



REFERÊNCIAS TEÓRICAS SOBRE VIOLÊNCIAS ESCOLARES: PERSPECTIVA DE DIFERENTES AUTORES

THEORETICAL REFERENCES ON SCHOOL VIOLENCE: PERSPECTIVES OF DIFFERENT AUTHORS

Larissa de Fátima Fedalto¹
Maria Clara Luiz²
Amanda Souza Rocha³

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo realizar um breve levantamento bibliográfico acerca de conceitos como violências, conflitos e incivildades, com ênfase em reflexões sobre situações graves ocorridas nas escolas públicas. A democratização da educação trouxe estudantes com experiências e expectativas diversas, gerando conflitos, indisciplina e violência. Nas escolas públicas predominam violência física, roubo e uso de drogas; nas privadas, agressões verbais e psicológicas, com a família influenciando ambos os contextos. Microagressões e violência simbólica, como exclusão e humilhação, desestabilizam o convívio escolar e reproduzem desigualdades. Em diversas situações, estudantes ignorados ou marginalizados assumem papéis de protagonistas de atos violentos, quando, na realidade, são vítimas. Torna-se essencial aprofundar pesquisas e investir em formação continuada de professores, promovendo escolas mais democráticas, inclusivas e capazes de favorecer o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Palavras-chave: Violência Escolar, Microagressões, Exclusão, Indisciplina, Formação Docente.

ABSTRACT: This article aims to conduct a brief bibliographical survey of concepts such as violence, conflict, and incivility, with an emphasis on reflections on serious situations that have occurred in public schools. The democratization of education has brought students with diverse experiences and expectations, generating conflict, indiscipline, and violence. Physical violence, theft, and drug use predominate in public schools; verbal and psychological aggression predominates in private schools, with the family influencing both contexts. Microaggressions and symbolic violence, such as exclusion and humiliation, destabilize school life and reproduce inequalities. In many situations, ignored or marginalized students assume roles as protagonists of violent acts, when they are victims. It is essential to further research and invest in ongoing teacher training, promoting safe, inclusive schools that are more democratic, inclusive and capable of favoring the full development of students.

Keywords: School Violence, Microaggressions, Exclusion, Indiscipline, Teacher Training.

INTRODUÇÃO

A democratização da educação trouxe às escolas estudantes com vivências, valores e expectativas distintos daqueles historicamente recebidos, o que contribui para o surgimento de conflitos e para a falta de regulação, resultando em aumento das indisciplinas e da violência. Loureiro e Queiroz (2005) destacam diferenças entre escolas

¹ Larissa de Fátima Fedalto, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, larissa.fedalto@escola.pr.gov.br

² Maria Clara Luiz, Especialista em Psicopedagogia Clínica pelo Centro Universitário Paulista e graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos, maria.clara15@estudante.ufscar.br

³ Amanda Souza Rocha, Especialista em Direito Civil pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, dinharocha1802@gmail.com



públicas e privadas: nas primeiras predominam a violência física, o roubo e o uso de drogas; nas segundas, prevalecem a violência verbal e psicológica, evidenciando desrespeito a colegas e professores. Em ambos os contextos, a família é apontada como fator contribuinte para a ocorrência de violência.

No início da década de 1990, com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 2007), crianças e adolescentes passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos, em uma perspectiva especial e progressista que estabelece a democratização e a garantia dos direitos humanos, substituindo a doutrina da situação irregular pelo paradigma da proteção integral. Entretanto, mais de vinte anos após a aprovação da lei, observa-se uma grande distância entre o que foi instituído legalmente e a realidade nacional, sendo o cotidiano da juventude brasileira comprometido por práticas que desrespeitam seus direitos, limitando seu desenvolvimento pleno, sobretudo no que se refere à permanência na família e na escola, bem como ao acesso a um trabalho digno (Paixão, 2006).

Na França, estudos de Debarbieux (1996, 2001, 2002a, 2002b, 2005) indicam que, embora o número de alunos expostos a extorsão e roubo tenha permanecido constante a partir de 1995, houve aumento na gravidade dos episódios, com percepção crescente de que a escola não é mais um espaço protegido. A partir de 1996, o registro de atos de violência passou a incluir microagressões, revelando que essas pequenas agressões e o clima de insegurança que geram constituem o principal problema, sendo repetitivas e desestabilizadoras. Reduzir a violência aos parâmetros jurídicos silencia as vítimas e transfere a elas a culpa, enquanto transgressões, incivildades e atos de agressão frequentemente se confundem no cotidiano escolar.

