

# CONFLITOS PROFESSOR-ALUNO: DESAFIO À FORMAÇÃO DOCENTE<sup>1</sup>

## TEACHER-STUDENT CONFLICTS: A CHALLENGE TO TEACHER TRAINING



Vol. 10 Número Especial

jan./jun.2015

p. 345 - 359

Adriana Lira<sup>2</sup>

Candido Alberto Gomes<sup>3</sup>

**RESUMO:** A violência escolar é problema preocupante em nosso meio. Espera-se que os professores façam diferença para superá-la, sobretudo, pela posição que ocupam na formação dos estudantes. Entretanto, percebemos que ora o professor tem sido vítima e ora autores das violências é o que mostrou os dados de pesquisa ao se analisar a relação entre docentes e discentes. Despreparados, os educadores agem com medidas reativas comprometendo ainda mais a violência entre eles; assim revelou pesquisa quanti-qualitativa, realizada, em 2008, pela Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília (UCB) em cinco escolas da periferia de Brasília. Nessa relação de conflito, os professores, mesmo aqueles mais vocacionados, sentem-se impotentes e desejosos do abandono à profissão. Partindo deste pressuposto, esse trabalho teve como objetivo analisar a relação entre estudantes e professores em um contexto de violências. Em suma, foi possível verificar que, sendo as violências um problema complexo, faz-se necessário um conjunto de medidas que depende fundamentalmente do preparo dos educadores de modo a evitar o desestímulo profissional e resgatar a imagem que se perdeu no processo educativo e ainda para instruí-lo para lidar com esta realidade. Dessa forma, este trabalho destaca a importância que os professores ocupam no processo de superação das violências que tanto desejamos. No entanto, não podemos responsabilizá-los pelos fracassos e insucessos da escola e do sistema de ensino sem analisar as condições que lhes são dadas desde o seu curso de formação inicial, conforme bem destacaram Ghedin, Almeida e Leite (2008).

**PALAVRAS-CHAVE:** Violência Escolar. Relação professor-aluno. Formação docente.

**ABSTRACT:** The school violence in our midst is a cause for serious concern. Teachers are expected to make a difference in overcoming it, given the role they play in the formative processes of their students. Data gathered and analysis of teacher student

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no Grupo de Trabalhos "Formação de professores" do XI Congresso Nacional de Educação - Educere, II Seminário Internacional de Representações Sociais, Educação - SIRSSE; IV Seminário Internacional Sobre Profissionalização Docente - Formação para mudanças no contexto da educação - SIPD/Cátedra UNESCO, 2013, Curitiba, Paraná.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília - UCB. [adrianaliraucb@gmail.com](mailto:adrianaliraucb@gmail.com).

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela Universidade da Califórnia, Los Angeles, E U A. [cigomes@terra.com.br](mailto:cigomes@terra.com.br).

relations shows, however, that teachers are victims and authors of violence. Inadequately prepared educators adopt reactive measures that further jeopardize relations and reinforce violence as shown by the results of this qualitative-quantitative research conducted in 2008, under the aegis of the UNESCO Chair in Youth, Education and Society at the Catholic University of Brasília (UCB), in five peripheral schools in the Federal District. Immersed in conflictive situations, even the most vocationally motivated teachers are overwhelmed by feelings of impotence and seek to abandon the profession. The paper analyzes student-teacher relations in that context. It shows that, the complex nature forms of violence in schools calls for a set of basic measures to be taken that depend on training teachers in ways that avoid their loss of professional motivation, salvage the teacher image that has disappeared from the educational process, and teach them how to address the current reality. The paper stresses the important role reserved for teachers in the process of achieving success in overcoming violence as society wishes. However, teachers must not be blamed for the failures of schools and the educational system without first analyzing the conditions of their initial training courses, as researchers Ghedin, Almeida and Leite (2008) have aptly underscored.

**KEYWORDS:** School Violence. Teacher-student relations. Teacher training.

## Introdução

Diversos estudos, realizados nos últimos anos, têm destacado uma relação tensa entre estudantes e professores (Cf., p. ex., FERREIRA; GOMES, 2009). Assim, a escola não só sofre as violências vindas de fora, mas é também palco delas. O professor ora aparece como vítima e ora como um fomentador das violências quando, por exemplo, age ainda com mais violências para tratar de conflitos com e entre os estudantes, isto é, recorrem a ameaças, gritos, exposições e autoritarismo, conforme destacam Gomes, Pereira e Lira (2009). Para Castro Santander (2009), esta relação conflituosa revela a ausência de competências emocionais pessoais e sociais que, no caso do professor, deve ser repensar urgente a sua formação para que este possa evitar as re(ações) violentas como destacaram Ferreira e Gomes (2009). Educadores precisam reconhecer o lugar privilegiado que ocupam na formação dos estudantes, educando-os para o respeito ao próximo, sobretudo com exemplos para que sejam coerentes com os seus discursos (cf. GOMES, 2005).

Tendo ou não consciência de suas atitudes, os professores acabam desestimulados de sua profissão, uma vez que diante do cenário de violência se sentem fragilizados, inseguros e impotentes como tem comprovado diversas pesquisas (cf. p. ex. LIRA, 2010). De acordo com Carlotto (2002), uma realização desgastada entre estudantes e professores é a maior causa do *burnout*, isto é, o desencantamento dos professores, sentindo, por isso, desejo de migrar para outra profissão como revelou pesquisa feita pela Fundação SM (cf. SOARES, 2008). Sentindo-se desestimulados, os professores desistem da profissão com o passar dos anos. Preocupada com esta questão, esta autora destaca a necessidade de uma nova formação de professores que seja capaz de prepará-los para lidar com os seus estudantes na prevenção e encaminhamento de conflitos com e entre eles.

