

# VIOLÊNCIA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: DO QUE SE QUEIXA A ESCOLA?<sup>1</sup>

*Pablo Henrique Teodoro de Lima \**

*Marcelo Ricardo Pereira \*\**

**RESUMO:** Refletimos sobre a violência que frequenta as instituições escolares partindo do pressuposto de que ao se apresentar na escola de maneira molecular, a violência evidencia o reflexo do que já se encontra posto na sociedade. No que se refere à escola, é necessário pensar o fenômeno violento como uma realidade que cada dia mais toma o cenário escolar e demanda de educadores, alunos e famílias respostas novas e inventivas aos problemas advindos da complexa relação a que a violência os expõem. Tendo vista uma compreensão mais detalhada do fenômeno, realizamos uma análise da violência que adentra os muros da escola, servindo-nos de uma classificação muito utilizada entre os teóricos pesquisadores do assunto: a violência *da, na e contra* a escola. Estudando separadamente cada uma destas formas de violência, acreditamos poder abarcar, ainda que não tão profundamente quanto o tema exige, as formas com que a violência tem sido vivenciada na escola por seus sujeitos discentes e docentes e por toda a comunidade em que ela se insere. Refletir sobre o fenômeno violento e suas implicações, abrindo espaços de fala dentro das instituições escolares para que ele seja discutido e problematizado, pensamos ser um dos possíveis caminhos para superação da violência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Violência; Sociedade; Docência; Espaços de fala.

## VIOLENCE, EDUCATION AND SOCIETY: WHAT DOES THE SCHOOL COMPLAIN ABOUT?

**ABSTRACT:** We reflect on the violence that occurs in school institutions based on the assumption that when it appears at school in a molecular way, violence highlights the reflection of what is already present in society. With regard to school, it is necessary to think of the violent phenomenon as a reality that increasingly takes over the school scenario and demands from educators, students and families new and inventive responses to the problems arising from the complex relationship to which violence exposes them. Having a more detailed understanding of the phenomenon, we carried out an analysis of the violence that enters the school walls, using a classification widely used among theoretical researchers on the subject: violence *of, in and against* the school. By studying each of these forms of violence separately, we believe we can cover, although not as deeply as the topic requires, the ways in which violence has been experienced at school by its students and teachers and by the entire community in which it is located. Reflecting on the violent phenomenon and its implications, opening spaces for speech within school institutions so that it can be discussed and problematized, we think is one of the possible ways to overcome violence.

**KEYWORDS:** School; Society, Violence, Speech spaces.

---

<sup>1</sup> Trabalho extraído parcialmente de LIMA, Pablo Henrique Teodoro de. **O saber-fazer de educadores diante da violência na escola.** 2022. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

\* Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo, instituição a qual se encontra vinculado, e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: [pablo.lima@usp.br](mailto:pablo.lima@usp.br) / Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9174-6902>

\*\* Professor Titular da Universidade Federal de Minas Gerais, instituição à qual se encontra vinculado. É doutor em Educação pela Universidade de São Paulo/Paris 13. Endereço eletrônico: [mrp@ufmg.br](mailto:mrp@ufmg.br) / Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0977-9124>.

## Violência e sociedade

Refletir sobre a violência na contemporaneidade exige acuradas ponderações, principalmente se nos ativermos à efervescência do fenômeno nas instituições escolares. No que se refere à escola, é necessário pensar o fenômeno violento como uma realidade que cada dia mais toma o cenário escolar e demanda de educadores, alunos e famílias respostas novas e inventivas aos problemas advindos da complexa relação a que a violência os expõem. No entanto, para refletir sobre a pulsante presença do fenômeno nas instituições de ensino, carecemos de pensar sobre ele, ainda que brevemente, em uma esfera macrossocial, uma vez que acreditamos se apresentar na escola, de maneira mais molecular, o reflexo do que já se encontra posto na sociedade.

Saviani (2013), ao refletir sobre o assunto, acredita que a violência se encontra intimamente relacionada à materialidade da produção humana. Para produzir, o indivíduo necessita modificar o estado natural de uma coisa transformando-a em outra. A violência se apresenta, portanto, como uma forma de modificação do estado natural de uma coisa em outra, algo necessário para que se modifique o estado qualquer de algo, uma vez que se trata de atribuir ao que se quer modificar um novo estado, violando-o em sua originalidade. O autor afirma também ser a violência, em vista disso, algo exclusivamente humano, sendo que ela não pode ser vista como sinônimo de força, mas como o emprego humano que se faz da força para se manter a legalidade humana em detrimento à legalidade da natureza, que conseqüentemente é violada. A lei natural é substituída pela lei humana, ou seja, a “humanização da natureza” (p. 28) nas palavras do autor.

Pino (2007) dá um exemplo muito claro dessa intrínseca relação do humano com o violento comparando-nos aos animais. Quando um animal mata ou ataca ferozmente um ser humano, não dizemos ser ele violento, mas agressivo, o que nos leva a inferir que, ainda que de forma inconsciente, compreendemos o caráter *demasiadamente humano* da violência, sempre intencional em direção ao outro. Um animal não mata ou agride por gosto de matar ou agredir, mas porque possui um instinto que o leva a agir dessa maneira. Qual instinto inato levaria, portanto, o ser humano a agredir e matar o semelhante? Sobre essa questão, Pino (2007) afirma haver, nos debates sobre a violência, dois questionamentos que concernem à *origem* e à *natureza* da violência (p. 775), debates que procuram esclarecer se ela seria instintiva, com origens pulsionais, ou aprendida, a partir das vivências do sujeito; bem como se sua natureza reflete um estado normal das coisas ou um estado anormal, patológico, tanto dos seres humanos como do meio social em que eles vivem.

