

Experiences and representations of violence in the school context

A qualitative research

Experiências e Representações de Violência no Contexto Escolar

Uma pesquisa qualitativa

Sheila Daniela Medeiros dos Santos

Faculdade de Educação
Universidade Federal de Goiás
Goiânia – GO, Brasil
sheiladaniela@yahoo.com.br

Abstract - This article aims to examine how children represent the violence in school and the impact of the experience of violence in relationships that are established in the school context. To accomplish this study, we carried out a qualitative research [1] in a public elementary school located in a suburb of the city of Campinas, São Paulo, Brazil. The analysis of empirical material reasoned in the theoretical and methodological assumptions of Vigotski [2] have showed mainly two aspects: one refers to the fact that children make use of different modes language (gestures, drawing, symbolic play, reading, writing and silence) to dramatize the symbolic and physical violence that they experience in social/family context. The other aspect refers to the fact that violence is a phenomenon that belongs to culture, it leaves its marks in the language and it may be part of the process of constitution of the human (inter)subjectivity.

Keywords - violence; language; schools; children; qualitative research.

Resumo - O presente artigo objetiva analisar o modo como as crianças representam a violência na escola, bem como o impacto da experiência de violência nas relações que se instauram no contexto escolar. Para efetivar esse estudo, realizou-se uma pesquisa qualitativa [1] em uma escola pública de ensino fundamental localizada em um bairro periférico do município de Campinas, São Paulo, Brasil. As análises do material empírico, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos de Vigotski [2], evidenciaram fundamentalmente dois aspectos: um deles refere-se ao fato de que as crianças fazem uso de diferentes modos de linguagem (gestos, desenho, jogo simbólico, leitura, escrita e silêncio), para dramatizarem a violência física e simbólica que vivem no meio social/familiar. O outro aspecto, refere-se ao fato de que a violência é um fenômeno que pertence a cultura, deixa marcas na linguagem e pode fazer parte do processo de constituição da (inter)subjetividade humana.

Palavras Chave - violência; linguagem; escola; crianças; pesquisa qualitativa.

I. INTRODUÇÃO

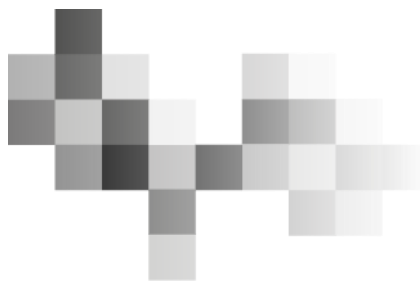
Nas últimas décadas, a problemática da violência nas escolas tem provocado no cenário brasileiro excessiva perplexidade, o que justifica o aumento considerável de debates e publicações acerca da temática em pauta.

Apesar de as discussões sobre a relação intrínseca entre violência e escola constituírem objeto de estudo legítimo na esfera pública e acadêmica somente a partir da década de 1980 [3], particularmente com o processo de redemocratização do país, nota-se que publicações fundamentadas em posições teóricas distintas [4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11], buscam atualmente sistematizar um quadro interpretativo coeso e consolidado para explicar o fenômeno da violência na educação escolar.

No entanto, convém ressaltar, se por um lado esse arcabouço teórico promove avanços significativos para a compreensão do fenômeno da violência nas escolas brasileiras, por outro lado, ainda há profundas lacunas a serem investigadas dada a complexidade do fenômeno da violência na educação escolar.

A partir do quadro esboçado, esta pesquisa objetivou analisar o modo como as crianças representam a violência na escola, bem como o impacto da experiência de violência nas relações que se instauram no contexto escolar.

Para efetivar esse estudo, realizou-se uma pesquisa qualitativa [1] em uma escola pública de ensino fundamental localizada em um bairro periférico do município de Campinas, São Paulo, Brasil. O material empírico, composto por: reportagens de jornais locais que noticiavam os acontecimentos de violência na escola; desenhos e produções escritas das crianças; e, ainda, diários de campo, onde foram registradas as observações das situações recorrentes e/ou peculiares, bem como as conversas informais com os diversos atores sociais



envolvidos no processo da pesquisa, foi devidamente organizado a partir de categorias de análise.