## A violência escolar

A superação das violências no âmbito escolar tem sido uma das grandes preocupações para a Educação e um desafio à sociedade como um todo em várias partes do mundo (cf. DEBARBIEUX, 2007). Ao se fazer uma rápida retrospectiva na história da educação, é possível perceber que elas já aconteciam de forma velada e sutil quer seja no conjunto de

mecanismos sutis de conservação e reprodução das estruturas de classe ou por meio de um ensino tradicional, repressivo e com práticas discriminatórias e agressivas, ganhando até mesmo nomenclatura como a violência simbólica, assim definida por Pierre Bourdieu (1989). Porém, este fenômeno que compromete a identidade da escola enquanto espaço educativo, impedindo a efetivação plena do direito à educação (SIFUENTES, 2008) vem acontecendo com maior frequência e intensidade nos últimos anos, alcançando mais de três décadas. Entre as várias razões, estão a falta de atrativo na escola e o despreparo docente. Sposito (2001), em balanço de pesquisa sobre as relações entre as violências e a escola no Brasil, verificou que, a partir da década de 80, esse problema eclode com mais força no debate público, surgindo as primeiras pesquisas na área de violências escolares. E, a partir da década de 90, elas (as violências) tornam-se uma constante no contexto brasileiro até os dias atuais. As pesquisas apresentam a escola como palco e laboratório das mais variadas formas de violência (cf. ABRAMOVAY, 2005). Suas múltiplas causas e consequências para todos os envolvidos (cf., p. ex., MENA; JÁUREGU; MORENO, 2011) tornaram-se objeto de pesquisas que, no entanto, se revelam ainda pouco suficientes, sendo, pois exploradas nas diferentes áreas do conhecimento: Educação, Direito, Psicologia, Sociologia, Saúde, Teologia etc. (cf. p. ex., AMPARO et al, 2012; GOMES, NASCIMENTO, KOEHLER, 2012)

Vale a pena ressaltar que o termo “violência” é mais comumente utilizado a partir da década de 90. Já nas décadas anteriores, os fatos desagradáveis estavam relacionados às indisciplinas que se faziam presentes na escola. Embora não se tenha pretensão de aprofundar o conceito de indisciplina é importante destacar que este foi empregado por Charlot (2002) para se referir às incivildades que se referiam à falta de respeito, atitudes de grosseria, ou melhor, às condutas de comportamentos que se estavam em contraposição às regras de boa convivência. Entretanto, não sendo um fenômeno estático foi se modificando ao longo dos anos, ganhando novas formas. A partir da década de 90, as definições de indisciplinas e incivildades foram se incorporando naturalmente ao de violência tal qual aconteceu com o termo “bullying” na literatura mais recente.

De acordo com os vários mapas da violência desenvolvidos nas últimas décadas (cf., p. ex., WAISELFISZ, 2007), o Brasil vem liderando um *ranking* superior ao de outros países, ocupando lugar de destaque para as vítimas de homicídios entre os jovens entre 15 e 24 aumentando nos últimos anos. Porém, analisando a teia social de uma turma, esta autora em orientação à pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso para o curso de Pedagogia da Universidade Católica de Brasília (cf. LOPES, 2011) pôde averiguar a dificuldade de convivência entre pré e adolescentes, bem como a dificuldade de atuação do professor regente para resolução dos conflitos com e entre os estudantes. Em síntese, percebeu-se que a violência na sociedade, verificada nos adultos, é reflexo das violências não resolvidas entre crianças e adolescentes. Embora a escola lute para superar as violências, ela também se apresenta como laboratório, uma vez que os professores que ora se apresentam como vítimas também se apresentam como autores de violências (cf. LIRA, 2010). Para Carra (2009), as violências são praticadas alegadamente pelo professor porque são “agredidos”, buscando legitimação dos seus comportamentos pelos colegas como forma de compensar uma identidade profissional fragilizada.

Considerando que os conflitos vão sempre existir nas relações humanas (JARES, 2002; FERNANDEZ, 2005) e que a escola é uma minissociedade que o aluno deve aprender a conviver (cf., p. ex., LIRA, 2010), faz-se necessário que o professor esteja capacitado para fazer diferença em face dos conflitos de sala de aula na construção de um espaço de convivência tal qual sugerem Fierro, Carbajal e Martínez-Parente (2010). Em suma, verifica-se que as violências têm alto custo para os envolvidos, para a sociedade e para os cofres públicos já que são desastrosos os seus efeitos para a qualidade da educação marcada por uma forte desigualdade social (cf. CASASSUS, 2002).

Diante do exposto, somos levados a pensar no porquê desse fenômeno que contribui para o problema do insucesso escolar tão preocupante nas décadas passadas como até hoje.

### **As violências e a função docente**

O educador, por exercer um papel importante na formação social dos estudantes, parece ficar em revelado quando analisamos o contexto de violências no qual está embebida a escola hoje. Para Gisi (2011), esse lugar de destaque do professor em relação à violência escolar se dá pela importância que ele exerce na formação de valores e estabelecimentos de limites necessários aos estudantes para o convívio em grupo. E ainda, porque ele é referencial para os estudantes na sala de aula, uma vez que é a ele a quem primeiro se recorre para resolver seus conflitos (cf. LIRA, 2010). Contudo, exercer bem o seu papel em face dos desafios atuais exige além da experiência, formação adequada e vocação. Por sua vez, Esteve (1999) destaca as mudanças ocorridas no tempo paralelamente à degradação da imagem social do professor. Para ele, o professor conta hoje com desafios ainda mais complexos que as gerações anteriores, por exemplo, aumento das exigências em relação ao professor; aumento de contradições no exercício da docência; mudanças de expectativas em relação ao sistema educativo; menor valorização social do professor; mudança nas relações professor-aluno, hoje marcada por muitos conflitos entre outros. Embora não se possa generalizar, tais conflitos se dão, às vezes, também por culpa do próprio docente que, por meio de ações e atitudes violentas, demonstra não estar ciente de seu papel e, portanto, mostra-se despreparado para exercê-lo. Para Gomes (2005), o professor precisa estar consciente da sua posição de classe, de como esta interfere no seu trabalho e das disparidades sociais presentes na escola e na sociedade em geral, dando abertura para as reações dos estudantes. Ainda de acordo com Gomes (2005, p.143), verifica-se que a relação professor-aluno é marcada por grandes diferenças individuais e uma ampla variedade de situações sociais e o professor é um ser humano e social que não pode deixar de reagir diferentemente a situações e pessoas. Contudo, o que deve ser evitado é o tratamento que afeta negativamente os estudantes, embora possa não ser intencional e consciente, por isto mesmo mais perigoso. Inúmeras pesquisas revelam o despreparo do professor em face das violências ao adotar comportamentos que podem ser evitados (cf., p. ex., ROGERS, 2008; FERREIRA; GOMES, 2009). Cushman (2003), por exemplo, ao descrever a realidade das escolas dos Estados Unidos, similares à realidade brasileira, escolas superlotadas e com alto índice de violências, destaca o abismo existente na relação docente e discente, dificultada pela falta de respeito do professor e pela prática de autoritarismo. Os estudantes esperam mais da função docente, depositando nele altas expectativas tal qual acontece no cenário brasileiro (ABRAMOVAY; NUNES, 2005).

