

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CURSO LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

GRASIÉLI ANGELITA DA SILVA PIRES

**AS DIFERENTES FORMAS E REPERCUSSÕES DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE
ESCOLAR**



CANDELÁRIA

2023

GRASIÉLI ANGELITA DA SILVA PIRES

**AS DIFERENTES FORMAS E REPERCUSSÕES DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE
ESCOLAR**

Trabalho de conclusão de curso, objetivo requisito para obtenção de título de Licenciado em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS. Orientadora Cátia Grisa.

CANDELÁRIA

2023

CIP – Catalogação na Publicação

PIRES, Grasiéli Angelita da Silva

A violência na escola e a atitude de pais, professores e escola diante da violência escolar/ Grasiéli Angelita Martins da Silva. 2022.

Orientador: Cátia Grisa

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral Norte, Licenciatura em Ciências Sociais, Sobradinho, BR-RS, 2022.

1. Violência na Escola. 2. O Educar e o papel da Escola. 3. Diferentes formas de Manifestação da Violência nos Espaços Escolares. Cátia, Grisa. As diferentes formas e repercussões da violência no ambiente escolar.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo (a) autor (a).

GRASIÉLI ANGELITA DA SILVA PIRES

**AS DIFERENTES FORMAS E REPERCUSSÕES DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE
ESCOLAR**

Trabalho de conclusão de curso, objetivo requisito para obtenção de título de Licenciado em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS. Orientadora Cátia Grisa.

Data de aprovação: 18 de janeiro de 2023

Banca examinadora

Prof. Leandro Raizer

Doutor em Sociologia (UFRGS/Universite de Montreal) e Pós-Doutor (University of Oxford).
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Carla Camargo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO

No Brasil ocorrem inúmeros casos de violência na sociedade. Na escola, a violência também esta presente. Frente a esse fato, partindo das reflexões de Michel Foucault e Paulo Freire sobre poder e o papel da educação, o presente trabalho buscou: mapear as diferentes formas como a violência se manifesta no espaço escolar, analisar os desencadeadores da violência no espaço escolar; e, evidenciar as ações que vêm sendo mobilizadas para mitigar, controlar ou mesmo terminar com a violência nas escolas. As ações violentas cometidas por alunos dependem de aspectos culturais, sociais, históricos e também individuais. Individuais no sentido de que essas ações provocam ou são provocadas por uma forte descarga emocional, de quem comete, de quem sofre e de quem presencia. A violência escolar é múltipla, é um processo que pode ser iniciado na família, em função da desestruturação familiar, da falta de limites e de referência de boa parte dos adolescentes. O tema segurança tem predominado no debate público desde o início dos anos 90. Silva e Salles citam propostas para a prevenção da violência nas escolas, entre elas: ações e intervenções centradas no protagonismo infantil, como no projeto Escola da Família e também estratégias que contribuam para resolução de conflitos e o estabelecimento de relações democráticas na escola. A partir de revisão bibliográfica, o trabalho evidenciou que, para ser possível mitigar, controlar ou até mesmo terminar com a violência escolar, é preciso que sejam realizadas ações conjuntas entre família, escola e governo.

Palavras-chave: Violência Escolar. Família. Power. Papel da Educação.

ABSTRACT

In Brazil there are numerous cases of violence in society as a whole. At school, violence is also present. Faced with this fact, starting from the reflections of Michel Foucault and Paulo Freire on power and the role of education, the present work; sought to map the different ways in which violence manifests itself in the school space, analyze the triggers of violence in the school space and highlight the actions that have been mobilized to mitigate, control or even end violence in schools. The violent actions committed by students depend on cultural, social, historical and also individual aspects. Individual in the sense that these actions provoke or are provoked by a strong emotional discharge, from who commits, who suffers and who witnesses. School violence is multiple, it is a process that can start in the family, due to family breakdown, lack of limits and reference of most adolescents. The issue of safety has dominated the public debate since the early 1990s. Silva and Salles cite proposals for the prevention of violence in schools, including: actions and interventions centered on children's protagonism, such as the Escola da Família project, and also strategies that contribute to for conflict resolution and the establishment of democratic relations at school. Based on a bibliographical review, the work showed that: in order to mitigate, control or even end school violence, joint actions between family, school and government must be carried out.

Keywords: School Violence. Family. Power. Role of Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
2 O EDUCAR E O PAPEL DA ESCOLA	12
2.1 Contribuições de Michel Foucault para a educação	12
2.2 Contribuições de Paulo Freire para a educação	16
3 DIFERENTES FORMAS DE MANIFESTAÇÃO DA VIOLÊNCIA NOS ESPAÇOS ESCOLARES	22
4 ANÁLISE DOS DESENCADEADORES DA VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR	28
5 AÇÕES PARA MITIGAR, CONTROLAR OU MESMO TERMINAR COM A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS	32
CONSIDERAÇÃOEA FINAIS	35
REFERÊNCIAS	37

1 INTRODUÇÃO

A violência nas escolas é um fenômeno recorrente no Brasil, podendo ser observada também em diversos países e com diferentes níveis de gravidade (SILVA; ASSIS, 2018). A disseminação da violência escolar tem chamado a atenção de diversos profissionais da educação e pesquisadores de outras áreas (SILVA; ASSIS, 2018).

O conceito de violência escolar é bastante amplo, sendo um fenômeno presente em todas as sociedades e “pode ser explicado a partir de orientações culturais, políticas, econômicas e psicossociais” (PRIOTTO; BONETI, 2009). Quando o termo violência escolar é utilizado, faz-se primordial indicar o local em que essa situação ocorreu, quem são os envolvidos, se esses são autores, vítimas ou testemunhas de violência e também quais os tipos dessas ações violentas, se possuem alguma especificidade como o *bullying* e o *cyberbullying*. Esse fenômeno provoca sequelas aos partícipes e testemunhas, por vezes, contribuindo com a ruptura da ideia de que a escola seja um local de conhecimento, formação do indivíduo e da educação, um veículo de aprendizagem, socialização em ética e da comunicação por diálogo (WILLIAMS; PEREIRA, 2010).

Durante os últimos anos, o Brasil tem recorrido às políticas públicas que fomentam a redução da violência nas escolas, sobretudo, na esfera municipal e estadual (SPOSITO; GONÇALVES, 2002). Mesmo essas ações sendo fragmentadas e descontínuas, há um considerável acúmulo de experiências dessas políticas que demandam estudos sistemáticos, a fim de avaliar sua eficácia vindo a proporcionar elementos para a formulação de novas orientações.

Casos recorrentes, registrados pelos meios de comunicação, ilustram a expressão da violência escolar, por exemplo, a chacina ocorrida no Rio de Janeiro, em uma escola municipal no bairro de Realengo em 2021, que vitimou 12 estudantes (SILVA; ASSIS, 2018). Na cidade de Manaus, capital do estado do Amazonas, um aluno foi fotografado apontando uma arma para o professor dentro da sala de aula. Esse episódio ocorreu na Escola Estadual Professor Francisco das Chagas de Souza Albuquerque. A ocorrência foi registrada no 24º Distrito Integrado de Polícia (DIP). De acordo com responsável da Secretaria Estadual de Educação (Seduc), o aluno foi suspenso até o término dos procedimentos administrativos, e ele e sua família receberão acompanhamento e atendimento médico especializado (DIÁRIO DA MANHÃ, 2018). Por vezes, também, essa violência ocorre por motivos inexplicáveis, sem qualquer tipo de ligação com as vítimas, como foi o que ocorreu no dia 4 de maio de 2021, na cidade de Saudades, no estado de Santa Catarina. Nesse dia, um atirador, de 18 anos, entrou em uma creche e assassinou três bebês e duas funcionárias, deixando uma criança ferida. O atirador foi preso e permanece aguardando seu julgamento (BORGES, 2022).

Os dados e os casos chamam a atenção, pois, de acordo com Paulo Freire (1987) e Michel Foucault (1987), a escola deveria ser o espaço de socialização, aprendizagem e promoção da liberdade e autonomia dos estudantes. A luta pela humanização somente é possível pela desalienação e pela afirmação dos homens e mulheres como pessoas. “A desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores” (FREIRE, 1987). Na concepção de Michel Foucault, “o poder produz saber, estando diretamente implicados. Não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1987, p. 31).

Mas como agir frente às ações violentas dos alunos? Basta impor punições e esses alunos mudarão de atitude? De acordo com Michel Foucault (1987), é necessário analisar os métodos punitivos para que não sejam simples consequências das regras impostas. Conforme o autor (1987, p.27), “analisar os métodos punitivos não como simples consequências de regras de direito ou como indicadores de estruturas sociais; mas como técnicas que têm sua especificidade no campo mais geral dos outros processos de poder”.

De acordo com Foucault (1987), as escolas permanecem com um tipo de disciplina antigo, que vem desde a Idade Medieval. É como se a escola buscasse moldar o sujeito fazendo com que ele se torne submisso mantendo-o disciplinado. A escola é utilizada como mecanismo de poder, que procura adestrar o corpo e a mente dos sujeitos de acordo com aquilo que a sociedade impõe, fato que os coloca na situação de meros objetos.

A escola busca, por meio da disciplina, produzir corpos dóceis, estendendo os efeitos do poder social ao máximo de intensidade e tão longe quanto possível. Para exemplificar as formas de poder exercidas pela disciplina, pode-se citar Panopticon, edifício em forma de anel, com um pátio no meio. Essa forma arquitetônica era utilizada em edifícios hospitalares, escolares e também para as fábricas, todos contavam com uma torre na qual havia um vigilante (FERREIRINHA; RAITZ, 2010).

Ao ensinar, o educador deve estar ciente de que está ensinando para vida, não somente transferindo conhecimentos. Para tanto, é necessário que haja reflexão crítica sobre sua prática. Nas palavras de Paulo Freire, discente e docente não são objetos um do outro.