A violência escolar também se manifesta simbolicamente por meio de exclusão, invisibilidade ou humilhação, praticadas tanto pela escola quanto por colegas, refletindo desigualdades e reproduzindo a marginalização de determinados alunos. A ausência de reconhecimento social oferece às vítimas opções limitadas, sendo recorrentes o revide por meio da violência ou a desistência da vida escolar. Para Honneth (2003), a teoria do reconhecimento social e a universalização dos direitos dos cidadãos devem substituir o respeito vinculado ao status social, enquanto Zaluar (2001) define a violência como anulação do outro, seja por força física ou pela negação de direitos civis e sociais.

A contradição entre o papel social da escola e a realidade das violências escolares, especialmente a simbólica, configura um campo de pesquisa amplo e relevante. Para Sposito (2001), nos últimos anos do século XX, a violência escolar era associada à



pobreza, culpabilizando estudantes por não possuírem padrões de sociabilidade adequados e por estarem envolvidos em práticas violentas. Abramovay e Rua (2002) concluíram que a violência era frequentemente naturalizada nas relações escolares, manifestando-se tanto em confrontos físicos quanto em discriminações sociais, raciais ou de gênero. Abramovay (2005) ressalta que a multiplicidade do fenômeno acompanha os contextos históricos e sociais, relacionando seu aumento a fatores econômicos e à expansão das desigualdades.

Além disso, a juventude contemporânea, marcada pelo imediatismo, busca por realização e valorização do sucesso pessoal, tende a justificar ações exacerbadas, inserindo-se em uma sociedade que banaliza as interações sociais e perpetua práticas violentas no cotidiano escolar. Nesse cenário, torna-se evidente a necessidade de aprofundar estudos e pesquisas na área educacional, assim como investir em formação continuada para educadores da educação básica, com vistas a prevenir a violência e promover ambientes escolares mais seguros e inclusivos.

O contexto de efemeridade, somado ao individualismo aflorado e às relações superficiais, produz, como consequência, uma exacerbação dos conflitos e expressões de violência pela negação do outro, pela falta de tolerância e sentido de pertencimento, **pela violação de direitos e pela banalização e naturalização de atos violentos presentes em nosso dia a dia**: nas escolas, nas ruas, na mídia, nas famílias e nas instituições que compõem a nossa sociedade (Fonseca; Sales; Silva, 2014, p. 30, grifos nossos).

Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo realizar um breve levantamento bibliográfico acerca de conceitos como violências, conflitos e incivildades, com ênfase em reflexões sobre situações graves que vêm ocorrendo nas escolas públicas.

Adotou-se como metodologia o levantamento bibliográfico na área, com análise de casos em que estudantes são ignorados, excluídos ou marginalizados. Em diversas situações, esses alunos assumem o papel de protagonistas de atos violentos, embora, na realidade, sejam vítimas que recorrem à violência como forma de reação. Tal cenário contribui para a formação de uma geração de sujeitos com baixos níveis de letramento e significativas dificuldades de socialização.

A verdade de um fenômeno social também resulta do significado que os sujeitos na posição de sujeitos sociais atribuem aos eventos e aos atos por meio de códigos sociais que descrevem e interpretam comportamentos. Violência é então definida, por Debarbieux (2001), pela desorganização brutal ou contínua de um sistema pessoal,



coletivo ou social que leva a perda da integridade física, psíquica ou moral.

A *violência dura* caracteriza-se por atos criminosos ou infrações legais tipificadas no Código Penal, tais como lesões corporais, ameaças, roubos, furtos e tráfico de drogas.

As *micro violências* ou *incivilidades* correspondem a comportamentos que, embora não contrariem leis ou regimentos institucionais, violam normas de boa convivência, manifestando-se em atitudes de desordem, grosseria ou desrespeito.

Por sua vez, a *violência simbólica*, sustentada por mecanismos sutis de poder, está relacionada a formas de dominação estruturadas socialmente, cujo agravante reside no fato de ocorrer, muitas vezes, de modo imperceptível às próprias vítimas.

