

A GESTÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

Márcia Maria Rodrigues **UCHÔA**¹

RESUMO: O artigo tem por objetivo apresentar um estudo acerca da origem da violência e como a escola, enquanto instituição social, deve trabalhá-la. Partimos da hipótese de que o currículo pode contribuir para a gestão dos conflitos no contexto escolar, já que a eliminação total é impossível, dados os aspectos constitutivos da própria humanidade e os processos externos que reverberam a violência. As teorias que subsidiam este estudo consideram a violência como um dado intrínseco ao ser humano, presente desde a sua constituição e registrada no cérebro reptiliano, ao tempo em que também é impulsionada pelo processo capitalista, especificamente pela globalização hegemônica, que impulsiona o consumo e gera desigualdades sociais e econômicas. Como metodologia, utilizou-se o método qualitativo através do procedimento de revisão bibliográfica. A violência escolar, aquela que se manifesta no ambiente educacional, seja física ou simbólica, não pode ser negada, invisibilizada ou naturalizada, uma vez que desencadeia danos destrutivos para a vida das vítimas e, nesse sentido, precisa ser desvelada e questionada.

PALAVRAS-CHAVE: Violência. Escola. Currículo.

THE SCHOOL VIOLENCE MANAGEMENT

ABSTRACT: The article aims to present a study about the origin of violence and how the school, as a social institution, should work on it. We assume that curriculum can contribute to conflict management in the school context, since total elimination is impossible, given the constitutive aspects of humanity itself and the external processes that reverberate violence. The theories that support this study consider violence as an intrinsic datum to the human being, present since its constitution and recorded in the reptilian brain, while also being driven by the capitalist process, specifically by hegemonic globalization, which drives consumption and generates social and economic inequalities. As a methodology, the qualitative method was used through the literature review procedure. School violence, which manifests itself in the educational environment, whether physical or symbolic, cannot be denied, invisible or naturalized, as it triggers destructive damage to the lives of victims and, in this sense, needs to be unveiled and questioned.

KEYWORDS: Violence. School. Curriculum.

INTRODUÇÃO

A violência é conceituada como “constrangimento físico ou moral exercido sobre alguém, para obrigá-lo a submeter-se à vontade de outrem” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1948).

1 Doutora em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Endereço eletrônico: <profa.uchoa@gmail.com>.

Analogamente, no “Dicionário de conceitos históricos”, a violência é concebida como qualquer relação de força que um indivíduo impõe ao outro, o que nos remete a uma transgressão presente em todas as sociedades humanas (SILVA; SILVA, 2015).

A teoria rousseuniana enfoca que o “o homem nasce bom, mas a sociedade o corrompe”, ou seja, há uma bondade natural no ser humano, degenerada pelo processo de civilização. Rousseau faz uma crítica às normas sociais, que ancoradas na razão iluminista, tornam o homem distante do seu estado natural (ROUSSEAU, 2002).

De forma antagônica, a teoria hobbesiana pauta-se na ideia de que “o homem é lobo do próprio homem”, isto é, há no ser humano um desejo de destruição e de dominação do outro, por essa razão, são necessários os Contratos Sociais para regular as pulsões demolidoras. Nesse sentido, as instituições (Estado, Escola, Família etc.) moldarão o homem para o convívio social (HOBBES, 2012).

Nosso intuito, neste trabalho, é estabelecer uma reflexão sobre as causas da violência e como a escola deve trabalhá-la. Partimos de uma hipótese hobbesiana, em que o homem é essencialmente um ser agressivo, mas avançamos também para uma concepção da violência como produção social e cultural. Todavia, em ambas, a escola, enquanto instituição social, e especificamente, através do currículo, pode contribuir para sua gestão, canalizando os instintos destruidores, para atividades socialmente aceitáveis.

A ORIGEM DA VIOLÊNCIA

Segundo Freud (2011), os seres humanos carregam pulsões similares aos demais animais, as quais são energias inconscientes e involuntárias dirigidas a um determinado objeto, que podem ser boas ou ruins. A violência faz parte da vida humana e tem suas raízes nessas forças inconscientes, que caracterizam a libido (fonte de energia vital ambivalente, na qual se fazem presentes pulsões de vida e pulsões de morte).

Analogamente, Girard (1990) salienta que os homens são movidos por um mimetismo instintivo que desencadeia comportamentos geradores de conflitos e rivalidades. Nesse sentido, a violência resulta do desejo mimético de ser, na relação com o outro. É o desejo que a provoca, desencadeado por uma falta (aquilo que o sujeito não tem e que o outro possui).

