

## CARACTERIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA EM ESCOLAS BRASILEIRAS E PORTUGUESAS

**Flaviany Ribeiro da Silva**

Universidade Estácio de Sá  
flaviany.ribeiro@gmail.com

**Simone Gonçalves de Assis**

Fundação Oswaldo Cruz  
simone@claves.fiocruz.br

### Resumo

O presente artigo tem por objetivo compreender e caracterizar as concepções de violência escolar no contexto brasileiro e português através da atuação de dois programas interdisciplinares de apoio às escolas públicas em cada país, situadas em áreas de vulnerabilidade socioeconômica e com equipes de psicólogos, assistentes sociais e professores. Ambos os programas apresentam como premissa de atuação o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento aos desafios que emergem no cotidiano escolar. Foi realizado um estudo exploratório no Brasil e em Portugal utilizando método de investigação qualitativa através de 24 entrevistados e posteriormente realizou-se a análise de conteúdo em sua modalidade temática. Os resultados apontam alicerces diferenciados na caracterização de violência escolar nos diferentes países, como por exemplo, o uso da terminologia indisciplina e *bullying* em Portugal e, no Brasil, violência interpessoal, institucional e simbólica. As categorias de análise destacadas observadas nos dois países incluem a convivência entre atores escolares e as normas e o funcionamento da escola; a vulnerabilidade social da escola foi apenas utilizada no contexto brasileiro. Discute-se que momentos de sensibilização com foco na distinção das diferentes manifestações da violência poderiam facilitar a sensibilização de profissionais, estimular a realização de capacitações e propiciar a elaboração de estratégias de prevenção à violência.

**Palavras-chave:** Violência; Escola; Programas interdisciplinares.

### Abstract



The purpose of this article is to understand and characterize the concepts of school violence in the Brazilian and Portuguese contexts through the implementation of two interdisciplinary programs to support public schools in each country, located in areas of socioeconomic vulnerability and with teams of psychologists, social workers and Teachers. Both programs present as a premise of action the development of coping strategies to the challenges that emerge in the daily school life. An exploratory study was carried out in Brazil and Portugal using qualitative research method through 19 interviews and later the analysis of content in its thematic modality was carried out. The results point to different foundations in the characterization of school violence in different countries, such as the use of indiscipline terminology and bullying in Portugal and, in Brazil, interpersonal, institutional and symbolic violence. The categories of outstanding analysis observed in the two countries include the coexistence between school actors and the norms and functioning of the school; The social vulnerability of the school was only used in the Brazilian context. It is argued that moments of awareness rising with a focus on distinguishing the different manifestations of violence could facilitate the sensitization of professionals, stimulate the realization of capacities and propitiate the elaboration of strategies to prevent violence.

**Keywords:** Violence; School; Interdisciplinary programs.

## **Introdução**

Segundo a Organização Mundial de Saúde violência é o “uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico ou privação” (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi e Lozano, 2002). Tal definição foi um marco importante na discussão sobre o tema e se tornou fundamental para balizar estudos e pesquisas na área da saúde em diferentes áreas em todo o mundo, permitindo o desenvolvimento de ações e reflexões neste campo. O exercício de definição realizado na área da saúde certamente restringiu um fenômeno complexo, coexistindo com diferentes conceitualizações da saúde e de outras áreas, convergindo ou divergindo com diversas outras definições que permanecem caras ao campo de estudo. Neste universo conceitual rico e complexo, a conceituação realizada permitiu sinalizar a disseminação do conceito através de



publicações (Concha, 2002; Patel, Flisher, Hetrick e McGorry, 2007; Minayo, 2009; Smokowski, David-Ferdon e Stroupe, 2009; Csete, Kamarulzaman, Kazatchkine, Altice, Balicki, Buxton e Hart, 2016) capacitações profissionais e da realização de estratégias de atuação e prevenção eficazes (Brasil, 1998, 2001).

No campo da educação, há grande diversidade na conceituação sobre violência na literatura internacional e nacional. A própria utilização do termo “violência escolar” é de uso mais recente, substituídas frequentemente por terminologias como: “indisciplina”, “*bullying*”, “transgressões”, “incivilidades”, “comportamentos antissociais”, “delinquência juvenil”, entre outros termos que focam o estudante como o locus da violência (Debarbieux, 2002; Priotto e Boneti, 2009; Abramovay e Calaf, 2010; Stelko-Pereira e Williams, 2010; De Paula e Salles, 2010; Sebastião, 2014).

As primeiras conceituações desenvolvidas internacionalmente sobre a temática “violência escolar” remontam a década de 70, com o conceito de *bullying* desenvolvido por Olweus na Noruega. Para este autor, o conceito de *bullying* se refere a uma forma de violência em que estudantes são expostos repetidamente e durante um tempo específico, a ações negativas de um ou mais estudantes, envolvendo relações assimétricas de poder (Olweus, 2004).

Em revisão de literatura realizada por Abramovay (2002) foi possível compreender que diferentes países apresentam distintas conceituações da violência escolar. Nos Estados Unidos as pesquisas sobre violência na escola, em geral, localizam a violência no exterior da escola e recorrem à expressão delinquência juvenil e condutas desordeiras. Na Inglaterra, França e países europeus em geral, a expressão violência escolar, quando empregada, refere-se a conflitos entre estudantes e professores, como por exemplo, atos de indisciplina, ou no caso de atividades que levam à suspensão, expulsão e prisão (Sposito, 2001; Gottfredson e Gottfredson, 2002; Debarbieux, 2002; Charlot, 2002; Abramovay, 2002; Brito, 2014).

O sociólogo francês Bernard Charlot valoriza outros níveis de violência, tirando o foco dos alunos com protagonistas, categorizando-a em: violência na escola, violência à escola e violência da escola. A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar. A violência à escola são atos de vandalismo, incêndios, roubos ou furtos do patrimônio. E a violência da escola consiste em todo tipo de práticas utilizadas pela instituição que prejudicam seus membros como, por exemplo, a violência simbólica e institucional (Charlot, 2002).

Estudos de origem francesa costumam abordar o fenômeno da violência escolar



de modo qualitativo, por meio de entrevistas semiabertas, observações do cotidiano e de pesquisas-intervenções. Em contrapartida, as pesquisas de origens americanas, inglesas e de países escandinavos costumam empregar métodos objetivos e quantitativos, utilizando inventários, observações sistemáticas e intervenções com delineamentos experimentais (Stelko-Pereira e Williams, 2010). Esta divergência reflete posições ideológicas distintas, que talvez se baseiem nas variadas caracterizações do problema estudado em cada país.

