

O RECRUDESCIMENTO DA VIOLÊNCIA NAS RELAÇÕES SOCIAIS DESENVOLVIDAS NO INTERIOR DAS ESCOLAS

Paulo Rogério Rodrigues Passos

RESUMO

A percepção da violência na contemporaneidade adquire contornos e desdobramentos na sociedade mais densos e impactantes do que em outrora. A proliferação midiática da violência amplifica e generaliza uma sensação de instabilidade e de quase anomia social. A violência alcança todos os espaços sociais independentemente da sua configuração socioeconômica, cultural ou geográfica. Com base numa densa reflexão crítica de autores especialistas no tema, bem como, em coletas e tabulações de dados empíricos, o mote é compreender o processo para que se possa gerir-lo melhor. A violência no ambiente escolar provoca uma circunstância que desarticula as relações, hierarquias e simbologias própria desse micro espaço social. O processo de ensinagem e aprendizagem estão condicionados não somente as técnicas e métodos pedagógicos. As relações afetivas, o meio e outras subjetividades incidem diretamente sobre os atores envolvidos. Compreender esse fenômeno na ótica daqueles que são autores e vítimas dessas ações pode possibilitar aos gestores educacionais subsídios para orientar e fundamentar políticas de mitigação e controle dessa cultura de violência. Nesse sentido, a premissa norteadora do desenvolvimento desse trabalho é compreender para intervir, ou seja, instituir uma política sem considerar o prisma dos atores envolvidos pode representar mais uma das muitas violências já instaladas nos ambientes escolares.

Palavras-chave: Violência, Escola, Gestão.

ABSTRACT

The perception of violence in contemporary times acquires contours and developments in society more impacting and denser than in the past. The proliferation of media violence amplifies and generalizes a feeling of instability and almost social anomie. The violence reaches all social spaces regardless of their socioeconomic, cultural or geographical settings. Based on a dense critical reflection of authors that are experts on the subject, as well as in collection and tabulation of empirical data, the motto is to understand the process intending to manage it in a better way. Violence at school causes a condition that messes relations, hierarchies and symbols of their own micro social space. The process of teaching and learning are conditioned not only to the techniques and to

teaching methods, the relationships, the environment and other subjectivities directly affect the involved actors. To understand this phenomenon from the perspective of those who are authors and victims of these actions may enable the educational managers to guide and support policies for mitigation and control of this culture of violence. In this sense, the guiding premise of the development of this work is to understand to intervene, or, in other words, initiate a policy without considering the perspective of the involved actors may represent one of the many violence in school environments already installed. Keywords: Violence, School, Management.

INTRODUÇÃO

Uma maior sensibilidade por parte dos gestores se faz necessário numa realidade na qual o conceito de inteligência não se resume como em outrora em meros coeficientes quantitativos. O processo de aprendizagem não pode permanecer atrelado a regras retaliativas e punitivas. Apropriar-se de um conhecimento deveria ser algo tão natural quanto brincar ou qualquer outra atividade recreativa. Dificilmente um modelo formativo pautado na valoração dos “melhores” e na desqualificação dos “piores”, vai conseguir de forma mais homogênea produzir algum equilíbrio na escola, nem tampouco, na sociedade.

Há algumas décadas era apregoado com ressonância categórica que a educação era o mais contundente instrumento de transformação e mobilidade social. Inversamente ao que se pensava, hoje é a ausência de mobilidade social que obstaculiza a educação. Da forma como vulgarmente as explicações são apresentadas como resposta social, não é muito difícil a conclusão pelos alunos que, sendo pobres, suas possibilidades não de ascensão social, mas de ser capaz e competente para aprender são praticamente impossíveis.

As agressões contra alunos, sobretudo, nas escolas públicas desferidas por professores, diretores e outros servidores das instituições educacionais, obedecem a uma sistematização muito similar. Naquele professor que leciona em duas escolas, sendo uma pública e outra particular, nota-se explicitamente a variação de comportamento em ambas. Esse fenômeno, em boa medida explica que a diferenciação com que os alunos são tratados pelos agentes públicos, interfere diretamente nas relações de convivência e

na formação dos alunos. Um exemplo corriqueiro, que ocorre nas unidades de ensino público no país, é o número excessivo de ausências de professores ao longo da semana letiva. Em se tratando de um professor que atua em duas escolas, invariavelmente a ausência processa-se em detrimento da instituição pública.

Essa distinção acaba catalisando os fatores positivos nas escolas privadas, bem como, os fatores negativos das públicas. Ou seja, o anteparo social, familiar e econômico dos estudantes das escolas privadas, é potencializado pela atuação responsável desses atores, construindo uma relação virtuosa de relacionamento e aprendizagem. Na mesma proporção, mas inversamente da primeira, o desamparo social, familiar e econômico dos estudantes das escolas públicas, também acabam potencializados pela atuação desses mesmos atores. Contudo, os desdobramentos determinam uma relação de conflito e desinteresse da aprendizagem.

Invariavelmente, nas escolas em que o rendimento formativo não atinge os patamares desejáveis, as relações pessoais e interpessoais entre professores e alunos são rotineiramente conflituosas. Primeiro o professor na eminência de justificar que o resultado obtido não reflete a sua competência, simplesmente se exime da condição de ator precípua do processo. Entretanto, cenas de violências morais dirigidas aos alunos são comuns no dia-a-dia da escola.

O contexto de relações sociais ampliadas, assim como a estrutura socioeconômica, tem um lugar significativo nos tipos de relações que são desenvolvidas nas escolas. As desigualdades sociais, econômicas e culturais têm reflexos no universo escolar. E observa-se que a escola não só as reflete, mas, também as reproduz. A massificação do acesso à educação está vinculada a ideia de exclusão escolar, que afirma uma igualdade de acesso e uma desigualdade de desempenhos. Na atualidade, a escola integra mais, porém exclui também numa proporção maior (DUBET E MARTUCELLI 1998, p. 42).

A indagação que fazemos ante a esse panorama de descaso e violências, são quais as razões ou fatores causais desse processo. As respostas mais usuais estão vinculadas as relações de trabalho dos professores. No caso das escolas públicas na sua grande maioria os professores são concursados, tem estabilidade funcional, ganham menos, trabalham mais e, de forma geral lecionam em periferias dos grandes centros urbanos brasileiros. Essa resposta, seguramente tem a sua legitimidade patenteada. Mas, o que acaba sendo invisibilizado ideologicamente pelos discursos classistas, é o ônus social dessa prática. A

reivindicação por parte dos educadores de melhores salários e condições de trabalho, não são fatores que justifiquem a baixa qualidade formativa dos alunos das escolas públicas, nem tampouco, um acirramento das violências nesses ambientes.

Integrar-se na escola passou a ser um processo extremamente seletivo. Pelos estigmas produzidos nessas relações conflituosas, as dissidências internas abortam o processo associativo. O resultado mais visível desse afastamento coletivo são as facções que se formam no ambiente escolar. Quanto mais dividido os agrupamentos sociais, mais suscetível a violência seus atores estarão.

No sentido de mitigar tais contradições históricas que permeiam a educação no Brasil, o que poderia ser feito? O que pensam os docentes a respeito das causas de tantos conflitos no ambiente escolar? O que pensam os gestores a respeito dessa realidade beligerante nas escolas? E qual o ponto de vista dos alunos? Na interface dessa problemática este trabalho foi proposto para compreender melhor o problema e de que maneira poderíamos conceber políticas públicas voltadas na resolução desse problema nas escolas.

