

DOSSIÊ: VIOLÊNCIA EM CONTEXTO ESCOLAR E ESCOLA EM CONTEXTO VIOLENTO

A VIOLÊNCIA NA ESCOLA E OS DILEMAS DO CONTROLE SOCIAL: UMA PROPOSTA DIALÓGICA

JOSÉ VICENTE TAVARES DOS SANTOS

Diretor do Instituto Latino-Americano de Estudos Avançados (Ilea) da Universidade Federal de Rio Grande do Sul (2012-2020). Professor Titular de Sociologia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Segurança Cidadã; Pesquisador do CNPq (1-A); Secretário Regional da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC, 2015-2019); Presidente do Conselho Deliberativo da Fundação de Apoio à UFRGS (2016-2019); Ex-Presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia; Ex-Presidente da Asociación Latinoamericana de Sociología (2003-2005).

ELISABETH MAZERON MACHADO

Socióloga e Psicóloga. Mestre e Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Segurança Cidadã da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

RESUMO

A violência na escola constitui-se como uma das novas questões sociais mundiais. Discutiremos este fenômeno social com base em pesquisas realizadas no Brasil, em particular no Rio Grande do Sul; também, apresentaremos materiais da França, dos Estados Unidos, do Canadá, da África do Sul, do México, do Uruguai e de Hong Kong. Isto será exposto em três partes: Violência na Escola: a busca de uma explicação; A Sociedade Brasileira e a Violência na Escola; O Fenômeno Mundial da Violência na Escola, observado em pelo menos 50 países. Trabalhamos com a noção sociológica de “cidadania dilacerada”: esta noção evoca a crescente violência física na sociedade, mediante vários processos de laceração do corpo – a violência doméstica, a violência sexual, a violência criminal e a violência política - o que compromete as próprias possibilidades de construção da cidadania. Para analisar o processo social de violência entre os jovens, e suas vidas incertas e labirínticas, há três dimensões: o uso da violência, ou seja, os jovens vivem em uma “cultura de violência”; a existência de um código social que reflete uma sociedade violenta; e terceiro, o individualismo dos jovens. A conclusão propõe uma abordagem dialógica sobre a violência na escola e as lutas e estratégias sociais pela mediação e pacificação do espaço escolar.

Palavras-chave: Violência na escola; cultura da violência; bullying; juventude; diálogo.

ABSTRACT

VIOLENCE AT SCHOOL AND SOCIAL CONTROL DILEMMAS: A DIALOGICAL APPROACH

Violence at school is one of the new global social issues. We will discuss this social phenomenon based on research conducted in Brazil, particularly in Rio Grande do Sul; We will also feature materials from France, the United States, Canada, South Africa, Mexico, Uruguay, and Hong Kong. This will be explained in three parts: Violence at School: the search for an explanation; The Brazilian Society and Violence at School; The World Phenomenon of Violence at School observed in at least 50 countries. We work with the sociological notion of “torn citizenship”: this notion evokes increasing physical violence in society through various processes of laceration of the body - domestic violence, sexual violence, criminal violence and political violence - which compromises the very possibilities of building citizenship. To analyse the social process of violence among young people, and their uncertain and labyrinthine lives, there are three dimensions: the use of violence, that is, young people live in a “culture of violence”; the existence of a social code that reflects a violent society; and

third, the individualism of the young. The conclusion proposes a dialogical approach about school violence and the struggles and social strategies for the mediation and pacification of the school space.

Keywords: *Violence at school; culture of violence; bullying; youth; dialogue.*

DOI: 10.31060/rbsp.2019.v13.n2.1113

Data de recebimento: 14/03/2019 – Data de aprovação: 11/04/2019

INTRODUÇÃO: UMA NOVA QUESTÃO SOCIAL

O século XXI é marcado por questões sociais mundiais complexas e que extrapolam o conflito social centrado nas relações de trabalho, presente desde o século XIX. As grandes cidades, em todo o mundo, geram problemas de mobilidade, ocupação de moradias, exclusão social e violência.

A violência na escola constitui uma das recentes questões sociais mundiais. Pode-se compreender a violência no ambiente escolar como produto de uma sociedade violenta onde a escola pode representar uma forma de relação coletiva. Como efeito dos processos de fragmentação social e exclusão econômica, as práticas de violência emergem como norma social típica para alguns grupos; essas práticas estão presentes em múltiplas dimensões da violência social e política contemporânea. A interação social é assim moldada por estilos violentos de sociabilidade, invertendo as expectativas do processo civilizador.

Isso nos leva a identificar o grande paradoxo da sociedade brasileira na atualidade: em um regime político democrático, o autoritarismo faz parte da vida social. A sociedade parece aceitar a violência como uma prática social normal (FOUCAULT, 1997; MISSE, 2012).

Neste artigo, discute-se o fenômeno social violência na escola, fundado em pesquisas realizadas no Brasil, mas também se apresentam materiais da França, dos Estados Unidos, do Canadá, da África do Sul, do México, do Uruguai e de Hong Kong. Isso será exposto em três partes: violência na escola: a busca de uma explicação; a sociedade brasileira e a violência na escola; o fenômeno mundial da violência na escola. A conclusão propõe uma abordagem dialógica sobre a violência na escola e as lutas sociais pela pacificação.

VIOLÊNCIA NA ESCOLA: A BUSCA DE UMA EXPLICAÇÃO

O fenômeno da violência na escola foi observado em pelo menos 50 países. O que fica evidente na literatura sociológica, nos últimos 30 anos, é a construção de um novo objeto científico – a violência no espaço escolar – por diversos autores. Há uma extensa produção científica sobre a violência na escola no Brasil, desde os anos 1990: Zaluar (1992), Guimarães (1998), Candau, Lucinda e Nascimento (1999); Tavares dos Santos, Nery e Simon (1999), Assis et al. (2010); Tavares dos Santos e Machado (2010) e Abramovay (2018). A Unesco publicou uma série de pesquisas sobre a violência na escola no Brasil e na América Latina, sob a coordenação de Miriam Abramovay. Marília Esposito fez um amplo balanço dessa produção:

Mas os estudos, ao indicarem a presença de práticas de incivilidade (recobrando a violência física ou não física) em outros grupos sociais, mostram, também, que a crise da eficácia socializadora da escola recobre, de formas variadas, a experiência juvenil de diversas classes sociais na sua

**A violência na escola e os dilemas do controle social:
uma proposta dialógica**

José Vicente Tavares dos Santos e Elisabeth Mazon Machado

relação com o mundo adulto representado pela instituição escolar. [...]. A complexidade da pesquisa sobre violência em meio escolar no Brasil decorre, assim, da interseção com o tema da violência social, sobretudo nas cidades e na interação que o mundo do tráfico estabelece com os segmentos juvenis, alunos ou ex-alunos da escola pública (ESPOSITO, 2001, p. 100).

Desde o final do século XX, a Unesco já estava preocupada com o problema, chegando a propor, recentemente, uma série de políticas públicas e culturais para enfrentar o tema (OHSAKO, 1997; UNESCO, 2017). Nos Estados Unidos e Canadá, uma longa produção vem desde os anos 1990 (HEBERT, 1991; JOHNSON, 1995; HYMAN, 1997; REMBOLDT, 1994). Na França, na mesma época, numerosas pesquisas foram incentivadas pelo Estado, resultando em um dossiê sobre o “estado da arte” (CHARLOT; EMIN, 1997) e, depois, na construção da violência à escola como um desafio mundial (DEBARBIEUX, 1999, 2006).

Finalmente, na América Latina, os estudos sobre o tema iniciaram-se na Argentina, no Uruguai, no México e em outros países, também por incentivo da Unesco (MARTINEZ DE MURGUIA, 1999; VISCARDI, 1999; SUSANA DARINO; GOMEZ OLIVERA, 2000; UNESCO, 2003; VISCARDI, 2007; VISCARDI; MALLO, 2010; FURLAN, 2012; MIGUEZ, 2008). Existe, portanto, uma acumulação acadêmica relevante de explicações acerca da violência no espaço escolar.