Assim, o que se tem reconhecido e nomeado como violência escolar está atravessado por fatores culturais, históricos e geográficos, assim como transversalizados pela idade, sexo e status social de quem a está definindo, como por exemplo, o professor, diretor ou aluno (Stelko-Pereira e Williams, 2010). Logo, a compreensão da violência escolar precisa ser articulada com as especificidades sociais, históricas e culturais de cada região.

Em Portugal, por exemplo, grande parte dos comportamentos inadequados praticados pelos estudantes é considerada como indisciplinas e *bullying* em sala de aula, sendo minoritárias as ocorrências denominadas como violentas (Amado e Freire, 2002; Caldeira, Rego e Condessa, 2007). O *bullying* é compreendido como casos de agressão com um caráter sistemático, continuado e intencional (Olweus, 2004) e a indisciplina um fenômeno relacional e interativo caracterizado pelo não cumprimento de regras e no desrespeito das normas e valores que fundamentam o convívio escolar (Amado, 2001). No Brasil, a violência escolar é caracterizada mais amplamente, incluindo atos de agressão física e verbal, depredação da escola, furtos, oposição às regras e às atividades escolares (Sposito, 2001; De Paula e Salles, 2010).

Ao considerar a manifestação da violência no âmbito escolar brasileiro e português, vale pontuar que Portugal é considerado um país seguro no contexto europeu e mundial. Em 2014 a taxa de homicídios - indicador mais flagrante da violência numa sociedade - representou 1,2 assassinatos por cada 100 mil habitantes (RASI, 2014). Em contrapartida, no Brasil, no mesmo ano, foram registrados 29,1 homicídios por cada 100 mil habitantes (Cerqueira, Ferreira, Lima, Bueno, Hanashiro, Batista e Nicolatoet, 2016), e com o agravamento da crise política e econômica no país, os índices relacionados à violência podem se acirrar. Assim, os episódios reconhecidos e validados como violentos dentro dos espaços escolares nos dois países podem ser diferentes, especialmente por considerar que diferentes contextos sociais, econômicos e culturais podem propiciar diferentes modos de ser e estar no



mundo.

O objetivo deste artigo é caracterizar a violência escolar presente nos ambientes escolares brasileiro e português, a partir da vivência de profissionais que compõem os programas: Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas (PROINAPE), que atuam em escolas públicas situadas em áreas de vulnerabilidade socioeconômica nos dois países.

### **Método**

Foram analisados os discursos de profissionais pertencentes a dois programas interdisciplinares que atuam no ambiente escolar: 1) Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas – PROINAPE, instituído em 2007 com a nomenclatura de Rede de Proteção ao Educando, é uma política pública municipal do Rio de Janeiro, Brasil. Possui aproximadamente 180 profissionais lotados no Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Escolas, localizado na Secretaria de Educação. Os técnicos são concursados e as equipes são externas às unidades escolares, em geral, desenvolvem projetos e atendimentos pontuais a uma ou mais escolas situadas em áreas de vulnerabilidade socioeconomia, pelo período mínimo de um semestre. A metodologia de trabalho envolve atuação institucional, com estratégias coletivas e participativas de intervenção. 2) Território Educativo de Intervenção Prioritária – TEIP, corresponde a uma política pública nacional de “educação prioritária” fundada em 1996 nas áreas de exclusão social de algumas cidades portuguesas. A baliza metodológica do programa é a intervenção nos territórios educativos. Em 2006 o programa se expandiu no país e atualmente abarca cerca de 10% dos estabelecimentos nos níveis do pré-escolar e ensino básico do sistema educativo português. O programa apresenta aproximadamente 467 técnicos. Os técnicos são contratados temporariamente por ano letivo e estão alocados nas unidades escolares ao longo de todo o ano.

Ambos os programas são compostos por equipes interdisciplinares de apoio às escolas formadas, em geral, por psicólogos, assistentes sociais e professores. Visam intervir nas escolas situadas em contextos sociais com vulnerabilidade socioeconômicas e apresentam como objetivos principais o enfrentamento ao abandono e insucesso escolar e, conseqüentemente, a intervenção em situações de violência.

Com o intuito de compreender e caracterizar a violência escolar no contexto brasileiro e português foi realizado um estudo exploratório utilizando método de



investigação qualitativa. A entrevista semiestruturada com profissionais dos dois programas foi o instrumento utilizado para acessar o discurso dos participantes. Para auxiliar a realização das entrevistas, foi elaborado um roteiro previamente definido que balizou a interlocução durante as entrevistas realizadas no Brasil e em Portugal, do qual as seguintes questões encontram-se analisadas neste artigo: definição de violência escolar e caracterização da violência nas escolas.

As entrevistas ocorreram no segundo semestre de 2015 e primeiro semestre de 2016. Foram realizadas individualmente em local e horário acordado previamente. A seleção dos entrevistados ocorreu após o mapeamento dos programas nos dois países, a partir de análise bibliográfica e documental. No município do Rio de Janeiro, Brasil, foram entrevistados 16 profissionais do PROINAPE (pelo menos um psicólogo, assistente social, professor e articulador de área de modo a abarcar as áreas de abrangência das Coordenadorias Regionais de Educação e a gestora do Programa). Os participantes foram selecionados a partir da indicação da gestão do Programa e da disponibilidade de tempo para a participação na pesquisa. Em Portugal, o estudo ocorreu com 07 profissionais que fazem parte do TEIP (psicólogos, assistentes sociais e professores), que atuam nas cidades de Coimbra, Lisboa e Porto, selecionados a partir da indicação do diretor da unidade escolar e da disponibilidade de tempo para participar da pesquisa. Também foi realizada 01 entrevista com um sociólogo estudioso do programa TEIP do Instituto Universitário de Lisboa.

Após realização das entrevistas foi realizada análise de conteúdo (Bardin, 1979) em sua modalidade temática (Minayo, 2010). A trajetória da análise das entrevistas seguiu as seguintes etapas: (a) pré-análise; (b) análise dos sentidos expressos e latentes distinguindo-se os programas como dois corpos de análise, a partir de núcleos de sentido observados nas falas; (c) elaboração de temáticas que sintetizem as falas acerca do objeto de estudo, abordando-se neste artigo as seguintes categorias importantes para a caracterização da violência: convivência entre atores escolares e normas e funcionamento da escola, encontradas nos dois países; e vulnerabilidade social da escola, apenas nomeada no Brasil; e (d) análise final, apresentada a seguir.