ABORDAGEM TEÓRICO-CONCEITUAL

Violência

O verbete violência foi e continua num processo de contínua ressignificação. Aquilo que em outrora era qualificado como atos ou ações violentas adquire novas configurações semânticas na medida em que avançamos na temporalidade. Sociologicamente a violência está entranhada no tecido social. Sua manifestação perpassa todos os espaços, independentemente de classes, extratos ou segmento social. Todavia, a percepção do que seja violência está diretamente vinculado simbolicamente ao *ethos* cultural de uma sociedade. Muitos dos valores cultivados por nossa sociedade contemporânea poderiam representar aos padrões de outras culturas algo inaceitável, repreensível, imoral, etc. Caso comparemos nossas condutas, padrões, atitudes, com as nossas próprias de anos atrás, seguramente encontraremos diferenças tão profundas a ponto de não nos reconhecermos.

Apresentar um conceito de violência requer uma certa cautela, isso porque ela é, inegavelmente, algo dinâmico e mutável. Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam. A dependência do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribui um caráter de dinamismo próprio dos fenômenos sociais (ABRAMOVAY 2006, p. 46).

A Organização Mundial de Saúde (2002, p. 5) refere-se à violência como:

(...) uso intencional de força física ou poder, em forma de ameaça ou praticada, contra si mesmo, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade que resulta ou tem uma grande possibilidade de ocasionar ferimentos, morte, consequências psicológicas negativas, mau desenvolvimento ou privação.

Segundo Hannah Arendt (1994) a violência é apenas um meio de conquistar algo ou satisfazer uma determinada intenção. Ela não representa um fim, mas sempre um meio de realizar um determinado intento. Contudo, como dito antes, um comportamento dessa natureza sempre encontra algum respaldo social. Ao contrário da perspectiva de que a violência é uma manifestação de poder, ou que somente se manifesta orientado nessa perspectiva, Arendt (1994) não concebe dessa forma. Para a autora na maioria das vezes a violência é um ato banal, deflagrado contra alguém, mas sempre com vistas a outra demanda do que a violência em si.

Institucionalmente a violência se manifesta pelos excessos emanados pelas células do Estado. Com o intuito voltado para a manutenção e preservação da ordem, como na leitura weberiana do “monopólio público da violência legítima” o uso da força demarca limites, define normas, regras, preceitos, além de estabelecer as hierarquias institucionais sobre as sociais, ou seja, diz quem manda e quem obedece. O que a sociedade assiste na contemporaneidade é que o ordenamento estatal, apesar de todo o aparato coercitivo de que dispõe, não consegue mitigar as tensões sociais, nem tampouco, instituir a ordem segundo os seus critérios.

A relação da cultura com a sociedade se estabelece a partir de uma dinâmica conflitiva. No processo histórico de construção do *lócus* humano que é a sociedade, Berger (1985) se refere à construção de grandes hipóstases sociais (família, economia, estado), elevadas a condição de instituições. Essas instituições são imbuídas de legitimidade para referenciar e exercer poder sobre o indivíduo para que ele cumpra os seus desígnios de sujeito social. Esses elementos coercitivos são necessários para conter a resistência de alguns indivíduos em ajustar-se à realidade objetiva do meio social. A

transgressão as estas normas suscitam penalidades, pois o descumprimento desses padrões de pertencimento pode direcionar a sociedade para o caos, para a anomia. “O indivíduo é socializado para ser uma determinada pessoa e habitar um determinado mundo” (BERGER, 1985, p.29).

Uma vez o mundo produzido, ele subsiste fora da subjetividade do indivíduo, tornando-se uma realidade objetiva. A cultura, por exemplo, tem caráter objetivo, pois pode ser apreendida, apreciada e experimentada. Esse patrimônio social que funda e estabelece a sociedade, precisa de uma proteção intensa, pois dele depende a própria existência do mundo. Berger (1985) reflete que o *nomos* socialmente estabelecido seria “um escudo contra o terror”, a manutenção e preservação da exteriorização de sentido que o homem determina à realidade.

Seguindo a premissa teórica de Peter Berger de que o homem necessita de “nomia” para sobreviver em sociedade, ou seja, precisa construir sentidos, fazer parte, reconhecer os signos, interagir com seus pares, ter *status*, etc., indagamos o seguinte: estamos vivenciando um estado anômico? A resposta a esta pergunta não é algo tão simples. Talvez em alguns aspectos a sociedade esteja vivendo um êxtase social: tecnologia, longevidade, curas de doenças, maior mobilidade social, etc. Contudo, em outros prismas da vida parece não haver soluções no horizonte próximo: depressão, baixa autoestima, incertezas, banalização com a vida, violência exacerbada, consumismo, obsolescência, dentre outros. Nesse cenário confuso, no qual os valores se confundem com prazer e satisfação imediata e pessoal, a sociedade a passos largos sente os seus efeitos.

Com o advento da modernidade, vieram de arrasto consequências que desarraigaram sentidos indispensáveis da vida associativa. Talvez a última instância desse processo esquizofrênico de modernidade foi a construção do indivíduo. Paradoxalmente ao conceito de indivíduo, é que o ser humano não subsiste fora do meio social, ou seja, o ser humano é um ser social. Contudo, o indivíduo se projeta na sociedade não para o fortalecimento dela como coletividade, mas sim, como aporte de fortalecimento do seu *status* individual. Assim na medida em que a modernidade avança, o ser humano se esvazia com o fim das suas tradições e memórias.

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman (1998), argumenta que, esse individualismo exacerbado ocorre como consequência da pós-modernidade, que gerou uma sociedade marcada pelo capitalismo pós-industrial, consumo exacerbado, tecnologia

excludente, movimento constante (mudanças repentinas no campo econômico, político e cultural), efemeridade e fragilidade dos laços afetivos entre as pessoas (as relações foram transformadas em “amores líquidos”).

Esta época fica marcada pela baixa cotação da alteridade dos indivíduos, para o não-reconhecimento do outro em todas as relações de um modo geral, permitindo assim o “bloqueio” de um exercício cotidiano que envolva questões éticas como, tolerância, respeito, solidariedade. Não podemos mais contar com a segurança e a ansiedade se faz cada vez mais presente. Tais mudanças constroem (e afetam) um cotidiano ambivalente, no qual o problema da identidade, ou seja, o sentimento de incompletude, de vazio é crescente entre os humanos “pós-modernos”.

A sociedade invariavelmente não participa das decisões que afetam a sua realidade. Muitas vezes é possível observar pessoas absolutamente contrariadas com decisões que não atendem os seus anseios, sendo completamente subordinadas a um crivo que desconhece a realidade afetada. Sem o poder de falar, argumentar, ou reagir dentro dos parâmetros aceitáveis, resta-lhes na maioria das vezes, ações insurgentes, depredatórias, hostis ao Estado, enfim, criminosas aos olhos do Estado de direito. Nessa perspectiva, a violência permeia diversas instituições da sociedade, dentre elas a escola.

Violência nas Escolas

Os meios de comunicação, não raras vezes retratam acontecimentos violentos em todas as partes do país protagonizados pelos alunos nas escolas (e seus arredores), tanto públicas quanto particulares. Os determinantes desse fenômeno são múltiplos e incluem desde as características do próprio indivíduo, como também as da unidade de ensino, assim como os aspectos da sociedade na qual a escola está inserida.

