

A GESTÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

LEME, Maria Isabel da Silva - IP/USP
belleme@usp.br

Eixo temático:
Violências e convivência nas Escolas: Fatores, manifestações e relações sociais no espaço;

Agência financiadora: não contou com financiamento

Resumo

O trabalho tem por objetivo analisar e discutir o desafio enfrentado atualmente pelos educadores brasileiros, a saber, o crescimento da violência escolar constatado em inúmeras pesquisas. Para fazer essa análise, é focalizada em primeiro lugar a evolução da violência escolar, dos primeiros registros de seu crescimento, que despertou a atenção dos pesquisadores, logo após a redemocratização brasileira, até dados mais recentes já dos anos 2000. Em segundo lugar, o fenômeno é caracterizado em termos das suas formas de manifestação mais frequentes, que também têm variado ao longo da sua evolução, passando da depredação do patrimônio, inicialmente a transgressão mais freqüente, para violências contra a pessoa. São também abordadas as variáveis já identificadas pelas pesquisas como associadas à manifestação da violência escolar, como por exemplo, porte da cidade, tamanho do estabelecimento escolar, desigualdade social etc. Esta panorâmica permite observar, além do crescimento constante nos índices de violência escolar, a sua disseminação, e também, o agravamento do problema, em virtude das formas de manifestação terem se tornado cada vez mais explícitas e pessoais. Frente a essa situação, é discutida a gestão da violência escolar, desde as políticas públicas já implementadas pelos administrações centrais e alguns dos resultados já obtidos, até o que pode ser feito no âmbito da escola. Na mesma perspectiva, são analisados os novos desafios que a violência traz para a escola, que não pode responder limitando-se a impor medidas restritivas, mas que deve mobilizar todos os integrantes da comunidade. Na perspectiva defendida nesse trabalho, para que o combate à violência se efetive realmente na escola é preciso o envolvimento de todos os integrantes da comunidade escolar, em ações decididas e implementadas coletivamente.

Palavras-chave: Violência escolar; Gestão; Comunidade escolar.

Introdução

O objetivo dessa apresentação é definir a perspectiva segundo a qual será tratada a formação docente frente a violência escolar, focalizando, em primeiro lugar, este fenômeno segundo alguns resultados de pesquisa. A preocupação com a violência escolar tem suscitado cada vez mais investigações, não só em função do paradoxo que ela representa em relação à

missão educativa da escola, mas pelas conseqüências a longo prazo que dela podem decorrer. Essas pesquisas vão permitir definir os tipos de incidentes mais freqüentes relatados pelos alunos, sua incidência, e que intervenções têm sido realizadas, desde o nível macro, das políticas públicas até o escolar, sendo que aqui nos deteremos um pouco mais no papel do diretor na gestão da violência na escola e suas implicações para a atuação docente.

As pesquisas sobre violência escolar

Segundo Gonçalves e Sposito (2002), a preocupação com a questão da violência escolar ganhou espaço na pesquisa apenas depois do processo de democratização na década de 1980, ocorrendo concomitante à disseminação da criminalidade e delinqüência. Essas pesquisas eram em sua maioria do tipo *survey*, levantando junto aos jovens das capitais brasileiras possíveis relações entre suas condições de vida com outros aspectos sociais como violência.

Uma revisão da produção de pesquisa brasileira sobre violência escolar (SPOSITO, 2001) identificou além da relativa recentidade dos estudos apontada acima, outras dificuldades, como a aferição da magnitude do fenômeno em termos locais, em função das iniciativas ainda pouco organizadas do poder público na coleta de informações, faltando consistência no monitoramento e registro das ocorrências. Apesar dessas falhas na coleta de informações, constata-se ao longo da década de 1980 um crescimento relativamente constante na violência escolar, destacando-se as seguintes transgressões: depredação de patrimônio, furtos, roubos e agressões físicas e verbais entre alunos, assim como agressões de alunos contra professores. A ocorrência do fenômeno nessa época estava relacionada ao tamanho do estabelecimento escolar e ao porte da cidade, como capitais dos estados. A partir dos anos 1990, observam-se algumas mudanças, como o aumento da violência interpessoal entre estudantes, expressas, principalmente, em agressões verbais e ameaças, persistindo a depredação de patrimônio como uma transgressão freqüente. O fenômeno dissemina-se para cidades de médio porte, não sendo controlado por medidas de segurança, como câmaras e outros dispositivos.