Inserida em um sistema supostamente legítimo, a **violência simbólica** atua de forma oculta, sustentada por forças que garantem sua própria existência (Bourdieu; Passeron, 1982). Presente em diferentes instituições do Estado ou no âmbito familiar, sua legitimidade decorre da ausência de resistência ao opressor, uma vez que o oprimido, muitas vezes, não reconhece sua condição de vítima (Bourdieu, 2001).

Por não se manifestar como violência física, assume um caráter estratégico, definindo quais significados devem ser aceitos pela sociedade e pela cultura. Dessa forma, opera de maneira invisível, mas eficaz, propagando ressentimentos e desconfortos entre os diversos atores escolares (Riscal; Riscal, 2016).

Nesse sentido, a violência simbólica incorpora distintas perspectivas e expressa-se por meio de regras, hábitos culturais e normas próprias de uma sociedade essencialmente desigual.

Para Abramovay e Rua (2002), a violência simbólica ou institucional pode ser compreendida, como:

A falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência de poder entre professores e alunos. Também é a negação da satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos (Abramovay; Rua, 2002, p. 69).

Destaca-se que a **força bruta** é visível e facilmente identificável na vida escolar dos estudantes; contudo, o mesmo não ocorre com a **violência simbólica**, que atua eliminando ou reprimindo-os de diferentes maneiras, por meio de variados mecanismos. Como afirmam Zaluar e Leal (2001, p. 45), tal violência se manifesta “pelo poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro”.



A violência simbólica encontra terreno vasto e fértil no contexto escolar justamente em razão de seu caráter invisível e da dificuldade de comprovação objetiva. Esse fenômeno é potencializado, muitas vezes, pela imprecisão das relações entre os diferentes estudantes e a comunidade escolar, ou pelo exercício de poder nas relações estabelecidas pelos educadores, que, em diversos casos, acabam por condenar trajetórias escolares por meio de avaliações, punições disciplinares ou transferências compulsórias.

Neste caso, a relação deixa de ser entre educadores e educandos e passa a ser entre juízes e réus:

Entendendo-se a confissão do aluno como prova mais segura do fato cometido, a direção escolar arquiteta uma espécie de inquérito, uma representação de “micropoderes” (ou micro tribunais) trazidos por Foucault (1979) quando em discussão do disciplinamento dos corpos. [...] Os alunos transformam-se em réus, e a escola retoma seu lugar de autoridade e consolidadora de regras antes postas em xeque pela indisciplina (Luiz; Vergna; Lima, 2016, p. 22).

Para Charlot (2002), algumas especificidades das violências relacionadas à escola devem ser consideradas, uma vez que variam conforme o foco de suas origens e a forma como se relacionam com o ambiente escolar. O autor propõe a seguinte classificação: violência **na** escola, **à** escola e **da** escola (p. 434).

A violência **na** escola refere-se a ações violentas praticadas no espaço escolar por qualquer sujeito — professores, gestores, estudantes, familiares, membros da comunidade do entorno ou até mesmo pessoas sem vínculo direto com a instituição. Tais atos podem manifestar-se como agressões físicas entre indivíduos ou grupos, incluindo espancamentos, ferimentos, assaltos, estupros e outras formas de violência sexual, suicídio, bem como manifestações de preconceito relacionadas à raça, gênero, sexo ou orientação sexual, cor da pele, ou ainda a preferências e comportamentos que se desviem do padrão de “normalidade” adotado por determinada coletividade social.

Caracteriza-se como violência também o porte e uso de armas brancas como facas e canivetes ou mesmo armas de fogo; o tráfico de substâncias ilícitas e/ou mesmo lícitas como as bebidas alcoólicas. Destacam-se também as incivildades como: desacatos, grosserias verbais, indelicadezas de toda a ordem, submissão ao domínio de outrem, situações vexações e humilhações, desrespeitos etc. ocorridas nos diferentes espaços físicos da escola. Invariavelmente estas situações envolvem os sujeitos da escola na condição seja de vítima, ou de agressor, e mesmo em ambos os papéis conforme atuem em diferentes situações.



