



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Brasil

Gomes, Candido Alberto; Acioli, Diogo; Prieto Quezada, María Teresa  
Violação intraescolar de direitos humanos: jogo de espelhos  
Revista Diálogo Educacional, vol. 13, núm. 39, mayo-agosto, 2013, pp. 505-520  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189128924004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



## **Violação intraescolar de direitos humanos: jogo de espelhos**

*Human rights violation within schools: mirrors game*

**Candido Alberto Gomes<sup>[a]</sup>, Diogo Acioli<sup>[b]</sup>, María Teresa Prieto Quezada<sup>[c]</sup>**

<sup>[a]</sup> Professor de Sociologia e Educação do Programa de Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB), DF - Brasil, e-mail: clgomes@terra.com.br

<sup>[b]</sup> Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), doutorando em Educação pela Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF - Brasil, e-mail: aciolidiogo@gmail.com

<sup>[c]</sup> Professora pesquisadora da Universidad de Guadalajara, Centro Universitario del Norte, México, colaboradora da Cátedra Unesco de Juventude, e-mail: materesaprieto@yahoo.com.mx

---

### **Resumo**

Esta pesquisa exploratória de casos múltiplos analisa as dinâmicas das relações entre estudantes adolescentes em escolas consideradas de elevada violência, pelas quais se constituíam grupos de agressão/proteção, com os seus dominadores e dominados. Os estabelecimentos se configuraram como reflexos de contextos sociais violentos e, ao mesmo tempo, atuavam como laboratórios de violências, onde, a estas eram importadas, ressignificadas e devolvidas à sociedade. Com isso, tornavam-se âmbitos de violação dos direitos humanos. Políticas públicas amplas que desconheçam essa fina tessitura das relações

sociais correm o risco de não chegar à intimidade das dinâmicas da violência e, assim, de não alcançar objetivos e metas. Propõem-se alternativas para a superação das violências, nas perspectivas da filosofia e sociologia da educação.

**Palavras-chave:** Educação escolar básica. Estrutura social. Violência escolar. Filosofia.

### **Abstract**

*This exploratory research project studied multiple cases of schools considered as violent. It focused social relations among teenager students, as well as the composition of aggression/protection groups, with dominator leaders and dominated members. These schools reflected violence of their social context, at the same time that they processed it as a sort of laboratory, sending it back to the same context. As a result, they became loci of human rights violations. Broad public policies, ignoring this subtle tissue of human relations, may not attain the roots of violence dynamics, thus not reaching their objectives and goals. We suggest some alternatives to overcome violence, founded on philosophy and sociology of education.*

**Keywords:** Basic education. Social structure. School violence. Philosophy.

---

As violações de direitos humanos são mais perceptíveis em escala macroscópica do que microscópica. A falta de vaga ou transporte escolar é mais perceptível do que o sutil tripé das violências da/na/contra a escola. Entretanto, essas violências, em parte encobertas pela lei do silêncio, contribuem para não efetivar o direito à educação. Isso ocorre pela insegurança escolar (INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS – IIDH, 2012), manifesta pelo mal-estar docente e discente, resultante das macro e microviolências entretecidas na trama sutil de relações escolares e da cumplicidade entre adultos e alunos e entre alunos. Para uma parte, as violências deságuam no abandono da escola, no absenteísmo, no desinteresse e no baixo aproveitamento. Mas há um efeito menos ostensivo: o hábito de praticar e sofrer a violência, espelhando a paisagem da comunidade e da própria escola como instituição.