Já nessa época, o aumento da violência constatado nas pesquisas era atribuído à crescente exclusão social, e conseqüente aumento da criminalidade, em virtude da frustração das aspirações de ascensão social e consumo das classes menos privilegiadas. Uma pesquisa realizada nesta época em escolas públicas de São Paulo revelou que as agressões mais freqüentes sofridas pelos alunos eram furto (48%), ameaças (36%), danificação de pertences (33%) e

agressão física (4%). A prática de atos violentos foi auto assumida por 25% dos estudantes, manifestadas em depredações de patrimônio (25%), e porte de arma (9% branca e 2% de fogo).

Embora esta relação da violência com a frustração de expectativas de ascensão e consumo seja pertinente, ela por si só não é suficiente para explicar o fenômeno, pois observa-se a ocorrência de violência também em instituições privadas de ensino (ABRAMOVAY, 2004), evidenciando a necessidade de mais pesquisas para a compreensão do fenômeno.

Um estudo comparativo entre os dois tipos de instituição de ensino, uma pública e outra privada (CAMACHO, 2001) evidencia porque a frustração de expectativas de ascensão social não basta como explicação para a violência escolar. Isto porque, como mencionado acima, na escola privada a violência também está presente, tendendo apenas a manifestar-se de modo diferente, mais disfarçada em brincadeiras e apelidos, enquanto na escola pública ela é mais explícita. Foram encontradas ainda outras diferenças como: 1) locais onde se dão as ocorrências, o pátio mais freqüente na pública e a sala de aula na privada; 2) os perpetradores de atos violentos na escola pública são em geral indivíduos cuja aparência se diferencia freqüentemente pela corpulência, enquanto na escola privada ocorre o oposto, os agressores são os estudantes admirados justamente por encarnar o modelo do ideal estético (relação peso/altura) e econômico veiculado pela mídia 3) a intolerância contra a diferença, em geral a motivação principal para as agressões, também manifestada de modo específico, na escola pública contra negros, orientais e homossexuais, enquanto na privada, contra aqueles que fogem ao padrão estético de relação altura/peso e de consumo difundido.

Constata-se que o tipo de agressão apontada como a mais freqüente pelos alunos varia entre as pesquisas, o que talvez possa ser atribuído ao tipo de amostra estudada. Dados coletados em 5 capitais brasileiras e o Distrito Federal, (ABRAMOVAY, 2004) mostraram que: 83,4% dos estudantes consideram que a violência ocorre em sua escola, sendo o roubo de pertences a forma mais freqüente, sofrido por 69% da amostra, metade dos quais foi vítima mais de uma vez no ano precedente à pesquisa. Além disso, 4,8% informaram ter roubado pertences de colegas, e 4,7% ter apanhado na escola. Os alunos reclamaram da ausência de regras claras tanto de funcionamento como de disciplina. Apesar destas queixas, 49,2% consideravam sua escola boa ou ótima e 43% apenas regular.

Já em uma região de alta exclusão social na periferia da cidade de São Paulo, a agressão física foi a agressão mais apontada pelos estudantes (47%), sendo que metade relatou tê-la sofrido dentro da escola. Colegas foram apontados como perpetradores de 56% dessas

ocorrências, professores de 23%, e funcionários em 14%. O roubo, diferentemente do apontado acima em outras pesquisas, foi a segunda ocorrência mais freqüente, sendo relatado por 41% dos alunos, dos quais 21% sofreram mais de uma vez, e 21% uma única vez (DOMINGOS, 2005). Por outro lado, em uma pesquisa realizada com uma amostra representativa de estudantes de Ensino Fundamental e Médio e seus diretores, também paulistas, os problemas de convivência para a grande maioria referiam-se a agressões verbais, como insultos e apelidos, ou veladas, como difamação, e roubo ou danificação de pertences. Agressões físicas foram apontadas mais raramente (LEME, 2006). De todo modo, o que se verifica com as pesquisas realizadas nos últimos 20 anos, é que boa parte alunos sofre agressões na escola, e embora essas variem quanto à freqüência, elas consistem nas mesmas modalidades, roubos e danificação de pertences e as agressões verbais e físicas.

