

MATRIZES ESTRUTURAIS E CULTURAIS NA GERAÇÃO DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

Geraldo Caliman*

RESUMO: O estudo parte de algumas hipóteses sobre a violência nas escolas e de suas manifestações em diversas categorias. São utilizadas categorias interpretativas da Sociologia do Desvio, que nos permitem uma leitura dos condicionantes externos da violência (em perspectiva estrutural) como também daqueles que se encontram presentes nas atitudes, valores e crenças, no cotidiano das pessoas (perspectiva cultural). Uma leitura em perspectiva estrutural delinea algumas teorias ligadas à socialização e integração social, à ecologia urbana, à desorganização social do território e à aceleração dos processos de mudança social, como de industrialização e de modernização. É uma interpretação que contempla os condicionamentos externos em nível macro social geradores de mal-estar social e de reações de tipo marginalizante e violento. Uma leitura em perspectiva cultural mostra como ocorrem certas dinâmicas da criação e transmissão de valores, atitudes, crenças a nível micro social e na relacional na vida quotidiana. São analisados potenciais geradores de violência como a percepção das desvantagens alimentadas pelo sentimento de privação relativa, de desigualdade social e pelos fatores de risco externos e internos aos sujeitos.

Palavras-chave: violência; escola; desvio social; risco social; delinquência juvenil

A violência é, em geral, descrita como uma característica da natureza humana. É pois considerada como momento de reação dos indivíduos diante das ameaças externas ou das frustrações internas. Diante de tais sentimentos – quase sempre negativos – a natureza humana tende a solicitar a interferência da agressividade, para administrar os conflitos inter-pessoais e inter-grupais.

A agressividade pode exprimir-se também nas formas da violência, e tende a ser provocada essencialmente por frustrações das necessidades humanas sofridas internamente pelas pessoas. As frustrações, por sua vez encontram suas causas nos fatores geradores de agressividade na sociedade moderna, tais como os problemas

* Doutor em Educação pela “Pontifícia Università Salesiana di Roma” (UPS) onde atuou como Professor de 1995 a 2004. Atualmente Diretor dos Cursos de Graduação em Pedagogia, Normal Superior e Proform e Professor do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília.

estruturais derivados da industrialização e da urbanização (desorganização social, pobreza, miséria, privações) e naqueles problemas oriundos das manifestações culturais anti-sociais (ex. subculturas da violência e da criminalidade). Neste sentido podemos distinguir as demonstrações da violência derivadas da estrutura social e aquelas derivadas das expressões culturais (LUCINDA et al., 2001; STRASSOLDO, 1987). Sua gênese parece emergir de ameaças externas (fatores estruturais) e frustrações internas (fatores culturais), com alto potencial gerador de mal-estar, de fadiga de viver. Esses sofrimentos tendem a provocar nos sujeitos reações conseqüenciais, manifestas em comportamentos (violência física) e atitudes violentas intencionais (violência simbólica) e percebidas como tal por parte da vítima.

As escolas, como instituições contextualizadas, não estão imunes a tais condicionamentos. Antes, nelas podem eclodir, em dimensões diferentes, turbulências cujas origens procedem do bairro, do ambiente, do entorno aos quais as escolas estão associadas.

1. Hipóteses sobre a violência nas escolas

Diversas hipóteses estão na base de explicações para a violência que ocorre em nossas escolas (ABRAMOVAY ; RUA, 2004, 336). Entre elas algumas dizem respeito a variáveis específicas como de gênero: na medida em que se constata um maior envolvimento dos meninos; idade: a violência ganha maior intensidade na faixa etária adolescente; etnia: reprodução de estereótipos e de resistências a minorias étnicas que se traduzem em atos de "incivilidade", de transgressão, de violência e até delinquência; família: enquanto a primeira socialização é responsável pela interiorização de atitudes e valores favoráveis ou não a reações agressivas e violentas contra os outros; ambiente externo: quanto mais a comunidade se ressentir da desorganização social, tanto mais tende a reproduzir episódios, mas também culturas violentas ao seu interno; crise das instituições públicas e conseqüente frustração decorrente da falta de recursos físicos, humanos, pedagógicos para o enfrentamento dos problemas vividos pelos jovens nas escolas; exclusão social, com especial relevância da desigualdade social como geradora

de insatisfações e conseqüentes reações de defesa por parte daqueles que se sentem agredidos, reações essas que em tantos casos se identificam como delinquentiais; mau exercício do poder, má qualidade do ensino, provocações, discriminações.

2. Categorias de violência

Dos diversos estudos analisados emergem tipologias que, quase sempre, fazem referência aos clássicos tipos de abuso e violência.

SCHELB (2004) sugere que, num contexto marcado pelo aumento da violência, transgressão e delinqüência, os pais e agentes do controle social tenham, além dos conhecimentos usuais, também conhecimentos sólidos sobre questões jurídicas, psicológicas e pedagógicas ligadas à violência e à criminalidade infanto-juvenil, possibilitando a identificação, a intervenção e o encaminhamento eficaz dos casos de crianças ou adolescentes em situação de risco (especialmente aqueles que são vítimas de violência, usuários ou dependentes de drogas, autores de atos ilícitos, etc.). Daí a conveniência de uma identificação dos tipos de abuso e de exploração tais como: abuso físico ou uso deliberado da força física, direta ou indiretamente, no relacionamento com a criança ou adolescente, causando ferimento ou sofrimento físico; abuso sexual: ato ou relação libidinosa destinada a buscar o prazer sensual, hetero ou homossexual, tendo como finalidade estimular sexualmente a criança ou o adolescente ou utiliza-lo para obter estimulação sexual para si ou para outra pessoa; abuso psicológico como interferência negativa do adulto sobre a criança, segundo um padrão de comportamento destrutivo tal como: rejeição, isolamento, aterrorizar, ignorar. Entre eles se encontra a aplicação de apelidos depreciativos; negligência: ou omissões que representam falhas no cumprimento das obrigações dos pais ou responsáveis, nos seus deveres de supervisão, alimentação e proteção; exploração sexual: é o tipo de violência cometido por organizações ou grupos de pessoas que obtêm vantagem de uma situação de abuso sexual contra a criança ou o adolescente. Tal abuso caracteriza-se pela sistematicidade e pela organicidade. Entre tais atos estão a pedofilia, a prostituição infanto-juvenil e o tráfico de crianças e adolescentes.

