



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

**VIOLÊNCIA ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE AS CONDIÇÕES DE
VIOLÊNCIA VIVENCIADAS POR PROFESSORES NO AMBIENTE
ESCOLAR.**

Everson Adilio Candido

FLORIANÓPOLIS

2019

Everson Adilio Candido

**VIOLÊNCIA ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE AS CONDIÇÕES DE
VIOLÊNCIA VIVENCIADAS POR PROFESSORES NO AMBIENTE
ESCOLAR.**

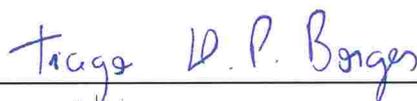
Trabalho de Conclusão de Licenciatura apresentado no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito básico para a conclusão do curso e obtenção do grau de Licenciado em Ciências Sociais.
Orientador: Professor Dr. Eduardo Vilar Bonaldi

**Florianópolis
2019**

**VIOLÊNCIA ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE AS CONDIÇÕES DE
VIOLÊNCIA VIVENCIADAS POR PROFESSORES NO AMBIENTE
ESCOLAR.**

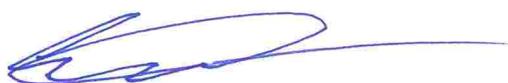
Este Trabalho de Conclusão de Licenciatura foi julgado adequado para a
obtenção do título de Licenciado e aprovado em sua forma final pela
Coordenação do Curso de Ciências Sociais

Florianópolis, 2019



Prof. Dr. Tiago Daher Padovezi Borges
Coordenador do Curso

Banca examinadora:



Prof. Dr. Eduardo Vilar Bonaldi (Orientador)



Prof. Dr. Rodrigo da Rosa Bordignon



Prof. Me. Diego Greinert

AGRADECIMENTOS

E lá se vão alguns anos da minha existência. Como tudo que inicia num processo lento e quase imperceptível, de alguma maneira precisa findar. E como foi árduo o caminho até a chegada deste momento. Algo que sempre esperei, porém, percalços e dificuldades se apresentaram ao longo do caminho. Mas são estes percalços e dificuldades que nos ensinam e nos fazem conhecer o melhor e o pior de nós mesmos. Muitas foram as vezes em que a ideia de desistência bateu na consciência. Porém, a força de superação de obstáculos, de testar nossos próprios limites, falaram mais alto e ardiam com mais intensidade dentro de nosso consciente racional.

Agradeço primeiramente à Deus, essa força mestra que rege todo e qualquer produção de conhecimento nos dando a força vital para que não desistíssemos nas mais complicadas situações.

Agradeço a minha mãe, Venilda de Lourdes Candido (*in memorian*) a quem devo todo o incentivo para a busca do exercício do liceu por observar sua trajetória como professora na dura missão de construir cidadãos de bem durante toda a sua vida.

Ao meu pai, José Darci Candido, pelo exemplo e dedicação a que me suportou durante longas jornadas e dificuldades da minha vida, exemplo este que me trás a memória a vontade de querer fazer sempre mais e melhor pelo próximo.

A minha esposa, Poliana, a quem rendo minha gratidão pela compreensão da minha ausência enquanto batalhava na busca por este momento de conclusão.

Aos meus filhos, Lorenzo e Louise, a quem o futuro reserva maravilhas, sendo estes o motivo da minha existência e esperança num amanhã melhor e mais justo.

Ao meu orientador, Professor Eduardo Bonaldi, pela compreensão, por estar sempre disposto a auxiliar e pela dedicação que a mim dispensou na consecução deste trabalho. A ele, meu muito obrigado por ajudar a tornar realidade um sonho que não era só meu, mas também de minha querida mãe.

Aos meus irmãos, Andersson, Ederson e Cheila, amigos inseparáveis que a vida me presenteou.

Por fim, agradeço, aos mestres professores, incansáveis na labuta diária de indicarem novos caminhos e novos saberes, aos colegas de curso, incansáveis na busca do conhecimento, pela companhia durante tantos anos de caminhada, o que deixou a estrada e os desafios parecerem mais leves.

RESUMO

O presente trabalho buscou elencar teorias sobre o tema violência escolar. Tais esclarecimentos são respaldados pela emergência de trazer a tona um fenômeno notório e frequente em nossas escolas brasileiras, assim como também em muitos países ao redor do mundo.

Buscamos trazer os principais autores da sociologia que refletem sobre o tema, assim como também autores clássicos que descrevem sobre o conceito de violência no contexto escolar.

Também, procuramos apresentar os principais elementos que construíram ao longo de tempos os parâmetros de relação entre alunos x professores em sala de aula, assim como apresentar também a crise que se instaurou com relação a autoridade pedagógica do professor em sala de aula.

Apresentamos também os principais tipos de agressões sofridas por professores no desempenho de suas funções pedagógicas em sala de aula, tendo por agentes os próprios alunos. Neste sentido, procuramos diferenciar os tipos de violência e os modais com que são praticadas no ambiente escolar.

Também trouxemos à discussão possíveis causas pelas quais a violência ocorre, buscando um sentido comportamental, tanto da escola, quanto dos alunos e professores na ação/reação do ato violento.

Diferenciamos o termo “violência”, buscando detalhar as contradições sobre a utilização do termo em ambiente escolar. Refletimos, neste sentido, sobre o que são transgressões, incivildades e violência, diferenciando-os no contexto escolar da apropriação de tais termos.

Por fim, trouxemos novas sugestões de enfrentamento do problema, baseadas em 3 modelos de políticas públicas as quais poderão ser adotadas pelas escolas e pelos profissionais da área da educação, buscando a minimização de problemas pertinentes a violência escolar, assim como também restaurar (pelo menos em parte) a presença de autoridade por parte de muitos professores em sala de aula,

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Candido, Everson Adilio

VIOLÊNCIA ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE AS CONDIÇÕES DE
VIOLÊNCIA VIVENCIADAS POR PROFESSORES NO AMBIENTE ESCOLAR.

/ Everson Adilio Candido ; orientador, Eduardo Vilar
Bonaldi, 2019.

54 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências
Sociais, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Ciências Sociais. 2. Ciências Sociais. 3. Violência
Escolar. 4. Violência contra Professores. 5. Sociologia da
Educação. I. Bonaldi, Eduardo Vilar . II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Graduação em Ciências Sociais.
III. Título.

SUMÁRIO

1 METODOLOGIA.....	09
2 INTRODUÇÃO.....	11
2.1 VIOLÊNCIA E ABUSO PSICOLÓGICO – O PROFESSOR, A VÍTIMA.....	12
2.2 MODALIDADES DE VIOLÊNCIA VIVENCIADAS NA ESCOLA PELOS PROFESSORES.....	15
3 VIOLÊNCIA À LUZ DA SOCIOLOGIA.....	18
3.1 VIOLÊNCIA ESCOLAR: CONSTRUÇÃO DO CONCEITO.....	22
4 A AUTORIDADE DO PROFESSOR E SEU PAPEL.....	26
4.1 A CRISE DA AUTORIDADE ESTATUTÁRIA DO PROFESSOR.....	27
4.2 A CRISE DA AUTORIDADE DOCENTE E O LIMIAR DA VIOLÊNCIA.....	32
4.3 VIOLÊNCIA ESCOLAR: POSSÍVEIS CAUSAS E EFEITOS.....	33
5 AS FORMAS DE INTERVENÇÃO PARA A AMENIZAÇÃO DOS EFEITOS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR.....	35
5.1 O PAPEL DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO.....	35
5.2 O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NA REDUÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR.....	38
5.3 ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS PARA A REDUÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR.....	40
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	45

1 METODOLOGIA

A metodologia tem a missão primordial de nos mostrar a forma que podemos e devemos organizar a pesquisa, os caminhos traçados para chegar ao resultado, assim como os procedimentos utilizados, de tal forma que ao utilizarmos uma das metodologias disponíveis para a execução de determinadas tarefas no campo da pesquisa científica, acabamos por descartar outros métodos por considerar que estes sejam menos eficazes na busca pelos resultados pretendidos. Por este motivo, é importante destacar o método utilizado na pesquisa, que se inicia a partir da inquietação de um sujeito, que começa a buscar respostas para suas dúvidas.

Sendo assim, pesquisar é buscar uma solução para alguma coisa, possibilitando uma aproximação e um entendimento da realidade a ser investigada.

Por definição, Prodanov e Freitas (2013, p. 14) conceituam metodologia como sendo "a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade". Segundo Tartuce (2006),

(...) aponta que a metodologia científica trata de método e ciência. É, portanto, o caminho em direção a um objetivo; metodologia é o estudo do método, ou seja, é o corpo de regras e procedimentos estabelecidos para realizar uma pesquisa (TARTUCE, 2006)

O presente estudo, baseado nas observações acima tem como proposta metodológica a revisão bibliográfica com base em materiais já publicados, como: livros, revistas, jornais, teses, dissertações e periódicos, além daqueles encontrados em sites de pesquisas científicas sobre o assunto, buscando analisar tais materiais, tomando por base as informações neles contidas para desenvolvimento do trabalho proposto (GIL,2010).

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados e informações muito dispersas pelo espaço. Por exemplo, seria uma tarefa das mais difíceis (pra não dizer quase impossível) para um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em

busca de dados sobre população ou renda per capita desta; todavia, se o pesquisador tem a sua disposição uma bibliográfica adequada, conseguirá representar com fidedignidade uma dada realidade baseada em informações bibliográficas disponíveis.

A pesquisa bibliográfica também é indispensável em estudos históricos. Em muitas situações, não a outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos (GIL, 2010. p. 34).

A revisão bibliográfica do presente trabalho foi realizada no período de fevereiro a julho de 2019, através de revisão literária compreendida e relacionada conforme material disponível e de fácil acesso a qualquer pesquisador. Os dados da pesquisa foram levantados por meio de base de dados do BIREME¹, Scielo², Google Acadêmico³, LILACS⁴, além de algumas obras (livros) que auxiliaram na complementação dos assuntos pesquisados.

A revisão de literatura é importante, também, para casos em que temos o assunto, mas não o problema. A partir da revisão da literatura poderemos ter ideia do que já foi e do que ainda necessita ser pesquisado.

A problemática pode, da mesma forma, surgir a partir de outros trabalhos, como em recomendações apontadas em pesquisas, artigos e livros, o que não deixa de ser uma revisão. Isto reforça a ideia de que nada é estático e que teorias tendem a superar outras teorias. Conversar com pesquisadores da área específica a que se está investigando, assim como examinar outros projetos vigentes sobre o assunto pode, igualmente, ajudar o pesquisador na resolução de suas dúvidas e inquietações (ECHER, 2001. p. 25).

¹ O Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde, mais conhecido pela sigla BIREME (de sua denominação original Biblioteca Regional de Medicina), é um organismo internacional, centro especializado que faz parte da [Organização Pan-Americana da Saúde](#) e [Organização Mundial da Saúde](#) (OPAS/OMS). Atua na área da [saúde](#), buscando democratizar o acesso a [informação](#), [conhecimento](#) e evidências científicas na área.

² O Scientific Electronic Library Online é um portal de revistas brasileiras que organiza e publica textos completos de revistas na Internet. Produz e divulga indicadores do uso e impacto desses periódicos.

³ [Google Acadêmico](#) é um sistema do [Google](#) que oferece ferramentas específicas para que pesquisadores busquem e encontrem literatura acadêmica. Artigos científicos, teses de mestrado ou doutorado, livros, resumos, bibliotecas de pré-publicações e material produzido por organizações profissionais e acadêmicas, são facilmente encontradas.

⁴ A Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde é a principal fonte de informação da Biblioteca Virtual em Saúde – BVS, onde são registrados documentos técnico-científicos das áreas de ciências da saúde, produzidos na América Latina e publicados a partir de 1982.

2 INTRODUÇÃO

Falar sobre violência parece ser um assunto bastante corriqueiro e comum. A abordagem do assunto passa a ser pertinente e urgente na medida em que as observações deste fenômeno não estabelecem limites sobre os efeitos que causa em dados contextos, prejudicando assim, uma tomada de atitude mais eficaz para a resolução de problemas desta natureza por parte de órgãos responsáveis pelo tema.