A violência *à* escola acontece quando a instituição escolar, em seus diferentes e diversificados espaços físicos e/ou em seus símbolos sociais, como bandeira, hino etc. é agredida pela ação de sujeitos que atuam diretamente no cotidiano escolar, residem em seu entorno ou mesmo em outros bairros ou cidades. São atos que atingem ou lesam diretamente a escola como instituição social.

Por fim, a violência *da* escola refere-se ao uso da violência simbólica e institucional por parte da equipe gestora, docentes, funcionários ao submeterem estudantes em situações arbitrárias que os fragilizam justamente por sua condição de alunos. É uma forma de violência e de controle social que se reveste de um caráter de legitimidade, dado o aspecto institucional da escola. Este tipo de violência se constitui como fator impeditivo, não só no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem com qualidade, mas afeta negativamente os processos de socialização e participação nas questões relativas às demandas do dia a dia escolar, visto que, muitas vezes são ações altamente antidemocráticas e/ou autoritárias, que não contribuem em nada para o desenvolvimento dos jovens como cidadãos ativos e participativos.

Podemos relacionar várias manifestações como sendo violências, segundo Abramovay, Cunha e Calaf (2009): gestos e atos físicos (agressões e roubos); atos verbais (humilhações e ameaças); atos de comunicação não verbal (silêncios e reputar com olhares); situações conflituosas e sociais (racismo, desigualdade social e de gênero) ou relacionais (conflitos nas relações); ou até mesmo tensões em conflito aberto em situações limitantes. Portanto, a violência pode se espalhar por meio da violência na familiar, violência urbana, tráfico de drogas etc., como também relacionada a questões identitária como: raça, credo, cultural, e financeira de forma geral. Para melhor compreender tais ações e tensões, as autoras (2009) classificam a violência em três níveis: violência dura, micro violências ou incivildades, e violência simbólica.

CONCEITOS SOBRE VIOLÊNCIAS ESCOLARES

Existem em diferentes países nuances e formas de definir-se o que é violência escolar, bem como no grau de atenção que se dará aos diferentes tipos de violência. Estudos brasileiros sobre o tema, iniciados a partir dos anos de 1990 associam a definição de “violência escolar” com agressões contra o patrimônio e contra a pessoa (alunos, professores, funcionários etc.). Porém, segundo Abramovay e Avancini (2000), a definição de violência pode se diferenciar de acordo com a idade, o sexo e o status social



de quem se está definindo, por exemplo, o professor, o diretor ou o aluno.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (2002), há uma tipologia da natureza dos atos violentos, a qual se refere à violência em geral, sem ser exclusiva ao contexto escolar. Categorizando as violências em violência física, psicológica, sexual e a negligência. Mais em específico, a violência sexual refere-se a atos contra a sexualidade do indivíduo, sem o consentimento do outro, acariciar, manipular genitália, mama ou ânus atos pornográficos e exibicionismo, praticar ato sexual com ou sem penetração, com ou sem o uso de força física.

Estudos franceses que analisaram a incidência de situações de violência evidenciaram uma forte correlação entre as condições sociodemográficas e econômicas da população escolar e a ocorrência de comportamentos violentos. Constatou-se, ainda, que tais manifestações estão associadas a mecanismos de exclusão presentes no próprio ambiente escolar (Dubet, 1992; 2003; 2008; Carra; Faggianelli, 2003).

Essas pesquisas coincidiram com a crescente difusão do tema na mídia. A combinação entre o expressivo número de estudos e a ampla divulgação, pelos meios de comunicação, de incidentes violentos ocorridos em escolas levou à adoção, na França, de medidas em âmbito nacional — por meio de legislação específica — e, no contexto escolar, por meio da implementação de regulamentos internos. Nessa perspectiva, os estudos buscavam não apenas compreender o problema, mas também intervir de forma preventiva (Dubet, 1998; 2008; Debarbieux; Blaya, 2002).

A investigação sobre violência escolar e a divulgação de episódios dessa natureza na mídia, contudo, não se restringem ao contexto francês. O Observatório Europeu da Violência Escolar elaborou um levantamento que apresenta as principais dificuldades enfrentadas por diversos países do continente e as estratégias adotadas pelos profissionais da educação frente a essa problemática.