Está implícito em ambos os teóricos, que a violência é um componente constitutivo da humanidade, ou seja, ela está presente no mais íntimo dos impulsos humanos. É o atavismo (herança dos ascendentes remotos e antepassados) que se faz presente, como função sinalizadora, emitida pelo corpo diante de uma situação de disputa ou ameaça.

O tema da violência remete-nos às questões primárias e arcaicas do ser humano, associadas ao atavismo, registrado no cérebro reptiliano. Esse atavismo é ambivalente, pois, ao tempo em que nega a civilização, pela regressão ao estágio anterior, por outro lado, a sua falta desencadeia a perda de alguns sentidos, indispensáveis à sobrevivência instintiva.

O físico estadunidense Leonard Mlodinow, na obra *Subliminar* (2014), em que trata da influência da mente inconsciente na vida dos seres humanos, destaca que os neurocientistas dividem o cérebro em três regiões: o cérebro reptiliano; o sistema límbico; o neocórtex.

O primeiro, localizado no tronco cerebral, é a parte mais primitiva dos seres humanos, é responsável pelas funções básicas de sobrevivência instintiva: promove reflexos simples, é encarregado da regulação das sensações: comer, respirar, batimentos cardíacos e pelas versões primitivas de emoções de medo e agressividade, comum a todos os animais vertebrados.

O sistema límbico, localizado acima do cérebro reptiliano, é mais sofisticado e é responsável pelos comportamentos sociais e gestão das emoções, comum a todos os mamíferos. Ele é composto pelo hipocampo, tálamo, hipotálamo, giro cingulado e amígdalas.

É no hipocampo que o cérebro armazena as memórias, após os processos de elaboração e consolidação. O tálamo é responsável pelo envio dos sinais da audição, visão, paladar e tato para o córtex, interligando os sistemas sensorial e motor. O hipotálamo articula-se com as funções do sono, libido, apetite e temperatura corporal. O giro cingulado realiza o controle visual, auditivo e alterações das emoções. As amígdalas são responsáveis pelo controle das emoções e dos processos motivacionais, que ativam circuitos neuronais com outras áreas do SNC ocasionando sensações de medo, perigo, ansiedade (UCHÔA, 2017, p. 3).

O neocórtex, por sua vez, é o cérebro especificamente humano, localizado na parte superior ao sistema límbico e dividido em quatro lobos: occipital, parietal, temporal e frontal, com funções específicas e localizados nos hemisférios esquerdo e direito. Os lobos occipitais processam os estímulos visuais; os parietais assumem a percepção das sensações e estímulos exteriores (tato, calor e dor); já os temporais têm como função principal o processamento dos estímulos auditivos; os lobos frontais, que incluem o córtex pré-frontal (onde se desenvolve o

pensamento abstrato e a capacidade de planejamento, julgamento e decisão) e o córtex motor (que controla e coordena a motricidade) são responsáveis pelo planejamento das ações e movimentos. É o lugar da consciência e do raciocínio lógico.

Em similitude, o filósofo Regis de Moraes (1995), apoiado nas pesquisas do biofisiologista francês Henri Laborit, evidencia que o comportamento humano resulta da tríade: impulsos reptilianos, ritualismos mamíferos e criações humanas, presentes nos três cérebros, todavia, salienta que a violência tem suas raízes, em larga medida, no que temos de reptiliano, daí a importância de vigiá-lo e promover o equilíbrio entre os três.

O autor aponta ainda a violência como “coisa de seres humanos” (p. 20). A agressividade básica está enraizada no nosso instinto de sobrevivência, no cérebro reptiliano; a violência, por seu turno, implica intencionalidade (inteligência e autoconsciência), um dado especificamente humano (MORAIS, 1995).

As abordagens expostas anteriormente remetem-nos a pensar que a violência é intrínseca à existência humana, por essa razão, não há como negá-la, tampouco eliminá-la, pois as pulsões e os desejos de destruição e dominação do Outro estão essencialmente presentes nos seres humanos.

Diante da impossibilidade de eliminação da violência da humanidade, dados os aspectos da sua própria constituição, torna-se necessário observá-la e trabalhá-la, sobretudo, quando manifestada na escola, espaço social, por excelência, de encontro e confrontos identitários.

