

Indisciplina e violência na escola e as relações com a questão da autoridade.

ARAÚJO, Adriana Cristina, APNVB¹

PESCAROLO, Joyce Kelly, APNVB²

VIANA, Marcos Alan, APNVB³

projeto@naoviolenca.org.br⁴

Eixo temático: Violência, bullying e indisciplina na escola e suas relações com a moralidade.

Resumo:

Através da prática cotidiana atendendo escolas de Curitiba e região metropolitana na área de violência escolar e cultura de paz, percebemos que a escola tem encontrado bastante dificuldade no exercício de suas funções. Tais dificuldades se traduzem em queixas relativas à violência e indisciplina na escola, que recaem principalmente sobre o comportamento do alunado e suas famílias, que na visão dos educadores, são consideradas desestruturadas e padecendo de uma crise de valores. Esse recorte que os educadores fazem das causas da violência e da indisciplina excluem suas próprias condutas. As causas são eminentemente exógenas. Não negando que as causas exógenas à escola influenciam o cotidiano da comunidade escolar, pensamos ser possível localizar a violência e a indisciplina como potencializadas por causas endógenas à escola - que obviamente estão até certo ponto relacionadas com as exógenas - sendo uma delas a crise da autoridade docente. A ausência de reflexão sobre sua prática pedagógica, ocasionada entre outras coisas, pelo desgaste que a categoria vem sofrendo, promove uma falta de implicação nos problemas que a escola sofre e uma restrição das suas funções à transmissão de conteúdo. Nesse contexto, o exercício de uma autoridade fica imensamente prejudicado, pois para exercer a autoridade é necessário antes de tudo “tomar as rédeas” do processo educativo, implicar-se, responsabilizar-se e também, compreender a educação escolar como algo que ultrapassa a formação conteudista.

Palavras-chaves: indisciplina, violência, crise de valores e autoridade docente.

O tema surgiu em função do trabalho que temos realizado na área de Educação desde 1998, através da ONG Associação Projeto Não-Violência⁵, atuando como Psicólogos Institucionais em escolas. Além do trabalho no Projeto Não-Violência, temos participado como pesquisadores e parceiros no Centro de Estudos em Segurança Pública e Direitos Humanos (CESPDH) da UFPR, onde realizamos grupos de estudos, pesquisas e atividades de extensão na área de violência escolar e cultura

¹ Psicóloga. Especialista em Psicologia Clínica e Sociologia Política. Membro do Centro de Estudos em Segurança Pública e Direitos Humanos/UFPR. Coordenadora Operacional da Associação Projeto Não-Violência Brasil.

² Psicóloga. Especialista em Sociologia Política. Mestre em Sociologia. Membro do Centro de Estudos em Segurança Pública e Direitos Humanos/UFPR. Psicóloga Educacional da Associação Projeto Não-Violência Brasil.

³ Psicólogo. Especialista em Psicanálise das Toxicomanias. Membro do Centro de Estudos em Segurança Pública e Direitos Humanos/UFPR. Psicólogo Educacional da Associação Projeto Não Violência Brasil.

⁴ Associação Projeto Não Violência Brasil. Av. João Gualberto, 1673, sl. 104. Bairro Juvevê, CEP. 80030001. Curitiba – Paraná. Fone: (41) 3254-1643.

⁵ A Associação Projeto Não-Violência Brasil (APNVB) é uma ONG que atua na área de violência escolar há 11 anos. O trabalho tem como objetivo propiciar às escolas e à comunidade escolar estratégias para fomentar e desenvolver uma cultura de paz. Para tanto, são realizados desde capacitação com profissionais da escola, passando por programas com alunos de várias faixas etárias, até a promoção de uma maior participação e parceria dos pais nas questões escolares.

de paz e, tanto as atividades do CESPDPH, quanto as do Projeto Não-Violência, têm propiciado várias reflexões sobre a temática da educação.

Durante esses anos de trabalho na área, percebemos que há alguns temas que são frequentemente mencionados de forma quase que unânime nos mais variados grupos de educadores⁶: a crise de valores, a violência e a indisciplina. Eles sentem que a violência e indisciplina seriam decorrentes de uma crise de valores da sociedade atual. A família enquanto instituição não estaria mais cumprindo seu papel, o que se refletiria numa espécie de impotência escolar.