Na Bélgica, diante do aumento dos índices de violência escolar, foi criada, em 1998, a Unidade de Prevenção da Violência, cujo objetivo é incentivar as escolas a estabelecerem diálogo com os jovens. Essa unidade caracteriza-se como um programa pró-social, fundamentado na mediação de conflitos, que visa orientar os estudantes a perceberem a comunicação como ferramenta de resolução de conflitos, seja no contexto escolar, familiar ou em outros âmbitos. Além disso, busca capacitar as equipes escolares para implementar as ações previstas no programa de prevenção (Blomart, 2002).

Na Inglaterra, o termo “violento” é pouco utilizado para tratar das questões escolares. Em seu lugar, expressões como agressão, agressividade e comportamentos de



intimidação entre colegas (*bullying*) são mais recorrentes. Segundo Smith, Cowie e Liefoghe (2002), o principal problema apontado pelos professores refere-se aos efeitos cumulativos de pequenos atos de mau comportamento cotidiano, que acabam por gerar um quadro de “*stress* crônico”.

As pesquisas sobre violência escolar na Inglaterra pautam-se em quatro indicadores de comportamentos considerados agressivos ou violentos: (i) o comportamento dos alunos; (ii) as relações professor–aluno; (iii) os padrões éticos da escola; e (iv) o comportamento de pessoas estranhas no ambiente escolar.

Embora as primeiras investigações sobre intimidação entre pares tenham ocorrido na Escandinávia, foi na Inglaterra, a partir da década de 1980, que o fenômeno do *bullying* ganhou maior atenção acadêmica. Os estudos demonstraram que o problema era generalizado e se agravava devido à tendência das equipes docentes de ignorá-lo. Os dados revelaram que esse tipo de agressão provoca elevados níveis de tensão e afeta profundamente a autoestima das vítimas, podendo, em casos extremos, levá-las ao suicídio.

De modo geral, os agressores estão inseridos em contextos familiares problemáticos e tendem a escolher como principais alvos estudantes que apresentam alguma característica física diferente ou fragilidade, como retraimento social. Esse padrão de vitimização pode, inclusive, resultar no abandono escolar (Smith; Cowie; Liefoghe, 2002).

Em Portugal, Freire, Simão e Ferreira (2006) investigaram a violência entre pares por meio da aplicação de um questionário. Os autores partiram do pressuposto de que a transmissão de valores às novas gerações constitui um desafio para as escolas e que a violência em seu interior compromete o bem-estar da comunidade escolar, a capacidade dos professores de exercerem plenamente suas funções e o respeito aos direitos humanos.

O estudo revelou que diferentes formas de agressão — físicas, verbais, diretas e/ou indiretas, como espalhar rumores — caracterizam os maus-tratos entre iguais, sendo mais comuns entre estudantes do sexo masculino. Os “pretextos” para tais agressões são variados, mas, em geral, vinculam-se a diferenças e estigmas. Os autores questionam a crença de que o *bullying* seria mais característico de grandes cidades, argumentando que a intimidação entre pares é um fenômeno generalizado, presente em todos os contextos demográficos, embora o nível de consciência sobre o problema varie. Concluem, ainda, que são necessários estudos mais aprofundados para identificar os fatores que potencializam ou, ao contrário, protegem contra a violência escolar.



No Brasil, Spósito (2001) mapeou pesquisas que tiveram como foco a violência no ambiente escolar. À época, o debate público sobre o tema estava fortemente relacionado a três aspectos: (1) maior atenção à qualidade de vida da população residente nas periferias das grandes cidades; (2) a luta pela democratização das instituições oficiais, sobretudo dos aparatos de segurança; e (3) a disseminação e diversificação das formas de violência no âmbito da sociedade civil. A autora observa, entretanto, que, apesar da presença do tema no espaço público, não havia, por parte do poder público, um programa nacional de investigação específico sobre a violência escolar.

Os primeiros diagnósticos sobre a violência nas escolas brasileiras, realizados no início da década de 1980, indicaram que, em diferentes cidades, como São Paulo e Salvador, essa violência se manifestava principalmente por meio de depredações, furtos e invasões, praticados por indivíduos sem vínculo formal com as instituições escolares e, em geral, ocorrendo em períodos em que não havia atividades letivas.