Como assinalado acima, as causas apontadas para o fenômeno, inicialmente atribuídas à exclusão social e suas decorrências, ainda não estão totalmente esclarecidas. Porém, uma hipótese bastante forte deriva das pesquisas sobre uma forma específica de violência, a intimidação, ou *bullying*, que vem sendo cada vez mais estudada no mundo todo, em função do seu aumento nas escolas, inclusive brasileiras. Além disso, por ser perpetrada de modo velado, na forma de ridicularização, piadas ou apelidos (ABRAMOVAY, 2004) sem motivação aparente, dificulta sua identificação não só pelos educadores, mas até pela vítima. Alguns autores atribuem este fenômeno a um problema mais amplo, a crise de valores ou socialização (CAMACHO, 2001). Um breve exame das definições de *bullying* usadas nas pesquisas revela ser esta uma hipótese bastante provável: "é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais alunos, causando dor, angústia e sofrimento a indivíduos mais fracos e incapazes de se defender" (FANTE, 2003 p. 58). Em suma, o *bullying* caracteriza-se como comportamento físico ou verbal que pode assumir formas tanto explícitas com ataque físico, como veladas como piadas, apelidos etc., que tem o potencial de causar dano físico e/ou psicológico em suas vítimas (DE SOUZA; RIBEIRO, 2005), sendo o elemento da repetição considerado essencial para caracterizar o fenômeno.

Em termos quantitativos, o *bullying* no Brasil parece ocorrer em proporção semelhante a de outros países, pois 63% dos alunos de Ensino Médio brasileiros relataram ter sofrido um episódio pelo menos no ano anterior à pesquisa, 25% dos quais poderiam ser caracterizados como *bullying*, pelo caráter repetitivo da sua ocorrência (FANTE, 2003). Um estudo comparativo da incidência do fenômeno em 28 países, revelou que esta forma de agressão pode

atingir entre 6 a 40% dos estudantes (DICE et al., 2005). Um dado que vale ser lembrado pela sua gravidade é que dos 67% de vítimas norte americanas de *bullying* no Ensino Fundamental, cerca de 9% continuou a sofrer maus tratos no Ensino Médio, apresentando, inclusive, sintomas físicos como consequência do estresse sofrido (NEWMAN; HOLDEN; DELVILLE, 2005).

Com relação às características pessoais de vítimas e vitimizadores, as pesquisas revelam que podem ser encontradas semelhanças entre o que já foi levantado no Brasil (FANTE, 2003) e em outros países (ESLIA et al, 2004; VIENSTRA et al., 2005; TOBLIN et al., 2005), o que reforça a hipótese de uma crise de socialização como uma das causas da violência escolar. Isto porque as semelhanças mencionadas acima consistem na identificação da mesma motivação para a intimidação ou perseguição. Essa consiste na busca de admiração por parte dos colegas pelo vitimizador, que deseja ver reconhecida sua coragem em transgredir, e também, na intolerância dele frente ao diferente, seja física ou psicologicamente. Por outro lado, as características da vítima, tanto as que se intimidam com a perseguição e não reagem, como as que reagem agressivamente são isolamento social, características físicas ou psicológicas diferentes da média, tais como peso, voz, retraimento, ansiedade, hesitação em se defender etc.. Além dessas diferenças, as vítimas costumam apresentar sintomas físicos do stress provocado pela intimidação como dor de cabeça, estômago, tonturas, lesões corporais frequentes, e psicológicas, como mudanças repentinas de humor, baixo rendimento escolar, resistência em frequentar a escola, medo de falar em público, e perda ou danificação de objetos pessoais. O convívio escolar também sofre consequências: o *bullying* cria um clima de medo e perplexidade entre as vítimas, bem como para os demais membros da comunidade educativa que assiste sem saber o que fazer (FANTE, 2003). A violência na forma de tumulto, gritos, insultos, por sua vez, dificulta a atividade pedagógica de muitos professores, em função da indisciplina reinante em sala de aula (DOMINGOS, 2005, CAMACHO, 2001). Assim, seria de se esperar que os próprios alunos apresentem sugestões para garantir a ordem e o convívio na escola, algumas de cunho até repressivo, e que vão na mesma direção do encontrado em outras pesquisas sobre o estabelecimento de regras (ABRAMOVAY, 2004). São sugeridas medidas repressoras como presença de câmaras e aparato policial nas cercanias da escola, como também promoção de atividades que favoreçam o convívio escolar. Como se verá a seguir, algumas destas sugestões já foram implementadas em políticas dos órgãos gestores, com resultados variados.