Alguns alunos se tornam oprimidos-opressores, tal como analisou Freire (1997), reproduzindo o mundo à sua volta e com frequência ampliando as imagens espelhadas. Nesse jogo de imagens, a nova geração recebe e processa uma herança de violações de direitos humanos. Eis o que revelou uma pesquisa em escolas consideradas violentas, em meio social desfavorecido, ao se deter na tessitura das relações discen-tes, em que se detectaram novas relações entre “senhores” e “escravos”. Levantando apenas uma ponta do véu, há muito a investigar (e mesmo relatar a partir dos dados existentes), sobre a dura existência de adolescentes, em que faltam a esperança, os exemplos e os sonhos e projetos para superar a opressão. Nessa tessitura, não raro ignorada pelas “amplas” políticas públicas, semeia-se a negação dos direitos humanos, num processo em que a escola, embora não sendo essencialmente vilã, contribui para a germinação e a colheita da violência, seja pela impotência, pela ignorância ou pelo disfarce. Afinal, ela é historicamente uma instituição violenta.

### **Jovens e escola hoje**

O individualismo, característico de jovens e das sociedades ocidentais, pode nascer com o ser humano e precisa ser trabalhado, em especial pela família e escola, para o convívio social. Por consequência da repressão de alguns instintos naturais em prol do convívio social, a náusea e a violência podem aparecer como efeitos decorrentes (FREUD, 2008). Reconhecendo esse fato, Lipovetsky (2006) afirma que o individualismo contemporâneo permite às pessoas observarem e adorarem apenas aquilo que é fruto de si e para si, aumentando a exclusão social. Com isso, os problemas de relacionamento entre colegas multiplicam-se nas escolas, levando em consideração que as disputas de poderes entre os grupos de alunos podem gerar, inclusive, o ostracismo daqueles que não praticam as violências. Assim, excluir no ambiente escolar torna-se, em alguns momentos, fator ou efeito de muitas violências.

A violência como parte constitutiva do cenário escolar estimula os grupos de alunos a entrarem em confrontos constantes, em busca da dominação de territórios, dentro e fora do ambiente escolar. Os “senhores” e “escravos”, nos papéis de atores sociais, trocam de posição o tempo todo, em busca de maior poder. Pensando nos termos “senhor” e “escravo” sob a perspectiva hegeliana, o “senhor” parte como um forte opressor. Assim, os conceitos de poder e autoridade construídos por Weber (1994), para quem a autoridade é legítima e o poder não o é, muitas vezes se percebem de maneira distorcida, mudando o comportamento dos estudantes.

### **Consciências da dominação**

As disputas de poder são fatos humanos imemoriais; no entanto, hoje aparecem de maneira banalizada, distorcida e violenta nas escolas. Esse comportamento requer uma reflexão sobre as consciências de poder. Estas devem ser uma consciência de espírito; o eu é o nós e o nós se mostra o eu (HEGEL, 2003). Pensar sobre a vontade de dominação nas consciências, segundo Hegel, é estruturar uma batalha de vida e morte entre as mesmas em um processo dialético, gerando os termos “senhor” e “escravo”. Quem vence essa batalha subjuga a outra consciência-de-si como “escrava”, fazendo o “senhor” depender do “escravo” para ter acesso ao objeto, tornando uma consciência dependente da outra (LERES, 2002).

Nessas condições, para Hegel (2003) o “senhor” tem uma relação de prazer com a coisa em si, que equivale à negação da coisa por intermédio do trabalho do “escravo”. Assim, a relação de dependência entre “senhor” e “escravo” pode aparecer na estética de uma faca de dois gumes: o “senhor” não pode ser “senhor” sem um “escravo”, e tão pouco entrar em contato com a coisa em si. Em contrapartida, o “escravo” só se torna escravo por não estar consciente da sua dependência e se justificar como submisso na relação. Ambos necessitam um do outro.