Diante dessa situação, pais, alunos e professores passaram a reivindicar dos governantes eleitos providências para melhorar o funcionamento das escolas. Em resposta, o poder público implementou medidas como a intensificação do policiamento nas áreas externas aos prédios escolares, a instalação de grades nas janelas e o aumento da altura dos portões — ações alinhadas aos diagnósticos produzidos à época.

Esses estudos representaram as primeiras tentativas sistemáticas de registro da violência escolar. No entanto, constatou-se a precariedade das informações coletadas, tanto pela resistência das unidades escolares em registrar formalmente as ocorrências, quanto pela prática oposta: a notificação de qualquer evento com o intuito, muitas vezes, de obter benefícios adicionais, como vantagens salariais ou recursos materiais (Spósito, 2001).

Guimarães realizou um estudo de caso nas escolas públicas de Campinas, em 1984, e contrariou as hipóteses dominantes que atribuíam a violência às escolas muito autoritárias ao constatar que a violência também ocorria no interior de escolas “desorganizadas”. Demonstrou, ainda, que o policiamento diminuía as depredações, mas aumentava as brigas entre os alunos (Spósito, 2001).

Na década de 2000, novos estudos sobre a violência, tanto em termos gerais quanto no contexto escolar, foram realizados no Brasil. Minayo e Njaine (2003) desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de identificar elementos que pudessem contribuir para a elaboração de propostas de prevenção da violência nas escolas. O estudo foi conduzido em três cidades distintas, por meio de 36 grupos focais compostos por



alunos da 7ª série e professores.

Entre os fatores apontados por educadores e estudantes como potencializadores da violência escolar estavam: o porte de armas, a relação entre família e escola, a organização familiar e a influência da mídia. As autoras constataram que a manifestação da violência varia conforme o pertencimento socioeconômico, a natureza da instituição escolar (pública ou privada) e o gênero dos envolvidos.

A humilhação foi a forma de agressão mais relatada pelos estudantes, seguida por furtos, ameaças e destruição de objetos pessoais. Nas escolas públicas, predominaram depredações e agressões físicas, enquanto nas instituições privadas os roubos e as humilhações foram mais característicos. Já nas escolas localizadas próximas a zonas de conflito entre polícia e traficantes, observou-se maior presença de armas de fogo.

De acordo com as autoras, as causas da violência, na percepção dos entrevistados, podem ser agrupadas em: (1) luta pela afirmação da identidade; (2) descaso da escola diante da violência, especialmente a verbal; (3) relações interpessoais agressivas, implícitas ou explícitas; (4) influência da mídia; e (v) negligência familiar.

Loureiro e Queiroz (2005) destacam que existem diferenças nos tipos de violência observados em escolas públicas e privadas. Nas instituições públicas, predominam a violência física, o roubo e o uso de drogas, enquanto nas escolas privadas verifica-se maior incidência de violência verbal e psicológica, caracterizada pela falta de respeito em relação aos colegas e professores. Em ambos os contextos, a família é apontada como fator contribuinte para a ocorrência de violência. Segundo os autores, a violência não se restringe a uma determinada classe social, mas decorre, sobretudo, da dificuldade de diálogo. De forma semelhante, Camacho (2001) identifica distintos padrões de manifestação da violência no ambiente escolar, variando conforme a escola pertença à rede pública ou privada de ensino.

O fato é que a questão da violência nas escolas começa desde a década de 1980 e continua ainda hoje a ser problematizada:

O assunto viu-se transformado numa questão ideológica, que acontecia em meio a uma impressão generalizada de declínio global da moral educacional, relacionada à decadência dos valores familiares e a um suposto excesso de indulgência por parte dos professores, demonstrando assim a deficiência das políticas e, de maneira mais geral, a fragilidade do estado (Montoya, 2002, p. 104).

E, como se vê, os modos de manifestação e as explicações para a ocorrência da



violência na escola enfocam diferentes aspectos: a história de vida e os aspectos psicológicos das vítimas e dos agressores, as condições socioeconômicas da população escolar, o declínio da moral e dos valores, a falta de limites impostos pelos pais a seus filhos, as práticas pedagógicas e o sentido que o conhecimento escolar adquire.