Nesses anos de trabalho na área educação, foram incontáveis as oportunidades nas quais foi possível ouvir queixas dos educadores sobre o descaso familiar e a falta de limites dos alunos. Tais queixas são igualmente relatadas em Sallas et al (1999). Os alunos não se “comportam” em sala porque não recebem limites e educação em casa. Há uma convicção, ou quem sabe, um forte desejo, de que os comportamentos tidos como adequados fossem automaticamente transportados de um ambiente ao outro (ou seja, se tivessem educação em casa, teriam na escola) independentemente das pessoas envolvidas na relação e das fases de desenvolvimento nas quais os alunos se encontram. Deste modo, fica colocado que a inadequação e conseqüentemente, a violência escolar, situam-se no corpo discente e nas suas “famílias desestruturadas”⁷, assoladas por aquilo que os educadores percebem como “crise de valores”. Segundo Sallas et al (1999, p. 211), “para os professores, a violência encontrada nos jovens de hoje tem origem na própria família, na ausência ou na falta de compromisso com seu papel social”.

Ao colocar a causa da indisciplina e da violência totalmente fora dos muros da escola, os educadores perdem imensamente seu potencial transformador e deixam de analisar e de se responsabilizar pelos problemas que ocorrem dentro da escola. De acordo com Charlot (2000), só é possível fazer algo em relação à violência buscando novos paradigmas relacionais. Mas para isso os professores teriam que ter consciência das condições de violência geradas pela escola. Uma pesquisa realizada por Lobato (2006) mostrou que em geral, as causas de violência apontadas pelos professores supõem variáveis exógenas.

Debruçando-se um pouco sobre o cenário educacional podemos perceber que em função da queda do salário e o brutal desprestígio da categoria (Sallas et al, 1999) tem havido uma necessidade cada vez mais proeminente de se trabalhar 40 ou até mesmo 60 horas semanais. Essa situação tem levado muitos professores a se queixarem de cansaço, desgaste, sentimento de impotência e inadequação na atribuição de suas funções. Somam-se a este quadro, salas cheias, em média de 40

⁶ Denominaremos educadores o grupo de profissionais que atuam na escola.

⁷ Por família desestruturada os professores têm entendido toda a série de configurações familiares que se distingue da família conjugal monogâmica, apontada por Lévi-Strauss (1980).

alunos. Todo esse contexto vem colocando “na moda” algumas patologias que já têm sido anunciadas como típicas do ambiente escolar, como a “síndrome de burnout”⁸. Diante de tal quadro, muitos professores queixam-se que não há tempo para estudar, rever suas condutas, “reciclar-se”, como dizem eles. Esse afastamento dos livros e dos ambientes acadêmicos parece vir agravando ainda mais o sentimento de inadequação. Queixam-se que não acompanham os alunos, não compreendem os recursos tecnológicos à disposição e que estão ficando para trás. Sallas et al (1999) chama a atenção para as complicações que a escola enfrenta na atualidade, como a formação dos educadores e a incapacidade destes em responder às novas exigências. São essas causas exógenas à escola.

No entanto, saber utilizar os recursos tecnológicos do momento ou até mesmo conseguir acompanhar os alunos parece ser tão somente questões acessórias de outras mais relevantes. Por exemplo, o afastamento dos estudos parece produzir nos professores ao menos dois efeitos: o primeiro é pautar suas condutas pedagógicas apenas pelas experiências práticas, sem vincular a isso qualquer teoria que possa dar um norte às ações realizadas. Sempre que perguntado aos professores quais os referenciais teóricos que utilizam para compreender seu ofício, respondem vagamente “um pouco de tudo, mas aprendemos mesmo na prática, até porque, na prática a teoria é outra”, como se a teoria fosse algo distante e desarticulado da ação e esse “um pouco de tudo” pode ser traduzido como “muito de nada”. Essa situação não os permite refletir sobre as causas de suas inadequações, pois realizam o trabalho mecanicamente, considerando apenas o seu próprio repertório, reiterando *ad nauseam*, os mesmos equívocos.