As relações de poder tematizadas pela filosofia são há muito constatadas pela sociologia. Em 1932, Waller (1970) captara as relações de conflito entre educadores e educandos. Atento à literatura corrente, Antônio Cândido (1973) não só logo o citou, mas analisou a estrutura dos grupos e subgrupos de discentes, com os seus processos integrativos. Com efeito, os dois estatutos dos alunos, referentes à sua reputação junto aos educadores e aos seus colegas, com frequência são incongruentes (baixo para os primeiros e alto para os últimos, ou o contrário), o que conduz aos conflitos de lealdade. A lógica da honra, segundo a qual é preciso não “perder a face” e “salvar a honra”, envolve a cumplicidade com o grupo e a prática de infrações à ordem escolar. Esse relacionamento estreito com os colegas constitui um apoio tão mais relevante do que as experiências de fracasso escolar, que geram sentimentos de indignidade, de humilhação (MILLET; THIN, 2010). A gestação histórica da adolescência e da prolongada escolaridade leva os alunos a conviverem longamente entre si, estabelecendo sociedades, com normas, recompensas e sanções próprias, não raro opacas aos adultos (COLEMAN, 1963). Com isso, a socialização intrageracional assume grande alcance ante a socialização intergeracional.

## Metodologia

A pesquisa focalizou cinco escolas públicas urbanas do Distrito Federal, escolhidas intencionalmente por se encontrarem em diferentes estágios de implantação de um projeto de segurança. Sendo estes estabelecimentos ambientes em que a violência era grave, não representavam a situação da rede, mas constituíam uma espécie de amostra de casos extremos. Tendo natureza qualitativa e quantitativa e caráter descritivo e exploratório, a pesquisa focalizou do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental e de aceleração da aprendizagem pela manhã e à tarde. No total participaram da pesquisa 783 alunos, 111 professores, oito policiais, dez membros dos conselhos de segurança, cinco diretores e 91 alunos nos grupos focais.

## Resultados: contexto e ambiente escolar

Nas escolas focalizadas, 52,5% dos alunos eram do gênero feminino e 47,5% do masculino, desproporção já intrigante com o número de meninos na escola. A faixa etária podia constituir mais um fator de construção das violências: 22,3% dos estudantes tinham entre 10 e 12 anos; 67,9%, entre 13 e 15 anos; 8,8%, entre 16 e 18 anos; e 0,3%, 19 anos ou mais. Para Sucupira (2004), fazer a relação da faixa etária com as séries cursadas deixa à mostra as deficiências de fluxo, patenteando que o fracasso escolar incide com maior frequência em algumas séries do que em outras. De fato, 22,1% dos alunos encontravam-se na quinta série e 23,8% nas classes de aceleração. Engarrafado o fluxo de alunos, denota-se o fracasso escolar, com a possibilidade de desistência desses alunos nos anos seguintes, muitas vezes devido à falta de motivação (FRANCISCHINI; SOUZA NETO, 2007).

Geram-se, pois, as atitudes antes referidas de “salvar a face e a honra” com o suporte de colegas. Realmente, grande número de alunos ressaltou nos grupos focais a falta de motivação e o aumento das violências nas turmas de aceleração: “[...] *Os alunos da aceleração são geralmente mais velhos e mais fortes, não gostam muito de estudar e, sempre que podem, agredem os mais fracos ou colegas sozinhos...*”. Por isso, muitos estudantes sentiam-se inseguros dentro e fora das escolas, sentindo-se obrigados a formar grupos para tentar assegurar a sua integridade física e psicológica (ZALUAR; LEAL, 2001).

Com efeito, a violência muitas vezes tinha início fora do ambiente escolar, levando os discentes a se agruparem para se resguardarem de violências no caminho para a escola (GOLDSTEIN, 2008), pois muitas gangues os esperavam. Em resposta aos questionários, 60% dos estudantes afirmaram que, por medo, sempre ou quase sempre iam à escola acompanhados. Confirmando esse dado, afirmaram: “*Não podemos vir sozinhos para a escola, tem uns maloqueiros que sempre ficam na quadra de futebol, esperando para roubar [...] mas eu vi antes e corri*”.

As violências nos arredores podem influenciar fortemente o que ocorre dentro dos muros das escolas, como a formação grupal e a prática de comportamentos ofensivos geradores de violências físicas e

psicológicas. Segundo Sposito (2001), o comportamento visto e vivido fora da escola possivelmente é reproduzido em seu interior, de maneira não muito refletida e, sim, instintiva.