Os estudos então indicam que a compreensão do que é violência no âmbito escolar não é única. A maior parte dos estudos concorda que a quantidade de crimes e delitos ocorridos nas escolas é baixo e que são os noticiários que alarmam a opinião pública e os políticos. Isto é, fatos graves são raros, mas a divulgação deles dá a impressão de que não há mais limite e de que tudo pode acontecer na escola. A violência no âmbito escolar enquanto responsabilidade penal, enquanto ataque às leis, mesmo na forma de pequenas delinquências, como roubo, agressão, lesões, extorsão, tráfico de droga, insultos graves, são raras.

Debarbieux (1996) relata que, desde 1996, a França realiza recenseamentos obrigatórios de violência escolar. Em 1993, foram registrados 200 a 300 incidentes, correspondendo a apenas 0,016% dos alunos, com 80% dos casos resolvidos internamente. A partir de 1995, cerca de 7% dos estudantes continuavam expostos a extorsão e roubo, embora os episódios tenham se tornado mais graves. Educadores passaram a perceber a escola não mais como um espaço protegido, mas como vulnerável a agressões externas.

A partir de 1996, as escolas passaram a registrar os atos de violência e sua gravidade, revelando que microagressões e o clima de insegurança que geram constituem o principal problema. A repetição e multiplicidade dessas pequenas agressões contribuem para a deterioração do ambiente escolar, tornando a violência uma questão cotidiana (Debarbieux, 2001, 2002a).

Para Dubet (1998, 2008), diferentes condutas são designadas como violentas – roubo, agressões aos professores, falta de atenção, desordem – e é neste sentido que definir violência remete a discussão do papel da escola na educação para a civilidade.

A violência das microagressões não deve ser minimizada, pois a alta incidência de incivildades impacta significativamente o clima escolar e as vítimas, revelando que a violência se manifesta tanto em opressões cotidianas quanto em atos brutais (Debarbieux, 2002a, 2002b). Reduzir a violência aos parâmetros jurídicos silencia as vítimas e transfere a elas a culpa (Debarbieux, 2002a, 2002b, 2005). Além disso, registros escolares tendem a confundir transgressões, incivildades e atos de agressão, refletindo mais as preocupações institucionais do que a experiência concreta dos alunos.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A democratização da educação trouxe às escolas estudantes com vivências e expectativas distintas, contribuindo para conflitos e falta de regulação, resultando em indisciplina e violência. A resposta escolar ocorre, frequentemente, por meio da transferência de alunos problemáticos ou da exclusão velada, em que o estudante permanece fisicamente presente, mas sem participação efetiva na aprendizagem. Práticas de exclusão, invisibilidade ou humilhação configuram violência simbólica, perpetrada tanto pela escola quanto por colegas, refletindo e reproduzindo desigualdades no cotidiano escolar.

Para Pino (2007, p. 770, grifos nossos):

Embora as formas físicas sejam as que mais chamam a atenção pela sua dramaticidade, **as simbólicas se revelam mais perversas, pois atingem o homem no seu próprio ser**. É o caso, por exemplo, de várias formas de exclusão social que se perpetuam historicamente afetando milhões de habitantes aos quais **se nega na prática os direitos humanos fundamentais reconhecidos** pela teoria.

A ausência de reconhecimento social oferece às vítimas opções limitadas, sendo as mais recorrentes reagir com violência como forma de revide ou desistir da vida escolar. Para Honneth (2003), a teoria do reconhecimento social e a noção de universalização dos direitos dos cidadãos devem substituir o conceito de respeito vinculado ao status social.

Zaluar (2001) resume a violência como uma anulação do outro, seja por meio da força física ou da negação de direitos civis e sociais.

Conclui-se, portanto, a necessidade de ampliar estudos e pesquisas na área educacional, assim como de investir em formação continuada para os educadores da educação básica.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (Coord.) **Cotidiano das escolas: entre violências**. Rio de Janeiro: UNESCO, 2005.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Banco Mundial, UNAIDS, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ABRAMOVAY, M.; CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação



Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009.

ABRAMOVAY, M.; AVANCINI, M. F. **A violência e a escola**: O caso Brasil. 2000. Disponível em: <<http://www.ucb.br/observatorio/pdf/A%20Viol%EAncia%20e%20a%20Escola.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2007.