Para analisar o processo social de violência entre os jovens, há três aspectos possíveis: o primeiro é o uso da violência, ou seja, porque os jovens vivem em uma “cultura de violência”; o segundo, a existência de um código social que reflete uma sociedade violenta; terceiro, esses jovens são individualistas. Talvez uma característica atual do jovem adolescente seja a incerteza da vida, assim como o exercício e a experiência da violência. Em outras palavras, uma cultura de violência é sempre construída com base em necessidades, desejos e paixões, mas também a violência pode ser aprendida pela educação (HÉRITIER, 1996). A partir da definição da Unesco:

A violência escolar engloba a violência física, incluindo o castigo corporal; violência psicológica, incluindo abuso verbal; violência sexual, incluindo estupro e assédio; e *bullying*, incluindo *cyberbullying*. O *bullying*, que é um tipo de violência, é um padrão de comportamento, e não um evento isolado, e tem um impacto adverso sobre a vítima, o agressor e os espectadores. O *bullying* tem sido definido como comportamento agressivo indesejado entre crianças em idade escolar que envolve um desequilíbrio de poder real ou percebido (UNESCO, 2017, p. 8).

Verifica-se uma ruptura do contrato social e dos laços sociais, provocando fenômenos de “desfiliação” e de ruptura nas relações de alteridade, dilacerando o vínculo entre o eu e o outro (CASTEL, 1998). Tais rupturas podem ser verificadas nas instituições socializadoras – como famílias, escolas, igrejas e trabalho – e no sistema de justiça penal – pois ambos estão em um processo de ineficácia do controle social e passam a uma fase de desinstitucionalização ou de recorrente crise. Em outras palavras, a era da mundialização das conflitualidades é caracterizada por novas complexidades, pela incerteza, descontinuidades e fragmentação.

A configuração dos jovens que vivem nos labirintos está produzindo uma perturbação na adolescência e um trabalho precário, em um setor informal instável. Vivem os dilemas de uma vida de labirinto: os jovens vivem em trajetórias complexas, na turbulência social. Segundo Pais (2001), no período imediatamente posterior à Segunda Grande Guerra, os processos de transição e deslocamento dos jovens obedecia a uma certa linearidade. Conforme sua origem, classe social, gênero ou qualificação acadêmica seria possível pressupor um destino semelhante. Nos dias de hoje, não há certezas nos caminhos, há labirintos, com diversos sentidos e diversas regras. Estes labirintos produzem no jovem uma sensação de confusão e

perda de sentido e referências. Nesse contexto, há um colapso dos controles sociais tradicionais: vivemos em uma sociedade de risco onde o tempo presente é imanente, aventureiro, às vezes cíclico; e a vida social assume o tempo de uma morte anunciada (ZALUAR, 2004; YOUNG, 1999).

A juventude e a adolescência podem ser caracterizadas como o processo de transição para a idade adulta, em que a agressão é necessária para alcançar a independência e construir um lugar no espaço social. Crianças e adolescentes vivendo num período de transformação da natureza entre a tradição e a inovação (ZIMERMAN, 1999).

A Unesco indica que existem algumas vítimas em particular: os meninos sofrem mais castigos corporais; as meninas são mais propensas a sofrer violência sexual; e as crianças oriundas de minorias pobres e étnicas sofrem mais violência generalizada. Os perpetradores podem ter origens diferentes: “A violência escolar e o *bullying* são perpetrados por outros estudantes, professores e outros funcionários da escola; a violência que ocorre no caminho da escola também pode ser perpetrada por membros da comunidade em geral” (UNESCO, 2017, p. 8). E há um problema principal de invisibilidade. Conforme pesquisa realizada pela Unesco (2017), as vítimas de violência escolar e *bullying* não costumam relatar sua experiência, seja por falta de confiança nos adultos, por sentimento de culpa, por vergonha, por confusão, por medo das repercussões, seja por desconhecerem onde procurar auxílio. Então, a Unesco conclui: “Violência escolar e intimidação são muitas vezes invisíveis ou ignoradas por professores e pais. Em alguns contextos, os adultos encaram a punição corporal, a luta e o *bullying* como parte normal da disciplina ou do crescimento e não estão cientes” do impacto negativo que tem sobre a educação, a saúde e o bem-estar das crianças e adolescentes (UNESCO, 2017, p. 9).

Em grupos de adolescentes, a ação é mais presente que as palavras. A constituição do grupo é realizada por um procedimento básico de identidade, reconhecendo seus vínculos de amor, ódio, conhecimento e reconhecimento. Para o grupo adolescente, parece que a ligação por reconhecimento se torna uma necessidade crucial. Nos grupos de adolescentes, o vínculo de reconhecimento torna-se relevante, pois “se refere a uma necessidade crucial de todo ser humano em qualquer idade, circunstância, cultura, tempo ou geografia, sentir-se reconhecido e valorizado pelos outros e que ele realmente existe como individualidade” (ZIMERMAN, 2000, p. 131).

O vínculo passa a ser percebido como processo fundamental na construção do aparelho psíquico (PUGET; BERENSTEIN, 1999). Este aparelho psíquico é composto de zonas diferenciáveis: o mundo interno (intrassubjetivo), o mundo interpessoal (intersubjetivo) e o mundo sociocultural (transubjetivo); estes espaços se comunicam, se interpenetram e se determinam. No entanto, o vínculo se apresenta como um elemento novo, na medida em que se dá sempre em presença de outro e é produtor de subjetividade. Porque o outro, aquele que se apresenta, se impõe como presença, como alheio e excedente, precisa ser representado. Quando um vínculo se estabelece, algo de “estrangeiro” se apresenta e obriga os sujeitos a um trabalho psíquico de representação:

En el vínculo entre sujetos, ambos deseos no remiten a uno solo. El deseo del otro es enigmático y, como tal, no espera una respuesta sino una significación. La imposición desde el otro es irrecusable y ha de realizar con ella un conjunto de acciones. O lugar del otro también se significa desde la relación de objeto proyectada y se reúne con la determinación proveniente del vínculo. [...] El sujeto se sostiene en la pertenencia inherente al vínculo y en la identidad inherente al yo, ambos concurren en la construcción de la subjetividad (BERENSTEIN, 2004, p. 32).

**A violência na escola e os dilemas do controle social:
uma proposta dialógica**

José Vicente Tavares dos Santos e Elisabeth Mazon Machado

Ao mesmo tempo, a sociedade muitas vezes não reconhece o adolescente: o jovem está em um processo de transição para a vida adulta, uma vida em que sua agressividade deveria torná-lo mais autônomo e construir um lugar no espaço social. Em muitas sociedades, os jovens carecem desse reconhecimento pelas instituições socializadoras.

Uma fantasmagoria abrange os fenômenos da violência na mídia: por exemplo, nos Estados Unidos, a mídia tem falado sobre uma violência escolar letal desde o massacre de Columbine, em 1999. Todavia, Debarbieux observa que em todos casos conhecidos, de 1964 a 2005, em diferentes países, apenas 177 vítimas letais foram identificadas (DEBARBIEUX, 2006). Tal exacerbação do fenômeno produz uma dinâmica educacional em que se expressam configurações de violência. No Brasil, os episódios de Realengo, em 2011, e Suzano, em 2019, no Rio de Janeiro e São Paulo, respectivamente, foram notáveis, mas houve poucos outros casos de violência escolar letal. A dramatização do fenômeno deforma suas características e sua compreensão é realizada a partir de uma abordagem patológica.