O instrumental analítico-interpretativo em que se ancorou a presente produção teórica – o referencial teórico-metodológico de Vigotski [2], fundamentado nas premissas do materialismo histórico e dialético de Marx e Engels [12] – mostrou que buscar respostas para as questões colocadas ao objeto de investigação daria a possibilidade de compreender as diferentes formas que o fenômeno da violência suscita, não apenas as formas físicas que chamam a atenção pela sua dramaticidade, mas principalmente as formas simbólicas que aparecem como ameaça real ou imaginária à própria existência humana.

Tendo em vista a problemática central desse estudo, optou-se primeiramente em (re)colocar os aspectos conceituais que o termo violência suscita, para somente depois abordar os modos de expressão da violência no contexto escolar e seu impacto nas relações que se instauram nesse espaço institucional. Por fim, coerente com a linha de pensamento que orienta esse trabalho, procurou-se tecer breves considerações a respeito das raízes e da materialização da violência.

II. ALGUMAS VOZES SOBRE A VIOLÊNCIA

O fenômeno da violência envolve uma intrincada trama, devido a imprecisão dos contornos semânticos que a palavra evoca, afinal, como existem diferenças entre os termos: *agressão*, *crime* e *violência*, usá-los indistintamente como sinônimos pode dar origem a graves equívocos que mascaram objetivos de natureza ideológica e criam cenários que legitimam ações com qualidade de violência.

Seguindo as proposições teóricas de Lorenz [13], a agressão envolve a relação ataque/defesa necessária a sobrevivência das espécies animais, incluindo a humana. Por ser um impulso instintivo, a agressão define relações puramente biológicas, uma vez que os animais, em sua imediaticidade e na ausência de proibições, não são nem pacíficos nem cruéis, são simplesmente “naturais”, pois não cometem excessos e nunca vão além do necessário, ao contrário do ser humano que transpõe o limite do biológico a partir da consciência e pratica a violência, colocando-se diante do inaceitável na sociedade.

Desse modo, enquanto nos animais irracionais essa relação é regulada apenas por mecanismos genéticos de natureza instintiva, no homem é subordinada às leis históricas e culturais.

Nesse caso, o homem, ao ter a capacidade de conferir significação às ações, tem a possibilidade de interpretar os atos agressivos e decidir se irá praticá-los ou não, mesmo que as condições em que esteja envolvido despertem impulsos instintivos de agressão.

Portanto, não há justificativas plausíveis para qualificar as ações violentas do homem como irracionais, uma vez que somente o ser racional encontra razões em suas ações [9], mesmo que tais razões não sejam socialmente aceitas, pelo fato de irem além das regras e por passarem da medida.

O crime, por sua vez, consiste em atos universalmente reprovados pela sociedade, tem uma conotação legal, figura no Código Penal e refere-se à violação da lei [14].

Com efeito, a violência diferencia-se do crime pelo fato de expressar, não apenas a violação da lei, mas a transgressão das normas sociais, o excesso, o ato de ir além das leis convencionalmente aceitas e admissíveis pela sociedade.

Desse modo, pode-se depreender que a violência se inscreve na cena da história como um mal que é correlato da *anomia* e do desequilíbrio pessoal e, ainda, que é necessário que exista um grupo social disposto a constituir um sistema de regras ausentes na sociedade para que a *anomia* tenha fim [15].

Assim, o problema que se coloca é o de reconhecer que a violência não é um fenômeno novo, uma vez que reaparece periodicamente com mais intensidade e expressa um mecanismo de crise, do qual a *anomia* é a manifestação. Esse estado de crise, por sua vez, caracteriza-se pelo enfraquecimento dos vínculos sociais, acarreta movimentos que não são habituais nos indivíduos ou nos grupos e levam à desagregação social.