BLOMART, J. Evitando a violência no ambiente das escolas primárias. In: DEBARBIEUX, É.; BLAYA, C. **Violência nas escolas**: dez abordagens europeias. Brasília: UNESCO, 2002.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz, 7ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p.123-140, jan./jun. 2001.

CARRA, C.; FAGGIANELLI, D. Violences à l'école: tendances internationales de la recherche en sociologie. **Déviance et Société**, v. 27, p. 205-225, 2003.

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

CHRISPINO, Á. 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.

CHRISPINO, Á.; DUSI, M.L. H. M. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da cultura da paz. **Ensaio**: avaliação de políticas públicas em educação, v. 6, n. 61, p. 597-624, out./dez. 2008.

DEBARBIEUX, E. **La violence à l'école, entre exagération et méconnaissance**. L'Observatoire International de la Violence à l'Ecole. 2006.

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. Le contexte et la raison: agir contre la violence à l'école par l'évidence. **Criminologie**, Montreal: Les Presses de l'Université de Montréal, v. 42, n. 1, p. 13-31, 2009.

_____. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, jan./jun. 2001.

_____. Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas? In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). **Violência**



nas escolas: dez abordagens europeias. Brasília: UNESCO, 2002.

_____. **La violence en milieu scolaire: le désordre des choses.** Paris: ESF éditeur, 1999.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 119, p. 29-45, jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>>.

FONSECA, D. C.; SALLES, L. F.; SILVA, J.: Contradições do Processo de Disciplinamento escolar: os “Livros de Ocorrências” em análise. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e educacional**, São Paulo, 18, n. 001, p. 35-44., 2014.

FREIRE, I. P.; SIMÃO, A. M. V. e FERREIRA, A. S. O estudo da violência entre pares no terceiro ciclo do ensino básico – um questionário aferido para a população escolar portuguesa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 2, p. 157-183, 2006.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir.** Petrópolis: Vozes, 1979.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática dos conflitos sociais.** 2. ed. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

LOUREIRO, A. C. A. M.; QUEIROZ, S, S. de. A concepção de violência segundo atores do cotidiano de uma escola particular: uma análise psicológica. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 25, n. 4, p. 546-557, 2005.

LUIZ, M. C.; VERGNA, A. C. G.; LIMA, A. Conselhos escolares, indisciplina e violência: contextualizando discursos e procedimentos na escola. *In:* LUIZ, M. C. **Conselho escolar e o desafio da violência na escola: perspectivas de diálogo e convivência.** São Carlos: EdUFSCar, 2016.

MARTINS, M. J. D. O problema da violência escolar: Uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 18, n. 1, 2005, 93-105.

MONTOYA, I. Violências nas escolas: orientação e situação atual das pesquisas na França. *In:* E. Debarbieux e C. Blaya (Org.), **Violências nas escolas: dez abordagens europeias** (p.103-129). Brasília: UNESCO, 2002.

NJAINE, K.; MINAYO, M. C. de S. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. **Interface**, Botucatu, v. 7, n. 13, ago. 2003.

PAIXÃO, L.M. Compreendendo a escola na perspectiva das famílias. *In:* _____. Muller, M.L.R.; Paixão, L. P. (Org.). **Educação, Diferenças e desigualdades.** Cuiabá: Editora UFMT, 2006. p 57-81.

PINO, A. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 763-785, out. 2007.

RISCAL, S. A.; RISCAL, J. R. A invisibilidade da violência: humilhação, desrespeito e



discriminação entre jovens em idade escolar. In: LUIZ, M. C. **Conselho Escolar e as Possibilidades de Diálogo e Convivência**: o desafio da violência na escola. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 256.

SALLES, L. M. F.; FONSECA, D. C.; ADAM, J. M. Sobre violência e violência na escola: considerações a partir da literatura na área. In: LUIZ, M. C. **Conselho escolar e o desafio da violência na escola**: perspectivas de diálogo e convivência. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

SMITH, P. K.; COWIE, H.; OLAFSSON, R. F.; LIEFOOGHE, A. P. D. Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. **Child Development**, v. 73, n. 4, 2002, 1119-1133.

WAISELFISZ, J. J. **Relatório de desenvolvimento Juvenil 2007**. RITLA, Instituto Sangari, Ministério da Ciência e Tecnologia, 2007.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência Intra e Extramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S.l.], 16, n. 45, 2001.