Entre os conflitos sociais atuais, os fenômenos de violência difusa no cotidiano demonstram uma inter-relação entre mal-estar, violência simbólica e sentimento de insegurança: um tempo de medo líquido (BAUMAN, 1998). De fato, vive-se um horizonte de representação social da violência para o qual os meios de comunicação de massa contribuem muito, produzindo a dramatização da violência e disseminando seu aspecto muito expressivo, como efeito do campo jornalístico. A violência simbólica está sempre presente no processo: o comportamento de violência é sempre precedido ou justificado pela violência simbólica (BOURDIEU, 1998).

É possível, assim, formular quatro hipóteses para explicar a violência na escola, a partir da experiência interpretativa do objeto.

- A primeira é a hipótese repressiva que abandona o processo pedagógico e aponta o recurso à criminalização. Essa linha tipifica várias atitudes como violentas. Em geral, a mídia dissemina essa visão criminalizante da juventude que vive em espaços de vulnerabilidade social.
- A segunda é a hipótese patológica, que define um comportamento agressivo por uma visão clínica e patológica. O aluno pode ser retirado abruptamente do grupo e depois submetido a uma classificação médica e / ou psicológica, geralmente com ênfase no uso de drogas.
- A terceira hipótese deriva do individualismo metodológico que, ao universalizar um momento de apreensão do fenômeno, generaliza o *bullying* como a única forma, levando a uma particularização que esquece o contexto geral.
- A quarta hipótese é o diálogo construtivo, que explica a violência como um problema a ser trabalhado em um conteúdo pedagógico. Essa explicação diferencia a agressividade da agressão e propõe que o professor venha a aprender a decodificar o comportamento de violência, muitas vezes uma mensagem de apelo escondida (TAVARES DOS SANTOS et al., 1999).

Na teoria de Freud (1930), a realidade psíquica é motivada por demandas conflitantes, com uma carga energética que visa reduzir a tensão para realizar o desenvolvimento mental. A agressão, portanto, tem duas possibilidades: por um lado, pode ser transformada em agressão e violência; por outro lado, a agressividade é uma forma de conservação e afirmação do *self*. A violência, baseada na teoria de

Freud, seria parte da pulsão de morte em que a agressão ocorre devido a falhas do ego (em vários níveis de graduação), tornando impossível construir um sentimento de lei genuína. Desta forma, a violência constitui um ato de coerção, a fim de causar danos físicos ou simbólicos.

De certa forma, a agressão é uma luta pela autopreservação e pela afirmação de um processo construtivo necessário ao pleno desenvolvimento da personalidade dos jovens. Pode-se dizer que o sujeito se constitui na tensão dialética entre unidade e separação, em um espaço potencial entre o Eu e o Outro, entre o interno e o externo; aqui reside o início da simbolização e das fantasias criativas. A agressividade é vivida como uma experimentação do ambiente, que para o infante é a mãe e o pai e para o adolescente é a sociedade. Quando há falhas ambientais severas, ou seja, quando o ambiente não é capaz de acolher a agressividade e devolvê-la transformada, se estabelece um “círculo” no qual o ambiente precisa ser constantemente testado e destruído. Deste modo, a agressividade pode ser um mergulho desordenado na psique motivado por ausência ou excesso de alteridade. Por um lado, pode ser expresso por criação cultural, científica ou artística, por outro, pela autodestruição e pela destruição do outro – a agressão e a violência.

Freud escreveu sobre um “mal-estar da civilização”, que reaparece na sociedade contemporânea, como uma preocupação obsessiva com o individualismo e a segurança pessoal (FREUD, 1930; BAUMAN, 1998). Os jovens são particularmente tocados pelo extremo individualismo e narcisismo do “culto da liberdade individual”, com incentivos para uma cultura de “vencedores” e “perdedores”. O jovem relaciona-se com a violência de forma ambivalente, ora como vítima, ora como agressor: sua vida tem sido uma luta para viver, ou superar, a violência.

Na modernidade tardia, a juventude como categoria social é vítima em muitas dimensões: há insegurança no emprego, uma crise das instituições de socialização. É o oposto da vida da geração anterior, que contava com uma certa previsibilidade: eles terminavam a escola, podiam ter um emprego regular, contrair casamento e ainda ter filhos. Ou seja, enquanto a geração anterior tinha a certeza da inclusão social, os jovens de hoje deparam-se com a incerteza diante do presente e do futuro. Desde a maior crise do início do século XXI, os jovens percebem que não têm mais uma estrada: vivem agora em encruzilhadas, com rotas diferentes, mas sem sinais de trânsito. Eles estão mudando a vida: a incerteza de viver uma vida de labirintos, em uma sociedade global de risco (BECK, 2017).

A SOCIEDADE BRASILEIRA E A VIOLÊNCIA ESCOLAR

A sociedade brasileira aceitou a violência como prática social. Há exemplos cotidianos de violência nas cidades: tráfico de drogas e de armas de fogo, crimes cometidos por pistoleiros, grupos de extermínio, brutalidade policial, violência contra mulheres e crianças. E, também, nas áreas rurais: conflitos por terra, assassinato de líderes populares, missionários, sacerdotes ou advogados. Como resultado, o ato violento se torna um meio “normal” para a sociedade encontrar fins em uma disputa interpessoal, para obter algum bem material desejado, ou para impor o comando sobre outrem.

Para explicar essas práticas de violência, trabalha-se com a noção sociológica de “cidadania dilacerada”: essa noção evoca a crescente violência física na sociedade, mediante vários processos de laceração do corpo – a violência doméstica, a violência sexual, a violência criminal e a violência política –, o que compromete mesmo as possibilidades de construção da cidadania.

Em pesquisa realizada pela OCDE sobre aprendizagem, divulgada em 2014, o Brasil lidera o *ranking* de violência contra professores. Nesse estudo, foram entrevistados mais de 100 mil professores, em todo o mundo. No Brasil, 14.291 professores e 1.057 diretores de escolas responderam à pesquisa. Os dados indicam que 12,5% dos professores foram vítimas de agressão verbal ou intimidação por parte dos alunos. Em países como Coreia do Sul, Malásia e Romênia, o índice é zero (SINPRO/RS, 2014).

Uma revisão de 24 estudos, realizados com escolares do ensino fundamental de escolas públicas das Regiões Sul e Sudeste do Brasil na década de 2000, mostra diferentes definições e tipos de violência escolar. Nos artigos analisados, a violência psicológica e a física foram as formas mais comuns abordadas e o *bullying* era comumente citado como um tipo específico de violência escolar. Além disso, ser estudante do sexo masculino e ter sido submetido a abuso na família foram os fatores mais frequentemente associados à violência escolar (NESELLO, 2014).

Em levantamento realizado pela Comissão Interna de Prevenção de Acidentes e Violência na Escola (CIPAVE, 2018), da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, foram estudadas 1.575 escolas estaduais de ensino fundamental e médio, contemplando os três turnos: manhã, tarde e noite. Os dados são sistematizados na Tabela 1.