Minayo (2013), ao refletir sobre a temática, esclarece que qualquer ação que rebaixe a condição de sujeito para a condição de objeto uma pessoa, pode ser considerada como violenta, independente da forma como se realiza ou do meio coercitivo utilizado, seja ele o poder ou a força física. Ela explica que apesar de ser muito difundido o caráter orgânico da violência, que relega a ela origens biológicas, inerentes à própria constituição do indivíduo, há certo consenso de que sua origem deve ser analisada a partir da

interação de fatores mais abrangentes, de ordem biopsicossocial, suscitando a hipótese de que a violência surge primeiramente na subjetividade de cada um, não podendo ser vista apenas como uma força exterior que age involuntariamente sobre o outro.

Acreditamos que Chauí (2007), quando afirma que a violência se opõe à ética, uma vez que vai contra os princípios éticos que norteiam a vida em sociedade e “trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos” (CHAUI, 2007, p.1), esteja se referindo também a essa intencionalidade deliberada de violentar. A violência, em vista disso, retira do sujeito aquilo que lhe confere as condições necessárias para que seja considerado humano, relegando-o contornos de objeto.

Santos (2001, p. 107), concorde com os demais autores, conceitua de maneira semelhante que

a violência seria a relação social de excesso de poder que impede o reconhecimento do outro – pessoa, classe, gênero ou raça – mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea.

Indo na contramão de uma relação democrática, a violência comportaria uma dimensão intencional em direção ao outro, de forma que impusesse a este algum dano físico ou psíquico. Dessa forma, a violência sempre estará relacionada com a imposição pela força, seja ela explícita, implícita ou simbólica, de uma nova organização sobre outra, ou da vontade de um sujeito sobre outro, resguardando relações assimétricas de poder. Algo que para Tavares (2013) coloca em xeque a dignidade e o respeito à pessoa do outro e sua alteridade: “Do ponto de vista ético, a violência é o que nunca deveria acontecer. Ela revela, por parte de quem a pratica, o desprezo pelo outro, o não reconhecimento da alteridade, o desrespeito, em muitos casos, pela vida humana, em suma, uma desconexão ética e moral” (p. 83).

Em vista disso, somos convidados a analisar a violência não apenas centrado na evidência que o fenômeno apresenta, mas também no indivíduo que perpetrar o ato violento. Pensar a violência para além das nuances que a torna tão evidente em nossos dias, sendo ela um fenômeno global, nos recorda que não podemos nos esquecer ter ela uma intencionalidade que não se apresenta completamente oculta ao sujeito, mas pelo contrário, pode evidenciar um desejo deliberado em infligir uma vontade pessoal sobre o outro ou sobre aquilo que se deseja modificar.

Tavares (2013) também é partidário dessa ideia, pois não descarta a quota de liberdade da qual goza o sujeito ao cometer o ato violento, uma vez que há na ação violenta uma asserção subjetiva, “um ato de liberdade, ainda que consideremos que a prática da violência constitua um desvio da liberdade, uma liberdade em sentido negativo” (TAVARES, 2013, p. 81). Considerando que todo comportamento humano recebe interferência de diferentes meios e de variadas experiências vivenciadas pelo sujeito, ele não ignora que esses comportamentos “são o resultado de fatores genéticos associados às experiências de vida infantis, às influências dos contextos sociais e, naturalmente, ao significado que cada sujeito atribui ao conjunto de estímulos que recebe e às situações que experiencializa” (TAVARES, 2013, p. 84).

Seguindo a mesma linha de raciocínio que parte da esfera social para a micropolítica escolar, necessitamos considerar, ainda, que nem toda violência presenciada na escola assume, contudo, um caráter negativo. A partir de algumas reflexões realizadas por Aquino (1998) e Santos (2001), é possível pensar a violência para além de seu caráter negativo, uma vez que ela faz parte da constituição das instituições que compõem a sociedade e é necessária para que tais instituições alcancem, ainda que minimamente, seus objetivos, assumindo a violência seu caráter propositivo. Na visão de Aquino (1998), em qualquer instituição é possível encontrar a presença pulsante da violência, uma vez que o saber institucional, representado pela figura de um agente na instituição, institui uma relação de autoridade, pois o saber institui relações de poder. Sendo assim, as instituições assumem a função de transmitir o conhecimento àqueles que dela o demanda.

O fato de transmitir um saber, que implica o poder sobre um conhecimento que o outro não possui, tem a intencionalidade de modificar o estado do destinatário, transformando-o em algo novo, pois modificado pelos saberes transmitidos. Aquino (1998, p. 14) defende que “uma ação desencadeadora de algo novo poderia, portanto e em certa medida, ser conotada como violenta da mesma forma que uma ação que visasse ao oposto, ou seja, à manutenção de um estado qualquer”. As ações das instituições podem, portanto, serem consideradas violentas, pois são transformadoras dos sujeitos. Intensidade e irascibilidade, embora originárias da mesma força violenta, assumem, então, intencionalidades diferentes, sendo empregadas em sentidos opostos.

Aquino propõe pensar a violência na escola partindo do que a escola apresenta enquanto instituição, principalmente na relação professor-aluno. Para ele “há uma violência ‘positiva’, imanente à intervenção escolar, constitucional e constituinte dos lugares de professor e aluno” (AQUINO, 1998, p. 13) e necessária para a manutenção das intencionalidades da instituição escolar. “É a partir dessa natureza conflitiva que se pode derivar, a nosso ver, um certo olhar mais ‘produtivo’ sobre o cotidiano escolar contemporâneo e o que os rastros de violência nele embutidos têm-nos revelado sobre ele” (ibid.). Essa relação seria o que permite a transmissão do saber e ao mesmo tempo a autonomia do aluno em relação à pessoa do professor. Esse encontro marcado com a violência na escola, quando reconhecido e assimilado como fundamental, e se bem administrado, pode possibilitar “[...] não somente o fortalecimento das instituições escolares, como também a afirmação do espaço social multicultural como o reconhecimento do conflito como potencialmente criador de laços sociais” (SANTOS, 2001, p. 110).