Nesse sentido, existe um movimento dialético que engendra o fenômeno da violência; afinal, com o enfraquecimento da trama social e dos vínculos que lhe são inerentes, esse fenômeno tende a ser continuamente estendido sob pena de, num movimento inverso, destruir os fios da própria trama que o constitui

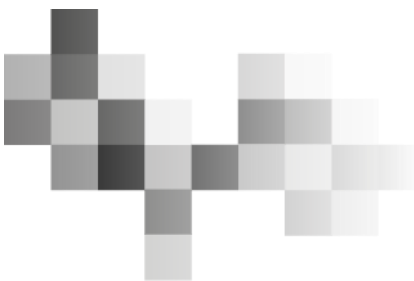
Contudo, uma regra social não é apenas uma forma usual de agir, é um modo de agir obrigatório, subjugado, em alguma medida, ao arbítrio individual [15].

No entanto, somente uma sociedade constituída que goza de supremacia moral e material, indispensável para fazer a lei para os indivíduos e que tem a continuidade e a perenidade necessária para manter a regra além das relações efêmeras que a encarnam diariamente, é capaz de se colocar acima das tendências particulares – de tal modo que as regras sociais possam ser respeitadas e as pessoas possam ceder aos interesses particulares em conflito atribuindo a cada um os limites que lhe convém.

É por isso que, nos dias atuais, como os laços que unem os homens em sociedade estão se tornando mais frágeis e mais frouxos, produzindo um enfraquecimento na estrutura social, a sociedade vai se constituindo por indivíduos desorganizados e por um Estado hipertrofiado.

Por outro lado, embora Durkheim [14] forneça pistas interessantes a partir do conceito de *anomia* para se pensar a noção de crime e o fenômeno da violência, as raízes do positivismo clássico que sustentam o seu pensamento impossibilitam maiores avanços nessa discussão.

Nesse momento, surge a indagação: Se o referencial teórico que sustenta as discussões acerca do tema violência no presente trabalho é a perspectiva histórico-cultural em psicologia que se ancora no pensamento marxista, não seria uma armadilha etimológica arriscada mencionar conceitos que se fundamentam nas premissas do naturalismo positivista, uma



vez que essas premissas historicamente consolidaram o discurso ideológico típico da ordem industrial burguesa?

A resposta a essa questão é negativa, uma vez que, de acordo com os postulados básicos do marxismo, é de fundamental relevância conhecer e compreender as teorias, não para descartá-las ou negá-las, mas numa perspectiva de transformação e de *síntese* para superá-las com o intuito de edificar o novo.

Além disso, parafraseando Bourdieu [16], quanto mais armados cientificamente estivermos, melhor saberemos fazer uso do arsenal de conceitos e de métodos produzidos por teóricos que nos precederam e, conseqüentemente, maiores serão as possibilidades de descobrir o oculto, desvendando os pressupostos ideológicos contidos implicitamente no mundo social.

Atentando para esse aspecto, em relação a discussão de natureza conceitual, Pino [9], ao formular o problema com clareza no marco teórico do materialismo histórico e dialético, traz novas contribuições com vistas a superação de celas conceituais cristalizadas em estereótipos.

De acordo com esse autor, a violência é um fenômeno que pertence aos assuntos humanos e não um fenômeno natural ou irracional, uma vez que a violência é sempre justificada para alcançar o fim que busca.

No que diz respeito a esse aspecto, Marx e Engels [12] assinalam que a essência da violência é regida pela categoria meio-fim, e por ser aplicada somente às questões humanas tem a característica de estar o fim sempre em perigo de ser sobrepujado pelos meios que justifica e que são necessários para atingi-lo.

Nessa perspectiva, encontramos na ideia de violência a imprevisibilidade, a conflagração, a transgressão da ordem e o medo. Por ser um estado inconcebível, no qual a todo momento tudo pode acontecer, a violência deixa rastros de uma situação dramática e introduz o desregramento, o terror e o caos.

Isso significa que toda violência é simbólica, pois o homem tirando a vida de seu semelhante ou apenas expressando sua intenção – mesmo que esta nunca venha a se realizar – do mesmo modo cria-se um clima de violência que inspirará o temor presente. Desta forma, a violência sempre muda a qualidade de uma relação apresentando um quadro inteiramente diferente das relações humanas.