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, já não pode ser o ato de depositar, narrar ou de transferir, ou de “transmitir” conhecimentos e valores aos educandos, meros pacientes à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente (FREIRE, 1996, p. 44).

Ou seja, o aluno não pode ser percebido como alguém que só recebe conhecimento. A educação não é o ato de simplesmente repassar conhecimento ao outro. O professor é o mediador entre o aluno e o aprendizado e, dessa forma, o educador não apenas educa, mas, enquanto educa, ele também é educado. Há um diálogo entre educador e educando. O ato de ensinar é reflexivo, portanto, o educador tem papel fundamental no desenvolvimento do educando, ou seja, ensinar como agir adequadamente em sociedade, contendo seus ímpetos violentos também faz parte da função do educador. Mas, para conter as ações violentas, é necessário algo mais significativo do que simplesmente adestrar alunos, ou tratá-los como objetos, é preciso entender suas origens, os reais desencadeadores dessas ações (FREIRE, 1996).

Considerando a gravidade do contexto brasileiro e os eventos apresentados acima, este trabalho intenta responder às seguintes questões: Quais os efeitos desencadeadores e como a violência se manifesta no ambiente escolar? Quais as ações e medidas vêm sendo desenvolvidas para controlar a violência nas escolas?

A partir dessas questões, este estudo procura analisar a violência nos espaços escolares com ênfase em três objetivos específicos:

- i) Mapear as diferentes formas como a violência se manifesta no espaço escolar;
- ii) Analisar os desencadeadores da violência no espaço escolar;
- iii) Evidenciar as ações que vêm sendo mobilizadas para mitigar, controlar ou mesmo terminar com a violência nas escolas.

Esta pesquisa se justifica por possibilitar o conhecimento e a compreensão das atitudes tomadas por pais, professores e escola para atenuar as ações violentas dos alunos. A pesquisa também contribui para visualizar as melhores formas do professor agir em prol de uma melhor relação com esses alunos “problemáticos”. A família é a estrutura institucional primária de identificação do ser humano, sendo que, ao agir paralelamente com a escola, faz com que o aluno perceba que suas ações têm consequências reais (BARBIERI; SANTOS; AVELINO, 2021).

Para responder às questões de pesquisa e aos objetivos específicos, este trabalho mobiliza a revisão bibliográfica. De acordo com a afirmação de Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 2002).

A fim de conhecer e compreender as razões que levam os alunos a cometerem ações violentas, tomar-se-á como método a pesquisa bibliográfica, sistematizando produções realizadas em artigos, capítulos, livros, teses e dissertações. Os materiais selecionados para a realização da análise sobre ações violentas cometidas por alunos em instituições escolares foram encontrados no Google Acadêmico, sites de notícias e livros disponibilizados na internet. A partir da análise desses materiais, ter-se-á fundamentação bibliográfica para evidenciar, contribuir e apontar os caminhos possíveis para a prevenção ou diminuição da violência nas escolas.

Para que fosse possível ter uma visão mais ampla acerca das ações violentas cometidas por alunos nas instituições escolares e também responder aos objetivos específicos desse trabalho, realizou-se a leitura de notícias, artigos acadêmicos e livros que discorrem sobre a questão da violência escolar. Os artigos analisados foram encontrados no Google Acadêmico, para ter acesso a esse material foram usadas palavras-chave que conduziram a artigos que discorrem sobre a violência escolar. As notícias e os livros analisados foram obtidos por pesquisas realizadas na internet a respeito do tema violência nas escolas a fim de que fosse possível entender melhor como se realiza uma pesquisa bibliográfica, procedeu-se a leitura do capítulo 4 do livro “Como elaborar Projetos de Pesquisa” (GIL, 2002), também encontrado em um site da internet que disponibiliza livros.

Para além desta introdução, este trabalho foi organizado em mais três seções. O capítulo 2 discute a escola enquanto espaço de poder e emancipação dos escolares. O capítulo 3 se refere à violência nas escolas e suas formas de manifestação, desencadeadores e ações para enfrenta-la. Por fim, apresentam-se as considerações finais procurando sistematizar os principais resultados.

2 O EDUCAR E O PAPEL DA ESCOLA

2.1 Contribuições de Michel Foucault para a educação

Michel Foucault nasceu em Poitiers, França, em 15 de outubro de 1926. Em 1949, Foucault conclui sua Licenciatura em Psicologia e recebe seu Diploma em Estudos Superiores de Filosofia. Foi professor no College de France entre 1971 e 1984, ano de sua morte (FOUCAULT, 2006).

No ano de 1982, Foucault propôs aos seus alunos do College de France uma forma experimental de aula que consistia em ministrar duas horas de aula, com um pequeno intervalo de minutos, a fim de que essa não se tornasse enfadonha para os alunos e de que ele também pudesse descansar. Foucault buscava, na medida do possível, diversificar suas aulas, deixando claro para seus alunos que, se essa forma experimental não desse certo, procurariam outro procedimento que viabilizasse a ministração de sua disciplina (FOUCAULT, 2006). Ao analisarmos a forma como Foucault ministrava suas aulas, podemos observar que ele primava pelo bom andamento dessas.

Em sua trajetória, Foucault buscou estudar o eixo de formação dos saberes, sobretudo acerca das ciências empíricas, como história natural, a gramática geral e a economia (FOUCAULT, 2010). Conforme o autor, essas ciências eram exemplo para análise dos saberes.

Essas ciências podem ser usadas a fim de estudar efetivamente a experiência como matriz para a formação dos saberes, é necessário identificar quais as práticas discursivas que podiam constituir matrizes de conhecimentos possíveis e, estudar nessas práticas discursivas as regras, o jogo do verdadeiro e do falso e, grosso modo, as formas de veridicção. Em suma, trata-se de deslocar o eixo da história do conhecimento para a análise dos saberes, das práticas discursivas que organizam e constituem o elemento matricial desses saberes, e estudar essas práticas discursivas como formas reguladas de veridicção. Do conhecimento ao saber, do saber às práticas discursivas e às regras de veridicção - foi esse deslocamento que procurei fazer por um certo tempo (FOUCAULT, 2010, p. 6).

Foucault procurou colocar a questão da norma de comportamento em termos de poder, e de poder que se exerce, vindo a analisar esse poder exercido como um campo de procedimentos de governo (FOUCAULT, 2010). O método utilizado pela disciplina se encontra em funcionamento nos colégios e nas escolas primárias. A disciplina tem elementos intercambiáveis, pois cada estudante se define pelo lugar que ocupa na série e pela distância que o separa dos outros. Para Foucault (1987), a disciplina é a arte de dispor em fila, ou seja, é uma maneira de manter cada um em seu lugar de classificação, de forma submissa.

Foucault procurou a analisar o eixo de constituição do modo de ser do sujeito. Nesse contexto, o deslocamento se refere a uma teoria do sujeito, das diferentes formas pelas quais o indivíduo é levado a se constituir como sujeito. Tratava-se de realizar um deslocamento, indo da questão do sujeito à análise das formas de subjetivação, e de analisar essas formas de subjetivação através das técnicas/tecnologias da relação consigo, ou seja, por meio do que se pode chamar de pragmática de si (FOUCAULT, 2010).

Para Foucault, não é possível centrar o estudo dos mecanismos punitivos somente em seus efeitos “repressivos”, só em seu aspecto de “sanção”, mas recolocá-los na série completa dos efeitos positivos que eles podem induzir. Consequentemente, deve-se tomar a punição como uma função social complexa (FOUCAULT, 1987). Outro aspecto analisado por Foucault foi a questão das filas como forma de manter a disciplina. A disposição em fileiras teve início no século XVIII, sendo utilizada com o propósito de manter os alunos em ordem, tanto nas salas de aula quanto nos corredores e pátios (FOUCAULT, 1987). Há ideias que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos.

“Ao determinar o lugar que cada indivíduo deveria ocupar, tornou-se possível controlar cada um e o trabalho simultâneo de todos” (FOUCAULT, 1987, p. 173). Aliada à determinação do lugar, tem-se a disciplina, que organiza os “lugares” e as “fileiras”, criando “espaços complexos, ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos”. E “essa organização permite a circulação, recorta segmentos individuais e estabelece ligações operatórias indicando valores e, assim, garantindo a obediência dos indivíduos”. Dessa maneira, tenta-se coibir as ações espontâneas do indivíduo. A disciplina é, então, a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis e perigosas em multiplicidades organizadas (FOUCAULT, 1987, p. 174).

“A disciplina “fabrica” indivíduos: ela é a técnica de poder que torna os indivíduos ao mesmo tempo objetos e instrumentos de seu exercício. A disciplina não é um poder que se fundamenta em excessos, é um poder modesto, que funciona por modo de uma economia calculada, por meio de procedimentos menores, porém permanente” (FOUCAULT, 1987, p. 195).

No século XVII, foi criada uma máquina para manter crianças e adolescentes disciplinados. A máquina era usada para “disciplinar” crianças desobedientes, preguiçosas, briguentas, mexeriqueiras. O baixo custo dela em relação à sua eficácia fazia com que fosse uma “boa alternativa” para corrigir crianças incorrigíveis, que eram alimentadas somente com pão e água. A máquina estava disponível para pais, tios e diretores de internato que necessitassem impor limites às crianças que precisavam ser corrigidas. Ela fora colocada em

cada distrito da cidade de Paris, em alguns estabelecimentos, estando em funcionamento do meio dia às catorze horas (FOUCAULT, 1987). Ao analisarmos a história narrada por Foucault, podemos entender o quanto a educação de crianças e adolescente tem focado na punição como forma disciplinar, ações violentas, por vezes, são punidas com outras ações violentas.

A finalidade dessa máquina era manter o sujeito dócil, demonstrar quem é o detentor do poder. “O sujeito está inserido em um campo político, as relações de poder têm alcance imediato sobre ele, elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, ou seja, o sujeito só se torna útil se for ao mesmo tempo produtivo, dócil e submisso” (MENDES, 2006, p. 172). Essa sujeição não é obtida somente pelos instrumentos de violência ou da ideologia, pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem ser violenta. Pode haver um “saber” do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencer, esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo (FOUCAULT, 1987).