Problemas estruturais como a falta de oportunidades e o acesso aos recursos naturais e materiais da sociedade têm contribuído significativamente para o avanço da violência, principalmente em grandes cidades, em centros de grandes aglomerações de pessoas. Estes problemas muitas vezes estão relacionados à falta de uma estrutura material e social mínima que mantenha o indivíduo num convívio social pacífico com os demais integrantes desta sociedade. Esta estrutura está também relacionada evidentemente, às condições básicas para o desenvolvimento humano, social e cognitivo do indivíduo na busca por uma vida digna.

Apesar de termos certa noção de que o fenômeno da violência se dá em grande parte numa crescente em centros demasiadamente habitados no mundo e no Brasil, principalmente, nosso foco neste trabalho vai tratar restritivamente sobre o assunto, analisando características nem sempre visíveis sobre tal assunto, dentro de um campo específico (ambiente escolar). Buscaremos estabelecer algumas variáveis da violência e seus tipos conhecidos, das quais descreveremos mais adiante. Dentro desta dinâmica, buscaremos estabelecer também, quais são as causas que podem ter relação com o problema da violência escolar e que possam nos dar pistas sobre tipos de comportamento que se assemelham para melhor compreensão do tema.

Sobre o assunto, observamos ainda que o ímpeto de um comportamento alheio ao estado de paz do indivíduo faz com que a quebra de uma harmonia pacífica entre indivíduos seja concebida como característica de mal-estar, de incômodo, de desajustamento, de importunação, características das quais tratamos simplesmente referindo-se ao termo "violência". Neste estado de coisas, o indivíduo se encontra afetado, de alguma forma, em áreas de sua vivência, buscando gerir constantemente, um estado de harmonia entre ele e os indivíduos que o cerca. A violência, como resultado desta quebra harmônica entre as pessoas, têm

características puras e visíveis, as quais são essenciais para que a prática violenta se consuma. Uma destas características é a ação de outrem em relação ao indivíduo que recebe o ato. Neste sentido, percebemos que sem a intenção da ação, o ato de violência não existe e, portanto, não se consuma. É nesse aspecto que debateremos na busca de respostas a inquietações sobre o tema e a percepção do assunto pelos docentes em sala de aula e os atos de violência que estes sofrem no exercício de suas atividades (seja de alunos, de pessoas de seu convívio escolar ou da estrutura organizacional que está inserido), assim como também analisaremos à ação do sistema sobre estes profissionais e como esta se configura.

Observamos também, que o ato da violência não busca simplesmente estabelecer um viés de autoridade sobre os indivíduos (de quem pratica o ato violento em relação a quem o recebe), mas busca estabelecer novos vínculos de relações entre os indivíduos. Ora, quem foi vítima de um ato de violência de outrem, ao seu modo de pensar e agir torna-se diferente em relação ao indivíduo que praticou o ato. É neste aspecto, nesta desarmonização pragmática e abrupta que nos debruçaremos a entender as causas que levam os indivíduos a agirem de tal forma no contexto escolar. Consideraremos o campo como instrumental na nossa análise e para que estas ações se estabeleçam. Partindo deste pressuposto (do campo, propriamente dito), entraremos na discussão das formas variadas de violência estudadas e referenciadas por autores que se debruçaram na pesquisa e na busca por entender tais fenômenos. No contexto escolar, encontramos sujeitos os quais as ações definem determinados tipos de comportamento, em especial o aluno e o professor, sendo este último, nosso objeto de análise no que diz respeito a observância do fenômeno violência no ambiente escolar, do qual trataremos a seguir.

2.1 VIOLÊNCIA E ABUSO PSICOLÓGICO – O PROFESSOR, A VÍTIMA

Para entendermos em que condições o ato de violência e de abuso psicológico se dá no ambiente escolar, dedicaremos algumas linhas a entender como a violência física e os atos que dela se originam, se manifestam neste ambiente, considerando o professor como alvo de tais projeções violentas.

Ao mencionarmos o termo violência, a violência física é a primeira forma que vem à mente. Esta é a única forma de violência que deixa rastros. É, portanto, mais fácil de identificar. É um ato que pode ser isolado ou manifestar-se várias vezes. Laplante (2006) propõe uma lista não exaustiva das diferentes formas de violência física que são presenciadas na escola, em especial na sala de aula: empurrões, imobilizações, chutes, puxões de cabelo, socos, queimaduras, mordeduras, estrangulamentos, ataques com armas (facas, armas de fogo, etc), homicídios.

A segunda forma de violência é menos visível, porém, de resultados tão catastróficos quanto à violência física. Estamos falando do abuso psicológico, que é mais difícil de analisar porque não deixa vestígios físicos. Laplante (2006) propõe também nesse sentido, uma lista não exaustiva de violência psicológica: embaraçar a pessoa em público, criticá-la, dizer que ela não é boa o suficiente, insultá-la, corrigi-la constantemente, menosprezá-la por coisas que ela não pode mudar, assediar, danificar a propriedade da pessoa, aterrorizá-la. De acordo com o autor, o objetivo do agressor neste sentido é destruir a autoestima da vítima. O agressor tem a pretensão de sentir-se em posição de superioridade em relação à sua “presa”. Esta forma de violência, especificamente, ocorre em nível verbal, portanto, o nome mais usualmente comum que podemos identificar é como “abuso verbal”. Neste tipo de ação, o agressor procura sempre humilhar, ridicularizar, menosprezar sua vítima (LAPLANTE, 2006). Frequentemente, observa-se nestes casos, um sentimento manifesto de ódio em quem pratica o ato. Segundo alguns autores, os precedentes deste tipo de violência podem ter explicações em situações vivenciadas no seio familiar. Perrin (1997) mencionou que a vítima de abuso físico em sua família tem uma tendência maior em reproduzir este tipo de comportamento com seus pares. De acordo com Bergeret (1993), existe em cada de nós uma violência que expressa nosso desprezo por um potencial rival. Nos adolescentes, essa violência revelaria um desejo de independência e autonomia por estarem longe de seus pais ou responsáveis (BERGERET, 1993).

No Brasil, as situações descritas são bem conhecidas (e sofridas na carne) pela maioria dos professores de educação básica. Poucos são aqueles que não sofreram ou testemunharam casos em que os estudantes zombam, gritam, insultam, humilham, apelidam ou até os ameaçam. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o Brasil está entre os países onde este

tipo de violência é mais recorrente. De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) cerca 34% dos professores já sofreram algum tipo de violência no exercício de seu ofício em escolas brasileiras.

Nas escolas brasileiras também se verificam os maiores percentuais de ocorrência de intimidação ou ofensa verbal a professores ou membros da equipe escolar (12,5%) e uso/posse de drogas ou bebidas alcoólicas (6,9%). Os professores brasileiros são, ainda, os que declararam gastar mais tempo em sala de aula para manter a ordem (19,8% do tempo) e com tarefas administrativas (12,2%). Como resultado, o Brasil é o país onde os professores dedicam o menor tempo médio em sala de aula com ensino e aprendizagem de fato entre os países pesquisados (INEP, 2014).

Nesse sentido, podemos perceber que as atitudes do aluno não pretendem questionar o conhecimento do professor sobre o assunto ou tentar mostrar-lhe que o aluno sabe mais do que ele; ao contrário, visam fazer o professor duvidar de sua própria competência pedagógica ("ele não é compreendido" ou "ele não sabe ensinar") ou mostrar sua falta de controle sobre determinado grupo de alunos. Isso pode ser observado através da desordem e das múltiplas rupturas e conflitos na sala de aula, às vezes realizadas coletivamente pelos alunos (contradizendo uma indicação do professor, ignorando-o).

Outra maneira de subtrair a autoridade do professor é influenciar seu prestígio pessoal e profissional, o que caracteriza determinado nível de abuso psicológico do aluno em relação ao professor. Isso acontece no contexto do informal, onde ele é ridicularizado através de apelidos, zombado ou alvo de rumores estigmatizantes sobre sua pessoa. As manifestações mais diretas da violência são insultos, o uso de linguagem de duplo sentido e múltiplos comentários sexuais, especialmente no caso de professoras (ABRAMOVAY; RUA, 2003, p.78).

Outro fato notório e central que permeou a deterioração da imagem social do professor vem das campanhas de desacreditar sistematicamente professores, promovidos por alguns setores sociais, políticos e empresariais. Jornalistas e pessoas relacionadas a assuntos sobre educação que buscaram atribuir e brevemente estigmatizaram a figura de ensino, atribuindo ao professor, na busca exacerbada de causas e culpabilidade, grande responsabilidade diante dos males do sistema educacional brasileiro. Socialmente, seguindo a urgência pela reforma da educação e emprego enfatizado pelo Estado, tem sido associado a professores como trabalhadores com demasiadas concessões de trabalho, irresponsáveis,

desajustados e sem capacidade de ensinar, enfatizando baixas taxas nos processos de avaliação (ESTEVE,1994).

Como resultado desse cenário apresentado e com o aumento nas intercorrências do assunto, o Brasil tornou-se o país líder mundial (num ranking de 34 países) em violência escolar (conceito que trabalharemos mais adiante), de acordo com um estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No total, 12,5% dos 100 mil professores brasileiros pesquisados disseram que foram vítimas de intimidação ou agressão verbal pelo menos uma vez por semana, enquanto a média mundial é de 3,5%. Outro relato é de que professores no Brasil (12,6% deles), declararam falta de reconhecimento profissional, enquanto que somente 31% dos entrevistados sentem-se valorizados pela sociedade.

2.2 MODALIDADES DE VIOLÊNCIA VIVENCIADAS NA ESCOLA PELOS PROFESSORES

Diante da crise de autoridade a que enfrenta a relação de professor/aluno (da qual mencionaremos mais detalhes adiante), sobressai o grave e freqüente problema da quebra das regras pré-estabelecidas numa relação de troca (professor/aluno). Essa relação é por vezes amparada aos gritos de socorro de professores, quando não raro. No Brasil, vários macro-fenômenos associados à violência na sociedade foram trazidos à luz como determinantes da violência nas escolas. Alguns destes exemplos, dizem respeito a intervenções policiais de ocorrências com armas de fogo dentro de estabelecimentos, às vezes combinada com o tráfico de drogas e a expansão do fenômeno de gangues, que influencia a rotina da escola. Outro aspecto dessa influência na rotina da escola advém da falta de proteção das escolas e áreas vizinhas, as quais foram incorporadas à violência cotidiana do espaço urbano (STEFFGEN; EWEN, 2007).

Em nível internacional, o fenômeno da violência contra professores vem sendo abordado há algum tempo, gerando projetos de pesquisa, bem como iniciativas de vários tipos para enfrentar o que tem sido chamado de uma epidemia silenciosa entre professores, que percorre as diferentes instituições de ensino de países como os Estados Unidos, Espanha, Tailândia, Japão, Peru e Brasil (DÍAZ;

RODRIGUEZ, 2010). Estudos nesses países indicam, entre outras coisas, que o fenômeno aumentou em números alarmantes, tanto na manifestação de comportamentos desafiadores contra a autoridade do professor (DÍAZ; RODRIGUEZ, 2010) como nos ataques à integridade física destes, sendo as mulheres as mais afetadas, tanto nos casos de confronto como nas várias manifestações comportamentais dos alunos, incluindo o assédio sexual em alguns níveis educacionais (STEFFGEN; EWEN, 2007).

Em grande parte dos trabalhos citados por estas pesquisas, predomina a deterioração do clima institucional e a tensão nas relações entre professor e alunos que ocorre em sala de aula (LEFF et al.2011); a insegurança, medo e desconforto manifestados pelos professores na hora de realizar seu trabalho e o estresse constante que desencadeiam em sua saúde física e emocional antes de certos eventos escolares, bem como uma longa lista de doenças relacionadas à tensão nervosa durante a execução do trabalho do professor, se tornam frequentes quando observados os comportamentos destes profissionais (MUCHIELLI, 2002).