Dada dimensão produtiva das instituições, somos levados, mais uma vez, a inferir que a escola não é passiva, cabendo a ela apenas refletir as relações sociais e culturais extraescolares ao ponto de reproduzi-las sem certa conta de autonomia e criatividade de seus sujeitos. Pelo contrário, há que se considerar que “é certo, pois, que algo de novo se produz nos interstícios do cotidiano escolar, por meio da (re)apropriação de tais vetores de força por parte de seus atores constitutivos e seus procedimentos instituídos/instituintes.” (AQUINO, 1998, p. 10). Essa reapropriação se dá na ambivalência que a

violência pode incorporar nas instituições, assumindo grande parte das vezes, na escola, seu caráter irascível ou negativo.

Procuraremos adentrar os aspectos aqui suscitados por meio de uma análise mais pormenorizada da violência que adentra os muros da escola, servindo-nos de uma classificação muito utilizada entre os teóricos pesquisadores do assunto: a violência *da, na e contra* a escola. Estudando separadamente cada uma destas formas de violência, acreditamos poder abarcar, ainda que não tão profundamente quanto o tema exige, as formas com que a violência tem sido vivenciada na escola por seus sujeitos discentes e docentes e por toda a comunidade em que ela se insere.

### **A violência *na* escola**

A violência na escola apresenta-se como a mais publicizada e comentada, tanto entre os atores escolares quanto entre a própria sociedade que acompanha o fenômeno violento. Em relação à escola, nada ganha maior visibilidade midiática do que os atos violentos e as agressões dentro do ambiente escolar, que podem resultar até mesmo em mortes, chegando ao extremo da violência. A violência *na* escola, portanto, apresenta-se como aquela produzida dentro da escola, “quando no seu ambiente se desenrolam conflitos entre os seus membros, e quando se torna também lugar de aprendizagem de violências” (GALVÃO *et al*, 2010, p. 437).

De acordo com Minayo (2013, p. 258) “a própria escola pode ser um foco gerador de violência por meio de comportamentos antissociais de educadores, funcionários e dos estudantes que competem e se maltratam entre si.” Embora, muitas vezes, a escola se negue a tratar a violência por acreditar não ser essa sua função, a violência tem encontrado meios de se enraizar dentro da escola, uma vez que ali se pode tanto reproduzir a realidade social que cerca a instituição, como também criarem-se novas formas de socialização e conseqüentemente de violência, ao modo de um laboratório de violência escolar (GALVÃO *et al*, 2010).

Dentre as variadas formas como a violência pode se apresentar dentro da escola, encontramos os atritos entre educadores e estudantes, entre os próprios educadores, entre os estudantes, bem como agressões verbais e físicas, a prática deliberada do *bullying*, entre outras: “Atualmente, o ambiente escolar aparece de maneira reiterada como espaço onde se multiplicam diferentes formas de violência, as quais estariam interferindo no trabalho educativo ou mesmo inviabilizando-o.” (RUOTTI, 2010, p. 341). Há o que a autora classifica como uma dificuldade da escola e de seus educadores em se diferenciarem, como referências, para os estudantes e a comunidade, confundindo-se com eles pela ausência de regras claras e posicionamentos consistentes com seu projeto pedagógico. Essa desorganização e falta de referências têm levado, inevitavelmente, à estigmatização da escola: “A perda da crença na legitimidade da escola tem se constituído em outro fator desencadeador de violência no âmbito escolar” (SILVA; SALLES, 2010, p. 223).

De modo a compreender de forma mais clara como a violência se organiza dentro da escola entre seus membros, autores como Ruotti (2010), Silva e Salles (2010) e Tavares (2013) procuram diferenciar os termos violência, transgressão e incivilidade/indisciplina no ambiente escolar. A violência seriam os atos direcionados diretamente contra a lei, ou seja, aqueles que de forma mais séria colocam em risco a integridade dos sujeitos que se encontram na instituição. As transgressões estão mais relacionadas ao descumprimento das regras estabelecidas pela própria instituição, quando seus estudantes – e até mesmo educadores – se negam a cumprir com aquilo que é pedido (imposto) pelo estatuto escolar; por fim, as incivildades/indisciplinas seriam “as ocorrências que não se inserem nas anteriores, mas que contradizem as regras de boa convivência e respeito mútuo” (RUOTTI, 2010, p. 346-347).

Essas incivildades, apesar de serem muitas vezes tratadas como violência, apontam a dificuldade de adaptação do sujeito à realidade escolar e às suas regras (SILVA; SALLES, 2010), bem como a dificuldade da escola em lidar com os diferentes sujeitos que recebe, de modo a tratar de forma democrática os conflitos iminentes do encontro de diferentes culturas e modos de gerir a vida. Diferenciá-las ganha considerável importância, até mesmo para que se possa dar o devido tratamento a cada uma, principalmente à violência, que pode ser uma consequência degenerativa da indisciplina, mas se diferencia dela: “o fenômeno da violência, que ganha cada vez maior amplitude nas sociedades contemporâneas, não pode ser tratado como um mero fenômeno de indisciplina” (TAVARES, 2013, p. 97).

Uma importante consideração acerca da violência que se produz (ou reproduz) dentro da escola é o meio onde a escola está localizada, algo que em grande medida pode definir o estado com que o sujeito em idade de escolarização chega à instituição e a forma como os profissionais ali presentes irão lidar com aquilo que lhes é apresentado. Pino (2007) esclarece que embora não se justifique qualquer tipo de preconceito ou discriminação pela origem social dos estudantes, não se pode negar que o meio do qual eles são provenientes apresentará consequências ao modo que ele vivencia a experiência escolar e o aproveitamento que faz dela. “Isso facilita a emergência no interior da instituição escolar de formas de conduta, outrora impensáveis, nas relações sociais de alguns dos seus integrantes.” (PINO, 2007, p. 782). Sobre esse aspecto, considera-se que a incivilidade aponta mais para a indiferença em relação ao outro e às regras estabelecidas do que a vontade de destruir ou agredir propriamente.