Embora 50,7% dos estudantes entrevistados considerassem que o clima escolar era agradável, 66,7% dos docentes afirmaram a ocorrência de brigas nas escolas. Cotejando os dados dos alunos com os dos professores, verificaram-se repetidas contradições entre relações positivas e registro sobre violências específicas. A observação corroborou que os fatos violentos eram frequentes.

A falsa ideia do “bom convívio” no ambiente escolar em muitos casos se mostra devido à lei do silêncio. Depois de se sentirem mais à vontade com os pesquisadores, uma estudante relatou: *“Uma vez comprei um tênis novo, minha mãe pediu para que eu tomasse cuidado, quase fui roubada indo para a escola...”* Outro aluno declarou que, na semana anterior, *“uma menina trouxe uma faca ou um estilete, não sei... saiu até sangue na briga...”*. Nesse caso, como em outros, constatou-se que, para evitar a estigmatização de uma aluna, e “salvar” a reputação da escola, o fato foi encoberto. Os educadores não deixaram de ter alguma sensatez: em face do aparato policial, a garota podia tornar-se uma heroína perante uma parte dos colegas, mais “poderosa” para amedrontá-los.

Assim, a tragédia do outro aparece como um fato banalizado e repleto de desespero (CORTELLA, 2009), fazendo com que a perspectiva de si no outro seja desenvolvida em um aspecto puramente objetificante e consumista. A relação entre o declarado “bom clima escolar” e a violência contida nesse ambiente pode ser caracterizada pela trivialização dos comportamentos violentos, tornando-os tão comuns aos olhos de quem os vê que podem se tornar quase invisíveis (LIPOVETSKY, 2007).

Esses dois fatos quando se unem à influência midiática podem formar um véu opaco, de modo que, quando as violências reais se manifestam, já foram tão abundantes e banalizadas que não reduzem o seu impacto, transformando-se em motivo de orgulho para muitos estudantes (LIPOVETSKY, 2006, p. 73). Essa grande influência que a mídia exerce sobre os jovens é detectada, entre outras formas, na fala de dois alunos:



*[...] Eu acho assim, existe violência pela televisão, pela internet, porque as crianças, hoje em dia, tão muito ligada em televisão e tudo que eles pegam pela televisão eles imitam. Dentro de casa o pai bate na mãe, eles acham que é bonito...*

*[...] Muitos alunos veem filmes de luta e ficam brincando de briga na hora do recreio, de vez em quando sai uma briga de verdade...*

Uma das características da vida dos jovens hoje é a experimentação acelerada de mudanças em diversos âmbitos da vida cotidiana. Por exemplo, se produz mais informação, porém eles se acham desinformados; estão no meio de muita gente, mas se sentem sós. O celular, a internet e a televisão constituem parte comum e cotidiana dos espaços dos jovens, que aprendem e imitam modelos de aspirações socialmente reprováveis que banalizaram ou naturalizaram em diferentes contextos sociais, como a escola.

### **De onde vêm as violências nas escolas?**

Contudo, as violências estruturadas pelo medo, que impõe o silêncio, muitas vezes aparecem como um fator determinante para que a escola se transforme em uma arena de violentas disputas hierárquicas. Assim, quando indagados se as violências têm início dentro das escolas, 67,9% dos estudantes concordaram muito e um pouco. Com efeito, para Moignard (2008) o início da violência como construção social se mostra repleta de um poder coercitivo sobre os membros da escola, muitas vezes aprendida no ambiente exterior ao educacional. Concordando com esta perspectiva e o resultado das opiniões dos professores, uma estudante afirmou: *“Eu acho que muito da violência vem de fora, pois eles aprendem e vêm fazer aqui, mas tem os que aprendem na escola mesmo...”*. Em outro estabelecimento um jovem fez declaração parecida: *“Tem pessoas que pulam o muro e entram na escola para bater e roubar...”*. Sitiados, 42% dos estudantes afirmaram que se preocupavam tanto com a violência dentro quanto fora das

escolas. Assim, as influências externas ao ambiente escolar podem fazer do estabelecimento um reflexo da comunidade, tanto nos aspectos das violências quanto do convívio social (BOWEN; RICHMAN, 2002). Nesse contexto, a escola se manifesta como um laboratório de novas violências.