TABELA 1

Número de ocorrências de violência na escola, por tipo e categoria

Rio Grande do Sul, 2018

Categoria	Tipo	Nº de ocorrências
Violência física	Suicídios	6.479
	Tentativa de suicídio	
	Automutilação	
	Agressão física a professores, funcionários ou direção	
	Violência física entre alunos	
Drogas	Tráfico de drogas	597
	Posse de drogas	
	Uso de drogas	
	Consumo de bebida alcoólica	
Violência contra o patrimônio	Assalto na entrada ou saída da escola	1.519
	Arrombamento e/ou furto	
	Depredação, pichação e vandalismo	
Violência simbólica	Agressão verbal a professor, funcionário ou diretor	17.825
	Indisciplina	
	Homofobia	
	Racismo	
	Bullying	
Violência no trânsito	Acidentes de trânsito no entorno da escola	77
	Porte de armas	216
	Arma branca	
TOTAL		26.713

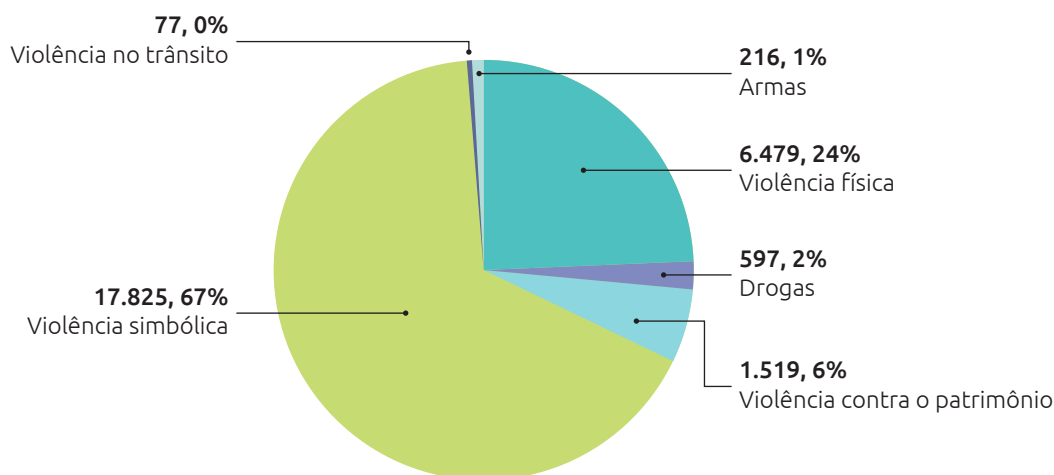
Fonte: Cipave (2018). Elaborado pelos autores.
Nota: 1.575 escolas estudadas.

O Gráfico 1 mostra a distribuição das diferentes formas de violência identificadas nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, em 2018.

GRÁFICO 1

Distribuição das ocorrências de violência nas escolas estaduais, segundo tipo

Rio Grande do Sul, 2018



Fonte: Cipave (2018). Elaborado pelos autores.
Nota: 1.575 escolas estudadas.

Torna-se importante ressaltar o predomínio das formas identificadas como violência simbólica (67%), composta por: agressão verbal a professores, funcionários e diretores, indisciplina, homofobia, racismo, intolerância religiosa e *bullying*. Já a violência física (24%) compreende as agressões autoprovocadas, como suicídio, tentativa de suicídio e automutilação, bem como as agressões a terceiros, compostas por agressão física a professores, funcionários ou diretores e agressão entre alunos. Estas duas modalidades respondem por 91% das violências no ambiente escolar (CIPAVE, 2018).

Em pesquisa coordenada por Mirian Abramovay (2018), realizada pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) no Rio Grande do Sul, denominada **O Papel da Educação para Jovens Afetados pela Violência e Outros Riscos**, foram aplicados 1.200 questionários em 25 escolas de Porto Alegre, entre 2016 e 2017. Os resultados mostram que:

- 42% dos estudantes já sofreram algum tipo de agressão na escola, entre as mais comuns estão: roubos e furtos (14%); brigas/agressões físicas (14%); xingamentos (13%); uso de drogas ilícitas (11%); uso de bebidas alcoólicas (9%);
- 79% declararam que já sofreram discriminação: 17% pela roupa/aparência, 12% pela sua raça/cor, 11% pelo lugar de residência, 11% pela religião; 10% pela classe social, 10% por ser homem/mulher, 9% pela orientação sexual, 8% pela preferência política;

**A violência na escola e os dilemas do controle social:
uma proposta dialógica**

José Vicente Tavares dos Santos e Elisabeth Mazon Machado

- a região ao redor das escolas também é identificada como preocupante: 86% dos pesquisados declararam haver violência decorrente de assaltos, roubos/furtos (14%), uso de drogas ilícitas (9%) e brigas/agressões físicas (8%);
- os jovens afirmaram a necessidade de dialogar com os adultos (pais e professores) e “dificuldade de viver em uma sociedade violenta e conservadora e discriminatória em relação a questões de gênero, orientação sexual, raça/cor” (COSTA; VALDUGA, 2018, p. 1).

No **Relatório da Frente Parlamentar Municipal contra a Violência nas Escolas**, da Câmara Municipal de Porto Alegre, publicado 2016 (CÂMARA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE, 2016), foram analisadas 15 das 54 escolas municipais, que contam com 16.325 alunos, e 211 profissionais foram ouvidos, entre professores, funcionários, equipes diretivas e membros do conselho escolar. As seguintes informações foram apuradas:

- formas de violência: simbólica (50%), gritos (16%), agressão verbal (18%), ameaças (16%), violência física (32%), empurrões (16%), danos ao patrimônio (16%) e *bullying* (2%);
- ao serem questionados se já sofreram alguma violência no espaço escolar, 76% afirmaram que sim, 22% não sofreram violência e 2% não responderam;
- quando perguntados sobre o tipo de ato violento sofrido, os mais comuns foram as agressões verbais (34%) e gritos (21%), que somaram 55% dos fatos violentos apurados na pesquisa. Vale ressaltar que 8% alegaram ter sofrido agressões físicas no interior da escola;
- quanto ao autor da violência, em 66% dos casos foram os alunos; 20%, os pais; 10%, outros familiares e 4% não responderam.

O município de Porto Alegre conta com a Lei Municipal nº 10.866, de 26 de março de 2010, que “dispõe sobre o desenvolvimento de política *antibullying* por instituições de ensino e de educação infantil públicas municipais ou privadas, com ou sem fins lucrativos”. Esta estabelece, entre seus fundamentos, a necessidade de “evitar tanto quanto possível a punição dos agressores, privilegiando mecanismos alternativos como, por exemplo, os ‘círculos restaurativos’, a fim de promover sua efetiva responsabilização e mudança de comportamento”.

As formas de violência são diversas. Anteriormente, foi demonstrada a violência sofrida pelo jovem no espaço da escola, bem como a sofrida por professores e funcionários. A seguir, discute-se outra expressão deste mesmo fenômeno na cidade de Porto Alegre, na qual as combinações entre as relações de classe e as relações entre os grupos culturais se acentuaram, permitindo uma abordagem explicativa da presença de práticas violentas na instituição escolar.

A compreensão da relação entre escola e práticas de violência contra a propriedade implica a reconstrução da complexidade das relações sociais presentes no espaço social na escola. No caso de Porto Alegre, nas últimas duas décadas, a forma cotidiana de violência configurou um sentimento de medo por parte das instituições escolares em relação ao contexto social a que pertencem. A maioria das escolas municipais de ensino fundamental e médio pediu para ter suas instalações muradas – muitas vezes essas paredes tinham que ser reconstruídas ou dispostas de forma diferente (TAVARES DOS SANTOS; NERY; SIMON, 1999).

As formas mais frequentes de violência contra a propriedade são os danos causados a paredes, janelas e salas de aula e a destruição de equipamentos, como livros, equipamentos de mídia ou bens pessoais, especialmente carros de professores. Os furtos aparecem na sequência: alguns ocorrem no espaço escolar e há uma clara intenção de se apossar dos pertences de alguém. Os grupos mais envolvidos nos atos de violência contra a propriedade são jovens e adolescentes de 14 a 18 anos. Tais atos são normalmente identificados pela mídia como atos de criminalidade ou “vandalismo”, contudo, as explicações devem ser um pouco mais complexas. Considerando que certos delitos certamente existem e têm como alvo a propriedade escolar, outros podem ter uma significação diversa (TAVARES DOS SANTOS; NERY; SIMON, 1999). A categoria “vandalismo” tem sido frequentemente mencionada na imprensa e, também, por alguns professores, para identificar atos de violência na escola e tem sido associada à depredação escolar, à invasão, à violência por gangues juvenis, a roubos e furtos. Mas qual é o significado dessa categoria? Aparentemente, é constituído de expressões de ressentimento social de jovens e adolescentes que foram ou se sentiram excluídos da instituição escolar e querem ser incluídos no espaço escolar por meios distorcidos.