O caráter complexo e multifacetado da violência no ambiente escolar impõe uma série de desafios no que tange à definição do fenômeno. Assim como ocorre com a violência em geral, a violência nas escolas pode ser definida de várias maneiras. As definições estão alinhadas aos conceitos de violência: como sinônimo de agressão física; como delito ou crime; como transgressão; como agressão verbal; como as várias formas de discriminação; como ataques ao patrimônio, entre outras. Nesse sentido é necessário abandonar definições rígidas e restritivas, que limitam a violência a um ou outro tipo de manifestação. (ABRAMOVAY, 2006, p. 69)

A instituição escolar mantém uma estrutura punitiva subliminar presente no cotidiano dos atores envolvidos no processo. Com um discurso sempre pautado na manutenção da ordem, toda ação ou conduta que de alguma maneira se contraponha a essa premissa encontra-se passível as sanções. Vale ressaltar que apesar da incumbência das instituições sociais serem a de promover uma educação formal e conscienciosa, não se deve deixar de compreender que a escola não se encontra alheia a sociedade, ou seja, reflete seus pressupostos e anseios.

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes "incorretas", gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora. (FOUCALT, 2004, p, 149)

É comum ouvir dizer que cabe as escolas promoverem uma educação humana, competente e responsável. Contudo, deixa transparecer que o processo de formação de uma criança ou adolescente colocado dessa maneira se dá de forma objetiva e linear. As relações de poder, a competitividade, a hierarquia, os acirramentos ideológicos, enfim, todas as tensões que envolvem o panorama macrosocial, estão presentes nas micro relações que se processam no ambiente escolar, familiar, social. Nesse sentido, algo que fica patente ao observarmos a reação daqueles que se subordinam a essas determinações e tensões são o alheamento em que se encontram ante ao aparato restritivo e coercitivo aos quais são sumariamente condicionados.

As normas presentes na escola fundamentam, inicialmente, os procedimentos e atos obrigatórios acerca de determinados comportamentos, sendo utilizadas para manter a ordem escolar. Elas funcionam quando são amplamente conhecidas, fazendo sentido para os que estão por elas regidos, sendo assim, respeitadas e cumpridas. Entretanto, em muitos casos, as regras nas escolas são unilaterais: o discurso dos alunos mostra que, geralmente, estes não conhecem suas razões e não participam de discussões a respeito. (ABRAMOVAY, 2009, p. 138)

Os embates acadêmicos acerca da questão violência nas escolas deixam a entender que entraram em definitivo na pauta das universidades, governos e da sociedade civil. A

violência sempre existiu na sociedade, porém o que causa estranheza as pessoas são os ambientes em que ela acabou se instalando. A escola no *ethos* da sociedade brasileira representa uma extensão da casa, de um ambiente revestido de uma “sacralidade” simbólica. Para Marchi (2005), a palavra “sagrado” designa o que não pode ser tocado, que é querido dos deuses, santo, venerável. Contempla a ideia de ‘sanctus’, que corresponde ao que é tornado sagrado, inviolável, respeitável, virtuoso, poderoso. Nesse sentido, Caillois (1992) destaca que a categoria do sagrado é aplicada também fora da esfera estritamente religiosa, sendo utilizada para designar um ser ou algo supremo, ao qual o homem se dedica total e inteiramente e lhe presta culto.

No tocante ao simbólico, segundo Bourdieu (1998), os sistemas simbólicos (arte, religião, língua) são estruturas estruturantes, ou seja, possuem um poder, relativamente autônomo, de construção da realidade. Como instrumentos de conhecimento e de comunicação, no entanto, só podem exercer esses poderes estruturantes – como veículos de poder – porque são estruturados, ou seja, reproduzem relações e condições econômicas, sociais e políticas.

Os objetos tornam-se sagrados por terem características diferentes das de outros objetos, pois lhes são atribuídos dons de símbolos sagrados. São objetos materiais que adquirem valor simbólico e, na vida cotidiana, desenvolvem um poder sobre as pessoas, tendo eles um sentido oculto, um efeito invisível. Quando a violência penetra as barreiras sociais e culturais que revestem e resguardam esse espaço, é sinal de que valores profundos arraigados na mentalidade da nossa sociedade se esgarçaram.

Na concepção de Max Weber (1994) a respeito dos fatores causais das ações violentas, o autor sugere que esta seria um desdobramento das sociedades que avançaram no processo de individualização. Ou seja, uma ausência de espaços de oportunidade dos mais jovens construir as suas próprias individualidades. Esta leitura postula uma reflexão a partir da compreensão de que quando a vontade não se coaduna com a necessidade, temos uma situação de antagonismo, condição favorável ao advento da violência.

Sociologicamente ao estudarmos a violência no contexto escolar devemos ampliar os olhares para além dos muros das escolas. Isso não quer dizer que há a intenção de ignorar certas especificidades de violências que afloram nos ambientes escolares. O que se pretende com essa reflexão é desonerar a escola como espaço causal das violências que

deságuam nas escolas. Assumindo uma posição teórica explicitamente funcionalista, pensemos que se a violência ocorre exatamente na escola é porque tem uma razão de ser.

Dentre as razões que poderíamos aventar como causalidade da violência escolar nos deparamos com uma motivação estruturada no alijamento das oportunidades sociais. Em boa medida essa concepção se ajustaria as balizas simbólicas que orientam o bem estar social, o *status* e o poder. Numa sociedade que prioriza o sujeito enquanto consumidor, enquanto cidadão de direito e dotado de liberdade, a não consumação desses princípios coloca em descrédito a própria fidedignidade dos mesmos. O ser humano enquanto um ser social, somente poderia alcançar a sua plenitude social na própria sociedade. Entretanto, quando isso não ocorre, o que restaria a um sujeito social que não encontra possibilidades, nem tampouco, refúgio na sociedade?

De forma geral o que a sociologia e a psicologia social estão encontrando são construções de realidades paralelas, conhecidas também como: gangues, facções, tribos, formas exacerbadas de encontrar nomia social. Quando esses espaços sociais se constituem sem referenciais simbólicos definidos e aceitos culturalmente, essas manifestações já nascem marginais, estereotipados, segregados e desmoralizados socialmente.

Os resultados dessa equação social são os índices elevados de violências gratuitas, desferidas indistintamente contra qualquer pessoa, sem causa, sem razão. “a violência sem objeto, destituída de sentido, pode, pela emoção, pelo jogo, se constituir em um fim em si mesma, sendo indiferente se seres humanos são objetificados” (PORTO, 1997, p.197).

Quando atribuímos o desencadeamento dos processos de violência nas escolas a questões sociais, não estamos aqui apregoando distinções de classes econômicas ou culturais. O que se defende com esta baliza teórica é compreender o processo a partir da sociedade como um todo, e como ela está sendo apropriada pelos jovens e alunos da rede pública de ensino.

Mesmo porque, quando elencamos fatores como renda, por exemplo, para aferir níveis de violência, detecta-se que esta ocorre tanto nas periferias, quanto nos centros urbanos, pouco importando o fator renda. Ainda debruçado sobre esta linha argumentativa, podemos inferir que em muitos casos a violência é deflagrada diversas

vezes na tentativa de inserção no mercado, porém, muitas vezes também, o processo eclode contra ele. “(...) o ódio aparece apenas onde há razão para supor que as condições poderiam ser mudadas, mas não são. Reagimos com ódio apenas quando nosso senso de justiça é ofendido” (ARENDR, 2000, p.47).

