

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

Faculdade de Educação

Programa de Pós-graduação em Educação

Letícia de Melo Honório

**REFLEXÕES SOBRE A VIOLÊNCIA EM MEIO ESCOLAR:**  
uma proposta para a gestão

Belo Horizonte  
2019

Letícia de Melo Honório

**REFLEXÕES SOBRE A VIOLÊNCIA EM MEIO ESCOLAR:**  
uma proposta para a gestão

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
Federal de Minas Gerais como requisito  
parcial para obtenção do título de  
Especialista em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Juarez Melgaço  
Valadares

Belo Horizonte  
2019

H774 Honório, Letícia de Melo, 1983-  
TCC Reflexões sobre a violência em meio escolar [manuscrito]: uma proposta para a gestão / Letícia de Melo Honório. - Belo Horizonte, 2019.  
55 f.

Orientador: Juarez Melgaço Valadares.

Trabalho de conclusão de curso – (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Inclui bibliografia.

1. Violência escolar. 2. Vandalismo na escola. 3. Violência. 4. Bullying nas escolas. 5. Jovens - Atitudes. 6. Sistemas de Escolas Municipais. 7. Disciplina escolar. 8. Escolas – Organização e administração. 9. Administradores escolares.  
I. Valadares, Juarez Melgaço. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD: 371.58

**Catálogo na Fonte<sup>\*</sup> : Biblioteca da FaE/UFMG**  
**Bibliotecária<sup>†</sup>: Carmen Lúcia de Carvalho Ramos CRB/6- 2566**

(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica<sup>‡</sup>.)

<sup>\*</sup>Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pela autora, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade da autora, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

<sup>†</sup> Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º – "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

<sup>‡</sup> Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
Curso de Especialização em Formação de Educadores para  
Educação Básica

ATA DE DEFESA DO SEPTINGENTÉSIMO QUINQUAGÉSIMO SÉTIMO TRABALHO FINAL DO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO : EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INTERSETORIALIDADE

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título “Reflexões sobre a violência em meio escolar: uma proposta para a gestão”, do(a) aluno(a) **Leticia de Melo Honório**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Juarez Melgaço Valadares (orientador) e Patrícia Moulin Mendonça. Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho APROVADO, atribuindo-lhe a nota 100, conceito A. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF/A de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Ana Maria de Castro Rocha, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 07 de dezembro de 2019.

Aluno(a) Leticia de Melo Honório  
Leticia de Melo Honório

Registro na UFMG: 2018750784

Juarez Melgaço Valadares  
Professor(a) Orientador(a)

Patrícia Moulin Mendonça  
Patrícia Moulin Mendonça  
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Ana Maria de Castro Rocha  
Ana Maria de Castro Rocha  
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização  
Em Formação de Educadores para Educação Básica

A todas e todos profissionais da educação que  
trabalham por uma cultura de paz.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação e à Universidade Federal de Minas Gerais pela parceria que possibilitou às docentes e aos docentes da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte cursarem o LASEB.

À coordenação do LASEB, sobretudo à coordenadora e ao coordenador do curso “Educação, Diversidade e Intersetorialidade”, professora Shirley Miranda e Paulo Nogueira, pelo compromisso, pela afetividade e atenção dada em todo o percurso formativo. Ao orientador Juarez Valadares pelas contribuições e disponibilidade. Às professoras e aos professores do LASEB EDI.

Agradeço, com muito carinho, a todas e a todos colegas de curso pelos momentos intensos de discussão, emoção, choro e muita risada. A carga horária do LASEB seria ainda mais pesada não fosse a leveza e a alegria dos sábados vividos com vocês.

Agradeço a todas e a todos colegas da SMED, especialmente da Diretoria de Políticas Intersetoriais e das Diretorias Regionais de Educação, que trabalham na perspectiva da melhoria da convivência e da segurança no ambiente escolar.

Agradeço à minha família, especialmente a Guilherme pelo incentivo, apoio e motivação.

“Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer” (Paulo Freire, 2002).

## **Resumo**

O fenômeno da violência em meio escolar se apresenta de diversas formas: indisciplinas, incivilidades, bullying, zoação, chegando até mesmo a agressão física. A violência impacta o clima escolar e não se apresenta de forma isolada, podendo decorrer dos próprios processos escolares e/ou refletir o que acontece de forma mais ampla no território, como o tráfico de drogas, a violência doméstica, dentre outras. Optou-se pelo conceito de “violência em meio escolar” para descrever essas diversas manifestações de violência que se apresentam nas escolas. O trabalho consistiu na análise dos relatórios preenchidos pela Guarda Civil Municipal quando do atendimento às escolas municipais de Belo Horizonte, no período de janeiro a julho de 2019. Após análise e categorização dos dados, em rodas de conversa, refletimos com representantes das Diretorias Regionais de Educação sobre os elementos que caracterizam a violência na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Ao fim dessa ação, concluímos que gestores que trabalham nas Diretorias Regionais de Educação podem apoiar as escolas em ações e reflexões que visam superar situações de violência em meio escolar.

Palavras-chave: Violência em meio escolar. Gestão da educação. Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|                  |                                                                         |
|------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| BI               | Boletim de Intervenção                                                  |
| BO               | Boletim de Ocorrência                                                   |
| CECOGE           | Central de Coordenação Geral                                            |
| CIA              | Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional |
| DIRE's           | Diretorias Regionais de Educação                                        |
| DPIN             | Diretoria de Políticas Intersetoriais                                   |
| EJA              | Educação de Jovens e Adultos                                            |
| GCLIM            | Gerência do Clima Escolar                                               |
| GEAFE            | Gerência de Articulação Família Escola                                  |
| GCM              | Guarda Civil Municipal                                                  |
| GM               | Guarda Municipal                                                        |
| IQVU             | Índice de Qualidade de Vida Urbana                                      |
| NARPE<br>Escolas | Núcleo de Acompanhamento a Projetos do Programa Rede Pela Paz nas       |
| OMS              | Organização Mundial da Saúde                                            |
| PEA              | Projeto Escola Aberta                                                   |
| PLASE            | Plano de Segurança Escolar                                              |
| REDS             | Registro de Eventos de Defesa Social                                    |
| RME BH           | Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte                            |
| SMED             | Secretaria Municipal de Educação                                        |
| SGE              | Sistema de Gestão Escolar                                               |
| SMSEG            | Secretaria Municipal de Segurança                                       |
| SMSP             | Secretaria Municipal de Segurança e Prevenção                           |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                               |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUÇÃO .....                                                                                                              | 10 |
| 1. DESCOBRINDO A VIOLÊNCIA EM MEIO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA PESSOAL .....                                                     | 12 |
| 2. VIOLÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO.....                                                                                 | 19 |
| 2.1 Violência em Meio Escolar.....                                                                                            | 22 |
| 3. A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE .....                                                                       | 25 |
| 3.1 Refletindo sobre ações de enfrentamento à violência em meio escolar na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte ..... | 26 |
| 3.2 Violência em meio escolar: uma questão da Segurança? .....                                                                | 32 |
| 4. VIOLÊNCIA EM MEIO ESCOLAR NÃO É SÓ UMA QUESTÃO DA SEGURANÇA: ASPECTOS METODOLÓGICOS DO PLANO DE AÇÃO .....                 | 36 |
| 4.1. Apontamentos para a gestão: primeira ação .....                                                                          | 38 |
| 4.2 Apontamentos para a gestão: segunda ação .....                                                                            | 46 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                                                                                    | 50 |
| REFERÊNCIAS .....                                                                                                             | 51 |

## INTRODUÇÃO

A hora solene do meio-dia Aristarco aproveitava para distribuir uma merenda de conselhos, depois do canto e antes de outra de fatias, incomparavelmente mais bem recebida. Muitas vezes não eram só conselhos. Também reprimendas em massa por culpas coletivas, arrecadações de cigarros, ou pequenos processos sumários em que se averiguava a autoria de delitos importantes, como encher de papel picado uma sala, cuspir às paredes, molhar a privada, e mesmo muito mais graves, como num episódio do Franco, que se prende ao período beato das minhas reminiscências (POMPÉIA, 1997, p. 50)

Em *O Ateneu*, lançado em 1888, Raul Pompéia apresenta as memórias do menino Sérgio que aos 11 anos foi matriculado no internato que dá nome ao livro. Classificado como um romance de memórias e de inspiração autobiográfica, o autor apresenta diversas situações de violência vividas por seus personagens no colégio que acolhia alunos provenientes de abastadas famílias cariocas. No livro datado de 1888 encontramos elementos para reflexão sobre a violência e escola, sobretudo, para o entendimento de que o referido fenômeno não é uma manifestação exclusiva da contemporaneidade.

As reflexões sobre violência em meio escolar, realizadas por pesquisadores no Brasil e no exterior (ABRAMOVAY, 2005; DEBARBIEUX, 2002; GONÇALVES, 2010) apontam as escolas como campo de interrelações sociais nas quais o fenômeno da violência não se apresenta de forma isolada, podendo ser decorrente dos próprios processos escolares e/ou reflexo do que acontece na sociedade. Por isso, amparados em Gonçalves (2010), adotamos o conceito de “violência em meio escolar” e não o de “violência escolar”. Segundo o referido autor, essa definição, elaborada por Debarbieux (2002), demonstra situação de violência social que atinge tanto a vida dos estabelecimentos de ensino como pode expressar modalidades de ação que nascem no ambiente pedagógico. Neste contexto, enquadra-se desde os pequenos delitos, indisciplinas e incivildades, bem como ocorrências de maior gravidade que colocam em risco a integridade física das pessoas (DEBARBIEUX, 2002), além dos danos psicológicos e morais.

A violência em meio escolar é uma dimensão do clima escolar e o impacta diretamente afetando a qualidade das interações sociais nesse ambiente (DEBARBIEUX, 1997) e, por consequência, impactando nos processos de

aprendizagem. Vilassanti (2012), ao pesquisar duas escolas públicas municipais de Belo Horizonte, chama a atenção para o fato de que um clima escolar saudável é significativo dentre os fatores que explicam a melhoria do desempenho escolar. Segundo a autora, um espaço favorável à aprendizagem é aquele no qual as pessoas se sentem pertencentes e seguras e cujos desafios são resolvidos de forma dialógica.

Dado o exposto, discutimos o fenômeno da violência em meio escolar junto às equipes das Diretorias Regionais de Educação (DIREs). Mais especificamente, junto aos profissionais responsáveis pelo acompanhamento pedagógico das escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME BH). O papel intermediador realizado por esses sujeitos, entre Secretaria Municipal de Educação (SMED) e escolas, é estratégico nas ações de prevenção e enfrentamento ao problema.

De início, buscamos apreender o fenômeno abordado por meio de leituras bibliográficas e análise dos relatórios semanais que a Guarda Civil Municipal de Belo Horizonte (GCM) envia à SMED em função do atendimento às escolas. O recorte temporal utilizado foi janeiro a julho de 2019. De posse desses dados, realizamos dois encontros com os representantes das DIREs, buscando refletir sobre possibilidades de abordagem do tema violência em ambiente escolar.

## 1. DESCOBRINDO A VIOLÊNCIA EM MEIO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA PESSOAL

A docência se instaura na relação social entre docente e discente. Um não existe sem o outro. Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si porque há o outro, a partir do outro (TEIXEIRA, 2007, p. 429).

Minha primeira experiência docente teve início no segundo semestre de 2009 quando assumi aulas em uma escola estadual localizada em conjunto habitacional em Santa Luzia, município metropolitano localizado no vetor norte de expansão da capital (COSTA; MAGALHÃES, 2011). O contexto e história de criação do referido conjunto foi relatado por Geraldo *et al* (2018) em *Trajetórias Identitárias de Jovens Negros de um conjunto Habitacional da Região Metropolitana de Belo Horizonte*.

Geograficamente o bairro era dividido em duas partes: Palmital A e Palmital B. O Palmital A localizava-se no final do bairro, no alto do morro conhecido como Caldeirão do Inferno”, uma área que carregava um estigma de pobreza e um forte traço de violência. A outra parte do bairro era denominada Palmital B, onde se localizava maioria dos serviços importantes tais como supermercados, comércio, posto de saúde, posto policial e a “Praça da Savassi” (GERALDO *et al*, 2018, p. 61).

A escola na qual trabalhei localiza-se no Palmital B e nela estudam crianças e jovens das duas partes do bairro. Além de escolas, nessa parte do bairro concentram-se o comércio e os equipamentos básicos do Estado, tais como delegacia de polícia, centro de saúde, Programa Fica Vivo e um presídio. Conforme Costa e Magalhães (2011, p. 11), trata-se de um bairro resultante da urbanização periférica:

Em síntese, a expansão metropolitana na direção do Vetor Norte vem se dando de forma muito rápida e “caleidoscópica”, configurando aquilo que Milton Santos, em várias passagens de sua vasta obra, denomina urbanização incompleta, uma característica comum às metrópoles em países capitalistas periféricos.

Durante seis meses de trabalho na instituição, presenciei diversas situações de violência e ouvi muitos relatos do que se passava no bairro. Recordo-me de uma estudante do 1º ano do Ensino Médio, muito dedicada aos estudos, que se mudou

às pressas do bairro, com toda sua família, porque seu irmão estava jurado de morte por envolvimento no tráfico.

Em outra situação, na volta do recreio, fomos surpreendidas por uma moradora do bairro que adentrou a instituição com um pedaço de garrafa para ferir uma estudante, por motivos de ordem pessoal. Nesse caso, felizmente, a vice-diretora da escola conseguiu contê-la, evitando maiores transtornos.