De acordo com Delors et al. (1998), é melhor sucedido o professor que associa cognição e afeto, formação e informação, liberdade e autoridade, aspectos pouco conciliados nos dias atuais. Em parte, verifica-se que tais conflitos entre estudantes e professores se dão pela perda de autoridade docente (cf. GOMES; PEREIRA; LIRA, 2009) e pelo choque de valores entre eles, tornando conflituosa a relação entre si e agravadas pelo abuso de poder e pela prática de autoritarismo, especialmente nos primeiros anos da carreira docente. Neste sentido, Cushman (2003) verificou, em pesquisa realizada em 2003, junto aos adolescentes dos Estados Unidos, que o problema das violências se deve em parte porque seus professores não os entendem, assim consideraram 65,0% dos estudantes consultados. Por sua vez, pesquisa realizada anos depois no *Observatorio de la Convivencia de la Universidad Católica* da Argentina, em 2008, revela que os alunos consideram problemático o fato de seus professores serem pouco tolerantes e mal-humorados; por isso, conscientes

ou inconscientemente abusam do seu poder e frente a uma situação acalorada tem reações agressivas não estando, pois preparados para resolver os seus problemas. A pesquisa, que também ouviu os professores, pôde verificar que este despreparo dos educadores para lidar com as violências é reconhecido pelos próprios professores que destacam as consequências delas para a sua saúde. Queixam-se de não terem sido preparados para este novo contexto de indisciplinas e violências. Mais da metade dos professores consultados (56,0%) afirmou que não recebeu formação inicial nem capacitação em serviço sobre a temática (cf. CASTRO SANTANDER, 2009). Os vários desencontros entre docentes e discentes evidenciam a necessidade de uma formação adequada aos educadores. Pesquisas diversas nos ajudam a compreender a dificuldade de os professores lidarem com as profundas mudanças nas culturas e subjetividades das novas gerações que acabam por exigir dos adultos um novo olhar sobre eles. Daí a importância de prepará-los para observar, compreender, analisar antes de julgar e / ou condenar, conforme destaca Fanfani (2007). Essa falta de preparo faz com que, não sabendo lidar com o mal-estar, provocado pelas violências (ESTEVE, 1992, 1999; JESUS, 2007), já comecem largando a profissão nos primeiros cinco anos de exercício, assim declararam 60,0% dos professores em pesquisa realizada nos Estados Unidos (cf. CUSHMAM, 2003), corroborando com as observações de Mena, Jáuregu e Moreno (2011) para a tendência de os professores optarem por abandonar o lugar de trabalho quando se encontram em meio a situações de violências. A constatações semelhantes chegou pesquisa realizada em 2008 pelas fundações SM e a Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI) em 19 Estados brasileiros, envolvendo 3.500 professores da Educação Básica em que elevado percentual de docente (68,0%) sinalizaram o desejo de mudança da profissão (cf. SAORES, 2008).

Em síntese, verifica-se que as ações mal-sucedidas, em virtude do despreparo, causam nos professores desmotivação, contribuindo para que se tornem ausentes, percebam propositalmente menos violências para não se envolverem com elas (CARRA, 2009). Além disso, passam a ser crescentes os números de afastamentos do professor. Esteve (1999), Estrela (2002), Jesus (2007) e Aguiar e Almeida (2008) destacam o adoecimento docente provocado pelas violências, causando um número elevado de afastamento por problemas de saúde física, psíquica e neurológica, assim também constatou pesquisa realizada na Província de Málaga (cf. ESTEVE, 1999); aspecto preocupante já que em pesquisas da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da UCB tem se constatado que a ausência constante de professores é aspecto que contribui para ocorrência de violências (cf. FERREIRA; GOMES, 2009; LIRA, 2010). Consequentemente, num processo cumulativo, as violências provocam *stress* e o sentimento de exaustão (*burnout*) conforme destacam Jesus (2007) e Estrela (2002), ocasionando a diminuição da autoestima pessoal que, por sua vez, favorece o desejo de fuga à tarefa, desânimo e mesmo o desejo de abandono da profissão (GOLD, 1989; ESTRELA, 2002).

## **A universidade e seus formadores**

Álvaro Marchesi (2008), ao tratar dos futuros professores, chama atenção para a necessidade de reconhecimento que o tempo dedicado à universidade é uma fase prévia que, inquestionavelmente, incide em suas vivências posteriores. As razões pelas quais escolheram os estudos de professor, a formação que recebem, as experiências pelas quais passam na escola, as relações com docentes já em exercício e as suas expectativas pessoais e profissionais vão configurando o embrião do seu futuro caráter profissional.

Para Nóvoa (1995), a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão

importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. Em razão disso, Nóvoa (1995) destaca a importância de se criar redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. Além disso, verificamos a necessidade de os cursos de formação dos professores fazer tornar conhecidos os autores que marcaram a Educação Brasileira pela sua luta e sentimento pela Educação, por exemplo, Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Paulo Freire, Fernando de Azevedo etc.

Perrenoud et al. (2002), por sua vez chama atenção para o fato de vários cursos de formação inicial de professores em Universidades estarem baseados mais em uma visão prescritivas da profissão do que em uma análise precisa da realidade. Assim, considera indispensável criar um observatório das práticas e das profissões do ensino, cuja missão não seria pensar a formação de professores e sim, oferecer uma imagem realista dos problemas que eles precisam resolver todos os dias, dos dilemas que enfrentam, das decisões que tomam, dos gestos profissionais que realizam. Esta defasagem entre a realidade da profissão e o que se leva em conta na formação provoca inúmeras desilusões, contribuindo para o desestímulo profissional e para o absentismo dos educadores, preocupação desta autora.