Sposito (2001) mostra que as preocupações com a violência escolar no Brasil aparecem mais expressivamente a partir dos anos 80. Os resultados das investigações feitas nessa época indicam que as principais formas de violência estavam relacionadas a crimes contra propriedade pública, como depredação e pichações. A partir de 1990, pesquisas que tratam desse assunto buscaram a dar ênfase a formas interpessoais de agressões, especialmente entre os estudantes.

Nos anos 2000, percebe-se outro aspecto que começa a se configurar nas relações de violência escolar. Além dos modais de violência praticados e mencionados anteriormente (violência contra a propriedade e entre alunos), a violência contra professores por alunos e pais, levou a mídia em geral a retratar com maior ênfase a verdadeira realidade das salas de aula e dos professores do Brasil. Isto não significa dizer que esse tipo de violência não tenha ocorrido em épocas anteriores. Mas foi nesta época (anos 2000) que foi dada a devida importância pelos mais diversos canais midiáticos sobre o crescente aumento de relatos sobre violência no ambiente escolar, com professores identificados como vítimas das agressões, o que começava a se tornar fato comum. Casos de professores confiscando armas de fogo em sala de aula, armas brancas (facas, adagas, etc.), drogas e outros artefatos que são usados para sua própria coerção

em seus ambientes de trabalho pelos alunos, tornaram-se comuns e eram noticiados regularmente em manchetes de jornais locais.

As agressões físicas e verbais entre alunos e professores, invasões de gangues e tráfico de drogas a partir de então dentro do espaço escolar, tornaram-se elementos presentes nas escolas brasileiras.

Comportamentos até então não mencionados pelos canais midiáticos sobre acontecimentos no interior das escolas, começavam a ser relatados e passaram a ser parte integrante de uma realidade assustadora no Brasil. Modais como vandalismo escolar (danos à propriedade), perturbações na sala de aula, problemas de disciplina relacionados com conflitos entre professores e alunos, violência física, assédio sexual e intimidação eram relatados frequentemente (ABRAMOVAY; RUA, 2003).

Os professores, de outro modo, relatavam também que eram agredidos por sua aparência física, por pertencerem a um grupo minoritário de gênero, religião, resultados escolares ou ações disciplinares. Entre as causas mais comuns relatadas como causas de agressões sofridas pelos professores, estava o exercício de sanções, onde o professor intervinha em conflitos agressivos de alunos, exercendo sua autoridade de docente, assim como também na intervenção e trabalho com alunos do sistema de educação especial (REDDY, et al.2013).

Veremos a seguir, as causas e possíveis intervenções para amenizar o problema, assim como a definição por conceito do termo relacionado por teóricos sobre violência escolar. No Capítulo 1, buscaremos entender conceitualmente o que se pode considerar como violência e os principais autores relacionados ao tema.

3 CONCEITUANDO VIOLÊNCIA À LUZ DA SOCIOLOGIA

O conceito de violência não é exclusivo da sociologia. Ao contrário do que se possa pensar, este conceito tem sido trabalhado pelas mais diversas disciplinas (UNESCO, 1981). Mas na sociologia ele tem um lugar de especial importância como desenvolvimento das teorias sobre o conflito, da dominação e mudança social. No entanto, permanece impreciso e é usado relacionado a conceitos como poder, exploração, coerção e autoritarismo, além das formas já mencionadas como sendo de dominação e conflito (ELLIOT, 2008).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu violência como sendo

(...) o uso intencional de força ou poder físico, ameaçado ou real, contra si mesmo, outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade, que resulta em ou tem uma alta probabilidade de resultar em prejuízo, morte, dano psicológico, mau desenvolvimento ou privação (UNESCO, 1981).

A violência está presente no cotidiano e ocorre geralmente, por pequenos motivos, como discussões, desentendimentos e outros fatores dos mais diversos possíveis. Nas palavras de Debarbieux (2003), podemos referenciar e conceituar a violência como sendo uma maneira de usar a agressividade de forma intencional e excessiva para ameaçar, amedrontar ou cometer algum ato que cause dor e resulte em algum tipo de trauma, seja ele físico ou psicológico (DEBARBIEUX, 2003).

Chauí (1985) nos trás a ideia de violência como sendo uma relação de forças que conflitam entre si:

Entendemos por violência uma realização determinada das relações de forças, tanto em termos de classes sociais, quanto em termos interpessoais. Em lugar de tornarmos a violência como violação e transgressão de norma, regras e leis, preferimos considerá-la sob dois ângulos (...) como a ação que trata um ser humano não como sujeito, mas como coisa. Esta se caracteriza pela inércia, pela passividade e pelo silêncio de modo que, quando a atividade e a fala de outrem são impedidas ou anuladas, há violência (CHAUÍ, 1985,).

Abramovay (2006), no entanto, faz uma recomendação sobre a apropriação do termo conceitual da violência em que menciona:

Em todo o caso, é importante ter em conta que o conceito de violência varia consoante a cultura e a época. O conceito de violência depende do momento histórico, da localidade e do contexto sociocultural, o que lhe atribui o dinamismo próprio da vida social (ABRAMOVAY, 2006).

Apesar dessa polissemia⁵ de especialidades e métodos, existem duas maneiras de tentarmos entender a violência na sociologia.

Para Durkheim (1988), a violência através da manifestação do crime não pode ser considerada como uma manifestação patológica, pelo menos enquanto o crime "não exceda a certo nível". O crime é constitutivo de qualquer sociedade na medida em que permite a promulgação das regras de moralidade e lei. Durkheim lembra que não existe sociedade sem crime. Uma sociedade sem violência para transgredir é simplesmente impensável, já que seria uma sociedade em que recordar as regras seria inútil.

No entanto, numa dada sociedade, os indivíduos internalizam e adotam certas referências e controles que organizam e limitam seus desejos e aspirações. Estes desejos e aspirações são em geral, condutas marginais que tendem a estar ligadas à violência e ao crime. Com relação a isto, Durkheim (1988) menciona que a anomia se apresenta quando sistemas sociais não são capazes de regular a sociedade, ou seja, a anomia seria ausência de uma "consciência coletiva", uma total falência dos freios sociais, o que não deve ser entendida como ausência de leis, embora muitos indivíduos possuam e adotem uma conduta anômica e passem a violar as regras sociais instituídas.

No entanto, essas regras são manifestadas, na maioria das vezes, apenas quando transgredidas, o que equivaleria a tornar crimes contra pessoas uma anomalia social. Ele procura então, estabelecer e explicar as variações dos fatos da violência, seja no cotidiano das pessoas, na escola, nos esportes, etc.

Estes surtos violentos se dariam e são freqüentemente explicados pelas deficiências do órgão responsável por defender a paz civil e garantir a harmonia entre as pessoas, ou seja, o Estado.

De acordo com a orientação analítica de Max Weber (1979), duas formas de expressão da violência são então distinguidas: a uma, ilegítima, refere-se a uma violência que emana dos indivíduos; a outra, legítima, diz respeito à violência empregada pelo Estado, cujo monopólio está condicionado ao exercício legítimo da

⁵ A palavra "polissemia" a que nos referimos aqui é originária do grego *polysemos*, que significa "algo que tem muitos significados". Isto ligado ao contexto da violência, temos uma gama de significados retratados pelo termo. Vamos nos limitar a descrever alguns destes aqui, para melhor compreensão do nosso estudo.

força, baseada em leis e regulamentos em vigor, de acordo com o ordenamento jurídico legal e vigente do Estado.

Este modelo trás, segundo a teoria de Weber (1979), traços da legitimidade do poder para quem o Estado é caracterizado pela posse do "monopólio da violência legítima". Segundo a análise weberiana, o uso privado da violência, seja de indivíduos ou grupos, é legítimo apenas se "o Estado o tolerar". Já o uso da autodefesa em nossa constituição federal contemporânea, por exemplo, corresponde a essa forma de tolerância à violência privada.

Além deste tipo de situação excepcional, apenas o Estado, através de uma força policial, um exército ou outros grupos autorizados, tem o direito de usar a violência, tornando-se "a única fonte ao direito à violência". Qualquer transgressão deste princípio constitui, portanto, um ataque à legitimidade do poder e, por extensão, à fonte da coesão social. (WEBER, 1979)

O segundo foco da nossa análise, considera a violência em um sentido mais figurativo, mas não menos importante. Trata-se de uma sociologia do ponto de vista marxista que associa os processos de dominação social a alguma forma de violência.

Para Marx, "A violência é a parteira de toda a sociedade velha que está prenhe de uma sociedade nova." (MARX, 2013. p. 821). Nesse sentido, parte-se da premissa de que a sociedade capitalista é regida pela contradição do sistema, que, por sua vez, é o produto das relações sociais capitalistas. Em suma, diz-se que a relação entre classes parte de uma violência velada, com o intuito de se gerar uma nova ordem das coisas, ou seja, uma nova sociedade. A este efeito, acrescentamos que a violência é gerada pelo próprio sistema de coisas, entre duas classes antagônicas, da qual uma é explorada (proletariado) pela outra (donos dos meios de produção).

Segundo o sociólogo francês Pierre Bourdieu (2001), nas obras em que trata do tema sobre violência, trás a ideia de constituição de um novo sentido para este tipo de violência, o que nas suas palavras conceituou como violência simbólica (em sentido estrito).

De fato, Bourdieu (2001) conceituou o tema das classes adaptando-o aos problemas contemporâneos de reprodução das desigualdades sociais por meio do que ele chama de violência simbólica. Este tipo de violência, é a mais difícil de ser

percebida na sociedade, por se expressar na imposição legítima e dissimulada por meio da interiorização dos valores da classe dominante, onde a submissão do dominado pode ser evidenciada pela aceitação de regras e valores, pois o mesmo não entende que está sendo submisso ou dominado. Em seu exemplo, menciona a imposição de arbitrariedades na seleção escolar, profissional e política e, portanto, a uma forma de desigualdade legitimada pelas instituições representativas do mundo. (BOURDIEU, 2001)

Assim, a violência não é comparável à violência física entre pessoas, mas diz respeito a algo muito mais abstrato. É um conceito para decifrar os processos de dominação e injustiças sociais. Bourdieu (2001) reflete neste aspecto, sobre a ideia de como o processo de dominação consegue se tornar legítimo enquanto ele expressa uma contradição fundamental com um dos princípios fundamentais dos sistemas democráticos, ou seja, a igualdade.

O princípio da violência simbólica é, de fato, baseado na ignorância sobre o caráter arbitrário da cultura dominante. Por exemplo, em seu trabalho sobre educação, Bourdieu indica que a seleção da escola depende menos do aprendizado proporcionado pela escola do que da sanção do capital cultural previamente transmitido pela família. A partir daí, a escola perpetua uma dominação social pré-existente. Isto trás como conseqüências a reprodução das desigualdades e, em última instância, uma lógica de dominação social que exclui os mais carentes de capital cultural. Este processo é ainda mais eficaz quando escapa à consciência dos atores sociais, dominados ou dominantes (BOURDIEU, 2001).

Bourdieu (2001) conclui que a pedagogia é uma "violência cuja especificidade reside em ser esquecida como tal". Essa violência simbólica da reprodução não é, portanto, fruto de uma trama secretamente orquestrada. É de origem social, é o produto da própria estrutura social.

Autores como Norbert Elias (1973) nos oferecem também uma interpretação da modernidade entendida como um aprofundamento do macroprocesso histórico de civilização através do autocontrole racionalizado das pulsões (entre elas a violência). Este processo tende a estar ligado às instâncias de autocontrole e as de coação externas do indivíduo.

Segundo Elias (2002), o processo civilizador se torna mais estabelecido e acabado, por assim dizer, na medida em que o aumento de autocontrole pessoal se

faz presente em determinada sociedade. Essa concepção racionalizada da sociedade e do indivíduo desempenha um papel importante na atribuição de um lugar residual à violência.