A escola possuía muitas grades: nas janelas da secretaria e da sala de professores, na porta da sala dos professores, no corredor que dava acesso às salas de aula. Havia interditos: a quadra de esportes, por exemplo, em certos momentos do dia era melhor ser evitada.

Nos seis meses que trabalhei nessa escola me aproximei de colegas de trabalho e também de estudantes. As cantineiras da escola eram solícitas e acolhedoras, e algumas vezes, nos intervalos do recreio, eu batia papo com elas. Em relação aos estudantes, lembro de pegar ônibus com alguns deles, eu retornando para casa no início da tarde e eles indo trabalhar em Belo Horizonte. Me recordo, especialmente, de um aluno do 2º ano do Ensino Médio que trabalhava no Mac Donald's e se intitulava "Mac escravo", termo que ouvi de outros jovens naquela escola. Em uma conversa ele me relatou que devido sua aptidão no vôlei ganhara uma bolsa de estudos em um renomado colégio em Belo Horizonte. Contudo, o preconceito que sofria dos colegas, devido ao local onde morava, o fez retornar para a escola do seu bairro, ficar entre os seus e desistir de ser um atleta. Lembro que fiquei tão afetada com essa história que me indaguei: Qual a oportunidade que aqueles estudantes teriam de construir outras trajetórias?

Por meio dos fatos relatados acima, o fenômeno da violência escolar entrou em minha trajetória docente. As lições aprendidas na licenciatura não davam conta do necessário para atuar naquela realidade. Me sentia desmotivada, cansada, parecia em vão todo o esforço despendido no planejamento das aulas. As leituras realizadas no bacharelado, sobretudo as que versam sobre a produção do espaço urbano, me ajudaram a compreender que a violência que ali se encontrava era, antes de tudo, violência na escola e não violência da escola.

Apesar de todas dificuldades, da parte dos professores, não percebia desrespeito ou desdém em relação aos alunos. Talvez porque todos eles compreendiam que os estudantes viviam situações ainda mais violentas em outros espaços do bairro.

Assim, dessa experiência, ficou a mensagem de que a violência expressa naquela escola revela, antes de tudo, os meios violentos pelos quais se opera a produção do espaço capitalista.

A instituição da propriedade privada dos meios de produção e da terra (que se insere no movimento geral de produção capitalista), instituiu legalmente o domínio sobre a posse (o que equivale ao domínio dos meios de produção, mas também da propriedade fundiária e da riqueza social), colocou a expropriação de uma parcela imensa da população como resultado lógico e histórico inevitável do processo. Essa expropriação não pode se realizar e se identificar senão pela violência. Não exatamente e somente pelos meios e métodos empregados em tal empreitada, mas por todos os danos sociais, econômicos e políticos daí decorrentes. Expropriação que significou a impossibilidade da apropriação da riqueza socialmente produzida, mas também da fruição integral do tempo e do espaço da vida social (SAMPAIO, 2011, P. 52).

Apesar de curta, o trabalho naquela escola foi uma experiência muito importante para minha carreira profissional. A oportunidade de conhecer a história de alguns alunos e alunas, certamente, me trouxe a noção de que todo docente deve operar no “território da humanidade”. Assim,

Mesmo quando nela ocorrem atos de violência e de imposição de uma das partes, mesmo que porventura um dos pólos se desumanize, ela pertence aos territórios do humano. Seja quando se realiza em processos heterônomos – desumanizadores – ou quando se dá em processos de autonomia, seja como socialização, como subjetivação, como emancipação, a docência sempre diz respeito aos humanos, a seus encontros, desencontros, entendimentos e conflitos; às suas tensões e incompletudes. A seus devires (TEIXEIRA, 2007, p. 430).

No final de 2009 o período da minha designação venceu e então encerrei minhas atividades nessa escola. Concomitante à docência eu me preparava para o mestrado em geografia, no qual ingressei no ano de 2010, no Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais, área de Produção do Espaço Urbano. Dediquei-me quase integralmente ao mestrado até meados de 2011, e nesse período assumi algumas aulas em duas escolas municipais da região metropolitana de Belo Horizonte. No segundo semestre de 2011 fui convocada para

o cargo de professora municipal em Belo Horizonte em decorrência de concurso realizado no ano de 2008.

Na rede municipal de educação de Belo Horizonte fui lotada em uma escola que, sob o aspecto da produção socioespacial, apresenta características muito diferentes daquela escola na qual trabalhei em 2009. Em termos de localização, essa escola encontra-se dentro dos limites da “Contorno” que definiu inicialmente em Belo Horizonte a diferenciação entre centro e periferia. Essa escola está totalmente inserida na malha urbana e sua vizinhança não utiliza os seus serviços. Pelo contrário, fazia muitos movimentos para que o poder público a retirasse daquele local. Quase a totalidade de estudantes, professores e funcionários vinham de outras regiões da cidade e até mesmo de municípios metropolitanos. Em 2013, trabalhando na coordenação dessa escola, mapeei a origem dos estudantes e descobrir que vinham de 153 bairros da capital e de 9 municípios metropolitanos.

Dentro desta escola a violência tinha outros contornos, predominantemente vinculados à indisciplina. Na sala de aula, principalmente nos 7º anos, a conversa excessiva era o grande problema. Fato que aos poucos fui trabalhando, com diálogo e atividades que possibilitavam a discussão e participação coletiva. Sob minha avaliação, a escola tinha um clima escolar agradável, mas alguns professores queixavam-se bastante do (mau) comportamento dos estudantes.

Nessa mesma escola, dois anos depois do meu ingresso, atuei como coordenadora pedagógica de turmas do 3º Ciclo do Ensino Fundamental. Boa parte do tempo da coordenação era dedicado à resolução de conflitos entre professores e estudantes, entre estudantes e estudantes e, algumas poucas vezes, até mesmo entre professores e coordenação, professores e direção.

A expulsão de alunos da sala de aula era constante, acolhê-los fazia parte da rotina da equipe de coordenação. A maior parte dos motivos estava relacionada à “falta de respeito” ou recusa do estudante em fazer atividades. Quase sempre essas situações envolviam os mesmos alunos e os mesmos professores, e romper esse ciclo era difícil pois, de ambas as partes, havia muita indisposição para o diálogo. As brigas entre os estudantes quase sempre tinham motivações banais

(desentendimento, fofocas), mas também tivemos que agir em situações de racismo, bullying e homofobia.

As questões da convivência impactavam na aprendizagem e influenciavam muito nos processos de avaliação conduzidos pelos professores. Ainda assim, encontrava muita resistência ao tentar inserir a dimensão relacional na discussão do Conselho de Classe, por exemplo. A direção escolar se preocupava com essa situação e a solução encontrada à época foi motivar a instituição a se repensar por meio da elaboração de seu projeto político pedagógico (PPP). Na realização deste, toda

comunidade escolar foi convidada ao diálogo: funcionários, professores, famílias e estudantes.

Dentre as ações realizadas com estudantes, buscamos promover o protagonismo estudantil por meio do projeto Representante da Turma. O referido projeto se estendeu do 5º ao 9º ano e foi uma ótima experiência de aproximação e diálogo. Nesse período, situações conflituosas foram tratadas de forma mais reflexiva. Ações de enfrentamento ao bullying, ao racismo e de respeito à diversidade étnico-racial e de gênero foram realizadas. Para a efetivação dessas ações, contamos à época com o apoio da Secretaria Municipal de Educação (SMED) por meio do Núcleo de Gênero, Núcleo de Diversidade Étnico Racial, do Programa Rede Pela Paz e da Gerência Regional de Educação Centro Sul.

Nesse período, em minha avaliação, avançamos na qualificação do atendimento às famílias dos estudantes e na definição do papel da coordenação pedagógica, estabelecendo momentos de estudos, de encontros coletivos, de atendimento e de planejamento. Por entender que a aprendizagem escolar não se dissocia da convivência, eu, coordenadora pedagógica, e a coordenadora de turno, fugíamos à lógica existente de trabalho dissociado: o aluno era um ser integral, e um olhar disciplinador sobre ele deveria ser pedagógico, e vice-versa.

Para a realização desse trabalho foi essencial a parceria e os ensinamentos compartilhados por essa coordenadora, recém-chegada à escola, e que trouxe com ela um acúmulo de conhecimento adquirido em anos de atuação em cargos de gestão na SMED.

Considerando todos os desafios que a coordenação pedagógica apresenta (ALMEIDA *et al* 2013), a experiência vivida foi uma rica aprendizagem. Junto aos colegas discutíamos a necessidade de efetivar a escola enquanto espaço democrático, por meio de ações que incentivassem a participação dos professores, funcionários, famílias e estudantes nos assuntos da instituição. Nossas ideias eram apoiadas e incentivadas pela diretora da escola. Também, notava-se um esforço desta Secretaria, ainda que de forma não tão explícita, em consolidar o coordenador pedagógico como agente articulador das questões que implicam o processo de aprendizagem. O desejo de dar continuidade ao trabalho que estava em curso motivou a mim e a esta colega de coordenação concorrer às eleições de direção escolar para o triênio 2015 a 2017. Contudo, esse objetivo não se concretizou.

No início do ano de 2015 ingressei na equipe pedagógica da então Gerência Regional de Educação Centro Sul. Tinha como atribuição orientar escolas em relação às práticas pedagógicas visando o alinhamento destas à política de educação do município. Nessa função, fui demandada no apoio e orientações para questões do ensino-aprendizagem e, também, para a resolução de conflitos. Em um número significativo de casos essas duas dimensões apareciam juntas: dificuldade de aprendizagem e indisciplina. Poucas vezes presenciei violência explícita dentro das escolas que acompanhei. Ressalto que uma delas localiza-se no interior de um dos maiores aglomerados de vilas e favelas de Belo Horizonte.

Ainda que as características dos acontecimentos variassem de uma escola para outra, a maioria dos casos era de estudantes desrespeitando professores e colegas; coordenadores pedindo orientação em como proceder com professores que colocavam, excessivamente, estudantes para fora de sala; direções escolares buscando orientações para casos de alunos suspeitos de estarem usando e vendendo drogas dentro da escola; atendimento a mães e a pais de estudantes que reclamavam da condução de algum professor; professores queixando-se da negligência de famílias em relação ao acompanhamento escolar dos estudantes; estudantes solicitando espaço de fala e protagonismo na instituição e alguns casos de violações de direitos e maus tratos contra criança e adolescentes.

Todos esses casos imprimiam a dimensão relacional ao processo de ensino e aprendizagem. Como estratégia de trabalho, realizávamos reuniões com as famílias,

promovíamos espaços de discussão com os professores e, principalmente, rodas de conversa com os estudantes que apresentavam problema de baixa frequência ou questões indisciplinadas. Para essas ações, atuávamos em conjunto com colegas da então denominada Gerência Regional do Programa Bolsa Família, responsável pelo monitoramento da frequência escolar dos estudantes da RME-BH.

Em 2017 fui convidada a integrar a equipe técnica da então recém-criada Gerência do Clima Escolar (GCLIM) na SMED. A GCLIM e a Gerência de Articulação Família Escola (GEAFE) integram a Diretoria de Políticas Intersetoriais da SMED (DPIN). Ambas gerências trabalham articuladas em questões relacionadas à convivência no ambiente escolar, sobretudo em situações de violência. Desde então venho discutindo e atuando nessa temática. E, devido a essa trajetória profissional, me vejo pesquisando, atualmente, sobre questões que me levem a uma melhor compreensão sobre a violência em meio escolar.

## 2. VIOLÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO

Os casos relatados a seguir e tantos outros presentes em fontes jornalísticas do país revelam a recorrência do tema “violência escolar”:

Professora agredida em sala por aluno quer garantir que fato não se repita (...) Ela conta que o motivo da briga foi banal - ela pediu apenas para o aluno de 15 anos colocar o livro que estava no colo sobre a carteira. Como ele disse um palavrão, ela pediu para o adolescente sair da classe. Os dois terminaram na diretoria da escola (JORNAL HOJE, 2017).

MG registra 10,6 mil casos de violência em escolas públicas e particulares em 6 meses. (...) Relatos de xingamentos em sala, brigas e desrespeito a professores e colegas não são incomuns. Escola em Belo Horizonte fala sobre grupo de diálogo para debater o assunto e tratar conflitos (G1 GLOBO, 2018).

Adolescente agredido dentro de escola em BH é levado inconsciente ao João XXIII (...) Segundo a Polícia Militar, o rapaz estava na quadra junto a outros colegas, incluindo o agressor, um aluno de 18 anos, quando a confusão começou. Testemunhas contaram que um desentendimento levou o jovem mais velho a agredir a vítima, que tentou fugir, mas foi perseguida e atingida por um chute nas costas (HOJE EM DIA, 2018).

Quando um ato violento grave acontece em escolas, a mídia elabora inúmeras informações sobre o ocorrido e esta, exercendo sua função simbólica (BORDIEU, 1997), pode “criar uma determinada importância para algumas informações em detrimento de outras, e dramatizar alguns acontecimentos, banalizando-os e espetacularizando-os” (NJAINE, 2006, p.382). Na maioria das vezes, a violência é apresentada como um problema desvinculado do contexto social. Pouco se reflete sobre o que é violência, sobre suas origens, tampouco falam de suas formas de reprodução.