Se a realidade do discente é permeada de violência, o modo como a escola lida com certas condutas (ou incivildades) deveria ser repensado a partir do que é possível ser trabalhado, oferecendo outras formas de o estudante se expressar e apresentar suas necessidades, socializando-se melhor. A escola necessitaria, para isso, romper com o *modus operandi* anacrônico com que procura, frequentemente, organizar seu trabalho socializador, deixando de acompanhar as transformações sociais, culturais e temporais, e confrontando comportamentos considerados incivilizados como o maior entrave ao processo de ensino-aprendizagem tradicional, ao invés de procurar se adaptar a heterogeneidade de seu público.

Para os educadores, a falta de respeito e legitimidade de seu trabalho se apresenta como uma das mais pungentes formas que a violência se apresenta dentro da escola. Muitos apontam sua insatisfação frente à banalização desses atos (SILVA; SALLES, 2010), ainda que moleculares, de violência, de modo que ao acompanhar uma tendência da sociedade, a violência dentro da escola também se relativiza e é banalizada, como consequência.

O estigma gerado pela violência assombra de tal forma o ideário de educação da atualidade que, mesmo não tendo vivenciado diretamente um caso de violência, ou que considerasse violento, muitos docentes se enxergam como vítimas da violência e agonizam a influência nefasta de episódios ocorridos com outros colegas em seu trabalho (RISTUM, 2010). Esse estigma é encontrado também nos preconceitos que os docentes têm antes mesmo de darem início ao trabalho em determinadas escolas consideradas mais violentas ou periféricas.

Não há dúvidas, portanto, de que o protagonista dos atos de violência na escola, independente de seu grau de gravidade, seja o próprio aluno, ainda que o fenômeno não se restrinja a ele. Embora haja inúmeras outras formas de violência na escola, aquela protagonizada pelos estudantes é a que se apresenta mais recrudescente, pois estatisticamente cresce dia após dia, ganhando hoje contornos característicos como o já citado bullying, o porte de armas, o tráfico de drogas, as agressões, ameaças, xingamentos, palavrões, desrespeito etc.

Essa constatação é evidente não só entre docentes, mas também entre os próprios discentes, uma vez que são unânimes os dados que apontam os estudantes como aqueles que mais praticam e sofrem a violência dentro da escola. Para Ruotti (2010) a emergência dessa violência, muito mais atrelada aos alunos, pode evidenciar ações reacionárias da parte deles, visando reivindicar aquilo que deveria ser oferecido de forma satisfatória pela instituição escolar e por toda sociedade e não o é. A violência evidenciaria, portanto, “uma das manifestações possíveis, suscitando o questionamento sobre a eficácia socializadora da escola” (RUOTTI, 2010, p. 342).

### **A violência da escola**

A violência da escola pode ser considerada como aquela produzida pela instituição escolar, podendo ela assumir seu caráter sistêmico (ligado às instituições), simbólico (relacionado à linguagem) ou propositivo. Essa violência não é apenas reproduzida ou praticada dentro da instituição, mas é criada inclusive por ela, a partir de mecanismos mais ou menos explícitos. Para Tavares (2013, p. 94), “sendo as escolas *loci* de reprodução, elas são também de produção, de políticas, orientações e regras”, o que se estende à violência. A partir de conceitos provenientes da teoria bourdieusiana, Ristum (2010) caracteriza a violência da escola como uma violência simbólica, característica das instituições e dos objetivos que elas se propõem a cumprir. Pode-se considerar, portanto, essa modalidade de violência como aquela que acontece quando a escola “[...] pratica a exclusão social por meio de processos mais ou menos sutis,

semelhantes a armadilhas, para uma parte dos alunos, produzindo e reproduzindo a exclusão social.” (GALVÃO *et al*, 2010, p. 437).

Deve-se ter em conta que ao estar inserida em contextos sociais diversos, a escola pode reproduzir tais contextos, como também criar novos, reinventando de forma positiva ou negativa aquilo que recebe da comunidade em que ela está inserida. Galvão *et al*. (2010, p. 432) acredita “[...] ser a escola um laboratório de violência, em vez de uma instituição apenas invadida pela violência do seu meio”, de forma que “apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina” (AQUINO, 1998, p. 10). Em vista disso, deve-se considerar que a escola, ao receber a violência, também cria suas próprias formas de violência, de modo que se os educadores são considerados vítimas desse fenômeno, os discentes que integram o cenário escolar também o são em grande medida.

A escola apresenta, dessa forma, ainda que por mecanismos simbólicos e sutis, grande dificuldade a alunos provenientes de classes populares para se adaptarem à realidade escolar, tendo sido ela idealizada de acordo com os moldes da cultura hegemônica, visando atender aos imperativos burgueses. Promovendo a difusão aos seus tutelados de saberes também considerados hegemônicos, imprescindíveis à manutenção da sociedade estruturada e hierarquizada em classes sociais, a escola formaliza, inevitavelmente, o desprezo à realidade histórica de outros sujeitos, provenientes de outros contextos sociais, culturais e históricos. “Consideramos que, apesar da importância dos fatores macrossociais, não se pode negar que a dinâmica da instituição também seja responsável pela produção da violência escolar” (RISTUM, 2010, p. 88).

De forma hierárquica, todos dentro da instituição escolar estão submetidos à violência simbólica ou sistêmica, uma vez que dos estudantes aos educadores, dos educadores aos gestores e dos gestores aos órgãos públicos, todos estão propensos a serem violentados em sua subjetividade e autonomia criativa. A violência simbólica e sistêmica, portanto, é um fato, porque faz parte da constituição de instituições como a escola, fundada sob a égide de moldes disciplinares e violentos. A violência simbólica, produzida ou reproduzida na escola, é muitas vezes velada e por isso mais naturalizada, pois implícita nas relações interpessoais. Essa violência é fortalecida pela “falta de um lugar de escuta, o que contribui para fortalecer a lei do silêncio” (GALVÃO *et al*, 2010, p. 432), “[...] aplicada seletivamente a certas formas de violência.” (ibid., p. 436) emergindo de um “[...] discurso da recusa e que nasce da palavra e do gesto emparedados [...]” (SANTOS, 2001, p.117).