Outro fator a ser considerado e, não menos importante, é o estranhamento por parte de alguns autores do termo “violência” quando relacionado a temas sobre conflitos. Dada a estreita relação entre violência e conflito, deve ser notado que o termo violência aplica-se em todas as situações em que surge um conflito, embora seja importante mencionar que nem todo conflito necessariamente resulta em um ato violento (REDORTA, 2005). O conflito é inerente às relações humanas e parte constituinte da vida cotidiana dos indivíduos. A violência não é inerente ao conflito, mas pode ser um elemento central na resolução de uma situação.

É neste sentido, que o estudo sociológico faz da violência um conceito crítico que permite uma perspectiva contextual, e por meio de questionamentos, da dominação social e cultural legitimada pelas instituições. Assume-se que as instituições responsáveis pela regulação da vida social legitimam apenas uma desigualdade e, portanto, um processo de dominação entre indivíduos ou grupos sociais. É essa violência simbólica (dominação) que traz à luz aspectos não diretamente relacionados a questão da violência como tal.

Apesar de sua complexidade nas definições conceituais e as variações com que é empregado o termo violência vistos até aqui, nos restringimos a dois pontos de vista (violência física propriamente dita e violência simbólica), uma vez que a violência simbólica pode explicar algumas manifestações de violência física manifestada pelos indivíduos.

3.1 VIOLÊNCIA ESCOLAR: CONSTRUÇÃO DO CONCEITO

Em sua análise construtiva, Colombier (1989), analisa que a violência que as crianças e os adolescentes exercem e/ou praticam, são antes de tudo, atos de violência que o meio em que estão inseridas exerce sobre elas. A criança reflete na escola as frustrações do seu dia-a-dia. Neste sentido, a “violência escolar” foi tratada durante longo período como uma simples questão de disciplina. Ela foi considerada como uma manifestação de expressão de um comportamento antissocial ou mesmo um desvio contra a "normose" (uma neurose do normal). Foi, sobretudo, uma

definição um pouco simplista para um fenômeno bastante recorrente e de profundas transformações no cotidiano de determinada instituição social (a escola).

Charlot (1997) refere-se à dificuldade de definir o termo violência escolar, não só porque é de fenômenos heterogêneos, difíceis de delimitar e organizar, mas também porque perturba representações sociais que têm um valor intrínseco: o da infância (inocência), o da escola (o paraíso da paz) e da sociedade (pacificado no regime democrático).

Ortega (2002), com base em estudos realizados na Espanha, afirma que o termo violência escolar é um assunto que dá origem a certa "ambivalência moral", especialmente quando se trata de crianças e jovens. Ele argumenta que a expressão "violência escolar" foi veementemente rejeitada e que, na década de 1990, na Europa essa rejeição foi ainda mais forte. Isto porque há uma subdivisão em relação aos atos que são praticados pelos alunos dentro do ambiente escolar, o que de certa forma, diferencia atos menores (incivilidade e transgressão) de atos chamados violentos.

Segundo a análise de Charlot (2002),

Outro aspecto da sutileza ao se tratar o fenômeno nas pesquisas francesas, segundo Charlot (2002), está na distinção entre violência, transgressão e incivilidade no ambiente escolar, o que permite trabalhar os fenômenos, cada qual à sua particularidade, sem delimitá-los a uma única categoria. O primeiro diz respeito ao uso da força ou da ameaça na prática de delitos (casos de lesão, extorsão, etc.); o segundo compreende os comportamentos contrários às regras estabelecidas pela escola (absenteísmo, não participação em atividades, etc.) e o terceiro engloba casos que não contrariam nem lei nem as regras internas necessariamente, mas que prejudicam a boa convivência no ambiente escolar por representarem falta de respeito aos alunos, professores e funcionários (grosserias, desordens, etc.). Isso significa que os problemas que derivam do tráfico de drogas dentro da escola devem estar sob responsabilidade da polícia e do sistema de justiça e não de um conselho de professores, ou seja, para cada tipo de problema recorre-se a uma instância específica. (RUOTTI, 2006)

Ademais, Debarbieux (2001) nos relata sobre o assunto que, embora o número de casos de violência na escola seja pequeno, há a ocorrência continuada de eventos de pequena gravidade, tais como insultos, furtos, depredações e violências leves que, nas pesquisas francesas, têm sido definidos sob o termo incivilidade (DEBARBIEUX, 2001).

Também são feitas referências a perturbações (interrupções) no sistema de aprendizagem em sala de aula causada por "atitudes indesejáveis", abandono escolar, falta de compromisso ou interesse em escolaridade e aprendizagem, "bem como comportamento antissocial", em relação a "atos que implicam ignorar leis e ações que não são necessariamente ilegais e não leva a uma busca por justiça" (DEBARBIEUX, 2001). Todos estes fatos, segundo o autor, são de relevância estrutural, porém, a apropriação do termo violência para estes fatos menores, em sua análise, parece ser descabida por parte de alguns doutrinadores do assunto.

Autores brasileiros também buscam afirmar o conceito de violência escolar, mas levam em conta aspectos como o público-alvo, a juventude e o lugar social da instituição que se quer investigar: a escola. A literatura nacional não inclui apenas a violência física, mas também enfatiza a ética e política e a preocupação de dar visibilidade à "violência simbólica", por exemplo. Sposito (1998) encontra uma ligação entre a violência e a ruptura do diálogo, a capacidade de negociação, que é, em certo sentido, a matéria-prima do conhecimento e da educação. Desta forma, a autora acredita que a violência é muito mais do que um ato que implica romper o vínculo pelo uso da força, porque nega a "possibilidade da relação social que se estabelece para a comunicação, o uso da fala, do diálogo e do conflito" (SPOSITO, 1998).

Para alguns autores da literatura anglo-saxônica, o termo "violência", no caso da escola, é usado somente em caso de conflito entre alunos e professores ou, dependendo dos efeitos, que causam suspensão, medidas disciplinares e prisão.

Flannery (1997) por sua vez, enfatiza a importância de se observar a terminologia e diferenciar os tipos de violência e, em particular, distinguir o que entendemos por violência de um "comportamento antissocial".

Outra maneira de lidar com a complexidade da violência nas escolas é adotar conceitos que nos permitam compreender a multiplicidade de suas formas e manifestações. Neste sentido, Wessle (2003) também critica os autores que reduzem o fenômeno ao comportamento criminoso. Outro exemplo de uma abordagem que tende a reduzir a compreensão do problema vem de análises que ligam a violência nas escolas com o crescimento da participação dos adolescentes e jovens em crimes (verificados, por exemplo, nos Estados Unidos). Essas análises

associam a violência escolar com crimes cometidos por jovens (GOTTFREDSON, 2001).

O foco colocado exclusivamente nos estudantes está implícito na análise de Gottfredson (2001). Em seu estudo dos mecanismos pelos quais a escola influencia os problemas de comportamento dos alunos, o autor se concentra apenas na violência e agressividade destes, ignorando o papel adequado da escola e dos adultos na produção dessa violência. No caso do Brasil, esse ponto de vista tem limites porque não podemos construir um inventário real de fenômenos quando privilegiamos o papel de certos indivíduos, neste caso os estudantes, como agentes de violência. Neste sentido, observamos que a dimensão é perdida do impacto estrutural da violência nas escolas, além do risco de se concentrar numa única questão, que é a violência nesses estabelecimentos (escolas).

Devine (1996) propõe uma leitura da violência nas escolas como um fato social. Considera insuficientes as dimensões da explicação causal (da pobreza e dos fatores econômicos, por exemplo), bem como modelos de linguagem (descontinuidade entre a cultura de escola e do aluno), interpretações psicossociais (como abuso sexual e alienação do estudante), e os esquemas de controle estrutural (governos federal e estadual). O autor acredita que essas formas de entender o fenômeno são necessárias, mas não suficientes para explicar cenários em que a violência ocorre nas escolas, como mostrar uma causa e justificativa que legitima a questão em vez de levar em conta eventos específicos e processos estruturais de produção de violência (DEVINE, 1996).

Apesar da alta visibilidade da violência nas escolas do Brasil, a mais recorrente no discurso de pessoas, não são crimes, mas infrações, "pequenos" atos de agressão e incivilidade. Apontamos uma diferença fundamental entre crime e violência; o último é o exercício ou a ameaça de recorrer à "força" física, enquanto o crime é um ato que pode ser punido pelo código penal; é uma transgressão constituída por uma proibição legal. (MOSER, VON BRONKHORST, 1999).

4 A AUTORIDADE DO PROFESSOR E SEU PAPEL

Diz-se que uma pessoa está em posição de autoridade quando esta deve segurança e proteção àqueles que lhe foram confiados. Neste sentido, o professor têm responsabilidades e poder de decisão já legitimados por sua instituição, neste caso, a escola. Na sala de aula, o professor também assume além da autoridade peculiar de seu ofício, uma determinada autoridade política. Ele é responsável pela lei da escolarização e socialização de seus alunos. Seu papel e título lhe dão o poder de intervir na sala de aula, dentro de determinados limites, é claro, de suas responsabilidades acadêmicas. Nesse sentido, o professor está em uma posição desproporcional (e superior) em relação aos seus alunos, assim como também o diretor da escola está numa relação desproporcional em relação aos professores.

Além disso, a presença de autoridade na sala de aula lembra ao aluno, por um lado, que ele não é o centro do mundo e, por outro lado, que sua existência e sua aprendizagem dependem não somente dele, mas de uma gama de outros fatores que incluem também outras pessoas, dentre elas, o professor. Essa noção de autoridade, que insiste em querer desaparecer das rotinas escolares, é tanto mais importante quanto o próprio ensino, pois muitas crianças desconhecem o significado político da autoridade (WEBER, 1970).

Na sala de aula, a criança é constantemente confrontada com uma relação de autoridade, isto é, com uma relação de natureza política e pedagógica, relação esta que o prepara para o seu futuro. O exercício do poder sobre um aluno é também o de abrir caminhos para seu próprio futuro. Não se trata de instituir uma violência política que conduz à dominação, mas de mostrar ao aluno os limites de seu próprio poder.

O papel do professor é também transmitir valores, crenças, conhecimento, enfim, uma herança cultural que a criança ainda não domina (BERGER; LISBOA, 2008). A esse respeito, o professor não é apenas um "acompanhante" que garante o despertar da criança ou um "facilitador" do autodesenvolvimento da criança. Ele assume, acima de tudo, como atributo da e pela instituição de ensino, a tarefa de instruir a criança, isto é, de iniciá-lo ao que ele ainda não conhece.

O professor é certamente um aliado neste processo, mas difere-se em determinados níveis moral, intelectual e político pela posição que ocupa. Uma

criança só se tornará adulta se outra diferente de si mesma, já adulta, mostrar-lhe novos objetos de conhecimento, apoiá-la em seu aprendizado, confrontá-la a forçar a lacuna que conduz à determinada liberdade. A criança que não conhece outra pessoa além de si mesma, outra que a limita, tem dificuldade em fazer a transição para a vida adulta. A passagem pela alteridade é a condição de aprender e se tornar adulto (HERNANDEZ, 2005).

4.1 A CRISE DA AUTORIDADE ESTATUTÁRIA DO PROFESSOR

Sobre a definição do termo autoridade, Robbes (2006) propõe um tipo de autoridade educacional, a qual trás consigo três significados inseparáveis: ser a autoridade (estatutária), ter autoridade (fazer os outros crescerem) e fazer autoridade (autoridade de capacidade e competência). Em princípio, um professor deve ser capaz de combinar todas as três características: ele tem o poder institucional, ele deve saber usá-lo porque ele tem experiência comprovada em sua disciplina, mas também reconhece os limites para dar espaço à expressão do aluno, a quem ele acompanha para a autodisciplina.

Todavia, a autoridade estatutária e funcional dos professores torna-se enfraquecida na medida em que a escola não consegue garantir uma integração socioeconômica de seus alunos. Diante disso, em dado momento não mais parece "natural" o status social de professor e de que este era suficiente para garantir a obediência dos alunos. Em contrapartida, há um processo latente e velado que busca negar, como tendência, a autoridade docente em sentido estrito (de autoridade em sala de aula). O professor não mais se sente investido de uma autoridade a priori, cuja legitimidade seria assegurada por um consenso social (GLOTON, 1974).