O poder é imposto pelos aparelhos e instituições, não como uma propriedade, mas como uma estratégia. Poder produz saber, poder e saber estão diretamente implicados, não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder (FOUCAULT, 1987). Ações violentas cometidas por alunos são coibidas, muitas vezes, a partir do poder que as instituições escolares exercem sobre o sujeito, pois o poder está acompanhado de um conjunto de procedimentos verbais, ou não verbais, que podem ser, por consequência, da ordem de informação recolhida, da ordem do conhecimento ou de notas (FOUCAULT, 2009). O exercício do poder supõe naquele que o exerce qualquer coisa como um conhecimento, um conhecimento útil e utilizável para exercer o poder.

Para o exercício do conhecimento útil, Foucault (1987, p. 182) discorre a respeito da criação da fábrica dos Gobelins, que previa a organização de uma escola.

Seriam escolhidas, pelo superintendente, sessenta crianças bolsistas. Durante algum tempo, essas crianças seriam confiadas a um mestre que lhes deveria realizar “sua educação e instrução”. Posteriormente, essas crianças seriam colocadas juntamente com diversos mestres tapeceiros, esses recebiam por isso uma indenização retirada da bolsa dos alunos. Após seis anos de aprendizagem, quatro anos de serviço e uma prova de qualificação, tinham direito de “erguer e manter loja” em qualquer cidade do reino (FOUCAULT, 1987, p. 182).

Nessa maneira de ensino e aprendizagem, podemos perceber características próprias da aprendizagem e a relação de dependência ao mesmo tempo individual e total quanto ao mestre; duração estatutária da formação que se conclui com uma prova de qualificação, mas que não se decompõe segundo um programa preciso; troca total entre o mestre que deve dar seu saber e o aprendiz que deve trazer seus serviços, sua ajuda e, muitas vezes, uma retribuição (FOUCAULT, 1987).

Outra forma de transmissão de conhecimento útil foi a organização de uma escola de desenho para os aprendizes de Gobelins. Ela não se destinava a substituir a formação com os mestres operários, mas a completá-la. Ora, ela implicava uma organização do tempo totalmente diversa. Duas horas por dia, menos aos domingos e festas, os alunos se reuniam na escola. Era feita a chamada, segundo uma lista afixada à parede; anotavam-se as ausências num registro.

A escola era dividida em três classes. A primeira para os que não tinham nenhuma noção de desenho; mandavam-nos copiar modelos, mais difíceis ou menos difíceis, segundo as aptidões de cada um. A segunda “para os que já tinham alguns princípios” ou que passavam pela primeira classe; deviam reproduzir quadros “à primeira vista e sem tomar-lhes o traço”, mas considerando só o desenho. Na terceira classe, aprendiam as cores, faziam pastel, iniciavam-se na teoria e na prática do tingimento. Regularmente, os alunos faziam deveres individuais: cada um desses exercícios marcado com o nome do autor e a data da execução, era depositado nas mãos do professor; os melhores eram recompensados; reunidos no fim do ano e comparados entre eles, permitiam estabelecer os progressos, o valor atual, o lugar relativo de cada aluno; determinavam-se então os que podiam passar para a classe superior (FOUCAULT, 1987).

De origem francesa, Michel Foucault contribuiu significativamente para o conhecimento da história da educação e para as formar como poder e saber se entrecruzam.

2.2 Contribuições de Paulo Freire para a educação

No Brasil, tem-se as contribuições de Paulo Reglus Neve Freire, célebre educador e escritor de inúmeras obras, nascido em Pernambuco, mais precisamente na cidade de Recife, aos 19 dias do mês de setembro de 1921. Sua cidade de origem era marcada pela pobreza, onde ele experimentou as dificuldades de sobrevivência das classes populares (GADOTTI).

No ano de 1958, sua filosofia educacional se expressou em sua tese de concurso para a Universidade do Recife. Fora professor de História e Filosofia da Educação na Universidade do Recife, teve suas primeiras experiências de alfabetização em Angicos, Rio Grande do Norte, em 1963. Pôs em prática um autêntico trabalho de educação que identifica a alfabetização como um processo de conscientização, capacitando o oprimido tanto para a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita quanto para a sua libertação, fato que o fez um dos primeiros exilados do Brasil. Sua metodologia foi bastante utilizada no Brasil em campanhas de alfabetização e, por isso, ele foi acusado de subverter a ordem instituída, sendo preso após o Golpe Militar de 1964. Mundialmente reconhecido pela sua práxis educativa por meio de numerosas homenagens, tem seu nome adotado por diversas instituições, é cidadão honorário de diversas cidades no Brasil e no exterior (GADOTTI). O escritor deixou um grande legado para a educação.

A práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido. Esta superação exige a introdução crítica dos oprimidos na realidade opressora. Sendo assim, o simples reconhecimento da realidade que não conduza à introdução crítica não proporciona nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro (FREIRE, 1996). Ao pensar de forma dialética, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários.

A educação tem sido opressora e desumanizadora. Ao analisar as relações entre docentes e discentes, no âmbito escolar, percebe-se que essas relações apresentam um caráter especial e marcante. Ao analisarmos as palavras do autor, podemos entender a educação como “algo quase morto”, petrificado. O professor seria o sujeito- narrador, enquanto que os alunos seriam pacientes-ouvintes, é a educação completamente alheia à experiência existencial dos educandos (FREIRE, 1996).

As relações, na esfera humana e social, guardam em si, conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade. As relações que o homem trava no mundo, com o mundo, apresentam uma ordem de características que as distinguem dos puros contatos, típicos da esfera animal. Para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser concebida. O homem é um ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua

abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (FREIRE, 1967). A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e, em razão direta, uma comprometida com a outra. Demonstra a intrínseca correlação entre conquistar-se, fazer-se mais si mesmo, e conquistar o mundo, fazê-lo mais humano. Freire pratica um método pedagógico que procura dar ao homem a oportunidade de redescobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele se descobrindo, é um processo de libertação, de exercício da liberdade (FREIRE, 1996).

As relações humanas se aperfeiçoam à medida em que a consciência se torna crítica. Caso elas fossem apenas um ser da acomodação ou do ajustamento, e a História e a Cultura, domínios exclusivamente seus, não teriam sentido, pois lhe faltaria a liberdade. Dessa maneira, toda a vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. É nesse sentido que, se o ser humano for minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhes sejam impostos, sem o direito de discuti-los, ele sacrifica a sua capacidade criadora (FREIRE, 1967). Nesse contexto, fazemos a história que igualmente nos faz, vindo a nos tornar sujeitos históricos (FREIRE, 2000).

É, nas relações do homem com o mundo e do mundo com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não se permite a imobilidade. Na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas (FREIRE, 1967). A presença do ser humano no mundo não é uma presença neutra, pois implica escolha e decisão. Tanto homens quanto mulheres são mais do que seres adaptáveis às condições impostas pelo mundo, são seres transformadores (FREIRE, 2000).

Para que tanto homens, quanto mulheres possam realizar a transformação do mundo é necessário sonhos, da mesma forma que a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha, das condições históricas, materiais, dos níveis de desenvolvimento tecnológico e científico do contexto do sonhador (FREIRE, 2000). Há a necessidade de uma educação corajosa, que enfrente a discussão com o homem comum, de seu direito à participação. A educação precisa levar o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A educação é pesquisadora, não enfadonha, nem repetitiva, ou desconectada da realidade do educando, a educação necessita visar à liberdade (FREIRE, 1967).

A liberdade é primordial para que o ser humano perceba que não apenas está no mundo, mas com o mundo. Contudo, de acordo com Paulo Freire:

...liberdade não é permitir que o indivíduo faça tudo o que quer, pois há famílias que experimentam a “tirania da liberdade”, em que as crianças podem tudo, gritam, riscam as paredes, ameaçam as visitas em face da autoridade complacente dos pais que se pensam ainda “campeões da liberdade” (FREIRE, 2000, p. 16).

A educação é uma prática permanente, não é mecânica, fato que torna o ser humano, enquanto ser histórico, finito, limitado, inconcluso, porém, consciente de sua inconclusão. Por ser inconcluso, o ser humano está ininterruptamente em busca de algo, naturalmente em processo. Um ser que, tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação (FREIRE, 1993). O ser humano é programado para aprender, inacabado, mas consciente de seu inacabamento, por isso mesmo, em permanente busca, indagador, curioso em torno de si e de si no e com o mundo e com os outros. Enquanto ser histórico preocupado sempre com o amanhã (FREIRE, 1993).

O ser humano está em constante processo de formação, de educação. Precisamente devido à invenção social da linguagem conceitual, vai muito mais além do que o treinamento que se realiza entre os outros animais. A educação é um processo permanente não devido a essa ou àquela linha ideológica, posição política ou certo interesse econômico, mas devido à finitude do ser humano, de outro lado, da consciência que ele tem de sua finitude, também pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza “não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais” (FREIRE, 1993, p. 13). A educação e a formação permanente se fundam aí. Os conteúdos, os objetivos, os métodos, os processos, os instrumentos tecnológicos a serviço da educação permanente variam de acordo com o período histórico no qual estão inseridos. Não existe educação sem política educativa que estabeleça prioridades, metas e conteúdos.

É no contexto da educação escolar que o professor está inserido. Esse profissional necessita ser consciente do seu papel como educador, ter a certeza de que lutar pela paz, faz parte de sua tarefa e, não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar. Contudo, é impossível tornar-se um professor crítico, se ele é apenas mais um repetidor cadenciado de frases e ideias inertes (FREIRE, 1996).