## **Metodologia**

Os dados aqui apresentados compõem uma pesquisa quati-qualitativa, de natureza descritiva e explorativa, um recorte de uma pesquisa maior, realizada, em 2008, em cinco escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF), pela Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade para atender solicitação de um de seus parceiros, o Ministério Público do Distrito Federal, cujo objetivo inicial era avaliar o Projeto Segurança Escolar do Distrito Federal (MPDFT), adotado como medida para superação nas escolas do DF. Os cinco estabelecimentos foram indicados pelo MPDFT como aqueles com graves históricos de violências, situados em área de risco. Os dados, coletados pela autora deste artigo, na época coordenadora da pesquisa, permitiram explorar diversas questões como, por exemplo, a relação entre docentes e discentes, igualmente constatados em pesquisas mais recentes. Para tanto, foram utilizados questionários para estudantes e professores, grupos focais com os alunos (no total, 88 estudantes foram escutados) e entrevistas semiestruturadas com os cinco gestores, sete policiais militares e dez membros do conselho de segurança escolar (pais, conselheiros, orientadoras educacionais, policiais militares etc.). Entretanto, neste trabalho, a autora não pretendeu estabelecer um comparativo entre as cinco escolas, mas sim, averiguar a relação entre docentes e discentes neste contexto de violências.

## **Resultados e discussões**

### **A amostra**

Sendo o objetivo principal deste trabalho analisar a relação docente e discente num contexto de violências, optou-se por apresentar o perfil mais pormenorizado apenas destes dois participantes, conforme segue abaixo:

#### *a) Os professores*

Em relação à participação docente, um total de 111 professores colaborou com o preenchimento do questionário, sendo a maioria do sexo feminino (69,4%). Quanto ao seu

tempo de trabalho nessas instituições, 26,0% dos docentes estavam na escola por um período de seis anos ou mais. E ainda, 27,0% deles já atuavam nessas escolas há mais de dois anos, 25,0% estavam lotados de um até dois anos e apenas 1,0% lecionavam na escola a menos de 1 ano, aspecto ponderado na avaliação das informações fornecidas.

Um elevado percentual de professores (80,2%) mencionou possuir carga elevada de trabalho (31 a 40 horas de trabalho) e ainda 8,1% deles tinham dedicação exclusiva (41 a 60 horas), o que de certa forma explicita a falta de qualidade do trabalho do professor que adquire um grau elevado de estresse e não tem vida para o lazer e mesmo realização de cursos de aperfeiçoamento. Entretanto, quando analisados os turnos de atuação desses educadores apenas 4,5% informaram participar em tempo integral dessas escolas, demonstrando, portanto, que a maioria dos professores atuava concomitantemente entre outras instituições ensino.

Quanto ao turno de atuação, a maioria dos professores lecionava no turno vespertino (55,9%) e já atuavam há 11 anos ou mais (40,6%) na função docente; porém também havia um percentual de professores (21,6%) com menor tempo de ingresso na carreira, isto é, com menos de cinco anos. Além dessas informações, outro aspecto importante para análise da atuação dos educadores frente à problemática desta pesquisa refere-se ao nível de instrução dos educadores, que, em sua maioria, possuíam especialização (37,9%). Pôde-se perceber que o grau de Mestrado (4,5%) era uma realidade ainda distante do que se é desejável para melhoria da qualidade da Educação Básica; porém não apenas para os educadores como também para os gestores. Apenas um estava cursando Mestrado (Escola 5). Foi possível perceber que havia professores estudando (Especialização, 16,2% e Mestrado, 4,5%), contudo ainda havia aqueles apenas com o Ensino Médio (7,2%), evidenciando possuir apenas o Magistério e prestes a se aposentarem já que para atuar no Ensino Fundamental é preciso possuir nível Superior de Ensino.

#### *b) Os estudantes*

Também colaborou com a pesquisa um total de 871 estudantes, sendo 783 (89,9%) no preenchimento dos questionários e 88 alunos, representantes de turma, em grupos focais (10,1%). A maioria dos alunos era do sexo feminino (54,7%) e do turno vespertino (55,4%), com predominância da faixa etária entre 13 e 15 anos (63,3%). Ainda quanto à faixa etária, os dados revelaram que mais de ¼ desses jovens (28,2%) tinham idade entre 16 e 19 anos ou mais, quando deveriam estar cursando o Ensino Médio, se assim for levado em conta os critérios de classificação adotados pelo sistema vigente de seriação do ensino do Distrito Federal.

#### ***A ocorrência de violência nas escolas – percepção dos professores e estudantes***

Os questionários, aplicados ao corpo docente e discente, apontaram em elevado percentual a ocorrência de várias violências na escola em que estudavam e trabalhavam, respectivamente, caracterizando, portanto, cada uma dessas organizações como arena de conflito e lugar de risco. Todavia, ela não só ocorriam entre os estudantes, mas também entre eles e os adultos (professor, gestor etc.).

Ocorriam no espaço dessas escolas desde as violências simbólicas às violências físicas, à violência contra a pessoa e a propriedade dos alunos e contra o patrimônio público. Contudo, a maioria das violências tidas como banais para os alunos, inclusive pelos adultos, passavam despercebidas, comprometendo ainda mais o clima dessas escolas: *“A gente quase não teve briga esse ano. Tivemos uma ou duas briguinhas leves, então tá melhor, agora essa violenciazinha banal, essa existe, é real, essa violência que começa brincando e acaba se*

*agredindo ali na hora, essa acontece muito*” (Orientadora Educacional, Membro do CSE, Entrevista, Escola 4).

A causa das violências para estudantes e professores se diferenciava. Para os alunos, contribuíam para as violências a falta de interesse deles próprios, alunos (13,9%), a falta de recursos financeiros (12,0%), a indisciplina dos colegas (9,9%) e a falta de professores (9,7%). Já para os professores, as principais dificuldades apontadas foram predominante extraescolares, isto é, a desestruturação familiar (100,0%), a violência fora da escola (100%), a falta de projeto de vida dos alunos (93,7%) e a escola desinteressante (72,8%) entre outras razões.

Apesar de não haver consenso entre os informantes, as violências tinham início dentro da escola, para a maioria dos alunos (68,8%) e parte dos professores (38,7%). Relacionando os dados dos professores, que em sua maioria (52,3%) discordaram para os dados qualitativos verificaram que parte das violências era causada por pessoas de fora. Todavia, a violência não era praticada apenas pelos alunos, mas pelos adultos em geral (gestores, professores, policiais e servidores), principalmente com práticas de “brincadeiras de mau gosto”, desrespeito, “xingamento”, prática de preconceitos, exclusão, discriminações, ameaças, agressão verbal e até física. De acordo com Carra (2009), os professores praticam violência alegadamente porque são “agredidos”, buscando legitimação dos seus comportamentos pelos colegas como forma de compensar uma identidade profissional fragilizada.