DANIELS, ARREDONDO E D'ANDREA (2004) sugerem, por sua vez, seis categorias de violência entre: violência física: referente a brigas, várias formas de violência física cometidas pelas gangues juvenis, frequente nos incidentes domésticos de violência e abuso por parte de pessoas idosas; violência sexual e de gênero: refere-se a comportamentos agressivos e hostis que tendem a depreciar minorias sociais e étnicas na nossa sociedade como as categorias gays, lésbicas e mulheres; violência dos Meios de Comunicação Social: a visão contínua da televisão por parte de crianças, sobretudo de filmes violentos, o acesso a vários sites na internet, jogos de vídeos-game violentos; violência cultural-racial: nos EUA a imigração está mudando a configuração étnica, de uma maioria nórdica para uma maioria de imigrantes procedentes do hemisfério sul e tal transformação social pode vir acompanhada de ações de ódio racial e cultural, seguidas de violência; violência política-econômica: apesar da tendência ao aumento da prosperidade, são 18 milhões de americanos os que vivem em estado de pobreza e entre os pobres estão crianças sem-casa, que chegam à escola com fome e cansadas. A pobreza torna as pessoas mais vulneráveis aos condicionamentos econômicos, educacionais, físicos, psicológicos e sociais, além de alimentar insidiosas formas de violência; a violência do silêncio e da indiferença: a falta de posicionamento aberto contra a violência e suas causas e manifestações no nosso mundo pode ser vista como um tácito justificativa para a violência.

Parece-nos necessário não somente identificarmos, quantificarmos e analisarmos os fenômenos violentos, mas também identificarmos quais são os referenciais teóricos utilizados para as abordagens à violência. Fizemos uma primeira distinção – desde o início deste estudo – de dois tipos de abordagens de tipo estrutural e cultural. A primeira tende a estudar os condicionamentos objetivos exercidos de fora para dentro dos sujeitos; a segunda, por sua vez, tende dar explicações para fenômenos violentos que emergem a partir da subjetividade, e cujas premissas partem de valores, crenças, sentimentos, de dentro dos próprios sujeitos.

3. Algumas teorias interpretativas da violência em perspectiva estrutural

Em uma perspectiva estrutural podemos identificar diversas aproximações à violência: enquanto provocada por tensões estruturais ela tende a manifestar-se como coletiva; enquanto provocada pelo mal estar de quem se sente privado de meios institucionais para a consecução de metas e anseios culturalmente compartilhados (teoria da anomia) ela se manifesta através de reações de rebelião, de fuga, de inovação; enquanto provocada por um sentimento de privação relativa, cujas fontes se encontram na desigualdade social, parece ter uma forte responsabilidade na criação de um mal-estar provocador de reações desviantes, transgressivas e até violentas; enquanto fomentada por processos de modernização e mudança (urbanização, a alfabetização, a demanda educacional e dos meios de comunicação) é visto também como premissa para comportamentos violentos na medida em que o preço da modernidade tende a produzir conflitos políticos cuja origem está em aspirações e expectativas não resolvidas nem satisfeitas.

3.1. Teoria da integração, comportamento coletivo e violência

O problema, da integração social e institucionalização normativa, é tema de estudo de DURKHEIM, retomada posteriormente por PARSONS como problema central de sua obra “O Sistema Social” (1951). O autor sustenta que a integração social depende da interação de normas e valores institucionalizados através dos quais se torna possível a manutenção do controle social. Neste sentido existe sociedade somente em presença de fins e normas comuns.

SMELSER (1968), fundamentando-se em PARSONS, individuou uma série de níveis de especificidade dos componentes da ação, que condicionam as normas os papéis, os valores e os recursos situacionais, base de uma determinada sociedade. A ação social é normalmente integrada em uma organização social, mas quando tal ação estruturada está sob tensão se cria uma tensão estrutural. A reação de quem está sob uma tensão estrutural é a de exprimir-se em comportamentos coletivos, quando ainda

não se utilizou nenhum meio social para superar tal tensão. O comportamento coletivo é uma mobilização não institucionalizada da ação para modificar um ou mais tipos de tensões estruturais baseadas em uma crença compartilhada. Tem assim, um caráter irracional, pois trata de dar uma solução imediata par a tensão, reformulando diretamente o nível específico que causa a tensão. O fenômeno da revolução, os movimentos sociais e implicitamente a violência fundam-se nesses pressupostos. A violência teria uma função específica no restabelecimento da ordem social, embora somente uma mudança nos valores permite a eliminação da tensão.

3.2. Privação relativa, rebelião e violência: uma perspectiva funcionalista

MERTON (1966) propõe um uso do conceito durkheimiano da anomia, em chave estrutural funcionalista. Ele afirma que um comportamento aberrante ou anômico é um sintoma da dissociação entre as aspirações que são culturalmente prescritas e os meios socialmente disponibilizados para a realização de tais aspirações. A violência é uma das soluções encontradas pelos sujeitos para transpor a distância entre aspirações cultivadas e meios disponíveis para realizá-las.