Existe uma correspondência entre exclusão social e violência escolar: a violência é socialmente determinada. Quanto mais o público jovem é economicamente e culturalmente prejudicado, mais é confrontado com a realidade do desemprego, mais experimenta a exclusão não apenas de oportunidades econômicas, mas também de prestígio social, o que acaba por moldar sua autoestima e esperanças. A escola é o local onde a crise econômica, social, política e cultural explode e onde o ressentimento social encontra expressão. Há uma clara ligação entre a violência sofrida e aquela praticada pelos jovens contra o ambiente escolar. É necessário sempre buscar compreender as mensagens subjacentes aos atos de violência contra a propriedade escolar.

Os atos de violência mais comuns contra os indivíduos foram: casos de danos corporais, roubo e tráfico de drogas. Também houve registros de vítimas de violência doméstica entre estudantes. No entanto, o desdobraimento da violência para obter ganho material e simbólico ou para resolver conflitos interpessoais tornou-se mais frequente no espaço escolar (TAVARES DOS SANTOS; NERY; SIMON, 1999). Observa-se, também, a invasão do espaço escolar por outras pessoas – é a chegada das gangues juvenis. A presença de “gangues” juvenis nas escolas tem sido associada à violência: gangues que cercam a escola, gangues no turno da noite, violência de gangues juvenis, diferentes gangues na escola, gangues que agridem os estudantes na entrada da escola, roubos no ambiente escolar envolvendo gangues. O tráfico de drogas no espaço escolar apareceu nos registros de forma significativa, o que implica o uso de drogas por alguns estudantes e a posse de armas de fogo por outros. O uso de drogas geralmente acontece perto da escola, em alguma praça próxima, mas também acontece dentro da escola. Às vezes os alunos saem da sala de aula, durante o período letivo, para comprar drogas.

Os dados demonstram que a situação em Porto Alegre e no Rio Grande do Sul ainda não pode ser comparada àquela vivida no Rio de Janeiro, onde Guimarães (1998) aponta o efeito do tráfico de drogas no contexto escolar, interferindo em toda a organização da vida escolar, alterando a dinâmica e a cultura da escola porque as “regras do mundo das ruas interferem diretamente na vida escolar” (GUIMARÃES, 1998, p. 223). No Rio Grande do Sul, o uso, a posse ou o tráfico de drogas respondem por 2% da violência identificada no contexto escolar.

A violência deve ser compreendida como uma relação de sociabilidade existente na escola, trazida ao espaço escolar por dois canais distintos: como expressão do autoritarismo pedagógico ou como transferência de uma norma social. O primeiro afirma uma fórmula repressiva de comportamento em sala

de aula do professor; o segundo, é marcado pela violência que rege as relações interpessoais em grupos sociais específicos que se manifestam como a normalidade do cotidiano dos alunos e de suas famílias, portanto, exercidos no espaço escolar.

No entanto, no caso de Porto Alegre, o espaço social no qual estão inseridos os adolescentes e jovens da escola é acionado por um tecido associativo densamente composto por associações de bairros, escolas de samba, associações de caridade e representantes de escolas no orçamento participativo. As demandas que estas associações impõem à escola, além de educação formal e escolaridade, incluem práticas esportivas, lazer, brinquedos e recreação, além do pedido de resolução de atos de violência interpessoal.

O sistema escolar está em crise. Não tem resposta capaz de explicar a vida e ensinar aos jovens como gozá-la numa condição de falta de possibilidades para sobreviver, porque é um mundo de luta para adquirir os mínimos dispositivos coletivos em uma paisagem de exclusão social. Como resultado desse processo, há uma relação ambígua com a instituição escolar, que é necessária como meio de profissionalização e de transmissão de conhecimentos e valores de cidadania, apesar de ser atravessada pela violência estrutural da sociedade brasileira.

Muitas vezes, a própria instituição escolar desenvolve elementos produtores de uma violência na escola, como salienta Fernández:

a) ênfase em rendimento escolar e o pouco tempo destinado à atenção individualizada a cada aluno, facilitando o fracasso escolar; b) discrepância de valores culturais de grupos étnicos ou religiosos e os da escola; c) hierarquização rígida da relação professor e aluno, criando dificuldades de comunicação; d) dimensões da escola e elevado número de alunos, levando à massificação do ensino e à dificuldade de criação de vínculos afetivos e pessoais entre alunos e adultos da escola; e) dificuldades nas formas de distribuição de espaços, organização do tempo e conteúdos coerentes com o contexto da aula e de vida dos jovens; f) relações interpessoais fragilizadas entre educadores, entre alunos e entre estes dois atores (FERNÁNDEZ, 2005 apud ASSIS et al., 2010, p. 58).

A violência não ocorre apenas em países periféricos, como mostram os noticiários da mídia internacional sobre os eventos nos países centrais do sistema capitalista. Um número crescente de publicações e painéis para debater o tema da violência escolar atesta essa realidade e a torna visível. Algumas experiências internacionais podem ensinar sobre a violência na escola, além de trazer sugestões para reduzir sua ocorrência.

O FENÔMENO MUNDIAL DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA

A violência na escola é uma nova questão social mundial configurada por atos de violência contra o indivíduo, roubos, furtos e depredações, ou mesmo assassinatos, que se repetem em um número significativo de sociedades nos últimos dez anos (TAVARES DOS SANTOS, 2009). O que fica evidente é que a instituição escolar tem sido palco de explosão de conflitos sociais em diversos países, nos quais a questão da violência no espaço escolar tem sido considerada um fenômeno social (OHSAKO, 1997; CHARLOT; EMIN, 1997).

Na França, o fenômeno da violência na escola tem sido debatido desde 1981 no âmbito da Federação Nacional de Educação – a mesma entidade que organizou o Colóquio sobre Violência e Missão Educacional em 1994. Eric Debarbieux, depois de ter coordenado uma larga pesquisa sobre violência no contexto escolar, identificou três tipos de violência: violência penal, de crimes e delitos; incivildades ou conflitos de civildades; e o sentimento de insegurança. Ele chegou à conclusão de que a exclusão social e a violência escolar estão correlacionadas, afirmando que a violência é socialmente determinada. Evidenciou também um aumento de atos violentos contra professores e de violência perpetrada por grupos de estudantes (DEBARBIEUX, 1999).

A violência surge dentro de uma lógica de exclusão, pois consiste em um discurso de negação. Como consequência, estabelecer uma instituição escolar com regras e leis pactuadas entre as diversas esferas de poder é fundamental, como afirmam os estudiosos da pedagogia institucional (COLOMBIER, 1989). O objetivo é fortalecer as instituições, criar regras livremente acordadas e levar em conta os conflitos para que os meios para sua resolução sejam organizados. Contra o discurso imutável, a autoridade legítima do professor e a mediação pela linguagem devem ser restauradas, através de uma enunciação legítima em que a pedagogia do desejo e das forças de vida seja reconhecida pela instituição escolar, aqui entendida como rede de relações. A análise de Jacques Pain sobre as escolas da periferia de Paris ressalta a necessidade da mediação:

Mediação: manter sempre mediações, desde a primeira infância; manter terceiros institucionais por meio de pessoas que, trabalhando nas instituições escolares, as representem, ao lado dos pais, com os pais, entre os pais e a escola, entre a escola e o bairro. A mediação é uma problemática educativa fundamental que toca na constituição simbólica da inteligência. Só consigo aprender em uma rede de relações mediadas, de transferências (PAULA E SILVA; FERREIRA SALLES, 2010, p. 24)

Ou seja, para construir cidadania na escola, Defrance escreveu,

precisamos reconhecer e superar a violência institucional, que envolve regimentos, estruturas organizacionais, relações de poder institucionalizadas. Essas são várias facetas de uma “violência simbólica”, que a autoridade do poder e sabedoria dos professores é imposta aos estudantes (DEFRANCE, 1992, p. 45).