Para Santos (2001), a palavra e o gesto emparedados falam de um dizer sem palavras, expresso por meio dos atos violentos. Desse emparedamento poderia advir uma recusa do sujeito a seguir as normas estabelecidas pela instituição escolar, que de forma mais ou menos arbitrária, estabelece “uma relação de poder que impõe um conjunto de valores ao conjunto da população envolvida” (SANTOS, 2001, p. 108). A falta de um espaço para o fazer e o dizer que façam sentido e tenham significado para os alunos pode acabar ocasionando no ambiente escolar uma violência que ultrapassa o simbólico,



alcançando a violência física e contra o patrimônio da escola, praticada por aqueles alunos “que foram, ou se sentem, excluídos da instituição escolar, mas que, por vias transversas, querem ser incluídos no espaço escolar”. (ibid., p. 114). É nesse sentido que Santos (2001, p. 114) acredita ser “necessário tentar entender as mensagens escondidas nos atos de violência [...]” de alunos e professores.

Mas para que haja violência simbólica, conforme aponta Ristum (2010, p. 75) “é necessária uma aceitação das normas estabelecidas na escola, tanto por parte de quem exerce a violência quanto por quem a ela é submetido”, ou seja, a violência da escola somente acontece quando há alguém investido de poder suficiente para impor uma vontade e em contrapartida, alguém que aceite a imposição de uma vontade alheia qualquer. Identificar essa assimetria na escola não é uma tarefa muito difícil. Se considerarmos, primeiramente, a situação do professor, perceberemos como a violência se apresenta para ele, principalmente, na forma de “regulamentos e exigências burocraticamente estabelecidas, em que os aspectos organizacionais administrativos se sobrepõem à pedagogia” (RISTUM, 2010, p. 74).

Enquanto vitimados pela violência institucional, encontramos no discurso dos educadores a culpabilização pelos fracassos da escola direcionada à família e aos fatores sociais, políticos, culturais e econômicos (RISTUM, 2010), isentando-se o sujeito educador da responsabilidade pelo fracasso escolar e sua degeneração em violência. O sujeito não se coloca enquanto responsável por suas ações diante do outro e diante de si mesmo, promovendo, sem o saber, meios para que a violência se perpetue.

Do outro lado da moeda estão os estudantes, os quais acreditamos serem os mais afetados pela violência simbólica ou sistêmica. A essa parcela dos atores escolares, protagonistas da cena educativa, a disciplina e a coerção se apresentam como as formas mais comuns e aplicadas de violência simbólica, uma vez que na impossibilidade de adequar sua estrutura ao acolhimento da heterogeneidade, subjetividades múltiplas que demandam da escola o aprendizado da vida coletiva, a escola tende a impor a forma e o lugar, retirando o espaço devido às inscrições singulares. Da mesma forma que muitas vezes os alunos chegam à escola com dificuldades de socialização, característica do meio de que são provenientes, a escola, na tentativa de moldá-los, cria novas formas de violência, agravando uma situação que tende a confirmar e perpetuar desigualdades.

Nas escolas, os grupos socialmente excluídos continuam a ser excluídos do processo educativo. [...] Lamentavelmente, os agentes educativos, professores, gestores e outros educadores funcionam, nas suas ações, de acordo com esta lógica excludente. [...] Se o modelo cultural, axiológico, epistemológico, linguístico é o dominante, a crítica, geradora de inovação e mudança, é um processo ausente. (TAVARES, 2013, p. 95).

Sendo assim, posicionamentos disciplinares violentadores tendem a promover o desencontro entre a educação e seus sujeitos, incentivando ações reativas, que podem se apresentar violentas, sem resolver o problema da violência propriamente (RUOTTI, 2010). Aspecto crítico da discussão sobre a violência, encontramos nas atitudes reativas dos estudantes a tendência a serem interpretadas como violência pelos educadores, uma vez que colocar-se fora da regra instituída pelo poder disciplinar simbólico pode denotar insubordinação, falta de respeito e resistência.

Há uma constante vigilância e sistemática organização e reorganização das regras disciplinares, de modo que qualquer comportamento desviante possa ser identificado e taxado. “Excluir aparece como a solução encontrada para desvincular a escola do seu estigma. [...] O regime de punição assim instituído é entendido como elemento central para moldar os comportamentos e diminuir a violência” (RUOTTI, 2010, p. 350). É importante ressaltar que, como aponta Ristum (2010), além de tornar o ambiente escolar inóspito ao aprendizado, a violência da instituição contra seus alunos pode agravar e intensificar as disparidades de classe que esses alunos trazem consigo, apresentando-se como um empecilho à superação das desigualdades que a classe social lhes impõe.

Considerando-se a dimensão do inconsciente, no caso da violência verificada nas escolas localizadas em regiões periféricas, acreditamos que a falta de recursos ou desvios leva, quase sempre, os sujeitos, principalmente aqueles em idade de escolarização, a recorrerem à agressão violenta. Guerra e Pinheiro (2011, p.1) acreditam que ao desconsiderar que a agressividade pode ser “uma via sintomática [...] para lidar com o real [...]”, na contemporaneidade esse sintoma tem sido tratado como “ato classificável, tratável e punível, com a finalidade de equalizar o mal-estar social” (ibid.). Para elas, desde Freud passando por Lacan, a violência seria “mais intimidação do que fato” estando associada “à pulsão de morte, ao que não faz vínculo com a linguagem, ao que excede o corpo e a capacidade de representação do aparelho psíquico, e não à agressividade dirigida a alguém” (GUERRA; PINHEIRO, 2011, p. 1).

Para as autoras, grande parte da violência que tem irrompido nas escolas é consequência da complexa relação que o sistema capitalista e seu culto ao hedonismo têm projetado na subjetividade dos alunos e da sociedade como um todo. Elas estabelecem essa relação ao refletirem sobre a desautorização docente – ou das figuras de autoridade. Essa questão, não sendo um movimento característico apenas da escola, mas da sociedade como um todo, evidenciou e tem evidenciado como a função simbólica da lei do pai, fundante do pacto civilizatório, deu lugar ao seu oposto, “a transgressão, a superação dos limites, a permissividade” (p. 4), tendo as leis de mercado substituído o lugar outrora outorgado à lei paterna. A busca incessante pelo gozar sem limites trouxe ao supereu uma função diferente, ou pelo menos avessa àquela que ele desempenhava na sociedade freudiana, uma vez que se antes ele agia pelo interdito, hoje parece operar pelo imperativo ao gozo<sup>2</sup>.