Tendo as violências origem ou não no espaço escolar, praticadas por alunos e mesmo não reconhecidas pelos adultos, elas preocupavam a todos, assim apontaram 86,0% dos educadores.

Assim como os alunos, os professores não estavam imunes às violências. Com exceção das violências sexuais, os educadores mencionaram ter sido vítimas de diversas violências, principalmente de agressões verbais (32,9%), brincadeiras de mau gosto (28,9%) e ameaças (13,2%), revelando, portanto, que o professor não representava nestas escolas figura de respeito e de prestígio como outrora, com possível perda da autoridade. Quando vítimas, os professores declararam buscar a ajuda dos diretores, dos colegas também educadores, dos familiares e também dos policiais. Os educadores também revelaram adotar medidas perigosas, com punições contraproducentes como a atribuição de perda de pontos, realização de trabalhos extras, castigos físicos, mas nunca com a reprovação. Alguns mencionaram revidar, embora em menor percentual. Todas essas informações foram confirmadas nos grupos focais e questionários pelos alunos. Assim como no caso estudantes, verificou-se uma tendência de os professores omitirem a prática de violências já que eram contrárias à sua função de educador, quando optaram por deixar a maioria das questões em branco.

Nos grupos focais, os alunos identificaram alguns de seus professores pela prática de preconceito, exclusão, preferência por alunos, ações de autoritarismo e agressão verbal e física.

### **A relação entre discentes**

De acordo com Chiavenato (1999), as pessoas que compõem a organização possuem profundas diferenças, as quais se agrupam de acordo com suas afinidades e preferências. Entretanto, verificou-se certa dificuldade de os jovens se integrarem, principalmente meninos e meninas pré-adolescentes, pois ambos os grupos, masculino e feminino, não desejam se misturar, ao contrário desejavam alcançar a sua identidade a partir do tradicional machismo e da afirmação feminista (cf. GOMES, 2005), sendo suas relações marcadas pelas agressões verbais e mesmo físicas: “*Já aconteceu de menino falar coisa besta*



para menina, na minha sala, e ela fez isso aqui com a unha (encenou como aconteceu) e ele saiu da escola com o braço todo rasgado” (Aluna, Grupo focal, Escola 3). No entanto, verificou-se que as Escolas 1, 2, 3 e 5 não estavam organizadas de forma a superar esse problema e não ofereciam atividades que promovessem a integração entre os alunos. Além disso, faziam “vista grossa” às desavenças entre os estudantes, priorizando as atividades cognitivas: “[Na] verdade, os professores não tão preocupados com as desavenças entre os alunos. Eles só estão preocupados com o que tão ensinando e pronto” (Aluno, Grupo focal, Escola 2).

Então, os jovens demonstraram ter dificuldades de conviver com as diferenças e respeitá-las. Tais diversidades, que poderiam ser encaradas como oportunidades de interação, acabavam sendo consideradas pela escola um “problema”, já que ocasionavam conflitos entre os indivíduos, desestabilizando o clima da escola por não saberem nem aprenderem a conviver com essas diferenças.

Na análise dos dados, foi possível perceber que o desafio do aprender a conviver não estava posto apenas aos alunos, mas igualmente para os adultos, que também estabeleciam relações conflituosas, marcadas pelo desrespeito. Tais conflitos entre os atores evidenciaram relação com a deterioração do clima dessas organizações. Houve controvérsias por parte dos respondentes e participantes no que se refere à qualidade das relações por eles estabelecidas. Entretanto, a observação *in loco* e os dados qualitativos revelaram algumas informações contraditórias em face das respostas aos questionários.

Um elevado percentual de 18,0% de alunos considerou não haver boas relações entre si. Os grupos focais revelaram que os desentendimentos existentes entre eles se davam por motivos muito frívolos e diversos que, não sendo resolvidos, tomavam dimensões ainda maiores, como as brigas: “As brigas aqui na escola são por motivos muito fúteis. Tipo, eu passo e esbarrei nela: Aê ... guria, por que você esbarrou em mim? Cara, já rola briga” (Aluna, Grupo focal, Escola 5).

Dentre as várias causas apontadas pelos alunos para a ocorrência de desentendimento entre eles, destacaram-se as “brincadeiras de mau gosto”, os preconceitos, os esbarrões, os apelidos, a antipatia, os namoros, os roubos e furtos, as ameaças, “andar arrumada”, não saber perder e, mesmo, necessidade de chamar a atenção, gerando desde agressões verbais até físicas e necessitando, assim, da mediação de um adulto para os ajudarem a resolver seus conflitos de modo não violento:

É assim, às vezes, não está conversando com a pessoa porque brigou, mas aí volta a conversar. É aquele vai e volta o tempo todo. Às vezes não dá pra olhar um para a cara do outro, porque é aquela rusga. Pergunta: o que tá olhando, coisa assim, aí dá problema. Um xinga o outro (Aluna, Grupo focal, Escola 2).

Em síntese, verificou-se que a relação conflitiosa entre os estudantes acabam por desestabilizar suas relações com o professor, visto que este considera que os conflitos existentes nesta relação se dão por problemas dos alunos. Todavia, para os estudantes participantes da pesquisa, os professores mostravam-se despreparados para encaminhar os conflitos entre eles (os estudantes).

### **Conflitos professor-aluno**

Na literatura, a relação professor-aluno é apontada como elemento fundamental para que o aprendizado ocorra satisfatoriamente (cf., p. ex., GOMES, 2005; FERNANDEZ, 2005). Em geral, mais da metade dos alunos (73,0%) e professores (87,4%) apontaram como sendo muito boas suas relações. Entretanto, essa não foi a realidade observada nos grupos focais com os alunos nas cinco escolas pesquisadas. Embora não se possa generalizar, verificou-se que a relação professor-aluno era marcada por graves conflitos, às vezes

também por culpa do próprio docente que, por meio de ações e atitudes violentas demonstravam não estar ciente de seu papel e, portanto, mostrava-se despreparado para exercê-lo. Para Gomes (2005), o professor precisa estar consciente da sua posição de classe, de como esta interfere no seu trabalho e das disparidades sociais presentes na escola e na sociedade em geral e dando abertura para as reações dos estudantes. É estratégico segundo a literatura, comunicar expectativas positivas aos alunos e procurar conhecer efetivamente os alunos como indivíduos, bem como a realidade que os cerca, em vez de encará-los por meio da lente dos estereótipos.