A etimologia da palavra violência é apresentada por Ferreira (1999) como “constrangimento físico ou moral, uso da força, coação”. Sob essa ótica, podemos compreender a violência como ato que inverte a normalidade das relações estabelecidas em sociedade causando danos físicos ou morais.

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 1996) considera violência o uso intencional da força física ou poder, real ou por ameaça, contra a pessoa mesma, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade. Nessa definição, considera-se as situações de violência autoprovocada, como o suicídio.

Seguindo a definição da OMS, Dhalberg e Krug (2006) classificam os atos violentos quanto à sua natureza: física, sexual, psicológica, relacionada à privação ou ao abandono e em relação à pessoa atingida: autodirigida, interpessoal e coletiva.

Bobbio *et al* (1991, p. 1291) definem violência como:

intervenção física de um indivíduo ou grupo contra outro indivíduo ou grupo (ou também contra si mesmo). Para que haja violência é preciso que a intervenção física seja voluntária [...]. Além disso, a intervenção física, na qual a violência consiste, tem por finalidade destruir, ofender e coagir. É violência a intervenção do torturador que mutila sua vítima [...]. Exerce violência quem tortura, fere ou mata; quem não obstante a resistência, imobiliza ou manipula o corpo do outro; quem impede materialmente outro de cumprir determinada ação. Geralmente a violência é exercida contra a vontade da vítima. Existem, porém, exceções notáveis como o suicídio ou atos de violência provocados pela vítima [...].

A definição de violência apresentada inclui como violento o ato de “impedir o outro de cumprir materialmente determinada ação”. Nessa situação, podemos incluir o racismo, o sexismo, o machismo, a desigualdade social e tantas outras formas de discriminação que definem quais grupos da sociedade estão no centro e quais grupos estão à margem do acesso a serviços, lugares e bens materiais. Nesse ponto parecem estar contidos outros tipos de violência, como a física e a psicológica. Esse viés de observação é importante para reflexão sobre a gênese da violência no Brasil.

Soares (2016) nos diz que a violência no Brasil resulta de uma conjunção de fatores associados a séculos de escravidão que geraram desigualdades sociais abissais. Esse processo, mais do que um sistema de exploração econômico, exerceu o papel de instaurar o outro como mercadoria, constituindo dois “regimes do ser”, definido, por Soares (2016), como “duplicidade ontológica” entre os que devem viver e os que podem morrer, com os “senhores sendo donos da vida e da morte”. Neste sentido, a escravidão e o extermínio dos povos indígenas que aqui se encontravam à época, deixaram traços violentos que permanecem até os dias atuais e se reproduzem por meio de processos reais e simbólicos na socialização da população brasileira.

Chauí (2011; 2017) nos fornece uma chave de leitura para compreensão da violência no Brasil ao discorrer sobre o “mito da não violência brasileira”. No desenvolvimento deste

conceito, a autora questiona a imagem de um Brasil pacífico, cordial, acolhedor e nos apresenta um país com as estruturas sociais e políticas demarcadas pela desigualdade e pelo autoritarismo. Trata-se de um país cujo povo espera a cidadania do Estado, enquanto no plano da vida cotidiana prevalecem relações de autoritarismo e poder, o aumento das desigualdades sociais e acirramento da violência.

De fato, dados recentes confirmam o Brasil como um país extremamente violento. O Datasus (2017), por exemplo, informa que no país, diariamente, 32 meninas e meninos de 10 a 19 anos são vítimas de homicídio. Isto torna o Brasil o primeiro país em número absoluto de assassinatos de adolescentes no mundo, a maioria meninos negros, de baixa renda e moradores das periferias urbanas.

Em síntese, podemos dizer que a violência atinge de forma subjetiva e objetiva a vida de todos os sujeitos. Ela se expressa de diversas formas, no âmbito micro e macro. De maneira capilarizada, adentra todos os espaços sociais no Brasil, incluindo, como de certo, as escolas.

Contudo, tendemos a não discutir o tema da violência com a profundidade necessária, quase sempre tornamos invisíveis as especificidades do fenômeno. Logo, seguimos despreparados para debater sobre a questão da violência na escola e sobre o papel de cada um de nós, profissionais da educação, em relação a esse desafio. De forma geral, seguimos tratando os episódios de violência escolar de maneira pontual, geralmente quando a violência física acontece. Nos comportamos ora como expectadores, ora como vítimas, à espera de que a “violência” seja tratada pelo outro.

Neste sentido, acreditamos que, enquanto espaço protetivo e de formação para a cidadania, a escola pode se tornar ainda mais efetiva no combate à violência. Para isso, devemos trabalhar na perspectiva de desconstrução do “mito da não violência brasileira”, compreendendo as bases violentas sobre as quais a sociedade brasileira

foi fundada, para, a partir daí, incorporar a construção de uma cultura da não violência em todos os aspectos pedagógicos.

## **2.1. Violência em Meio Escolar**

A história da escolarização da sociedade brasileira revela a marca da violência como parte metodológica do processo de ensino:

Nos anos 1800, os castigos físicos tinham dois fins: punir o mau comportamento e a dificuldade de aprendizagem. Férulas, chicotes e palmatórias faziam parte dos objetos utilizados pelo professor para educar os alunos, mantendo a ordem e a disciplina. Todavia, tais práticas acabaram por denunciar uma sociedade impregnada de práticas violentas, sendo comuns não apenas no universo escolar, mas em todo o processo que envolvia relações humanas (ARAGÃO; FREITAS, 2012, p. 17).

A violência física aplicada aos alunos, como forma de punição e de correção para a aprendizagem, persistiu no método Lancaster que vigorou, por um tempo, como modelo oficial de ensino.

Segundo Foucault, o século XVIII pode ser caracterizado como o tempo do fim dos suplícios físicos, desaparecendo o corpo como alvo principal da repressão social [...]. No caso da Corte, a substituição dos castigos físicos por novos métodos disciplinares morais foi alvo de muita discussão na sociedade. O que seria melhor? Castigos físicos ou morais? Vale lembrar que estamos falando de uma sociedade baseada economicamente na mão de obra escrava, pessoas com sua humanidade negada e tratadas como mercadoria e castigadas em pelourinhos. Esse quadro confere algumas particularidades do caso brasileiro, diferentemente do caso europeu descrito por Foucault (LE MOS, 2012 p. 633).

É somente com a constituição de 1988 que a educação passa a ser entendida como um direito social, fruto da proteção e da necessidade de extensão desse direito a todo o cidadão. Tendo por finalidade o desenvolvimento do cidadão e da sociedade, nenhuma forma de violência ou discriminação cabe à escola democrática.

Ainda que a violência em meio escolar se manifeste de longa data, Debarbieux (1990) declara que só nas últimas décadas, a partir de transformações sociais específicas, que o tema começou a se constituir como preocupação pública e objeto de investigação.

Conforme salienta Abramovay (2006, p. 67), “Enquanto no passado a violência se caracterizava pelo recurso a castigos corporais e rígida disciplina, atualmente ela se diversifica e assume contornos particulares”. Abramovay (2002) ainda aponta que os estudos contemporâneos sobre violência nas escolas têm abordado, principalmente,

a violência contra estudantes e destes contra o patrimônio. Para a autora, esta “disjuntiva transfere o foco para as diferentes formas de violência e para a necessidade de definir o que significam, precisamente, violências nas escolas” (ABRAMOVAY, 2002, p. 68).

Ruotti (2006), defende que a temática da violência escolar no Brasil se pauta sobre três fenômenos: a democratização política do país que exigiu transformação da instituição escola no relacionamento com seu público; o crescimento da violência nos grandes centros urbanos a partir da década de 80 e a baixa expectativa dos estudantes, e eu incluiria também a de suas famílias, da escolarização como fator de mobilidade social.

O processo de democratização incide sobre as formas de conceber as relações escolares e a necessidade de novos processos de gestão que eliminem as inadequadas formas de tratamento da clientela e das suas famílias, nesse sentido, é denunciada a produção da violência pela própria instituição, por meio dos seus mecanismos de seleção e eliminação. No que se refere ao segundo fenômeno, tem-se a forte preocupação com as condições das áreas onde as escolas se localizam e as ameaças do crime organizado e do tráfico de drogas. A violência surge, assim, como realidade externa que ultrapassa os muros escolares e impedem a ação educativa. Além disso, as transformações no âmbito do mercado de trabalho e a insegurança frente ao futuro, que abalam a crença de mobilidade social por meio de uma maior escolarização, são consideradas no entendimento das atitudes dos alunos frente à escola (RUOTTI, 2006, p. 7).

Assis e Silva (2018), em um estado da arte sobre a violência em meio escolar por meio de uma revisão em periódicos nacionais e internacionais, nos revelam que a discussão sobre essa temática teve início no Brasil por volta dos anos 1980. Contudo, países como França, Inglaterra, Noruega e Estados Unidos já abordavam o tema desde os anos 1970. Nesse estudo, os referidos autores apontaram, também, variações na caracterização do termo violência, tais como agressões físicas, conexão de fatores intra e extraescolares, influência do tráfico de drogas, consequência de desigualdade social, dentre outros.

No Brasil, segundo Sposito (1998), o tema violência escolar começou a ser abordado nos anos de 1980 motivado por ações governamentais no combate à depredações contra o patrimônio público escolar. Nesse contexto, agentes externos eram identificados como responsáveis pela violência infringida às escolas. Nos anos

de 1990, ainda segundo a referida autora, a violência escolar intensificou-se pelos conflitos interpessoais e pela interferência do tráfico de drogas no entorno e no interior dessas instituições.

Além da violência explícita, o campo de pesquisa da violência em meio escolar também incluiu investigações sobre a violência simbólica exercida pelas instituições. Nesta área, Leal *et al* (2001), defendem que Pierre Bordieu é ainda um dos autores de maior repercussão dentre os pesquisadores brasileiros que abordam a violência simbólica das escolas. Contudo, salientam as autoras:

A aplicação não crítica das teorias de Bourdieu na atual conjuntura urbana do Brasil tem, entretanto, trazido algumas confusões. Na escola, hoje, a violência apresenta a dupla dimensão (...) : a violência física perpetrada por traficantes ou bandidos nos bairros onde se encontram, assim como por alguns dos agentes do poder público encarregados da manutenção da ordem e da segurança, e a violência que se exerce também pelo poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro (LEAL *et al*, 2001, p. 148).

Nessa complexidade de sentidos, Sposito, considera violento todo “ato que implica na ruptura de um nexos social pelo uso da força”, negando o uso da palavra, o diálogo e o conflito. A autora nos alerta para os diversos níveis de significação e para os limites entre o reconhecimento ou não do ato violento que são definidos por atores em condições históricas e culturais diversas. Pode-se exemplificar a colocação de Sposito citando a “palmada”, ato considerado violento por uns, mas aceitável por outros que a entendem como parte do processo educativo.

Na perspectiva de enfrentamento ao problema, Abramovay (2017) pontua que episódios de violência nas escolas dizem sobre a ausência de políticas públicas. Para a pesquisadora, faltam dados sobre os casos de violência nesses espaços, além de uma sustentação das políticas públicas que, para a autora, teriam o papel de criar medidas preventivas a estas situações.

Para Gonçalves (2010), o enfrentamento à violência em meio escolar depende, também, da análise das práticas pedagógicas que vem sendo adotadas. Para o autor, no enfrentamento da violência, é necessário colocar a superação de todas as formas de violência como um princípio orientador do ensino, de forma que o problema não pode ser visto como sendo deste ou daquele docente, mas deve ser compromisso de todos aqueles a quem se outorga autoridade.

### **3. A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE**

A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte conta com 173.064 mil estudantes, atendidos por 11.080 professores, em 323 estabelecimentos próprios. Na Educação Infantil (0 a 5 anos), além da rede própria, 23 mil crianças estão matriculadas em instituições parceiras e o atendimento às crianças de 4 a 5 anos é universalizado. O Ensino Fundamental, voltado ao atendimento de estudantes de 6 a 14 anos, conta com 112.030 mil matrículas (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 2018).

A gestão das escolas municipais é feita por meio de uma Rede que inclui a direção das unidades de ensino, as Diretorias Regionais de Educação (DIREs) e a Secretaria Municipal de Educação (SMED). Dentro da SMED há diretorias, gerências e assessorias para o desenvolvimento de trabalhos específicos nas áreas administrativa e pedagógica. Nas DIREs, além do Diretor Regional de Educação, há equipes que se relacionam diretamente com as escolas, fazendo com que a política educacional aconteça de maneira mais dinâmica. Ao todo, há nove DIREs em Belo Horizonte e a cada uma delas compete orientar um conjunto de escolas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, incluindo unidades com turmas de Educação de Jovens e Adultos.

As equipes das DIREs reúnem-se periodicamente com seus representantes no nível central, na SMED, para alinhamentos de fluxos, discussão e tratativas de casos, bem como para orientações e formações sobre temáticas que devem ser apresentadas às escolas.

Cada Diretoria pedagógica da SMED tem, pelo menos, um interlocutor direto nas DIREs, além do diretor regional. Nesse trabalho, temos como interlocutores servidores das DIREs que são referências para a Diretoria de Políticas Intersetoriais da SMED. Com periodicidade quinzenal, esses profissionais se reúnem na SMED com a equipe da DPIN para alinhamento de ações e projetos em desenvolvimento, todos eles com o objetivo da melhoria da convivência e da segurança no ambiente escolar.