Este estudo foi submetido e autorizado pelo comitê de ética do Instituto Fernandes Figueira – IFF/ FIOCRUZ – RJ, com CAAE: 49274315.0.0000.5269, pelo comitê de convênios e pesquisas da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro e autorizado pelos diretores dos agrupamentos escolares investigados em Portugal.



Foram prestados esclarecimentos aos participantes a respeito das questões éticas através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

## Resultados

A seguir serão apresentadas a caracterização de violência escolar sinalizadas pelos profissionais que atuam nos dois programas estudados, organizados segundo o Programa e as categorias de análise identificadas.

### *PROINAPE - Rio de Janeiro, Brasil*

Nas entrevistas realizadas com os profissionais e gestão do PROINAPE, foi possível observar que a violência é caracterizada como questão central na escola, seja porque ela está presente “*o tempo inteiro*”, “*na convivência*” e “*faz parte da vida*”, seja porque consideram a “*violência necessária ao processo de educar*”. Neste sentido foi possível ouvir de uma psicóloga que a “*violência é algo que faz parte da vida, no sentido de que violência é tudo que nos tira de um lugar, nos desloca de um lugar*” (RJ, PROINAPE, psicóloga).

Nas falas das equipes, também nota-se a preocupação com a naturalização do fenômeno “violência escolar” e com a dificuldade dos atores escolares em distinguir conceitos como conflitos, agressão e agressividade. Ao que parece, o conceito “conflito” surge nos discursos dos profissionais como inerente a questão da convivência: “*Os conflitos dentro da escola acontecem, é normal que aconteçam, até devido ao tempo intenso que as pessoas convivem juntas*” (RJ, PROINAPE, Psicóloga).

Também foi notório que nas narrativas de todos os profissionais há uma preocupação em afirmar que não existe “*a violência no singular, e sim um plural infinito de violências*” nos espaços escolares. Assim como marcar uma posição crítica a respeito da prática da escola em culpabilizar o aluno e a família e se isentar da produção da violência.

A violência na *convivência entre* atores escolares foi categoria de análise relevante na fala dos entrevistados do PROINAPE, permitindo vislumbrar o que entendem por violência na escola: há um nível de violência que se caracteriza por diversas manifestações que acontecem na convivência cotidiana da escola. Estas manifestações surgem nas falas como uma violência interpessoal verbal e física, fruto



da convivência diária e recorrente nas escolas, tornando-se a principal característica da violência escolar: “*violência escolar é aquela que acontece dentro da escola*” (RJ, PROINAPE, psicóloga) e uma das demandas principais que chegam à equipe PROINAPE: “*A violência aparece muito no cotidiano de trabalho, seja por parte das escolas seja por parte das equipes PROINAPE*” (RJ, PROINAPE, Articulador de área).

Os discursos da maior parte dos profissionais sinalizam que a violência interpessoal é a porta de entrada para a atuação da equipe nas escolas. Essa violência é narrada como ocorrendo entre os alunos, entre os professores e alunos, entre demais funcionários e alunos e entre diretores e professores. Quanto à tipologia da violência interpessoal, há relatos desta violência ocorrer de modo verbal, através de xingamentos e elevação da voz e também de modo físico, como o desrespeito e brigas.

*“No meu trabalho já presenciei muito a violência entre professor e aluno. Os alunos não respeitam os professores e já aconteceram brigas entre eles (...). E tem a violência entre alunos, onde eles não se respeitam, os palavrões são frequentes, parece que o “falar alto” é constante, não existe uma forma mais equilibrada”* (RJ, PROINAPE, psicóloga).

As normas e funcionamento da instituição escolar são também elementos fundamentais para a compreensão de como compreendem a violência. As práticas utilizadas pela instituição podem contribuir para prejudicar ou agredir seus membros. Em geral, esta violência não é percebida pelos indivíduos que transitam de modo recorrente e sistemático pela escola. A partir das narrativas dos profissionais, foi possível compreender que quando se relacionam a esta questão, sinalizam os conceitos de violência simbólica e violência institucional.

Nos discursos em geral, há menção a uma violência presente nas relações dos profissionais entre si e destes com os estudantes e famílias, como sinalizado na fala de uma articulada de área: “*há uma violência produzida única e exclusivamente naquele espaço, naquelas relações: relação entre alunos, relação do professor com o aluno, na relação da gestão com professores, entre os profissionais, os profissionais de apoio com relação as famílias e alunos*” (RJ, PROINAPE, Articulador de área).

Uma profissional, quando cita explicitamente o conceito de violência simbólica e o relaciona com a violência de Estado: “*(...) os professores sofrem a violência simbólica, que é a violência de Estado*” (RJ, PROINAPE, Assistente Social). Quando esta profissional sinaliza tal questão, está se referindo ao cumprimento de metas e





índices que os professores precisam cumprir em sua prática profissional e não estranham tal prática.

A violência simbólica e psicológica também é caracterizada no discurso da referida Assistente Social quando sinaliza que professores e demais funcionários da escola, comentam nos espaços escolares sobre questões da vida pessoal dos estudantes sem preocupações com as repercussões sociais ou éticas: *“às vezes a professora faz um comentário com outro adulto, usando palavras pejorativas e a criança ali percebendo tudo”* (RJ, PROINAPE, Assistente Social).

Também pude ouvir no relato de outra Assistente Social, que a violência simbólica e institucional estão presentes nas escolas, na medida em que estas não se admitem violentas: *“eles localizam sempre no outro a violência e não no que a instituição faz”* (RJ, PROINAPE, Assistente Social).

Com relação a presença da violência simbólica também entra em cena a própria atuação da equipe PROINAPE. Uma articuladora de área relata que com a entrada das equipes nas escolas, há o fato da escola não ser mais capaz de resolver seus impasses com seus próprios atores e que os diferentes saberes dos atores escolares não são validados e reconhecidos como capazes de provocar mudanças, ou seja, *“está em questão a própria existência da equipe [da escola]. A escola é formada por pessoas diferentes, que podem ter saberes diferentes e eu acho que o que é violência na escola é o fato das pessoas dentro da escola não poderem exercer isso [seus saberes]. Não terem condição de fazer isso e terem que chamar alguém porque a gente está preso dentro das escolas, é uma prisão”* (RJ, PROINAPE, Articulador de área).

As narrativas sobre a instituição escolar como promotora de violência institucional surgem nas falas quando alertam sobre a política da meritocracia presente na educação, a falta de infraestrutura das escolas e os currículos e grades desatualizados.