A respeito desse questionamento, há uma gama de repercussões complexas sobre o papel social e o poder do professor, em conexão com seu modo de exercer sua profissão, sua pedagogia, sua autoridade e o que dali em diante é ou não legítimo. Todavia, o enfraquecimento estatutário torna-se estrutural, atingindo a identidade profissional. Este desconforto é observado por meio de discursos recorrentes de professores, que deploram a perda de autoridade estatutária

incontestada e experimentam dolorosamente esse desenvolvimento negativo de sua dimensão hierárquica em sala de aula.

A dimensão estatutária da autoridade dos professores, por si só, é insuficiente para que a autoridade seja adquirida desde o início, e que agora, busca-se construir em determinadas situações. A identidade profissional do professor também é desenvolvida através dos olhares perceptivos dos alunos (LAPASSADE, 1993).

Há, porém, por parte dos professores, a necessidade de um comprometimento para evitar os riscos permanentes de conflito. O exercício atual da autoridade estatutária, portanto, obriga o professor a posicionar-se em relação à sua função, seu papel institucional, estabelecendo e mantendo um contrato explícito, que é base da situação escolar. É uma questão de restabelecer a autoridade, concordando com uma definição da situação, que expressa direitos e obrigações recíprocos ao estabelecer os limites.

Como a instituição parece incapaz de sustentar por si só o indivíduo e os comportamentos deste, a autoridade pessoal do professor é essencial no desempenho da função da autoridade extra de que necessita (RÉMOND, 2001). Neste sentido, o professor que tem problemas de disciplina só consegue confiar em si mesmo para se impôr aos seus grupos de alunos (RANJARD, 1984).

De outra senda, a autoridade de ensino não se baseia, no fato de que o professor é conhecedor de tudo, mas em vez disso, em sua competência para fazer com que o aluno assuma seu conhecimento (REY, 2004). Encontramos novamente o princípio da educabilidade realizado pelo professor, que atesta seus esforços em permitir aos alunos que seu conhecimento seja acessível a eles. A relação pedagógica, por vezes, procura pensar na lacuna entre o conhecimento dos alunos e sua organização mental, às vezes para permitir que o aluno decante suas próprias representações, a fim de insinuar nele a lacuna necessária da aprendizagem (JEFFREY, 2002). A reflexividade do aluno no conhecimento que ele recebe torna-se uma questão importante, não apenas para legitimar a autoridade do professor, mas acima de tudo, para permitir que o aluno tenha acesso a um relacionamento que seja crítico e emancipatório. Assim, para Vandewalle (2003) e Guillot (2003), acrescentam que a autoridade educacional tem então o papel de permitir que o estudante "pense por si mesmo".

As relações entre autoridade e conhecimento também devem ser examinadas do ponto de vista da dominância do professor, da obediência do aluno e até da submissão. Para Rey (2004) novamente, "a autoridade do professor não pode ser exercitada para fazer com que os alunos aceitem as reivindicações inerentes a um conhecimento." Portanto, a autoridade educacional do professor não deve levá-lo a usar o argumento da autoridade para impor determinado conhecimento. Marchive (2008) chega a afirmar que a submissão à autoridade do professor pode levar a dificuldades de aprendizagem e apropriação de conhecimentos nos alunos, em detrimento da necessária sujeição à situação didática. Existe, portanto, uma estreita conexão entre o exercício da autoridade do professor em situações de ensino e a atividade do aluno.

Apesar dos levantes culturais dos últimos anos (novas formas pedagógicas de ensino, inclusão digital, entre outros), certas práticas de autoridade na escola não mudaram fundamentalmente e alimentam o desafio da autoridade em todas as suas formas, inclusive as legítimas. Uma das tendências é a de se recusar a exercer autoridade, o que pode ser observado dentre muitos professores e educadores (falta de impor limites para os alunos) ou desamparo (não funcionam ou não se colocam como referência para seus alunos no processo de ensino/aprendizagem). O adulto (professor) cria com isso, a dificuldade de assumir a assimetria inerente à sua posição geracional, na intervenção para resolver conflitos entre crianças (alunos) no sentido de determinar limites e estabelecer padrões de referência do que pode e não pode ser feito/praticado.

Tratar da crise de autoridade na escola é geralmente referir-se a uma concepção autoritária de autoridade, associada a uma suposta época nostálgica, onde a autoridade era exercida naturalmente. O trabalho de pesquisa de Robbes (2010) mostrou, no entanto, o caráter mítico da chamada autoridade "natural". Além disso, revelou também os efeitos nocivos de práticas educacionais passadas, onde as representações sociais permanecem, mantidas por um persistente mal-entendido sobre o que é chamado de "autoridade". Embora seja uma influência exercida sem recorrer à força (ARENDR, 1972 e BOURDIEU, 1995), a autoridade permanece confusa, com um poder de restrição. Assim, a concepção autoritária, entendida como um relacionamento em que o titular de uma função estatutária exerce um domínio sobre o outro, a fim de obter dele uma obediência incondicional na forma de

uma submissão, é a autoridade em seu senso comum. O chamado para o retorno de tais práticas também é ambivalente, numa época em que a maioria dos atores sociais os recusa para si e para os que os rodeiam.

No que diz respeito à transmissão desta autoridade, Tozzi (2008) observa um déficit da legitimidade de seu reconhecimento, por causa de um relativismo dos valores a serem transmitidos e do conhecimento. Essa crise da autoridade transmissora tradicional também pode ser explicada pela ascensão do individualismo. Soma-se a isso certa desconfiança dos receptores em relação aos transmissores e menos confiança dos transmissores em sua capacidade de transmitir, o que outros também percebem.

Philippe Jeammet (2004) considera que os problemas educacionais dos adultos em relação aos jovens são, acima de tudo, problemas de adultos insuficientemente consistentes de se conter. Pobre ou deprimido na frente de uma civilização onde a informação tem precedência sobre a transmissão, alguns chegam a considerar que o que eles têm para transmitir é inútil.

A autoridade educacional é uma concepção apoiada pelas ciências humanas e sociais. De fato, o elo social da autoridade é consubstancial à espécie humana, fundadora da humanização e ao grupo do qual é um princípio regulador (MARCELLI, 2003). A relação de autoridade é, portanto, uma condição da educação. Psíquica e institucional, ela é construída através da ação. A autoridade educacional combina responsabilidade estatutária, autorização pessoal e capacidade funcional. Essa relação articula a assimetria e a simetria entre educador e educando, nascida de uma vontade de ensinar novos saberes por parte do titular da autoridade estatutária, buscando o reconhecimento daquele sobre quem é exercida tal autoridade. Trata-se então, sobre obediência e consentimento. E o que legitima a autoridade de fato, é a duração deste comportamento/reconhecimento (ROBBES, 2010).

A autoridade pedagógica é o que legitima o professor em sua ação de lecionar. Esta legitimação implica que o professor esteja autorizado a implantar mecanismos que lhe permitem impor o conteúdo da transmissão e para controlar a inculcação nos seus alunos, colocando em prática certas sanções sociais que lhe permitam o exercício da profissão e do ensino. Mas a ação pedagógica tende a não revelar sua função implícita, a de reprodução social, isso porque anularia a legitimidade da ação do professor. As sanções a partir das quais a autoridade

pedagógica é baseada são mais reconhecidas como legítimas quando se trata de grupos que possuem a possibilidade de ganhos simbolicamente na vida social: (mercado de sanções, vida econômica, o mundo do trabalho) (BOURDIEU, 2001).

Outro autor (PRAIRAT, 2010), menciona sobre as causas da crise de autoridade e que esta está relacionada à importância do tempo presente nas sociedades pós-modernas. Em sua análise, o educador torna-se de certa forma, autoritário ao representar uma determinada "precedência do mundo" em relação ao educando, uma certa antecendência da cultura, mas sob a condição de que "permita que o recém-chegado seja deste mundo", acolhendo-o e o introduzindo-o na ordem simbólica do humano.

No geral, a aceitação de regras por parte dos alunos está condicionada a uma aceitação irrestrita das condições que fazem este aluno permanecer dentro do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, se os alunos aceitam as regras que lhes são determinadas por parte do professor, esta atitude é em grande parte devido ao fato de considerarem tais regras como úteis e legítimas. Por outro lado, muitas das vezes os alunos não entendem a função de determinadas regras impostas pelo professor enquanto autoridade pedagógica e, portanto, não reconhecem sua legitimidade. O papel do professor neste caso é, então, de garantidor da "lei" e trabalhar para que os alunos reconheçam e assimilem tais regras de forma a trazer harmonia ao ambiente de ensino. Esta tarefa só é processada e possível graças à ação educativa gerada primeiramente pelo próprio professor e internalizada (aos poucos) pelos alunos ali presentes.

De acordo com as teorias da pedagogia construtivista, todo aprendizado envolve conflito cognitivo entre o que a criança já sabe e o que lhe é imposto aprendendo. Esse conflito gera desconforto, sensação de insegurança, até mesmo certos comportamentos que não necessariamente sejam violentos, mas que podem vir a resultar em violência. Segundo o que relatam Bourdieu e Passeron, a ação pedagógica implica necessariamente em autoridade pedagógica e a autonomia relativa do órgão institucional responsável por exercê-lo.

4.2 A CRISE DA AUTORIDADE DOCENTE E O LIMIAR DA VIOLÊNCIA

Uma das consequências desta crise da autoridade pedagógica mencionada anteriormente é o desencadeamento de atos violentos (caracterizados como transgressões, incivilidade e violência) por parte dos alunos em relação aos professores e a escola. Neste aspecto, vislumbramos a violência como duas possibilidades onde a mesma se concretiza: a violência dita como simbólica (ABRAMOVAY; RUA, 2003) e outra praticada com atos que resultam em agressões físicas propriamente ditas.

Em seu sentido mais comum, a "violência simbólica" pode significar também, segundo os autores, a violência por sinais, referindo-se a uma violência simplesmente eufemizada ou dramatizada (ABRAMOVAY; RUA, 2003).

A violência simbólica é também manifesta de duas formas, sendo uma objetiva (regras, leis, mecanismos de regulação social) e outra subjetiva (que traduzem relacionados a representações, padrões de percepção, etc).

No que diz respeito à definição sobre violência simbólica, esta é por definição (a qual inclui situações subjetivamente vivenciadas como violentas pelos profissionais), uma ação de violência sem que haja uma real passagem ao ato ou agressão. Estes incluem situações problemáticas que dificultam a relação educacional ou a missão de transmitir o conhecimento. Tal comportamento violento é a própria expressão da recusa dos estudantes em cooperar com aquele que se dispôs a ensinar-lhes algo. Essa recusa de participação traduz-se como sendo uma resistência passiva por parte dos alunos/estudantes em relação ao professor. Ela se manifesta por diferentes comportamentos coletivos ou individuais dos alunos. Já a recusa de adesão a alguma atividade proposta pelo professor, pode manifestar-se por resistência ativa por parte dos alunos (ABRAMOVAY; RUA, 2003), o que significa dizer que este tipo de violência deixa de ser "velada" (não-perceptível) e passa a ser efetiva nas palavras, modos e comportamento.

É nessa configuração que se expõe os protagonistas de tais comportamentos (alunos) a atos violentos. De fato, os alunos tendem a recusar, individual ou coletivamente, a atividade proposta pelo professor, ou mesmo desafiar, de forma precisa, as habilidades de um professor, com ou sem interferência.

Em dado momento de comportamentos de resistência por parte de alunos, a avaliação proposta pelo professor a estes pode ser percebida como uma sanção àqueles que não “seguem” determinadas regras. Isso acontece com certa regularidade e tal atitude é reforçada pelos próprios pais que, por sua vez, questionam a avaliação e até mesmo as sanções (regras) impostas pelo professor. Em geral, o comportamento dos estudantes que protestam com relação a atividades propostas pelo professor é caracterizado pela falta de respeito e cortesia dos alunos com relação àquele (DEBARBIEUX, 2003).