A gestão da violência pelos órgãos públicos

Em virtude das pesquisas sobre violência escolar serem ainda relativamente recentes, conforme apontado acima, os órgãos públicos dispõem de poucos dados para subsidiar suas políticas. Entretanto, algumas iniciativas valem ser relatadas, começando no âmbito federal pelo Ministério da Justiça, que criou uma comissão de especialistas para gerar diretrizes para combater a violência escolar. Tal iniciativa resultou no Programa Paz nas Escolas, implantado em 14 estados brasileiros (GONÇALVES; SPOSITO 2002). Tal programa consistiu basicamente em capacitação de educadores em temas como direitos humanos, ética, cidadania e mediação de conflitos. Além disso, foram feitas campanhas para desarmamento da população, parcerias com organizações não governamentais para capacitações de outros profissionais como policiais, e estímulo a agremiações para jovens como locais de discussão da violência nas escolas.

No plano estadual e municipal, algumas iniciativas, como em São Paulo, datam do final da década de 1980, como o estímulo à democratização da gestão das escolas e abertura das mesmas nos finais de semana, que tiveram um impacto desigual na redução da violência nas unidades escolares. No plano municipal, o programa "Pela vida, não à violência", na gestão de Luiza Erundina, consistiu em iniciativas variadas, desde a formação de funcionários como vigias até a interação dos alunos com grupos de *rappers* para discutir questões como racismo e preconceito nas escolas (GONÇALVES; SPOSITO, 2002).

Em Porto Alegre, uma parceria da Secretaria de Educação com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1996, resultou, em primeiro lugar, em uma pesquisa que visava a realizar um diagnóstico dos problemas de convivência nas escolas. Esta pesquisa revelou que a violência contra a pessoa, como conflitos, ameaças, agressões físicas, representava 59% dos incidentes nos estabelecimentos escolares. Esta iniciativa levou à realização do programa chamado "Ação Contra a Violência nas Escolas", orientado por princípios como diálogo, negociação no conflito, busca de entendimento do significado das incivilidades perpetradas pelos jovens (GONÇALVES; SPOSITO, 2002).

Em Minas Gerais, um estado onde também os índices de violência escolar eram altos, foram tomadas algumas iniciativas diferentes das relatadas acima, pois partiram da Polícia Militar, como o monitoramento das ocorrências, e um programa de proteção às escolas denominado "Anjos da Escola", que estimulava a participação de todos os integrantes da

comunidade escolar nessa tarefa. No âmbito da Secretaria de Municipal de Educação de Belo Horizonte foi realizado o programa "Rede de Trocas", que visava o intercâmbio de experiências bem sucedidas. Pela secretaria estadual, em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais, foi realizado o programa "Agenda da Paz" em 1999, voltado para a formação e capacitação de docentes (GONÇALVES; SPOSITO, 2002).

Um aspecto que dificulta a consolidação das intervenções contidas nesses programas é a descontinuidade, ocasionada pelas mudanças de gestão nas administrações estaduais e municipais. Outro fator que tem sido apontado como fonte de dificuldade é a possibilidade de distorções na implementação dos programas, ocasionadas pela burocracia, despreparo dos recursos humanos que atuam como multiplicadores nas formações e a ausência de monitoramento confiável, que permita aferir a eficácia das medidas tomadas. Segundo Gonçalves e Sposito (2002), algumas iniciativas, como a abertura da escola nos finais de semana, só produzem resultados positivos em ambientes já mobilizados para a mudança, no sentido de uma gestão mais democrática. Este é um aspecto de grande importância, no qual nos deteremos a seguir, tratando especificamente do papel do diretor escolar na gestão da violência na escola.