Os procedimentos para superar a violência podem ser resumidos a partir do exame da experiência francesa: desenvolver a possibilidade de falar e, assim, recuperar o significado da linguagem, de modo que a fala tome o lugar dos atos de violência. Nesta perspectiva, a escola deve sustentar e expandir o desenvolvimento do conhecimento da escrita e das condições de tornar público o que está escrito. Ao mesmo tempo, esse diálogo paciente e pedagógico confere o respeito social ao outro, com ações e sentimentos de reciprocidade que podem ajudar a eliminar a violência, construindo possibilidades de encontro. Esta aprendizagem da liberdade vivida no cotidiano, através de ações de ajuda mútua da escola, através de relações com a vida associativa local e através do reconhecimento do pluralismo cultural dentro do contexto escolar, é a primeira lição a agir contra a violência na escola.

No caso do Canadá, onde grandes cidades são atualmente marcadas pela variedade étnica e cultural, identifica-se que a violência na escola é socialmente determinada, pois a violência entre os jovens é semelhante aos modelos culturais encontrados em seu contexto social. “Na mesma medida, as relações sociais, que significam desigualdade e injustiça para muitos estudantes, não devem ser negligenciadas” (HEBERT, 1991, p. 27-28). Alguns fatores são apontados pelo autor para explicar os atos de violência no contexto escolar: individuais (como os que abalam a autoestima dos jovens), dimensões familiares

**A violência na escola e os dilemas do controle social:
uma proposta dialógica**

José Vicente Tavares dos Santos e Elisabeth Mazon Machado

e fatores escolares, como as regras sociais vigentes nas escolas. No que se refere aos programas de prevenção da violência, este autor sugere um modelo ecológico que visa “analisar e atuar sobre os fatores socioambientais”, a fim de “mobilizar as forças sociais” capazes de contribuir para o retrocesso da violência na escola. Talvez essa seja a lição que a recente experiência canadense pode transmitir.

A violência na escola tem sido objeto de debates nos Estados Unidos há três décadas: o Instituto Nacional de Educação afirmou, já em 1978, que a violência na escola é um problema nacional. Desde então, um amplo debate envolveu educadores e sociólogos na identificação dos fatores que contribuem para a violência na escola: mudanças nos padrões familiares e na vida comunitária; falta de espaços para tecer laços sociais; falta de associações, e uma multidão solitária (HYMAN et al., 1997; JOHNSON; JOHNSON, 1995; KREINER, 1966; REMBOLDT, 1994).

Nos EUA, a sociedade também redefiniu a violência como normal e aceitável, especialmente na mídia, o que foi aumentado pelo acesso indulgente a armas de fogo e drogas. Como muitos autores afirmam, pode-se entender que as pessoas se sentem licenciadas pela violência e toleradas com base nesses argumentos, o que pode ser confirmado pelo fato de que a violência é exercida entre as pessoas que estão incluídas na escola. Naquele país surgiu o conceito de “violência escolar letal”.

As diretrizes para prevenir a violência nos EUA caracterizam-se, de um lado, pelo aumento das medidas repressivas (detectores de metais, penalização de jovens e adolescentes), especialmente nas grandes cidades (LUCAS, 1997); por outro lado, elas se baseiam no reconhecimento do conflito na escola como um conflito positivo e desenvolvem práticas de negociação e resolução através, por exemplo, da mediação por pares.

Reconhecer a conflitualidade como um elemento dinâmico do espaço escolar implica uma ação social sobre a violência, que pode ser realizada pela satisfação das necessidades das crianças e dos jovens, criando um ambiente cooperativo e humanista, levando a relações positivas e duradouras. Nesse quadro, a programação do tempo de folga da escola – para além das tarefas escolares comuns – para atividades de interação com a comunidade e mediação de conflitos e práticas de negociação parecem ser as estratégias de escolha por parte dos educadores estadunidenses.

Em Hong Kong, um estudo sobre o fenômeno do *bullying* escolar mostra que “o *bullying* verbal foi o comportamento de *bullying* escolar mais frequentemente realizado e vivenciado. Os meninos foram significativamente mais envolvidos do que as meninas no *bullying* físico direto, como agressores, vítimas e testemunhas da intimidação. As vítimas meninas sofreram mais mentalmente” (NG; TSANG, 2008). Outra pesquisa, também realizada em Hong Kong, com alunos dos ensinos fundamental e médio, indica que harmonia na escola, estilos parentais, comunicação e relacionamento entre pais e filhos e pressão dos pares tendem a ser relevantes para o estudo do *bullying* entre alunos. Os resultados destacam que a harmonia na escola, a boa relação entre pais e filhos e a facilidade de comunicação diminuem a incidência de *bullying*, ao passo que a pressão dos pares e o estilo parental autoritário aumentam a sua incidência (LEE; WONG, 2009).

Na África do Sul, uma pesquisa em 34 escolas na província de Gauteng mostra um aumento da prevalência de violência escolar, bem como sua ocorrência em uma variedade crescente de formas. Em muitas outras regiões, o crime, o abuso e a violência contra crianças em idade escolar são problemas graves. Alguns autores destacam aspectos do comportamento hostil e violento na África do Sul que contribuem para a persistência da violência escolar (PILLAY; RAGPOT, 2010; ROUX; MOKHELE, 2011).

O México, atualmente, enfrenta problemas significativos em relação ao comportamento juvenil antissocial e ao crime. Uma pesquisa apontou diferenças significativas entre as escolas no que se refere às taxas de vandalismo estudantil. A maioria dos casos estava associada a envolvimento de gangues, uso de drogas, *bullying*, ausência de apego às regras escolares e tratamento desigual dos alunos pelos professores (VILALTA; FONDEVILA, 2018). Resumindo várias pesquisas, Saucedo Ramos identifica várias dimensões do fenômeno na sociedade mexicana atual:

É mais provável que a violência se apresente em escolas localizadas em bairros desfavorecidos, dado a falta de recursos materiais e problemas na organização escolar; é mais provável que os alunos que provêm de famílias nas quais há violências se expressem de maneira violenta nas escolas; é mais comum que sejam os alunos homens os que protagonizam ações violentas e de caráter físico, diferentemente das alunas que se expressam através de atos de violência de tipo simbólica e psicológica; [...] nas escolas de nível médio e superior (cujos alunos têm entre 12 e 18 anos) se verificam com maior frequência os problemas de violência [...] (FURLAN, 2012, p. 238).

De fato, a escola pode ter um papel na identificação de formas de violência doméstica, abuso sexual ou maus-tratos e, especificamente, maus-tratos infantis, no caso do México e da Colômbia (UNESCO, 2003, p. 337 e p. 401).

No Uruguai, a juventude, dentro e fora das escolas, tem sido tanto protagonista de atos de violência como tem sido vítima, o que é agravado por uma postura punitivista do poder judicial, que minimiza as instituições socioeducativas (VISCARDI; MALLO, 2010). Assim, a crise do Estado de Bem-Estar, a exclusão social e a violência geraram uma juventude pobre e excluída da escola (cerca de 22% dos jovens não vão às aulas), e uma parcela passou a ser infratora, culpada pela imprensa (VISCARDI; MALLO, 2010). Trata-se de um conflito de códigos de conduta ou um conflito de civilidades (VISCARDI, 2007, p. 141). Manifesta-se, crescentemente, a violência no espaço escolar:

Por lo tanto, la expansión de la violencia difusa encuentra su manifestación al interior del sistema educativo por el aumento de hechos de violencia que representan tanto una continuación de la violencia social al interior del sistema educativo, como una expresión del conflicto escolar (VISCARDI, 2007, p. 61).