### **3.1. Refletindo sobre ações de enfrentamento à violência em meio escolar na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**

Ao longo de alguns anos, especialmente a partir de 1988, a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte experimentou transformações de sua prática pedagógica por meio da construção, em algumas escolas, de projetos que procuravam garantir a autonomia da instituição em relação aos métodos e procedimentos considerados mais adequados ao contexto vivenciado, equacionando a tarefa pedagógica às necessidades e condições dos sujeitos envolvidos.

Esse movimento, em paralelo a uma grande expansão da Rede Municipal tanto em termos de número de alunos atendidos quanto em relação ao número de escolas criadas, beneficiou-se do amplo debate sobre educação que se fazia presente desde os anos 70 e que forneceu elementos significativos para a renovação pedagógica que se construía no âmbito do município.

As experiências acumuladas nesse processo possibilitaram - e até mesmo exigiram - a formulação de uma proposta que instituisse, no âmbito da educação municipal, um conjunto de princípios que sustentasse de forma clara e consistente as diretrizes políticas e pedagógicas para a Secretaria Municipal de Belo Horizonte. Essa proposta denominada Escola Plural, ainda sob a forma de uma experiência, autorizada pelo Conselho Estadual de Educação, começou a ser implementado em 1995, nas 173 escolas da Rede Municipal de Educação do município de Belo Horizonte. O processo de implantação do programa se deu gradativamente, envolvendo, no período de 1995 e 1997, aproximadamente 146.600 alunos de Pré a 8ª séries e 9.700 profissionais da Educação incluindo professores, diretores, coordenadores pedagógicos e secretárias escolares (BAPTISTA, 1998).

O Programa da Escola Plural baseou-se em dois princípios fundamentais, o direito à educação e a construção de uma escola inclusiva. A esses princípios foram articulados sete eixos norteadores, apresentados abaixo de forma resumida.

1 - Construção de uma escola que considera a formação humana na sua totalidade. [...]. 2 - Escola como tempo de vivência cultural [...]. 3 - Escola como experiência de produção coletiva [...]. 4 - Escola capaz de redefinir os aspectos materiais tornando-os formadores [...]. 5 - Escola capaz de assegurar a vivência de cada idade de formação sem interrupção. 6 - Escola capaz de garantir a socialização adequada de cada idade. 7 - Escola capaz de assegurar a construção de uma nova identidade dos seus profissionais. [...] (BAPTISTA, 1998).

Segundo Baptista (1998), a SMED apostou na sustentabilidade do Programa da Escola Plural por meio de “ações que asseguravam espaços para a socialização das

experiências pedagógicas” com destaque, neste contexto, para o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE). Este órgão era encarregado pela definição da política de formação dos profissionais da RME.

Nesse movimento de definição do projeto político pedagógico, em 1998 foi formulado pela SMED o Programa Rede Pela Paz, surgido após demanda de intervenção de professores, junto ao governo municipal da época, justificada por eventos de violência nas escolas. Em 2002, o Programa Rede pela Paz nas Escolas, por meio do CAPE, enviou uma proposta ao Ministério da Justiça, especificamente ao edital do Programa Paz nas Escolas, de onde obteve recursos para o desenvolvimento de suas ações.

Conforme relata de Costa (2005, p. 13),

Esta iniciativa [o apoio do CAPE ao Rede Pela Paz] representou um reconhecimento oficial, pela SMED, do problema da violência nas escolas municipais de Belo Horizonte. Foram selecionadas nove (09) escolas para participarem do Projeto. O primeiro critério para esta escolha seria uma escola por Regional. A partir daí, sem muito rigor, as escolas seriam escolhidas entre aquelas que já demandavam a intervenção da SMED ou eram indicadas pelas equipes das Gerências Regionais de Educação por apresentarem “problemas de violência”.

Em síntese, o Programa Rede Pela Paz atuaria em nove escolas identificando as demandas relacionadas ao problema da violência, elaborando projeto de intervenção, mapeando e articulando parceiros necessários ao trabalho, realizando ações de formação com a comunidade escolar. A criação do Rede Pela Paz, pela SMED, insere Belo Horizonte no contexto educacional apontado por Gonçalves *et al* (2002), quando estes afirmam que as políticas públicas de redução da violência em meio escolar no Brasil ganham expressão, nos âmbitos estadual e municipal, com o processo de democratização.

Em um trabalho de pesquisa, Gonçalves *et al* (2002) buscaram apreender os aspectos marcantes das políticas públicas voltadas à superação das condutas violentas que atingiam os estabelecimentos escolares em algumas cidades brasileiras de médio e grande porte. Nesse contexto, apontaram que as primeiras ações de combate à violência no âmbito escolar foram iniciadas pelo Ministério da Justiça. E isso se deu após inúmeras ocorrências de criminalidade envolvendo

jovens. Destacam, dentre essas ocorrências, o assassinato do índio pataxó Galdino, no ano de 1997 em Brasília, por cinco jovens de classe média. Galdino Jesus dos Santos dormia no banco de um ponto de ônibus após ter participado de comemorações do Dia do Índio na sede da FUNAI. À época, em um jornal de grande circulação no país, corria a manchete: “índio é queimado por estudantes no DF” (FOLHA DE SÃO PAULO, 1997).

A identificação dos autores como “estudantes” trouxe à tona o questionamento de qual o compromisso da educação no enfrentamento ao fenômeno da violência. Em torno dessa problemática, em 1999, conforme descrevem os autores, foi criada uma comissão de especialistas encarregada por traçar as diretrizes de enfrentamento da violência nas escolas. Como resultado dessa parceria, surgiu em 2002 o Programa Paz nas Escolas, no Ministério da Justiça. O município de Belo Horizonte aderiu a esse Programa por meio de ações incorporadas pelo Rede Pela Paz.

Como forma de fortalecer e integrar as ações desenvolvidas no âmbito do Rede Pela Paz e percebendo a vinculação da violência a outros desafios da escola, em 2004 a SMED criou o Núcleo de Acompanhamento a Projetos do Programa Rede Pela Paz nas Escolas (NARPE). Dentre as ações desenvolvidas no NARPE destacavam-se a proposta de implantação de núcleos de mediação de conflitos e a implantação dos projetos Escola Aberta (PEA) e Segundo Tempo.

O Projeto Escola Aberta está, hoje sob coordenação da Diretoria do Programa Escola Integrada, tem o objetivo de aproximar escola e comunidade por meio de diversas ações e oficinas, nos espaços da escola, nos finais de semana e, também no horário noturno durante a semana. Já a proposta de mediação de conflitos, sob outros moldes, é contemplada atualmente na RME BH pelo Programa Núcleo de Orientação e Solução de Conflitos Escolares (NOS), por meio do curso Justiça Restaurativa nas Escolas, ofertado a todas as escolas de Ensino Fundamental da RME BH, por adesão voluntária.

Ainda no Programa Rede Pela Paz, destacou-se a portaria SMED/SMSEG nº 001/2013 que instituiu uma Comissão Conjunta de Trabalho Intersetorial para a elaboração e implantação do Plano de Segurança Escolar (PLASE). Por esta portaria, o grupo técnico composto por servidores da SMED e da SMSEG teria três

meses para dar retorno, dentre outras ações, sobre as diretrizes e normas relativas à elaboração do PLASE que tinha como objetivos:

IV - propor estratégias e ações que contribuam para a articulação e capacitação dos atores envolvidos, privilegiando a temática Mediação de Conflitos; V - propor atividades a serem desenvolvidas de forma Intersetorial para a prevenção de conflitos no ambiente escolar, a integração entre a escola e a rede social de garantia dos direitos da criança e do adolescente e a proteção da comunidade escolar e do patrimônio público; VI - promover, de forma acertada com os respectivos parceiros, a realização de ações de sensibilização e de formação sobre a problemática da prevenção e da segurança em meio escolar; [...] IX - fomentar a implementação da política pública de mediação escolar, além de persistir nas estratégias de envolvimento da comunidade na construção de soluções conjuntas para a prevenção e o enfrentamento à violência na escola (BELO HORIZONTE, 2013)

O PLASE foi lançado em 2014 com um cronograma que contemplava ações de curto prazo, a serem executadas de 2014 a 2015, de médio prazo, a serem executadas ao longo de 2016 e de longo prazo, a serem executadas a partir de 2017. O documento apresentou um conjunto sistematizado de ações por meio da abordagem de quatro eixos, a saber: convivência escolar; segurança do ambiente escolar; ocorrências graves e gestão democrática. Em termos referenciais, a construção do PLASE se apoiou em Debarbieux e Blaya (2002), utilizando em seu marco teórico o conceito de clima escolar, compreendido como a qualidade geral das relações e interações entre os diferentes sujeitos da escola.

A análise das ações de enfrentamento à violência em meio escolar na RME BH indica, no âmbito da gestão, que ações importantes tiveram continuidade mesmo com as trocas de governo no município. As ações do PLASE, por exemplo, tiveram início em 2015 e não se encerraram naquele mandato.

No ano de 2017 diversos órgãos e setores da prefeitura de Belo Horizonte foram reestruturados. Nesse contexto, foi criada a Diretoria de Políticas Intersetoriais (DPIN), por meio da Lei nº 11.065 de 1º de agosto de 2017, cujas atribuições, em síntese, é realizar ações para a boa qualidade do clima escolar.

Duas gerências compõem essa Diretoria: a Gerência de Articulação Família-Escola (GEAFE) e a Gerência Clima Escolar (GCLIM). No que se refere ao enfrentamento à violência em meio escolar, vale destacar na GEAFE a incorporação da discussão dos motivos da baixa frequência e da evasão escolar como possíveis indicadores de

violências e violações de direitos. Em relação à GCLIM, nota-se que um conjunto de objetivos previstos no PLASE foram incorporados pela referida Gerência, com destaque para os projetos Plano de Convivência Escolar e Câmara de Práticas Restaurativas e o Grupo de Trabalho Segurança nas Escolas.

O Projeto Câmara de Práticas Restaurativas teve início em 2018 a partir de um Termo de Cooperação assinado entre o Ministério Público de Minas Gerais, o Tribunal de Justiça de Minas Gerais, a Universidade Federal de Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e a SMED. Dessa assinatura, pactuou-se o Programa Núcleo de Orientações e Soluções de Conflitos Escolares (NÓS), com a oferta do curso Justiça Restaurativa na Escola para todas instituições de Ensino Fundamental da RME BH. A proposta foi apresentada à SMED pelo Ministério Público de MG, em função do número de adolescentes encaminhados ao CIA por questões de conflitos escolares.

A ideia central deste projeto é a de que os conflitos escolares que não configuram crime ou ato infracional devem ser tratados no ambiente escolar, de modo que esse processo se torne, também, momentos de aprendizagem, sendo este o papel das Câmaras de Práticas Restaurativas. Para isso, é necessário que os membros da comunidade escolar saibam utilizar dispositivos e disponham de habilidades necessárias ao correto tratamento das situações. Segundo informações da coordenação do Programa Nós na SMED, 162 escolas de Ensino Fundamental da RME BH haviam feito a adesão ao Programa até novembro de 2019.

Outro projeto que teve continuidade quando da mudança de gestão municipal em Belo Horizonte é o Plano de Convivência Escolar. Previsto nas ações do PLASE, teve início em 2015 de forma piloto em algumas escolas e em 2017 foi ampliado para todas escolas da RME-BH. A expectativa da SMED, com a elaboração do Plano pelas escolas, é de que construam coletivamente normas e regras para a convivência em ambiente escolar, por meio do exercício da gestão democrática e de repactuação dos combinados, apoiados no Regimento Escolar, bem como na melhoria dos processos de gestão.

A essas ações de cunho pedagógico somou-se a integração efetiva entre Educação e Segurança, a partir de 2004, com a inserção de agentes da Guarda Municipal no

interior das escolas. Em 20 de janeiro de 2003, por meio da Lei 8486, criou-se a Guarda Municipal Patrimonial de Belo Horizonte (GM) e já no ano seguinte cada escola municipal passou a contar com um agente da GM dentro de suas dependências.

A entrada da GM nas escolas também foi uma resposta da gestão municipal da época à demanda apresentada por professores que reivindicavam mais segurança nas instituições de ensino. Vale ressaltar que naquele período a GM exercia exclusivamente o papel de guarda patrimonial, para registro de delitos, contravenções penais e perturbações do funcionamento do órgão público.

Com o passar do tempo, talvez devido à característica territorial de cada escola ou por falta de alinhamento conceitual entre a SMED e SMSP, no que se refere à especificidade do trabalho da GM dentro das escolas, cada instituição estabeleceu parâmetros em sua relação com a GCM. Em algumas delas, por exemplo, constituiu-se a ideia do “guarda pedagógico” que atua na organização das atividades escolares, como o recreio, estabelecendo relação mais próxima aos alunos. Em outras configurou-se a figura do “guarda disciplinador” que tem como tarefa essencial auxiliar as direções e coordenações na vigilância ao cumprimento às regras escolares.

Atualmente, SMED/DPIN, SMSP e GCM se reúnem mensalmente para discussões sobre segurança nas escolas, com o objetivo de elaborar ações intersetoriais para prevenção e redução da violência no ambiente escolar. Uma das tarefas deste Grupo de Trabalho refere-se à necessidade de reestruturar o modelo de atuação da GM nas escolas, sobretudo a partir da Lei nº 13.022 de 08 de agosto de 2014 que definiu parâmetros de atuação da GM em todo território nacional.