A agressão física a um professor é o limiar mais importante e mais chocante da violência escolar, uma vez que compromete seriamente a relação educacional e afeta a integridade pessoal do professor, bem como a autoridade que ele representa. Embora a agressão física seja a forma mais grave, a agressão verbal é, por sua vez, a forma de violência que o professor está mais exposto (ABRAMOVAY, 2005).

Com relação a agressão verbal experimentada pelos professores é expressa geralmente na forma de insultos ou ameaças que ultrapassam qualquer nível de “aceitável” na relação professor/aluno. Estas ameaças podem ser feitas direta (quando se expressa raiva e o dissabor pela autoridade e pela pessoa do professor diretamente a este) ou indiretamente (quando se dá pela total falta de postura e não se esconde aquilo que o professor representa, em comentários a outras pessoas e/ou alunos). Este tipo de violência (violência verbal) é a mais forma comum e é definida como deliberação do uso de palavras inapropriadas e duras para machucar outra pessoa. Envolve a desmoralização da vítima, através de xingamentos, insultos, ridicularização, humilhação, incluindo inverdades sobre a vítima, a fim de minar e diminuir a sua dignidade. Apesar de raros, estudos sobre violência contra os professores mostram que esse tipo de violência (verbal) não é incomum.

4.3 VIOLÊNCIA ESCOLAR: POSSÍVEIS CAUSAS E EFEITOS

Segundo Elzo (1999), um dos reflexos mais evidentes da violência é a pressão exercida em direção aos alunos, nas regras de convivência, nos padrões de comportamentos aceitos e em algumas escolas, nas proibições, arbitrariedade, autoritarismo e punições. Noutras escolas, simplesmente pela falta de democracia,

falta de participação e do não reconhecimento dos direitos dos alunos. Isto para citar algumas das causas mais corriqueiras onde se presencia o desencadeamento do ato violento.

A escola, por outro lado, se encarrega de reproduzir a dinâmica do sistema capitalista vigente, sistema este que utiliza a escola como aparelho ideológico e reproduzidor do estado, ampliando ainda mais as dimensões das diferenças entre classes, privilegiando em dado momento, determinada classe em detrimento de outra (BOURDIEU, 2001).

Alguns autores como Foucault (1982) e Bourdieu (1981) refletiram sobre este tipo de violência até associá-la como causa determinante a certa forma de pressão como uma das funções da instituição educacional. A violência, neste sentido, seria baseada nas formas de desigualdade (física, comportamental, emocional, etc) e abuso de poder exercido uns sobre os outros. É um comportamento culturalmente aprendido que implica numa direcionalidade e intencionalidade de controlar, impor, manipular ou prejudicar outrem.

É importante notar também que a agressão ao professor também é influenciada por uma multiplicidade de fatores externos, como o contexto, já que em nosso país prevalece um clima de violência generalizada que, sem dúvida, afeta os efeitos da reprodução nas escolas; além da influência de estereótipos negativos gerados pela violência televisiva, pelos videogames e pela internet, que impactam negativamente na formação de ambientes escolares livres de violência.

Além de ser esporádica ou fenômeno episódico, a violência escolar é um problema sistêmico que afeta a dinâmica social em que deve ocorrer a atividade educativa e, portanto, constitui um obstáculo à melhoria da qualidade educacional, atingindo a aprendizagem e desenvolvimento saudável de alunos e professores (AQUINO, 1998, p. 14).

5 AS FORMAS DE INTERVENÇÃO PARA AMENIZAÇÃO DOS EFEITOS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

5.1 O PAPEL DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO

A relação entre pares de idade é uma das maiores satisfações e atrações que a vida escolar tem, permitindo uma ampla gama de aprendizagens sociais de habilidades, jogos e experiências enriquecedoras que são apoiadas com um tratamento no mesmo nível, além de hierarquias e falta de simetria. Mas também é verdade que a relação entre estes pares de mesma idade, pode ser convertida, e de fato é assim, numa experiência dolorosa e de sofrimento, abuso, provocações, violência.

A escola moderna é responsável pela missão de transmitir através das gerações os valores que moldam o Estado moderno, os ideais de ordem, racionalidade, progresso e, claro, os ideais próprios de democracia, baseados em conceitos de igualdade, fraternidade e liberdade. Nesse sentido, o nascimento da escola é coeso com o de outras instituições características do Estado moderno, e seu desenvolvimento é crucial para a configuração do tipo de cidadão que teria que sustentar esse projeto politicamente republicano.

Para Durkheim, a escola teria o papel de compreender a educação como o conjunto de ações exercidas das gerações adultas sobre as que ainda não alcançaram o estatuto de maturidade para a vida social. Partindo deste princípio, Durkheim “elabora sua teoria sobre a educação, propondo uma socialização metódica das gerações novas” (LIMA, 2004). A escola teria como finalidade suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos pela sociedade e que seriam aplicáveis à mesma (LIMA 2004). Durkheim observava que era necessário à escola, ensinar as normas sociais às crianças por meio de metodologias apropriadas quer sejam técnicas, linguagens ou arranjos do próprio ambiente escolar que pudesse facilitar este processo. Acentuou também o caráter determinista de sua teoria educacional, pois concebia que a escola deveria reforçar os padrões de comportamentos sociais, satisfazendo as necessidades sociais por meio da imposição de suas regras.

No entanto, alinhando-se com os objetivos ideológicos, a escola tende a reproduzir este projeto com todas as suas características: eles são, portanto, típicos da escola e da centralização do poder e hierarquia organizacional, elementos que colocam em jogo os problemas de poder e obediência que hoje se destacam (FOLDADORI, 2017). Neste contexto, não é estranho que a escola apareça como uma instituição essencialmente disciplinadora.

Foucault (2009) enfatiza que instituições como o exército, hospitais, fábricas e a escola desempenham um papel fundamental na disciplina que traz consigo uma dissociação de corpos e poder: por um lado aumenta as forças do corpo, em termos de utilidade econômica, enquanto no outro diminui, em termos de obediência política (FOUCAULT, 2009). A escola moderna é, nesse sentido, um dos grandes flancos do controle corporal, e usa alguns dos métodos que Foucault aponta como adequado ao processo disciplinar: a distribuição de indivíduos no espaço, por meio de um modelo de convento e internato entendido como um lugar fechado em si mesmo; a divisão do grupo em tantas parcelas, quantos corpos ou elementos a serem distribuídos e o estabelecimento de espaços funcionais para essas divisões e as necessidades de vigilância (FOUCAULT, 2009). É curioso notar como estas formas de organização de instituições disciplinares são funcionais e prevalecem no tempo/espaço.

É assim que o espaço educacional emerge na modernidade como um espaço serial servido por uma técnica disciplinar que muda completamente a antiga relação professor-aprendiz, o que caracterizou os processos de ensino pré-modernos. Como revela Neut (2017), existem duas categorias de análises gerais que foram desenvolvidas na literatura. A primeira baseia-se em pressupostos estruturalistas e tende explicar o fenômeno a partir das condições sociais, econômicas e culturais que o originam. Assim, a violência escolar seria "um reflexo microscópico das tensões presentes no tecido social" (NEUT 2017, p. 225). Essa perspectiva tem várias variantes. O primeiro é baseado principalmente nos trabalhos de Bourdieu e Passeron, e na matriz de ideias de que a escola só reproduz as estruturas de classe da sociedade em que está inserida, naturalizando as relações de dominação de classe.

Para esta corrente, a quebra que ocorre antes de uma imposição cultural arbitrária (que não é passivamente resistida) se traduz em uma transgressão

normativa que poderia resultar em violência pelo corpo discente (NEUT, 2017, página 226). Isto é, refere-se a uma segunda variante derivada da matriz estruturalista, que destaca as condições estruturais de desigualdade dentro de uma sociedade. A violência escolar seria uma reprodução específica da violência (em formas e níveis) que é vivida em um mundo fora da escola. A violência, neste esquema, é anterior à mesma ação pedagógica e afeta diretamente a escola.

Finalmente, uma terceira variante estruturalista procura explicar a violência escolar aqui referenciada como uma violência que emana da ruptura dos laços que antes mantinham a coesão social. A violência seria, neste sentido, uma expressão do ataque contra paz escolar, que foi sustentado pela escola e colapsa antes de novos significados das relações sociais e, sobretudo, hierarquias (Neut, 2017, p. 228).

No entanto, várias críticas podem ser feitas a essas correntes da ordem estruturalista a explicação do fenômeno da violência escolar. Um dos mais relevantes é que tendem a ignorar as especificidades que caracterizam a violência escolar e que a torna diferente de outros processos sociais igualmente violentos.

A escola passa, então, a ser um espaço de normalização não-democrático que canaliza o comportamento que supostamente desvia-se da norma. A infância é assim substituída pela condição simbólica do estudante, o qual é anulado e despojado de suas próprias lógicas, necessidades, linguagens e relacionamentos. A violência contra o professor aparece precisamente quando esse grupo subalterno, que é a infância e adolescência, adquirem ferramentas que permitem, com maior ou menor ênfase, contrapor essa lógica de dominação do centrismo adulto. Assim, as crianças tornam-se parcialmente conscientes de seu próprio desconforto na posição de subordinação (CARRASCO, 2016).

A violência na escola contemporânea remete, para Carrasco (2016) a um problema de perda de eficácia do controle social que não estaria permitindo que o poder implícito na violência seja expresso como dominação legítima.

O modelo normativo de igualdade de oportunidades e promoção social que a escola vem apoiando há tanto tempo - e que ainda apóia através das posições de líderes políticos ou institucionais - é o modelo que gera ainda mais essa segregação escolar. Os estudantes em sua grande maioria, buscam, por sua vez, tanto quanto

podem, dar sentido à sua experiência escolar, pois acreditam ser nela a garantia de uma nova e menos sofrida realidade social para cada indivíduo.

5.2 O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NA REDUÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

Quando a violência ocorre, uma resposta rápida e proporcional deve ser fornecida. Os procedimentos disciplinares previstos nas regras de procedimento devem ser aplicados, mesmo que os atos não sejam mais sérios. A sanção pode então ser preventiva de atos mais sérios ou mais inconseqüentes. Melhorar os resultados, promover o bem-estar dos estudantes e funcionários e, finalmente, fortalecer ligações com famílias e parceiros são algumas das alternativas que devem ser consideradas. Deste modo, apresenta-se o método do "clima escolar" (BRUNET, 1992) o qual adapta-se assim à realidade de cada escola e estabelecimento e baseia-se na realização de um inquérito local, a implementação de um plano de ação envolvendo toda a comunidade educativa e a comunidade em geral. Melhorar o clima escolar torna-se, neste sentido, uma importante questão de política pública na educação.

Este método que descreve o clima da escola reflete o julgamento dos pais, educadores e alunos sobre sua vida e experiência de trabalho dentro da escola, sem necessariamente ser o resultado da percepção individual. Refere-se, portanto, à qualidade de vida na escola. Refere-se às normas, metas, valores, relações interpessoais, ensino, aprendizagem, gestão e práticas de estrutura organizacional incluídas na vida da escola.

A construção do clima escolar (BRUNET, 1992) é em si mesmo uma intervenção proativa que não apenas reage quando ocorre um incidente, mas tenta organizar a escola para evitar esses incidentes. A intervenção proativa baseia-se na ideia de que a supervisão educacional em si pode ajudar a criar um clima de grupo, evitando parcialmente problemas comportamentais.

A abordagem do ambiente escolar é baseada essencialmente nos direitos humanos. Contempla o direito de cada pessoa a uma educação de qualidade e respeito pela dignidade humana. Uma abordagem baseada em direitos desta natureza incentiva o acesso ao processo de ensino e participação nele, pois

favorece a integração, diversidade, igualdade de oportunidades e de não discriminação de qualquer natureza. Também melhora a qualidade da educação, promovendo práticas pedagógicas centradas no aluno participativo, criando um ambiente de aprendizagem seguro. O respeito aos direitos humanos promove o desenvolvimento social e emocional das crianças, garante a sua dignidade humana e as suas liberdades fundamentais, que são necessárias para que os alunos desenvolvam todo o seu potencial cognitivo e laboral (ORTIZ; VALDÍVIA, 2016).