O educador democrático, em sua prática docente, reforça a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. É nesse sentido que ensinar não significa tratar o objeto ou o conteúdo de forma superficial, mas é propiciar meios para que o aprendizado se realiza da forma mais crítica possível (FREIRE, 1996, p. 15).

Para que tal forma de aprendizado ocorra, faz-se imprescindível educadores criadores, instigadores, curiosos, humildes e persistentes. No contexto da aprendizagem crítica, é possível o educando pressupor que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de saberes e que estes não podem ser simplesmente transferidos a eles. Na construção da verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em sujeitos da construção e da

reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Sendo assim, pode-se falar realmente em saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 1996).

O educador tem compromisso com a consciência crítica do educando, para tanto, faz-se primordial que haja respeito pelos saberes previamente adquiridos pelos educandos, sobretudo das classes populares. Por exemplo, é possível aproveitar a experiência desses educandos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público, para discutir a poluição dos riachos e córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde da população, provocando reflexões acerca do motivo de não haver lixões em bairros ricos dos centros urbanos (FREIRE, 1996).

Não é possível o educador pensar apenas em procedimentos didáticos e nos conteúdos a serem ensinados. Os conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos ao cotidiano dos educandos, pois, se o forem, não farão sentido para eles. O que acontece diariamente no contexto social dos educandos pode servir como instigador da curiosidade do educador, por exemplo, trabalhadores se reunindo para rezar ou para discutir seus direitos (FREIRE, 1993). A prática educativa é também uma prática política, que se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes, é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização (FREIRE, 1993).

O mundo não é isto ou aquilo, por isso, a educação tem sentido, porque os seres humanos são tão projetos, quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque homens e mulheres aprendem que é aprendendo que se fazem e se refazem, tornando possível que ambos se assumam como seres capazes de saber, de saber que sabem e de saber que não sabem, de saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem (FREIRE, 2000). “O professor que deixa transparecer aos educandos que uma das “bonitezas” de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 1996, p. 16).

Por ser um ser histórico, o conhecimento humano tem historicidade. Ao ser produzido um conhecimento novo, este supera o conhecimento velho, que se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã, portanto, é fundamental conhecer o conhecimento existente, quanto saber que estamos aptos à produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 1996). É, nesse sentido, que a natureza formadora da docência não poderia reduzir-se a puro processo mecânico de transferir conhecimentos, essa é uma exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. Porém, isso não significa eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito e o dever de estabelecer limites, propondo tarefas e de cobrar a execução das mesmas (FREIRE, 1993).

Quanto mais tolerante, transparente, crítico, curioso e humilde for o docente, mais autenticamente ele assume sua prática. Em uma perspectiva muito mais moderna, ensinar não é uma simples transmissão do conhecimento em torno do objeto ou do conteúdo. Ensinar somente é válido quando os educandos aprendem a aprender (FREIRE, 1992). É imprescindível uma educação que incentive o homem à “discussão corajosa de sua problemática”, advertindo-o dos perigos do seu tempo, a fim de que, consciente deles, ganhe a força e a coragem de lutar (FREIRE, 1967, p. 97).

A educação que leva a posições quietistas não pode ser concebida em uma sociedade dinâmica em fase de transição. A educação coloca os seres em constante diálogo, os predispondo em constantes revisões. Só é possível compreender a educação, a partir do momento que ela faz do homem um ser cada vez mais crítico, mais consciente de sua transitividade ou com cada vez mais racionalidade (FREIRE, 1967).

Ao pretender estar a serviço da seriedade, da rigorosidade ética, da justiça, da firmeza do caráter, do respeito às diferenças, engajada na luta pela realização do sonho da soliedariedade, nenhuma educação pode realizar-se ausente da tensa e dramática relação entre autoridade e liberdade (FREIRE, 2000, p. 18).

A liberdade constitui sua autoridade interna pela introjeção externa, vindo a viver plenamente suas possibilidades. As possibilidades de liberdade decorrem de uma visão lúcida, ética dos limites e não da obediência medrosa e cega a eles (FREIRE, 2000). De acordo com Freire (2000), para haver liberdade, é necessário limites e educação. Na história a seguir, Freire relata um exemplo de exagero no uso da compreensão e da liberdade.

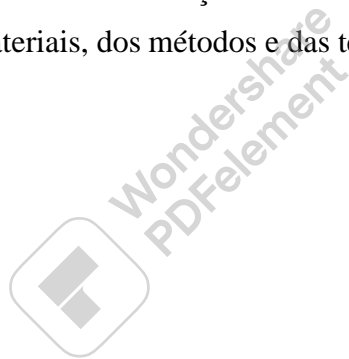
Eu tinha 12 anos em Jaboaão. Um casal de amigos nos visitava com o filho de 6 ou 7 anos. O menino subia nas cadeiras, atirava almofadas para a direita, para a esquerda como se estivesse em guerra contra inimigos invisíveis. O silêncio dos pais revelava sua aceitação a tudo o que o filho fazia. Um pouco de paz na sala. O menino sumira pelo quintal para, em seguida, voltar com um pinto, quase asfixiado, em suas mãos. Entrou na sala ostentando, vitorioso, o objeto de sua astúcia. Tímida a mãe aventurou uma pálida defesa do pintinho, enquanto o pai se perdia em um mutismo significativo. ‘Se falar de novo’, disse o menino decidido, dono da situação, ‘mato o pinto’. O silêncio, que nos envolveu, salvou o pintinho (FREIRE, 2000, p. 18).

Nesse momento, Freire percebeu o quanto a liberdade sem autoridade pode vir a se tornar tirania; o quanto em nome do respeito à liberdade de seus filhos, pais e mães os deixam entregues a si mesmos, aos seus caprichos, a seus desejos. Quão equivocados pais e mães se

encontram quando, sentindo-se culpados porque foram, pensam, quase malvados ao dizer um não necessário ao seu filho, imediatamente o cobrem de mimos que expressam o quanto estão arrependidos por tê-lo repreendido. Com essa postura, a criança tende a perceber os mimos como a anulação da restritiva anterior, ou seja, da autoridade dos pais (FREIRE, 2000).

A prática educativa implica processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade, pura exacerbação, não importa de qual delas, não pode ser aceita de uma perspectiva democrática, avesso tanto ao autoritarismo quanto à licenciosidade (FREIRE, 1992). Ou seja, pais e professores podem exercer sua autoridade sobre crianças e adolescentes, porém, autoridade não significa autoritarismo, nem que essa relação deva ser baseada em opressores e oprimidos.

O educador crítico, coerente e exigente, no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa, ou no exercício da própria prática, sempre entende à prática educativa em sua totalidade. A prática educativa não está centrada no educador ou no educando, nos conteúdos ou nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente por parte do educador dos materiais, dos métodos e das técnicas (FREIRE, 1992).



3 DIFERENTES FORMAS DE MANIFESTAÇÃO DA VIOLÊNCIA NOS ESPAÇOS ESCOLARES

A maior dificuldade para “conceituar a violência vem do fato de ela ser um fenômeno cujas manifestações provocam ou são provocadas por uma forte carga emocional, de quem a comete, de quem a sofre e de quem a presencia” (MINAYO, 2006, p. 14). Para entender a dinâmica da violência na sociedade brasileira, é necessário compreender a visão que a sociedade tem sobre a questão. As ações violentas passaram e passam pelo julgamento moral da sociedade (MINAYO, 2006).

De caráter sistêmico, a violência escolar tem sido objeto de preocupação social. A violência escolar provoca efeitos no desenvolvimento das vítimas e também dos agressores. A violência escolar é um fenômeno social complexo e multifacetado, ao mesmo tempo individual, social e político (GIORDANI; SFFNER; DELL’AGLIO, 2017). Esse fenômeno vem provocando perplexidade e sendo objeto de grande preocupação no ambiente escolar, não podendo ser reduzido ao plano físico, pois pode ser manifestado através do preconceito, metáforas, desenhos, isto é, por qualquer coisa que possa ser interpretada como aviso de ameaça, o que ficou conhecido como violência simbólica (SILVA; SALLES, 2010).

O significado de violência e de comportamentos violentos é distinto em diferentes estudos. Alguns trabalhos estudam apenas atos de violência física, caracterizando-os como violência escolar; outros trazem, como enfoque principal, a violência verbal, as agressões e, inclusive, as autoagressões (suicídio); e outros atentam para o comportamento de oposição às atividades escolares, a depredação da escola, os furtos e os comportamentos delinquentes (SILVA; SALLES, 2010). Em algumas instituições, é criada uma atmosfera de medo, tanto para professores quanto para alunos. Nesse contexto, torna-se fundamental uma reflexão acerca dos desencadeadores da violência e se a situação social e econômica do aluno é um fator determinante para essas ações (BARBIERI; SANTOS; AVELINO, 2021).

A definição da violência escolar depende também de aspectos culturais, históricos e individuais. Mesmo com essas dificuldades, é possível e necessária a sistematização do que é considerado pertencente, ou não, ao fenômeno da violência escolar (WILLIAMS; PEREIRA, 2010). A violência escolar engloba tanto a forma mais explícita da violência, como a agressão física entre os indivíduos, quanto a violência simbólica que ocorre por meio das regras, das normas e dos hábitos culturais de uma sociedade desigual.

Ao falar a respeito da violência escolar, é importante indicar quais são os envolvidos, autores, vítimas ou testemunhas da violência, e também se os episódios violentos possuem alguma especificidade, como o *bullying* e o *cyberbullying* (WILLIAMS; PEREIRA, 2010).

Bullying é um termo em inglês que se refere a uma denominação diferenciada para a violência, evidenciando uma repercussão negativa da violência entre pares, com destaque para

o ambiente escolar. *Bullying* caracteriza-se por atos repetitivos de opressão, tirania, agressão e dominação de pessoas ou grupos sobre outras pessoas ou grupos, subjugados pela força dos primeiros (ASSIS; AVANCI; OLIVEIRA, 2006). Atualmente, a violência escolar (*bullying*) pode ser considerada um problema de saúde pública que está crescendo em todo o mundo. É essencial que haja uma intervenção que minimize e até mesmo coíba a violência escolar, para que seja possível melhorar a qualidade de vida das crianças e adolescentes vítimas dessa violência (MENDES, 2010).