O que ameaça o destino social:

O futuro já não é mais como antigamente. [...] O acidente, o uso de drogas, a violência no espaço escolar, a gravidez na adolescência, a infração, constituem-se como um conjunto de fenômenos sociais [...] que vem a impedir que os processos de planificação e de antecipação do futuro se cristalizem em trajetórias contínuas e antecipáveis [...] (VISCARDI; MALLO, 2010, p. 209).

As lições das sociedades de Brasil, México, Uruguai, França, Canadá, África do Sul, Hong Kong e EUA indicam estratégias de reconhecimento da violência do silêncio e do aprisionamento do gesto e fala.

Portanto, para garantir o diálogo, é necessário não apenas o fortalecimento das instituições escolares e a afirmação de um espaço social multicultural, mas também o reconhecimento do conflito como potencialmente gerador de vínculos sociais. Dessa forma, a condição fundamental é que a mediação e a negociação sejam implantadas como estratégia de resolução de conflitos na instituição escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS POSSIBILIDADES DE PACIFICAÇÃO

Entre as quatro hipóteses formuladas, a criminalizante, a patologizante, aquela que desconhece o contexto social e a dialógica, entendemos que este trabalho refuta as três primeiras. Pois não é possível pensar a violência na escola sem compreender o seu significado subjacente, sem pensar o contexto social em que a escola está inserida e sem compreender os caminhos labirínticos por onde transita o jovem de hoje. Assim, a violência precisa ser pensada dentro do conteúdo pedagógico das disciplinas escolares e a agressividade precisa ser diferenciada de agressão para que o professor possa compreender a demanda intrínseca ao comportamento violento.

As mobilizações, campanhas internas em salas de aula, marchas em bairros, petições a autoridades municipais e estaduais, declarações à imprensa e tentativas de construir redes de relações sociais com a comunidade local constituem procedimentos que pretendem construir uma ação coletiva contra o potencial destrutivo enunciado pela violência, que é visível nos danos causados à propriedade e aos indivíduos na instituição escolar. O objetivo é a formação de redes de relações sociais, especialmente com a comunidade em que a escola está localizada.

Tem-se buscado a realização de uma compreensão social das mensagens que estão implícitas nos atos de violência ou em seu significado oculto e obscuro. O que se propõe por meio de tais ações é a difusão de uma ética da solidariedade, baseada no respeito ao outro, exemplificada por uma nova relação entre a escola e os grupos sociais que dela participam ou que compartilham o mesmo espaço social.

A Unesco tem uma ampla gama de respostas à violência escolar, a partir de uma “abordagem abrangente e [que] inclui intervenções para prevenir e combater a violência escolar e o *bullying*”. Tais respostas compreensivas abrangem:

[...] promover uma liderança forte; um ambiente escolar seguro e inclusivo; desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e habilidades; parcerias eficazes; implementar mecanismos para relatar e fornecer suporte e serviços apropriados; e coletando e usando evidências. Mais especificamente, tais respostas incluem: promulgação e aplicação de leis e políticas nacionais e de políticas escolares e códigos de conduta; compromisso de criar ambientes de aprendizagem seguros, inclusivos e de apoio para todos os alunos; treinamento e apoio para professores e outros funcionários da escola em formas positivas de disciplina e provisão e entrega de currículos e materiais didáticos relevantes; colaboração com uma gama de partes interessadas e participação ativa de crianças e adolescentes; acesso a mecanismos de denúncia e serviços de apoio seguros, confidenciais e amigos da criança; e pesquisa, monitoramento e avaliação. Intervenções que se concentraram em transformar a cultura das escolas, tomando uma posição forte contra a violência e apoiando os professores a usar formas alternativas de disciplinar as crianças e administrar a sala de aula mostraram-se particularmente eficazes (UNESCO, 2017, p. 10).

A superação da lógica da violência seria reconhecer a mediação entre pares como outra maneira de conseguir uma negociação para a resolução de conflitos. Vários planos para abordar a violência em países-chave têm elementos em comum: tentar atender às necessidades dos jovens; desenvolver um ambiente solidário, humanístico e cooperativo; construir relações positivas e duradouras entre alunos, professores e funcionários; dispor de tempo extracurricular, sob responsabilidade da escola, para interagir com

a comunidade (TAVARES DOS SANTOS; MACHADO, 2010). Ou seja, cabe introduzir o conceito de não-violência na escola:

A não-violência é uma construção social e pessoal. Do ponto de vista social, o antídoto da violência é a capacidade que a sociedade tem de incluir, ampliar e universalizar os direitos e a cidadania. No que tange ao âmbito pessoal, a não-violência pressupõe o reconhecimento da humanidade e da cidadania do outro, o desenvolvimento de valores de paz, de solidariedade, de convivência, de tolerância, de capacidade de negociação e de solução de conflitos pela discussão e pelo diálogo (ASSIS et al., 2010, p. 60).

Ao mesmo tempo, existe a meta de perceber o conflito como uma tensão positiva para a escola, como algo que pode criar coesão social, ou seja, ter conflito como criador de sociabilidade. Tudo isto implica assumir uma prática negociadora que se introduz na escola, especialmente nos seus grupos de estudantes, por exemplo, a ideia de mediação entre pares, por vezes acompanhada por um mediador mais experiente, de modo a estabelecer as responsabilidades dos membros da escola (MARTINEZ DE MURGUIA, 1999; SUSANA DARINO; GOMEZ OLIVERA, 2000; MIGUEZ, 2008).

A hipótese dialógica confronta a violência como um problema a ser trabalhado no processo pedagógico. É a construção de uma abordagem sobre a violência escolar em que a agressividade é definida como diferente de agressão e violência. Essa vida juvenil marcada por “conflito social” coloca a sociedade diante da necessidade de desenvolver práticas de negociação e resolução de conflitos (GALTUNG, 1998). Entre os jovens, é importante perceber que a constituição de grupos sociais é um procedimento para construção de vínculos, incluindo o vínculo de reconhecimento. Em grupos de adolescentes, o vínculo de reconhecimento torna-se relevante e necessário, não apenas como um processo fundamental na construção do aparato psíquico e na produção de identidade, mas como uma busca de reconhecimento pelo outro, que reafirma uma alteridade inclusiva como dinâmica da vida social.

A existência de uma reificação do jovem no contexto escolar leva à necessidade de considerar o reconhecimento como prática educativa:

O reconhecimento do outro está letárgico, eclipsado pelo costume de reificação que obstaculiza a percepção do outro como pessoa que também necessita de reconhecimento no plano do amor, do direito e da valorização social. O desconhecimento deste tipo de demanda é em si mesmo uma forma de violência (FURLAN, 2012, p. 420).

Nesse quadro, há um espaço social marcado por um descompasso entre a instituição escolar e as singularidades culturais das populações pobres das grandes cidades. Essa situação deve ser substituída por uma densa relação entre a escola e a comunidade local em que está localizada (GRACIANI, 1995; ZALUAR, 1992; ASSIS, 1994).

Trata-se de introduzir o conceito de dignidade humana, ou de direitos humanos, no cotidiano da escola:

A defesa, proteção e promoção da educação em direitos humanos exige que as escolas e as demais instituições públicas assumam um compromisso permanente com o fortalecimento de uma cultura de direitos humanos, consolidando o Estado Democrático de Direito e contribuindo para a melhoria da qualidade de vida da população brasileira (ASSIS et al., 2010, p. 37).

Na sociedade da modernidade tardia, seguindo as possibilidades de um processo civilizador, é preciso transformar os conflitos em um ambiente escolar, porque a escola não é mais percebida como o possível canal de mobilidade social. Portanto, o desenvolvimento de práticas de negociação e resolução de conflitos leva a novos *insights*. Isto implica uma atitude de reconhecimento dos jovens pelos adultos, em oposição a uma posição de desqualificação. Novamente, reafirmamos a necessidade de compreender os significados subjacentes aos atos de violência, e reconhecer o conflito como parte da dinâmica escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam. **O Papel da Educação para Jovens Afetados pela Violência e Outros Riscos**. Rio de Janeiro: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), 2018.