Na pesquisa, verificou-se que, em geral, a relação professor-aluno tratava-se de uma relação marcada pela falta de respeito mútuo: *“Tem desrespeito dos alunos e também dos professores. É assim, desrespeito geral. Tipo assim, se o aluno fala alto com o professor, o professor também fala alto com o aluno e assim sucessivamente até não aguentar mais”* (Aluno, Grupo focal, Escola 2). Inúmeros relatos comprovaram que tanto alunos quanto professores eram, algumas vezes, igualmente culpados pela deterioração do relacionamento entre eles, com práticas como as “brincadeiras de mau gosto”, os xingamentos, os preconceitos e as agressões verbais, tornando-se cada um ao mesmo tempo vítimas e autores das violências que ocorriam no espaço escolar: *“Tem um menino da minha sala que fica chateado quando o professor o chama de Zé Mané porque ele tem nome. Ele [o professor] chama de idiota, chama de lerdão”* (Aluno, Grupo focal, Escola 3).

Os estudantes apontaram o respeito de seus professores como condição para que eles, professores também fossem respeitados: *“Tem professor que não tem moral, que não respeita a gente, que xinga a gente de animal. Como ele quer ser respeitado se não respeita a gente?”* (Aluno, Grupo focal, Escola 5). Os alunos mais comumente se identificaram como vítimas de várias violências praticadas por seus professores: *“Um dia a professora desenhou uma baleia no quadro e colocou a letra do meu nome. E perguntou para a turma quem era. Por que eu sou gordinha. Todo mundo sabia que ela estava falando comigo. Eu preferi deixar para lá, mas foi muito ruim”* (Aluna, Grupo focal, Escola 4). Porém, parte dos alunos também se julgou responsável por certas atitudes de seus professores: *“Tem uma professora que entra na minha sala com ignorância porque precisa. Porque alguns ficam de brincadeira com ela”* (Aluna, Grupo focal, Escola 2). Outras falas corroboram que os professores acabavam perdendo a paciência com a falta de respeito dos alunos:

O que falta é mesmo respeito. Às vezes tem professor que quer explicar e tem aluno conversando. Tem uns que até gritam, a professora fala: Cala a boca! E os alunos falam, aê, professora ...e continuam conversando, falando alto. Falta respeito e diálogo. O professor pode estar lá na frente falando e eles [alunos] não tão nem aí. Então tem alunos que quer estudar e tem gente que não tá nem aí ... (Aluno, Grupo Focal, Escola 3)

Os próprios estudantes reconheceram que fatores como a indisciplina dos alunos, as conversas paralelas e a interrupção aos professores eram aspectos cruciais para que eles (educadores) se irritassem com facilidade, sugerindo despreparo para o exercício de suas atividades: *“Tem professor aqui que não sabe lidar com o aluno. Ele só quer gritar com o aluno. Não deveria ficar agressivo, mas conversar com calma”* (Aluno, Grupo focal, Escola 1). Havia uma tendência de os professores generalizarem os alunos, descontando em todos quando os tratavam mal ou se recusava a esclarecer algo já explicado:

Tem professor que não tem paciência, a gente não pode abrir a boca. Mas às vezes, nem é culpa daquele aluno, porque tem gente que fica zoando, fazendo perguntas só para zoar da cara dos professores na aula, aí quando o aluno precisa de verdade ele não responde. Eu acho que, se o professor está na escola, é pra ensinar os alunos. Na minha sala a gente fica com dúvida e, se pedir ajuda, tem professor que responde mal e diz que já explicou, pede pra perguntar para o colega porque a gente não estava prestando atenção (Aluno, Grupo focal, Escola 3).

Os alunos também destacaram que havia professores “legais”, já que os tratavam bem e com educação, entretanto, quando os professores gritavam, faziam com que os discentes ficassem nervosos: “*Tipo assim, tem professores que é super legal, trata a gente bem, com educação, mas, tipo assim, têm professores que a gente faz uma pergunta e ele já grita, tipo assim, causa mal estar, nervoso*” (Aluna, Grupo focal, Escola 5).

Para os estudantes, participantes dos grupos focais, as possibilidades de melhora na relação professor-aluno só seriam possíveis com o respeito e o diálogo dos educadores: “*Eu acho que os professores deveriam respeitar os alunos para poder mudar. Os professores precisam conversar mais com a gente. Se os professores mudarem, os alunos mudam, porque eles vão conversar com eles*” (Aluna, Grupo focal, Escola 4).

A desmotivação demonstrada pelos professores era aspecto também comprometedor dessa relação já que eles lecionavam apenas para garantir o seu salário, dificultando, assim, o estabelecimento de uma relação prazerosa necessária ao ato de ensinar x aprender, contribuindo para a falta de respeito entre eles: “*Tem professor que só vem para dar aula e ganhar dinheiro no final do mês. Eles [os professores] jogam isso na nossa cara, direto: “Meu dinheiro vai estar lá na conta mesmo, vocês que se virem...”. Então, eles só vêm o dinheiro. Já tá lá na conta dele mesmo!*” (Aluno, Grupo focal, Escola 3).

Os alunos demonstraram em seus relatos ter expectativas além do ensino na relação com seus professores (cf. ABRAMOVAY; CASTRO, 2003), quando eles (educadores) deveriam percebê-los e valorizá-los enquanto pessoas, serem firmes e compreensivos: “*Tem professores que não vê como é a pessoa. Só dá aula. Eles não perguntam nada. Só dão a matéria*” (Aluno, Grupo focal, Escola 3). No entanto, os melhores professores para os estudantes eram aqueles que conversavam com eles, brincavam sem liberdade, os faziam pensar e os elogiavam:

Uma professora disse assim: “Eu sou assim, assim, gosto disso e disso”. Ela perguntou o que a gente gostava dela: “Eu acho você bonita”. Ela é legal, mas ela brinca. A gente gosta dela, mas ela não dá liberdade. Ela conversa com a gente e as conversa dela mexe com a gente. Ela fala bastante e faz a gente pensar. Ela dá parabéns, elogia e a gente fica todo, todo... (Aluna, Grupo focal, Escola 4).