Essa constante repetição de resultados inadequados sem reflexão passa a produzir efeitos decorrentes, agora das causas endógenas ao ambiente escolar. Além das conhecidas indisciplina e violência, produz ainda a não responsabilização dos educadores pelo resultado obtido no trabalho com os alunos, pois não conseguem perceber onde se equivocam. Culpabilizar os alunos e suas famílias pelas dificuldades que enfrentam e pelos resultados obtidos passa a ser uma alternativa mais palatável. Como bem atenta Sallas et al (1999), os professores acabam atribuindo, de forma estarrecedora, pouquíssimo valor ao seu papel na formação dos jovens. Com isso, não queremos afirmar que a culpa pelos problemas da escola é do professor, mas sim chamar a atenção para aquelas questões que poderiam ser melhoradas a partir das suas condutas e que são referentes ao seu papel.

Scriptori (2008) aponta que não é possível ignorar a importância das relações interpessoais entre professores e alunos quando o tema é violência escolar. Para a autora, quando os alunos gostam dos professores e vêm sentido em seu ensino, sentem prazer em estar na escola e raramente agem

⁸ *Burnout* é uma síndrome caracterizada pelo esgotamento físico, psíquico e emocional, em decorrência do trabalho estressante e excessivo. É um quadro clínico resultante da má adaptação do homem ao seu trabalho. (França, 1987)

com violência. Embora essa idéia implique uma boa carga de responsabilidade ao professor, agregue também um grande valor profissional e potencial transformador.

Obviamente a escola não é uma cápsula fechada e desta forma, está constantemente sujeita às questões sociais mais amplas. O que acontece na sociedade reflete-se na escola, pois sendo a escola uma instituição social, é atravessada por todas as mudanças da sociedade. Mas à escola restam dois papéis: transformar a realidade ou mantê-la, reproduzi-la.

Parece ser sim possível, através de alguns autores (Cortella e La Taille (2005), Sennett (2000), Bauman (1998 e 2001), entre outros), afirmar que vivemos tempos realmente diferentes, mas não apenas diferentes, como difíceis, com ausência de sentido, de pertencimento, de possibilidades de planejar e investir num futuro, tempos de rupturas e desencaixes. Isso, como não poderia ser diferente, acaba por produzir uma crise dos valores vigentes.

Além das mais variadas questões que subjazem a crise de valores da atualidade, como as apontadas acima, gostaríamos de apontar uma que, embora não seja nova ou inédita, parece ser constantemente ignorada – até como efeito da ausência de reflexão sobre sua prática e da falta de disponibilidade subjetiva para investir em sua formação - por aqueles que praticam a docência: a problemática ou crise da autoridade, como colocam alguns autores (Arendt (2001) e Corsini (2008)). Tal crise obviamente não se restringe aos muros da escola, mas faz parte do mundo adulto (Calligaris, (2000) e Cortella e La Taille (2005)). Mas a escola, ao absorvê-la simplesmente, padece de seus efeitos nocivos.

Segundo Arendt (2001), a crise da autoridade, ao colocar em xeque a fundação, o que já está constituído, faz disparar processos de mudança e renovação, passando a ter um caráter constituinte. Estaríamos vivenciando uma época carente de figuras de autoridade? Corsini (2008, p. 145) alega que:

“A autoridade que conhecemos a partir da experiência da fundação entre os romanos e que compreendemos à luz da Filosofia Política inspirada na tradição grega não pode mais ser restabelecida ou restaurada, seja por meio da revolução, tampouco por meio dos vendavais conservadores que, de vez em quando, assolam a opinião pública. Isto porque, toda vez que esta autoridade encontra o seu limite, ela entra em crise, uma crise constante, cada vez mais ampla e profunda, que marcou e atravessou o desenvolvimento da modernidade, cujos pilares também foram postos em xeque”.

Com isso, pensamos ser necessário construir uma autoridade docente que possa constituir um sólido pilar para o estabelecimento de uma ambiente favorável para se estudar, não com revoluções ou vendavais conservadores, mas com a *práxis* pedagógica.

Ao focarmos a questão da autoridade (no que ela consiste e o que a faz se manter) estamos estabelecendo uma relação desta com a indisciplina e a violência, possibilitando, ao mesmo tempo, rever o discurso dominante e localizar no ofício da docência alguns caminhos para a obtenção de um ambiente mais favorável para aquilo que estaria no cerne da função escolar: o ensino e a aprendizagem.

Com isso, não ignoramos o papel da família, mas sugerimos que a indisciplina e a violência anômicas⁹ podem ser imensamente reduzidas diante da autoridade docente.