ASSIS, Simone G.; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Q. (orgs.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Fiocruz, 2010.

ASSIS, Simone Gonçalves de. **Crescer sem Violência** – um desafio para os educadores. Rio de Janeiro: Fundação Osvaldo Cruz – CLAVES, 1994.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BECK, Ulrich. **La metamorfosis del mundo**. Barcelona: Paidós, 2017.

BERENSTEIN, Isidoro. **Devenir otro con otro(s):** ajenidad, presencia, interferencia. Buenos Aires: Paidós, 2004.

BERENSTEIN, Isidoro; PUGET, Janine. **Lo vincular:** clínica y técnica psicoanalítica. Buenos Aires: Paidós, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **La domination masculine**. Paris: Seuil, 1998.

CÂMARA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. **Relatório da Frente Parlamentar contra a violência nas escolas:** um raio x da violência na rede municipal de Porto Alegre. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<http://simpa.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Relatorio-Violencia.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

CANDAU, Vera; LUCINDA, Maria da C.; NASCIMENTO, Maria das Graças. **Escola e Violência**. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard; EMIN, Jean-Claude. **Violences à l'école:** état des savoirs. Paris: Armand Colin, 1997.

CIPAVE. **Resultados Consolidados – mapeamento**. Porto Alegre: Cipave, 2018. Disponível em: <<https://cipave.rs.gov.br/resultado-do-mapeamento-cipave>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

COLOMBIER, Claude et al. **A Violência na Escola**. São Paulo: Summus, 1989.

COSTA, D.; VALDUGA, D. **Pesquisa com estudantes apresenta dados da violência escolar na capital**. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 24 abr. 2018. Disponível em: <<https://estado.rs.gov.br/faculdade-latino-americana-de-ciencias-sociais-apresenta-dados-da-violencia-escolar-na-capital>>.

DEBARBIEUX, Eric. **La Violence en milieu scolaire** – 2. Paris: ESF, 1999.

DEBARBIEUX, Eric. **Violence à l'école:** un défi mondial? Paris: Armand Colin, 2006.

DEFRANCE, Bernard. **La Violence à l'école**. Paris: Syros, 1992.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador** - uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990. v. 1.

- ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador** - formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 2.
- ESPOSITO, Marília P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.
- FOUCAULT, Michel. *Il faut défendre la société: cours au Collège de France (1975-1976)*. Paris: Gallimard, Seuil, 1997.
- FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização (1930). In: FREUD, Sigmund. *Obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 21.
- FURLAN, Alfredo (Coord.). **Reflexiones sobre la Violencia en las Escuelas**. México: Siglo Veintiuno, 2012.
- GALTUNG, Johan. **Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución**. Bilbao: Bakeaz, 1998.
- GRACIANI, Maria Stela Santos. Gangues: um desafio político-pedagógico a ser superado. In: HERON, L. (org.). **Reestruturação curricular**. Porto Alegre: Vozes, 1995.
- GUIMARÃES, Eloisa. **Escola, Galeras e Narcotráfico**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.
- HEBERT, Jacques. **La Violence à l'École** (guide de prévention et techniques d'intervention). Montreal: Logiques, 1991.
- HÉRITIER, Françoise. **De la Violence**. Paris: Odile Jacob, 1996.
- HYMAN, Irwin et al. **School discipline and school violence: the teacher variance**. Boston: Allyn and Bacon, 1997.
- JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. **Reducing School Violence through Conflict Resolution**. Alexandria: ASCD, 1995.
- KREINER, Anna. **Everything you need to know about School Violence**. New York: The Rosen Pub. Group, 1966.
- LEE, Sindy Sin-ting; WONG, Dennis Sing-wing. School, Parents, and Peer Factors in Relation to Hong Kong Students' Bullying. *International of Adolescence and Youth*, v. 15, n. 3, p. 217-233, 2009.
- LUCAS, Peter. Pequeno relato sobre a cultura da violência no sistema escolar público em Nova York. **Revista Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, ano II, n. 2, p. 70-95, 1997.
- MARTINEZ DE MURGUIA, Beatriz. **Mediación y resolución de conflictos**. México: Paidós, 1999.
- MIGUEZ, Daniel (comp.). **Violencias y conflictos en las escuelas**. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- MISSE, Michel. Violência, crime e corrupção: conceitos exíguos, objeto pleno. In: TAVARES DOS SANTOS; TEIXEIRA (org.). **Conflitos sociais e perspectivas da paz**. Porto Alegre: Tomo, 2012, p. 25-42.
- NESELLO, Francine et al. Características da violência escolar no Brasil: revisão sistemática de estudos quantitativos. *Revista Brasileira de Saúde Materno-Infantil*, Recife, v. 14, n. 2, p. 119-136, jun. 2014.
- NG, Josephine W. Y.; TSANG, Sandra K. M. School Bullying and the Mental Health of Junior Secondary School Students in Hong Kong. *Journal of School Violence*, v. 7, n. 2, p. 3-20, 2008.
- OHSAKO, Toshio (ed.). **Violence at School: global issues and interventions**. Paris: UNESCO, 1997.
- PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates**. Porto: Ambar, 2001.
- PAULA E SILVA, Joyce Mary Adam de; FERREIRA SALLES, Leila Maria (orgs.). **Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PILLAY, Jace; RAGPOT, Lara. Violent schools in violent Gauteng: Where the right to learn has to be defended. **Education as Change**, v. 14, Sup1. 1, S33-S44, 2010.

REMBOLDT, Carole. **Solving Violence Problems in your School**. Minneapolis: Johnson Institute, 1994.

ROUX, C.S.; MOKHELE, P. R. The persistence of violence in South Africa's schools: In search of solutions. **Africa Education Review**, v. 8, n. 2, p. 318-335, 2011.

SINPRO. **Brasil lidera ranking de violência contra professores**. Porto Alegre: Sinpro, 2014. Disponível em: <<https://www.sinprors.org.br/comunicacao/noticias/brasil-lidera-ranking-de-violencia-contra-professores/>>.

SUSANA DARINO, M.; GOMEZ OLIVERA, M. **Resolución de conflictos en las escuelas**. Buenos Aires: Espacio editorial, 2000.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente; NERY, Beatriz Didonet; SIMON, Cátia Castilho. **A palavra e o gesto empapados: a violência na escola**. Porto Alegre: PMPA – SMED, 1999.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. **Violências e Conflitualidades**. Porto Alegre: Tomo, 2009.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente; MACHADO, Elisabeth Mazon. Violência, juventude e reconstrução dos laços sociais. **Revista Brasileira de Psicoterapia**, Porto Alegre, v. 12, n. 2-3, p. 238-251, 2010.

UNESCO. **School Violence and Bullying: Global Status Report**. Paris: Unesco, 2017.

UNESCO. **Violência na escola: América Latina e Caribe**. Brasília: Unesco, 2003.

VISCARDI, Nilia; MALLO, Susana. **Seguridad y Miedo: qué ciudadanía para los jóvenes**. Montevideo: Universidad de la Republica/Facultad de Ciencias Sociales, 2010.

VISCARDI, Nilia. **Violência, juventude e controle social no Uruguai: efeitos da violência na construção de trajetórias e identidades**. 2007. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS, Porto Alegre, 2007.

VILALTA, Carlos J.; FONDEVILA, Gustavo. School Vandalism in Mexico. **Journal of School Violence**, v. 17, n. 3, p. 392-404, 2018.

YOUNG, Jock. **The exclusive society**. London: Sage, 1999.

ZALUAR, Alba (org.) **Violência e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

ZALUAR, Alba. **Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ZIMERMAN, David. **Fundamentos básicos das Grupoterapias**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZIMERMAN, David. **Fundamentos psicanalíticos: teoria, técnica e clínica**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