Em tempos modernos nos quais a volatilidade dos valores não resiste ao tempo, não deixam de prescindir do valor que as tradições incorporam a uma determinada realidade. Contudo, na medida em que tais tradições não se consolidam através da temporalidade e da significação simbólica que elas podem vir a representar num grupo social, simplesmente são inventadas. A forma mais recorrente de invenção de uma tradição na concepção de Hobsbawm (1995) é por meio da utilização dos meios de comunicação. Estes massificam insistentemente uma determinada informação, que acaba por criar uma percepção social de que aquilo sempre foi daquela forma, ou tenha sido instituída numa temporalidade longínqua.

Na concepção de invenção de uma tradição busca-se ritualizar determinadas ações, transformando-as nem que seja pela via da repetição num objeto intrínseco de valor social. Na contemporaneidade a invenção de tradições foi sobejamente utilizada como elemento de inculcação ou justificação de inúmeras situações. A formação dos Estados nacionais com sua ânsia de legitimidade lançou mão de forma desmedida da invenção de várias tradições, desde mitos heroicos que dispensaram suas próprias vidas em prol da causa da nação, até símbolos que representavam a unidade e os vínculos históricos de um povo.

Atualmente assistimos uma espetacularização da violência, um glamour explícito pela banalização da vida, tudo isso sob a chancela indefectível da mídia. Num mimetismo social intenso, ressignificamos nossos valores à luz do mercado. Podemos até nos insurgir contra a violência desmedida, mas na medida em que consumimos as suas concepções corroboramos os seus pressupostos.

Como num grande círculo vicioso temos visto os alunos das escolas públicas se digladiarem entre si dentro e fora dos muros das escolas, numa dinâmica exponencial as agressões físicas e morais, bem como as ameaças se multiplicam a passos largos. Pautado nessa linha argumentativa, o sociólogo francês René Girard (2008) tece a ideia de que um ato violento torna-se algo interminável, considerando que a vítima sempre vai querer vingar-se da violência sofrida. Nesse sentido, a violência se instalaria de forma generalizada em um grupo social comprometendo a possibilidade da sua estabilidade.

Para esse autor toda sociedade vive a mercê de uma onda indiscriminada de violência em razão das reações e represálias que uma ação violenta provoca. Nesse caso, como um instrumento de contenção da violência, as sociedades primitivas faziam uso do sacrifício para amainar esse processo. “Só é possível ludibriar a violência fornecendo-lhe uma válvula de escape, algo para devorar”. (GIRARD, 2008, p.15). Dessa forma, o sacrifício representa um elemento controlador da vingança, fato este, que inviabilizaria a vida associativa. Assim, o rito do sacrifício atua tanto na contenção de um processo desenfreado de violência pela imolação de uma vítima sacrificial, como também, como medida preventiva contra os acessos generalizados.

Para Girard (2008) as sociedades modernas criaram seus sistemas judiciários, revestidos de uma legitimação própria, desenvolvem seus ritos sacrificiais de apaziguamento de vingança. “Ao invés de tentar, como todos os procedimentos propriamente religiosos, impedir a vingança (...) o sistema judiciário racionaliza a vingança, conseguindo dominá-la e limitá-la”. (GIRARD, 2008, p.35). Nas sociedades modernas o judiciário possui um monopólio total de controle da vingança. Em comparação com as sociedades primitivas o sistema judiciário desempenha as mesmas funções em relação ao sacrifício.

Na perspectiva do autor quando os ritos não conseguem produzir o equilíbrio da não violência surge à crise sacrificial. Ou seja, o homem recorre ao sacrifício como forma de estancar a violência. “O rito é a repetição de um primeiro linchamento espontâneo que trouxe a ordem de volta à comunidade” (GIRARD, 2008, p.124). Para esse pesquisador os sacrifícios com todos os revestimentos simbólicos e mitológicos que estes agregam, representam uma batalha contra o caos, contra o terror da violência.

Ainda na esteira de pensamento de Girard (2008), invariavelmente ainda assumimos uma conduta enquanto gestores ou professores, muitas vezes motivados pelo senso de retaliação, de poder, de ameaças, etc. É muito comum a aplicação de um castigo exemplar para um aluno em particular, sobretudo, aquele com menor poder de resistência, no sentido de esclarecer a coletividade quem detém o poder. Dessa forma as escolas mantêm um disciplinamento mínimo pela instituição de uma “pedagogia do medo”. Esse disciplinamento mínimo oferece uma margem de resistência significativa aos alunos. Como são em número maior e se revezam na repetição das infringências, ocorre certa permissividade tácita, ou seja, muitas vezes são ignoradas determinadas situações.

Vejamos o que diz Miriam Abramovay em uma citação de Devine sobre esta questão:

Segundo Devine (1996), o processo de controle das regras pode levar ao que ele chama de “efeito marshmallow”, ou seja, sempre que alunos oferecem resistência a uma regra, o sistema, como um marshmallow, abre espaço. Cada vez que os jovens forçam a mudança de uma regra, esta acaba sendo informalmente permitida. Assim, nem a voz dos alunos é reconhecida oficialmente, nem as regras são verdadeiramente modificadas. (ABRAMOVAY, 1999, p. 151)

As pesquisas acadêmicas sobre violência demonstram que apesar de existir uma predisposição inata do ser humano a violência, a sua instrumentalização, ou seja, a utilização da violência como expediente de dominação, poder, controle, são artifícios apreendidos culturalmente. Desde a fase mais tenra da vida, todos já sofrem algum tipo de violência. Seja na tentativa de educar uma criança, de impor limites, instituir o respeito ou hierarquias domésticas, o fato é que a violência ocupa um lugar privilegiado nesse rol de mediação associativa.

A escola foi criada para transmitir e ensinar aquilo que a sociedade entende como essencial para inserção responsável na vida associativa. Todavia, temos que aceitar o fato de que mesmo não desejando que a violência faça parte desse contexto, ela está impregnada em nossas ações, de forma geral, na simples relação de poder entre professor e aluno. Para os professores se desvencilhar dessas raízes simbólicas não é uma ação muito fácil, tendo em vista que estas representam os alicerces de sua própria formação.

A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude perante o âmbito do passado. É sobremodo difícil para o educador arcar com esse mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado. (ARENDETT, (1992, p. 243-244)

A modernidade com sua volatilidade em alimentar simbolicamente a sociedade, traz consigo o ônus de conviver com a ausência de parâmetros duradouros e seguros. Perplexidade a parte, o fato é que tudo quanto representava algo de importância para a maioria das pessoas perde sua lógica, seu sentido, sua legitimidade. Esse processo de esvaziamento simbólico das nossas instâncias de valor, os quais orientavam nossas vidas entre o plano espiritual e o material, torna-se a cada dia mais racional, objetivo, metódico e essencialmente humano.

É possível admitir que ocorreram mudanças e que o mundo continua mudando. O mais impactante desse processo é que esclarecido ou não quanto às transformações, elas

alcançam a todos e procuram se adaptar a elas. Aqueles valores que em outrora eram passados de geração em geração, considerados patrimônio das famílias, tão sólidos e seguros que alicerçavam a vida, dirimiam as dúvidas, arrefeciam as angústias, estabeleciam as certezas e balizavam o caminho, estão desaparecendo. Isso não significa que estamos vivendo sem um substrato simbólico para as nossas vidas, apenas que, não são mais os mesmos, não propõem as mesmas representações e nem sustentam as mesmas verdades.