A hipótese formulada por Guerra e Pinheiro (2011, p. 5) é de que o pacto social contemporâneo “funda-se agora em outras bases, alicerçado pela lógica do consumo e do gozo, refém de um supereu tirânico e gozador, sendo tais mudanças decorrentes da nova configuração político-social pós-moderna”. Essa nova forma de laço social destituiu o pai – ou as figuras de autoridade – do lugar de referência,

---

<sup>2</sup> “Raramente utilizado por Sigmund Freud, o termo gozo tornou-se um conceito na obra de Jacques Lacan. Inicialmente ligado ao prazer sexual, o conceito de gozo implica a ideia de uma transgressão da lei: desafio, submissão ou escárnio. O gozo, portanto, participa da perversão, teorizada por Lacan como um dos componentes estruturais do funcionamento psíquico, distinto das perversões sexuais. Posteriormente, o gozo foi repensado por Lacan no âmbito de uma teoria da identidade sexual, expressa em fórmulas da sexuação que levaram a distinguir o gozo fálico do gozo feminino (ou gozo dito suplementar)”. ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michael. Dicionário de Psicanálise, Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 299.

instaurando o domínio do gozo pelo consumo, de forma, que para Guerra e Pinheiro (2011), os atos agressivos e a violência podem advir daí “como tentativa de se esvaziar desse excesso, predominantemente pelo viés imaginário dos semblantes e sua alteridade” (p. 5), uma vez que a função do pai, como aquele que freia o gozo, é inexistente. Uma das consequências da desautorização das figuras de autoridade pode ser a exteriorização violenta do que excede, uma vez que não há quem opere o interdito. Talvez essa seja uma aposta inconsciente do sujeito, como sugere Guerra e Pinheiro (2011), para ir contra e dizer não ao imperativo que lhe é imposto.

De modo bem distinto a violência pode assumir uma feição extrema, ilimitada, relacionada com um desejo, frustrado, de aceder aos frutos da modernidade e sem que se trate de utilizá-los como recurso para alcançar determinados fins. Isso a aproxima de condutas informadas pela raiva de não ser reconhecido, pelo sentimento de uma injustiça vivida, pela interdição de o indivíduo tornar-se sujeito [...]. (WIEVIORKA, 1997, p. 23).

Para Wiewiorka (1997) ainda que busquem cumprir aos imperativos do consumo, esses sujeitos querem, em alguma medida, “[...] produzir-se, e não somente reproduzir-se.” (p. 23), ou seja, protagonizar, ainda que opacamente, a construção da própria existência e não ser apenas um objeto de consumo. Essa relação que confunde, muitas vezes propositalmente, sujeito e mercadoria, não se dá sem consequências. Em meio à conflitualidade de projetar-se na dualidade de consumidor e produtor de si mesmo, podem advir, conforme aponta o autor, realidades imaginárias e conseqüentemente, mais violentas. Em seu caráter mais subjetivo, a violência pode advir paradoxalmente da negação da subjetividade ao indivíduo, relegado à indigência subjetiva e, conseqüentemente, à necessidade de impor-se tal como gostaria de ser reconhecido, também por meio da violência.

### **A violência *contra* a escola**

A violência contra a escola, a nosso ver, pode ser analisada a partir de dois aspectos que consideramos de maior importância e visibilidade, sendo eles a desvalorização da educação e da escola, enquanto instituição, e do profissional docente; como também a efetiva destruição/deprecação da materialidade do patrimônio escolar, que acreditamos ser, em partes, uma consequência do primeiro. Em relação à desvalorização da educação, da escola e do docente, entendemos a violência *contra* a escola “quando seus gestores e docentes são hostilizados, em parte como reflexo da violência que ela produz” (GALVÃO *et al*, 2010, p. 437), como também “pela desvalorização social da instituição escolar e da carreira docente.” (GIORDANI; SEFFNER; DELL’AGLIO, 2017, p. 104). Para Ristum (2010) as políticas públicas que vêm sendo implementadas no Brasil ao longo dos anos têm propiciado a crescente desvalorização da educação formal, bem como do profissional docente, que necessita lidar não apenas com o sucateamento de suas condições de trabalho, mas também com a redução de salários e crescente empobrecimento de classe.

Como reflexo, encontramos o professor desmotivado em sua prática e carente de formação e aperfeiçoamento, autossabotando seu próprio trabalho, o que acaba relegando a ele, pelos resultados insatisfatórios que apresenta, a responsabilidade pelo fracasso da escola. Não faria, tendo isso em vista, parte das políticas de Estado instrumentalizar esses profissionais para lidar com as questões que lhes são apresentadas cotidianamente. A desvalorização do trabalho decente pode causar a desmotivação do professor em buscar, até mesmo, fomentar a própria cultura com leituras e visitas a espaços culturais, tornando mais precários os repertórios que esses docentes apresentam.

Haveria, contudo, uma “supersimplificação” (RISTUM, 2010, p. 69) dessa análise, pois embora o professor venha sendo considerado o culpado pelo fracasso escolar crescente, quando analisada a situação por outro prisma, faz-se necessário compreender que o próprio professor é perpassado pela história e por sua materialidade cultural e social, sendo, também ele, em certa medida, violentado pelo descaso com a educação (ibid.). A partir do sucateamento ao qual a escola é submetida, a violência encontra um meio eficaz de ingresso e permanência, que de forma estrutural, encontra sujeitos desmotivados e despreparados para lidar com ela.