Com a publicação da Lei nº 13.022, ampliou-se as atribuições da GM e, dentre outros aspectos, esta deixou de atuar somente na defesa do patrimônio público e assumiu, também, ações preventivas contra a criminalidade, sendo denominada, a partir de então, de Guarda Civil Municipal (GCM). Dentre essas ações, conforme consta no Art. 16 da referida Lei: “Aos guardas municipais é autorizado o porte de arma de fogo, conforme previsto em lei” (BRASIL, 2014). Em relação à definição da competência da GCM no atendimento às escolas, conforme consta no Art. 5º,

parágrafo XVIII, compete à GCM “atuar mediante ações preventivas na segurança escolar, zelando pelo entorno e participando de ações educativas com o corpo discente e docente das unidades de ensino municipal, de forma a colaborar com a implantação da cultura de paz na comunidade local” (BRASIL, 2014). Em síntese, verificamos, na RME BH, um conjunto de ações de enfrentamento à violência em meio escolar. Certamente, cada uma delas pode derivar em inúmeras pesquisas que possibilitariam melhor compreensão do fenômeno.

### **3.2. Violência em meio escolar: uma questão da Segurança?**

Segundo o Estatuto da Guarda Municipal de Belo Horizonte, Lei Nº. 9.319, de 19 de janeiro de 2007, artigo VII, cabe à GCM “garantir a preservação da segurança e da ordem nos próprios municipais sob sua responsabilidade”. Os próprios municipais são os equipamentos públicos do município, como centros de saúde, parques e as escolas.

Conforme consta no Memento de Rotinas Operacionais da Guarda Municipal de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2008, p. 13), toda ocorrência atendida por um agente da GCM deve gerar um relatório de serviço denominado Boletim de Intervenção (BI). O BI não dispensa, nem substitui, o Boletim de Ocorrência (BO), para casos configurados em crime ou ato infracional. O (BO), portanto, é o documento que formaliza a “notícia crime” perante a autoridade policial e a partir dele pode ser instaurado o inquérito para apuração criminal, iniciando a investigação do crime avisado.

Os adolescentes que cometem ato infracional em Belo Horizonte e que em função disso são abordados por agentes de segurança (PM e/ou GM), são encaminhados ao Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional (CIA BH). No CIA BH funciona a Vara Infracional da Infância e da Juventude de Belo Horizonte. Anualmente, a referida Vara divulga o Relatório Estatístico com dados sobre o atendimento a adolescentes com ocorrências infracionais atendidas por ela. Segundo este Relatório, em 2018, foram encaminhados ao CIA 7.786 adolescentes. A maioria dos casos, 1.910, em função de tráfico de drogas (TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MINAS GERAIS, 2019, p. 8).

Também consta nesse Relatório as ocorrências escolares classificadas em ato infracional encaminhadas ao CIA BH. Em 2018, segundo consta no referido Relatório, 137 adolescentes passaram pelo CIA em função de conflito escolar. Desse total, 54% estudantes de escolas municipais, 41,38% de escolas estaduais e 4,6% de escolas particulares (TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MINAS GERAIS, 2019, p. 55). Desses, maioria matriculada nos sextos, oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental. Em relação ao motivo do encaminhamento, maioria, por motivos estritamente relacionais, a saber: ameaça, vias de fato e lesão corporal (TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MINAS GERAIS, 2019, p. 50).

Vale ressaltar, contudo, que nem toda ocorrência em ambiente escolar que gera o BI finaliza em BO. Isso nos informa, portanto, que a GCM é chamada a atuar nas escolas não só para situações de atos infracionais ou crimes. Os setores de inteligência e informação da Secretaria Municipal de Segurança e Prevenção de Belo Horizonte informam à SMED, com periodicidade semanal, os relatórios de serviço (BIs) registrados pela GM, no interior das escolas e, anualmente, divulgam o diagnóstico geral dessas ocorrências. Nesses documentos, fica evidente a afirmação feita acima quando se nota que parte dos encaminhamentos dados pela GCM, quando do atendimento a uma ocorrência na escola, se transforma em medida pedagógica. Ou seja, dispensa-se encaminhamentos policiais.

No diagnóstico de 2017, foram informadas 749 ocorrências no interior de 193 escolas da RME BH. As categorias dano, vias de fato/agressão, furto e ameaças constituíram maior parte destes registros, representando, respectivamente, 16.96% (127), 16.15% (121), 10.81% (81) e 9.61% (72) do total registrado. Em 2018, foram registradas 569 ocorrências no interior das escolas municipais de Belo Horizonte sendo o maior número, respectivamente, de vias de fato/agressão (19%), furto 15%), dano (13%) e ameaça (10%) (BELO HORIZONTE, 2017, p.5; 2018, p. 5).

Em 2017, na lista de escolas com maiores registros de ocorrências estavam três instituições localizadas em um mesmo território, sendo este de extrema vulnerabilidade social e tensionado pelo tráfico de drogas. Ao todo, o número de BI's feitos nessas unidades corresponderam a 9.4% do total de ocorrências desse ano. A escola que despontou nesse "ranking", em 2017, teve 23 registros, seguida pela segunda escola com 21 ocorrências e pela terceira escola com 17 casos registrados.

No ano 2018, a escola que teve o maior número de ocorrências no ano anterior, caiu para a segunda posição; a segunda escola com maior número de registros em 2017 foi para a 11<sup>a</sup> posição; já a terceira escola com maior número de ocorrências em 2017 se manteve na mesma posição em 2018.

Muitos fatores, associados à violência e as características socioeconômicas resultantes dos processos de marginalização dos territórios, têm se mostrado condicionantes importantes para as situações de violência escolar. Neste sentido, a abordagem do fenômeno requer leituras capazes de compreender a conexão entre o espaço interno e externo da escola, pois a violência não é só uma questão da Segurança.

A leitura contextualizada dos dados da violência escolar pode implicar ações pedagógicas que promovam a discussão focada nos sujeitos e não somente nos fatos. Isso faz toda diferença no resultado da ação, pois o cotidiano da escola é essencialmente relacional. Em 2018, por exemplo, das 531 ocorrências registradas em escolas da RME-BH, segundo o Diagnóstico da GM, 319 (60%) envolveram adolescentes de 12 a 14 anos. Dessas, 404 (76%) tiveram autoria de meninos e 127 (24%) tiveram meninas identificadas como autoras. Tais dados informam sobre como vem se constituindo a adolescência e indagam sobre os modos de ser menino e menina no Brasil.

A maioria dos casos de violência registrados nas escolas, pela GM, apresentam como autores adolescentes do sexo masculino. No âmbito pedagógico, deve-se perguntar sobre as práticas normalizadoras mais amplas que (re)produzem a juventude e a masculinidade em nossa sociedade. Cabe indagar sobre quais processos corroboram para a constituição normalizante desses sujeitos (meninos: violentos, brigões, fortes X meninas: meigas, disciplinadas, frágeis). Essa reflexão é apenas uma de tantas outras possibilidades a partir da leitura contextualizada dos dados da violência escolar.

Considerando que nem toda intervenção da GCM incide em situações de crime ou de ato infracional, podemos inferir que há questões de indisciplina sendo delegadas aos cuidados da Segurança. O Diagnóstico da GCM (2018), por exemplo, indica que 60% das ocorrências registradas nas escolas neste ano terminaram em “medida

pedagógica”. É preciso pensar nessa porcentagem e indagar porque as escolas têm acionado a GCM para atuar em situações intrínsecas do fazer pedagógico?

Gonçalves (2010) chama a atenção para a crescente policialização dos conflitos escolares, o que de certo modo nos induz a pensar que as escolas, em certa medida, estão se desresponsabilizando de aspectos que são próprios da convivência escolar, como a indisciplina.

Não raro, atos que outrora eram classificados de indisciplina passaram a ser julgados como atos de violência. E ainda são frequentemente descritos por meio de um vocabulário criminal. Nessa condição, docentes sentem-se impotentes para lidar com esses atos. Isso tem produzido formas muito diferenciadas nas reações dos atores escolares diante de fenômenos explícitos de conflitos ou tensões interpessoais (GONÇALVES, 2010, p.1).

Em outros termos, é preciso recuperar a discussão pedagógica para o entendimento do fenômeno da violência em ambiente escolar.



**QUADRO 2 - REGISTRO DAS OCORRÊNCIAS REGISTRADAS PELA GUARDA CIVIL MUNICIPAL EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, JANEIRO A JULHO DE 2019**

| DATA     | ESCOLA        | OCORRENCIA                             | TURNO | ACIONAMENTO | AUTORIA  | SEXO     | VITIMA   | SEXO       | ENCAMINHAMENTO |
|----------|---------------|----------------------------------------|-------|-------------|----------|----------|----------|------------|----------------|
| 01/07/19 | EM ESPERANÇA  | DANO                                   | T     | PROF./FUNC. | ADOL.    | M        | PATRIM.  | N.S.APLICA | M.PED.         |
| 28/06/19 | EM ESPERANÇA  | FURTO                                  | T     | DIR./COORD  | N.IDENT. | N.IDENT. | ADOL.    | N.IDENT.   | OUTRO          |
| 28/05/19 | EM ESPERANÇA  | LESÃO CORPORAL                         | M     | DIR./COORD  | CRAN.    | M        | CRAN.    | M          | SAUDE          |
| 25/04/19 | EM ESPERANÇA  | PERTURBAÇÃO TRABALHO/SOSSEGO           | M     | DIR./COORD  | ADOL.    | M        | ADUL.    | M          | M.PED.         |
| 16/05/19 | EM PAZ        | OUTROS TIPOS DE AÇÃO / OPERAÇÃO DE P   | T     | DIR./COORD  | ADOL.    | M        | N.S.APL. | N.S.APLICA | M.PED.         |
| 15/03/19 | EM HARMONIA   | AMEACA                                 | N     | DIR./COORD  | ADOL.    | M        | ADUL.    | M          | M.PED.         |
| 28/05/19 | EM HARMONIA   | ATO OBSCENO                            | T     | PROF./FUNC. | ADOL.    | M        | ADOL.    | F          | B.O            |
| 07/06/19 | EM HARMONIA   | ATO OBSCENO                            | T     | PROF./FUNC. | ADOL.    | M        | ADUL.    | F/M        | M.PED.         |
| 03/06/19 | EM HARMONIA   | OUTROS TIPOS DE INFRAÇÃO AO PATRIMONIO | T     | DIR./COORD  | ADOL.    | F        | ADOL.    | F          | M.PED.         |
| 07/02/19 | EM EMPATIA    | AGRESSÃO AO SERVIDOR                   | M     | DIR./COORD  | CRAN.    | M        | ADUL.    | F          | M.PED.         |
| 02/04/19 | EM EMPATIA    | DANO PATRIMONIO                        | N     | G.M.RONDA   | ADUL.    | M        | PATRIM.  | M          | B.O            |
| 13/05/19 | EM EMPATIA    | LESÃO CORPORAL                         | T     | DIR./COORD  | ADUL.    | F        | ADOL.    | F          | C.T.           |
| 04/04/19 | EM EMPATIA    | OUTROS TIPOS DE ATENDIMENTO COMUNITA   | N     | G.M.RONDA   | N.S.APL. | M        | ADUL.    | M          | SAUDE          |
| 25/03/19 | EM COMPAIXÃO  | DANO PATRIMONIO                        | T     | DIR./COORD  | ADOL.    | M        | PATRIM.  | N.S.APLICA | M.PED.         |
| 03/07/19 | EM ALEGRIA    | DANO PATRIMONIO                        | T     | DIR./COORD  | CRAN.    | M        | PATRIM.  | M          | M.ADM.         |
| 25/05/19 | EM FELICIDADE | FURTO PATRIMONIO                       | T     | DIR./COORD  | N.IDENT. | N.IDENT. | PATRIM.  | N.IDENT.   | B.O            |
| 10/04/19 | EM AMOR       | OUTRAS INFRAÇÕES CONTRA A PESSOA       | M     | DIR./COORD  | ADOL.    | F        | N.S.APL. | N.S.APLICA | M.PED.         |
| 11/04/19 | EM AMOR       | VIAS DE FATO                           | M     | DIR./COORD  | ADOL.    | M        | ADOL.    | M          | M.PED.         |
| 02/04/19 | EM AMIZADE    | ATRITO VERBAL                          | M     | DIR./COORD  | ADOL.    | M        | ADOL.    | M          | M.PED.         |

Fonte: Elaborado pela autora. Dados: GUARDA CIVIL MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Relatórios das ocorrências em escolas de Ensino Fundamental da RME BH, janeiro a julho de 2019.