Convém redimensionar e precisar melhor que “meios disponíveis” são esses. Nem sempre eles se referem à falta de meios materiais: “a injustiça mais grave não é material mas moral: ela não é medida em dólares, mas no fato de que certos homens são privados dos direitos fundamentais dos quais os poderosos gozam” (BAUDRILLARD ; MORIN, 2004, 71). A violência em MERTON representa um instrumento através do qual o indivíduo busca alcançar as metas desejadas, sacrificando as normas institucionais. Porém, o que mais nos liga à teoria da violência em MERTON é o conceito de “privação relativa”, fruto de uma situação de desigualdade social vivida e percebida pelos indivíduos em sociedade, situação essa geradora de frustração e de anomia. A desigualdade social é uma questão objetiva tende a gerar insatisfações, frutos de uma discrepância entre anseios e meios disponíveis objetivos para realizá-los. Tal questão objetiva provoca uma outra, de ordem subjetiva, o sentimento de privação

relativa. O Brasil não pode analisar sua violência sem levar em consideração o fato de ser um dos países mais desiguais do mundo. Isso significa que é também um dos países que mais geram mal-estar, insatisfações e sentimentos de privação, premissas e condicionantes de uma agressividade impossibilitada de ser educada e administrada. Tanto assim que desemboca em reações de violência as mais diversas.

As manifestações de violência estão particularmente ligadas aos sentimentos de privação relativa. Os seres humanos são incrivelmente tolerantes para com situações mais desumanas. Os que estão na base da pirâmide e sofrem de privação absoluta chegam até a resistir à mudança. Mas os que estão um pouco acima sofrem privação relativa e tenderiam a se sentirem prejudicados em relação aos superiores. Eles acham que deveriam ter mais do que têm. Quanto maior é o hiato, maior é o sentimento de injustiça e a disposição para se engajar nos movimentos de mudança, inclusive, os agressivos. Tal sentimento se reproduz também a nível micro-social ou grupal. A consciência da privação relativa tende a provocar percepções de frustração e ressentimentos, que estão entre os principais fatores imediatos de geração da agressividade e da violência.

3.3. Modernização, institucionalização e violência

HUNTINGTON (1984), em uma versão moderna da teoria da anomia de Durkheim prevê o a violência como resultado de um descompasso entre o crescimento estrutural de uma sociedade e sua incapacidade de acompanhar os cidadãos na conseqüente transformação cultural que lhe procede. O autor se contrapõe à tese segundo a qual seja o retardo social e econômico o responsável pela instabilidade social. Ele afirma que o processo de modernização é a via que conduz à estabilidade, mas o preço da modernidade produz desordem política, pois a urbanização, a alfabetização, a demanda educacional e dos meios de comunicação geram aspirações e expectativas que se não são satisfeitas, estimulam as pessoas e os grupos sociais a reagirem

politicamente. Nessa perspectiva existe, então, uma relação direta entre o fenômeno da violência e a modernização, no sentido de que a última é provocada pela primeira.

3.4. A violência como consequência regular da estrutura social

TILLY (1975) propõe a análise de três aspectos da violência: (a) o processo da mudança social estrutural, a industrialização e a redistribuição da riqueza; (b) o caráter amplo e pessoal de diferentes formas de conflito político em diversos períodos e lugares; (c) o caráter amplo e pessoal de uma variedade de comportamentos desaprovados fora do âmbito político.

As ações violentas coletivas têm a ver com o primeiro aspecto, de ordem estrutural, e resultam da interação entre cinco dimensões da dinâmica coletiva: os interesses, a organização, a mobilização, a oportunidade e a ação coletiva. Ele também definiu três tipos base de ação coletiva: primitivas, reacionárias e modernas. As ações primitivas são aquelas que acontecem nas comunidades que precedem o crescimento do Estado centralizado. As ações reacionárias provêm da resistência de grupos autônomos contra o abuso do Estado nacional e econômico. As ações coletivas modernas, mais que formas de resistência – a um Estado centralizador -- tornam-se uma tentativa de controle de setores da estrutura nacional, entram na normalidade dos processos de mudança e controle de recursos disponíveis, e não se concentram somente no âmbito político, uma vez que tais recursos são de tipos diversos (social, cultural etc.).

4. Teorias da violência em perspectiva cultural

Segundo WOLFGANG e FERRACUTI (1971), a violência encontra suas origens num sistema normativo subcultural que cresce dentro de grupos sociais determinados, com capacidade de socializar seus membros para um complexo de códigos normativos, de valores, atitudes, interesses materiais.

O desenvolvimento de atitudes favoráveis à violência e o costume de utilizá-la dentro de certas subculturas implicam uma aprendizagem de comportamentos, normas, atitudes e valores dentro de um processo de aprendizagem, de associação e de identificação.

4.1. A violência que se alimenta dentro de uma cultura

Já em 1955, COHEN (p. 12), em “*Delinquent boys*” assinalava como

“na linguagem da sociologia contemporânea, diz-se que a delinquência juvenil é uma subcultura. O conceito de cultura parece familiar demais para um leigo moderno. Ele se refere a conhecimentos, crenças, valores, códigos, gostos e preconceitos que são tradicionais em grupos sociais e que são adquiridos através da participação em tais grupos”.

De acordo com a tese da subcultura da violência, alguns grupos são mais violentos que outros porque assumiram uma distinta hierarquia de valores que sustenta e tolera a violência. A subcultura da violência foi estudada seja ao nível macro que micro social. As pesquisas em perspectiva macro social focalizam normalmente a distribuição geográfica das taxas de violência, mas acabam por não medir a aderência de grupos sociais específicos à subcultura da violência.