Portanto, enquanto qualidade dos atos humanos, a violência implica racionalidade e intencionalidade e só é pensável na ordem da cultura. A violência não tem lugar na natureza, mas apenas no mundo dos homens.

III. EXPRESSÕES DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Após problematizar os aspectos conceituais relacionados a temática da violência, o foco recai no campo educacional, uma vez que no contexto escolar ressoam as expressões de violência que ocorrem em diferentes cenários sociais.

Para corroborar essa assertiva, realizou-se visitas semanais, durante um ano, em uma escola pública de ensino fundamental

situada na periferia do município de Campinas, São Paulo, Brasil.

As observações das situações recorrentes e/ou peculiares que ocorreram na vida diária da instituição, bem como as conversas informais com os atores sociais envolvidos no processo da pesquisa (crianças, profissionais da escola, familiares, moradores do bairro), foram registradas em diários de campo. Em função dos objetivos propostos, também foram coletados como documento as produções gráficas das crianças e as reportagens de jornais locais que noticiavam os acontecimentos de violência na escola.

Esse material empírico, como preconiza a pesquisa em Educação numa abordagem qualitativa, foi devidamente organizado a partir de categorias de análise, construídas na dinâmica interativa e discursiva, tecida e materializada na/pela linguagem.

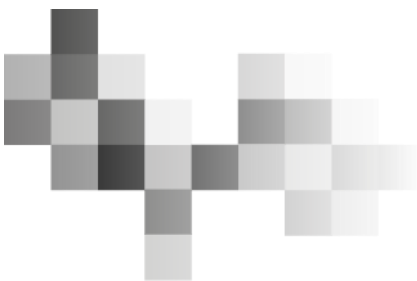
Convém ressaltar que, ao seguir as proposições de Lüdke e André [1], esse procedimento analítico esteve presente em diversos momentos do processo de investigação, uma vez que fez-se necessário confrontar continuamente a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas do fenômeno estudado.

Nessa direção, após considerar a natureza e a história da pesquisa qualitativa [17], a preocupação com a credibilidade durante o processo de investigação assumiu importância capital, de tal forma que procurou-se priorizar: o contato direto e adjacente entre o pesquisador e o fenômeno estudado; o confronto dos resultados obtidos pelos participantes; o questionamento por pares (pesquisadores experientes na área de conhecimento); e a triangulação dos dados obtidos através de diferentes fontes, métodos e teorias.

Nesse momento, é imprescindível enfatizar, os pressupostos teórico-metodológicos de Vigotski [2, 18, 19], ancorados no materialismo histórico e dialético [12], possibilitaram lançar um olhar para o real que fosse além das aparências e desvelasse a essência das contradições, permitindo avanços teóricos em termos qualitativos.

A partir de tais considerações, ao apreender as tramas que se construam na cotidianidade escolar, foi possível notar que embora a professora criasse condições para a participação entre todas as crianças, a maioria silenciava ou dispersava, fazendo outras coisas diferentes daquelas que eram propostas em sala de aula. Desse modo, considerando a “aparente” situação de incomunicabilidade entre as próprias crianças e entre elas e a professora, optou-se por realizar a triangulação dos dados obtidos durante todo o processo de investigação para saber o que estava ocorrendo, de fato, com essas crianças.

Algumas professoras diziam que o problema estava na imaturidade das crianças ou nas pressões de um universo cultural estranho a elas. Outras afirmavam que tratava-se da resistência ou do conformismo das crianças ao processo de dominação e reprodução da instituição escolar. Já a diretora sustentava a hipótese de que o problema estava na falta de motivação das crianças. No entanto, em meio a estas vozes, surgiu uma explicação diferente. Para os pais das crianças, o



problema da não participação dos filhos nas atividades escolares estava na própria realidade em que viviam, fortemente marcada pela violência.