Além de ser concebida como dado inerente ao indivíduo, a violência é também compreendida como uma manifestação social. No tocante a isso, Silva e Silva discorrem:

A violência é um fenômeno social presente no cotidiano de todas as sociedades sob várias formas [...]. Hoje, esse termo denota, além de agressão física, diversos tipos de imposição sobre a vida civil, como a repressão política, familiar ou de gênero, ou a censura da fala e do pensamento de determinados indivíduos e, ainda, o desgaste causado pelas condições de trabalhos e condições econômicas (SILVA e SILVA, 2015, p. 412).

Claudio (2005), em sua dissertação de mestrado sobre brigas entre alunos na escola, ressalta que as agressões são comumente observáveis nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º), as quais estão relacionadas à fase de estruturação por que passam tais alunos, a adolescência.

A adolescência é o momento de estruturação da subjetividade, de (re)estruturação da identidade. É um processo que ocorre durante o desenvolvimento do indivíduo, marcado por questões de ordem biopsicossocial (CLAUDIO, 2005).

O autor também associa a violência entre os adolescentes ao processo de globalização, atual forma capitalista de acumulação do capital, que reproduz um modelo identitário de consumismo e estimula cada vez mais a competitividade, o individualismo e a indiferença.

A esse respeito, Santos (2014) reforça que a globalização hegemônica é produtora de desigualdades sociais e corrobora com a violência contra povos e sociedades.

Sobre a violência entre os jovens, Cavalcante e Jubé (2016) apontam a juventude como produtora de violência e também produto dela, marcada por questões sociais, raciais, de gênero e de classe vinculadas à sua existência.

[...] o tema da violência está bastante associado aos jovens, sobretudo, aos mais pobres, do sexo masculino e aos negros. Há sempre estatísticas para comprovar que ‘são eles os que mais matam e os que mais morrem’. [...]. (NOVAES, 2007 *apud* CAVALCANTE; JUBÉ, 2016, p. 253).

As autoras assinalam também que a juventude é marcada por ambivalências, ao tempo em que é uma fase de construção da identidade e busca pela emancipação, é também um período de convivência entre a submissão aos pais e à sociedade, o que desencadeia a contradição.

Sob esse prisma, além de considerar os aspectos internos e constitutivos da humanidade, faz-se necessário observar a sociedade como um todo, compreendendo o seu contexto e história.

Considerando que a violência é inerente à humanidade e ao processo histórico e social, no qual o indivíduo está imerso, a escola não pode evitá-la, tampouco suprimi-la, todavia pelo diálogo horizontal (FREIRE, 1987) entre os pares e pela mediação de conflitos é possível fazer a sua gestão.

Assim, a educação cumpre seu papel quando, pelo currículo, dispõe de um ensino que foque na compreensão do ser humano integral e complexo, que é primitivo, psíquico, cultural e social, resultante da mútua interação corpo e cérebros: reptiliano, emocional e racional e que desvele as violências simbólicas comumente praticadas no contexto escolar, opondo-se a todas as práticas de negação da alteridade.

A FUNÇÃO DA ESCOLA DIANTE DA VIOLÊNCIA

Para Hobbes (2012), o ser humano não nasce livre, a liberdade existe somente quando este é capaz de avaliar as consequências de suas ações. Os homens só podem viver em paz se concordarem em submeter-se aos Contratos Sociais, que são as normas e acordos que estes fazem entre si, pela renúncia dos direitos individuais ao Estado, em vista da construção de um estado de paz.

Freud (1997), em sua célebre carta a Einstein, em que traz reflexões sobre o destino do mundo, salienta que a guerra só pode ser evitada mediante um acordo para estabelecer um poder central, o que se realizaria com duas condições: a criação de uma instância superior e a existência de poder outorgado a esta. A Sociedade das Nações foi um exemplo dessa instância, todavia não teve poder autônomo concedido pelos Estados membros, por isso não logrou êxito.

Para o psicanalista, a eliminação das pulsões de morte é uma mera ilusão, mas “pode tentar-se desviá-las, de modo que já não encontrem a sua expressão na guerra” (FREUD, 1997, p. 72). Esse processo de canalização das pulsões de morte, em atividades socialmente aceitáveis, foi chamado de sublimação.

A sublimação, em Freud, resulta da civilização e evolução cultural e “tudo o que fomenta a evolução cultural atua contra a guerra” (1997, p. 75). Assim, o deslocamento dos instintos (libido) para trabalhos mentais socialmente desejáveis constitui-se em uma ação educativa, que tem a escola como o ambiente propício para sua execução.