Quando sinalizam a política de educação como promotora de violência foi possível ouvir que *“o maior agente de violência é o sistema. A política de educação é violenta”* (RJ, PROINAPE, Psicóloga) e também o fato de que *“todo esse processo meritocrático que exclui e produz violência”* (RJ, PROINAPE, Articulador de área). Com relação à infraestrutura, uma professora faz menção ao *“prédio com formação estranha que não favorece atendimento legal para nosso aluno”* (RJ, PROINAPE, Professora).



Quando apontam a questão da grade curricular, foi possível ouvir de outra professora que *“é preciso rever os currículos, é preciso rever a forma, a didática de apresentação dos conteúdos, é preciso rever a composição e a forma que os alunos estão aprendendo em sala de aula, os materiais a serem utilizados por estes alunos. Está ultrapassado (...) e isso acaba gerando um conflito entre o professor que quer ensinar e o aluno que não quer aprender e na maioria das vezes este conflito pode chegar a violência”* (RJ, PROINAPE, Professora). Assim como a narrativa de uma psicóloga sobre a preocupação com a menor valia de algumas disciplinas em detrimento de outras: *“nas escolas tem uma coisa assim, os professores de matemática, português, história, eles têm uma valorização maior. Professores de Educação Física, de artes, de línguas são desvalorizados, a nota que eles dão para o aluno não têm peso (...) esta estrutura desvaloriza estas disciplinas em que o aluno pode se identificar”* (RJ, PROINAPE, Psicóloga).

Por fim, surgiram questões de violência a partir da vulnerabilidade social da escola: são relatos de situações externas à escola e que impactam diretamente seu funcionamento. Tais situações podem se desdobrar em violências nos espaços escolares e são narradas como o contexto em que a escola está inserida e a violência urbana.

No relato de uma articuladora da equipe, que atua em várias áreas da cidade, há a preocupação em contextualizar o fenômeno violência a partir da realidade local: *“para pensar a violência na escola é preciso pensar em que contexto a escola está inserida”* (RJ, PROINAPE, Articulador de área). De modo a ilustrar a importância da contextualização para compreender as práticas de violência, uma psicóloga nos alerta que *“o território é totalmente sem lazer para as crianças. Essas crianças não têm o que fazer e não há nenhuma atividade prazerosa. Isso tudo influencia”* (RJ, PROINAPE, Psicóloga).

Uma articuladora de área afirma inclusive que não consegue visualizar violências produzidas na escola, na medida em que acredita que essas violências, são uma extensão da violência urbana: *“não consigo ver essa violência assim na escola, acho que é uma extensão do que tem na sociedade como um todo. A escola é uma extensão da violência urbana”* (RJ, PROINAPE, Articulador de área). Em outro discurso é possível compreender o que é intitulado como “violência urbana”: *“a gente imagina a escola como parte da sociedade e como parte deste todo ela expressa formas de violência da sociedade que a gente vive: discriminação, violência física,*



*violência que se dá através da forma como você trata o outro, um desrespeito, uma violência verbal, a exclusão, o isolamento, tudo isso que você pode estar produzindo no interior na escola e que é parte de algo maior da sociedade que a gente vive”* (RJ, PROINAPE, Articulador de área).

Uma psicóloga também nos alerta para o fato de que *“tem a violência que vem de fora, a criança chega na escola com uma série de conflitos e a escola é um espaço onde isso vai se presentificar e não há palavra que segure o ato e ele vai lá e age”* (RJ, PROINAPE, Psicóloga).

#### *TEIP – Coimbra, Lisboa e Porto, Portugal*

Nas entrevistas realizadas com os profissionais, notou-se, de forma geral, uma espécie de negação do conceito “violência escolar” nas cidades de Porto e Coimbra e a seguir uma restrição em sua manifestação. E quando presente, a violência na *convivência entre atores escolares* restringe-se a relação professor-aluno. Como foi possível ouvir de uma Psicóloga na cidade de Coimbra: *“não há violência escolar por aqui. É residual. Ela é completamente residual, há um caso ou outro. Aparecem todos os anos um caso ou outro de bullying”* (Coimbra, TEIP, Psicóloga). E também no relato de uma Assistente Social na cidade do Porto: *“A violência física não há muitos episódios não e muito menos envolvendo professores ou adultos da comunidade. Se houve foi muito residual. Entre eles acontecem mais outros tipos de violência, como, o desafio a autoridade, a oposição e todos esses comportamentos que nós consideramos indisciplina”* (Porto, TEIP, Assistente Social).

Ao que parece, ocorre uma banalização da violência no contexto escolar, como pude observar no relato da mesma psicóloga citada a cima. Todavia, essa 'ausência' toma outra conotação em outros momentos da fala: *“algo que considero normal e que sempre aconteceram em todas as épocas em escolas, como os alunos se envolverem em violência física entre eles e violência verbal. Bem, se a pessoa não se sente ofendida, magoada, até que ponto é violência?”* (Coimbra, TEIP, Psicóloga).

Em entrevista a um sociólogo estudioso do programa TEIP em Portugal, foi possível ouvir que de fato *“a violência na escola não é propriamente um assunto importante, pelo menos em Portugal e em maioria de Europa”* (Lisboa, Instituto Universitário de Lisboa, Sociólogo).

Uma diferenciação no discurso sobre violência escolar foi constatada nos



profissionais que compõem equipes de escolas TEIP situadas em Lisboa, em contraposição ao Porto e a Coimbra: relatam que a violência escolar é comum e que se caracteriza pela forma agressiva dos alunos se relacionarem: “*violência escolar é comum aqui, a forma de relacionar é agressiva, isso pra mim já é violência mesmo sem intenção [...] para alguns é encarado como um modo de brincar*” (Lisboa, TEIP, Psicóloga). No discurso desta psicóloga, parece ficar evidente um estranhamento quanto à violência ser encarada de modo cultural e banalizada socialmente.

Foi comum ouvir referências a alunos de etnia cigana como autores e provocadores de violências no espaço escolar nas cidades de Coimbra e Porto, pois apresentam valores morais e culturais muito próprios, frequentam a escola por motivos distintos do desejo de aprender, apresentando comportamentos inadequados: “*nós temos neste momento alunos de etnia cigana cujos objetivos são muito específicos e cultura são muito próprias. Eles veem porque tem que cumprir o que é imposto socialmente mas não veem motivados para a aprendizagem (...). Obviamente isto gera uma insatisfação e insatisfação gera comportamentos divergentes do que seria aceitável*” (Porto, TEIP, Psicóloga).