A gestão da violência na escola: o papel do diretor

A construção de uma cultura escolar onde o respeito ao outro é enfatizado e a violência é desnecessária para expressar insatisfações depende de muitos fatores, entre eles, políticas públicas como as examinadas acima. Entretanto, como apontam Gonçalves e Sposito, (2002), tais iniciativas só têm um impacto positivo em ambientes mobilizados para a mudança e para acolhê-las. É justamente na construção desse ambiente propício que é extremamente importante o papel do diretor. Isso porque é ele quem responde, não só pelo bom funcionamento institucional, mas é ainda responsável pelo cumprimento da função educativa da escola (SAVIANI, 2000). Tal papel consiste na tomada de decisões sobre a organização e coordenação de trabalhos, articulando e integrando os vários setores. Pesquisas têm constatado que o estilo de gestão, expresso nessas funções deliberativa e de coordenação estão associadas à melhoria do desempenho discente e profissionalismo docente (NAMO DE MELLO; ATHIÉ, 2003). O estilo de gestão que prioriza o uso dos recursos e tempo para a aprendizagem, e o estabelecimento de um clima de confiança com regras claras e compartilhadas sobre os direitos e responsabilidades de cada um tem sido associado ao melhor desempenho discente.

Porém, o compromisso do diretor com a aprendizagem dos alunos expresso no estilo de gestão tem outras implicações no que tange o objeto desta apresentação, ou seja, a violência escolar. Quando não há esse compromisso, é bem provável que o ambiente escolar seja permissivo em relação a professores que se ausentam com frequência em licenças médicas, ou atrasam-se etc, gerando revolta entre alunos, que vêm violado seu direito ao ensino, o que pode representar um estopim para conflitos entre eles e o corpo docente. Segundo depoimento prestado por uma professora de escola pública (ALVES, 2006), o exercício do direito de tirar licenças e outras prerrogativas do corpo docente, além de ferir o do aluno ao ensino, tira a legitimidade dos professores que são assíduos e pontuais, que cobram o mesmo compromisso do aluno no cumprimento de tarefas, e na manutenção de um ambiente organizado em sala de aula, que viabilize a aprendizagem. Vale mencionar que os próprios alunos são favoráveis ao exercício da autoridade pelo professor, como foi verificado na pesquisa realizada entre alunos e diretores sobre a convivência na escola já mencionada acima (LEME, 2006). Ao opinarem sobre as dificuldades na relação entre professores e alunos, apontados por quase metade da amostra discente (40%), cerca de um quinto atribuiu maior importância à existência de regras claras e rigorosas para a prevenção de indisciplina em sala de aula. Além disso, quase metade desta amostra (40%) avaliou que a prevenção destes problemas está associada à forma pela qual o professor exerce sua autoridade em sala de aula, que no seu entender deve ser explícita. Entretanto, como já examinado, para ter legitimidade para exercer sua autoridade em sala de aula, é preciso que o professor cumpra com o seu dever de ensinar o aluno o conteúdo esperado para aquele período letivo e, também, que tenha sua autoridade em sala de aula legitimada pela equipe gestora da escola. É necessário que os gestores garantam a contrapartida dos alunos, em termos do cumprimento das regras de disciplina que devem ser claras, assim como as sanções previstas para as transgressões às mesmas, aplicadas de modo justo e consistente. Este é um aspecto que deve ser mais explorado em vista da sua importância.

A disciplina fica melhor explicitada se houver a efetiva participação de todos na elaboração das normas de conduta, o que aumenta ainda a probabilidade de que sejam seguidas, pelo sentido de responsabilidade pelas mesmas que é conferido aos participantes. Caso contrário, a observância das regras será, provavelmente, muito mais fruto do medo de punição, do que consequência de um sentimento de compromisso e adesão a elas. Este tipo de motivação no seguimento de regras e normas tem outra consequência indesejável, que é a desobediência às mesmas quando não há risco antecipado pelo transgressor. Assim, reuniões ou assembléias