A ação educativa, segundo Morais (1995), é a aquela que pode apresentar esforços contra a violência, a partir de um projeto educacional que consiga estabelecer um equilíbrio e uma conciliação entre a razão e a emoção, em vista da paz e de um verdadeiro crescimento humano.

A violência desencadeia a rivalidade e a vingança, as quais possuem implicitamente um estatuto moral e ético vinculado ao desejo de reparação. Nesse sentido, a escola precisa mediar, pelo uso das normas e acordos existentes, evitando que uma ação violenta desenvolva uma reação em cadeia.

[...] A coação legítima é ética na medida em que se exerce cumprindo com as exigências dos princípios material, formal, discursivo e de factibilidade ética:

que se garanta a vida de todos os afetados, que participem simetricamente nas decisões e mediações factíveis [...] (DUSSEL, 2012, p. 545).

Dessa maneira, a coação é legítima diante dos alunos que não cumprem os acordos, contanto que a vida e a dignidade humana não sejam negadas. A coação é, em Dussel, “todo uso da força baseado no “estado de direito”” (2007, p. 126), o que difere da violência, que, por seu turno, “é a ação da força contra o direito do outro” (2007, p. 127).

A violência precisa ser observada e trabalhada pela escola, de modo que os conflitos possam ser atenuados mediante o diálogo e o estabelecimento de acordos. As pulsões negativas não podem ser eliminadas, tampouco reprimidas, mas podem ser canalizadas.

Na escola, a violência é manifestada desde em brincadeiras corriqueiras, que desencadeiam o *bullying*, intimidações, ameaças, ofensas verbais, chegando ao extremo de agressões físicas. Tanto a violência simbólica, quanto a corporal estão imbricadas em uma relação de poder dos agressores sobre as vítimas, pela superposição da força psicológica ou física.

A violência simbólica é a mais operante dentro das instituições escolares, justamente porque é dissimulada; ela se manifesta pela atribuição de rótulos, estereótipos, preconceitos e discriminações etc., ações que desencadeiam, por conseguinte, a negação do outro.

Esse tipo de violência também é provocado pelos gestores das próprias instituições educativas, através de práticas autoritárias que visam tolher a participação dos alunos nos processos democráticos. No tocante à violência simbólica, Cavalcante e Jubé argumentam: “Essa violência, comumente utilizada na escola para a manutenção da ordem e reprodução de desigualdades sociais, e pouco percebida pelos agentes que sofrem e por aqueles que praticam, é também uma forma de coação que é aceita legitimamente” (2016, p. 260).

A GESTÃO DA VIOLÊNCIA PELO CURRÍCULO

O currículo escolar, ao ser compreendido como todo o fazer pedagógico, o que engloba teorias, práticas, procedimentos, metodologias, avaliação etc., concepção que ultrapassa aquela comumente presente nas instituições educativas, restrita à grade curricular, com seus respectivos conteúdos e objetivos, deve resultar de escolhas que apresentem respostas para esta peculiaridade humana, que é a violência, redimensionando as atividades meramente de cunho intelectual,

prática recorrente em muitas escolas, para ações que explorem a corporeidade, a criatividade e a sociabilidade.

A *paideia* é um termo grego associado ao processo de educação, todavia é importante destacar que, para os helênicos, o conceito envolvia uma educação integral, a partir de uma construção consciente do homem em todos os aspectos, físico e intelectual (ARANHA, 1996).

Nesse sentido, um processo educacional que promova uma formação humana consciente precisa centrar-se na corporeidade, na unidade corpo e alma, pois como dizia o filósofo Aristóteles “Nada está no intelecto sem antes ter passado pelos sentidos” (SILVA, 2008). O ser humano experiencia e conhece o mundo pelas informações dos sentidos.

A violência pode ser atenuada pelo processo de sublimação, contudo, são necessárias atividades educacionais que canalizem os instintos agressivos em ações socialmente desejáveis. Práticas corporais devem ser recursos explorados cotidianamente pelas instituições educativas, sobretudo, aquelas vinculadas às artes: visual, musical, cênica e dança ou atividades que envolvam: brincadeiras, jogos, ginásticas, lutas e esportes, as quais podem contribuir para a transformação de energias destrutivas em construtos úteis e com valor social positivo.

As pesquisadoras sobre violência escolar, Paula e Silva e Salles, apresentam algumas propostas educativas quanto à temática em questão.