Na narrativa de um professor, foi possível notar orgulho por apresentar alunos com etnia cigana e poucos episódios de violência na escola: “*Nós nos orgulhamos de ser uma escola pública que tem muitos alunos de etnia cigana e poucos casos de violência*” (Coimbra, TEIP, Professor).

Nas narrativas da maioria dos profissionais também foi possível notar que a violência escolar é caracterizada *a partir da convivência cotidiana dos alunos* e das *normas de funcionamento da instituição escolar* e não há menção a manifestações de violência a partir da vulnerabilidade social ou localização da escola. Assim como também há negação da ocorrência de violência entre alunos e professores e demais funcionários.

Quando relatam a violência escolar, mesmo que residual, em geral, a caracterizam por manifestações que acontecem na convivência cotidiana entre os estudantes. Estas manifestações surgem nas narrativas como atos de indisciplina e *bullying*.

Na maioria dos entrevistados há negação do conceito “violência” nos espaços escolares em substituição ao conceito “indisciplina”, como foi possível ouvir no relato de uma psicóloga: “*eu não diria propriamente violência e sim atos de indisciplina*”. E em geral a indisciplina é sinalizada como uma manifestação frequente: “*a indisciplina é*



*muito comum na nossa escola*” (Porto, TEIP, Psicóloga).

Os atos de indisciplina relatados pelos profissionais envolvem violência física, psicológica e verbal entre pares, conforme o relato de uma assistente social: *“para além daquela violência física entre pares, passa por toda a parte verbal, de atitudes que eles têm entre eles, de exclusão (...) entre eles acontecem mais outros tipos de violência, como, o desafio, a oposição e todos esses comportamentos que nós consideramos indisciplina*” (Porto, TEIP, Assistente Social).

Também foi possível observar que há uma gradação na manifestação dos atos de indisciplina podendo atingir o patamar da violência física, conforme sinalizado por uma psicóloga: *“a indisciplina muitas vezes começa verbal, há um crescente e a certa altura há casos que existe mesmo a violência física. Começa a ser verbal e depois passa para o físico, é um crescente*” (Porto, TEIP, Psicóloga).

Os casos de *bullying* também são relatados por grande parte dos profissionais, entretanto parecem ocorrer em menor número, quando comparado com os atos de indisciplina, conforme sinalizado nas falas de duas psicólogas: *“aparecem todos os anos um caso ou outro de bullying. Há em alguns casos umas rixas entre alunos, mas algo bem residual*” (Coimbra, TEIP, Psicóloga); *“Existe também casos de bullying entre alunos, mas é pouco recorrente*” (Porto, TEIP, Psicóloga).

Para o sociólogo entrevistado, há uma confusão conceitual quando se trata do conceito *bullying* nos espaços escolares. Para ele *“o conceito de bullying é usado normalmente de forma muito errada, o bullying é uma das formas de violência, bullying é uma perseguição sistemática durante longo do tempo com anulação da vítima, não é o indivíduo que chega ali ao fundo e ameaça, puxa de uma faca ou um grupo de indivíduos que chega ali e ameaça o outro e me diz me dá cá a carteira ou os ténis. Isso não é bullying, isso é violência*” (Lisboa, Instituto Universitário de Lisboa, Sociólogo).

Por fim, surgiram questões de violência a partir das normas e modos de funcionamento da instituição escolar, neste sentido, foi possível ouvir falas sobre o regulamento interno da escola: *“o regulamento interno é divulgado e de conhecimento geral, quem o infringe a punição é algo natural, em alguns casos o aluno precisa ‘ir para casa descansar’ como eu costumo dizer*” (Coimbra, TEIP, Professor); e a queixa sobre a falta de profissionais e a frágil vinculação trabalhista dos técnicos TEIP: *“colocar técnicos efetivos nas escolas para poder haver continuidade do trabalho, equipes sólidas que permitissem a continuidade do trabalho. Também possibilitar a*



*presença de mais recursos humanos nas escolas, há falta de pessoal e às vezes temos que conter alunos em outros espaços da escola” (Porto, TEIP, Assistente Social).*

Embora os discursos não cite os conceitos de violência simbólica e institucional, algumas narrativas parecem apontar para estas questões: *“é preciso adequar um pouco mais a escola aos alunos de hoje em dia, que não são os mesmos de anos atrás” (Porto, TEIP, Assistente Social), e deste modo, poder ofertar um trabalho também de prevenção nos espaços escolares: “poder ofertar um trabalho, não só para os casos avançados de indisciplina, mas poder atuar antes, dar aos alunos outras possibilidades de percurso escolar” (Porto, TEIP, Assistente Social).*

## **Discussão**

Para compreender as caracterizações da violência escolar nos dois contextos investigados, talvez seja relevante apontar as similaridades nos índices educacionais entre Brasil e Portugal no século XX e o relativo atraso no surgimento das políticas públicas educacionais nos dois países (Christovão e Branco, 2014). Tanto Brasil, quanto Portugal foram atravessados por regimes ditatoriais que certamente imprimiram marcas na constituição de suas políticas públicas, inclusive educacionais. Em Portugal, o Estado Novo esteve no poder de 1926 a 1974. Neste período, os índices de analfabetismo eram discrepantes se comparados com outros países europeus (Christovão e Branco, 2014). Na década de 1960, metade da população portuguesa era analfabeta e apenas nos anos de 1990 as taxas caíram para 11% (Soares, 2010). No Brasil, o governo comandado pelas Forças Armadas perdurou de 1964 a 1985 e implantou um regime ditatorial, com restrição do direito ao voto, a participação popular e repressão aos movimentos de oposição. Nos anos de 1960, segundo dados do IBGE, 40% dos brasileiros ainda eram analfabetos e nos anos de 1990, ainda havia 20% de analfabetismo no país (Christovão e Branco, 2014).

Após o fim dos períodos ditatoriais nos dois países, houve iniciativas de constituição de políticas públicas educacionais de modo a democratizar a educação. Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo é instituída em 1986 e no Brasil, a nova Lei de Diretrizes e Bases é homologada em 1996, com um intervalo de dez anos para ser instituída políticas que sistematizavam ações públicas educativas (Christovão e Branco, 2014). Hoje, em Portugal, há 5% de analfabetos, aproximando-se de países europeus, mas ainda apresentando a maior taxa de analfabetismo da Europa, e no



Brasil 8% (IBGE, 2015; INE/ PORDATA, 2015).