Um exemplo marcante dos fatores intraescolares está nos “acertos” de contas entre estudantes fora do limite das escolas, para escaparem das punições regimentais, isso quando os educadores não fazem “vista grossa”. Nesses casos, era comum circularem convites para a “plateia” assistir às agressões, como entusiasmadas torcidas. Assim, o ambiente escolar tanto “importa” quanto “processa” e exporta a violência (MOIGNARD, 2008).

A disputa de poderes por um lugar na hierarquia dos grupos de colegas costumeiramente conduz a um elevado grau de vitimação. Em muitos casos, o processo de **gerar vítimas pode não partir dos protagonistas** da ação violenta. Basta uma observação do fenômeno para que muitas vezes o observador se torne uma vítima, seja do silêncio ditatorial, seja da violência (ASSIS, 2004). O ato de observar não podia ser o estopim para novas violências, pois observar uma agressão podia ser o início de outras. A observação e a prática de comportamentos violentos poderiam se camuflar como “brincadeiras”. Conceito elástico, a **prática pode ser divertida** para o agressor, mas não para a vítima, como acontece quando o gato caça o rato. Com frequência, as agressões começavam com motivos fúteis e seguia uma escalada. Segundo uma aluna, “[...] *muitas brigas começam com brincadeiras bestas, tipo de falar mal da mãe e colocar apelido...*”.

Contudo, não só os alunos se tornavam vítimas de violentas disputas hierárquicas: muitos professores aparecem misturados em toda essa agressividade, como relatou uma estudante: “[Os docentes] *ficam com medo de ameaças também, os alunos falam que vão bater neles e ameaçam de morte...*”. As evidências mostraram que pelo menos parte dos professores entrava na roda da violência, sofrendo ameaças para que o seu silêncio falasse mais alto do que as palavras.

Com esse processo de vitimação que permeia toda a escola, o procedimento de análise linguística deste contexto torna-se fundamental, pois, com a banalização das palavras e das conversas, a violência pode

tornar-se muito maior. Com a falta dessa dialética, as entrelinhas dos discursos, tanto de alunos quanto de professores, podem não ser interpretadas de modo coerente, fazendo das metáforas e das perspectivas da linguagem um processo de início ou aumento das violências nas escolas (MOSÉ, 2005). Por esse motivo, os “dialetos” que surgem entre os alunos, para se comunicarem e manifestarem as suas identidades, fogem amplamente aos padrões da linguagem ensinada nas escolas, podendo tornar-se uma forma de poder simbólico (OLIVEIRA; MARTINS, 2007). Quando a linguagem se desenvolve, um aparelho de signos é construído concomitantemente, fazendo da primeira um processo reducionista que dá aos estudantes a ideia de identidade. Desse modo, a linguagem dominante instaura uma consciência coletiva, e essa consciência, por meio da luta de consciências, faz emergir a linguagem como signo de rebanho (NIETZSCHE, 2005). O poder da dialética das consciências, que constrói as relações de poder nas escolas, fundamenta os signos de rebanho na dialética do “senhor” e “escravo”. Assim, as agressões verbais aparecem como vestíbulo do mundo das violências físicas e outras, além dos conflitos de poder nas escolas.