De acordo com a tese da subcultura da violência, os valores tenderiam a fazer a mediação no relacionamento entre classe, raça e região de um lado, e violência, do outro. Esses estudos tendem a encontrar uma correlação baixa entre valores e violência, mas como eles são focalizados exclusivamente nos indivíduos, tendem a ignorar que as normas grupais são mais importantes que os valores pessoais no processo de produção de comportamentos violentos.

Subculturas violentas têm mais probabilidade de se desenvolverem em grupos pequenos que em grandes agregações societárias; mas podem prosperar também em unidades sociais intermediárias, tais como as que crescem através de relações sociais problemáticas na vizinhança e nas escolas.

FELSON et al. (1994) examina a tese da subcultura da violência usando dados de jovens do sexo masculino (N = 2.213) em 87 escolas. Análise agregada mostra como

os valores que reflitam uma **subcultura da violência** ganham um efeito substancial no nível de violência interpessoal entre adolescentes da escola secundária. A análise contextual sugere que a cultura da violência na escola opera através de um processo de controle social. Um índice contextual de valores da escola em relação à violência, superior à média, tem um efeito direto na violência interpessoal, controlando a ligação dos indivíduos com esses valores. Esses resultados contradizem a explicação usual de como a subcultura da violência afeta o comportamento violento. Ainda, evidências mostram que os valores relativos à violência predizem outras formas de delinquência e sugere que tal resultado pode refletir uma subcultura da delinquência mais que uma subcultura da violência. Finalmente, é mais provável que jovens adolescentes do sexo masculino se envolvam com comportamentos delinquentes, a partir do momento em que eles frequentam escolas onde os alunos são avaliados e controlados somente por “metros” e valores acadêmicos.

Os autores examinam a extensão em que a violência interpessoal entre jovens do sexo masculino varia nas “*high schools*”; em que medida a variação nos valores subculturais entre escolas explicam variação nos níveis de violência entre as escolas; e em que medida o contexto escolar explica a variância individual de violência. O objetivo maior da pesquisa acima mencionada é examinar o processo segundo o qual a subcultura da violência funciona. As pesquisas focalizam normalmente nos efeitos da socialização, onde os indivíduos tendem a internalizar os valores de seu grupo e comportar-se de acordo com eles. Os autores estudam esse processo quando examinam valores individuais como provocadores dos efeitos do nível-escola de valores na violência individual.

Os efeitos da subcultura da violência, porém, não são produzidos necessariamente pelos processos de socialização. Um processo alternativo, chamado de controle social pode influenciar mais que uma socialização inadequada. Os indivíduos podem não agir influenciados pelo nível de socialização em uma subcultura da violência, mas podem operar independentemente de tais valores. E o fazem somente porque assim o querem, como um modo de dizer, uma comunicação de um mal-estar,

para defender a própria honra, como reação às forças do controle social, influência da “platéia” (audiência, efeito amplificador).

4.2 Em uma perspectiva ecológica: entre fatores e situações de risco

Em base à constatação de determinados fatores de risco é possível avançar hipóteses que possam constituir elementos de predição de futuras condutas violentas (HAWDINS et al., 2000). São fatores individuais, familiares, escolares, ligados ao grupo de coetâneos, correlacionados ao ambiente sócio-econômico de pertença.

Fatores *individuais*: Complicações ligadas à gravidez e ao parto; baixa frequência cardíaca no repouso; dificuldade para a interiorização; hiperatividade, déficit de concentração, inquietação, assunção de condutas de risco; agressividade; comportamentos violentos precoces; envolvimento em outras formas de comportamentos anti-sociais; admissibilidade ou atitudes favoráveis a condutas transgressivas e anti-sociais.

Fatores *familiares*: criminalidade dos pais; maus tratos na infância; incapacidade ou escassa disponibilidade da família; ausência de ligações afetivas significativas; conflitos familiares; tendência dos pais de serem favoráveis ao uso de drogas e aos comportamentos violentos; separação da criança dos próprios pais.

Fatores *escolares*: fracassos escolares; ausência de ligações com o ambiente; ausências injustificadas e abandono da escola; mudanças frequentes de instituição.

Fatores relacionados ao grupo de *coetâneos*: delinqüência entre os coetâneos; pertença a uma gangue juvenil.

Fatores ligados ao *ambiente*: pobreza, desagregação social na comunidade de pertença; disponibilidade de drogas e armas; envolvimento na criminalidade de adultos vizinhos; exposição à violência e preconceitos étnicos e raciais.

Tais fatores de risco não permitem conclusões apressadas. Devemos considerar o fato da presença simultânea de elementos protetores que obstaculizam o surgimento de condutas desviantes ou violentas. Muitos dos fatores de risco podem, por outro lado, levar não só a manifestações em formas de violência, mas também em outras formas de

transgressão e de mal-estar como a toxicodependência, a delinquência não violenta, a gravidez precoce etc.

Também BOULTER (2004) sugere alguns fatores de risco cuja incidência tende a duplicar e até triplicar a probabilidade que um jovem cometa atos violentos. Eles ocorrem quando: a família tem uma história de violência criminal; o jovem carrega uma história em que foi vítima de abusos; o jovem pertence a uma gangue; o jovem abusa de drogas e álcool. A situação de risco triplica quando: o jovem usa uma arma; o jovem foi preso; o jovem tem um problema neurológico que debilita o pensamento e o sentimento; o jovem tem dificuldade e baixos resultados na escola.