Apesar do arbítrio pessoal de cada sujeito, estamos todos assujeitados a um modelo cultural que alimentam as nossas subjetividades, tanto é que, como afirma Marx:

O modo como os homens produzem os seus meios de vida depende, em primeiro lugar, da natureza dos próprios meios de vida encontrados e a reproduzir. Este modo da produção não deve considerado no seu mero aspecto de reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se já, isso sim, de uma forma determinada de atividades destes indivíduos, de uma forma determinada de exprimirem a sua vida, de um determinado modo de vida dos mesmos. Como exprimem a sua vida os indivíduos são. (MARX, 2002, p. 15)

Pautado na perspectiva, na qual a força física já não é mais forte o suficiente para mover as engrenagens da “pós-modernidade”, um processo de exploração das potencialidades simbólicas dos indivíduos foi iniciado. O processo de exclusão foi ampliado pela inserção de novas demandas humanas. O proletário do passado quanto mais alienado ele fosse, mais atrativo para o mercado. Trabalhava muito, produzia muito, recebia pouco, consumia pouco, reclamava pouco. Este processo foi importante para alicerçar as bases do sistema, capitalizar as unidades produtoras e tornar hegemônico um determinado *modus vivendis* no mundo ocidental.

No mundo contemporâneo um trabalhador com as descrições referendadas está praticamente alijado do mercado de trabalho. Ou seja, nem proletário consegue ser, dotado de força física, mas destituído de virtudes simbólicas, pessoas com estas características encontram-se no limbo das sociedades de mercado. Este paradoxo tem contribuído para que as pessoas busquem de forma frenética as virtudes. Ninguém é insubstituível, ninguém está totalmente apto, ninguém está a altura do que se espera, ninguém na verdade está pronto. Vivenciamos uma “esquizofrenia” coletiva, na qual tudo é volátil, efêmero, exíguo, instantâneo e obsoleto. Diante de tantas incertezas, de tantos vazios e incongruências, as instâncias produtoras de sentido existencial perderam credibilidade, legitimidade e, sobretudo, crenças.

Para Durkheim (1989), o processo histórico associado à conjuntura e aos eventos presentes na composição de uma determinada sociedade, constitui o que ele denominou de consciência coletiva. Essa força maior, subjetiva, abstrata, mas presente em todos os membros de um grupo é o que ordena e mantém a coesão do próprio grupo.

Assim, os indivíduos pertencentes a um determinado grupo devem necessariamente estar introjetados daquela consciência coletiva, caso não seja, haveria disfunções no compartilhamento de crenças, normas e valores entre os elementos do grupo, comprometendo a própria existência do grupo. Nesse caso, a sociedade é o bem maior, o patrimônio, o legado que não se relativiza, a prioridade do todo sobre as partes, em síntese, o indivíduo nasce da sociedade, um ser social em sua totalidade.

Nesse emaranhado simbólico e de interesses que permeia o mundo globalizado, alguns espaços de trânsito coletivo, denominado por Enzo Pace (1997) de “não lugares”, ou “zonas francas”, representa bem o intercuro cultural provocado pelo encurtamento das fronteiras fáticas e simbólicas. Essas transformações provocam gradativamente na mentalidade ocidental, a impressão que a globalização é uma consequência do processo evolutivo natural da civilização humana.

Com base nessa compreensão é disseminada a ideia de que o local, o regional e o tradicional, são sinônimos de atraso, de uma paralisia cultural. Manter-se atrelado às idiossincrasias de uma cultura, com seus pilares simbólicos que sustentam a nomia identitária de uma comunidade ou sociedade na era global, significa uma desconexão com a realidade e uma dissintonia com a história.

Com o advento da globalização ou de uma realidade de encurtamento das distâncias entre as múltiplas perspectivas simbólicas e econômicas, as sociedades envolvidas nesse processo sentem o impacto da alteridade sendo refletidos em seu contexto. Na América Latina, a introdução de novas tecnologias, bem como, desse estreitamento com o mundo pela via dos novos veículos de comunicação, estão impactando as estruturas do *ethos* cultural local. As consequências dessa ressignificação valorativa são sentidas nos vários planos e setores das sociedades latino-americanas. Desde a introdução de novos padrões comportamentais e de consumo, até mudanças mais profundas no campo da sensibilidade.

No anseio crescente em busca de respostas que nos ajudem a compreender a dinâmica dessa nova realidade, tendemos invariavelmente a orientar as perspectivas a determinados fatores causais. Numa realidade como a que estamos vivendo atualmente,

na qual tudo parece efêmero, descartável e de funções estritamente utilitárias, alguns valores como a paz, a comunidade e a reciprocidade humana, precisam adentrar na pauta das políticas públicas. A polissemia que permeia os significados que empregávamos a determinadas expressões foram ressignificados pejorativamente. Dessa forma, aprendizados simples que se construía e eram ensinados nas escolas perderam o seu *status*, a sua essência e o seu sentido social.

A violência nas escolas deve ser analisada macro e microsociologicamente, enfatizando que suas causas são tanto exógenas – relacionadas ao bairro, ao sistema econômico, a falhas familiares ou de políticas públicas – quanto endógenas – associados os graus de organização local, nos quais os atores não são apenas agentes impotentes, manipulados por forças políticas externas, nem tampouco populações, em si mesmas, representam um perigo. (DEBARBIEUX, 2002b, p.74)

A partir da década de 50 quando começaram as primeiras coletas de dados em escolas americanas sobre violência e delinquência juvenil, as pesquisas vêm demonstrando sucessivamente um acréscimo das ocorrências. Os primeiros incidentes registrados como ações violentas eram quase na sua totalidade transgressões disciplinares. Transgressões as normas institucionais, desobediência aos professores, não realização das atividades, atrasos, dentre outras infrações. Essas atitudes que nos dias de hoje parecem comuns e até mesmo inocentes para os padrões culturais atuais, na época provocavam reações contundentes, punições e repreensões severas.

Diferentemente de outrora em que as ocorrências de ações “violentas” nas escolas limitavam-se as questões de ordem disciplinar, atualmente a percepção desse processo entre docentes e discentes adquiriram outras conotações. Nesse sentido, entendemos que a sociedade não conseguiu sustentar simbolicamente os elementos estruturantes de seu arcabouço ético e moral do passado. Entretanto, cabe ressaltar que o que vivenciamos e repudiamos em nosso cotidiano como algo inaceitável, pela sua generalização há certa permissividade implícita.

O imoralismo ético é a sólida e subterrânea consciência que o corpo coletivo tem de si próprio. Diferentemente da moral que se refere a um único valor de uma determinada ordem estabelecida, a ética remete ao equilíbrio e à relativização recíproca dos diferentes valores que integram um conjunto social. Contribui para conservar, de maneira astuta e encarniçada, uma multiplicidade de atitudes consideradas aberrantes pela moral da época. (MAFESSOLI, 1985, p. 22)

Cultuamos uma lógica valorativa que foi sendo gradualmente instrumentalizada no sentido do apetrechamento dos anseios individuais. Assim, o caráter ético que emanava das ações e relações sociais são superficializados e esvaziados de sentido, desacreditados pela própria gramática cultural da sociedade. Nas escolas, como demonstram os grupos focais de pesquisas empíricas, alunos e professores seguem uma conduta que inviabiliza o reconhecimento do outro como um ator pertencente ao mesmo contexto, se percebem como alienígenas, alimentando uma cultura de aniquilamento das relações recíprocas. Quando as possibilidades de relacionamento sociais são exauridas pela ausência ou fragilidade dos valores que permeiam a mentalidade de determinado grupo social, parece que a única leitura comum exequível é a do excesso, da imposição, do acirramento e do medo.