Há duas formas de classificar o *bullying*, a primeira é facilmente identificável, incluindo agressões verbais, por exemplo, através de ameaças, ou agressões físicas, como bater, puxar ou empurrar (MENDES, 2010). A segunda forma de *bullying* ocorre através de uma agressão mais dissimulada, como a exclusão e o isolamento social e também o contar histórias e o espalhar rumores, nesses casos, tornando mais difícil de identificar tal prática e também os agressores. Uma criança ou adolescente que é vítima de maus tratos, de maneira repetida e regular, pode apresentar graves sequelas, como, por exemplo, desenvolver distúrbios de ansiedade, depressão crônica e, até mesmo, suicídio e o homicídio (MENDES, 2010).

A violência e o *bullying*, nas escolas, violam os direitos das crianças e adolescentes, incluindo seu direito à educação e à saúde. O *bullying* impacta, de forma negativa, o desempenho acadêmico, a saúde física, mental e o bem-estar emocional das vítimas (UNESCO, 2019). O efeito deletério do *bullying* não atinge somente as vítimas, estende-se também aos agressores e testemunhas. O ambiente escolar é negativamente afetado ao ser criado uma atmosfera de ansiedade, medo e insegurança, incompatíveis com a aprendizagem (UNESCO, 2019).

O *bullying* também inclui o *cyberbullying*, que representa uma dimensão a mais de risco e de dor. O *cyberbullying* é caracterizado pela postagem e envio de mensagens eletrônicas, incluindo textos, fotos ou vídeos, com o objetivo de assediar, ameaçar ou atingir outra pessoa por meio de uma variedade de mídias e plataformas sociais (UNESCO, 2019). Em consonância com o parecer da Unesco (2019), Azevedo *et al.* (2012) afirmam que o *cyberbullying* é uma nova forma de intimidação, que ultrapassou o aspecto físico presencial, é uma forma dissimulada de *bullying*, em que as agressões são virtuais. Um dos fatores cruciais para o crescimento do *cyberbullying* é o crescimento rápido do acesso à internet e às novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) pelas crianças.

O *cyberbullying* é uma extensão do *bullying*. É a maneira pela qual um indivíduo ou um grupo de indivíduos busca causar dano a outro, de modo repetitivo, com o uso de tecnologias eletrônicas, como celular e computador (WILLIAMS; PEREIRA, 2010). O *cyberbullying* é um fenômeno crescente. A maior parte dos dados disponíveis sobre a prevalência do *cyberbullying*

provém de pesquisas conduzidas em países industrializados e sugerem que a proporção de crianças e adolescentes afetados pelo *ciberbullying* varia de 5% a 21%, sendo meninas mais propensas a sofrer essa forma de *bullying* do que os meninos (UNESCO, 2019).

Crianças socialmente excluídas, que estão fora da escola, pertencentes às minorias, ou aquelas afetadas pela migração são mais propensas a não terem acesso à internet, ficando impossibilitadas de aprender sobre segurança online. De maneira que, ao terem acesso, correm maior risco de sofrer *cyberbullying* (UNESCO, 2019). Há evidências que sugerem que a agressão física e o *bullying* cometidos pessoalmente tendem a diminuir, enquanto o *cyberbullying*, a aumentar, conforme as crianças ficam mais velhas (UNESCO, 2019).

Coleta de dados realizada pelo GSHS (Pesquisa Global de Saúde dos Estudantes- Global School-based Student Health Survey), com estudantes em idade de 11, 13 e 15 anos, aponta que a prevalência do *bullying* diminui entre 11 e 15 anos, em alguns países, enquanto, em outros, ocorre o oposto. Dados provenientes de três pesquisas nacionais, realizadas nos EUA, mostram que as formas mais comuns de *bullying*, que incluem os insultos verbais, golpes, roubo, ameaça, difamação e exclusão social, tendem a diminuir com a idade, sendo que o *bullying* cometido pessoalmente apresenta uma diminuição de cerca de 50% entre as idades de 14 e 18 anos, enquanto o *cyberbullying* diminui a um ritmo mais lento, de 17% a 13%. Outras pesquisas mostram que a ocorrência do *bullying*, na forma de agressão física, é mais frequente durante o ensino fundamental, enquanto o *cyberbullying*, que ocorre mais durante o ensino médio, apresenta um aumento dentro da faixa etária correspondente (UNESCO, 2017).

A caracterização da violência como um problema de saúde pública tem sido elencada em discussões por agências internacionais, como por exemplo, no relatório mundial sobre a prevenção da violência de 2014 (SILVA; ASSIS, 2018). Nesse relatório, foi analisada a situação atual dos esforços de programas de prevenção, de legislações mais firmes, a aplicação das leis pertinentes para a prevenção, bem como a necessidade de serviços avançados para as vítimas de violência escolar (SILVA; ASSIS, 2018).

A intimidação pode ser percebida como uma forma de *bullying*. Ela é vista como um subconjunto das agressões, sendo caracterizada por sua natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder, sendo a mesma vítima tomada por alvo inúmeras vezes. A vítima pode ser de menor tamanho, força física ou apresentar menos flexibilidade psicológica que o autor, ou os autores da intimidação (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002). A intimidação, por sua própria natureza, tende a ter características como, por exemplo, o medo que a vítima tem de apresentar queixa e resultados, tais como o desenvolvimento da baixa autoestima e da depressão (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002).

Os principais tipos de intimidação são: “físicas, como bater, chutar, socar; verbais, como implicar e insultar; exclusão social, como em falas do tipo “você não pode brincar conosco” e indiretas, como espalhar boatos maldosos. Nos casos de intimidação, as vítimas são subdivididas em: vítimas passivas e vítimas agressivas, dependendo de sua reação frente à intimidação sofrida” (DEBARBIEUX; BLAYA, 2017, p. 189 –190).

Além do *bullying* e do *cyberbullying*, as escolas enfrentam a violência física que também é motivo de preocupação devido à gravidade que essas ações provocam nas vítimas. A violência pode ser especificada através do desrespeito, da negação do outro, da violação dos direitos humanos, somado à miséria e à exclusão (SILVA; SALLES, 2010). A violência escolar aumentou significativamente nos últimos anos, houve mais registros de atos delituosos e de incivildades na escola, o que justifica o sentimento de insegurança de alunos, professores e funcionários das instituições escolares. Fato que resulta na não mais representação da escola como lugar seguro de integração social e de socialização (ABRAMOVAY; RUA, 2003). Corroborando as concepções de Abramovay e Rua (2003), Priotto (2009) afirma que a violência escolar está associada aos pequenos delitos, como furtos dentro da escola, às características das incivildades e do processo de crescimento econômico e social (PRIOTTO, 2009).

“A violência física é um tipo de violência comum entre adolescentes independentemente da cultura” (ANDRADE *et al.*, 2012, p. 1725). Silva e Salles (2010) afirmam que, de acordo com os professores, a violência está aumentando não somente do ponto de vista quantitativo como também qualitativo. Entre os tipos de violência citados pelos professores, ocorridos no dia a dia, estão as ameaças e agressões verbais entre alunos e entre estes e adultos. Professores, em seus relatos, destacam que o desrespeito é uma constante no ambiente escolar. Segundo os professores, a violência na escola pública está banalizada, fazendo com que vários atos de violência passem despercebidos. As agressões físicas são menos presentes, porém, estão presentes no ambiente escolar (SILVA; SALLES, 2010).

Em uma gestão mais democrática, professores e diretores buscam juntamente com os pais e os alunos maneira de amenizar os possíveis conflitos existentes (PRIOTTO, 2009). Em consonância com Priotto (2009), Sposito e Pontes (2001) afirma que a questão da violência escolar está diretamente ligada à questão da democracia. Trata-se de buscar um modelo de gestão mais democrática por parte dos estabelecimentos de ensino, vindo a incorporar alunos e pais na tomada de decisão sobre questões relacionadas à instituição de ensino (SPOSITO; PONTES, 2001). A participação de pais e alunos na tomada de algumas decisões relacionadas com a instituição escolar visa a uma escola mais aberta, menos autoritária em suas práticas, proporcionando melhores condições de permanência dos alunos mais pobres no sistema formal de ensino (SPOSITO; PONTES, 2001).

A violência física ocorrida dentro das escolas pode ser entendida como os atos que buscam ferir a integridade física da pessoa (tais como tapas, empurrões, chutes, socos, beliscões etc.) (WILLIAMS; PEREIRA, 2010). “No Brasil, causas externas apresentam-se como agravantes de maior impacto na morbimortalidade de adolescentes, com tendência crescente na mortalidade relacionada à violência a partir dos 15 anos” (ANDRADE *et al.*, 2012, p. 1725).

No mês de novembro de 2022, os meios de comunicação noticiaram mais uma vez uma situação trágica ocorrida no país referente à violência escolar. Um adolescente, de 16 anos, invadiu duas escolas localizadas no município de Aracruz, no estado do Espírito Santo. O ataque realizado pelo adolescente deixou 11 pessoas feridas e 3 mortas (UOL, 2022):

A mãe da menina Thais Sagrillo Zucoloto, que foi assassinada no ataque às escolas, contou, em entrevista à TV Gazeta, que a filha deixaria o colégio em breve, porque a família se mudaria para a Bahia. A mãe da menina declarou ainda não saber como fará para conseguir dar seguimento em sua vida. ‘A minha filha sempre foi luz e amor, e hoje eu perdi a minha filha para o ódio. Não sei como vou seguir sem ela. Perder um filho é uma dor que ninguém está preparado. Só Deus para me dizer como vou seguir em frente’ (UOL, 2022, n.p.).