devem ser realizadas periodicamente na escola para discussão das normas, e sobretudo, os princípios que as sustentam, como por exemplo o respeito e a justiça. É muito importante explicitar para os alunos estes princípios, certificar-se do seu entendimento sobre os mesmos e suas conseqüências, como o compromisso representado pela sua participação na elaboração e decisão das mesmas. É necessário também acolher sugestões ou opiniões diferentes das próprias, promover o diálogo sobre elas, pois é importante que o diretor e o corpo docente sejam exemplos concretos de atuação democrática. Esta só ocorre pela legitimação do ponto de vista alheio, pelo levar em consideração a diversidade de posições. Deve ser explicitado ainda o que o voto representa em termos de responsabilidade e adesão, mesmo que a maioria vote diferente daquilo que era desejado, ou seja, o sentido da democracia na acepção da palavra. Não se pretende com isso destituir a equipe gestora de poder, mas distribuí-lo mais eqüitativamente na comunidade. É claro que aqueles que respondem pela integridade da instituição, como diretores e outros membros da equipe gestora, devem gozar de mais prerrogativas do que aqueles que têm menos deveres, como os alunos. Mas ainda assim, estes últimos devem ser ouvidos e considerados, pois só assim se sentirão acolhidos e respeitados. É importante ainda que as regras e as conseqüências advindas da desobediência sejam não só claras, mas que estejam ainda registradas em meio acessível a todos. As conseqüências por sua vez devem ser proporcionais às faltas cometidas, visando antes de tudo o melhor interesse do aluno, o equivale a dizer, evitar sua exclusão representada por suspensões e transferências de estabelecimento de ensino, exceto quando representa risco à integridade física dos colegas. Tais práticas excludentes apresentam o risco de perpetuar o círculo vicioso da violência, ao limitarem as oportunidades educacionais do aluno, e de trabalho no futuro. Isto não equivale a dizer que as transgressões devam permanecer impunes, mas além de proporcionais à falta cometida, devem ser pedagógicas em si, como prestação de trabalho comunitário etc.

Outra providência importante a ser tomada pelos gestores para diminuir a incidência de conflitos na escola é a sensibilização de docentes e funcionários acerca da importância de se dispensar igual tratamento a todos os alunos. Como verificamos na pesquisa já mencionada anteriormente (LEME, 2006) não só os alunos queixam-se de injustiça na aplicação das regras de disciplina, mas os próprios diretores suspeitam da legitimidade de tal queixa. Ao responderem sobre aspectos como adequação das regras, justiça na aplicação das mesmas pelos professores, cerca de um décimo ou mais dos diretores manifestou dúvidas a este respeito. Apesar disso, informaram delegar aos professores a gestão de algumas transgressões consideradas menos

graves, em sua maioria discussões e brigas verbais entre alunos, o que coincide com o encontrado em outras pesquisas (RUOTTI, 2006). Por outro lado, informaram preferir serem avisados em casos de transgressões mais graves como roubos, agressões físicas etc., reservando-se o direito de intervir e adotar provavelmente a providência bastante disseminada em escolas de chamar a família, usualmente responsabilizada pela transgressão do aluno. Esta prática de convocação da família para resolver problemas disciplinares é pouco adequada em vista da diferença de contextos entre escola e lar, que ocasionam conflitos diferentes. Evidencia ainda que as escolas não consideram seu dever educar o aluno, além da transmissão do conhecimento acadêmico, o que provavelmente contribui para a violência, em vista da ausência de responsabilidade atribuída à instituição nos mesmos. Em outras palavras, ao culpar o aluno ou sua família pelos conflitos que ocorrem na escola, os diretores isentam, total ou parcialmente, a instituição de sua parcela de responsabilidade, e também, se eximem de qualquer participação nos mesmos. Assim, não revisam, nem discutem com a comunidade as normas de disciplina no sentido de aperfeiçoá-las, permitem injustiças na aplicação de sanções às transgressões, enfim, não cogitam que o problema possa também estar na escola, e não apenas fora dela.

Conclusões

Finalizando esta análise, vale reiterar que a redução da violência na escola e conseqüente melhoria do seu convívio implica em vários níveis de atuação, desde ao desempenhada pelos órgãos gestores centrais, que elaboram políticas e implementam programas, até a unidade escolar, que precisa estar mobilizada para acolher essas iniciativas, o que envolve necessariamente toda a comunidade. E é justamente nesse nível que o diretor tem um papel crucial, na gestão voltada para esta mobilização. Para tanto, é preciso que acredite que a instituição tem sua parcela de responsabilidade pela violência que ocorre em seu interior, e assim valorize ações que possam diminuí-la, ou até mesmo erradicá-la. Estas ações vão desde o zelar pelo cumprimento da missão pedagógica da escola, pela exigência de profissionalismo do corpo docente e garantia de um ambiente favorável à aprendizagem, até a democratização da gestão, abrindo a discussão acerca das decisões sobre o funcionamento e disciplina. Isso implica que as regras de disciplina devem ser fruto de decisão coletiva e aplicadas com justiça e consistência, tanto em sala de aula como fora dela. Para implementar essas medidas é necessário a sensibilização e formação não só de docentes, mas de todos os envolvidos na aplicação das