Ao entrar numa nova escola, realizamos um diagnóstico institucional para compreendermos de que forma as pessoas percebem a escola em que estão inseridas. Tal diagnóstico envolve questões sobre alunos, pais, professores, funcionários, pedagogos e diretores. Quando perguntado aos alunos quem são os profissionais que mais gostam e por que, os motivos, principalmente quando falam dos professores, tem sempre a ver com questões de autoridade. Quando perguntado o que faz um professor ser autoridade, eles respondem listando qualidades positivas: firmeza, justiça, conhecimento, ética (o professor é exemplo no que ele fala e não só um discurso) e é um professor que acredita que os alunos são capazes e cobra resultados. Tais características de autoridade também podem ser encontradas em Sennett (2001). Ao contrário do que poderíamos pensar, o “bom” professor não é o bonzinho que os deixa fazerem o que querem, mas aquele em quem confiam o suficiente para deixá-lo conduzir o processo ensino-aprendizagem. Ao menos no discurso dos alunos, parecem ser as atribuições de autoridade que marcam a diferença entre os “bons” e “maus” professores.

De acordo com um dos maiores autores do século XX, Max Weber ([1922] 1978), a autoridade poderia se equivaler a um tipo especial de poder: a dominação legítima. Quando se tem uma relação de dominação ou autoridade legítima, há por parte dos dominados, vontade de obedecer, de forma a fazer sentir que a vontade dos dominados é a mesma do dominante.

“Um estado de coisas pelas quais uma vontade manifesta (ordem) do dominador ou dos dominadores tem influência sobre as ações de outros (do dominado ou dos dominados), de maneira que, um grau socialmente relevante desses atos é realizado como se os dominados houvessem adotado por si mesmos e como máxima de sua conduta, o conteúdo dessa ordem (obediência)” (Weber, [1922] 1978, p. 696).

Tal autoridade pode se constituir a partir de três fatores: a legitimidade das instituições, o peso da tradição e o carisma daquele que se pretende autoridade. Esses três fatores podem caminhar juntos ou isolados. Obviamente, a autoridade será maior, quanto mais fatores estiverem agregados.

⁹ Ao especificar que as formas anômicas de violência e indisciplina devem ser reduzidas, entendemos que nem toda violência ou indisciplina são negativas. A palavra anomia aqui seria utilizada no sentido proposto por Durkheim na obra “O Suicídio” ([1897] 2005): ausência de regras e leis, sentimento de não pertencimento.

Ao nos submetemos a uma autoridade aceitamos as ordens por considerá-las válidas independentemente dos próprios interesses. Ou seja, a autoridade seria capaz de fazer alguém renunciar, ao menos parcialmente, um estado de coisas comprometedoras do processo de socialização: egocentrismo, o narcisismo, a busca por um prazer incessante, etc.

Desta forma, o estabelecimento da autoridade seria importante na garantia de uma coesão social. Sennett (2001) considera a autoridade fundamental e o seu estabelecimento propiciaria um compromisso firmado no interior da sociedade que garantiria o seu próprio funcionamento. “Sem laços de lealdade, domínio e fraternidade, nenhuma sociedade e nenhuma de suas instituições poderiam funcionar por muito tempo”. (p.13). Desta forma, a autoridade possuiria uma dimensão política.

Para Sennett (2001), a autoridade é um laço afetivo e poderia ser definida como uma “ligação entre pessoas desiguais” (p.22), como na relação professor-aluno. E ela precisa de alguns ingredientes para existir:

Como “ingrediente essencial da autoridade: alguém que tem a força e a usa para guiar os outros, disciplinando-os e modificando seu modo de agir, através da referência a um padrão superior. (...) Segurança, capacidade superior de julgamento, capacidade de impor disciplina, capacidade de inspirar medo: são essas as qualidades de uma autoridade” (Sennett, 2001, p. 30)

De acordo com Sennett (2001), a autoridade é um componente estruturante das relações nas quais está presente um equilíbrio de forças, um equilíbrio que acontece a partir de uma tensão entre anomia e autonomia, submissão e dominação. No mundo infante-juvenil parece haver um constante dilema: oscilar entre a rejeição e a necessidade de uma figura (ou figuras) de poder. Por não terem ainda autonomia necessária para efetivamente romper com os laços com essas figuras, rejeitam sua autoridade atacando-as, por meio de comportamentos transgressores e de palavras agressivas, comportamentos vistos pelos adultos como violentos. Por isso, a autoridade possui um caráter ambivalente e paradoxal. Sendo a autoridade um vínculo ambivalente, que oscila entre o medo e a negação e o reconhecimento e a ilusão; é também uma relação que se constitui a partir de um jogo psicológico de forças, que apresenta algumas facetas: autonomia, influência, disciplina e controle.