Não houve nenhum tipo de desentendimento anterior que possa explicar a atrocidade ocorrida. A ação realizada pelo adolescente demonstra as proporções que a violência escolar pode atingir e o quanto as ações violentas podem impactar a sociedade como um todo.

Ao sofrerem ações violentas, sejam elas verbais ou físicas, as vítimas passam a sentir-se intimidadas e também desmotivadas a permanecerem nas dependências da escola. No caso dos alunos, tamanha humilhação pode culminar na evasão escolar, em se tratando de professores e funcionários, quando possível, em um pedido de transferência (BARBIERE *et al.*, 2021). Em relação ao agressor, quanto mais jovem ele for, maior a probabilidade de apresentar problemas antissociais quando adulto, como a perda de oportunidades, instabilidade no trabalho e nos relacionamentos afetivos pouco duradouros (MENDES, 2010).

A violência escolar afeta a todos, tanto vítimas quanto autores e testemunhas dessa violência, contribuindo para romper com a ideia de que a escola é um lugar de conhecimento, de formação do ser, de educação, de aprendizagem, da ética e da comunicação pelo diálogo e, portanto, antítese da violência (ABRAMOVAY; RUA, 2003). Existem inúmeras possibilidades de análise ou reflexão possíveis quando alguém se depara, empírica ou teoricamente, com a violência escolar, sobretudo ao partirmos de efeitos concretos, como a indisciplina, a turbulência ou a apatia nas relações, os confrontos velados nas relações, as ameaças de diferentes tipos, a depredação, e também a exclusão (AQUINO, 1998).

A escola se tornou um cenário de ocorrências violentas. Além de enfrentar problemas internos de gestão e precariedades variadas, que afetam o desempenho pedagógico, a escola passa por um período no qual a ideologia que a sustentou durante anos está sendo contestada (ABRAMOVAY; RUA, 2003). A escola passou a ser questionada por não preparar para o mercado de trabalho, pela perda de qualidade e centralidade como fonte de conhecimento sobre humanidades e transmissora do acervo cultural civilizatório e por não corresponder a expectativa de abrir possibilidades para um futuro seguro aos jovens (ABRAMOVAY; RUA, 2003).

Um local propício para a mudança de atitudes relacionadas à violência e o incentivo ao aprendizado de comportamentos não violento é a escola. A educação tem papel essencial na formação do indivíduo, tanto o ambiente quanto o conteúdo educacional que é aprendido e ensinado podem fazer a diferença. Na escola, as crianças e os adolescentes têm a oportunidade de desenvolver as habilidades necessárias para se comunicarem, negociarem e resolverem problemas de forma pacífica, bem como promover a tolerância, o respeito, a solidariedade e promover a não violência na comunicação em geral (UNESCO, 2019). A escola é o local privilegiado para refletir sobre as questões que envolvem crianças e jovens, pais e filhos, educadores e educandos, bem como as relações que se dão na sociedade. No universo escolar, a socialização, a promoção da cidadania, a formação de atitudes, opiniões e o desenvolvimento pessoal podem ser incrementados ou prejudicados (SILVA; ASSIS, 2018).

Williams e Pereira (2010) afirma que, para o pleno desenvolvimento do indivíduo, a escola é fundamental, necessitando ser um dos contextos sociais que estimule as habilidades intelectuais, sociais e a absorção crítica dos conhecimentos produzidos em nossa sociedade. A violência escolar envolve múltiplas perspectivas, é um fenômeno complexo e importante, por isso é importante conhecer suas múltiplas perspectivas, mesmo que o estabelecimento de um consenso entre todas as áreas de conhecimento que a investigue, como a Psicologia, Sociologia, Antropologia, Pedagogia, História, entre outras, seja difícil de ser alcançado (WILLIAMS; PEREIRA, 2010).

De certa forma, as escolas deixaram de representar um local de amparo, seguro e protegido para os alunos, vindo a perder grande parte do vínculo com a comunidade. Inicialmente, a violência escolar era tratada apenas como uma questão de indisciplina, mais tarde passou a ser tratada como delinquência juvenil, expressão de comportamento antissocial (ABRAMOVAY; RUA, 2003). O comportamento antissocial, atualmente, é percebido de forma mais ampla, devido a fenômenos, como a globalização e a exclusão social, necessitando uma análise que não se restrinja somente a transgressões praticadas por jovens estudantes (ABRAMOVAY; RUA, 2003).

4 ANÁLISE DOS DESENCADEADORES DA VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

“A violência não é uma, ela é múltipla. Vem da palavra vis, de origem latina, que quer dizer força e se refere às noções de constrangimento e de uso da superioridade física sobre o outro” (PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 165). A violência afeta a sociedade como um todo, é um fenômeno universal, complexo e polissêmico que acompanha a humanidade desde seu princípio, manifestando-se de forma enigmática e compreendendo realidades bastante diferenciadas em decorrência dos contextos sociais, históricos, econômicos ou culturais específicos (ARAÚJO *et al.*, 2012).

“Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (FREIRE, 1987, p. 59). A ação violenta é realizada pelos que têm poder, resultando em diferentes formas de comportamento, nos opressores e nos oprimidos. De acordo com Freire:

Esta violência, como um processo, passa de geração a geração de opressores, que se vão fazendo legatários dela e formando-se no seu clima geral. Este clima cria nos opressores uma consciência fortemente possessiva. Possessiva do mundo e dos homens (FREIRE, 1987, p. 29).

A violência também está presente nas instituições escolares. Ao analisar os desencadeadores da violência no meio educacional, duas parecem ser as tônicas fundantes que estruturam o raciocínio daqueles que se dispõem a problematizar os efeitos de violência simbólica ou concreta verificados no cotidiano escolar contemporâneo: uma de cunho nitidamente sociologizante, e outra de matriz mais clínico-psicologizante. Em primeiro lugar, é imprescindível analisar as consequências, conotadas como perversas, das determinações macroestruturais sobre o âmbito escolar, resultando em ações violentas por parte dos educandos (AQUINO, 1998).

Em segundo lugar, faz-se necessário explicar um diagnóstico de caráter evolutivo, quando não patológico, de “quadros” ou mesmo “personalidades” violentas, influenciando a convivência entre os pares escolares. Conforme Aquino (1998, p.8),

A combinação de tais perspectivas pode surgir como uma alternativa à compreensão de determinada situação escolar de caráter conflitivo, por exemplo, um diagnóstico sociologizante das causas acompanhado de um prognóstico psychologizante em torno de determinados ‘casos-problema’ – o que, inclusive, acaba ocorrendo com certa frequência no dia-a-dia escolar.

No final da década de 1970 e no início da década seguinte, a consciência nacional sobre o acirramento da violência social coincide com os processos de abertura democrática no país. A partir de então, crescem os movimentos em prol dos direitos civis e sociais e da emancipação da mulher, da criança, dos negros e de outros grupos excluídos (MINAYO, 2006).

A escola não está livre da violência. Diversos autores estudam os desencadeadores e as consequências da violência nas escolas, também conhecida como violência escolar. De acordo com Debarbieux e Blaya (2002), a melhor forma de identificar os possíveis desencadeadores da violência escolar são os levantamentos longitudinais prospectivos, que consistem em acompanhar pessoas desde a infância até a vida adulta, com a intenção de determinar quais os fatores precoces fazem antever a violência nas fases posteriores (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002). As crianças são influenciadas por seus pais desde o nascimento, muitos desses pais reprovam as transgressões de seus filhos. Contudo, durante a adolescência, os jovens gradualmente se libertam do controle dos pais, passando a ser influenciados por seus pares, que, em muitos casos, podem incentivar comportamentos transgressores (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002).

A transgressão, a indisciplina e a provocação estão incluídas na definição de violência escolar, ainda que o modo de lidar com casos de maior gravidade seja naturalmente diferente da forma de lidar com casos de menor agressividade (WILLIAMS, 2010). O fenômeno da violência pode estar implicitamente ligado à dinâmica escolar estabelecida entre os atores sociais desse contexto (ARAÚJO *et al.*, 2012). A violência escolar deve ser percebida como a interseção de três conjuntos de variáveis independentes, a saber, o institucional (escola e família); o social (sexo, cor, emprego, religião, escolaridade dos pais, status socioeconômico) e o comportamental (informação, sociabilidade, atitudes e opiniões) (ABRAMOVAY; RUA, 2003).

Foucault (1987, p. 190) argumenta que a “escola se tornou um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino”. Com o intuito de que não haja nenhum tipo de transgressão, a escola impõe uma rígida disciplina, pois “os procedimentos disciplinares revelam um tempo linear cujos momentos se integram uns nos outros” (FOUCAULT, 1987, p. 186-187). Mas a transgressão e a violência não são processos que têm seu início unicamente na escola, elas podem ter origem em outra instituição da sociedade, a família.

A violência escolar é um processo que pode ter início na família, devido à desestruturação familiar, à falta de limites e de referências da maioria dos adolescentes. Outra possível causa da violência escolar tem relação com condições socioeconômicas, exclusão

escolar, falta de perspectivas e de sonhos (PRIOTTO; BONETI, 2009). Também a forma como crianças e adolescentes interagem com os professores, ou seja, a falta de comunicação entre eles pode estar atrelada à violência escolar, independentemente da idade e da série. É possível que a falta de comunicação afete a autoestima do educando, que não aceita ser ignorado (ABRAMOVAY; RUA, 2003).

Para Debarbieux e Blaya (2002), é nas interações entre agressores e vítimas que as ações violentas se originam. Algumas dessas ações violentas são cometidas por indivíduos com tendências violentas, estáveis e duradouras, outras ações violentas são cometidas por pessoas mais “normais”, quando colocadas em situações que as levam a ter ações violentas. Fatores psicológicos estão entre os desencadeadores das ações violentas, sobretudo a hiperatividade, controle comportamental deficiente e problemas de atenção. O nervosismo e a ansiedade estão negativamente correlacionados à violência (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002).