Os alunos reconheciam que a indisciplina dos colegas irritava seus professores, que esperavam dos estudantes ordem, atenção e participação. A falta de autoridade docente em sala de aula era percebida pelos alunos quando estes os ameaçavam de chamar o diretor da escola para resolver os conflitos entre eles e ainda por meio de suas atitudes igualmente conflituosas que faziam com que eles (professores) perdessem sua “moral”: “*Tem professor que não tem moral nem autoridade dentro da sala de aula, por qualquer coisa fala que vai chamar a direção*” (Aluna, Grupo focal, Escola 5). Além das ocorrências que desestabilizavam a relação professor – aluno, também ocorria antipatia entre eles: “*Eu gosto de todos os meus professores, menos a de matemática. Ela não gosta de mim e nem eu dela. A gente não tem desavença, mas a gente prefere não se comunicar porque eu não me dou muito bem com ela não*” (Aluna, Grupo focal, Escola 3). Para os alunos, quando ocorre essa antipatia por parte do diretor o aluno fica marcado e prejudicado, já que é comum acontecer a reprovação: “*Se o professor, ele não for com a cara daquela aluna, ele reprova. Já era...*” (Aluno, Grupo focal, Escola 1). No questionário, mais da metade dos professores (58,0%) consideraram não ter recebido uma formação adequada para lidar com o quadro de violências com o qual se deparavam no momento da pesquisa.

Apesar de os estudantes terem se referido mais negativamente à relação professor-aluno, alguns apontaram ter boa relação com seus educadores: “*Os professores desse ano são bem legais, pelo menos os meus. A gente se relaciona bem. O ano passado isso não existia*” (Aluna, Grupo focal, Escola 4).

Os educadores foram reconhecidos como figuras essenciais, sendo unânime nas

cinco escolas a ideia de que a falta do professor contribuía significativamente para ocorrerem violências na escola, já que eles ficam ociosos, fato este também apontado pelos policiais e pelos alunos:

Nossa! O aluno faz a escola. E, se não tem professor não tem nada. Se não tem aula, piorou... acontecem mais brigas entre os alunos porque os alunos ficam sem fazer nada. Tem professores que são ótimos, que a gente não pode reclamar, eles fazem de tudo. De tudo que eles podem fazer, eles fazem. A gente tem que dar a maior força prá eles. O que tá no alcance deles, eles fazem. Até fora do alcance (Aluna, Grupo focal, Escola 4).

Notou-se que principalmente os professores das turmas de aceleração da aprendizagem foram apontados como mais queridos pelos alunos já que eles proporcionavam o debate em sala de aula e faziam uso de metodologias inovadoras, com temas do seu interesse, fazendo com que eles se interessarem mais pelos estudos: “*Na aceleração, apesar de eu não ser de lá, está bem legal. Os professores da aceleração são muito bons, conversam com os alunos. Eu tenho uma amiga que é de lá e ela era bem maloqueira, mas esse ano estão fazendo ela se interessar*” (Aluna, Grupo focal, Escola 3). Esses professores foram apontados como aqueles que mais conversavam com os seus alunos, brincavam com eles, davam conselhos:

O professor fulano (nome do professor ocultado), se tem alguém precisando de alguma coisa, ele conversa, chama ele, vai na direção. Em alguma coisa ele leva o bem para pessoa. Ele dá conselho sobre a violência, o que a gente quer ser pra frente na nossa vida. É bem legal esse professor. Ele pega menino pela corcunda, mas de brincadeira. Tem professores que brincam com a gente (Aluna, Grupo focal, Escola 4).

Confirmando as visões amplas do processo educativo, eram melhor sucedidos os professores que associavam cognição e afeto, formação e informação, liberdade e autoridade (cf. DELORS et al., 1998).

### **Considerações finais**

Verificou-se, nas escolas pesquisadas, que, em meios os conflitos, alunos e professores revidavam. Este último, ao contrário do esperado, buscava resolver os conflitos sobre gritos, ameaças, brigas, transferência, exposição dos alunos, perda de ponto, aplicação de atividades extras como outras punições apuradas nos questionários dos alunos, evidenciando certa fragilidade no preparo dos docentes: seja nas reações agressivas, na adoção de medidas contraproducentes para resolver o conflito na relação com os estudantes, quando banalizavam os fatos ou mesmo quando se mostravam desestimulados e com desejo de mudar de profissão. Além disso, foi notada certa fragilidade emocional para lidar com as situações de conflitos e, ainda, despreparo para encaminhar tais conflitos; cujas atitudes acabavam por comprometer ainda mais a relação com os estudantes que passavam a vê-lo como rival. Tais observações, corroboram a vasta literatura mais recente sobre a formação de professores ao declararem que os educadores cada vez mais declaram-se despreparados para os problemas no cotidiano da escola (cf., p. ex., CASTRO SANTANDER, 2009).

Vemos a partir de estudos recentes (cf. AMPARO et al, 2012; GOMES, NASCIMENTO, KOELHER, 2012) que a superação das violências não se trata de problema simples e demanda um conjunto de medidas articuladas para sua superação; entre elas, a importante formação docente para fazer diferença em face desse desafio para que estes não banalizem os fatos, não confundam autoridade com autoritarismo e ainda sejam agressores, aprendam a mediar os conflitos e resolvê-los por meio do diálogo e, sobretudo, para que aprendam a ser reconhecer como pessoas de direitos e deveres para respeitar a integridade

do outro e ainda para estabelecer uma ordem necessária para o convívio em grupo.

Analisando os dados por escolas, conclui-se que a carga excessiva de trabalho docente e o pouco tempo de experiência profissional não justificaram a falta de qualidade das aulas e a sua desmotivação frente à realidade das violências, pela qual passavam as escolas, pois a maior parte de educadores que mencionaram possuir entre 41 horas e 60 horas de trabalho (17,2%) e menos tempo de experiência como educador (37,9%) eram membros da Escola 4 a qual alcançou melhor êxito no combate às violências, confirmando assim as observações feitas por Gomes (2005). Contudo, esses educadores (Escola 4) eram favorecidos por estarem cursando especialização (27,6%) e mestrado (13,8%) e ainda pelo trabalho em equipe o qual se desenvolvia na escola, assim confirmou a diretora em entrevista: “[A] escola vem progredindo no seu desempenho para diminuir as violências que aparecem no cotidiano escolar. E o mérito é de toda escola. A equipe de professores é muito boa e está sempre a contribuir”.