Na segunda vertente que apresentamos, encontramos a escola como objeto receptor de atos violentos praticados não apenas contra os educadores, mas também direcionados à sua própria estrutura. Ristum (2010) avalia que a maior incidência desse tipo de violência pode ser verificada em instituições públicas de ensino, fruto de um pensamento enraizado na cultura brasileira de que o público é de todo mundo e ao mesmo tempo de ninguém, prescindindo, assim, de cuidados coletivos. Esses atos de vandalismo e depredação são praticados contra a escola não apenas por alunos, mas também pela comunidade em que a escola está inserida ou pessoas externas à realidade local. Em contrapartida, a escola responde a essas investidas violentas com ações repressivas e coercitivas (ibid.), gerando um distanciamento ainda maior entre o projeto pedagógico da escola e a realidade local.

O problema se tonifica quando se percebe a escola imersa na realidade em que se encontra localizada, embora não procure ou não encontre meios de assumir e trabalhar essa realidade, integrando-a a rotina escolar. A violência que permeia o meio em que a escola está inserida passa a interferir diretamente no funcionamento da instituição. Há um embate dentro da instituição, uma vez que se contrapõem, conforme aponta Ruotti (2010), o conjunto de ensinamentos que a escola procura transmitir, como representante das necessidades socializadoras institucionalizadas e a lei que impera na rua, muitas vezes atravessada pela criminalidade, realidade da qual provém grande parte dos estudantes de instituições escolares localizadas em regiões periféricas. “Desse modo, se a escola é denunciada como produtora de violência, os padrões de convivência extramuros escolares, marcados especialmente pelo recrudescimento da violência urbana, agudizam a situação” (RUOTTI, 2010, p. 342). Essa constatação aponta para a inevitabilidade da reprodução, dentro da escola, do cenário no qual ela se encontra inserida, uma relação simbiótica, quase inevitável, principalmente quando ignorada ou tratada de maneira simplista.

## Considerações finais

Pensar o fenômeno da violência a partir do papel desempenhado pela escola nos leva a inferir que, de algum modo, as intencionalidades da educação podem propiciar ou intimidar o desencadeamento de processos mais ou menos violentos. A violência se apresenta em todas as instituições sociais e não apenas na escola, sendo que a instituição escolar, ainda que considerada “*locus* máximo de produção da cultura” (ZANOLLA, 2010, p. 120), não pode ser responsabilizada, sozinha, pela violência ou por encontrar formas para sua efetiva superação. Estando a escola imersa no seio da sociedade da qual ela é proveniente, qualquer reflexão que se queira empreender sobre a violência dentro dela não pode prescindir de uma reflexão macroestrutural externa à realidade interna da instituição escolar.

Tanto a educação e a formação dos sujeitos, quanto aos processos constitutivos da violência, se dão ao mesmo tempo em uma esfera social e cultural, individual e coletiva, e não apenas interescolar. Dessa forma, a escola, por mais que intente cumprir os imperativos a ela demandados, necessita estar inserida nas discussões que a cerca e se inserir nelas, considerando-se as nuances que se estabelecem no meio social, na sociedade de classes, da qual ela é originária. Ao não se inserir dentro do processo educativo a reflexão crítica da estruturação social, corre-se o risco de promover “efeitos regressivos à humanização” (ZANOLLA, 2010, p. 121), pois o objetivo primeiro da educação, e mais especificamente da educação escolar, deve ser conduzir os sujeitos à vida em sociedade de forma pacífica, distanciando-os da barbárie originária.

Dessa forma, por não apresentar-se de maneira linear, esse processo pode desencadear o oposto que se espera da educação escolar: “o processo educativo não é uma realização acabada, definitiva, idealizada. Isso exige reconhecer que a própria educação, ao invés de formar, poderia deformar mentalidades” (ZANOLLA, 2010, p. 119). Isso nos remete à educação como uma dentre os três impossíveis de Freud, de forma que o próprio processo educativo, que sempre tende a deixar uma falha, pela sua impossibilidade de concretude ou êxito, poderia levar o sujeito ao caminho oposto da sublimação<sup>3</sup>, para uma espécie de “dessublimação repressiva” (MARCUSE, 1967 citado por ZANOLLA, 2010).

Ou seja, sendo certo que o processo educativo nunca pode ser completamente realizado pela educação, seja ela escolar ou não, as formas de se educar pós-modernas têm realizado um trabalho complementar “negativo”, pois além de não estarem conseguindo cumprir a função de educar, têm levado, por meio de processos anticivilizatórios e repressivos, a uma recorrência à violência como *modus operandi* do sujeito contemporâneo. Ao invés de se educar para a não violência, forma-se, por meio de mecanismos de violências subjetivas e objetivas, para a prática e recorrência à violência.

---

<sup>3</sup> “Sigmund Freud conceituou o termo *sublimação* em 1905 para dar conta de um tipo particular de atividade humana (criação literária, artística, intelectual) que não tem nenhuma relação aparente com a sexualidade, mas que extrai sua força da pulsão sexual, na medida em que esta se desloca para um alvo não sexual, investindo objetos socialmente valorizados.” ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michael. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 734.

Tendo em vista esse cenário, faz-se necessária uma aposta no inconsciente e em tudo aquilo que pode emergir dele por meio da ascensão ao discurso da palavra até então emparedada, ou seja, a tomada consciente da palavra. Nesse sentido, o ponto focal das análises sobre o fenômeno violento deveria ser o próprio sujeito, a quem se pode atribuir o protagonismo da violência. Essa concepção, no entanto, longe de ser unânime, encontra-se muito distanciada das explicações correntes na escola para explicar e justificar a violência que nela irrompe.

