suas dificuldades e direitos, muitos deles(as) foram desistindo desse investimento, o que ficou evidenciado pela falta de adesão às atividades online propostas.

Ficou patente que a ação alargou compreensões sobre a violência no que se refere às escolas, mas parece não ter sido possível convencer os(as) professores(as) da premissa fundamental que embasou a ação formativa, que, por meio de algum conhecimento sobre a Educação em Direitos Humanos – EDH (BRASIL, 2013), seria possível aprimorar as relações interpessoais e aprendizagens na escola, o que teria como um dos seus efeitos a diminuição das indisciplinas e violências. Deve ter sido

desanimador para os(as) professores(as) ter que fazer esse investimento, o que pode se dever à falta de tempo e energia desses(as) profissionais para investir formação.

Portanto, entendemos que não obstante diversos percalços e dificuldades, a ação formativa foi um passo importante tanto para a equipe de formadoras como para os(as) que dela participaram. Todos(as) aprenderam sobre a complexidade e multifatorialidade da violência na escola e a necessidade de estudá-la tanto em uma perspectiva teórica, como prática, experiencial, em cada unidade escolar. Assim, ela pode ser considerada como a primeira de muitas ações que objetivem equipar os(as) profissionais da educação básica na tarefa de educar crianças e jovens. Também é essencial que essas ações sejam analisadas e que se produzam reflexões acadêmicas sobre elas. Talvez, o ideal, é que passassem a caminhar juntas, pesquisas sobre e nas ações formativas, na forma de pesquisa-ação.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. *Escola e Violência*. Brasília: UNESCO, 2002. 157 p.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002. 154 p.
- ABRAMOVAY, M. *Cotidiano nas escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO, 2005. 403 p.
- ANTUNES, L. E. B. *Professor Coordenador na formação contínua de professores: um estudo em escolas do Município de Limeira*. 2014. 158 p. Dissertação de Mestrado em Educação. Instituto de Biociências. Universidade estadual Paulista, Rio Claro, SP.
- AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Julio Groppa. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 7. ed. São Paulo: Summus, 1996, p. 39-55.
- ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. *Declaração Universal os Direitos Humanos*. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 10 abril 2019.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Ed., 2010. 336 p.
- BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 22 jun. 2020.
- BRASIL. *Lei Federal n. 9394/96 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 22 jun. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais – Brasília: Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais>. Acesso em: 22 jun. 2020.
- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M.; MUZIKAMI, M. G. N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 139-152.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.
- CRESWELL, J. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296p.
- EISENSTEIN, E. Adolescência: crescer com direitos e aprender a viver com mais saúde. In: WILLIAMS, L. C. A.; STELKO-PEREIRA, A. C. (Orgs.). *Violência Nota Zero: como aprimorar as relações na escola*. São Carlos: EDUFSCAR; 2013, p. 87-102.
- GRIGOLI, J.; LIMA, C.; TEIXEIRA, L.; VASCONCELLOS, M. A escola como locus de formação docente: uma gestão bem-sucedida. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, p. 237-256, jan./abr. 2010.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional*. São Paulo: Cortez, 2005. 119 p.

- IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009. 118 p.
- LUCHESI, T. Direitos da Criança e do Adolescente: conhecimentos necessários para o educador. In: WILLIAMS, L. C. A.; STELKO-PEREIRA, A. C. (Orgs.). *Violência Nota Zero: como aprimorar as relações na escola*. São Carlos: EDUFSCAR; 2013, p. 50-58.
- MARTINS, A. M.; MACHADO, C.; FURLANETTO, E. C. Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes. *Cadernos de Pesquisa*, v.46, n.161, p.566-592, jul./set. 2016.
- MOREIRA, V. A construção de redes sociais para um mundo mais pacífico. In: WILLIAMS, L. C. A.; STELKO-PEREIRA, A. C. (Orgs.). *Violência Nota Zero: como aprimorar as relações na escola*. São Carlos: EDUFSCAR; 2013, p. 72-87.
- RISCAL, S. A. *Gestão Democrática no cotidiano escolar*. São Carlos: EDUFSCar, 2009.116 p.
- SCOTUZZI, C. A. S.; ADAM, J. M. *O Professor mediador no contexto da prevenção de violência em ambiente escolar*. Curitiba: CRV, 2016. 194 p.
- SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cadernos Cedes*, v.29, n. 78, p. 216-226, 2009.
- STELKO-PEREIRA, A. C. FORLIM, B. G.; WILLIAMS, L. C. A.; Por que é importante prevenir violência na escola? In: WILLIAMS, L. C. A.; STELKO-PEREIRA, A. C. (Orgs.). *Violência Nota Zero: como aprimorar as relações na escola*. São Carlos: EDUFSCAR; 2013, p. 28-39.
- VENTURA, A.; FANTE, C. Flagelos da modernidade: CyberBullying. In: FANTE, C.; PRUDENTE, N. M. (Orgs.) *Bullying em debate*. São Paulo: Paulinas, 2015. (Coleção Pedagogia e Educação). p. 23-49.
- WILLIAMS, L. C. A.; STELKO-PEREIRA, A. C. Como eu defino a violência na escola? In: WILLIAMS, L. C. A.; STELKO-PEREIRA, A. C. (Orgs.). *Violência Nota Zero: como aprimorar as relações na escola*. São Carlos: EDUFSCAR; 2013, p. 18-26.
- ZALUAR, A. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. *São Paulo em perspectiva*, v. 13, n. 3, 1999, p. 03-17.