Além disso, o respeito pelos direitos humanos lança as bases para uma cultura de paz no promover o respeito pelas diferenças, que é vital para prevenir a violência. Ao aplicar uma abordagem baseada em direitos humanos no dia-a-dia, seus mentores favorecem a criação de uma "escola baseada em direitos" e de um ambiente seguro e propício para a aprendizagem em que professores e alunos desfrutam juntos e se beneficiem plenamente do processo educacional.

Muitas vezes, "a relação professor-aluno é uma estrutura fechada, feita de uma reação compulsória, estável e hierárquica que não promove a consideração mútua" (GARLAND, 2008).

Enquanto a maioria das instituições e grandes reflexões sobre educação enfatizam fortemente a qualificação dos professores e a atualização da profissão docente, há em sentido oposto, pouca preocupação com a qualidade da relação professor-aluno. (CARRASCO, 2016). Se considerarmos que as qualidades intelectuais e a qualificação profissional são obrigatórias e esperadas com relação aos professores, outras qualidades não devem ser esperadas desde o início. Mas os professores devem estar cientes de tais estratégias e trabalhar para adquiri-las e cultivá-las no exercício de suas funções. A questão da autoridade não pode ser removida da relação educativa ou a relação professor-aluno. Não há como descrevê-la em relação a outros tempos, isto é, numa concepção autoritária, que já não é apropriada. No Brasil, é prescrito pelos textos oficiais que atualmente os alunos são coautores e atores da construção de seus conhecimentos (CALDERON, 2010). Deve-se permitir que os diversos atores (administração, pais, professores, alunos) colaborem e cooperem com confiança, cada um em suas funções. Para que isso ocorra, percebemos que o princípio da comunicação é fundamental para que haja um entendimento. Mialaret (2014) corretamente escreve que o processo

educacional é essencialmente um processo de comunicação (de saber comunicar-se).

5.3 ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS PARA A REDUÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

Uma boa maneira de entender a violência escolar de forma a analisar em primeiro momento o contexto em que está inserida a instituição escolar, bem como de produzir estratégias para minimizar e neutralizar seus efeitos em dada comunidade escolar, é o que nos sugere Orpinas (2008, p. 37). O autor propõe três modelos complementares entre si.

O *modelo de saúde pública*, em primeiro lugar, surge antes da definição de tipologias e freqüência de violência escolar, bem como a caracterização dos agressores e vítimas, dos lugares e momentos em que as agressões ocorrem. Em suma, um diagnóstico claro do problema que implica, naturalmente, uma profunda consciência sobre isso. O modelo de saúde pública fornecerá, a partir deste diagnóstico e baseado nos fatores de risco e proteção, ações concretas para atacar as causas específicas da violência que ocorre numa determinada comunidade escolar.

Necessariamente, e em segundo lugar, deve haver um *modelo ecológico* que permita organizar os fatores de risco e proteção. Isso permite, com base em um estudante ou grupo de alunos, desenhar os diferentes níveis de intervenção começando do ambiente mais imediato e chegando a espaços mais distantes, mas também influentes, assim como a comunidade e a cultura que estão na base. Somente a partir daí, poderemos identificar os múltiplos níveis de influência do problema. Sobre isso, Berger e Lisboa (2008) indicam que a compreensão da violência escolar a partir do modelo ecológico implica num entendimento no sentido de ser "uma função de fatores em diferentes níveis dentro da instituição de ensino" (BERGER; LISBOA, 2008).

A estratégia é complementada pelo *modelo de desenvolvimento*: isso representa compreender o ciclo de vida dos comportamentos violentos e também aqueles que podem ser considerados como pró-social ou positivo. Orpinas (2008) menciona que esse modelo é congruente com a perspectiva da psicologia do

desenvolvimento onde as variáveis dependentes são transformadas em variáveis independentes, em que o indivíduo transita pela infância, adolescência e vida adulta (ORPINAS, 2008).

À luz do que foi dito, é necessário colocar um grande foco no problema do contexto em que certos atos de violência ocorrem. Berger e Lisboa (2008) indicam em que dimensões do contexto a violência escolar é imbricada: a primeira é a dimensão de um microsistema, ou seja, os ambientes em que ocorrem os relacionamentos mais diretos e próximos que, para os fins que interessam, é a escola. A literatura identificou como causador da violência a este nível, a estruturas organizacionais rígidas, um produto das hierarquias e estratificações sociais às quais a escola disciplina os alunos. A pequena empatia, relações autoritárias e falta de interatividade das técnicas de ensino são características propensas a relacionamentos agressivos e abusivos (BERGER & LISBOA, 2008, p. 67). Uma escola, em suma, pouco democrática em sua prática docente, gerará provavelmente mais relacionamentos desse modelo, enquanto um modelo que esteja dialogando, aberto e respeitosamente com seus alunos e que se esforce para não construir mais hierarquias do que o necessário em seu interior, produzirá melhores condições e, conseqüentemente, uma redução na incidência de violência.

Especificamente, o microsistema propenso à violência na escola é aquele em que professores têm poucas ferramentas e espaços para realizar o trabalho em torno da violência escolar. A recarga do trabalho administrativo, as novas competências que são demandas e os problemas sociais dos alunos tornam a realidade da sala de aula muito complexa, pouco propensa à implementação de metodologias que consigam resolver as causas da violência. Em relação ao microsistema escolar e sua composição, é fundamental a análise do chamado clima escolar, como fator que potencializa ou reduz a incidência de violência. Existem vários fatores que compõem o clima da escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a violência escolar tem várias matrizes teóricas que procuram explicá-la em seu nascimento e desenvolvimento. Além disso, as conceituações em torno do fenômeno e as formas que adquire também chamaram a atenção dos teóricos. Elliot (2008) refere-se à Organização Mundial de Saúde para assinalar que a violência é o uso intencional da força e do poder, seja físico ou psicológico, para agir contra outra pessoa, grupo ou comunidade, que causa danos que podem ser físicos, psicológicos ou sociais (ELLIOT, 2008). Nesse sentido, seguindo para Foucault, pode-se dizer que a violência só existe na escola na medida em que há algum poder de exercer sobre os outros, a fim de ocupar um lugar privilegiado na distribuição de poderes. Isso sugere, no entanto, que a violência não pode ser exercida apenas na escola como instituição, mas que isso pode gerar condições para certos sujeitos ou subgrupos para a mesma escola exercer contra outro. A violência entre pares seria, portanto, parte da mesma lógica opressiva (FOLDADORI, 2009).

Essa perspectiva obrigaria a não considerar como violência todo e qualquer ato de agressão que ocorre dentro do ambiente escolar. Por isso, por exemplo, poderíamos sugerir que estes atos, em si mesmos agressivos, implicam resistência por parte das vítimas de formas violentas, e através das quais elas fingem opor-se a uma estrutura opressiva. No entanto, é interessante focar a noção de violência escolar do campo das representações simbólicas envolvidas. Assim, Abramovay (2005) mostra que a violência escolar rompe com representações básicas do valor social da escola como um refúgio pacífico da infância como uma fase de inocência. A escola violada não parece servir ao propósito que lhe foi atribuído no imaginário, porque o ambiente escolar se torna incompatível com as atividades que servem a esses propósitos (ABRAMOVAY, 2005, p. 61).

Hodiernamente, o professor é insultado e ameaçado em sala de aula. Desta forma, fica evidente o cotidiano sofrível que os docentes enfrentam em suas rotinas profissionais. Como resultante deste tipo de cotidiano, os professores enfrentam sérias dificuldades psicológicas e relacionais em relação a seus alunos: aborrecimento nas aulas, dificuldades de concentração na matéria a ser ministrada, problemas de comunicação, lentidão, apatia, falta de interesse na escola e em

último estágio, agressão. Mas este tipo de comportamento não é evidenciado somente no professor. Todavia, os alunos apresentam o mesmo comportamento, visto que também podem ser considerados, em dadas circunstâncias como vítimas de um sistema opressor.

Um fator que agrava ainda mais esta situação é o de que o professor nem sempre, está preparado para lidar com este estado de coisas advindo do aluno. Muitos destes profissionais se sentem isolados e perdem a confiança em sua hierarquia, acreditando que não podem ouvi-los nem responder às suas próprias demandas. Sentem que em face da angústia que insiste em permanecer em seu comportamento, que a resposta da administração oscila entre esquivar-se e questionar sua capacidade de ensinar. Esse sentimento de insegurança e o medo resultante presentes no professor, podem então ser interpretados como uma falta de confiança em sua capacidade de recorrer ao seu repertório pedagógico e teórico na busca de responder a esta situação (ORPINAS, 2008).

Os comportamentos referenciados à priori como violentos, incluindo atos de vandalismo, insultos, são na realidade, conceitualmente, comportamentos de incivilidade e transgressões às normas e regras, sem recorrer ao termo violência como comparativo de outras formas de violência.

Finalmente, a violência na escola de uma forma geral é definida como qualquer tipo de comportamento indesejado (transgressões, incivilidades e atos violentos, além de modais de práticas violentas como já mencionadas anteriormente), percebido como hostil prejudicial à integridade física ou psicológica de uma pessoa, seus direitos ou sua dignidade. O comportamento violento nas escolas tende a ser atribuído a fatores individuais, já que a violência também é influenciada por um conjunto de condições no e do ambiente escolar, como ambiente educacional propício e preparado a direcionar novos saberes, as condições de ensino e aprendizagem, a qualidade das relações e habilidades interpessoais, a qualidade do ambiente físico e social. Apesar de que a escola seja um ambiente de vida complexo, propenso a conflitos que podem resultar em manifestações de violência, ela é também um local privilegiado, de significados e inúmeras interações que podem apoiar a aprendizagem de comportamentos sociais positivos e desenvolvimento de mecanismos socioemocionais que permitam aos indivíduos um convívio pacífico e uma preparação adequada para a vida adulta. A

escola detém recursos subjetivos (embora nem sempre percebidos) para gerenciar adequadamente seus relacionamentos interpessoais entre os alunos e os professores. Na busca de prevenir a violência, é essencial projetar a intervenção baseada na escola dentro de um modelo integrativo dos agentes destes espaços (alunos, professores, funcionários, pais, vizinhos, etc), intervenção esta que vise vários níveis e faixas etárias, na busca da melhoria de um clima organizacional e social adequado ao que a escola verdadeiramente representa.

Por derradeiro, consideramos também o papel do professor neste cenário de certa hostilidade e insegurança profissional. Por um lado, o professor sofre de forma simbólica e velada, uma pressão do sistema em perpetuar a dinâmica educacional baseada em políticas que privilegiam determinadas classes em detrimento de outras. De outra senda, o aluno sente-se violentado pelo sistema. A reação a esta violência simbólica, é o desencadeamento de ações e comportamentos de incivilidade, de transgressão as normas e em último caso, agressões verbais e físicas aqueles que estão mais próximos: o professor. Neste sentido, o professor acaba sendo violentado de ambos os lados, não percebendo qualquer saída, o que acaba gerando, na grande maioria dos casos, comportamentos de isolamento, de doenças psicossomáticas e depressão.

Nossa análise após o decorrido teórico conclui que o professor é de fato o maior prejudicado com relação aos efeitos nocivos de uma violência praticada em seu ambiente de trabalho, seja ela simbólica, física ou psicológica. Ao mesmo tempo, cria-se sobre o professor uma expectativa de que ele possa ser um agente transformador de realidades que o circundam, ou seja, que os saberes disseminados por ele em relação aos seus alunos, possam surtir um efeito positivo na busca por novas expectativas de futuro e de realidades diferentes e mais positivas.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Violencia en las escuelas: un gran desafío.** *In:* Revista Iberoamericana de Educación(35),2005.