As disputas linguísticas não acontecem apenas entre os alunos, que fazem da linguagem uma forma de caracterização, construção de realidade e imposição de poder. Muitos professores, em acentuado declínio da autoridade, tentam tornar-se “senhores” das relações por meio de uma disputa linguística dentro e fora de sala de aula, mas acabam por igualar-se aos estudantes. Como resultado, a sua frágil autoridade se deslegitima ainda mais. Como exemplo, um aluno, perguntado a respeito do fim das turmas de aceleração numa das escolas, atribuiu-o ao declínio da autoridade do professor: *“A aceleração acabou porque tava dando muito problema [disciplinar]. [...] Os professores nunca fazem nada, tem aluno que ameaça até o professor...”*. Vários fatores podem contribuir para essa fragilização, como: a insegura ordem social na escola; o desgaste de determinadas sanções pelo seu uso frequente; os “poderes” informais externos à escola, como gangues; e a deslegitimação da autoridade docente, porque o professor é concessivo (p. ex., o professor “bonzinho”) ou se iguala aos alunos na prática da violência, conforme o relato de uma estudante — *“Tem professor*

*que desconta tudo na gente. O professor de Geografia me chamou de burra". A mesma estudante contou outra agressão: "Teve professor que já chegou a jogar giz em mim. Todo mundo ficou rindo e ele nem ligou".*

Considerando o "corpo" discente como uma constelação de grupos e subgrupos sociais, capazes de cooperar, competir e entrar em conflito entre si, cabe mencionar que entre eles estão as gangues, grupos específicos voltados para processos conflitivos que resultam, inclusive, na demarcação de territórios na vizinhança e até dentro de escolas. As ações das gangues não se limitam a brigas e violências físicas nos estabelecimentos educacionais, que constituem violências *nas* escolas, mas também violências *contra* as escolas. Sejam de fora ou de dentro do estabelecimento ou, ainda, gangues do entorno com ramificações dentro da escola, esses grupos vitimam o patrimônio das unidades escolares, assim como alunos e professores. A esse respeito, uma estudante relatou: "[...] muitas vezes pessoas de fora entram na escola pelos buracos no muro e roubam [ou furtam] nas salas as mochilas, cadernos, dinheiro e tudo que acharem na sala...". Segundo os alunos, 22,2% haviam sofrido roubos ou furtos, enquanto 30,9% se abstiveram.

Assim, observando a violência sob o prisma desses jovens, tais práticas tendem a conferir prestígio e popularidade a quem as realiza. Isso contribui para o incremento da violência, ainda mais quando as meninas desafiam os meninos a adquirirem essas características: "*As meninas gostam é de meninos que fazem parte de gangues, que batem nos outros, usam roupas de marcas...*". Em outra escola, por sua vez, outra estudante declarou: "*Eles fumam, eles quebram, eles bebem e ninguém faz nada com eles. E tem uma parte de meninas que gostam deste tipo de garotos, daí eles continuam fazendo*".

A formação de grupos nas escolas é, assim, um fenômeno que envolve ampla rede de fatores. Suas origens podem ter múltiplas perspectivas, como a formação de códigos de linguagem verbal e não verbal, as disputas pelo território, as vaidades ligadas à imposição de uma consciência de poder e violência, dentre outras. Nesse contexto, recorrer à visão hegeliana é alternativa muito útil para compreender esse fenômeno. As relações entre colegas e grupos de colegas conduzem a uma ligação quase inseparável entre "senhores" e "escravos", que a todo o momento travam batalhas violentas

nos ambientes escolares. Desse modo, os autores das violências, ou “senhores” se sobrepõem às suas vítimas, que se tornam “escravos”.

### A violência dos “senhores”

Nessa sociedade adolescente, que se divide em “senhores” e “escravos”, tanto no aspecto que tange às consciências quanto fenomenologicamente, as violências tendem a ser uma forma de impor brutalmente suas perspectivas para o outro. Sob essa ótica, o “senhor” só tem acesso à coisa por meio do “escravo”, fazendo a relação se instituir com um caráter tautológico, pois o “senhor” passa a também depender do “escravo”, tanto para atingir a coisa-em-si quanto para impor o poder e existir como soberano.