Ao considerar que o fenômeno da violência emergiu como uma pista relevante, dado o contexto do bairro em que a escola estava inserida, optou-se por dar ênfase a declaração dos pais que apontava para a violência como causadora do forte apagamento das crianças em sala de aula. De fato, foi possível notar que a escola era marcada por um clima de violência. Um acontecimento que ocorreu na época em que a pesquisa estava sendo realizada e que foi noticiado pela imprensa local, mostra o impetuoso clima de violência instituído no referido contexto escolar: Val (*nome fictício*), um menino de 12 anos, tentou sair da gangue do qual fazia parte. Havia duas gangues juvenis no bairro que estavam em constante conflito e que eram inimigas aos extremos. O chefe da gangue do qual Val fazia parte, ao saber que o menino pretendia sair do grupo e temendo que o mesmo fosse denunciá-lo, decidiu colocar o seu nome na lista dos que estavam “marcados para a morte”. O menino, ao descobrir que seu nome estava nessa lista, pediu proteção à polícia, mas de nada adiantou, dias depois foi assassinado [20].

Algumas semanas após o término do período de luto decretado pela escola, começou a surgir na lousa, no caderno das crianças ou em papéis entregues à pesquisadora, às professoras ou à diretora, frases, versos e desenhos semelhantes aos que mostram as figuras 1, 2, 3 e 4:

Há muitas coisas que estão presas na garganta e que não podem ser ditas

Figura 1. Há muitas coisas que estão presas na garganta e que não podem ser ditas [Ale/nome fictício].

Para compreender a vida, basta ficar em silêncio e ouvir a voz do coração. Há sempre uma boa lição!

Figura 2. Para compreender a vida, basta ficar em silêncio e ouvir a voz do coração há sempre uma boa lição [Ro/nome fictício].



Figura 3. Lista de Chamada.

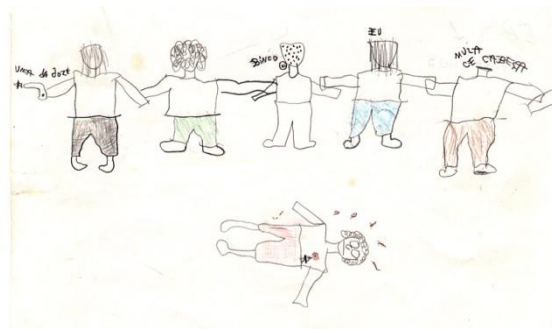


Figura 4. Uma doze, Brinco, Eu, Mula-sem-cabeça.

Ao ter em conta essas e outras produções gráficas e ao seguir pistas e reunir indícios, foi possível desvendar o enigma das vozes silenciadas e audíveis desses meninos e meninas e encontrar um sentido que as tornasse inteligíveis.

Durante as análises do material empírico constatou-se que por trás do (aparente) emudecimento, da dispersão e do não-envolvimento da maioria das crianças nas atividades propostas em sala de aula, não havia falta de motivação, imaturidade, resistência ou conformismo, tal como justificavam os diversos profissionais envolvidos nos processos escolares, mas havia diferentes modos de linguagem – atitudes, expressões, gestos, desenhos, o jogo simbólico, a linguagem oral e escrita, e o próprio silêncio – que as crianças faziam uso para dramatizarem a violência física e simbólica que viviam no meio social/familiar.

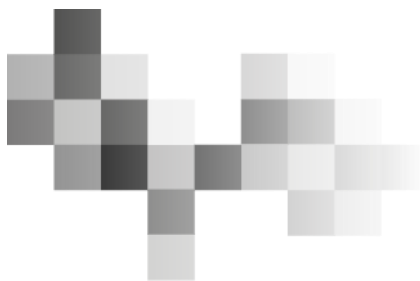
Essa pesquisa abordou, através de dados empíricos, desde casos de crianças que iam à escola para aprender a ler e a escrever com o intuito de identificar os nomes de outras crianças e jovens que estavam marcados para a morte na lista das gangues do bairro, até crianças que revelavam através do jogo simbólico o que ocorria no submundo das prisões, e que marcava a realidade dramática de suas famílias.