ABRAMOVAY, Miriam (Org.) **Cotidiano das escolas: entre violências.** Brasília: UNESCO; MEC, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas Escolas.** Brasília, DF: UNESCO, 2002.

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

AQUINO, Julio Groppa. **A indisciplina e a escola atual.** *In:* Revista da faculdade de educação. vol. 24 n. 02. São Paulo: Julho/Dezembro 1998.

BECKER, Howard. **Outsiders, Sociologia dos Estudos de Desvio.** Paris, Métailié, 1985.

BENBENISHTY, Rami, & ASTOR, Ron Avi. **School Victimization Embedded in Context: A Heuristic Model.** *In:* R. BENBENISHTY, & R. ASTOR, School Violence in Context: Culture, Neoghrborhood, Family, School and Gender. Oxford, U.K.: Oxford UniversityPress.

BERGER, C., & LISBOA, C. (2008). **Hacia una comprensión ecológica de la agresividad ente pares en el microsistema escolar.** 2008.

BERGER, C.; DE MACEDO, C. **Violencia Escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica** p.59-81. Santiago de Chile: Universitaria, 2008.

BERGER, C. **¿Es la agresividad adaptativa? Evidencias de su función social em adolescentes chilenos.** *En:* C. BERGER, & C. DE MACEDO (Edits.), Violencia Escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamerica (págs. 139 - 160).Santiago de Chile: Universitaria.2008.

BESSETTE, Jean Michel. **Sociologia do crime.** Paris: PUF, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **Reprodução.** Paris: Midnight, 1970.

BROMBERGER. Christian (ed.), **O jogo de futebol. Etnologia da paixão partidária em Marselha, Nápoles e Turim.** Paris: Casa das Ciências Humanas, 1994.

BRUNET, L. **Climas Escolares e eficácia da escola.** *In:* NÓVOA, A. As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 121-140.

CALDERON, P. **Violencia escolar: una mirada desde la investigación y los actores educativos**. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha, 2010.

CARRASCO, Cláudia, CUNEO, Cláudia, BORQUEZ, Mabel., & BALTAR, Maria Julia. **Entre el reformatório y la comun-unidad: estudio de casos sobre la violencia escolar en un liceo municipal**. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile| Asesoría Técnica Parlamentaria y un colegio privado en Chile, 2016.

CARRASCO, Cláudia., VERDEJO, T., ASUN, D., ALVAREZ, J. P., BUSTOS, C., ORTIZ, S., VALDIVIA, N. **Concepciones de infancia en una escuela con altos índices de violencia escolar de estudiantes a profesores**. *In: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, n. 14 (2), p. 1145 - 1159, 2016.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. *In: Revista Interface, Sociologias*. Porto Alegre: ano 4, n. 8, jul/dez 2002. p. 432-443.

CHAUÍ, Marilena. **Participando do debate sobre mulher e violência**. *In: Perspectivas antropológicas da mulher*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 25-62 *In: A indisciplina e a violência escolar*. GUIMARÃES, José Luiz; NEGRÃO, Adriane Vasti Gonçalves. Artigo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

CIFUENTES, P. **Maltrato escolar: acoso cibernético, ciberacoso o cyberbullying**. Informe de Asesoría Técnica Parlamentaria, Biblioteca del Congreso Nacional, Asesoría Técnica Parlamentaria, Valparaíso. 2018.

COLOMBIER, Claire. **A violência na escola**. Tradução de Roseana Kligerman Murrayl. São Paulo: Summus, 1989.

DEBARBIEUX, Eric. **Violência na escola: um desafio mundial?** [Violence in schools: a global challenge?] Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. (Orgs.) **Violência nas escolas e políticas públicas**. [Violence in schools and public policies] Brasília: Unesco, 2002.

DEVINE, John. **A Cultura da violência nas escolas do centro da cidade**. Chicago: Universidade de Chicago, 1996.

DEVINE, John. A mercantilização da violência escolar. *In: DEBARBIEUX, Éric (Org.). Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília, DF: Unesco, 2002. p. 207-332.

DÍAZ, Torres Juan Manuel y Rodríguez Gómez Juana María. **El papel del docente en las situaciones de violencia escolar**. *In: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, v. XL, n. 01, 2010.

DUBET, F. **Le Déclin de l'institution**. The decline of the institution] Paris: Seuil, 2002. _____. **A Escola e a exclusão**. [School and exclusion] *In: Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

- DURKHEIM, Emile. **Da Divisão Social do Trabalho**. Paris: PUF, 1986 (1893).
- DURKHEIM, Emile. **As Regras do Método Sociológico**. Paris: Flammarion, 1988 (1895).
- DURKHEIM, Emile. **Suicide**. Paris: PUF, 1986 (1897).
- ECHER, Isabel. **A revisão de literatura na construção de trabalho científico**. *In*: Revista gaúcha de enfermagem. Porto alegre: v. 22, n. 02, p. 5-50, Jul. 2001.
- ELIAS, Norbert. **A civilização dos costumes**. Paris: Calmann-Lévy, 1973 (1939).
- ELIAS, Norbert. **A Dinâmica do Oeste**. Paris: Calmann-Lévy, 1977 (1939).
- ELIAS, Norbert. **Escritos e Ensaio** *In*: Estado, Processo, Opinião Pública, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor *In*: SOUZA, Carolina Batista. Civilização e violência: Norbert Elias e a construção da teoria dos processos civilizadores para explicação da vida civilizada. Artigo Científico. UFPB, 2012.
- ELLIOT, Michelle. (2008). **Intimidación: una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas**. (T. Carter, Trad.) Mexico D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2008.
- ELZO, Javier. **El silencio de los adolescentes**. Espanha: Ediciones Temas de Hoy, 2000.
- ESTEVE, José Manuel. **El malestar docente en Profesores en Conflicto**. España: 1994.
- FLANNERY, Daniel. **School Violence: risk, preventive intervention, and policy**. **Urban Diversity Series**. New York: n. 109, dez 1997. Disponível em: <http://iume.tc.columbia.edu/eric_archive/mono/UDS109.pdf>
- FOLDADORI, H. **Las Caras de la Violencia**. *In*: Revista Mexicana de Orientación Educativa, n. 06 (17), 2009, p. 18 – 24.
- FOLDADORI, H., & SILVA, M. C. (2017). **Violencia contra los profesores**. *In*: Revista Mexicana de Orientación Educativa. México: n. 14 (33), 2017, p. 32 – 54.
- FOUCAULT, Michael. **Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión**. Decimosexta reimpressão, 2009, Primeira edição em espanhol, 1979, primeira edição em francês,
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GALAND, Benoit; BOURGEOIS, Étienne. **Introdução**. *In*: GALAND, Benoit; BOURGEOIS, Étienne (Org.). (Se) Motiver à apprendre. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. p.1-7.
- GALTUNG, Johan. **Violencia Cultural**. Red Gernika, 1985.

GARCÍA, Correa A. **La violencia en centros educativos de Norteamérica y diferentes países de Europa. Medidas políticas tomadas para la convivencia escolar.** *In:* Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado, n.º. 41, 2001.

GASPARINI SM, BARRETO SM, ASSUNÇÃO AA. **Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte.** *In:* Caderno de Saúde Pública. Minas Gerais: Brasil, n. 22, p. 2679 – 2691, 2006.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLOTON, Robert. **A autoridade à deriva** [L'autorité à la dérive] *In:* Revista Francesa de Pedagogia. 1975. n. 32, p. 84-87.

GÓMEZ, Nashiki Antonio. **Violencia hacia los maestros en la educación secundaria en Colima.** XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, 2013.

GOTTFREDSON, Denise; GOTTFREDSON, Gary. **Quality of school-based prevention programs: results from a national survey.** *In:* Journal of Research in Crime and Delinquency, v. 39, n. 1, p. 3-35, 2002.

HERNÁNDEZ, Barrera Susana. **Representaciones sociales de los profesores de educación secundaria sobre Carrera Magisterial.** Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. UAEH, 2005.

INEE. **Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud em escuelas primarias y secundarias de México.** Elaborado por el Instituto Nacionalde Evaluación para la Educación (INEE) México, 2007.

LAPASSADE, Georges. **Grupos, organizações e instituições.** 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

LEVANDOSKI, G. OGG, F. CARDOSO, FL. **Violência contra professores de educação física no ensino público do Estado do Paraná.** *In:* Motriz Revista de Educação Física, 2011.

MARX,K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista.** Paris: Librairie Générale Francaise, 1972 (1848).

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã, Desenho Materialista e Crítica do Mundo.** Paris: Gallimard, Coll. Biblioteca das Plêiades, 1992 (1846).

MARX, Karl. **O Capital, Livro I.** São Paulo: Cia das Letras, 2006. p.821 - 835

MUCCHIELLI, L. **Violência e Insegurança, Fantasias e Realidade no Debate Francês.** Paris: La Découverte, 2002.

MORO, Adriano; VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra de. **Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida.** *In:* Cadernos de Pesquisas, v. 49, n. 172. São Paulo: Abril/Junho de 2019.

MOSER, Caroline; VAN BRONKHORST, Bernice; **Violência juvenil na América Latina e no Caribe: custos, causas e intervenções**. Documento de trabalho sobre desenvolvimento sustentável da região da América Latina e Caribe; 1999

NEUT. Aguayo, PABLO. **Las Logicas De La Violencia Contra La Escuela De Una Entrada Desde Las Mutaciones De La Autoridad Pedagogica**. Universidad de Chile. 2013.

ORTEGA, R. **O Projeto de Sevilha contra a violência nas escolas: um modelo de intervenção educacional de natureza ecológica**. [The Seville Project against violence in schools: an educational intervention model of an ecological nature] *In*: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs.) *Violência nas escolas: dez abordagens europeias*. [Violence in schools: ten European approaches] Brasília: Unesco, 2002. p. 197-222.

PAIN, Jacques. **Escola, violência ou pedagogia?** [École, violence ou pédagogie?]. Vigneux: Matrice, 1992.

PAIN, Jacques. **Violência (s) na escola e educação. Abordagens interacionistas e institucionais**. *In*: ABRAMOVAY, Miriam. *Violência*. Tese de Doutorado. Lyon, França: 2012.

PARSONS, Talcott. **The Structure of Social Action**. New York: Macmillan, 1937 _____. *Ensayos de Teoria Sociologica*. Paidós: Cabildo, Buenos Aires, 1954 *In*: *Cad. de Pesq. Interdisc. em Ci-s. Hum-s.*, Florianópolis, v.10, n.97, p. 181-204, jul./dez. 2009.

RANJARD, Patrice. **Professores perseguidos**. [Les enseignants persécutés] Paris: Robert Jauze, 1984.

REDORTA, J. **Cómo analizar los conflictos: la tipología de conflictos como herramienta de mediación**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2004. *In*: CHRISPINO, Álvaro. *Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007

ROOBES, Bruno. **As três concepções atuais de autoridade**. Disponível em: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite> Acesso em 14 de junho de 2019.

RUOTTI, Caren. **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

SANTOS, José Vicente T. **A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias**. *In*: *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo: v. 27, n.1, p.105-122, Jan/Jun 2001.

SPOSITO, M. P. **Instituição escolar e a violência**. Instituto de Ciências Avançadas da Universidade de São Paulo, 1998. Disponível em: <www.iea.usp.br/observatorios/educacao> Acesso em: 17 de janeiro de 2019.

SPÓSITO, Marília Pontes. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil.** *In:* Revista Educação e Pesquisa. São Paulo: v. 27, n.1, p. 24-39, 2002.

TRASHER, FM. **A gangue. Um estudo de 1.313 gangues em Chicago.** Chicago: The University of Chicago Press, 1968 (1927).

WEBER, Max. **A Objetividade do conhecimento nas ciências sociais.** *In:* COHN, Gabriel (Org.). Weber. São Paulo: Ática, 1979.

WEBER, Max. **O cientista e o político.** Paris: Plon, 1963 (1919).