A intervenção na escola se dá por meio de 4 procedimentos gerais de intervenção educativa:

1. Discussão entre pares. É proposto que os jovens participem de discussão e debates em grupos heterogêneos. Essa discussão tem por objetivo trazer para a reflexão conflitos da própria escola, notícias de jornal etc.
2. Aprendizagem cooperativa. Procura-se com esta atividade desenvolver nos jovens responsabilidades e atitudes de solidariedade em grupos heterogêneos. Propõe-se para tanto que os jovens investiguem coletivamente sobre um assunto polêmico.
3. Resolução de conflitos. Propõem-se situações que permitam aos jovens vivenciar experiências de resolver conflitos por meio de procedimentos de negociação.
4. Participação em exercícios de democracia participativa. Procura-se com esta atividade permitir ao jovem adquirir experiência de democracia participativa em grupos heterogêneos (PAULA E SILVA e SALLES, 2010, p. 228).

Por seu turno, Eliane Fernandes (2017), em sua dissertação de mestrado sobre o enfrentamento da violência na escola, discorre sobre como a construção coletiva de regras e de

resolução de conflitos contribui para sua diminuição, seja ela física ou verbal. O professor é o mediador desse processo e é quem encoraja os alunos a dialogarem e resolver seus conflitos.

[...] por meio da mediação, os estudantes vão aprendendo COMO resolver conflitos sem recorrer à agressão física ou verbal. Por exemplo, se inicialmente necessitam que o docente os ajude a verbalizar o que sentem ou pensam, com o tempo, passam a fazê-lo sem precisar desse apoio [...]. Efetivamente, conseguir resolver os conflitos de maneira independente é um indicativo de desenvolvimento da autonomia moral das crianças (FERNANDES, 2017, p. 62).

O diálogo é o ponto fundante desta ação e constitui-se como mecanismo de entendimento entre os alunos e enfrentamento da violência escolar, de modo direto e reflexivo. Pelo uso da linguagem é possível elaborar o pensamento e refletir sobre as ações praticadas.

Claudio salienta que uma Pedagogia Crítica de currículo direciona professores e alunos a uma abertura à alteridade.

[...] Para a adolescência implica em questionamentos de valores, da vida como e vivida, e em respostas outras para esses entendimentos. Para os/as professores/as implica em repensar sua prática, sem abrir mão do conhecimento universal sistematizado. Implica em colocar esse conhecimento a serviços das angústias da adolescência e a serviço de uma possibilidade transformadora. Precisamos compreender que trabalhar o conhecimento socialmente produzido dessa maneira é importantíssimo para a adolescência, uma vez que, trabalhamos com a idéia de utopia e, conseqüentemente, com a possibilidade de redirecionamento das pulsões (CLAUDIO, 2005, p. 85-6).

Ainda no tocante à violência, Freire traz-nos que:

A luta pela paz, que não significa a luta pela abolição, sequer pela negação dos conflitos, mas pela confrontação justa, crítica dos mesmos e a procura das soluções corretas para eles é uma exigência imperiosa de nossa época. A paz, porém, não precede a justiça. Por isso a melhor maneira de falar pela paz é fazer justiça (FREIRE, 2000, p. 131).

Todas estas ações podem e devem ser pautadas em um currículo numa perspectiva de interculturalidade, aberto ao diálogo constante entre as várias culturas, o qual não subordina e nem hierarquiza saberes e conhecimentos e que é mediatizado pelo amor e respeito ao outro.

O currículo escolar, nessa concepção, permite-nos pensar a diversidade e o diálogo entre aqueles que são diferentes, integrando os conteúdos culturais aos científicos, superando a fragmentação dos saberes e trabalhando com as culturas historicamente negadas.

Valentim coloca-se a favor da interculturalidade, pois ao tempo em que fortalece a formação de identidades dinâmicas e plurais, ela questiona a visão essencializada de sua constituição. Para a autora, a interculturalidade,

[...] Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados e estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais (VALENTIM, 2013, p. 147).

O Grupo de Estudos Cotidianos, Educação e Cultura – GESEC², elaborou coletivamente um conceito de educação intercultural que corrobora com a ideia de uma educação integral, que atua na gestão na violência escolar.

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e prática na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2016, p. 347).