Fatores psicológicos, familiares, socioeconômicos e de vizinhança influenciam o desenvolvimento, a longo prazo, do potencial para a violência apresentada por um indivíduo. Os fatores de risco contribuem para as diferenças existentes entre os indivíduos, porque, dada a mesma oportunidade circunstancial, as pessoas apresentam maior ou menor tendência a cometer ações violentas (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002). Para facilitar a identificação das variáveis ou dos fatores inter-relacionados com a violência escolar, percorrem-se diversas outras relações e processos sociais. Não se pode isolar um único fator como causa ou antecedente que potencializa a violência escolar, ao invés disso, procura-se identificar conjuntos ou ambientes que favorecem a violência (ABRAMOVAY; RUA, 2003).

Silva e Salles (2010) apontam que, entre os desencadeadores da violência escolar, estão a incapacidade, por parte dos adultos, de controlar o comportamento dos estudantes e o tamanho das salas de aula das grandes escolas, que têm como consequência a possibilidade da convivência de um maior número de alunos com problemas de comportamento, o que contribui para que o problema se agrave. Outro fator preponderante para a incidência da violência escolar é a exacerbação da disciplina (SILVA; SALLES, 2010). “As próprias escolas podem “ensinar” as crianças a serem violentas por meio de atitudes ou programas” (UNESCO, 2019, p. 16).

A fim de “compreender e explicar o fenômeno das diversas violências ocorridas nas escolas”, Abramovay e Rua (2003, p. 24) relatam ser imprescindível “recorrer a aspectos interiores e exteriores da escola, como características das vítimas e dos agressores, e as diferentes instituições e ambientes pelos quais os estudantes circulam”.

Desencadeadores da violência escolar e do *bullying* incluem normas sociais, de gênero e fatores estruturais e contextuais mais amplos. Com base na discriminação de gênero, as normas determinam a dominação do homem sobre a mulher, bem como a perpetuação dessas

normas por meio da violência. “Do mesmo modo, normas sociais que apoiam a autonomia de professores sobre as crianças podem resultar na legitimação do uso da violência para manter a disciplina e o controle” (UNESCO, 2019, p. 16).

Diante de uma ocasião para a violência, o fato de uma pessoa vir, ou não, a praticar a violência dependerá dos processos cognitivos (de pensamento), que englobam o exame dos custos e benefícios da violência, das probabilidades e riscos a ela associados, e também os repertórios comportamentais acumulados. Supõe-se também que as consequências da violência (vantagens e castigos) possam ter efeitos no pensamento do indivíduo, em processo de conhecimento, sobre o potencial de violência a longo prazo e sobre os processos decisórios, por exemplo, influenciando as percepções subjetivas de custos, benefícios e probabilidades (UNESCO, 2019).

Todos os fatores apresentados são considerados desencadeadores da violência escolar. Dessa forma, considera-se como violência escolar todos os atos de agressões, que ocorrem no sistema escolar (PRIOTTO; BONETI, 2009).



5 AÇÕES PARA MITIGAR, CONTROLAR OU MESMO TERMINAR COM A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

Desde a década de 1980 e início dos anos 1990, o tema segurança tem predominado o debate público. Houve articuladas discussões sobre a desejada abertura democrática em relação às escolas públicas. Com a expansão da administração de municípios e estados por partidos de orientação de esquerda ou de centro-esquerda no país nos anos 1990, ocorreu um grande número de iniciativas públicas preocupadas em reduzir a violência nas escolas. Algumas dessas iniciativas foram em parceria com organizações não governamentais. Tratou-se de um fenômeno emergente (SPOSITO; PONTES, 2001).

Em 1999, o Ministério da Justiça esteve à frente das ações desenvolvidas para combater a violência escolar. Nesse ano, deu-se a criação de uma comissão de especialistas encarregada de elaborar diretrizes para enfrentar a violência nas escolas, contando com a parceria de alguns institutos de pesquisa e algumas organizações não governamentais. A partir do ano 2000, essa parceria começou a apresentar resultados com o Programa Paz nas Escolas. Em cada estado, o programa foi implantado de forma a vir a atender as necessidades de cada realidade (SPOSITO; GONÇALVES, 2002).

As principais atividades desenvolvidas pelo Programa Paz nas Escolas eram: a) campanhas visando ao desarmamento da população¹²; b) apoio na formação e treinamento, integrando jovens e policiais no ensino de técnicas de mediação de conflitos; e c) ações de capacitação de educadores e policiais em direitos humanos e ética. Em conjunto com o Ministério da Educação e com as Secretarias estaduais de Educação, o Programa Paz nas Escolas capacitou 5.656 professores para a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs –, com especial ênfase nos temas transversais Ética e Cidadania (SPOSITO; GONÇALVES, 2002, p. 106).

Para fomentar o protagonismo juvenil, o programa desenvolveu ações de apoio à criação de grêmios estudantis. Estes tratavam de questões relacionadas aos interesses dos jovens, especialmente daquelas relativas à violência nas escolas. As iniciativas realizadas pelo Ministério da Justiça, em parceria com ONGs (Organizações não Governamentais), demandam uma avaliação que possa aferir o seu grau de impacto e sua capacidade de interferência na vida escolar, considerando a magnitude do país e de sua rede pública (SPOSITO; GONÇALVES, 2002).

Inúmeras ações têm sido tomadas para mitigar, controlar e, até mesmo, terminar com a violência nas escolas. No Brasil, a reflexão acerca do papel da escola diante da violência fundamentou projetos que visam trabalhar com a questão da violência escolar (ASSIS; AVANCI; OLIVEIRA, 2006). Por exemplo, Lopes, Amaris e Saavedra (2003) *apud* Assis (2006) falam a respeito do programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes,

desenvolvido pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência, que teve como intenção diagnosticar e atuar em situações de *bullying*. O programa atingiu cerca de 7.757 alunos do 5º ao 8º ano do ensino fundamental de onze escolas do Rio de Janeiro, com o objetivo de reduzir comportamento agressivo no ambiente escolar e intervir para a sua prevenção (ASSIS; AVANCI; OLIVEIRA, 2006).

Outra iniciativa citada por FIOCRUZ (2003) *apud* Assis (2006) diz respeito ao Programa Cuidar, baseado na intervenção pedagógica realizada em cidades do Sudeste e Nordeste brasileiro. Esse Programa objetivou realizar um trabalho com jovens e adolescentes das escolas públicas e privadas. Envolveu toda a escola, agentes, educadores e educandos, pais e responsáveis em ações voltadas para a educação de valores, alinhada à ética da inclusão (ASSIS; AVANCI; OLIVEIRA, 2006).

Farrington e Weilsh (1999) *apud* Debarbieux e Blaya (2002) apresentam quatro tipos de programas de prevenção à violência escolar: a educação dos pais (no contexto de visitas domiciliares); treinamento dos pais em técnicas de gerenciamento; treinamento para o desenvolvimento das capacidades nas crianças; e, programas escolares de enriquecimento intelectual (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002). Outro programa de prevenção à violência escolar colocou jovens em grupos experimentais ou de controle. Esse programa consistia em uma prevenção ampla e estratégica, de base comunitária, tomando como alvo os fatores de risco para a delinquência, incluindo gerenciamento de casos e aconselhamento familiar (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002).

Segundo salienta Abramovay e Rua (2003), há alunos, pais e professores, que insistem em medidas de integração entre escola e comunidade, a fim de acabar com a violência nos estabelecimentos de ensino. A integração entre escola e comunidade é uma alternativa positiva, pois aponta o diálogo entre alunos, pais, professores e a comunidade circundante da escola. Pais, alunos e corpo técnico-pedagógico apontam, como eficaz, medidas mais “duras” para alunos que cometem atos violentos de maior gravidade, podendo essas medidas culminarem na expulsão do aluno (ABRAMOVAY; RUA, 2003).

A diminuição da violência escolar passa por uma postura firme e pelo empenho nas atividades didáticas do corpo docente, pelo compromisso dos professores com o seu trabalho e pelo tratamento não diferenciado entre os alunos de melhores e piores rendimentos escolares. Passa também pelo interesse dos alunos pela escola e pelas tarefas escolares. Quanto maior a perspectiva que o estudante vê para desenvolver-se na escola, menos atos violentos ele comete (SILVA; SALLES, 2010). Enfrentar a violência requer iniciativas em vários níveis e de diferentes complexidades. Uma das ações que cabe à escola é o exercício do bom relacionamento e o cultivo da paz no ambiente (ASSIS; AVANCI; OLIVEIRA, 2006).

Entre as ações mobilizadas para mitigar, controlar ou terminar com a violência escolar, Silva e Salles (2010) citam propostas para a prevenção da violência nas escolas que têm privilegiado diferentes aspectos. Essas propostas são norteadas por políticas públicas que apoiam a abertura das escolas aos finais de semana, privilegiam ações e intervenções centradas no protagonismo juvenil, como no projeto Escola da Família e também na proposição de estratégias que contribuam para a resolução de conflitos e para o incentivo ao estabelecimento de relações democráticas na escola (SILVA; SALLES, 2010).

No ano de 2008, foi lançada a campanha Aprenda sem Medo, com o intuito de acabar com a violência escolar. A campanha abordou uma série de questões sobre a violência, incluindo negligência, abuso verbal e emocional, castigo físico, *bullying*, violência entre colegas, o uso de armas na escola e em seu entorno. A intenção era difundir essas questões entre o público e persuadir os governos, escolas e outros atores essenciais sobre a necessidade de agir para a diminuição da violência escolar. A base da abordagem era trabalhar junto ao governo para desenvolver leis contra a violência e colocá-las em prática (UNESCO, 2019).