Para a análise do conteúdo, na organização dessa planilha consideramos essenciais as seguintes informações:

**a) Data** - indica o dia da semana ou período do ano de maior registro de ocorrências, possibilitando o planejamento de ações preventivas; **b) Escola** - possibilita às equipes das DIREs e da SMED fazerem leituras mais contextuais frente ao conjunto de escolas de cada Regional; **c) Ocorrência** – informação

essencial para a compreensão do fenômeno, permite à gestão identificar quais tipos de eventos são registrados. Ainda, por meio de discussão conceitual, permite refletir sobre o modo como se dá a interpretação dos fatos pelos profissionais da escola e da Segurança; **d) Turno** – importante para compreender a dinâmica de funcionamento das escolas ao longo do dia, possibilitando à gestão um olhar mais estratégico no planejamento dos espaços e tempos escolares a serem utilizados; **e) Acionamento** - permite identificar quais e como os sujeitos no ambiente escolar têm acesso à GCM para, a partir daí, pensar fluxos e protocolos de segurança acessíveis a todos sujeitos na comunidade escolar e que auxiliem a gestão escolar nas questões relacionadas à melhoria da convivência e da segurança no ambiente; **f) Autoria e Vítima** - permite identificar o grupo etário envolvido nas ocorrências

escolares para se pensar ações de melhoria da convivência que sejam específicas e apropriadas aos diferentes sujeitos que convivem no ambiente escolar; **g) Sexo da autoria e da vítima** – complementa as informações anteriores pois detalha ainda mais os sujeitos envolvidos nas ocorrências para, assim, se traçar ações mais assertivas para a melhoria da convivência no ambiente escolar e garantia da equidade entre os sujeitos; **h) Encaminhamento** – permite analisar e avaliar a forma como as ocorrências têm sido tratadas, tendo em vista a busca por encaminhamentos que considerem diferentes formas de articulações, buscando, efetivamente, a resolução do problema.

A partir da organização desses dados, elaboramos gráficos e tabelas que subsidiaram a discussão nos dois encontros realizados na SMED. O primeiro deles ocorreu em 03 de setembro de 2019 com a participação de 12 pessoas, sendo 11 do sexo feminino e uma do sexo masculino. Já o segundo foi realizado em 05 de novembro de 2019 com a participação de 20 pessoas, sendo 16 do sexo feminino e quatro do sexo masculino.

Também realizamos pesquisa bibliográfica referente ao tema para melhor compreensão e leitura do fenômeno abordado. Ambos encontros foram realizados no formato de rodas de conversa e, no segundo deles, também utilizamos o recurso do “estudo de caso”. Em suma, a realização dos encontros com representantes das DIREs permitiu refletir sobre possibilidades de abordagem do tema “violência em meio escolar” junto às escolas de Ensino Fundamental da RME BH, conforme mostraremos a seguir.

#### **4.1. Apontamentos para a gestão: primeira ação**

Em 03 de setembro de 2019 realizamos o primeiro encontro com representantes das DIREs e iniciamos apresentando a síntese de 271 ocorrências elaborados pela GCM em 113 escolas da RME BH, no 1º semestre de 2019, conforme mostra a tabela a seguir.

**TABELA 1 – TOTAL DE BOLETINS DE INTERVENÇÃO REGISTRADOS EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE - JANEIRO A JULHO DE 2019**

| Diretoria Regional de Educação | Total de escolas | Total de Boletins de Intervenção registrado* | Total de escolas com registro de Boletins de Intervenção | Percentual de escolas com Boletins de Intervenção |
|--------------------------------|------------------|----------------------------------------------|----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| A                              | 28               | 46                                           | 20                                                       | 0,71                                              |
| B                              | 27               | 44                                           | 16                                                       | 0,59                                              |
| C                              | 20               | 43                                           | 18                                                       | 0,90                                              |
| D                              | 13               | 30                                           | 8                                                        | 0,61                                              |
| E                              | 17               | 25                                           | 10                                                       | 0,58                                              |
| F                              | 29               | 22                                           | 15                                                       | 0,51                                              |
| G                              | 14               | 22                                           | 10                                                       | 0,71                                              |
| H                              | 14               | 20                                           | 9                                                        | 0,64                                              |
| I                              | 13               | 19                                           | 9                                                        | 0,69                                              |
| Total                          | 175*             | 271                                          | 115                                                      | 0,65                                              |

Fonte: Elaborado pela autora. Dados: GUARDA CIVIL MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Relatórios das ocorrências em escolas de Ensino Fundamental da RME BH, janeiro a julho de 2019.

A primeira observação feita pelos participantes da roda de conversa, na apresentação dados apresentados, referiu-se à distribuição das ocorrências. A Regional F, por exemplo, tem o maior número de escolas, mas não apresenta o maior número de registros. Associaram o fato ao contexto territorial em que algumas escolas dessa regional estão inseridas. Nessas, o acionamento de agentes de segurança, tende a ser evitado pois pode gerar “problemas” à instituição e, de forma particular, aos estudantes envolvidos, relatou a representante dessa regional.

Todos os presentes identificaram, em suas respectivas Regionais, uma ou mais escolas nessa situação e apontaram que frente a violência no território, as instituições tendem a trilhar alguns caminhos, tais como: tratar as ocorrências no âmbito escolar, sem envolver sujeitos externos; tratar os casos junto aos envolvidos, mas sem expandir a discussão para toda comunidade escolar; inserir-se em redes territoriais locais e nela fazer a discussão do problema, para que haja maior segurança em desenvolver seu papel protetivo. Sobre esse último ponto, relacionaram algumas experiências vigentes na RME BH, indicando-as como sendo a melhor opção frente às outras possibilidades relacionadas.

Conforme apontam Felizardo Júnior *et al* (2011), a articulação em redes sociais no território constitui um fator positivo e deve ser potencializado em todas escolas,

A escola e demais instituições não podem ficar reclusas perante aos problemas que enfrentam no seu cotidiano. Essa postura gera sintomas mais difíceis de serem superados devido ao caráter repetitivo das tensões provocadas pela falta de diálogo e da contextualização dos seus conflitos. Furto de aparelhos celulares na escola, por exemplo, não pode ser compreendido sem a consideração do contexto produtivista, consumista e extremamente competitivo de uma sociedade capitalista que explora esse tipo de relação nos meios midiáticos e demais relações compartilhadas pelos sujeitos escolares. Sendo assim, esse tipo de discussão não se circunscreve apenas ao âmbito da sala de aula ou do gabinete da coordenação escolar, mas vai além e ultrapassa os muros da escola. (...) Dessa forma, a escola não desenvolverá fatores protetivos sem uma articulação em redes (FELIZARDO JÚNIOR *et al*, 2011, p. 87).

Seguindo a discussão, os participantes da roda de conversa destacaram a Regional D por esta possuir o menor número de escolas e apresentou o terceiro maior número de ocorrências. Dos 30 registros desta Regional, 22 foram feitas em quatro escolas localizadas em territórios tensionados pelo tráfico de drogas, sendo 13 registros de uma mesma instituição. Com essa observação, apontamos a necessidade de maior compreensão socioespacial do fenômeno da violência, que pode ser feita, inclusive, com a apropriação de indicadores sociais já desenvolvidos e adotados pelo município, como o Índice de Qualidade de Vida Urbana de Belo Horizonte (IQVU).

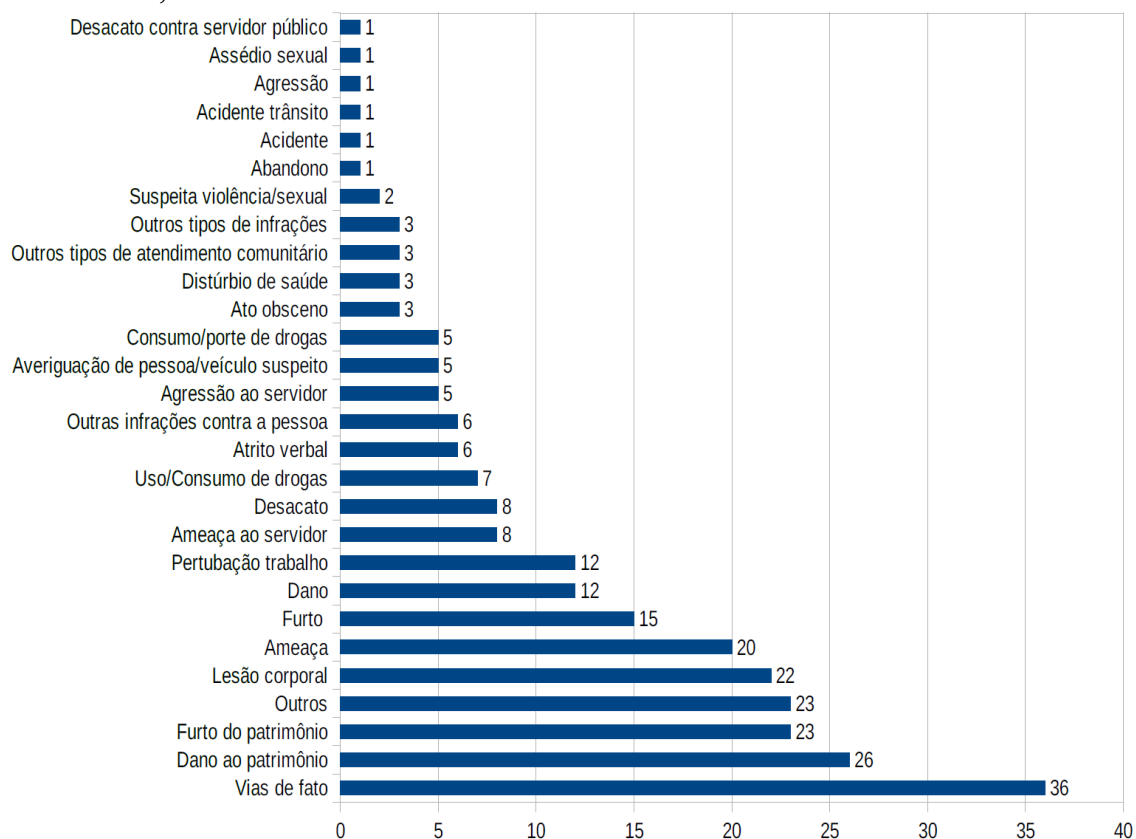
O Índice de Qualidade de Vida Urbana de Belo Horizonte (IQVU-BH) é um índice composto por diversas variáveis - como, por exemplo, infraestrutura urbana, segurança e educação - que buscam quantificar a disponibilidade de bens e serviços públicos e privados na cidade. O IQVU é calculado para as 80 Unidades de Planejamento (UPs) existentes em Belo Horizonte. Seu cálculo permite a delimitação de áreas prioritárias para os investimentos públicos e a melhor compreensão da distribuição dos bens e serviços públicos e privados entre as regiões da cidade (BELO HORIZONTE, 2019).

De fato, no contexto de município, tanto a regional F quanto a Regional D possuem territórios com baixo IQVU. Na análise notamos que as quatro escolas da Regional D que apresentaram registros da GCM estão inseridas em áreas de baixo IQVU. A Regional C foi a que apresentou distribuição mais equitativa do fenômeno, 90% das escolas dessa regional fizeram algum registro. Se comparada ao conjunto do município, dois territórios dessa regional ocupam a primeira e a quarta posição de menor IQVU. A partir dessas reflexões, o grupo apontou a necessidade de aprofundar na compreensão espacial do fenômeno da violência por meio de leituras

de indicadores e estudos que possam elucidar como e com qual intensidade as características territoriais do entorno da escola impactam o ambiente escolar.

Outra discussão realizada na roda de conversa referiu-se à classificação das ocorrências, tipificadas pelo guarda municipal de acordo com a natureza do evento, seguindo as orientações do “Memento de Rotinas Operacionais da Guarda Municipal de Belo Horizonte”, um instrumento operacional próprio de utilização da GCM, elaborado pela SMSP. Nos 271 relatórios analisados foi possível identificar as seguintes classificações, conforme mostra gráfico abaixo.

**GRÁFICO 1 – TIPOS DE OCORRÊNCIAS REGISTRADAS PELA GUARDA CIVIL MUNICIPAIS EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, JANEIRO A JULHO DE 2019\***



Fonte: Elaborado pela autora. Dados: GUARDA CIVIL MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Relatórios das ocorrências em escolas de Ensino Fundamental da RME BH, janeiro a julho de 2019.

\*Os dados são preliminares e podem sofrer alterações pela estatística da Guarda Civil Municipal de Belo Horizonte.