Sendo a autoridade um conceito complexo, é muitas vezes de difícil operacionalização. Há ainda aqueles educadores que confundem autoridade com autoritarismo. Temem que ao exercerem sua autoridade estarão sendo autoritários, ou o contrário, que para serem autoridades, precisam ser autoritários (Milani, 2005). Talvez essa confusão seja ainda mais proeminente em países que tiveram sua história construída sobre grande autoritarismo, como é o caso do Brasil.

Historicamente no Brasil, os processos nos quais se assentavam as relações assimétricas (pais e filhos, patrões e empregados, professores e alunos) eram sempre constituídos através de relações

autoritárias, nas quais não havia espaço para questionamentos ou discordâncias. Tais relações se caracterizavam por minorias fortes que impunham sua vontade a uma maioria mais fraca. O texto de Freyre é rico ao relatar a violência que marcou, e de certo modo ainda marca, a sociedade brasileira fundada no binômio latifúndio - escravidão, que por sua vez, produziu uma tradição conservadora que "sempre se tem sustentado no sadismo do mando disfarçado em 'princípio de Autoridade' ou 'defesa da Ordem'" (Freyre,[1933] 1987), p. 52). Esse autor demonstra como tais relações violentas compunham o cotidiano das relações sociais nos primórdios da *civilização* brasileira.

A falência desse modelo não reside, em absoluto, na assimetria dessas relações - até porque, a existência de tal assimetria é uma das condições do estabelecimento da autoridade (Sennett, 2001) – mas nos princípios ditatoriais que estavam na base dessas relações, princípios que negavam o diálogo, a dignidade e o respeito.

Caminhamos cada vez mais para modelos democráticos, tanto nos níveis estatais, quanto nos pessoais. Assim, relações democráticas têm sido cada vez mais demandadas em nossas sociedades. Desta forma, a constituição da autoridade precisa existir no exato equilíbrio entre aquilo que já foi (autoritarismo) e entre aquilo que por vezes parece ocupar o seu lugar (permissividade). (Freire, 2000).

De acordo com Boto (2009), autoridade não se confunde com pura coerção e sim, tem a ver com a construção de uma identidade que se traduz por algum tipo de ascendência sobre os outros. Essa ascendência se constrói como efeito de legitimidade, reconhecimento e acaba por produzir credibilidade por parte da pessoa que ocupa o lugar da autoridade. Scriptori (2008) menciona a autoridade como o “estabelecimento de regras justas, explicáveis, compreensíveis e que visam ao bem comum, sendo perfeitamente legítima quando se trata de orientar o desenvolvimento da personalidade em direção à conquista de uma autonomia moral e intelectual por parte do próprio sujeito”. (p. 25)

Retomando Weber ([1922] 1978), que citamos lá em cima, para que haja autoridade, é necessário que possamos reconhecer a legitimidade das tradições, das normas e regras trazidas pelas instituições. As tradições e instituições são percebidas, reconhecidas através das pessoas que as representam. No caso da autoridade docente, o professor é seu detentor e para ser reconhecido como tal, portador de autoridade, é necessário que sua conduta leve em consideração os seguintes fatores:

1. Para construir a autoridade é necessário manter a assimetria das relações (Sennett, 2001). A relação pedagógica é assimétrica não apenas por se tratar de uma relação entre adultos e crianças ou jovens, e sim porque a relação com o conhecimento é desigual. O professor por definição, tem que saber mais que o aluno. Portanto, sua relação com o conhecimento tem que

ser de constante “enamoramento”. No entanto, tal assimetria deve estar além do nível do conhecimento, deve ser uma assimetria moral.