A violência no ambiente escolar permeia as relações estabelecidas entre todos os atores. Em boa medida isso ocorre porque a simbologia social da escola perdeu *status* e representatividade na sociedade contemporânea. Com o desenvolvimento de novas tecnologias da informação, o conhecimento não está mais circunscrito ao universo acadêmico.

A figura do professor nesse novo cenário foi ressignificada, sua importância relativizada e sua autoridade intelectual colocada à prova. Essa paridade de poder entre professores e alunos, tem acirrado os conflitos nas escolas. Autoridade sem poder não se sustenta, como também, o poder sem legitimidade não é reconhecido. Assim, vivenciamos uma realidade paradoxal que se manifesta conflituosa em sua própria configuração.

Gestão em face à violência escolar

As ações humanas no contexto social estão necessariamente vinculadas a preceitos organizacionais, seja no plano fático ou simbólico. Essa regulação tácita que incide sobre o indivíduo não representa um mecanismo determinante, porém, qualquer autonomia ante essas premissas requerem enfrentamento, animosidade, antagonismos. Nesse sentido as balizas diretivas representam instrumentos sociais mantenedores da ordem e do equilíbrio social. Assim, o fato é que a funcionalidade das ações, representações, instituições, ritos, símbolos e mitos, é que determina a manutenção da sociedade como um cosmos organizado.

No caso específico das instituições educacionais, podemos compreender estes espaços como microcosmos sociais. As relações que na sociedade se desdobram de forma mais abrangente, no âmbito escolar são reproduzidas embrionariamente. Ou seja, um conjunto de normas e formas é disposto a todos os atores envolvidos nesse processo de maneira a preparar a inserção de novos atores sociais. A própria sociedade determina como deve ser a conduta do indivíduo no plano social. Contudo, o desenvolvimento dessa atividade é forjado dialeticamente, considerando o interesse particular e o pressuposto coletivo.

A gestão surgiu a partir da necessidade concreta que a sociedade percebeu em planejar, ordenar e desenvolver ações direcionadas ao bem estar coletivo. Assim, o gestor escolar com sua relação de proximidade com a comunidade, convivência cotidiana e conhecedor dos anseios do seu grupo, articula ações, recursos e condições que fomentem a materialização daquilo que se entende necessário em cada segmento institucional.

Nessa linha de pensamento Algarte, reflete uma possível definição para o instituto da gestão escolar.

(...) conjunto de instrumentos para a direção, o gerenciamento e a coordenação das ações concretas previstas nos planos, programas e projetos, para garantir a obtenção dos resultados programados e o atingimento dos objetivos e orientações gerais presentes na política estabelecida. (ALGARTE, 1998, p.16-17)

A construção de uma cultura escolar priorizando a solidariedade, a participação comunitária, o companheirismo, o protagonismo juvenil, o respeito aos direitos humanos, torna a violência desnecessária. Entretanto, o ambiente escolar deve ser mobilizado para mudar e acolher tais mudanças. Para a construção desse ambiente propício, a figura do corpo diretivo é extremamente importante, tendo em vista que, segundo Saviani (2000) é ele quem responde, não só pelo bom funcionamento institucional, mas também pelo cumprimento da função educativa da escola. Assim, a coordenação dos trabalhos e a articulação entre os diferentes setores e atores do processo são de responsabilidade do diretor, e, seu estilo de gestão pode gerar um melhor desempenho docente e discente, permitindo que a escola cumpra suas reais finalidades.

(...) em todas as comunidades, qualquer que seja sua cultura, as pessoas têm uma aspiração comum: a busca pela paz, a eliminação definitiva da guerra e da violência, e a luta diária para melhorar a qualidade de vida dos que os rodeiam. (ORTEGA E DEL REY, 2002, p. 14)

Para Chrispino e Chrispino (2002), a massificação do ensino criou um campo de conflito, ocasionando fatos violentos no ambiente escolar. Para lidar com essa realidade, os autores propõem a “mediação de conflitos” como contraponto à questão da violência neste ambiente. Chrispino, (2004), identificou algumas vantagens para a mediação do conflito escolar, listadas abaixo:

- O conflito faz parte de nossa vida pessoal e está presente nas instituições. É melhor enfrentá-lo com habilidade pessoal do que evitá-lo
- Apresenta uma visão positiva do conflito, rompendo com a imagem histórica de que ele é sempre negativo.
- Constrói um sentimento mais forte de cooperação e fraternidade na escola.
- Cria sistemas mais organizados para enfrentar o problema divergência entre antagonismo X conflito X violência.
- O uso de técnicas de mediação de conflitos pode melhorar a qualidade das relações entre os atores escolares e melhorar o “clima escolar”.
- O uso da mediação de conflitos terá conseqüências nos índices de violência contra pessoas, vandalismo, violência contra o patrimônio, incivildades, etc.
- Melhora as relações entre alunos, facultando melhores condições para o bom desenvolvimento da aula.
- Desenvolve o autoconhecimento e o pensamento crítico, uma vez que o aluno é chamado a fazer parte da solução do conflito.
- Consolida a boa convivência entre diferentes e divergentes, permitindo o surgimento e o exercício da tolerância.
- Permite que a vivência da tolerância seja um patrimônio individual que se manifestará em outros momentos da vida social.

O corpo diretivo deve ter a sensibilidade de perceber a existência do conflito e reagir positivamente a ele, tendo aí uma ferramenta na mediação do processo eterno entre o aprendizado de convivência e gestão do conflito.

Para conseguir intervir em contextos repletos de animosidades, o mediador que atua no contexto escolar necessita apresentar uma postura própria e desenvolver um conjunto de habilidades. Como sua função é eminentemente facilitadora, sua postura deve ser, primeiramente, a de um profissional independente, capaz de equidistar-se e atuar colaborativamente para auxiliar os envolvidos a vislumbrarem soluções equitativas. Também é necessário o

contato empático, capaz de estabelecer *rapport*, notadamente na esfera escolar. (MÜLLER, 2008, p. 118)

Além da mediação de conflitos, há outras medidas que podem ser tomadas para a prevenção do quesito violência nas escolas: o cumprimento das regras de forma justa e igualitária, a democratização do ambiente escolar, além da melhoria e conservação da estrutura física.

Não se enfrenta a violência apenas com medidas de segurança; essa reivindicação deveria se transformar em demanda de maior democracia, sob o ângulo de uma participação qualificada dos usuários. Como dito anteriormente, um aspecto a ser explorado é a efetiva participação de todos na elaboração das normas de conduta e das sanções cabíveis para transgressões às mesmas, pois assim há maior probabilidade de que sejam seguidas.

Tal fato gera aos participantes um sentido de responsabilidade e de compromisso com as regras conjuntamente criadas. Paralelamente, ocorre a valorização dos alunos e o aumento de sentimento de pertencimento ao ambiente escolar. É de responsabilidade dos gestores a garantia de cumprimento justo e consciente de todos os termos elaborados.