Outras ações realizadas para diminuir a violência escolar são a disponibilização de recursos financeiros e humanos para a implementação de leis e políticas, a fim de controlar a violência escolar. Foram desenvolvidas e implementadas políticas e códigos de conduta para funcionários de escolas e estudantes a fim de prevenir e combater a violência escolar e o *bullying* nos âmbitos local, nacional e escolar (UNESCO, 2019). Para o treinamento dos professores, faz-se necessária a inclusão de abordagens positivas, não violentas e que abordem gênero e a disciplina em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Às vezes, a violência escolar se manifesta de forma implícita, de forma “velada”. Outras vezes, a violência escolar se manifesta de forma explícita por meio da violência física de um indivíduo contra o outro. Diante da dificuldade de definir a violência escolar, é que se percebe a importância de um estudo mais aprofundado sobre o tema.

A violência escolar pode se manifestar através do *bullying*, que provoca sequelas nas vítimas e testemunhas das ações ocorridas. O *bullying* é um tipo de agressão bastante comum nas escolas, engloba as atitudes agressivas que ocorrem de forma intencional e repetida, essas ações não necessitam de uma motivação evidente. O *bullying* demonstra uma situação desigual de poder, ou seja, determinado estudante acredita “ser superior” a outro, pode ser física ou emocionalmente, e se prevalece dessa crença para agir de forma preconceituosa, discriminatória e excludente contra sua vítima.

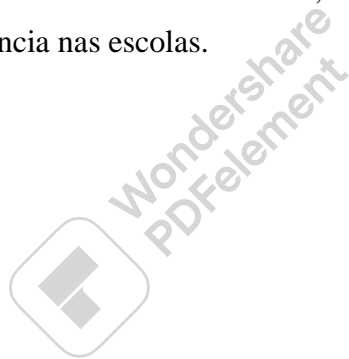
O *bullying* pode ser analisado sob duas diferentes perspectivas: a primeira é facilmente identificada, ocorre através de ameaças ou agressões físicas; a segunda é mais difícil de ser identificada, pois acontece de forma dissimulada (exclusão, isolamento social). O *bullying* apresenta outra dimensão, o *cyberbullying*, esse tipo de violência é caracterizado pela postagem e envio de mensagens eletrônicas, por exemplo. Essa forma de violência é capaz de destruir a vida de um adolescente, ou até mesmo de um adulto. Devido aos danos emocionais provocados, os afetados podem vir a se suicidar. O *cyberbullying* tem crescido de forma vertiginosa devido ao fato de as crianças estarem tendo acesso às mídias sociais cada vez mais cedo e fazendo uso delas, de forma não supervisionada, por muito mais tempo.

Em casos ainda mais graves de violência escolar, encontram-se situações de assassinatos que ocorrem dentro dessas instituições, por vezes, essas ações ocorrem sem que vítimas e agressores tenham qualquer tipo de relação. O agressor “escolhe” determinada instituição de ensino, nesse local põe em ação seu absurdo plano de provocar a maior quantidade de mortes possível, resultando no máximo de sofrimento.

Diversos autores vêm, ao longo dos anos, estudando a história e os fatos ocorridos nas instituições escolares e em seu entorno. Michel Foucault e Paulo Freire são exemplos de pessoas que realizaram estudos acerca da educação, vindo a deixar um legado extenso e sólido a respeito da história da educação (sua evolução ou não). Em alguns casos, não tendo havido evolução, como aponta Foucault, ao afirmar em 1987, em seu livro *Vigiar e Punir* que ainda no século XX, a educação era exercida como se ainda estivéssemos na Idade Média. Foucault reflete a respeito da imposição da disciplina, não da disciplina que auxilia no desenvolvimento do indivíduo, mas do tipo de disciplina que torna os corpos dóceis, submissos.

Paulo Freire, patrono da educação brasileira, fundamenta seu trabalho na possibilidade de uma educação libertadora, que incentiva o educando a pensar criticamente. A educação por ele defendida não é aquela que permite que a criança ou o adolescente façam tudo o que querem, sem que pais e professores exerçam autoridade sobre eles. Freire defende a educação que impõe limites, que auxilia crianças e adolescentes em seu desenvolvimento cognitivo e social, fazendo com que eles se tornem cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

A violência escolar é uma situação que traz inúmeros danos para as vítimas. Em se tratando de assassinato, esses danos são irreparáveis. Para que a violência escolar tenha uma significativa diminuição, faz-se necessário que sejam realizadas ações de conscientização a respeito dos males que essas atitudes causam. Mas essa conscientização tem que ter seu início na família, pois essa “é a base da educação” (BARBIERI; SANTOS; AVELINO, 2021, p. 1). Família e escola, agindo paralelamente, auxiliam o educando a entender que suas ações têm consequências e que, em alguns casos, essas consequências são irreparáveis. Somente com a ação conjunta entre família, escola e o Poder Público, será possível mitigar, controlar ou, até mesmo, terminar com a violência nas escolas.



REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília: Pitágoras, 2003.
- ANDRADE, Silvania Suely Caribé de Araújo *et al.* Relação entre violência física, consumo de álcool e outras drogas e *bullying* entre adolescentes escolares brasileiros. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 9, p. 1725- 1736, set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/RwPsp89qT8PHnLyQhjjbrdR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 de set. 2022.
- AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 47, dez. 1998. Disponível em: <file:///C:/Users/massa/Downloads/a%20violência%20escolar%20e%20a%20crise%20da%20autoridade%20docente.pdf>. Acesso em: 26 set. 2022.
- ARAÚJO, Lidiane Silva de *et al.* Universo consensual de adolescentes acerca da violência escolar. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 17, n. 2, p. 243-251, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/ghr596WRnr7K886XxYWqNGr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2022.
- ASSIS, SIMONE Gonçalves; AVANCI, Joviana Q.; OLIVEIRA, Raquel V. C. Violência Escolar e Autoestima de Adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 35-50, jan./abr. 2006. Disponível em: file:///C:/Users/massa/Downloads/Violencia_escolar_e_autoestima_de_adolescentes.pdf. Acesso em: 28 de ago. 2022.
- AZEVEDO, Jefferson Cabral *et al.* O *Cyberbullying* e suas Relações com as Estruturas Psíquicas. **Nucleus**, v.9, n.1, abr. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/massa/Downloads/Dialnet-OCyberbullyingESuasRelacoesCom AsEstruturasPsiquica-3988625.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2002.
- BARBIERI, Bianca da Cruz; SANTOS, Naiara Ester dos; AVELINO, Wagner Feitosa. Violência escolar: uma percepção social. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 7, 2 mar. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/violencia-escolar-umapercepcao-social>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- BORGES, Caroline. Ataque a creche de Saudades: 1 ano após mortes, mais da metade das escolas de SC aguarda por vigilantes. **G1**, Santa Catarina, 02 maio 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/g1-santacatarina-10-anos/noticia/2022/05/02/ataque-a-creche-de-saudades-1-ano-depois-das-mortes-escolas-de-sc-aguardam-vigilantes-nas-unidades.ghtml>. Acesso em: 03 set. 2022.
- DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. **Violência nas Escolas e Políticas Públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/massa/Downloads/dEBREAU X.pdf>. Acesso em: 03 set. 2022.
- DIÁRIO da Manhã. **Aluno publica foto apontando arma para professor em sala de aula**. Manaus, 22 mar. 2018. Disponível em: <https://www.dm.com.br/cotidiano/2018/03/aluno-publica-foto-apontando-arma-para-professor-em-sala-de-aula/19>. Acesso em: 03 set. 2022.
- FERREIRINHA, Isabella Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **SciELO**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, p. 367-83, mar./abr. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rap/a/r3mTrDm_rWdBYKZC8CnwDDtq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 set. 2022.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

- FOUCAULT, Michel. **A Hermêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. São Paulo: E-book, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Paz e Terra: São Paulo, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Unesp, 2000.
- GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: Pequena Bibliografia**. Centro de Referência Paulo Freire (Instituto Paulo Freire). Disponível em: <file:///C:/Users/massa/Downloads/Paulo%20freire%20pequena%20briografia.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2022.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIORDANI, Jaqueline Portella; SFFNER, Fernando; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 103-111, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/jqRMtVbSzXryLvxgswkMZmJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 nov. 2022.
- MENDES, Cláudio Lúcio. O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 39, p.167-181, abr. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/17993>. Acesso em: 30 ago. 2022.
- MENDES, Carla Silva. Prevenção da violência escolar: avaliação de um programa de intervenção. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 45, n. 3, p. 580-587, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/re USP/a/jqgZ5VWh7wtTwnZFJTfBQdG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 de set. 2022.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Violência e Saúde**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/y9sxc/pdf/minayo-9788575413807.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.
- PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. Violência Escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, jan./abr. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2009000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 set. 2022.
- RANGEL, Vinícius; BORGES, Stella. "Chega de tanto ódio", diz mãe de menina morta em ataque no ES. São Paulo, 11 de nov. de 2022. Cotidiano. Disponível em:

<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2022/11/26/parentes-vitima-ataque-escola-aracruz-falam.htm>. Acesso em: 04 nov. 2022.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e; SALLES, Leila Maria Ferreira. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 2, p. 217-232, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/58prxNcd4bFt6cLF9swktFL/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 03 set. 2020.

SILVA, Flavianny Ribeiro da; ASSIS, Simone Gonçalves. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e157305, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/massa/Downloads/Prevensão%20da%20violência%20escolar;%20uma%20revisão%20da%20literatura.pdf>. Acesso em: 26 set. 2022.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p.87-103, jan./ jun. 2001.

SPOSITO, Marília Pontes; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Iniciativas Públicas de Redução da Violência Escolar no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, n.115, p. 101 -138, mar. 2002.

UNESCO. **Violência escolar e bullying**: relatório sobre a situação mundial. Rio de Janeiro: USP, 2019.

WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque; PEREIRA, Ana Carina Stelko. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. **Temas em Psicologia**, São Carlos, v. 18, n. 1, p. 45 – 55, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751435005.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.