4.3 Estudantes em situação de risco

O fato de definir uma pessoa, um grupo ou uma categoria social como estando "em situação de risco" pode contribuir para agregar um outro fator de risco à já complicada situação do sujeito, do grupo ou da categoria: o perigo da rotulação, ou seja, da criação de condições em que uma simples característica, aplicada com sucesso a uma categoria, decore como a característica principal e identitária e se torne injustamente a chave interpretativa no relacionamento com os indivíduos, grupos ou categorias vítimas de rotulação. Por isso é melhor que nos refiramos ao risco não como uma característica pessoal mas como um condicionamento de ordem psicossocial. A situação de desvantagem social condiciona as diversas situações de ordem interna e externa nas quais o estudante está envolvido na sua quotidianidade: situações de ordem interna pelas dificuldades provocadas pelos problemas psíquicos, físicos, relacionais; de ordem externa pela falta de recursos familiares, comunitários e pela própria escola na qual coexistem situações específicas ligadas à pobreza, ao abuso de drogas, à discriminação racial e étnica etc (WAXMAN, 1992, p.5). Uma definição mais compreensiva de "estudante em situação de risco" é aquela de Slavin, para quem em situação de risco está o estudante que, em base a algumas características ou necessidades, tem menos probabilidade seja de adquirir um nível razoável de escolaridade, seja de desenvolver as

próprias habilidades, por causa dos fracassos sofridos no percurso escolar (SLAVIN; KARWEIT; MADDEN, 1989, p.5). Tais fracassos são causados também pelo clima, pelo ambiente, por uma cultura da violência interna e externa às escolas, ou endógeno (dentro das escolas) e exógeno (no entorno das mesmas).

Uma tipologia das desvantagens pode incluir diversas categorias de problemas. Brophy (1999, p.IV) identificou doze tipos de estudantes com dificuldades escolares, entre elas aquelas ligadas ao rendimento escolar, às manifestações de hostilidade, à adaptação ao papel de estudante e à interação social.

4.3.1. Dificuldade no rendimento escolar

Os primeiros quatro tipos de estudantes manifestam um rendimento escolar insatisfatório: são os (1) alunos qualificados como "fracos", (2) aqueles com a "síndrome do fracasso", (3) os "perfeccionistas" e (4) os "*underachiever*". Os fracos fazem progressos limitados por falta de esperteza: têm dificuldade em seguir as indicações dos professores, com fadiga conseguem completar um trabalho, têm memória limitada e progressos lentos. O segundo tipo (acometido pela síndrome do fracasso) experimenta facilmente um senso de frustração quando encontra a primeira dificuldade e tende a considerar-se incapaz de realizar uma determinada tarefa. Os estudantes tidos como perfeccionistas são aqueles acometidos muitas vezes pela ansia e pelo medo de errar e de comprometer, assim, a qualidade do próprio trabalho. A quarta categoria, com problemas de rendimento escolar, diz respeito aos "*underachievers*", que se caracterizam por um significativo nível de indiferença: fazem o mínimo do que lhes pedem, não se sentem estimulados pelo trabalho escolar e demonstram escassa motivação.

4.3.2. Dificuldades ligadas às manifestações de hostilidade

Outros três tipos de estudantes se situam no âmbito da hostilidade e os estudantes que se classificam nessa tipologia são identificados como (5) "hostís-agressivos", (6) "passivos-agressivos", e (7) "provocadores". Os primeiros se caracterizam como prepotentes com os companheiros e, portanto, tendem a fazer-lhes ameaças, bater, empurrar, estragar suas coisas; se colocam em posição de conflito e se exaltam facilmente. Tal comportamento assume certa semelhança com aquela do adolescente "*pit-boy*" comportamento agressivo e às vezes violento com companheiros (argumento amplamente estudado atualmente sob o conceito de "*bullying*") (OLWEUS, 1998). A agressividade vivida em sentido passivo, por outro lado, leva a uma reação hostil caracterizada pela rebelião.

4.3.3. Dificuldade de adaptação ao próprio papel de estudante

Tais dificuldades dizem respeito a algumas características ligadas ao comportamento, como a (8) hiperatividade, a (9) fácil distração, a (10) acentuada imaturidade em relação à idade. Os hiperativos jamais ficam quietos (se agitam e movem), se excitam facilmente, perturbam os outros, se encontram quase sempre fora do lugar. Os distraídos demonstram dificuldades para se adaptarem às mudanças e são incapazes de manterem a atenção por longo tempo. Os considerados imaturos se encontram atrasados em relação ao desenvolvimento das habilidades sociais, manifestam dependência e baixo nível de autocontrole.

4.3.4. Dificuldades relativas à interação social

Os adolescentes que têm este tipo de problema são (11) *rejeitados* pelos companheiros ou são (12) *tímidos* ou *fechados*. Os primeiros se encontram frequentemente sozinhos nos pátios, nos jogos e no trabalho, revelando uma reduzida

habilidade social e são muitas vezes motivo de chacota dos companheiros de classe. Os tímidos são tranquilos e discretos, evitam a interação com os outros, fogem da visibilidade social e têm pouca iniciativa pessoal.

5. Tendências atuais

As escolas se inserem contexto social em que se encontram pelo simples fato de serem compostas por alunos do seu entorno. Em geral o problema das violências nas escolas continua a se manifestar, em parte como uma caixa de ressonância do ambiente, e em parte como sujeito ela mesma, de violência institucional e reprodutora de relações sociais violentas. Constitui-se em motivo de preocupação social e constante objeto de pesquisa.