Nesse sentido, um currículo sob uma perspectiva de interculturalidade, ao proporcionar o diálogo entre os diferentes, reconhecer e empoderar as culturas negadas e inferiorizadas, constitui-se como uma ferramenta para a gestão da violência no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo a violência inerente à condição humana, resultante das influências biológicas, psíquicas, sociais e culturais que o indivíduo recebe, cabe à escola fazer a sua gestão, por via de um ensino que proporcione o diálogo entre as diferenças e transforme as pulsões negativas em atividades aceitas socialmente.

Para tanto, é fundamental o planejamento de atividades pedagógicas que estimulem a corporeidade: o diálogo, a argumentação, a ação coletiva, a criatividade, o movimento do corpo,

² O grupo é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em educação da PUC-RJ e é liderado pela professora Vera Maria Candau.

práticas nas quais os alunos expressem suas emoções, despertem o sentido estético e a sensibilidade e valorizem a alteridade.

É necessário ainda desvelar a violência simbólica que opera tacitamente nas escolas e de modo dissimulado, desocultando as práticas opressoras e de dominação do outro. Somente com a visibilidade da ação violenta é possível discuti-la e enfrentá-la.

Por fim, o currículo, numa perspectiva de interculturalidade, ao dar voz ao outro e promover o diálogo entre os diferentes, pode se configurar como um mecanismo efetivo para a gestão da violência no contexto escolar, haja vista que o processo de construção da identidade do aluno se assenta no reconhecimento da própria cultura, a qual é elemento constitutivo curricular, o que garante sua participação na elaboração do conhecimento e a sua representatividade no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

CANDAU, Vera Maria. *Cotidiano escolar, formação docente e interculturalidade*. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 342-57.

CAVALCANTE, Cláudia Valente; JUBÉ, Milene de Oliveira Machado Ramos. *Jovens e violência: o balanço das produções acadêmicas em programas de pós-graduação no estado de Goiás*. In: ROURE, Glacy Queirós de (org.). *Cultura e poder: a construção da alteridade em tempos de (des)humanização*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2016. p. 247-62.

CLAUDIO, Claudemiro Esperança. *Brigas entre alunos na escola: a adolescência, o mal-estar e o outro*. Orientador: Alípio Márcio Dias Casali. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

DUSSEL, Enrique. *20 teses de política*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FERNANDES, Eliane Pinheiro. *Construção coletiva de regras e resolução de conflitos: contribuições para o enfrentamento da violência entre alunos*. Orientadora: Claudia Davis. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. São Paulo: Penguin Classics e Companhia das Letras, 2011.

FREUD, Sigmund; EINSTEIN, Albert. *Porquê a guerra? – Reflexões sobre o destino do Mundo*. Lisboa: Edições 70, 1997.

GIRARD, René. *A violência e o sagrado*. São Paulo: EDUNESP / Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HOBBS, Thomas. Parte I – *Do Homem*. In: HOBBS, Thomas. *Leviatã, ou Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2012. p. 18-135.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MLODINOW, Leonard. *Subliminar: como o inconsciente influencia nossas vidas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

MORAIS, Regis de. *Violência e Educação*. Campinas-SP: Papyrus, 1995.

PAULA E SILVA, Joyce Mary Adam de; SALLES, Leila Maria Ferreira. *A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção*. *Educar em Revista* [online]. 2010, n.spe2, p. 217-232. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000500013>. Acesso em: 11 set. 2018.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato Social*. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/contratosocial.pdf>. Acesso em: 11 set. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Direitos humanos: ilusões e desafios*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUÍ, Marilena. *Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2014, p. 31-85.

SILVA, Josué Cândido da. *Aristóteles e o papel da razão - Nada está no intelecto antes de ter passado pelos sentidos*, 2008. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/filosofia/aristoteles-e-o-papel-da-razao-nada-esta-no-intelecto-antes-de-ter-passado-pelos-sentidos.htm>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SILVA, Kalina Vanderlei Silva; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de Conceitos Históricos*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues. *Cérebro e Currículo: compreendendo as bases das neurociências para a educação*. IX Seminário Internacional *Redes Educativas e Tecnologias*, 2017, Rio de Janeiro.

Revista Metalinguagens, v. 6, n. 1, pp. 27-39. Márcia Maria Rodrigues **UCHÔA**.

Anais do IX Seminário Internacional Redes Educativas e as Tecnologias. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. v. 1. p. 1-10.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. *Educação intercultural crítica e ação afirmativa: avanços e desafios*. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 144-58.

Envio: outubro de 2019

Aceito: Novembro de 2019