Outra providência importante a ser tomada pelos gestores para diminuir a incidência de conflitos na escola é a sensibilização de docentes e funcionários acerca da importância de se dispensar igual tratamento a todos os alunos. O estímulo ao respeito ao diálogo entre todos os atores do ambiente escolar são peças importantes no processo de mudança de uma escola da condição de “violenta” para a de “tranquila”.

O estímulo ao corpo docente é outra tarefa do grupo gestor. Os professores devem compreender que o trabalho sobre convivência é sim, difícil, mas gera resultados positivos. Assumir-se como um profissional reflexivo, que conhece suas condições de trabalho e as reais necessidades dos alunos permite o enfrentamento da tarefa educacional com a utilização de recursos e procedimentos inovadores, e a tomada de decisões negociadas e valorizadas, gerando inúmeros benefícios.

(...) quando entra na sala de aula, o professor pode estar apenas interessado em ensinar, transmitir conhecimentos e informações, esclarecer sobre assuntos de sua matéria. Mas existe outro ensinamento que ele comunica quer queira ou não: a lição de si mesmo como pessoa humana. Isso significa que, quando vai dar aula, mais do que a notícia de sua matéria, ele está inevitavelmente se anunciando a seus alunos, quer deseje ou não, pelo seu modo de falar, de agir, embutido na entonação de voz, na maneira de gesticular, no modo como trata seus alunos, na forma de encarar suas obrigações profissionais, nos comentários que faz sobre o mundo, as pessoas, nas opiniões sobre valores

como felicidade, amor, religião, etc. E é justamente aí que, de maneira mais profunda, se torna educador. (RUDIO, 1983, p. 52)

Assim, a redução da violência na escola envolve vários níveis de atuação, desde a desempenhada pelos órgãos gestores centrais, que elaboram políticas e implementam programas, até a unidade escolar e a mobilização de toda a comunidade. A abertura da escola para a comunidade de modo a favorecer a proximidade da família do aluno é também uma boa medida a ser adotada.

Carreira (2011) diz que cada escola é um “mundo” em diversidades e é a gestão que irá coordenar a rotina escolar com vistas à prevenção de fatos violentos.

O que se torna imperativo é fazer com que a escola volte a ser um espaço protegido, onde se possa acionar o comprometimento social e incentivar formas de sociabilidade pautadas pelo respeito e pela solidariedade, tornando-a um locus privilegiado para o desenvolvimento de programas preventivos, em função do seu potencial estratégico para tecer relações com a comunidade e, especialmente, com a família, e também para concretizar ações que se pautem pela prevenção e pela solução não-violenta dos conflitos, defendendo, como valores necessários, a tolerância e a solidariedade, por meio de um instrumento extremamente poderoso: o diálogo. (ABRAMOVAY, 2005, p. 5)

Através da construção de um projeto coletivo democrático e de valorização da escola é possível formar cidadãos críticos e participativos, capazes de se posicionar em processos de decisão e gestão de conflitos e comprometidos com o espaço público. Dentro dessa perspectiva a escola deve se tornar um espaço de cultura e de relações humanas permeadas de valores sociais como: respeito, justiça, solidariedade, compromisso, igualdade, democracia.

CONCLUSÃO

Estudar a violência não é uma atividade muito fácil, suas variáveis são tão complexas e amplas que quando isolamos um fator causal, nos deparamos com outros tantos. No caso concreto, ou seja, nas manifestações violentas processadas nas escolas a realidade não é diferente. Contudo, pela escola compreender uma extensão da sociedade, mas ao mesmo tempo, apresentar idiosincrasias próprias, foi possível isolar causalidades característica desse micro espaço social.

A lógica da contemporaneidade é potencializar o conceito de indivíduo, desmobilizando a consciência coletiva. Tal premissa visa impedir um corporativismo

social, ou seja, a constituição de uma base de poder que resista às injunções da dinâmica urbana. Assim, na mesma proporção que o eixo simbólico vai adquirindo uma nova configuração, a sensação de segurança e certeza desses grupos converge em direção contrária. O exacerbamento do indivíduo é alimentado nas relações constituídas nos ambientes escolares. A necessidade de inserção em determinado grupo não representa consciência coletiva, nem tampouco, um senso de reciprocidade. A apreensão obtida com as leituras e confrontada com o cotidiano da escola estudada verificou-se que a luta pela inserção significa uma forma segura de fortalecer a individualidade.

Pautado no prisma social e institucional, poderíamos refletir como ou que significa a violência para a nossa sociedade, sobretudo, para a juventude, que invariavelmente são as vítimas e alvos desse processo. O recrudescimento da violência nas relações sociais desenvolvidas no interior das escolas e adjacências compreende uma problemática em ascensão no país.

Ao contrário do que propunha Platão, de que a alma encontraria o seu desenvolvimento na relação de justiça com o outro, e assim sucessivamente o processo de racionalização e harmonia avançaria, isto não se aplica a contemporaneidade. Vivemos o paroxismo da racionalidade, contudo, fomos esvaziados simbolicamente das virtudes associativas. Buscamos as escolas e universidades para nos fortalecermos como indivíduos, para digladiarmos com outros indivíduos.

A cultura de violência exerce na construção de sentido orgânico dessas coletividades um estímulo e um incentivo da violência como alavanca de maturidade individual. Dessa forma, inferimos que a violência seja uma manifestação representativa de rito transitório para um status simbólico mais sofisticado na hierarquia do grupo.

A violência é um instrumento válido enquanto reforço da identidade. Contudo, aquilo que deveria ser algo esporádico e passageiro torna-se hábito, objeto de reconhecimento, parte da identidade do sujeito. Esse processo não age em dissonância com a realidade, ao contrário é alimentado por pressupostos macros que não somente revestem essas práticas, mas as justificam, fomentam e glamourizam.

Gestos e expressões ofensivas compreendem uma conduta corriqueira nas relações entre os adolescentes. Contudo, esta forma de comunicação está carregada de mecanismos simbólicos de autoafirmação, *status* e poder. Se em determinado momento entendemos que a violência é o sinônimo de reconhecimento, força, maturidade e poder,

em outros momentos, esses mesmos atores quando responsabilizados, chamam a “menoridade” como mecanismo de defesa.

É muito comum o discurso de que trata a violência juvenil com certa naturalidade, reflexo de uma estimulação orgânica própria da idade. Entretanto, este mesmo jovem que infringe e agride, nem sempre é alheio à violência provocada por ele. Uma das possibilidades aventadas é a da resistência ou reação contra um adversário muitas das vezes indefinido. Porém, o mote dessas ações é definir contra o que, ou contra quem esta violência é desferida.

Como uma das poucas células do Estado presente nas periferias, a escola sofre as reações da sociedade contra o descaso com que são tratados. Ou seja, uma das poucas formas de se atingir o Estado seria atingindo as suas instituições, conseqüentemente, as escolas são as mais acessíveis. Entremio, a esse construto de indiferença com os anseios sociais dos moradores de periferia, principalmente os jovens, o espaço escolar que deveria amortecer a intensidade das adversidades, acaba por amplificá-las.

As conseqüências e os desdobramentos da violência comprometem todo um conjunto organizacional e pedagógico no interior das escolas. O ambiente escolar que em tese deveria ser harmônico e acolhedor torna-se inóspito e hostil. Nesse contexto de instabilidade e tensão a aprendizagem não se processa como deveria. O sentimento de desagregação, de não pertencimento, impossibilita a formação de atores sociais comprometidos com o seu meio.