Algumas definições de violência ressaltam “a ameaça ou uso de força física com a intenção de causar ofensa, dano ou intimidação de outra pessoa” (ELLIOTT, HAMBURG e WILLIAMS, 1998). Outros esforços de intervenção preventiva usam definições mais amplas de violência, que incluem o comportamento delinqüencial e anti-social, abuso verbal, ameaça de uso de armas, vandalismo e crimes ligados à propriedade (DEBARDIEUX 2002, 18). Debardieux problematiza o conceito, inicialmente questionando a sua amplitude, e posteriormente elucidando sua origem socialmente construída, o risco da amplificação pelos meios de comunicação social, a tendência atual a focalizar a violência do ponto de vista da vítima, o confundir-se entre violência e “incivilidades” (microviolência) que se dão muito mais no âmbito do desvio social que no âmbito delinqüencial.

A violência escolar se estende e pode ser identificada em uma tríplice procedência (CHARLOT, 2002, 434; GALVÃO, 2002, 34): (1) a violência presente no contexto social que pode se constituir em caldo de cultura para a reprodução de atitudes, valores e comportamentos violentos; (2) a violência contra a escola, que se manifesta em agressões contra a instituição escolar e aquilo que ela significa; (3) a violência

institucional ou da escola que se manifesta em formas de discriminação, exclusão, violência simbólica cometida pela instituição.

a) Um fenômeno socialmente construído?

A terminologia “violência nas escolas”, mais especificamente o termo violência, tem adquirido significados díspares. Segundo alguns o seu uso no âmbito das escolas termina por inflacionar o conceito com tantos significados que no final não significam muito. O termo, de qualquer forma, é socialmente construído. Será que os cientistas, falando de violência não estariam contribuindo para a sua existência?

Segundo uma aproximação interacionista da violência tal conceito nasceria não tanto da descoberta de uma verdade que se encontraria na realidade. Ele seria fruto de um processo de construção cuja matéria prima encontra-se, sim, na realidade, mas não se confunde com ela enquanto é a sua representação. Os conceitos, por sua vez, uma vez construídos e dotados de senso, alimentam os novos paradigmas de análise. Não parece possível uma definição de violência que fosse um conceito absoluto, um “encaixe” perfeito entre o a realidade e seu significado. Neste sentido seria problemático falar de um “conceito” de violência e mais fácil identificar e interpretar fenômenos onde ela se manifesta.

Daí, afirma DEBARDIEUX, a importância da pesquisa feita sob diversos pontos de vista, também chamada de multifatorial. Ela proporciona indicadores para que possamos encontrar referenciais capazes de aproximar o conceito da realidade onde eles encontram seu significado. A acumulação de pontos de vista, embora fragmentários, permite construir uma perspectiva geral do objeto, formar um conhecimento que, embora temporário, consiga uma representação parcial do mesmo.

b) Potencialidade de amplificação por parte da mídia

A mídia precisa se alimentar de notícias. A violência constitui-se em um bom prato, enquanto acresce a dimensão do objeto, o amplifica, alimenta representações conservadoras de uma infância indisciplinada. Entre os riscos da amplificação encontra-se o envolvimento dos pesquisadores nos modismos da mídia, alimentadora de uma “fantasia de insegurança”, capaz de acionar o alarme do controle social através da

demanda pela repressão de atitudes estimadas como violentas. Tal demanda por intervenção não poupa nem mesmo a escola, uma vez que a atmosfera criada pela mídia pode suscitar uma tendência real a usar a questão “violência” como desculpa para a exacerbação da repressão e a justificação do conservadorismo.

RAINERMAN (1996, p. 224-242) na década de 90 estudou o que chamou de pânico moral (*moral panic*). Em seus estudos o objeto do pânico relaciona é a droga. Diz o autor que o *moral panic*: tem seu fundo de verdade; acaba sendo amplificado pela mídia que tende a provocar a dramatização do problema, sua rotinização e a projetar sua caricatura; é uma questão política e moral enquanto os grandes responsáveis pelo pânico criado em torno do objeto em questão são a elite política, que tende a construir regras contra um determinado “mal-social”; acionam as associações profissionais (empreendedores, grupos, igrejas, associações) as quais se auto elegem como gestoras e controladoras do problema; vinculam o objeto de amplificação a grupos sociais mais pobres geralmente rotulados como classes “perigosas”; tendem a eleger e julgar tal objeto como bode expiatório de uma gama de problemas públicos muitas vezes mais sérios.

Os resultados imediatos da ativação do pânico moral está em que, em nome dele, as elites provocam o alerta do controle social, orientando-o para os grupos eleitos e estereotipados como perigosos. As ondas de pânico moral contribuem também para estabelecer qual é o código normativo dominante, sustentam o arrefecimento do nível de guarda sobre fortunas fiscais e mobilizam o voto dos cidadãos.

c) Foco na vitimização ao invés da criminalidade

As estatísticas criminais são capazes de medir a mobilização dos serviços públicos (polícia, instituições educacionais e jurídicas) mas sempre subestimam o número das vítimas como deixam de fora tudo o que se refere à dinâmica da vitimização e o que pensam as vítimas sobre as agressões sofridas. Neste sentido, os números ocultos da vitimização parecem ser mais adequados para trazer à tona a realidade da violência sofrida.

Existe uma convergência nas pesquisas sobre violências nas escolas e diz respeito à metodologia, que optou por ouvir as vítimas. Emerge daí a importância da observação e do estudo do desvio normativo, identificado também nos fatos de desvio social, de “microviolência”, de intimidação, de “incivilidade”, de transgressões ao código normativo mais que ao código jurídico.