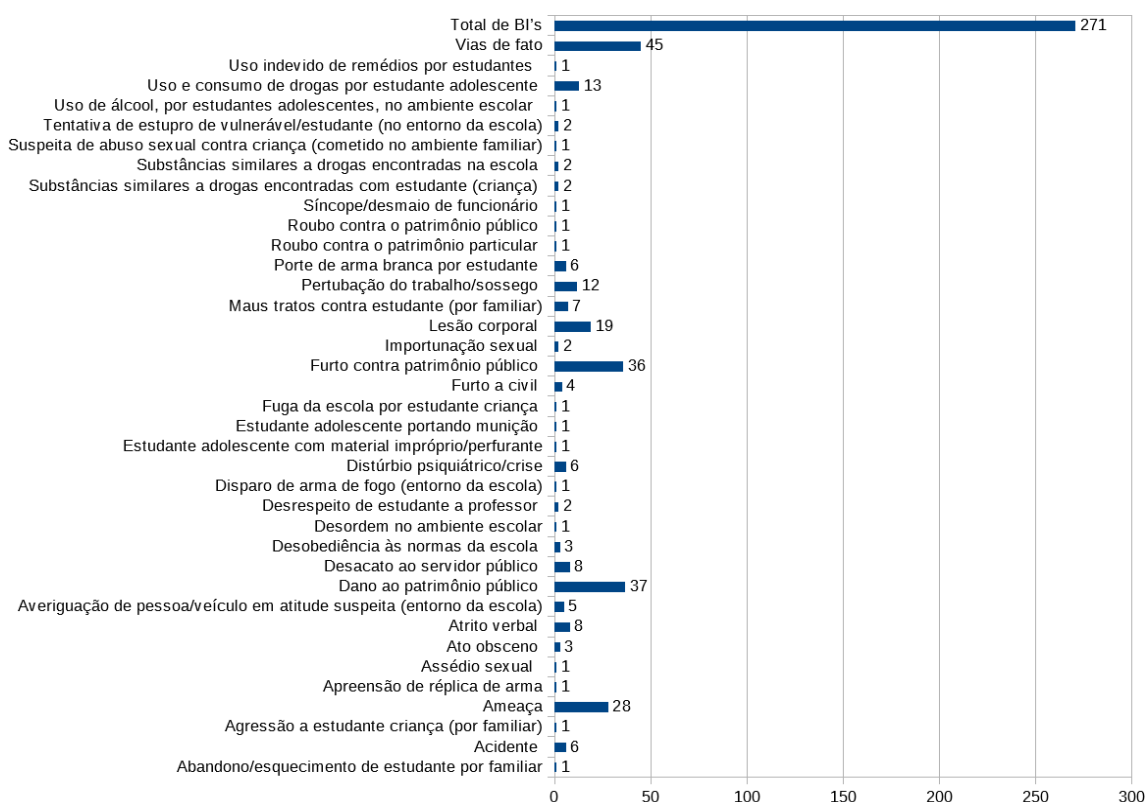
Na análise desse gráfico percebeu-se que a classificação da GCM, por se tratar de termo técnico e específico da Segurança, nem sempre permite aos profissionais da educação identificar o fenômeno de forma clara e objetiva. “Outras infrações contra a pessoa”, por exemplo, foi utilizado tanto para indicar o esquecimento de uma

criança na escola, pelos seus responsáveis, quanto um caso de desobediência de um adolescente ao pedido de uma monitora do transporte escolar. A classificação “outros tipos de comunicação de competência de outros órgãos” foi usada para indicar tanto uma situação de maus tratos contra criança, quanto a evasão/fuga da escola por uma criança durante as atividades escolares. Em ambos exemplos, o termo utilizado pela GCM impossibilita a compreensão do fato ocorrido e iguala situações diferentes que demandam tratativas específicas.

Desse modo, percebemos a necessidade de fazer a reclassificação de algumas ocorrências buscando, quando da tradução do fato, utilizar termos que traduzam de forma mais evidente a situação ocorrida.

Essa tarefa, apontada na primeira roda de conversa, foi realizada posteriormente pela autora e mostrou-se importante na sequência ao trabalho, visto que foi apresentada no início da discussão do segundo encontro. Esse trabalho resultou em 37 classificações, conforme pode-se ver abaixo.

**GRÁFICO 2 - RECLASSIFICAÇÃO DE OCORRÊNCIAS REGISTRADAS PELA GUARDA CIVIL MUNICIPAL EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, JANEIRO A JULHO DE 2019\***



Fonte: Elaborado pela autora. Dados: GUARDA CIVIL MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Relatórios das ocorrências em escolas de Ensino Fundamental da RME BH, janeiro a julho de 2019.

Os tipos de ocorrências registradas pela GCM vão desde a queda de um estudante, passando por situações de briga e agressão, episódios de sofrimento mental, furtos ao patrimônio e até mesmo tentativa de estupro. Assim, podemos afirmar que as ocorrências tratadas pela GCM não se restringem a crimes ou atos infracionais. Conter conflitos, auxiliar em situações de distúrbio psiquiátrico, atuar em situações de crime, exercer ações preventivas de segurança e até mesmo atuar na “correção” de atos indisciplinados, são ações identificadas no rol de atividades realizadas pela GCM em ambiente escolar na RME BH.

Gonçalves (2010), problematiza as situações em que se chega a chamar agentes da segurança pública para interferir no cotidiano escolar. Em seu estudo, o referido autor identifica três temas correlatos, a saber: agressividade, indisciplina e violência escolar, que são muito diferentes em conteúdo, significado e tratamento, porém confundidos nos cotidianos escolares. Para o autor, “essa variabilidade de reações dificulta muito o entendimento para lidar com esses fenômenos no interior das escolas” (GONÇALVES, 2010, p.1).

Essa situação foi discutida com o grupo e, após reflexões, chegamos a três categorias de ocorrências. A primeira refere-se às situações possíveis de serem enquadrados como crimes ou atos infracionais. A outra categoria diz respeito a situações diversas que perturbam o clima escolar, enquadrando-se os casos de indisciplina ou desobediência, por exemplo. Por fim, identificamos situações que demandaram atendimento nos serviços de saúde e/ou no Conselho Tutelar. Trata-se de situações de violações contra a criança e o adolescente, acidentes e distúrbios de saúde. Nesses casos, é imprescindível a articulação intrasetorial da escola com as demais políticas e órgãos de defesa da criança e do adolescente. Assim, por meio dessa classificação, elaboramos o quadro abaixo.

**QUADRO 3 - CLASSIFICAÇÃO DAS OCORRÊNCIAS REGISTRADAS PELA GUARDA CIVIL MUNICIPAL EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, JANEIRO A JULHO 2019**

| SITUAÇÕES QUE PODEM SER ENQUADRADOS COMO CRIMES* OU ATOS INFRACIONAIS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | SITUAÇÕES QUE PERTURBAM O CLIMA ESCOLAR                                                                                                                                                                                                                                                      | SITUAÇÕES DIVERSAS QUE DEMANDAM ATENDIMENTO INTERSETORIAL                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Abandono/esquecimento de estudante por familiar ; agressão a estudante criança por familiar ; ameaça ; apreensão de réplica de arma ; assédio sexual; ato obsceno ; dano ao patrimônio público; desacato ao servidor público; disparo de arma de fogo no entorno da escola; estudante adolescente portando munição; Furto; importunação sexual; lesão corporal; maus tratos; perturbação do trabalho/sossego; porte de arma branca; roubo; tentativa de estupro de vulnerável. | Atrito verbal; averiguação de pessoa/veículo em atitude suspeita (entorno da escola); desobediência às normas da escola; desordem no ambiente escolar; desrespeito de estudante a professor; estudante adolescente com material impróprio/perfurante; fuga de estudante do ambiente escolar; | Acidente no ambiente escolar; distúrbio psiquiátrico/crise; Síncope/desmaio de funcionário; uso indevido de remédio; uso de drogas. |

Fonte: Elaborado pela autora. Dados: GUARDA CIVIL MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Relatórios das ocorrências em escolas de Ensino Fundamental da RME BH, janeiro a julho de 2019.

As situações que configuram crime são muito variadas em termos de gravidade, vão de maus tratos ao desacato. Em relação à autoria dos casos, percebeu-se que as ocorrências mais graves, como a violência sexual, foram cometidos fora da escola, por adultos, contra crianças e adolescentes. Sobre essa característica, o grupo concorda que a escola exerce papel protetivo, uma vez que a violência sofrida por elas são obrigatoriamente notificadas por essas instituições.

As situações que perturbam o clima escolar são diversas e dizem da complexidade das relações nesse ambiente. A leitura dos relatórios indica uma linha muito tênue entre indisciplina e atos infracionais. Outro aspecto observado foi a diferentes formas de encaminhamentos dada a fatos que receberam uma mesma classificação. A respeito disso, ilustramos com os casos seguintes, retirados dos relatórios da GCM.

#### **Caso 1 - vias de fato**

Por volta das 9h15min, a guarnição de serviço em ronda de rotina deparou com as alunas, (...), 14 anos e (...), 14 anos, em vias de fato. As partes foram separadas e encaminhada até a sala da coordenação, onde o diretor (...), adotou as medidas administrativa e pedagógicas. Compareceram as responsáveis das alunas que em comum acordo dispensaram providências policiais.

**Caso 2 - vias de fato**

Por volta das 09h20min, a equipe (...), foi solicitada pelo aluno (...), de 11 anos, o qual informou que (...), de 12 anos e (...), de 13 anos o agrediu com chutes e socos. Posteriormente o aluno foi encaminhado para a direção e solicitado a presença do responsável. Diante do exposto, o pai do aluno (...), solicitou providências policiais. As partes foram conduzidas para a CIA com os respectivos responsáveis (...), sendo confeccionado o REDS/GCMBH (...).

Segundo classificação da GCM, as duas situações acima foram registradas como “vias de fato/agressão” e, do ponto da objetividade, teriam por isso um mesmo desfecho. Contudo, cada situação traz aspectos específicos que implicam encaminhamentos diferentes. O primeiro caso, por exemplo, dispensou encaminhamentos policiais e o fato se encerrou dentro da escola. Já no segundo caso, o responsável pelo estudante deu sequência ao encaminhamento policial e, possivelmente, passará por todos os ritos judiciais previstos por essa situação.

Ambas casos indicam que a violência nas escolas impacta toda comunidade e, até mesmo, agentes externos a elas, como os órgãos de segurança e do sistema judicial. Assim, cada sujeito envolvido, deverá ser incluídos nas discussões de propostas que visam o enfrentamento ao problema.

Dado o exposto, a primeira roda de conversa possibilitou uma reflexão inicial sobre os aspectos da violência em escolas da RME-BH. De modo geral, apontamos a necessidade da leitura socioespacial do fenômeno e da reclassificação das ocorrências para que os dados da GCM contribuam mais efetivamente ao fazer pedagógico. Também, levantamos a necessidade de realizar junto às escolas estudos para entendimento dos aspectos que diferenciam um ato de indisciplina de um ato infracional. Identificamos, ainda, a necessidade de considerarmos a dimensão subjetiva das relações interpessoais, compreendendo que ocorrências semelhantes afetam cada pessoa de maneira diferente.

## 4.2 Apontamentos para a gestão: segunda ação

O segundo encontro foi realizado no formato de roda de conversa e estudo de um caso de violência ocorrido em uma escola da RME BH, conforme mostrado abaixo.

### Estudo de caso

Por volta das 11h30min, de uma quarta-feira, a guarnição (...) foi empenhada pela CECOGGE para comparecer na Escola Municipal (...) para atender uma ocorrência de agressão. No local, (...), (...) anos, coordenador, juntamente com (...), (...), professor, relataram que o aluno (...) estava causando tumulto durante a aula quando foi advertido pelo (...). O aluno se exaltou com a advertência e apanhou um engradado, utilizando para guardar objetos diversos, e bateu na cabeça do professor com o objeto. (...) não sofreu ferimento aparente, mas foi encaminhado para o hospital (...) onde foi atendido e liberado. A avó do aluno compareceu ao educandário, solicitada pela coordenação, para acompanhar o menor até o CIA, para onde foram conduzidos pela guarnição. Na delegacia, (...), (...) anos, mãe do menor, se apresentou para acompanhar o registro do REDS (...). A ocorrência deu término às 14h40.

A dinâmica de conversa foi direcionada pela seguinte solicitação: a partir do caso apresentado, pensem em ações de tratamento e prevenção ao problema “violência em meio escolar”. Para a realização desta atividade, o grupo foi dividido em dois e estipulado 15 minutos de discussão.

Decorrido o tempo, os participantes foram convidados para a roda de conversa. I

Inicialmente falaram da necessidade de acolher o professor agredido, dando-lhe suportes legais e psicológicos. Ressaltaram que situações de agressão a professores parece ter aumentado e isso é preocupante, podendo ser reflexo da atual conjuntura de disputas ideológicas que tem afetado a educação.

Em relação ao estudante, falaram da necessidade de realizar contato com a família, bem como procurar nos registros da escola se há observações que possam auxiliar na melhor compreensão desse sujeito. Ainda, lembrando que estamos imersos em uma cultura punitiva, falaram que as situações de violência abalam a comunidade escolar e, quase sempre, desencadeiam reações de mais violência, como rejeição e até mesmo agressão física, em relação à pessoa que cometeu o ato violento, ainda que se trate de uma criança ou adolescente. Deste modo, compreenderam a necessidade de se traçar protocolos para atendimento a casos de violência na escola e que nestes sejam propostos encaminhamentos que atendam à vítima e ao agressor, bem como toda comunidade escolar.

Consideraram, ainda, que em situações de crise toda a comunidade escolar sofre impacto. Deste modo, sugeriram que o fato fosse discutido com professores e também com os estudantes, a fim de ouvi-los em relação ao modo como foram afetados, bem como colocá-los a par das providências já tomadas.

Seguindo a dinâmica da roda de conversa, após essa primeira discussão, adicionamos ao caso mais informações do estudante, conforme descrito abaixo.

O estudante, um adolescente de 12 anos, mora na companhia da avó e da mãe. O pai faleceu quando o filho era bebê. A mãe, por um tempo, conviveu com um companheiro e recentemente iniciou novo relacionamento. O adolescente faz acompanhamento psicológico desde criança, já tentou autoextermínio. Segundo a direção da escola e coordenação, era visto como um adolescente com problemas indisciplinares, mas “nada tão grave”. O estudante quase sempre está de moletom e capuz e isso porque, segundo a mãe, o filho tem problemas de saúde que faz com que seu cabelo caia. Essa situação não era de conhecimento dos professores. A direção da escola, em conversa, afirmou que antes do fato o estudante não era “invisível”.

Após leitura dessa nova informação, indagamos sobre quais ações poderiam evitar que aquela situação violenta ocorresse?

Os participantes falaram da necessidade de formação da equipe de coordenação pedagógica da escola a fim de que identifiquem as situações que demandam atendimentos específicos e articulações intersetoriais. No caso em questão, o qual acompanhei de perto, apenas uma, dentre as quatro coordenadoras da escola, sabia detalhes da vida do estudante, contudo a informação não fora socializada a seus pares. Segundo a mesma, por falta de tempo na organização do trabalho.