Difícilmente encontraremos na instituição escolar sujeitos dispostos a tentar compreender a violência a partir de sua própria contribuição para que ela se dissemine, de modo que parece haver sempre uma vontade pessoal e inconsciente de que a culpa possa ser transferida e relegada ao outro e nunca a si mesmo. Muitos educadores, em vista disso, têm relegado a culpa da emergência da violência às famílias, à falta de infraestrutura das escolas, aos alunos, dentre outros muitos pontos. Relegar o problema à família ou ao meio de origem do aluno parece ser uma saída mais cômoda e aceitável, que subjetivamente tende a estacionar a culpa menos nos educadores e mais em fatores extrínsecos à sua atuação profissional. Percebemos isso quando o fator família e o meio externo receberam maior fração de culpabilidade que o comportamento de nossos educadores para lidar com a violência. Antes disso, o que nos parece é que eles acreditam, piamente, que trabalham em função de jungir as fraturas causadas pelas variantes de vida de seus alunos e nunca pelas falhas de seu saber-fazer não todo. Os alunos, em contrapartida, atravessados por relações verticalizadas e pouco dialógicas, não encontram espaço para se expressar e elaborar a violência como algo que não deveria ser natural, mas pelo contrário, refletidamente evitada na escola e na vida.

Acreditamos, assim como elabora Pereira (2019), em uma “micropolítica de fala”, que o autor conceitua como espaços singulares de fala dentro das instituições escolares em que, a seu modo, cada instituição e sujeito podem encontrar formas de lidarem com seu mal-estar por meio do discurso e da elaboração do que não está bem.

Quando o professor concede ao estudante a possibilidade do uso da palavra ele se apropria da pergunta e discute possíveis respostas, isso o leva a se perceber e a se reconstruir enquanto sujeito social que recebe influência do meio e, que também, pode alterar conscientemente o meio em que vive (ROSA, 2019, p. 182).

Pedroza (2010) afirma que os espaços de fala são de grande importância tanto para professores quanto para alunos, uma vez que ao ingressarem na escola, os sujeitos já estão inseridos na história e trazem em seu inconsciente “todas as suas frustrações e recalcamientos de seu drama interior, com seus desejos, sua história, se exprimindo pela sua simbolização” (p. 83). A partir da escuta subjetiva, dando à palavra um lugar para se colocar, torna-se possível a “compreensão em profundidade do sujeito, no que ele tem de mais pessoal e de mais íntimo” (p. 83). Dessa maneira, acreditamos ser possível romper com algo da lógica hierárquica que tem orientado a organização da escola, enquanto instituição, ao longo dos

anos. Cremos ser possível, também, trazer a violência ao nível do discurso, e, assim, operar com ela de maneira que as soluções emergjam de maneira mais dialógica e democrática e menos arbitrária e impositiva.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos cedes**, v. 19, n. 47, p. 07-19, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/McscGNZXgMDPNzVCsf5rZ8D/>. Acesso 16 set. 2021.

CHAUI, Marilena. **Contra a violência**. São Paulo, 2007.

GALVÃO, Afonso *et al.* Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 18, n. 68, p. 425-442, 2010. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40362010000300002&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40362010000300002&script=sci_abstract). Acesso 09 fev. 2022.

GIORDANI, Jaqueline Portella; SEFFNER, Fernando; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 1, p. 103-111, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/jqRMtVbSzXryLvxgswkMZmJ/>. Acesso 16 set. 2021.

GUERRA, Andréa Máris Campos; PINHEIRO, Maria do Carmo de Melo. A escrita da violência na adolescência. *In*: Congresso Nacional de Psicanálise da Universidade Federal do Ceará, 6., 2011, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: UFC, 2011. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.psicanalise.ufc.br/hot-site/pdf/Mesas/04.pdf>. Acesso 16 set. 2021.

LIMA, Pablo Henrique Teodoro de. **O saber-fazer de educadores diante da violência na escola**. 2022. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/46625>. Acesso 09 fev. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência e educação: impactos e tendências. **Revista Pedagógica**, v. 15, n. 31, p. 249-264, 2013. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2338>. Acesso 16 set. 2021.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Psicanálise e educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 30, p. 81-96, jun. 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43027>. Acesso em 18 set. 2020.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Será mesmo que o magistério atual é formado pela -seleção dos pésimos-?. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 21, p. 333-347, 2019. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1676-25922019000200333&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1676-25922019000200333&script=sci_arttext). Acesso 09 fev. 2022.

PINO, Angel. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação & sociedade**, v. 28, n. 100, p. 763-785, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Fcw4BTvQqGJKZTcky7Y5hzx/>. Acesso 16 set. 2021.

RISTUM, Marilena. Violência na escola, da escola e contra a escola. In: ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes (org.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Editora Fiocruz, 2010. p. 65-94. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://books.scielo.org/id/q58k5/pdf/assis-9786557082126.pdf>. Acesso 16 set. 2021.

ROSA, Maria Aparecida Lima Piai. **O sintoma violência na escola sob a perspectiva do professor: estudo de caso**. 2019. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10122019-104522/en.php>. Acesso 09 fev. 2022.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michael. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

RUOTTI, Caren. Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 1, p. 339-355, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KsqDFkRRMtZgtRgKRhJGTsL/?lang=pt>. Acesso 09 fev. 2022.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 105-122, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/zq4vP9BCQsBDVrD8CHjfBbk/>. Acesso 16 set. 2021.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://pdfs.semanticscholar.org/b70a/cede43b1572768ecea052d4327253b7e190.pdf>. Acesso 09 fev. 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**, n. SPE2, p. 217-232, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/58prxNcd4bFt6cLF9swktFL>. Acesso 09 fev. 2022.

TAVARES, Manuel. As Teias da Violência: Silêncios, Invisibilidades e Cumplicidades. **Revista Faz Ciência**, v. 15, n. 22, p. 79, 2013. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/9146>. Acesso 09 fev. 2022. Acesso 25 fev. 2022.

WIEVIORKA, Michel. O novo paradigma da violência. **Tempo social**, v. 9, n. 1, p. 5-41, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/S4WmjGyW3Bqxd7Y6GYcPVhN/abstract/?lang=pt>. Acesso 09 fev. 2022.

ZANOLLA, Sílvia Rosa Silva. Educação e barbárie: aspectos culturais da violência na perspectiva da teoria crítica da sociedade. **Sociedade e cultura**, v. 13, n. 1, p. 117-123, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/11182>. Acesso 16 set. 2021.

*Recebido em: 22 de março de 2024.  
Aprovado em: 06 de junho de 2024.*