A violência se esconderia muito no submerso dos desvios e das transgressões não registradas e não consideradas como ato delinqüencial, passíveis de punição legal. As pesquisas sobre o *bullying*, por exemplo, mostravam um perfil de um estudante “valentão” ou “pitboy”, mas deixavam de fora toda a questão da violência dos adultos para com os alunos, a violência presente na configuração institucional, ou mesmo a violência anti-institucional (dos alunos contra a escola). Conceitos como o de *bullying* tendem a induzir a teorias interpretativas ligadas à individualização de tais problemas e, portanto a soluções psicologizantes. Retirados de seus contextos geradores, os episódios de violência correm o perigo de induzir à teoria segundo a qual o comportamento é determinado apenas por fatores individuais e portanto, que a sua solução viria facilmente através do isolamento dos elementos causadores da perturbação. O risco é o de psicologizar os comportamentos desviantes inocentando o contexto e as instituições sociais como condicionantes e geradores de violência.

d) a emergência da micro-violência

Os levantamentos de vitimização demonstram como a grande maioria dos casos de violência não é passível de ser enquadrada no código jurídico penal: casos como os de “violência verbal”, “atmosfera hostil”, “falta de respeito”, episódios repetidos de “incivilidade”, pequenos delitos. São incidentes não penalizáveis, desordens “comuns”.

Episódios de desvios normativos, de incivilidade, de microviolência (excluídos os delitos que são de ordem delinqüencial), não devem ser supervalorizados. A amplificação da microviolência tende a transformá-la em desordem intolerável. O termo microviolência (segundo DEBARDIEUX) parece compreender os conceitos de incivilidade, intimidação e de todos esses comportamentos não penalizáveis apenas nomeados acima. Este é um fato que demonstra como a violência não se limita a um

único elemento pontual e determinado. A violência a nível micro, quando repetida às vezes de modo sutil, quase imperceptível, acumulada, pode provocar danos graves e traumas profundos nas vítimas como também sentimento de impunidade por parte de quem a comete.

e) Uma tarefa para a pesquisa: o estudo da violência

Diante de um mutirão de pesquisas no campo da violência nas escolas, DEBARDIEUX propõe uma empreitada comum: a construção de bancos de dados organizados após a realização das pesquisas; a criação de grupos de pesquisa com pessoas capazes de entender e criticar o objeto de pesquisa, a metodologia e os modelos utilizados; a criação de uma rede de parcerias entre instituições interessadas no financiamento e na prevenção; a divulgação das pesquisas do ramo; o aperfeiçoamento e a construção de idéias e conceitos resultantes do trabalho científico anteriormente elaborado.

6. Nota crítica

Entre tantas outras possibilidades de categorização das teorias que interpretam a violência, nós as distinguimos entre perspectivas estruturais e culturais. A primeira perspectiva tende a estudar a violência dentro de uma ótica macro social: as razões da violência se encontrariam mais na força dos condicionamentos externos do que nas opções pessoais dos sujeitos sociais. A segunda estuda a violência como provocada por opções dos sujeitos que, imersos em culturas e subculturas fortemente formadoras de opiniões, de atitudes e de valores, tendem a reproduzir atos violentos na quotidianidade e nas relações interpessoais.

Historicamente a sociologia da delinqüência e do desvio tendeu a buscar explicações as mais diversas para manifestações delinqüenciais e marginalizantes. Desde os tempos do positivismo, que, focalizado na patologia individual tendia a culpar o indivíduo como sendo o único depositário dos males da sociedade,

desresponsabilizando completamente o sistema social, considerado como um dado de fato.

Nos tempos sucessivos da escola sociológica de Chicago, já não é mais a patologia individual, mas sim a patologia social e ambiental a ser responsabilizada pelos distúrbios comportamentais, entre eles a participação em gangues e a violência. Os sociólogos da Chicago do início do século XX estudam as áreas naturais geradoras de desorganização social, como a cidade, as “favelas” como também os possíveis condicionamentos do ambiente social sobre as singulares personalidades.

Porteriormente, os mesmos estudiosos de Chicago foram percebendo como a questão central a ser estudada não dizia tanto respeito ao ambiente socialmente desorganizado, mas sim às tendências culturais que se desenvolviam dentro desses ambientes. O foco migra do ambiente enquanto área natural em direção à cultura enquanto conjunto de valores, crenças e atitudes transmissíveis de geração a geração. A questão do desvio, da delinquência e da violência passa então a ser relacionada aos valores, atitudes, crenças, estilos de vida transmitidos através de processos de aprendizagem, quase sempre em ambiente socialmente desorganizados. Como se vê, a serem penalizados são sempre os mais pobres moradores em tais ambientes.

Uma interpretação posterior, de matriz funcionalista focaliza, por sua vez, a norma social, o código normativo como referencial para dizer se um comportamento é desviante, transgressivo, violento. O funcionalismo explica o crescimento da delinquência e da violência na escassa integração social, na precariedade da socialização, fatores esses aliados a uma inadequada atuação do controle social. O sistema social como tal não é questionado: é considerado como naturalmente orientado à integração social e isento de culpa nos casos de desvio social, transgressão e comportamentos violentos.

Mais tarde as tendências interpretativas de matriz interacionista retiram o foco da norma social e dos condicionamentos externos. O interacionismo busca uma explicação para a delinquência e a violência na “reação social” à diversidade, fruto de um capaz de alimentar motivações e construir carreiras desviantes e violentas. Capaz de

utilizar-se de rotulações potentes o bastante para atribuir aos sujeitos marginalizados, com sucesso, identidades desviantes e, em certos casos, violentas.