As distintas caracterizações da violência escolar no Brasil e em Portugal observadas neste artigo podem ser melhor compreendidas levando-se em conta o desenvolvimento educacional e o contexto de violência existente em cada país. Segundo Candau e Lucinda (1999) há três pontos importantes de análise para compreender o fenômeno da violência em espaços escolares. O primeiro se refere ao fato de que a violência presente nas escolas não pode estar dissociada da problemática da violência presente na sociedade em geral. O segundo ponto está relacionado com a violência escolar só poder ser compreendida a partir de sua complexidade e multiplicidade. E por fim, a compreensão de que as relações entre violência e escola não podem ser concebidas exclusivamente como um processo de fora para dentro, ou seja, a violência é também concebida e disseminada partir da dinâmica e normas escolares.

Assim, ao comparar os discursos dos profissionais no contexto brasileiro e português, foi possível observar que os componentes da caracterização sobre violência escolar apresentam representações específicas. Em técnicos brasileiros a definição parece ser mais ampla, agregando conceitos como violência simbólica, de Estado, além da violência interpessoal envolvendo diversos atores escolares.

Em Portugal foi possível notar uma restrição a terminologia violência interpessoal física e verbal entre alunos. A narrativa sobre violência escolar no contexto português apresenta indícios de violência simbólica e institucional, identificada em falas que não criticam o papel do profissional ou da escola frente a fatos como a discriminação a ciganos e a naturalização da punição devido ao não cumprimento de normas do regulamento interno da escola. A conjuntura de menor violência nos territórios portugueses pode lançar luz sobre a ausência de falas e de uma visão crítica que situem o ambiente escolar como atravessados por uma “violência à escola” (Charlot, 2002).

Nas escolas portuguesas investigadas, a violência interpessoal restringe-se à dimensão discente, especialmente indisciplinas e *bullying*, e, no caso de Lisboa, a violência entre pares. Investigações científicas em Portugal alertam para o fato de que há alunos reconhecidos como “naturalmente violentos, sendo a indisciplina, a violência e o *bullying* inevitáveis e incontroláveis, sobretudo, em meios sociais e culturais desfavorecidos” (Alves, 2016, p. 600). Entretanto já há pesquisas realizadas em Portugal que complexificam esta perspectiva e apontam o caráter relacional e



contextual das situações de indisciplina, violência e *bullying* nos espaços escolares (Silva, 2013; Sebastião, 2013). Vale pontuar que questões relacionadas a estereótipos de alunos devido a sua etnia, ainda se sobressaem no discurso de profissionais que atuam na educação, como foi possível ouvir de alguns entrevistados, quando se referiram a localização da violência especificamente em alunos de etnia cigana.

Embora a premissa metodológica no programa TEIP consista na construção de projetos em conjunto com as escolas a partir da realidade dos territórios educativos, constatou-se, nos discursos dos técnicos, narrativas de compreensão do problema e práticas de intervenção focadas em indivíduos ou em grupos de estudantes. São os alunos e suas famílias que geralmente são identificados como a fonte da indisciplina, sendo a grande maioria das atividades de intervenção direcionada apenas a eles (Melo, 2010). Em pesquisa realizada sobre indisciplina em escolas portuguesas, foi observado que para os professores, a resolução de situações de indisciplina deve ser pautada apenas por uma intervenção focalizada no aluno (Caldeira et al., 2007).

Ao que parece, no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), há um equívoco na política de “territórios educativos”, conforme sinalizado por Canário (2004). Para este sociólogo, a política de constituição do programa prima por uma atuação no “território educativo”, mas os gestores e profissionais pensam e agem em termos de “territórios escolares”. Ou seja, a compreensão de “território escolar” parece contribuir para circunscrever a narrativa sobre violência entre os muros da escola, não favorecendo assim, o alargamento na compreensão do fenômeno.

No contexto brasileiro, é recorrente nas narrativas a preocupação em sinalizar que há violências que são externas à escola e impactam diretamente seu funcionamento, como por exemplo, a violência policial, o tráfico de drogas, crianças abandonadas, enfim, problemáticas cuja resolução passaria, entre outros caminhos, por uma melhor distribuição de renda, por investimentos na educação, melhor alocação de recursos públicos e incremento na segurança pública (Odalía, 2012).

A atuação das equipes é balizada por uma perspectiva institucional, denotando preocupação em não compreender a violência de modo individual e causal, e sim a partir de uma ótica relacional, da ética e da produção de subjetividade (Rolnik e Guattari, 2008). Tal preocupação apresenta estreita relação com contexto brasileiro de desigualdade social, pobreza, ausência da rede de serviços, territórios violentos e altos índices de homicídios e criminalidade (Abramovay, 2002). Entretanto, vale pontuar que tais questões não retiram o foco do aluno como principal fonte da





violência na escola, apenas expõe outros aspectos relevantes e de forte impacto na compreensão deste fenômeno.

A violência escolar no contexto brasileiro é apontada por diversos autores como complexa, especialmente, devido a interseção com a desigualdade e vulnerabilidade social (Sposito, 2002; Abramovay, 2002), com grupos comumente mais expostos e afetados por violência, seja a violência em geral ou a escolar. Destacam-se as minorias étnico-raciais, de gênero, de religião, de orientação sexual, de status socioeconômico, entre outros (Abramovay, 2002; Castro e Abramovay, 2003).

Cabe ressaltar que a violência simbólica e violência de Estado, introduzidas conceitualmente apenas pelos brasileiros, parecem ser agrupadas conceitualmente: *“a escola sofre a violência simbólica, que é a violência do Estado”* (RJ, PROINAPE, Assistente social). Na literatura, a violência simbólica pode ser compreendida como aquela que geralmente é exercida pelas instituições e seus agentes, quando há dissimulação das relações de poder; e a violência de Estado é caracterizada quando as agências públicas e seus profissionais abusam do poder legitimamente conferido pelo Estado e violam direitos da população (Deslandes e Assis, 2015). A violência estrutural que pode ser definida como as diferentes formas de manutenção das desigualdades sociais, etárias, culturais e de gênero que produzem as várias formas de submissão e exploração de umas pessoas pelas outras, também permeia a fala dos entrevistados, mostrando que as diferentes violências produzidas em nível macro social atravessam de forma constante a produção de subjetividade dos trabalhadores das escolas.