A violência não é uma realidade em si mesma, reflete-se socialmente como o corolário de um contexto. A compreensão dessa rede fática e simbólica de relações e interações pode auxiliar o gestor escolar na mediação e mitigação de tais violências.

Numa sociedade como a contemporânea, onde o individualismo adquire um *status* cada vez mais sofisticado, as generalizações parecem não alcançar bons resultados nesse contexto. A solução para o problema da violência no ambiente escolar inicia-se na introdução de fatores organizacionais pelos gestores na própria escola, de acordo com a realidade encontrada por eles, assim como alterações no sistema educacional. Algumas sugestões incluem um sistema disciplinar coerente, justo e uniforme, otimização da autoestima de alunos, professores e demais servidores, promoção da melhoria do relacionamento interpessoal entre os alunos e entre todos os atores do processo educacional, enfim, propostas que contribuam para incentivar um clima escolar mais positivo, um ambiente seguro e conseqüentemente um ensino de melhor qualidade.

Dessa forma, a posse de informações que instrua a equipe diretiva na decodificação dessas realidades e motivações, podem ser instrumentos de grande valia na elaboração de projetos, campanhas, intervenções, etc., que auxiliem na contenção de surtos de violência nas escolas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Míriam (coord.) *Gangues, Gênero e Juventudes: Donas de Rocha e Sujeitos Cabulosos*. Brasília: Presidência da República – Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

ABRAMOVAY, M.; CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, Brasília, 2009.

ABRAMOVAY, M. Debate: Violência, Mediação e Convivência na Escola. In: *Debate: Violência, Mediação e Convivência na Escola*. Boletim 23, Ministério da Educação, Brasília, 2005. Disponível em <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/215810Debateviolencia.pdf>. Acesso: 01 de março de 2011.

_____. *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO no Brasil, Brasília, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265por.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2011.

ABRAMOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças. *Violência nas Escolas – visão resumida*. Brasília : UNESCO Brasil, 2003

ABRAMOVAY, M. ; WASELFISZ, J. J. ; ANDRADE, C. C. ; RUA, M. G. . *Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. 1. ed. Brasília: Garamond, 1999.

ALGARTE, R. A. *Produção de pesquisas em administração da educação no Brasil: relatório final*. Brasília: ANPAE, 1998. (Estudos e Pesquisas, n. 3).

- ARENDDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- _____. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- _____. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.
- _____. *Entre o passado e o futuro*. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- _____. *Da violência*. Brasília: UnB, 1985.
- BAUMAN, Zigmunt. *O mal estar da pós-modernidade*. Trad. Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BERGER, Peter. *O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião*. Trad. José Carlos Barcelos. São Paulo: Paulinas, 1985.
- BRASIL, Coordenação: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos; supervisão: Grupo Técnico para o acompanhamento dos ODM. *Objetivos de desenvolvimento do milênio: relatório nacional de acompanhamento*. Brasília: Ipea, 2007. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/download/TerceiroRelatorioNacionalODM.pdf> Acesso em 01 de agosto de 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- CAILLOIS, Roger. *O homem e o sagrado*. Lisboa: Edições 70, 1992.
- CARREIRA, Débora Bianca Xavier. *Violência nas Escolas: qual o papel da gestão?* Disponível em www.ucb.br/sites/100/127/documentos/artigo13.doc. Acesso: 01 de março de 2011.
- CHRISPINO, A. *Mediação de conflitos: cabe à escola tornar-se competente para promover transformações*. Revista do Professor, Porto Alegre, ano 20, n. 79, p. 45-48, jul./set. 2004.
- CHRISPINO, Álvaro e CHRISPINO, Raquel. *Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar*. São Paulo: Editora Biruta, 2002.
- CUNHA, Marcela Brandão e COSTA, Márcio da,. *O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio*. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT14-5645--Int.pdf>. Acesso em 05 de agosto de 2011.
- DA SILVA, Valdeci Gonçalves. *Violência na Escola: não mate aula, mate o professor*. 2008. Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/AOP0170.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2011.
- DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Org.). *Violência nas escolas: dez abordagens européias*. Brasília: UNESCO, 2002a.

- _____. *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002b.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa e Informação Qualitativa*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2004.
- DEVINE, J. *Maximum security: The Culture Of Violence In Inner-City Schools*. Illinois: The University of Chicago Press, 1996.
- DEVINE, Jhon. A Mercantilização da Violência Escolar. In: DEBARBIEUX, Eric e BLAYA, Catherine (orgs.). *Violência nas Escolas e Políticas Públicas*. Brasília, UNESCO, p. 207-223, 2002.
- DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa*. Trad. Joaquim Pereira Neto. São Paulo: Paulinas, 1989.
- ESPINHEIRA, Felipa e JÓLLUSKIN, Glória. Violência e bullying na escola: um estudo exploratório no 5º ano de escolaridade. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, p. 106-115, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: A história da violência nas prisões*. Tradução por Ligia M. Pondé Vassalo Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2004.
- GIRARD, René. *A violência e o sagrado*. Trad. Martha Conceição Gambini. São Paulo: Paz e Terra, 3ª ed, 2008.
- HOBBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995
- LOPES, Claudivan Sanches e GASPARIN, João Luiz. Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*. Maringá, v. 25, no. 2, p. 295-304, 2003.
- LOUREIRO, A. M. L. Violence: paradoxes, perplexities, and reflexes on daily school routines, *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v.3 , n.5, 1999.
- MAFFESOLI, Michel. *Lógica da dominação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. *A violência totalitária, ensaio de antropologia política*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- _____. *A sombra de Dionísio, contribuição a uma sociologia da orgia*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- _____. *A dinâmica da violência*. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1987.

- MARCHI, Euclides. *O sagrado e a religiosidade: vivências e mutualidades*. História: Questões & Debates, Curitiba: Editora UFPR, 2005.
- MARX, Karl. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Centauro, 2002.
- MÜLLER, Fernanda Graudenz. Competências Profissionais do Mediador de Conflitos no Contexto Escolar. *Revista Eletrônica de Investigação e Docência*, p. 107-121, set/2008. Disponível em: <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n1/RevistaNum1REID.pdf>. Acesso em 10 de março de 2011.
- Organização Mundial da Saúde. *World Report on Violence and Health*. Geneva: World Health Organization Press, 2002. Disponível em: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/. Acesso em: 28 de fevereiro de 2011.
- ORTEGA, Rosario e DEL REY, Rosario. *Estratégias educativas para a prevenção da violência*. Brasília/DF: UNESCO, UCB (Universidade Católica de Brasília) e Observatório de Violências nas Escolas (UCB), 2002. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128721por.pdf>. Acesso em 28 de fevereiro de 2011.
- PACE, Enzo. *Religião e Globalização*. In: ORO, Ari Pedro. e Steil Carlos Alberto. (orgs.) *Globalização e religião*. 2ª. Ed. Petrópolis. Vozes, 1997.
- PORTO, M.S.G. *Juventude, cidadania e violência: Estratégia e políticas para a juventude*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.
- RUDIO, Franz Vitor. *Em busca de uma educação para a fraternidade*. São Paulo: Dom Bosco, 1983.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- STELKO-PEREIRA, Ana Carina e WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em Psicologia* - 2010, Vol. 18, no 1, 45 – 55.
- WEBER, Max. *Economia e sociedade*. 3. ed. Brasília: Editora UnB, 1994.