regras, como por exemplo funcionários. Além disso, deve haver preocupação com o melhor interesse também do aluno que transgredir, o que significa consequências associadas à inclusão e não exclusão por suspensões e transferências. Finalmente, devem ser promovidas atividades como conferências, debates para esclarecimento e sensibilização de princípios de convivência para toda a comunidade. A abertura da escola para a comunidade de modo a favorecer a proximidade da família do aluno é também uma boa medida a ser adotada como as políticas públicas já mostraram. Tal iniciativa pode favorecer ainda a sociabilidade entre alunos e uma relação mais positiva com a instituição.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. (2004). **Entrevista ao e.educacional**. (Diogo Dreyer) Disponível em www.educacional.com.br. Consulta em 2 de setembro de 2006.)
- ALVES, R. (2006). As escolas em bairros com altas taxas de violência: a visão dos professores. Em: C. Ruotti, R.Alves e V.O. Cubas (orgs.). **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: ANDHEP/Imprensa Oficial, 2006.
- CAMACHO, L.M.Y (2001). As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**, 27, 1, 123-140.
- DE SOUSA ; RIBEIRO, J. (2005). Bullying and sexual harassment among Brazilian high school students. **Journal of Interpersonal Violence**, 20, 9, 1018-1038.
- DICE, P.; HOLSTEIN, B.E.; LYNCH, J.; DIDERICHSEN, F.; GABHAN, S.N.; SCHEIDT, P.; CURRIE, C.; The Health Behavior in School Aged Children Bullying Working Group.(2005). Bullying and symptoms among school aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. **European Journal of Public Health**, 15, 2, 128-132.
- DOMINGOS, B.(2005).**Escola e violência: configurações da violência escolar segundo alunos, professores, pais e moradores da comunidade (tese)** Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- ESLIA, M; MENESINI, E; MORITA, Y; O' MOORE, M.; MORA-MERCHAN, J.A.; PEREIRA, B.; SMITH, P.K.(2004). Friendship and loneliness among bullies and victims: data from seven countries. **Aggressive Behavior**, 30, 1, 71-83.
- FANTE, C. (2003). **Fenômeno Bullying: estratégias de intervenção e prevenção da violência entre escolares**. São José do Rio Preto, Ativa.
- GONÇALVES, L.A ; SPOSITO,M.P. (2002).Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, 115, 101-138.

LEME, M.I.S. (2006). **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. São Paulo: ISME, 2006

NAMO DE MELLO, G.; ATHIÉ, L. (2003). **Gestão escolar eficaz**. Disponível em www.rededosaber.sp.gov.br. 2003. A acesso em 20/02/2008.

NEWMAN, M.L.; HOLDEN, G.W.; DELVILLE, Y (2005). Isolation and the stress of being bullied. **Journal of Adolescence**. 28, 3, 343-357.

RUOTTI, C. (2006) Prevenção da violência escolar. Em: C. Ruotti, R.Alves e V.O. Cubas (orgs.). **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: ANDHEP/Imprensa Oficial, 2006

SAVIANI, D. (2000). Papel do diretor de escola numa sociedade em crise. Em Saviani, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados.

SPOSITO, M.(2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, 27, 1 87-103.

TOBLIN, R.L.; SCHWARTZ, D.; GORMAN, A.H.; ABOUZZEDINE, T. (2005) Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. **Journal of Applied Developmental Psychology**, 26, 3, 329-346.

VIENSTRA, R.; LINDENBERG, S.; OLDENHENKEL, A.V.; de WINTER, A.F.; VERHULST, F.C. (2005). Bullying and victimization in elementary schools; a comparison of bullies, victims, bullies/victims and uninvolved adolescents. **Developmental Psychology**. 41, 4, 672-682.