Nas entrevistas realizadas com os profissionais do PROINAPE, foi possível ouvir indagações a respeito da violência em espaços escolares ocorrer o “tempo inteiro”. Informam que os professores e as escolas, em geral, reconhecem a violência como sendo sempre “do outro” (aluno e família) e “nunca” produzida pela própria equipe da escola. O estranhamento das equipes brasileiras do PROINAPE pode ser compreendido pelo fato de serem equipes extraescolares e deste modo, externas à violência que é produzida nas escolas. Assim como pelo fato de serem capacitadas e abertas para lidarem com a questão da violência. Através de idas pontuais e da execução de projetos específicos, conseguem obter posicionamento mais crítico quanto ao fenômeno de “culpabilização de educandos e suas famílias”. As narrativas destes técnicos questionam uma espécie de reducionismo, um discurso maniqueísta e polarizado das instituições escolares acerca da localização e produção da violência.



Tal aspecto encontra eco em produções científicas que apontam a “culpabilização da população” como prática de profissionais de saúde e educação (Lefèvre e Lefèvre, 2004; Santos e Carvalho, 2010; Alves e Aerts, 2011).

Nos profissionais portugueses que atuam no TEIP, o discurso restringe-se a narrativas de culpabilização de alunos e famílias, aproximando-se da visão que os professores e a escola brasileira possui (Santos e Carvalho, 2010). Tal questão talvez dialogue com o fato das equipas portuguesas estarem alocadas dentro das unidades escolares, e deste modo, as práticas e discursos se apresentam atravessadas pelos modos de funcionamento da instituição (Goffman, 2005).

Em Portugal também foi comum ouvir no discurso a negação da violência ou o apontamento de que ela é residual, especialmente em cidades como Coimbra e Porto. Em Lisboa as situações disruptivas são compreendidas como recorrente e se manifesta a partir da indisciplina, *bullying*, e em alguns casos é utilizada a terminologia “violência” para se referir a agressão física e verbal entre pares. A questão de caracterizar a violência como residual em algumas cidades portuguesas pode ser compreendida na literatura como um modo de assegurar uma imagem positiva da escola (Alves, 2016). O reconhecimento e comunicação deste tipo de situações a instâncias externas à escola podem contribuir para modificar a imagem da unidade escolar perante a sociedade portuguesa e em relação ao padrão existente nas escolas europeias, podendo sinalizar um déficit frente aos países vizinhos, com elevado nível educacional e qualidade de vida (Van Zanten, 2006).

Outra possibilidade de compreensão desta negação da violência pode ser devido a uma espécie de banalização do fenómeno, que pode estar relacionada com um constructo social de uma época, com algo inscrito na cidadania ou meramente cultural. Na própria literatura portuguesa, grande parte dos comportamentos inadequados praticados pelos estudantes é considerada como indisciplina e *bullying*, sendo minoritárias as ocorrências que podem ser denominadas como violentas (Amado, 2001; Freire, 2002; Caldeira et al., 2008). Talvez tal questão esteja relacionada com o fato de que a violência escolar neste país é reconhecida como um fenómeno restrito a incidentes de maior gravidade (Sebastião, 2014). Contraditoriamente, ao analisar a cobertura jornalística da temática violência escolar em quatro jornais da imprensa portuguesa no período de 1998 a 2002, Rebelo (2008) indica a significativa frequência de utilização de palavras como indisciplina e violência, como se ambas fossem sinónimas.



Também é possível notar que as narrativas dos profissionais do TEIP apontam para o fato de que a indisciplina e a violência constituem fenômenos diferentes. Ao que parece, nos debates sociais e midiáticos em Portugal, a violência é considerada mais grave que a indisciplina e o termo *bullying* compreendido como designação mais ampla e que abrange todas as situações de indisciplina e violência (Alves, 2016). Vale ressaltar que a definição de *bullying* utilizada naquele país parece apresentar uma confusão conceitual, pois de acordo com a literatura, o *bullying* está associado apenas a casos de agressão com um caráter sistemático, continuado e intencional (Olweus, 2004).

Vale ressaltar que ao mesmo tempo em que se observam divergências a respeito do que caracteriza a violência escolar em diferentes contextos e pesquisas, há autores que reconhecem que uma definição única e universal se torna algo desinteressante e improvável, na medida em que, este é marcado por múltiplos determinantes (Stelko-Pereira e Williams, 2010). Outros autores sinalizam que da forma como a violência escolar vem sendo abordada pela literatura, torna-se ineficaz devido sua generalidade (Debarbieux, 2002) e que distinguir conceitualmente as diferentes manifestações da violência dentro da escola se faz necessária na medida em que “permite não misturar tudo em uma única categoria e porque designar diferentemente lugares e formas de tratamento dos fenômenos” (Charlot, 2002, p. 437).

A partir das expressões da violência apontadas nos discursos, é relevante sinalizar que a sistematização do que se constitui como violência escolar em cada contexto estudado pode ser interessante para potencializar uma prática coesa e integrada intra e inter equipes. Ao que parece, as situações intituladas como violências, indisciplinas e *bullying* nos dois países indicam que não são acontecimentos pontuais e desviantes, mas sim elementos integrantes do cotidiano escolar e que se constituem como um importante desafio educacional (Alves, 2016).

Embora sejam situações que atravessam as escolas ao longo dos anos, observa-se maior visibilidade de tais questões nas últimas décadas e os discursos dos profissionais nos confirmam o caráter complexo e multidimensional deste fenômeno. Por conta desta complexidade, a constituição de uma compreensão sólida e consensual acerca da violência entre os profissionais de cada programa, talvez possibilitasse uma atuação mais afinada e eficaz na rede de ensino de cada país. E nesta medida, seria facilitada a sensibilização de profissionais, a realização de



capacitações e as estratégias de enfrentamento e prevenção a esse fenômeno (Debarbieux, 2002; Njaine, Assis, Gomes e Minayo, 2006; Moura, Scodelario, Camargo, Almeida Ferrari, Oliveira Mattos e Miyahara, 2008).