O grupo ressaltou que maioria das situações de violência em ambiente escolar escondem trajetórias de vidas difíceis, mas nem sempre os profissionais da escola, principalmente os professores, conhecem ou conseguem encaminhar as demandas que lhes são apresentadas. Para dar conta desse desafio, as direções, as coordenações e professores precisam participar de formações sobre redes territoriais e intersetorialidade.

Os participantes da roda de conversa reconhecem empenho da SMED na promoção da oferta de formações. No entanto, ressaltam que algumas direções de escolas indicam para essas formações representantes pouco aptos ou dispostos à realização das ações propostas. Segundo os participantes, isso se dá, possivelmente, porque as direções não incorporaram a dimensão da convivência ao cotidiano da escola ou por não disporem de profissionais o suficiente para garantir participação nas formações sem impactar a organização do trabalho escolar.

Acreditamos, com isso, que todo e qualquer processo formativo deve passar, primeiro, pelo desejo do sujeito em formação. No caso da escola, as ações que visam a melhoria da convivência, devem incidir, especialmente no fazer docente. E isso porque, conforme coloca Aquino (1998), a intervenção escolar é “estruturalmente normativa/confrontativa” de modo que a relação professor-aluno se torna o *locus* estrutural e conjuntural, da violência escolar.

Não estamos com isso, em nenhuma hipótese, avalizando a violência escolar; muito menos atribuindo a quaisquer pólos da relação responsabilidades exclusivas. Ao contrário, estamos defendendo uma espécie de mão dupla instituinte: há uma violência “positiva”, imanente à intervenção escolar, constitucional e constituinte dos lugares de professor e aluno. Nesse sentido, a relação professor-aluno, em vez de tão-somente “importar” efeitos de violência exógenos a ela, os institui quase compulsoriamente. É a partir dessa natureza conflitiva que se pode derivar, a nosso ver, um certo olhar mais “produtivo” sobre o cotidiano escolar contemporâneo e o que os rastros de violência nele embutidos têm-nos revelado sobre ele (AQUINO, 1998).

Dando continuidade à discussão, os participantes disseram considerar algumas situações de conflito como oportunidade para as equipes Regionais entrarem nas instituições, pois algumas escolas se mostram fechadas e não socializam, de forma espontânea, suas dificuldades. Dessa forma, por vezes são pegas de surpresa com algum fato grave que poderia ter sido evitado com diálogo e articulações intersetoriais. Neste sentido, apontam a necessidade de melhorar a comunicação com as Escolas.

O grupo também fez observações em relação à dificuldade na relação estabelecida entre família e escolas, apesar de considerarem essencial a articulação dessas duas instituições. Resende *et al* (2016), fazem algumas considerações sobre a relação famílias e escolas no Brasil, segundo as autoras,

os programas e políticas voltados para a relação família-escola se mostram, de modo geral, dispersos e descontínuos, ficando a cargo de cada instituição escolar as iniciativas de aproximação com as famílias, cuja efetiva participação na gestão das questões educacionais ainda constitui um desafio (RESENDE *et al*, 2016, p. 51).

Em relação à possibilidade de ações para reverter essa situação, indicaram o colegiado escolar como potente reforço nessa articulação família e escola. Contudo, consideram necessário, também, discutir o papel dos conselhos escolares, visto que hoje estão muito pautados em temas administrativos e financeiros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência, considerando fatores intra e extraescolares, condiciona os aspectos do clima escolar e impacta o processo de aprendizagem. Portanto, não podemos nos desresponsabilizar da tarefa de compreensão e análise do fenômeno.

Reconhecemos a importância da GCM para as ações de prevenção e enfrentamento à violência em meio escolar e defendemos escolas que priorizam o diálogo como opção prioritária frente as situações de conflito. Pensamos, também, na sala de aula como potência transformadora de vidas e comportamentos. Neste sentido, concordamos com Ristum (2010, p. 91):

(...) como os professores podem atingir um grande número de crianças, em uma faixa de idade precoce e por extenso período de tempo, os programas de prevenção da violência fundados na escola possuem enorme potencial. As salas de aula emergem, portanto, como local ideal para implementação de estratégias para prevenir a violência.

No âmbito da gestão educacional, reconhecemos a escola como espaço estratégico na proteção de crianças e adolescentes. Por isso, devemos nos orientar pelo trabalho intersetorial, promovendo a articulação com os demais órgãos do sistema de Garantia de Direitos.

Por fim, contra todo tipo de violência que possa interferir na boa dinâmica do clima escolar, consideramos que as equipes das DIREs, por estarem em contato direto com as escolas, orientando-as em diversas situações, podem atuar pedagogicamente na compreensão e na elaboração de ações de enfrentamento à violência em meio escolar.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005. 404 p.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *In: Cadernos de Pesquisa*. 2012, vol. 42, n.147, p.754-771. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006>. Acesso: 13 out 2019.

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 19, n. 47, p. 07-19, dez. 1998 .

ARAGÃO, Milena; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Práticas de castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano. **Conjectura**, v.17, n.2, p. 17-36, maio/agosto.2012.

ASSIS, Simone Gonçalves; SILVA, Flaviany Ribeiro da. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 44, 2018.

BAPTISTA, Mônica Correia. **Escola Plural**: direito a e ter direitos. Disponível em: <http://www.pbh.gov.br/smed/escoplur/escplu00.htm>. Acesso: 21 out. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BELO HORIZONTE. Institui Comissão Conjunta de Trabalho Intersetorial para a elaboração e implantação do Plano de Segurança Escolar e do Observatório do Clima Escolar. Portaria Conjunta SMED/SMSEG Nº 001/2013. **Diário Oficial do Município**. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1102179>. Acesso 12 out 2019.

\_\_\_\_\_. **Diagnóstico das Escolas Municipais 2017**. Belo Horizonte: Prefeitura de Belo Horizonte, 2017.

\_\_\_\_\_. **Estatísticas e Indicadores de Qualidade de Vida Urbana**. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/estatisticas-e-indicadores/indice-de-qualidade-de-vida-urbana>. Acesso 3 nov. 2019

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.319 de 19 de janeiro de 2007**. Institui o Estatuto da Guarda Municipal de Belo Horizonte e dá outras providências. Belo Horizonte: Câmara Municipal, [2007].

\_\_\_\_\_. **Memento De Rotinas Operacionais Da Guarda Municipal De Belo Horizonte**. SECRETARIA MUNICIPAL DE SEGURANÇA URBANA E PATRIMONIAL. Belo Horizonte, 2008. 162 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Segurança Escolar da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Secretaria Municipal de Educação: Belo Horizonte, 2014. 49p.

BOBBIO, Norberto. et al. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1991.

BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

CARTA EDUCAÇÃO. Entrevista à Míriam Abramovay. **A violência indica que algo não vai bem em nossas escolas**. Disponível em:

<http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/violencia-indica-que-algo-nao-vai-bem-em-nossas-escolas/>. Acesso: 14 fev. 2019.

CHAUI, Marilena. **Cultura e Democracia: O Discurso Competente e Outras Falas**. 13 ed. 2011.

\_\_\_\_\_. Sobre a Violência. In: ITOKAZU, E. M.; BERLINK-CHAUI, L.(orgs.). **Escritos de Marilena Chauí**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

COSTA, Paulo Roberto da. **Multiplicando os pontos de vista sobre a violência nas escolas**: estudo comparativo do clima escolar em duas escolas públicas de Belo Horizonte. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte: 2005, 128p.

DAHLBERG, Linda Lee; KRUG, Etienne G. Violência: um problema global de saúde pública. In: **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 11, supl. p. 1163-1178, 2006 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232006000500007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232006000500007&lng=en&nrm=iso). Acesso em 18 out. 2019.

DÉRBABIEUX, Eric. **Violência nas Escolas e Políticas Públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

DEBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, 27(1): 163-193, 2001.

ESTADO DE MINAS. **Aprovado em 1º turno projeto para criar 'botão do pânico' nas escolas de BH**. 20 março 2019. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2019/03/20/interna\\_gerais,1039516/aprova-do-em-1-turno-projeto-para-criar-botao-do-panico-nas-escolas.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2019/03/20/interna_gerais,1039516/aprova-do-em-1-turno-projeto-para-criar-botao-do-panico-nas-escolas.shtml) . Acesso 23 nov 2019.

FELIZARDO JÚNIOR, Luiz Carlos; MARQUES, Walter Ernesto Ude; SANTOS, Geovânia Lúcia. Escola, redes sociais e construção de fatores protetivos: desafios contemporâneos para uma sociedade mais implicada com os processos educativos das crianças e dos adolescentes. LACERDA, Maria Alves *et al* (org.). **Entre redes: caminhos para o enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes**. Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais. Pró Reitoria de Extensão da UFMG, 2011, p. 58 – 77.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1999.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Índio é queimado por estudantes no DF**. 21 de abril de 1997. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff210401.htm> . Acesso: 21 out 2019.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

GERALDO, Moisés Ferreira. et al. Trajetórias Identitárias de jovens negros de um conjunto habitacional da Região Metropolitana de Belo Horizonte. *In*: GOMES, Nilma Lino; MIRANDA, Shirley Aparecida de (orgs.). **Diálogos entre Sujeitos, Práticas e Conhecimentos**. Belo Horizonte: Massa Edições, 2018, p. 74.

GLOBO. **MG registra 106 mil casos de violência em escolas públicas e particulares em 6 meses**. G1 MG - Belo Horizonte 08/08/2018 07h30. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2018/08/08/mg-registra-106-mil-casos-de-violencia-em-escolas-publicas-e-particulares-em-6-meses.ghtml>. Acesso: 14 fev. 2019-02-14

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **Diálogo com docentes acerca da violência em meio escolar**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7182-4-7-artigo-mec-dialogo-acerda-violencia-luiz-alberto/file> . Acesso: 6 nov. 2019.

HOJE EM DIA. **Adolescente agredido dentro de escola em BH**. 14/11/2018. Disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br/horizontes/cidades/adolescente-agredido-dentro-de-escola-em-bh-%C3%A9-levado-inconsciente-ao-jo%C3%A3o-xxiii-1.671788>. Acesso: 14 fev. 2019.

JORNAL HOJE. **Professora agredida em sala de aula por aluno quer garantir que fato não se repita**. 22/08/2017 Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2017/08/professora-agredida-em-sala-por-aluno-quer-garantir-que-fato-nao-se-repita.html>. Acesso: 14 fev. 2019.

LEAL, Maria Cristina; ZALUAR, Alba. Violência Extra e Intra Muros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** - vol. 16 nº 45, p. 145 – 164, fev. 2001.

LE MOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. **Os cinco olhos do diabo**: os castigos corporais nas escolas do século XIX. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 627 – 646, maio/ago. 2012.

LIMA, Maria Glória; MOURA, Adriana Ferro. A Reinvenção Da Roda. Roda De Conversa: Um Instrumento Metodológico Possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014. Disponível em <http://file:///C:/Users/gpvar/Downloads/18338-Texto%20do%20artigo-39759-1-10-20140913.pdf>. Acesso: 09 out 2019.

LUCAS, P. Pequeno relato sobre a cultura da violência no sistema escolar público em Nova York. **Contemporaneidade e Educação**, II(2): 70-95, 1997.

NJAINE, K. Sentidos da violência ou a violência sem Sentidos: o olhar dos adolescentes sobre a mídia. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.10, n.20, p.381-392, jul/dez 2006.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. Crônica de Saudades. São Paulo: Klick, 1997.

RESENDE, Tânia de Freitas; SILVA, Gisele Ferreira da. **Ensaio**: Avaliação Políticas Públicas. Educ., Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 30-58, jan./mar. 2016.

RISTUM, M. Violência na escola, da escola e contra a escola. In: ASSIS, SG., CONSTANTINO, P., and AVANCI, JQ., orgs. **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores [online]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010, pp. 65-93. ISBN 978-85-7541-330-2. Available from SciELO Books .

SAMPAIO, Renata Alves. **Da noção de violência urbana à compreensão da violência do processo de urbanização**: apontamentos para uma inversão analítica a partir da Geografia Urbana. 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo 2011. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-29082012-103945/publico/2011\\_RenataAlvesSampaio.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-29082012-103945/publico/2011_RenataAlvesSampaio.pdf). Acesso: 13 out 2019.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. **Análise de conteúdo**: a visão de Laurence Bardin. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p. 383-387, mai. 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso: 29 out 2019.

SILVA, Luciano Campos. **Disciplina e Indisciplina na aula**: uma perspectiva sociológica. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 2007, 284 p.

SOARES, Luiz Eduardo. Entrevista ao Canal Futura. 2016.

SPOSITO, Marília Pontes. **A Instituição Escolar e a Violência**. Disponível em: [http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/spositoescolaeviolenca.pdf/at\\_download/file](http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/spositoescolaeviolenca.pdf/at_download/file) Acesso: 12 fev 2019.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **Da condição docente**: primeiras aproximações teóricas. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a07v2899.pdf>. Acesso: 11 set. 2019.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MINAS GERAIS. **Relatório Estatístico**. Vara Infracional da Infância e da Juventude. Comissariado Infracional: Belo Horizonte, 2019.

VILASSANTI, Eliane Castro. **Escolas públicas e a configuração do clima escolar**. In: Reunião Anual da ANPED, 35, 2012. Porto de Galinhas.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Global consultation on violence and health. **Violence**: a public health priority. Geneva: WHO; 1996.