2. A relação pedagógica não se constitui na mera transposição de conhecimento científico. Ensinar é também transmitir valores, que darão sentido e moralidade aos conhecimentos aprendidos. Conhecimento sem ética é talvez mais nocivo que a falta dele. E em questão de ética, só é possível transmiti-la quem a tem. (Milani, (2005), Guillot, (2008) e Freire (2000))
3. Ser exemplo é quesito indispensável para a constituição da legitimidade (Freire, 2000). Segundo Guillot (2008, p. 31), uma autoridade ética supõe uma ética da autoridade. “A autoridade não é um poder sobrenatural nem uma projeção de receios e interesses. É uma maneira de conduzir no caminho da construção pessoal, graças ao qual nos tornamos capazes de autorizarmos a nós mesmos para viver com os outros no respeito à lei e aos valores fundadores de uma humanidade pacífica e sem exceção.”
4. A ética, ou a falta dela, está presente em todas as nossas ações, principalmente nos espaços de diálogo. Desta forma, o constante diálogo com o alunado é essencial. Abrir espaço para dialogar não significa de forma alguma ser permissivo. É estar sempre pronto a argumentar, é possibilitar o aparecimento do conflito e desta forma, adotar atitudes pacíficas e justas na sua resolução. Dialogar não é concordar, mas é antes de tudo abrir um espaço para ouvir o outro. E às vezes é necessário dizer não. (Milani (2005) e Freire (2000))
5. Ser educado é também adquirir resistência à frustração, saber adiar a satisfação, estabelecer metas a médio e longo prazo e resistir aos impulsos imediatos. E isso requer disciplina, autocontrole, esforço, perseverança e tenacidade. É preciso que isso seja ensinado. Isso não se faz sem um adulto que suporte ser o depositário da raiva que esse processo gera (Winnicott, 1999). Portanto, ser autoridade implica ser firme e coerente, não oscilar “ao sabor da maré”.
6. Para conduzir outros no processo de aprendizagem é necessário que os que serão conduzidos confiem naquele que deseja conduzir (Sennett, 2001). Ou seja, não se constitui relações de autoridade sem confiança e admiração. Para isso, é essencial mestres seguros, que saibam da onde vão partir e onde vão chegar (Freire, 2000).
7. É essencial também, que as escolas sejam espaços em que os adultos possam se colocar como adultos que sabem a que vieram e o que devem fazer para acolher aqueles que estão iniciando sua jornada na vida (Schilling, 2009). Ênfase especial deve ser dada ao fortalecimento dos adultos, que bem como os alunos, não se conhecem, não confiam uns nos outros, “passam” pela escola sem se comprometerem com seu cotidiano. Não há constituição de coletividade e

autoridade institucional quando só se tem educadores temporários, que não tem tempo de construir um laço (Schilling, 2009).

8. Uma instituição escolar que se preocupa com relações de autoridade precisa ser composta a partir de certas premissas: constituição de um coletivo que possa organizar, acolher, proteger e ensinar, de um coletivo que tenha um discurso de apoio mútuo, que tenha regras e normas claras para proceder em relação aos adultos e alunos, deve-se ter clareza da proposta pedagógica, desenvolver nos alunos identidade com a cultura escolar, fomentar paixão e interesse pelo conhecimento. (Dubet, 2009 apud Schilling, 2009)
9. Autoridade não se transfere simplesmente. Alguém pode ser instituído por alguém que detenha a autoridade, mas ela só se constituirá de fato se a pessoa que foi instituída fizer jus a tal posição. Pois no quesito autoridade, parte-se sempre do zero. Não se tem créditos a priori. A autoridade precisa ser testada (Winnicott, 1999)
10. Para Arendt (1992 e 2001) autoridade tem mais a ver com responsabilidade do que com qualificação. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca desse mundo, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo.
11. Como resultado da fragilidade da autoridade, a indisciplina aparece como uma das formas manifestas de sua ausência. Exercer a autoridade e estabelecer a disciplina, entretanto não são a mesma coisa, são atitudes distintas. É a autoridade que dá um sentido à disciplina, não é a disciplina que faz a autoridade (Guillot, 2008).

Como vimos, o estabelecimento de relações de autoridade implica uma série de fatores complexos que se ligam para formar vínculos capazes de manter o tecido social. Compreender como tais relações se constituem no ambiente escolar possibilita a proposição de soluções eficazes para a melhoria desse ambiente e da qualidade do ensino por ele ofertada, pois sabemos que a escola, ainda que muitas vezes não queira essa responsabilidade, tem como desafio “driblar” os entraves que por vezes impossibilitam o aprender, o crescer, o amadurecer, o tornar-se um ser social e autônomo¹⁰.

¹⁰ A utilização do termo autônomo aqui é naquele sentido proposto por Piaget (1994): um indivíduo com capacidade de escolher entre o certo e o errado, do ponto de vista moral (coesão/solidariedade) e entre o verdadeiro e falso do ponto de vista intelectual. De acordo com La Taille et al (1991, p. 63), a autonomia seria, então, a constituição de uma razão, intelectual e/ou moral, que pudesse “... estabelecer suas certezas, liberando-se do que a tradição procura pura e simplesmente impor às diversas consciências. (...) O ‘herói’ piagetiano é, portanto, aquele que pode dizer ‘não’ quando o resto da sociedade, possível refém das tradições, diz ‘sim’”.

Referências Bibliográficas

1. **ARENDE, H.** (2001) *A Condição Humana*. Rio de Janeiro. Ed. Forense Universitária.
2. _____. (1992) *Entre o Passado e o Futuro*. Trad.: Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo, Editora perspectiva.
3. **BAUMAN, Z.** (1998). *O Mal-estar da Pós-modernidade*. Rio de Janeiro. Ed. Jorge Zahar.
_____. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro. Ed. Jorge Zahar.
4. **BOTTO, C. R.** (2009). *Entrevista à Revista Educação*. Ano 12, nº. 141, jan.
5. **CALLIGARIS, C.** *Adolescência*. São Paulo, Ed. Publifolha, 2000.
6. **CHARLOT, B.** (2000). *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*. . Revista Sociologias, nº. 8, p.432-433, jul/dez. Porto Alegre
7. **CORSINI, L.F.** (2008). *Autoridade, família e terapia: discutindo a autoridade no contexto das relações sociais e familiares*. In Arquivos Brasileiros de Psicologia, Vol. 60, No 1.
8. **CORTELLA, M. S. e LA TAILLE, Y.** (2005). *Nos Labirintos da Moral*. Campinas, Editora Papirus.
9. **DE LA TAILLE et al.** (1991) Mesa-redonda: *três perguntas a vygotskianos, wallonianos e piagetianos*. Cadernos de Pesquisa, n. 76, pp. 57-64.
10. **DURKHEIM, E.** ([1897] 2005). *O Suicídio*. São Paulo. Ed. M. Claret.
11. **FRANÇA, H.H.** (1987). *A Síndrome de Burnout*. In Revista Brasileira de Medicina, v. 44, nº.8.
12. **FREIRE, P.** (2000). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Ed. Paz e Terra
13. **FREYRE, G.** ([1933] 1987). *Casa Grande e Senzala*. São Paulo. Ed. Circulo do Livro S/A.
14. **GUILLOT, G.** (2008) *O Resgate da Autoridade em Educação*. Ed. Artmed.
15. **LÉVI-STRAUSS.** (1980). *A Família, a origem e a evolução*. Porto Alegre. Ed. Villa Matha.
16. **LOBATO, V. da S.** (2006). *Concepções de professores sobre questões relacionadas à violência na escola*. In: Anais da Reunião Anual da ANPED – Caxambu, p. 1 – 18.

17. **MILANI, F. M.** (2005). *Tá Combinado! Construindo um pacto de convivência na escola*. Salvador. Ed. P&A.
18. **PIAGET, J.** (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo. Ed. Summus.
19. **SALLAS, A. L. F. et al.** (1999) *O Jovem de Curitiba: Esperanças e Desafios*. Brasília, Ed. Unesco
20. **SENNETT, R.** (2001). *Autoridade*. São Paulo. Ed. Record.
21. . (2000). *A Corrosão do Caráter: As Conseqüências Pessoais do Trabalho no Novo Capitalismo*. São Paulo. Ed. Record.
22. **SCHILLING, F.** (2009) *Entrevista à Revista Educação*. Ano 12, nº. 141, jan.
23. **SCRIPTORI, C.C.** (2008). *Aspectos Pedagógicos e Práticas Escolares para o Desenvolvimento da Cooperação e da Autonomia*. (Org) Jorge Luiz Cunha e Lucia S. C. Dani. Santa Maria. Ed. UFSM.
24. **WEBER, M.** ([1922] 1978). *Economia e Sociedade I e II*. São Paulo. Ed. UNB.
25. **WINNICOTT, D.** (1999). *Privação e Delinqüência*. São Paulo, Ed. Martins Fontes.