Em suma, vemos a partir deste cenário que estavam certos Ghedin, Almeida e Leite (2008) quando afirmaram que não podemos responsabilizar os professores pelos fracassos e insucessos da escola e do sistema de ensino sem analisar as condições que lhes são dadas desde o seu curso de formação inicial, prática esta ainda pouco avaliada no sistema educativo, assim destaca Garcia (1999). O desejo de uma escola realmente democrática e exigente está intimamente ligado à formação do educador que deve ser preparado para compreender bem o papel da escola, o seu verdadeiro sentido e os seus desafios, como, por exemplo, as violências.

## REFERÊNCIAS:

- ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, 2005.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (Coord.). **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, 2003.
- ABRAMOVAY, Miriam; NUNES, Maria Fernanda Rezende (Coords.). **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, 2005.
- AGUIAR, Rosana Márcia Rolando; ALMEIDA, Sandra Francesca Comte de. **Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico dos professores**. Curitiba: Juruá, 2008.
- AMPARO, Deise Matos et al. **Adolescência e violência: intervenções e estudos clínicos, psicossociais e educacionais**. Brasília, LiberLivro, UnB, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p.21-29, 2002. Jan./jun.
- CARRA, Cécile. **Violence à l'école élémentaire: l'expérience des élèves et des enseignants**. Paris: Presses Universitaires de France, 2009.
- CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2002.
- CASTRO SANTANDER, Alejandro. **Um corazón descuidado: sociedad, familia y violencia em la escuela**. 1. ed. Buenos Aires: Bonum, 2009.
- CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 432-443, 2002.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Administração nos novos tempos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- CUSHMAM, Kathleen. **Fires in the bathroom: advice for teachers form high school students**. New York: The New Press, 2003.
- DEBARBIEUX, Éric. **Violência na escola: um desafio mundial?** Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

- DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 1999. p. 93-123.
- ESTEVE, José M. **O mal-estar docente**. Lisboa: Escher, 1992.
- ESTRELA, Maria Teresa. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 4. ed. Portugal: Porto Editora, 2002.
- FANFANI, Emilio Tenti. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-354, maio/ago., 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a03v2899.pdf>. Acesso em: 19 set. 2012.
- FERNANDEZ, Izabel. **Prevenção da violência e solução de conflitos**: o clima escolar como fator de qualidade. São Paulo: Madras, 2005.
- FERREIRA, Suely Soares; GOMES, Candido Alberto da Costa (Orient.). O círculo vicioso das violências nas escolas: o que o professor não deve fazer. **Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, ano XI, n. 21, p. 77-106, 2009.
- FIERRO, Cecilia; CARBAJAL, Patricia; MARTÍNEZ-PARENTE, Regina. **Ojos que sí ven**: casos para reflexionar sobre la convivencia em la escuela. Colonia del Valle, México: Eds. SM, 2010.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Coleção Ciências da Educação Século XXI. Porto: Editora Porto, 1999.
- GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber Livro, 2008.
- GISI, Maria Lourdes. As políticas educacionais e as violências nas escolas. EYNG, Ana Maria (Org.). **Violências nas escolas**: perspectivas históricas e políticas. Ijuí: Unijuí, 2011.
- GOLD, Y. Reducing stress and burnout through induction programs. **Action in Teacher Education**, n. 11 (3), 1989.
- GOMES, Candido Alberto. **A educação em novas perspectivas sociológicas**. 4. ed. São Paulo: E.PU, 2005.
- GOMES, Candido Alberto; PEREIRA, Marlene Monteiro. A formação do professor em face das violências das/nas escolas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 201-224, jan./abr. 2009.
- GOMES, Candido Alberto; PEREIRA, Marlene Monteiro; LIRA, Adriana. **Revista Diálogo Educacional**, Rio Grande do Sul, v. 9, n. 28, p. 481-496, 2009.
- GOMES, Candido Alberto; NASCIMENTO, Grasielle Augusta Ferreira; KOEHLER, Sônia Maria Ferreira. **Culturas de violência, culturas de paz**: da reflexão a ação de educadores, operadores do direito e defensores dos direitos humanos. 1. ed. Curitiba: CRV, 2012, 341 p.
- JARES, Xesús Rodrigues. **Educação e conflito**: guia de educação para a convivência. Porto: Asa, 2002.
- JESUS, Saul Neves de. **Professor sem stress**: realização profissional e bem-estar docente. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- LIRA, Adriana; GOMES, Candido Alberto da Costa (Orient.). **A organização escolar**: a relação entre clima e violências. Brasília. 2010. 206 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, 2010.
- LOPES, Marta Lúcia; LIRA, Adriana (Orient.). **Violências na sala de aula**: o teste sociométrico como meio de diagnóstico e de estabelecimento de estratégias. Brasília, 2011. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Católica de Brasília, UNESCO, 2011.
- MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores**: competências, emoções e valores. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MENA; Isadora Edwards; JÁUREGU, Paulina; MORENO, Alejandra. **Cada quien pone su parte: conflictos en la escuela**. Colonia del Valle, México: Eds. SM, 2011.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROGERS, Wendy Stainton. Lo que los profesores pueden hacer para detender el acoso.

ELLIOTI, Michele (Org.). **Intimidación: una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas**. México: FCE, 2008.

SIFUENTES, Mônica Jaqueline. **Direito fundamental à educação: a aplicabilidade dos dispositivos constitucionais**. Porto Alegre: Núria Fabris, 2008.

SOARES, Maria Tereza Perez. **As emoções e os valores dos professores brasileiros**. São Paulo: SM, OEI, 2008.

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

WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da violência dos municípios brasileiros**. Brasília: OEI, 2007. Disponível em: <[http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/mapa\\_da\\_violencia\\_baixa1.pdf](http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/mapa_da_violencia_baixa1.pdf)>. Acesso em: 2 out. 2012.

Recebido em: 13/04/2014

Aprovado para publicação em: 20/06/2015