Isso se evidencia quando ocorrem brigas nas escolas. Os líderes dificilmente resolvem seus problemas sozinhos ou mesmo se envolvem diretamente neles, como relato ilustrativo: *“Ele já tem o grupinho dele, ele faz as coisas e, na hora que vai apanhar, o grupinho dele entra”*. Desse modo, os dominantes tendem a não entrar diretamente nos conflitos. Quando querem demonstrar seu poder, envolvem-se nos fatos, porém de modo que possuam completa vantagem e dominância das situações. Analogamente pensando, esses líderes se assemelham ao rei no jogo de xadrez, que deve ser protegido a todo o custo pelas outras peças do jogo. Com isso, os “senhores” fecham um triângulo de sustentação dos poderes, formado por sedução, medo e violência. Essa tríade de poder torna-se cada vez mais forte com a impunidade.

Todo esse processo tem sua fundamentação inicial na guerra de consciências, onde, o ser-em-si, que trava uma violenta batalha em busca do ser-para-si, só alcança este por meio do “escravo”, tendo que subjugar-lo para entrar em contato com a coisa em si. Percebendo esta relação natural, Nietzsche (2006) afirma que este mecanismo pode ser verificado de maneira análoga ao comportamento social. Contudo, o homem introduziu na relação de forças uma inversão de perspectivas, onde não mais a força determina o “senhor”, e sim a imposição de ideologias morais de rebanho.

O jogo de xadrez em busca da hierarquia, *glamour* e prestígio social que se forma no ambiente escolar pode espalhar medo e silêncio pelos corredores. Cada passo dado na escola carrega toda a tensão da pré-jogada, onde qualquer movimento terá consequências, fazendo da violência um imperativo categórico para todos os que se encontram nesse tabuleiro. Para os líderes das gangues, que se assemelham ao rei no jogo de xadrez, a ser protegido a todo o custo, o poder é algo fundamental e sempre adquirido e usado por meio do “escravo”. Sob esse aspecto, os grupos ganham força nas disputas de territórios, pois são estruturados e formados por uma ideologia própria, um padrão de roupas, linguagens e comportamentos com a intenção de caracterizar cada membro desses grupos.

## Conclusão

A escola, em vez de lugar de prática da cidadania se torna um laboratório de violência, onde os grupos, com os seus senhores se dividem e se enfrentam, refletindo o contexto social e reenviando as imagens amplificadas para o exterior. Filhos da opressão, uma parte dos oprimidos conquista a posição de opressor dos que se tornam ainda mais oprimidos. A mensagem por muitos captada é a de que não há saída para a opressão. Direitos humanos, quando mencionados, são uma miragem de pessoas socialmente favorecidas, nascidas fora desse círculo de ferro. Essa tessitura de relações de poder, essa fermentação de relações sociais, em cujos interstícios podem desenvolver-se a venda de drogas, a prostituição, o comércio da pedopornografia e toda sorte de abusos, tende a escapar às grandes políticas promotoras de direitos humanos; especialmente, quando estas estão voltadas para objetivos amplos, metas abrangentes e estratégias macroscópicas, que, assim, não raro deixam de ser bem-sucedidas sem que muitos saibam exatamente por qual motivo.

As políticas públicas são urgentes e bem-vindas, até porque a escola fica acuada ao se sentir impotente diante de problemas a que não pode e não cabe dar respostas. Se a escola é tomada como panaceia, não

consegue cumprir nem as suas funções próprias. Para promover os direitos humanos, entretanto, é preciso chegar à intimidade da dinâmica de opressão e desespero. Cumpre desenvolver, na escola, um novo olhar dos estudantes, construindo fortes bases éticas regidas pelo dever ao próximo e o compromisso com a alteridade. Essa tentativa de entendimento pode ser realizada por meio de uma educação dialógica, pois os estudantes teriam meios para se expressar e refletir, conforme Freire (1997). Os projetos sociais, intensa e interdisciplinarmente promovidos, aparecem como urgente recurso da educação dialógica, contribuindo para a interação escola-sociedade, a construção de uma emancipação reflexiva e uma ligação muito forte dos conteúdos escolares com a prática diária. Tal processo estimula um ato reflexivo do ser-para-si e suas relações sociais, concorrendo para minimizar as violências entre “senhores” e “escravos” nas disputas por poder no ambiente escolar, decorrentes de um processo de “desalienação” da massa.