Por último, os pesquisadores começam a deixar de lado explicações mais fortes da marginalidade e das carreiras violentas e desviantes. A categoria interpretativa do risco social renuncia a pretensões positivas e objetivas e apela para correlações entre fatores de risco, situações de risco e condições de marginalidade e desvio. Por outro lado corre ela mesma, pelo menos três “riscos”: o primeiro, de buscar as explicações dos males da transgressão e da violência somente nos condicionamentos externos; o segundo, de buscar as explicações da violência somente em traços patológicos individuais ou em frustrações de necessidades unicamente subjetivas; o terceiro, de basear-se em explicações débeis do tipo fatorialista, incapazes por si mesmas de dar razões de muitos fenômenos comportamentais juvenis não redutíveis a tais “condicionamentos”.

7. Referências

ABRAMOVAY, Miriam ; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2004.

AGUDELO, Dora Elsy Sepulveda. **Marginalidad estructural y violencia política en Medellín (Colombia)**: Análisis sociopolítica y perspectivas pedagógicas. Roma: Dissertação de Mestrado, 181 p.

BAUDRILLARD, Jean; MORIN, Edgar. **A violência do mundo**. Rio de Janeiro: Anima Editora, 2004. 96 p.

BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas**: dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002, pp. 13-33.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**. Porto Alegre: UFRGS, vol. 4, n. 8, 2002, p. 434-443.

COHEN, Albert K. *Delinquent boys: the culture of the gang*. New York: The Free Press, 1955.

D'ANDREA, Michael. Comprehensive School-Based Violence Prevention Training: A Developmental-Ecological Training Model. **Journal of Counseling and Development**, New York: Long Island University, v. 82, n. 3, p. 277-286, 2004.

DANIELS, J. ; ARREDONDO, P. ; D'ANDREA, M. Expanding counselors' thinking about the problem of violence. **Counseling Today**, 41, 12, 17.

DEBARBIEUX, Eric. Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas? In: DEBARBIEUX, Eric ; BLAYA Catherine. **Violência nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: UNESCO, 2002, p. 13-33.

ELLIOTT, D. S. ; HAMBURG, B. A. ; WILLIAMS, K. R. Violence in American schools: an overview. In: ____ (Org.). **Violence in American Schools**. New York: Cambridge University Press, 1998, pp. 3-30.

FELSON, Richard B.; LISKA Allen E.; SOUTH, Scott J.; McNULTY, Thomas L. The Subculture of Violence and Delinquency: Individual vs. School Context Effects. **Social Forces**, Chapel Hill: University of North Carolina, v. 73, n. 1, p. 155-173, 1994.

GALVÃO, Izabel. Integração entre polícia e escola e algumas possibilidades de combate à violência. In: **Violência nas escolas e policiamento escolar**. Revista do ILANUD n. 23. São Paulo: ILANUD, 2002, p. 33-42.

HAWKINS, J. David et al.. Predictors of Youth Violence. **Juvenile Justice Bulletin-Washington**, DC: U.S. Department of Justice. Office of Justice Programs. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. April, p. 1-12, 2000.

INGRASCÌ, Giovanni; PICOZZI, Massimo (Org.). **Giovani e crimini violenti: psicologia, psicopatologia e giustizia**. Milão: The McGraw-Hill Companies, 2002. 344 p.

HUNTINGTON, Samuel. **Ordinamento político e mutamento sociale: analisi dei fattori di crisi del sistema e delle soluzioni possibili**. Milão: Franco Angeli, 1984, pp. 17ss.

LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças; CANDAU, Vera Maria. **Escola e violência**. 2. edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001. 104 p.

MALDONADO, Maria Tereza. **Os construtores da paz: caminhos da prevenção da violência**. [1. edição: 1997]. 2. edição. São Paulo: Moderna, 2004. 120 p

MASINI, Vincenzo. Violenza. In: PRELLEZO, J. Manuel (Org.). **Dizionario di Scienze dell'Educazione**. Milano, Torino, Roma: ELLE DI CI, SEI, LDC., 1997.



MERTON, Robert K. **Teoria e estrutura sociale**. Bologna: Il Mulino, 1966, pp. 209-269.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. **Abrindo espaços: educação e cultura para a paz**. Brasília: UNESCO, 2004. 108 p.

OLWEUS, D. **Conductas de acoso y amenaza entre escolares**. Madrid: Morata, 1998.

ORTEGA, Rosario; DEL REY, Rosario. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. [trad do Espanhol de "Estrategias educativas para la prevención de la violencia: mediación e diálogo. Sevilha: UNESCO, 2002]. Brasília: UNESCO, UCB, 2002. 170 p.

RAINERMAN, Craig. The social construction of drug scares. In: GOODE, Erich (Org.). **Social deviance**. Boston: Allyn and Bacon, 1996, p. 224-243.

SCHELB, Guilherme Zanina. **Violência e Criminalidade Infanto-Juvenil: intervenções e encaminhamentos**. Brasília: [ed. do autor], 2004. 199 p.

SMELSER, Neil. **Il comportamento collettivo**. Firenze: Valecchi, 1968, p. 167.

STRASSOLDO, Raimondo. **Violenza**. In: DEMARCHI, Franco ; ELLENA, Aldo ; CATTARINUSSI, Bernardo (Org.). **Dizionario di Sociologia**. Milano: Paoline 1987.

TILLY, Charles ; TILLY L. ; TILLY R. **The rebellious century, 1830-1930**. Cambridge; Massachusetts, Harvard University, 1975, p. 9.

WAISELFISZ, Julio Jacobo; MACIEL, Maria. **Revertendo violências, semeando futuros: avaliação de impacto do programa abrindo espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco**. Brasília: UNESCO, 2003. 120 p.

WOLFGANG, Véase M. ; FERRACUTI, Franco. **La subcultura de la violencia: hacia una teoria criminológica**. México: Fondo de Cultura Económica, 1971, p. 196.