Nesse quadro, os diferentes modos de linguagem, ao mesmo tempo em que apontavam para os matizes da violência, também acenavam para o pedido de socorro feito por essas crianças, uma vez que eram proibidas de falar por causa da “lei do silêncio” imposta à comunidade em que residiam.

Portanto, nota-se que a violência emerge na escola nas mais diversas situações e sob as mais distintas formas, adquirindo materialidade. Os gestos, os desenhos, o jogo simbólico e as produções orais e escritas, transformam-se em canais imprevisíveis de expressão das múltiplas linguagens das crianças sufocadas pelo medo de quem não pode falar.

Esses diferentes modos de linguagem, além de representarem uma possibilidade de expressão e um indício do processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, ainda possuem inigualável relevância no processo de constituição da subjetividade humana.

Como a imaginação traz as marcas da vivência histórica e social das crianças [21], no contexto escolar, as brincadeiras e as produções orais e gráficas das crianças mostram quão frágeis são as demarcações que separam fantasia do jogo da vida real.



Além disso, como nos desenhos, no jogo simbólico e nas produções orais e escritas, conhecimento e imaginário, experiência e simbolização estão imbricados, no cotidiano escolar surgem as mais impactantes e desumanas situações de violência, o que evidencia que a fantasia dessas crianças está assentada em fatos reais que assolam a sociedade. Com efeito, a relação que se instaura entre imaginário e violência, visível nos diferentes modos de linguagem, impõe-se aos objetivos pedagógicos, redimensionando-os.

Nessa ambiência, a violência praticada por crianças e jovens assusta, incomoda, provoca conflitos e questiona o pensar e o fazer pedagógicos [22].

Por conseguinte, as relações que se instauram no espaço escolar vão se tornando tênues, conflituosas e obsoletas, de tal forma que muitos profissionais da educação ora insistem em manter em vão a concentração dos alunos nas atividades escolares através de conteúdos que normalmente tem pouco ou nada a ver com o cotidiano da vida real deles, ora optam por recorrer a práticas autoritárias baseadas em mecanismos punitivos que resultam na reclusão dos alunos no próprio espaço institucional.

Contudo, o estereótipo criado na sociedade contemporânea de “alunos violentos” [22] promove embates ao abordar os processos de ensino e aprendizagem e de constituição da subjetividade humana. Se anteriormente os alunos eram classificados por parâmetros de rendimento intelectual, com a redefinição dos critérios de segregação e marginalização de crianças e jovens, tendo como sustentáculo aspectos éticos e morais, lobistas clamam, via de regra, pela intervenção da polícia através da ronda escolar e para a construção de muros altos e a instalação de alambrados, arames farpados e outros artefatos de proteção no contexto escolar.

Nas últimas décadas, se por um lado a escola, sob o discurso da democratização do ensino, mostrou-se disposta a incluir os jovens e as crianças ditos violentos, por outro lado, ao ignorar os diferentes contextos de desigualdade social e a diversidade cultural, legitimou mecanismos de exclusão ainda mais embrutecedores.

É imprescindível destacar que, quando crianças e jovens são excluídos do direito a vivenciar efetivamente processos de escolarização, e são submetidos a lutar pela concretização da cidadania em contextos extremamente desumanos, o pensar e o fazer pedagógicos se contradizem e maculam o seu referencial histórico e social.

Além disso, cumpre lembrar que se for negado à crianças e jovens educação, habitação, alimentação, assistência médica, saneamento básico, segurança e justiça social, mais tarde poderão exigir, como adultos, estes direitos básicos de modo violento, perpetuando o ciclo da violência que um dia as marcaram através de políticas de distribuição social de riqueza injustas e desiguais.

Como salienta Pino [23], se a educação não é a solução para por fim à violência, sem a educação a violência, do mesmo modo, não terá solução, nem a curto nem a longo prazo.

Nesse sentido, convém indagar: Qual é o papel que a instituição escolar vem consolidando na sociedade brasileira contemporânea e no processo de formação de humana no que diz respeito às crianças que vivem cotidianamente experiências de violência?