### Referências Bibliográficas

- Abramovay, M. (2002) *Violência e escola*. Brasília: Unesco.
- Abramovay, M., & CALAF, P. (2010) Bullying: uma das faces das violências nas escolas. *Revista Jurídica Consulex*, XIV (325), 34-35.
- Alves, G. G., & Aerts, D. (2011). As práticas educativas em saúde e a Estratégia Saúde da Família. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, 16 (1), 319-325.
- Alves, M. G. (2016). Viver na escola: indisciplina, violência e bullying como desafio educacional. *Cad. Pesqui.*, 46 (161), 594-613.
- Amado, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola. Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Persona.
- Brasil (1998). *Saúde da família: uma estratégia de organização do serviços de saúde*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil (2001). *Humaniza SUS política nacional de humanização* (versão preliminar). Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria-Executiva. Núcleo Teórico da Política Nacional de Humanização.
- Brito, L. M.T. (2014). *Bullying e cultura de paz no advento da nova ordem econômica*. Rio de Janeiro: Ed UERJ.
- Caldeira, S. N., Rego, I. E., & Condessa, I. (2007). Indisciplina na sala de aula: um (falso) problema. In S. N. Caldeira (coord). *(Des) Ordem na escola. Mitos e realidades*. Coimbra: Quarteto.
- Candau, V. M., Lucinda, M. C., & Nascimento, M. G. (1999). *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Canário, R. (2004). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspectiva*, 22 (1), 47-78.
- Castro M.G., & Abramovay M. (2003). Marcas de gênero na escola, sexualidade e violências/discriminações—representações de alunos e professores. In Seminário sobre gênero e educação: educar para a igualdade. São Paulo.
- Cerqueira, D., Ferreira, H., Lima, R. S., Bueno, S., Hanashiro, O., Batista, F., & Nicolatoet, P. (2016). Atlas da Violência 2016. Brasília: Fórum Brasileiro de



## Segurança Pública.

- Csete, J., Kamarulzaman, A., Kazatchkine, M., Altice, F., Balicki, M., Buxton, J., & Hart, C. (2016). Public Health and International Drug Policy: Report of the Johns Hopkins–Lancet Commission on Drug Policy and Health. *Lancet*, 387(10026), 1427-1447.
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 4 (8), 432-443.
- Concha, A. (2002). Impacto social y económico de la violencia en las Américas. *Biomédica*, 22 (2), 347-361.
- Dayrell, J., Martins, A., & Calha, A. (2013). *Habitar a escola e as suas margens: geografias plurais em confronto*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre ESE.
- De Paula, J. M. A., & Salles, L. M. F. (2010). A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. *Educar em Revista*, (2), 217-232.
- Debarbieux, E. (2002). Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In E. Debarbieux & C. Blaya (Orgs). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO.
- Moura, A. C. A. M., Scodelario, A. S., Camargo, C. N. M. F., Ferrari, D. C., Oliveira Mattos, G., & Miyahara, R. P. (2008). *Reconstrução de vidas: como prevenir e enfrentar a violência doméstica, o abuso e a exploração sexual de crianças e adolescentes*. São Paulo: SMADS, Instituto SEDES Sapientae.
- Deslandes, S. F., & Assis, S. G. (2015). *O conselho tutelar e o enfrentamento à violência interpessoal: um diálogo com conselheiros tutelares e equipe técnica*. Brasília: UNICEF.
- Goffman, E. (2005). *Manicômios, conventos e prisões*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Gottfredson, D. C.; & Gottfredson, G. D. (2002). Quality of school-based prevention programs: Results from a national survey. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 39(1), 3-35.
- Guattari, F., & Rolnik, S. (2008). *Micropolítica. cartografia do desejo*. Rio de Janeiro: Vozes.
- INE/PORDATA. (2015). Taxa de analfabetismo. Portugal. Instituto Nacional de Estatística. Disponível em: <<http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/17247>> Acesso em: 25 mai.2017.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2013). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). IBGE: Rio de Janeiro.



- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (2002). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization.
- Lefreve, F., & Lefreve, A. M. (2004). *Promoção de saúde: a negação da negação*. São Paulo: Vieira & Lent.
- Melo, M. (2013). (Re)pensar a violência escolar à luz das estratégias de intervenção em territórios de intervenção prioritária. In M.M. Vieira, J. Resente, M.A. Nogueira, J. Dayrell, A. Martins & A. Calha (orgs.). *Habitar a escola e as suas margens: geografia plurais em confronto* (pp. 157-169). Portalegre: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Portalegre.
- Minayo M.C.S., Deslandes S.F., & Gomes R. (Orgs.). (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Minayo, M. C. S. (2009). Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde individual e coletiva. Em K. Njaine, S. G. Assis & P. Constantino, *Impactos da Violência na Saúde* (pp. 21-42). Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz.
- Njaine, K., Assis, S. G., Gomes, R., & Minayo, M. C. S. (2009). Redes de prevenção à violência: da utopia à ação. *Ciênc. Saúde Coletiva*, 11, 1314-1322.
- Odalía, N. (1986). *O que é violência*. São Paulo: Brasiliense.
- Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 13–36). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Patel, V., Flisher, A. J., Hetrick, S., & McGorry, P. (2007). Mental health of young people: a global public-health challenge. *The Lancet*, 369(9569), 1302-1313.
- Priotto, E. P., & Boneti, L. W. (2009). Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. *Revista Diálogo Educacional*, 9(26), 161-179.
- RASI (2014). *Relatório Anual de Segurança Interna*. Lisboa: Ministério da Administração Interna, Portugal.
- Rebelo, E. (2008). *A cobertura jornalística da violência na escolar na imprensa portuguesa (1998-2002)*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, [Dissertação de mestrado, apresentada na Universidade Nova de Lisboa].
- Santos, A. L. P., & Carvalho, M. E. P. (2010). O currículo escolar e a culpabilização materna. *Revista Espaço do Currículo*, 2 (2), 196-207.
- Sebastião, J. (2013). Violência na escola, processos de socialização e formas de



regulação. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 71, 23-37.

- Sebastião, J., Campos, S., Merlini, E., & Mafalda C. (2014). Violência na Escola: conhecer para agir. In E. Brennan, A. Benavente, & S. Queiroz (Orgs.). *Espaços-mundo e educação: desafios no Brasil e em Portugal*. João Pessoa: Editora da UFPB.
- Sposito M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e pesquisa*, 27(1), 87-103.
- Stelko-Pereira A. C., & Williams L. C. A. (2010). Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em Psicologia*, 18(1), 45-55.
- Silva, L. C. (2013). Jovens das camadas populares e as múltiplas formas de relação com as regras escolares: rompendo com os determinismos na explicação dos comportamentos de indisciplina. In M. Vieira, J. Resende, M. Nogueira, J. Dayrell, A. Martins, & A. Calha. *Habitar a escola e as suas margens: geografias plurais em confronto*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre ESE.
- Smokowski, P. R., David-Ferdon, C., & Stroupe, N. (2009). Acculturation and violence in minority adolescents: A review of the empirical literature. *The journal of primary prevention*, 30 ( 3-4), 215-263.
- Van Zanten, A. (2006). Interdependência competitiva e as lógicas de ação das escolas: uma comparação europeia. In J. Barroso (Org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa.