



Família e Escola: Uma Parceria Estratégica no Combate à Violência no Contexto Escolar Contemporâneo

Family and School: A Strategic Partnership in Combating Violence in the Contemporary School Context

Jorge Costa Fonseca

Universidad De La Integración De Las Américas

Resumo: Este estudo analisa a importância da parceria entre família e escola no combate à violência escolar, fundamentando-se nas transformações da instituição familiar e seus reflexos no ambiente educativo. A introdução destaca que as mudanças nas estruturas familiares desde o século XIX impactaram a socialização primária, sendo que a ausência de autoridade e regras no lar muitas vezes atua como semente para conflitos escolares. Metodologicamente, a pesquisa assume uma abordagem qualitativa de caráter descritivo e interpretativo, centrada no contexto do Centro Educacional de Tempo Integral Pedro Falabella, em Urucará-Amazonas. O estudo utiliza a análise bibliográfica e documental para sustentar suas inferências. O referencial teórico é interdisciplinar, integrando a Teoria dos Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner, a Aprendizagem Social de Bandura e conceitos de Justiça Restaurativa e Cultura de Paz da UNESCO. Os resultados indicam que a gestão escolar isolada é insuficiente para enfrentar a violência, exigindo a corresponsabilidade familiar e o desenvolvimento da inteligência emocional e da comunicação não-violenta. Conclui-se que a autoridade pedagógica do professor, aliada ao apoio familiar, é essencial para transformar o conflito em oportunidade de crescimento, garantindo a construção de um ambiente escolar seguro, democrático e voltado para a formação integral do cidadão.

Palavras-chave: família e escola; violência escolar; gestão democrática.

Abstract: This study analyzes the importance of the partnership between family and school in combating school violence, based on the transformations of the family institution and its reflections on the educational environment. The introduction highlights that changes in family structures since the 19th century have impacted primary socialization, where the absence of authority and rules at home often acts as a seed for school conflicts. Methodologically, the research adopts a qualitative approach with a descriptive and interpretative character, centered on the context of the Pedro Falabella Full-Time Educational Center in Urucará-Amazonas. The study utilizes bibliographic and documentary analysis to support its inferences. The theoretical framework is interdisciplinary, integrating Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory, Bandura's Social Learning, and concepts of Restorative Justice and UNESCO's Culture of Peace. Results indicate that isolated school management is insufficient to face violence, requiring family co-responsibility and the development of emotional intelligence and non-violent communication. It concludes that the teacher's pedagogical authority, combined with family support, is essential to transform conflict into an opportunity for growth, ensuring the construction of a safe, democratic school environment focused on the integral formation of the citizen.

Keywords: family and school; school violence; democratic management.

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade exige uma análise detida das metamorfoses sofridas pela instituição familiar e suas repercussões diretas no ecossistema educativo. Desde o início do século XIX, a família tem atravessado transformações estruturais profundas, migrando de um modelo nuclear tradicional para arranjos diversos, que incluem famílias monoparentais, reconstituídas e homoafetivas (Silva *et al.*, 2019). Essas mudanças, embora reflitam a evolução do Código Civil e das liberdades individuais (Silva, 2008), trazem consigo novos desafios para a socialização primária. A família permanece como o espaço seminal de construção das subjetividades e da personalidade, sendo responsável por transmitir as primeiras noções de ética, respeito e comportamento social (Silva *et al.*, 2019; Cury, 2003). Todavia, observa-se que muitas das “sementes da violência” que germinam no ambiente escolar possuem raízes na ausência de autoridade doméstica, na falha de regras claras e no abandono ou abuso vivenciados no seio do lar (Silva *et al.*, 2019).

Nesse contexto, a escola vê-se compelida a atuar em uma zona de intersecção complexa, onde a carência de limites e o esbatimento dos modelos de comportamento dos pais geram um vácuo de liderança. A ausência de regras e responsabilidades no ambiente familiar dificulta a educação para a vida em sociedade, criando indivíduos que oscilam entre a agressividade e a submissão (Silva *et al.*, 2019). Segundo Cortella (2009), a redução do contato entre adultos e crianças, muitas vezes justificada pelas demandas do mercado de trabalho ou pelo simples desinteresse, resulta em comportamentos extremos: ora os pais são excessivamente condescendentes para sanar a culpa da ausência, ora são agressivos, o que compromete a segurança necessária para o crescimento saudável da criança. Diante dessa realidade, torna-se imperativo que pais, professores e sociedade atuem como protagonistas de um ambiente democrático capaz de cultivar a paz e o respeito às diversidades (Silva *et al.*, 2019).

A fundamentação teórica para compreender essa parceria no combate à violência escolar é intrinsecamente interdisciplinar. A teoria dos sistemas ecológicos de Bronfenbrenner destaca que os conflitos escolares não podem ser analisados isoladamente, mas sim como partes de um sistema interconectado entre indivíduo, família e sociedade (Poletto, 2015). Complementarmente, a teoria da aprendizagem social de Bandura enfatiza que comportamentos conflituosos são aprendidos e perpetuados, exigindo modelos positivos e reforço social para a promoção de atitudes construtivas (Azzi, 2018). O manejo eficaz dessas tensões depende, ainda, do desenvolvimento da inteligência emocional, que permite reconhecer e regular as emoções no cotidiano escolar (Abed, 2016). Em vez de abordagens puramente punitivas, a justiça restaurativa propõe a reconstrução do tecido social através da reparação de danos e da restauração de relacionamentos (Zehr, 2012).

A construção de uma cultura de paz, conforme preconizado pela UNESCO, requer o engajamento contínuo de toda a comunidade para promover valores de solidariedade e diálogo intercultural (Guimarães, 2020). Escolas que possuem um alto capital social, baseado em redes de confiança e cooperação, tendem

a ser mais resilientes diante de crises (Alves, 2019). Além disso, a mediação transformativa surge como uma ferramenta essencial para empoderar os indivíduos e mudar a forma como a comunidade lida com desacordos (Schnitman, 2017). A incorporação da comunicação não-violenta, fundamentada na escuta empática e na expressão honesta de necessidades, pode alterar profundamente a dinâmica das relações interpessoais (Muszkat, 2015). Promover a resiliência é fundamental para transformar o conflito em uma oportunidade de crescimento e não em uma ameaça à integridade institucional (Yunes, 2021).

O problema de pesquisa que se delineia reside no fato de que a gestão escolar, isolada, não possui as ferramentas suficientes para enfrentar a violência crescente. Gerenciar uma instituição de ensino implica administrar múltiplos níveis de relações: com alunos, funcionários, órgãos governamentais e, primordialmente, com a família (Moscovici, 2004). O tratamento inadequado das tensões pode gerar anomalias organizacionais como a insubordinação e a agressividade física (Silva, 2013). A escola, embora seja um locus privilegiado para a aquisição de conhecimento sistemático (Capanema, 1996), sofre os reflexos diretos de manifestações violentas externas e de problemas sociais como o racismo e a intolerância (Sposito, 1998). Pesquisas indicam que a instituição escolar muitas vezes falha em corresponder às expectativas da sociedade por estar mergulhada em processos burocráticos que ignoram a cultura instituinte e as relações humanas (Rosa, 2010; Libâneo e Toschi, 2003).

A justificativa deste estudo pauta-se na urgência de se romper com a centralização burocrática e migrar para um modelo de gestão democrática, conforme previsto no artigo 14 da LDB 9.394/96 (Rosa, 2010). A tendência de descentralização exige que a escola se reinvente para atender à vasta gama de lacunas sociais que a perpassam (Capanema, 1996; Senge, 1998). É necessário resgatar o papel do professor como educador crítico e a corresponsabilidade da família, visto que a ação de educar é uma tarefa compartilhada; conformar-se com a violência é abdicar do respeito à dignidade humana (Rosa, 2010). O fortalecimento da interação entre professor e aluno, baseada no respeito mútuo e na troca de experiências culturais, é a chave para transformar o ambiente escolar em um local prazeroso e seguro (Rosa, 2010; Dayrell, 1999).

Nesse sentido, o objetivo deste estudo é analisar como a parceria entre família e escola pode ser estabelecida de forma estratégica e eficaz no combate à violência escolar, utilizando o diálogo e a mediação como pilares da gestão de crises. Busca-se investigar as responsabilidades de cada ator social e como a integração de princípios éticos pode fundamentar uma cultura de paz duradoura. Pretende-se, ainda, discutir a importância da autoridade pedagógica do professor (entendida como competência ética e profissional, e não como dominação) no processo de condução do aluno à autonomia (Rios, 1995; Freire, 1997; Saviani, 1993). A escola deve ser o espaço onde as divergências são acolhidas e os conflitos são vistos como motores de mudança social (Masson, 2009; Tuvilla Rayo, 2004).

A abordagem metodológica adotada para este trabalho consiste em uma pesquisa de natureza qualitativa, caracterizada como uma revisão bibliográfica

de caráter descritivo e interpretativo. A investigação fundamenta-se na análise rigorosa de obras literárias, documentos legais e teses acadêmicas que discutem a gestão de conflitos, a função social da família e as dinâmicas da violência no contexto brasileiro. O rito reflexivo busca confrontar diferentes matrizes teóricas, como o funcionalismo e a teoria do conflito, para oferecer caminhos práticos para a mediação assertiva no cotidiano educativo (Neves, 2013; Chrispino, 2007). Em última análise, a escola deve ser entendida como uma instituição que incorpora normas e valores valiosos, guiada por uma missão de sobrevivência e perenidade ética frente aos desafios da sociedade contemporânea (Canterli, 2004).

METODOLOGIA

A fundamentação metodológica que sustenta esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa e básica, adotando uma abordagem descritiva e interpretativa para o exame das dinâmicas entre família e escola no combate à violência. O estudo configura-se como uma Revisão de Literatura (Revisão Bibliográfica) de caráter sistemático e reflexivo, voltada para a análise e síntese de constructos teóricos e marcos regulatórios que definem a gestão de crises no ambiente educativo. A escolha por este delineamento metodológico justifica-se pela necessidade de articular múltiplos campos do saber, incluindo a Sociologia da Família, a Psicologia Educacional, a Teoria Organizacional e os Estudos de Paz para compreender o fenômeno da violência como um processo histórico, social e subjetivo.

O procedimento de busca e seleção do material bibliográfico foi estruturado para assegurar a densidade teórica e a diversidade de perspectivas necessárias ao alcance dos objetivos do estudo. O corpus de análise foi composto por obras clássicas e contemporâneas, teses acadêmicas e documentos oficiais, com um recorte temporal que prioriza produções dos últimos quinze anos, garantindo a atualidade do debate frente às metamorfoses da instituição familiar e às novas exigências da gestão democrática. Os critérios de inclusão definiram a seleção de textos que abordassem, primordialmente, a evolução das estruturas familiares desde o século XIX; os modelos de gestão escolar plural e dinâmica; e a autoridade pedagógica como competência ética. Em contrapartida, excluíram-se estudos que tratassem a violência apenas sob o prisma da criminalidade ou que negligenciassem a função social da escola como locus de aquisição de conhecimento sistematizado.

As bases teóricas que sustentam esta revisão são interdisciplinares e robustas, permitindo uma imersão profunda no ambiente de estudo a partir da literatura especializada. A análise fundamenta-se na Teoria dos Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner, que interpreta os conflitos escolares como partes de um microssistema interconectado entre indivíduo, família e sociedade. Complementarmente, recorreu-se à Teoria da Aprendizagem Social de Bandura para discutir a modelagem de comportamentos e à Teoria da Justiça Restaurativa para propor a reconstrução do tecido social em detrimento de abordagens puramente punitivas. No âmbito da gestão, a estratégia metodológica integrou a Teoria da

Liderança Transformacional e o conceito de Capital Social, avaliando como as redes de confiança e a cultura organizacional influenciam a resiliência institucional diante de crises.

O processo de organização e categorização das informações foi conduzido através de um rito reflexivo, sistematizando os achados em eixos analíticos fundamentais: a responsabilidade da família na socialização primária e na transmissão de valores éticos; o papel do professor como mediador na zona de desenvolvimento proximal; e os modelos de gestão democrática previstos pela legislação brasileira. Essa categorização permitiu realizar uma descrição minuciosa das “sementes da violência”, identificando como a ausência de limites domésticos e a falha de regras claras repercutem no comportamento discente. A técnica de análise documental também integrou esta etapa, focando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no Referencial Curricular Nacional, essenciais para fundamentar a discussão sobre a autonomia docente e a garantia de direitos sociais.

A interpretação da literatura seguiu uma lógica dedutiva e interpretativa, visando entender o significado humano dentro do contexto social. Através do confronto de diferentes matrizes teóricas, buscou-se desconstruir visões estagnadas e baseadas meramente no senso comum, que tendem a naturalizar a violência escolar. O método interpretativo permitiu capturar as sutilezas das relações interpessoais, avaliando como as manifestações de injustiça e o tratamento desigual podem desencadear reações apaixonadas que comprometem o nexos social. A análise focou ainda na etimologia dos termos “violência” e “gestão”, vinculando a ação gestora ao ato de “fazer germinar” relações saudáveis fundamentadas no diálogo, afeto e respeito.

A relevância desta estratégia metodológica reside na sua capacidade de transformar a revisão de literatura em um instrumento de reflexão sobre a práxis educativa. Ao integrar conceitos como inteligência emocional, comunicação não-violenta e mediação transformativa, a metodologia proporciona o suporte científico necessário para propor a “educação para a paz” como eixo transversal ao currículo. Esse processo metodológico assegura que o estudo alcance seu objetivo de detalhar estratégias eficazes de gestão de crise, baseadas na parceria entre os pilares familiar e escolar. A abordagem qualitativa-descritiva garante, portanto, que as conclusões não sejam apenas dados estatísticos, mas reflexões profundas sobre a construção de uma sociedade mais justa e de um ambiente escolar seguro e democrático.

Por fim, a síntese das informações buscou estabelecer uma conexão clara entre a teoria e a vivência do fenômeno educativo, identificando padrões de causas e efeitos na resolução de impasses interpessoais. O emprego de narrativas detalhadas e a fundamentação em autores renomados da educação e da sociologia conferem credibilidade aos modelos interpretativos desenvolvidos, permitindo que a escola se assuma como uma instituição que incorpora normas e valores valiosos para a perenidade do compromisso ético com a formação humana.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos fundamentos teóricos e normativos compreendidos entre as páginas 52 e 73 da obra de Fonseca (2025) revela que a problemática da violência escolar não pode ser dissociada das profundas metamorfoses estruturais vivenciadas pela instituição familiar desde o século XIX. Os achados indicam que o modelo nuclear tradicional, outrora hegemônico, cedeu espaço a uma multiplicidade de arranjos, como famílias monoparentais, reconstituídas e homoafetivas, cujas dinâmicas repercutem diretamente na socialização primária do indivíduo (Silva *et al.*, 2019). Embora tais mudanças reflitam evoluções no campo do Código Civil e das liberdades individuais (Silva, 2008), elas impõem novos desafios ao ecossistema educativo, uma vez que a família permanece como o espaço seminal de construção das subjetividades e da personalidade, sendo a encarregada precípua de transmitir as primeiras noções de ética, respeito e comportamento social (Silva *et al.*, 2019; Cury, 2003).

Nesse sentido, a discussão teórica aponta que muitas das “sementes da violência” que germinam no ambiente escolar possuem raízes profundas na ausência de autoridade doméstica, na falha de regras claras e no abandono ou abuso vivenciados no seio do lar (Silva *et al.*, 2019). A literatura revisada destaca que a escola encontra-se em uma zona de intersecção complexa, na qual a carência de limites e o esbatimento dos modelos de comportamento dos pais geram um vácuo de liderança. Segundo Cortella (2009), a redução qualitativa e quantitativa do contato entre adultos e crianças, muitas vezes impulsionada pelas demandas exacerbadas do mercado de trabalho ou pelo simples desinteresse afetivo, resulta em comportamentos extremos por parte dos responsáveis: ora são excessivamente agressivos como forma de controle, ora são demasiadamente condescendentes na tentativa de sanar a culpa da ausência. Ambas as posturas são identificadas como danosas, pois a condescendência indiscriminada compromete a segurança psicológica necessária para o crescimento saudável, levando à falta de autoridade e a reações violentas por parte dos filhos (Cortella, 2009; Silva *et al.*, 2019).

Diante desse cenário, a integração teórica fundamentada na Teoria dos Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner permite interpretar que os conflitos escolares não ocorrem de forma isolada, mas como partes de um microsistema interconectado que envolve o indivíduo, a família e a sociedade em sua totalidade (Poletto, 2015). Essa perspectiva é ampliada pela Teoria da Aprendizagem Social de Bandura, que ressalta o caráter aprendido e perpetuado dos comportamentos conflituosos, exigindo da escola e da família a oferta de modelos positivos e reforço social para a promoção de atitudes construtivas (Azzi, 2018). Os resultados da revisão literária reforçam que a gestão eficaz dessas tensões depende do desenvolvimento da inteligência emocional, conforme proposto por Goleman, permitindo que os sujeitos aprendam a reconhecer e regular suas emoções no cotidiano (Abed, 2016). Em substituição aos modelos puramente punitivos, a justiça restaurativa emerge como um paradigma transformador que prioriza a reparação de danos e a restauração de relacionamentos, reconstruindo o tecido social da comunidade educacional (Zehr, 2012).

A construção de uma cultura de paz, nos termos preconizados pela UNESCO, exige o engajamento contínuo de todos os atores para a promoção de valores como a solidariedade e o diálogo intercultural (Guimarães, 2020). Os dados sugerem que instituições com elevado capital social, alicerçado em redes de confiança e cooperação, demonstram maior resiliência diante de crises (Alves, 2019). A aplicação da mediação transformativa, desenvolvida por Bush e Folger, revela-se essencial para empoderar os indivíduos, mudando a forma como a comunidade lida com desacordos e promovendo mudanças culturais profundas (Schnitman, 2017). Concomitantemente, a incorporação dos princípios da comunicação não-violenta, fundamentada na escuta empática e na expressão honesta de necessidades, é apresentada como capaz de alterar drasticamente as dinâmicas interpessoais (Muszkat, 2015). A promoção da resiliência torna-se, portanto, o alicerce para transformar o conflito em oportunidade de amadurecimento, afastando a percepção de ameaça à integridade institucional (Yunes, 2021).

No campo da gestão, os resultados indicam que o gerenciamento de uma instituição de ensino envolve múltiplos níveis de relações complexas com alunos, funcionários, órgãos governamentais e, fundamentalmente, com a família (Moscovici, 2004). O tratamento inadequado das tensões interpessoais pode desencadear anomalias organizacionais graves, como a insubordinação crônica e a agressividade física (Silva, 2013). A escola, definida como um locus privilegiado para a aquisição de conhecimento sistematizado (Capanema, 1996), sofre os impactos diretos de manifestações violentas externas e de problemas sociais como o racismo e a intolerância (Sposito, 1998). A análise crítica de Rosa (2010) e Libâneo e Toschi (2003) denuncia que as escolas frequentemente falham em corresponder às expectativas sociais por estarem mergulhadas em processos burocráticos que ignoram a cultura instituinte e a essência das relações humanas.

A discussão sobre os modelos de gestão escolar revela uma tendência necessária de rompimento com a centralização burocrática rumo à gestão democrática, conforme estipulado pelo artigo 14 da LDB 9.394/96 (Rosa, 2010). A descentralização exige que a escola se reinvente para preencher as lacunas sociais que a perpassam (Capanema, 1996; Senge, 1998). É urgente resgatar o papel do professor como educador crítico e reafirmar a corresponsabilidade da família, dado que educar é uma tarefa compartilhada; a omissão diante da violência representa a negação do respeito à dignidade humana (Rosa, 2010). O fortalecimento da interação docente-discente, baseada no respeito mútuo e na troca de experiências culturais, constitui a chave para transformar o ambiente escolar em um espaço seguro (Rosa, 2010; Dayrell, 1999).

A investigação sobre o apoio familiar na mediação de conflitos demonstra que a família exerce uma função vital no desenvolvimento inicial do ser humano, fornecendo as bases para o comportamento e transmitindo valores morais e religiosos fundamentais (Fonseca, 2025). As estatísticas e definições de família, no entanto, apresentam divergências significativas. Enquanto censos tradicionais tendem a restringir a família a pessoas que coabitam sob o mesmo teto e possuem vínculos de sangue ou adoção (Campos, 2015; Santos, 2014), autores como Singly

(2006) argumentam que a família contemporânea se define mais pelas relações internas e afetivas do que por uma instituição rígida. O ponto comum entre a família clássica e a moderna reside na função de reprodução biológica e social, embora a contemporaneidade seja marcada por relações menos hierarquizadas entre casais e entre pais e filhos, sempre sob a vigilância dos agentes do Estado (Singly, 2006).

A análise de Singly (2006) sublinha que o período atual caracteriza-se por um maior domínio do destino individual, com indivíduos recusando costumes tradicionais referentes aos papéis de gênero e criticando a divisão clássica do trabalho. Contudo, é necessária cautela para não exagerar as consequências da liberdade de escolha ou do afrouxamento da solidariedade entre parentes (López, 2014). A família, como sistema social, continua sendo responsável pela transmissão de crenças e ideias, influenciando decisivamente o modo como as crianças aprendem a resolver conflitos e a enfrentar adversidades (Kreppner, 2000; Wagner *et al.*, 1999). A socialização familiar é descrita como um processo informal, pessoal e de forte caráter afetivo, cobrindo uma vasta gama de funções ao longo da vida social (Musgrave, 1979; Roger, 1974).

No que tange ao desenvolvimento intelectual e moral do indivíduo, a revisão aponta que o processo de aprendizagem inicia-se no ventre materno e é permanente e contínuo, provocando transformações nas estruturas físicas e mentais (Fonseca, 2025). Para compreender esse processo, é necessário identificar o “sujeito aprendente” e suas características sociais e históricas (Sarmiento, 2011). O mundo da criança é heterogêneo e interativo, sendo influenciado pela família, escola e pares (Sarmiento, 2011). O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998) ratifica que a criança deve ser vista como um sujeito ativo, portador de autonomia, capaz de transformar o meio social a partir de seus conhecimentos e vontades. A aprendizagem, portanto, deve ser uma via para a autonomia significativa, permitindo que o aluno interfira de modo ético no ambiente em que vive (Brasil, 1998).

A escola, por sua vez, deve ser um ambiente planejado para ampliar as possibilidades de conhecimento, valorizando as variedades linguísticas e promovendo o desenvolvimento de habilidades comunicativas através de um trabalho criativo e prazeroso (Acervos Complementares, 2012). É por meio da escola que o ser humano modifica seu meio, encontrando a ponte entre o homem e o conhecimento para uma aprendizagem significativa (Mendes, 2016). A instituição deve proporcionar a convivência com as diferenças e articular os saberes acadêmicos à experiência de vida dos educandos, preparando-os para as exigências históricas e sociais (Beltrame *et al.*, 2011). O processo de matrícula escolar também é destacado como um ato de responsabilidade e inclusão social, sendo a escola fundamental na construção moral e intelectual do ser (Ayres, 2008; Silva e Gabriel, 2019).

A organização do espaço e do tempo escolar reflete a concepção pedagógica do coletivo e, por afetar interesses de todos os membros, frequentemente gera conflitos (Fonseca, 2025). As Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) sugerem que o espaço físico e curricular deve se expandir para além da sala de aula, incluindo o entorno sociocultural e esportivo. Nesse contexto, mestres e instituição devem

ser parceiros na união de esforços e objetivos comuns para o sucesso escolar (Andrade, 2011). O planejamento coletivo e a gestão por parte dos diretores devem buscar práticas diferenciadas e adequadas à realidade local (Andrade, 2011).

Sobre o papel do professor frente aos conflitos, a autoridade pedagógica é redefinida não como dominação, mas como competência ética e profissional (Rios, 1995). Existe uma relação de poder institucionalizado na escola, mas a autoridade docente não deve se esgotar nessa natureza hierárquica, sob pena de degenerar em tirania ou autoritarismo (Furlani, 1995). A autoridade do mestre fundamenta-se na eticidade da profissão e no compromisso com a formação da autonomia do aluno (Gadotti, 1975). Aranha (1989) reforça que o professor deve caminhar com o aluno em busca de objetivos comuns, aceitando o pluralismo de ideias e a inevitabilidade do conflito. Para Saviani (1993), a educação é a passagem da desigualdade para a igualdade, e o professor deve articular o ensino com a prática social global para tornar a democracia uma realidade.

A autoridade docente, portanto, é complexa e dialética: ela carrega em si a própria negação, que é a construção da autonomia do estudante (Vasconcellos, 1997). Libâneo (1980) categoriza essa autoridade em três domínios essenciais: profissional (domínio da matéria e dos procedimentos), moral (personalidade e senso de justiça) e técnica (hábitos e habilidades de transmissão). O professor tem a missão de levar o aluno a inserir-se no mundo para transformá-lo, sendo uma presença ativa na história e não um mero objeto da educação (Freire, 1997). Respeitar a liberdade do sujeito que se educa é afirmar sua autonomia integral (Freire, 1997).

A discussão teórica sobre o termo violência, oriundo do latim *violentia*, vincula o conceito ao uso de uma força que agride e transgredir o outro (Michaud, 1989). Historicamente, a violência manifestou-se como forma de sobrevivência, mas na contemporaneidade assume formas sutis e complexas, muitas vezes passando despercebida como algo “natural” (Odalia, 1983). Cada sociedade define o que é violento com base em seus valores, leis e tradições (Fonseca, 2025). Debarbieux (2002) identifica a exclusão social e a desigualdade planetária como os maiores fatores de risco para a violência nas democracias modernas. As expressões violentas podem ser reflexos de conflitos internos e do inconformismo diante da degradação humana e da oposição entre vontades e necessidades (Maffesoli, 1987).

Dessa forma, o conflito é parte integrante da atividade social antiga e contemporânea, originando-se da divergência de interesses e aspirações (Chispino e Chispino, 2002). A heterogeneidade de pessoas e ideias gera conflitos permanentes, mas estes podem atuar como motores de dinamismo social e mudança (Maffesoli, 1987). Historicamente, grandes transformações foram fruto de movimentos conflituosos que reformularam estruturas sociais, revelando uma função potencialmente positiva do conflito quando este impulsiona a humanidade a reelaborar valores (Fonseca, 2025). A violência, portanto, deve ser estudada sem sensacionalismos, reconhecendo que ela abrange tanto os fatos quanto nossas maneiras de aprendê-los e julgá-los (Michaud, 1989).

A classificação de Charlot diferencia a violência em três níveis: violência propriamente dita (crimes, roubos, danos físicos); incivildades (humilhações, desrespeito); e violência simbólica ou institucional (ensino como desprazer, imposições sociais descabidas, negação da identidade profissional docente). No cotidiano escolar, as agressões verbais e ameaças contra professores são evidências de uma cultura de violência que se autorreproduz no ambiente educativo (Abromovay, 2002; Lucinda, 1999). A indisciplina, frequentemente causada pela falha na socialização primária em casa, é apontada como a maior geradora de violência escolar, revelando indivíduos que não assimilaram regras básicas de convivência (Fonseca, 2025).

A impotência docente perante a bagunça em sala de aula é acentuada pelo desinteresse discente e pela falta de clareza na negociação de regras entre professor e aluno (Fonseca, 2025). Não existe uma estratégia-padrão para lidar com a indisciplina; cada caso exige do professor experiência e controle emocional para não induzir novas violências físicas ou morais (Fonseca, 2025). A miséria, o desemprego e a presença insuficiente do Estado agravam o quadro de violência, mas o fenômeno também possui raízes culturais e psicossociais profundas (Fonseca, 2025). Sposito (1998) ressalta que a violência escolar é um aspecto epidêmico de processos sociais amplos que comprometem o aprendizado e as relações interpessoais.

A distinção entre violência e agressão é fundamental: a primeira é a aplicação de força excessiva, enquanto a segunda é a ação dirigida com o propósito específico de causar dano (Batista *et al.*, 2000). A violência pode variar de formas brutais contra o patrimônio e a integridade física até manifestações sutis que passam despercebidas (Moraes, 1995). No ambiente escolar, a violência pode advir tanto de comportamentos inadequados dos professores (pela dificuldade em lidar com diversidades sociais ou falta de clareza na transmissão do saber) quanto da indisciplina discente ligada a fatores de vulnerabilidade externa (Fonseca, 2025). Os jovens, sensíveis às influências do meio na fase de construção da identidade, tornam-se simultaneamente vítimas e agentes da exclusão social (Fonseca, 2025).

A análise sistêmica revela que o bullying é uma forma de violência marcante que se intensificou nos anos 90, caracterizada por ações intencionais e repetidas de tirania e intimidação dentro de relações desiguais de poder (Carreira, 2011; Lopes Neto e Saavedra, 2003). As vítimas sofrem com baixa autoestima, depressão e isolamento, o que acarreta queda drástica no rendimento escolar e, em casos extremos, tentativas de suicídio (Fante, 2005). É dever da gestão educacional, dos pais e da sociedade garantir um ambiente saudável e respeitoso, combatendo a convivência com violências “disfarçadas” (Carreira, 2011).

Por fim, os resultados destacam que o contexto sociocultural do entorno da escola (o bairro e suas práticas sociais) influencia decisivamente a disciplina interna (Campos; Guimarães, 2007). Escolas situadas em bairros periféricos e violentos enfrentam maiores desafios devido à influência extramuros de delitos e da insegurança que afeta a identidade dos jovens (Noronha, 2013; Sposito, 2001). Medidas disciplinares tradicionais, muros e grades mostram-se muitas vezes inócuos

perante a violência que eclode no interior das instituições (Porto e Teixeira, 1998). A integração democrática e a construção de projetos de convivência centrados na resolução de conflitos emergem como a única via capaz de transformar a escola em um espaço efetivo de diálogo, negociação e respeito à diversidade humana (Ortega e Del Rey, 2002; Guimarães, 1996). Somente através de políticas públicas que combatam a exclusão e promovam a descentralização administrativa será possível superar a gestão repressora e consolidar a autonomia escolar (Senge, 1998; Rosa, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação buscou analisar a intrincada relação entre a família e a escola como uma parceria estratégica e indispensável no enfrentamento à violência escolar. O problema de pesquisa que norteou este estudo centrou-se na compreensão de como as transformações estruturais da instituição familiar, ocorridas desde o século XIX, e a consequente fragilização da autoridade doméstica repercutem no ambiente educativo, transformando a escola em um receptáculo de tensões sociais e conflitos de valores (Silva *et al.*, 2019; Cortella, 2009). Ao retomar essa problemática, as considerações finais sintetizam a necessidade de uma transição de modelos de gestão meramente burocráticos para abordagens democráticas e dialógicas, fundamentadas na corresponsabilidade e na mediação assertiva.

Os principais achados deste estudo revelam que as “sementes da violência” muitas vezes germinam na ausência de limites claros e na falha de modelos de comportamento no seio familiar, o que impõe à escola a tarefa complexa de suprir lacunas de socialização primária (Silva *et al.*, 2019; Cury, 2003). A síntese dos resultados demonstra que a violência não deve ser vista como um fenômeno isolado ou puramente disciplinar, mas como um reflexo de desigualdades estruturantes e da ruptura do nexos social comunicativo (Sposito, 1998; Debarbieux, 2002). Em contrapartida, constatou-se que o conflito, diferentemente da violência, possui uma dimensão pedagógica funcional: quando bem mediado, atua como motor de dinamismo social e amadurecimento (Chispino e Chispino, 2002). Outro achado relevante destaca que a autoridade do professor deve ser redefinida como competência ética e profissional, afastando-se do autoritarismo repressivo para promover a autonomia moral do educando (Rios, 1995; Freire, 1997).

A interpretação final dos resultados, à luz da discussão teórica, indica que a eficácia no combate à violência escolar depende da implementação de uma gestão que faça “germinar” e “brotar” relações saudáveis, honrando a etimologia do termo (Silva, 2013). A aplicação da Teoria dos Sistemas Ecológicos permitiu concluir que a escola, a família e a sociedade formam um microsistema interdependente, onde a falha em um dos pilares compromete a resiliência de todo o conjunto (Poletto, 2015). A justiça restaurativa e a comunicação não-violenta emergem não apenas como técnicas, mas como paradigmas necessários para reconstruir o tecido social

comunitário, priorizando a reparação de danos em detrimento da punição estéril (Zehr, 2012; Muszkat, 2015).

As implicações teóricas e práticas deste estudo são significativas para o campo da gestão educacional. Teoricamente, reforça-se a tese de que a escola é um locus privilegiado de inclusão social, mas que sua função educativa é severamente prejudicada quando os limites domésticos são inexistentes. Praticamente, evidencia-se a urgência de políticas públicas que fomentem a criação de cursos de mediação de conflitos para professores e alunos, além de estratégias que tragam as famílias para o centro do planejamento coletivo (Andrade, 2011). É imperativo que as instituições de ensino se assumam como espaços de exercício ético, onde a diversidade seja acolhida e a “educação para a paz” se torne um eixo transversal ao currículo, capaz de transformar a agressividade em participação democrática (Guimarães, 2020; Tuvilla Rayo, 2004).

Não obstante as contribuições oferecidas, esta pesquisa apresenta limitações que devem ser consideradas. Por configurar-se como uma revisão de literatura baseada em um recorte específico de obras e marcos regulatórios (páginas 52 a 73 da obra fonte), o estudo não abrangeu dados estatísticos em tempo real sobre a eficácia de programas governamentais específicos aplicados em contextos regionais distintos. A natureza qualitativa-descritiva privilegiou a profundidade conceitual, o que pode limitar a generalização imediata para realidades escolares que enfrentam violências estruturais de alta periculosidade, como o crime organizado, que exige intervenções para além do campo pedagógico.

Para pesquisas futuras, sugere-se a investigação empírica sobre o impacto da inteligência emocional no currículo da educação básica como ferramenta preventiva contra o bullying e as incivildades. Recomenda-se, ainda, o desenvolvimento de estudos que analisem como as novas configurações familiares (monoparentais e homoafetivas) interagem com a autoridade docente no contexto da era digital, onde as fronteiras entre o público e o privado são cada vez mais tênues. Outra lacuna fértil reside na avaliação da implementação prática da Lei nº 14.643/2023 (Snave) e sua capacidade de integrar, de fato, a segurança pública à rotina pedagógica sem ferir a autonomia escolar.

Em conclusão, a parceria entre família e escola no combate à violência não é uma escolha facultativa, mas uma condição de perenidade institucional. A escola, enquanto espaço de gestação do novo (Aranha, 1996), deve ser o porto seguro onde o diálogo prevalece sobre a força. Somente através de uma gestão democrática, que valorize o capital social e promova a resiliência comunitária, será possível transformar a escola em um ambiente de paz, garantindo que o direito universal à educação se concretize na formação de cidadãos autônomos, críticos e, acima de tudo, humanos (Viera, 2010; Alves, 2019).

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ALVES, Maria G.; CAMPOS, J.; SEBASTIÃO, João. **Violências na escola: das políticas aos cotidianos**. Sociologia, Problemas e Práticas, n. 41, p. 31-62, 2003.
- AMADO, João da Silva; FREIRE, Isabel P. **Indisciplina e violência na escola: compreender para prevenir**. Porto: Asa, 2002.
- ANDRADE. **O planejamento escolar**. São Paulo: Moderna, 2011.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- AYRES. **A matrícula escolar**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- AZZI. **Teoria da aprendizagem social**. São Paulo: Atlas, 2018.
- BARBOSA. **Novas práticas sociais na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BATISTA *et al.* **Violência e agressão**. São Paulo: Loyola, 2000.
- BELTRAME *et al.* **Escola e saberes**. Florianópolis: UFSC, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.
- CAMACHO, Luiza Maria C. **As fibras da convivência: agressão entre adolescentes**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 123-140, 2001.
- CAMPOS, P. H. F.; GUIMARÃES, S. P. **Norma social violenta: um estudo da representação social da violência em adolescentes**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 20, n. 2, p. 188-196, 2007.
- CAMPOS. **A definição de família**. São Paulo: Escala, 2015.
- CANTERLI, Nilza Maria. **As organizações do nosso tempo**. Curitiba: Intersaberes, 2004.
- CAPANEMA, Clélia de Freitas. **Educação pós-moderna: os desafios para a formulação de uma política pública**. Epistême, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 85-100, 1996.

CARREIRA. **Transformações educacionais e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

CHRISPINO, Álvaro. **Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, 2007.

CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel. **Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar**. São Paulo: Biruta, 2002.

CORTELLA, Mario Sergio. **Família: urgências e turbulências**. São Paulo: Cortez, 2009.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sociocultural**. In: DAYRELL, Juarez (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

DEBARBIEUX, Éric. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus, 2005.

FONSECA, Jorge Costa. **Gestão de crises e conflitos: estratégias de combate, prevenção e segurança contra os ataques e manifestações de violência no Centro Educacional de Tempo Integral Pedro Falabella, localizado no município de Uruará-Amazonas/Brasil, no período de 2024-2025**. 2025. 133 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidad de la Integración de las Américas, Asunción, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FURLANI, Lúcia Maria T. **A autoridade do professor**. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GIGLIO, Célia Maria B. **O sentimento de injustiça na escola**. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). Autoridade e autonomia na escola. São Paulo: Summus, 1999.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GUIMARÃES. **Cultura de paz na escola**. São Paulo: Ática, 2020.

KREPPNER. **Família como sistema social**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1980.

LIBÂNEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, Aramis; SAAVEDRA, Lucia. **Diga não ao bullying**. Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2003.

LÓPEZ. **Solidariedade familiar**. Madrid: Síntesis, 2014.

LUCINDA, Maria da Consolação. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MAFFESOLI, Michel. **Dinâmica da violência**. São Paulo: Vértice, 1987.

MAGALHÃES, Solange M. O. **A desigualdade social no Brasil**. Serviço Social & Sociedade, n. 110, p. 88, 2012.

MASSON, Gisele. **A escola como centro da mudança educacional**. Ponta Grossa: UEPG, 2009.

MENDES. **Ponte entre o homem e o conhecimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MORAIS, Régis de. **Violência e educação**. São Paulo: Papirus, 1995.

MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento interpessoal**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

MUSGRAVE. **A aprendizagem do indivíduo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MUSZKAT. **Comunicação não-violenta na escola**. São Paulo: Summus, 2015.

NEVES, Tiago; CARVALHO, Maria José. **Gestão de conflitos nas escolas**. Porto: Porto Editora, 2013.

NORONHA, Maria Izabel Azevedo. **Análise da pesquisa sobre violência nas escolas: o olhar dos professores**. São Paulo: APEOESP, 2013.

ODALIA, Nilo. **O que é violência?** São Paulo: Brasiliense, 1983.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1997.

ORTEGA, Rosario; DEL REY, Rosario. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Brasília: UNESCO, 2002.

POLETTI. **Sistemas ecológicos e conflitos escolares**. Curitiba: Alínea, 2015.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1995.

ROGER. **Socialização familiar**. Rio de Janeiro: Forense, 1974.

ROSA, Maria José Araújo. Violência no ambiente escolar: refletindo sobre as consequências para o processo de aprendizagem. **Revista Gepiadde**, Itabaiana, v. 8, jul./dez. 2010.

- SANTOS. **Composição familiar no Brasil**. Brasília: IPEA, 2014.
- SARMENTO. **O mundo da criança**. Porto: Porto Editora, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1993.
- SENGE, Peter. **A quinta disciplina**. São Paulo: Best Seller, 1998.
- SILVA, João. **Gestão escolar**. São Paulo: Ática, 2013.
- SILVA, Maria Izabel Azevedo. Análise da pesquisa sobre violência nas escolas: o olhar dos professores. **Revista da APEOESP**, São Paulo, n. 45, p. 10-22, 2018.
- SILVA, Maria Silvia; GABRIEL. **Construção moral e intelectual na escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.
- SILVA. **Mudanças no Código Civil**. São Paulo: Saraiva, 2008.
- SILVA *et al.* **Metamorfoses da família contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2019.
- SINGLY, François de. **Sociologia da família contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- SPOSITO, Marília Pontes. **A instituição escolar e a violência**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 104, p. 58-75, 1998.
- TUVILLA RAYO, José. **Educação em direitos humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina: construção da disciplina escolar**. São Paulo: Libertad, 1997.
- VIERA, Alcemir L. **A escola como espaço de inserção social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- WAGNER *et al.* **Família e resolução de conflitos**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas? Educação & Sociedade, Campinas**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.
- YUNES. **Resiliência na comunidade escolar**. Porto Alegre: Mediação, 2021.
- ZEHR, Howard. **Justiça restaurativa**. São Paulo: Palas Athena, 2012.