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível depreender do processo de investigação que a violência deixa marcas na linguagem e por ser um fenômeno próprio da cultura, que vai além do descumprimento das leis e dos limites admissíveis socialmente, reduz as relações a um estado imprevisível, de “transgressão” das normas sociais, caracterizado pelo sentimento de medo e terror.

Nesse sentido, as crianças analisadas fazem uso de diferentes modos de linguagem não apenas para fazerem um pedido de socorro, mas também para sinalizarem uma experiência silenciada de violência, que se refere ao drama familiar/social que vivenciam. Como o fenômeno da violência não pode ser analisado superficialmente, dado a sua complexidade, o grande desafio que se instaura é o de compreender que as raízes da violência são indiscutivelmente marcadas pelas condições históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas de determinada sociedade.

Por fim, a pesquisa mostra, fundamentalmente, dois aspectos: o primeiro refere-se ao fato de que, nas tramas em que educação escolar é tecida, as vozes silenciadas e audíveis das crianças desvelam uma realidade enigmática e surrealista, marcada pela violência, que passa despercebida para a escola. O outro aspecto refere-se à falta de compreensão por parte do Estado e da sociedade em relação a intrincada trama que envolve o fenômeno da violência, o que contribui para mascarar objetivos de natureza ideológica. Desse modo, é possível depreender do processo de investigação que a violência deixa marcas na linguagem e por ser um fenômeno que pertence à ordem da cultura e que vai além da violação das leis e dos limites aceitos pela sociedade, traduz, no mundo contemporâneo, a réplica da secular exclusão social, das condições de miséria humana e das ínfimas possibilidades de vida a que milhões de crianças e jovens estão brutalmente submetidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] M. Lüdke and M. E. D. A. André, *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- [2] L. S. Vigotski, *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- [3] M. P. Sposito, “Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil”, *Educação e Pesquisa*, vol. 27, no. 1, pp. 87-103, jan.-jun. 2001.
- [4] M. Abramovay et al, *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina*. Brasília, DF: UNESCO, Cortez, 2002.
- [5] V. M. Candau, *Reinventar a escola*. 2a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- [6] A. M. Guimarães, *A dinâmica da violência escolar: conflitos e ambiguidades*, 2a. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- [7] M. H. S Patto, “Escolas cheias, cadeias vazias: notas sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro”, *Estudos Avançados*. v. 21, no. 61, pp. 243-266, set.-dez. 2007.
- [8] A. Peralva, *Violência e democracia: o paradoxo brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- [9] A. Pino, “Violence in schools in Brazil”. *Thresholds in Education*, USA, vol. XXI, n. 2, pp. 11-17, may. 1995.
- [10] F. Schilling, *Sociedade da insegurança e violência na escola*. São Paulo: Moderna, 2004.

- [11] A. Zaluar, "A autoridade, o chefe e o bandido: dilemas e saídas educacionais", *Educação & Sociedade*, vol. XVI, n. 53, , pp. 694-714, dez. 1995.
- [12] K. Marx and F. Engels, *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- [13] K. Lorenz, *On aggression*. New York: Hartcourt, Brace & World, 1966.
- [14] E. Durkheim, *O suicídio*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- [15] E. Durkheim, *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Abril, 1978.
- [16] P. Bourdieu, *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- [17] A. J. Alvez-Mazzotti. "O planejamento de pesquisas qualitativas em educação", *Cadernos de Pesquisa*, vol. 77, pp. 53-61, mai. 1991.
- [18] L. S. Vigotski, *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 2000, 5 v.
- [19] L. S. Vigotski, *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- [20] S. D. M. Santos, *Sinais dos tempos: marcas da violência na escola*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- [21] L. S. Vigotski, *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- [22] M. G. Arroyo. "Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia", *Educação & Sociedade*, vol. 28, n. 100, pp. 787-807, out. 2007.
- [23] A. Pino, "Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo", *Educação & Sociedade*, vol. 28, no. 100, pp. 763-785, out. 2007.