## Referências

- ASSIS, S. G. et al. Violência e representação social na adolescência no Brasil. **Revista Panamericana de Salud Publica**, v. 16, n. 1, jul. 2004. doi: 10.1590/S1020-49892004000700006.
- BOWEN, G. L.; RICHMAN, J. M. School in the context community. **Children & School**, v. 24, n. 2, p. 67-72, abr. 2002.
- CÂNDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. (Org.). **Educação e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1973. p. 107-128.
- COLEMAN, J. S. **The adolescent society**: the social life of the teenager and its impact on education. Nova Iorque: The Free Press of Glencoe, 1963.
- CORTELLA, M. S. **Não nascemos prontos! Provocações filosóficas**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRANCISCHINI, R.; SOUZA NETO, M. O. de. Enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes: Projeto Escola que Protege. **Rev. Dep. Psicol.**, v. 19, n. 1, 2007. doi: 10.1590/S0104-80232007000100018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREUD, S. **O mal-estar da civilização**. Lisboa: Relógio d'Água, 2008.

GOLDSTEIN, S. E. Relational aggression at school: associations with school safety and social climate. **Youth and Adolescence**, v. 37, n. 6, p. 641-654, 2008.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS – IIDH. **Relatório interamericano de educação em direitos humanos**: um estudo em 19 países, desenvolvimento nas políticas de convivência e segurança escolar com enfoque de direitos. San José, Costa Rica: IIDH, 2012. Disponível em: <[http://iidh-webservidor.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/6\\_2012/932faacb-eb0f-4191-98f9-f7d295d47f3b.pdf](http://iidh-webservidor.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/6_2012/932faacb-eb0f-4191-98f9-f7d295d47f3b.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2012.

LERES, G. Três escravos. **Ágora**, v. 5, n. 2, dez. 2002. doi: 10.1590/S1516-14982002000200002.

LIPOVETSKY, G. **A era do vazio**. São Paulo: Manole, 2006.

LIPOVETSKY, G. **A felicidade paradoxal**: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MILLET, M.; THIN, D. **Ruptures scolaires et conflits de normes**. Halshs-00473619, version 1. 15 Apr. 2010. Disponível em: <[http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/47/36/19/PDF/Millet-Thin\\_Ruptures\\_scolaires\\_et\\_conflits\\_de\\_normes.pdf](http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/47/36/19/PDF/Millet-Thin_Ruptures_scolaires_et_conflits_de_normes.pdf)>. Acesso em: 6 fev. 2012.

MOIGNARD, B. **L'école et la rue**: fabriques de délinquance. Paris: PUF, 2008.

MOSÉ, V. **Nietzsche e a grande política da linguagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.



NIETZSCHE, F. W. **O anticristo**. São Paulo: Centauro, 2005.

NIETZSCHE, F. W. **Genealogia da moral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

OLIVEIRA, É. C. S.; MARTINS, S. T. F. Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. **Psicol. Soc.**, v. 19, n. 1, abr. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822007000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000100013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 2 out. 2009. doi: 10.1590/S0102-71822007000100013.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

SUCUPIRA, A. C. Fracasso escolar e condições de vida em crianças de sete a dez anos de idade, Sobral, Ceará. **Interface**, v. 8, n. 15, ago. 2004. doi: 10.1590/S1414-32832004000200017.

WALLER, W. W. The school as a social organism. In: GOODE, W. J.; FURSTENBERG Jr., F.; MITCHELL, L. R. (Org.). **Willard W. Waller: on the family, education, and war**. Chicago: The University of Chicago Press, 1970. p. 272-282. (Originalmente publicado em 1932).

WEBER, M. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência intra e extramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 16, n. 45, p. 145-164, fev. 2001.

Recebido: 25/09/2012

*Received:* 09/25/2012

Aprovado: 23/02/2013

*Approved:* 02/23/2013