
AS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS A PARTIR DA CONSCIÊNCIA DO “SENHOR” E DO “ES CRAVO”

Diogo Acioli Lima*
Luiz Síveres**
Candido Alberto Gomes***

Resumo: Este estudo de casos múltiplos analisou cinco escolas públicas do Distrito Federal, focalizando as violências praticadas entre estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Os resultados revelaram a formação de grupos em disputa de poderes, caracterizando-se como “senhores” e “escravos”. A escola se configura como reflexo de contextos sociais violentos e, simultaneamente, um laboratório de violências. Propõem-se os projetos sociais como uma alternativa para a diminuição da violência.

Palavras-chave: educandos, filosofia e educação, instituições de ensino fundamental, meio social, violência escolar.

No Distrito Federal e em seu entorno, a violência torna-se cada vez mais preocupante nos ambientes escolares. Percebendo essa realidade, o Ministério Público instituiu o Projeto de Segurança Escolar, com a intenção de criar órgãos internos direcionados para a promoção da segurança nas escolas. Os conselhos de segurança escolar são compostos por diretores, professores, funcionários da escola, alunos e seus pais ou responsáveis (BRASIL, 2004), de modo que toda a comunidade se responsabilize pela questão. Atendendo à solicitação daquele órgão, a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília (UCB) realizou uma pesquisa em estabe-

lecimentos situados em diferentes graus de implantação do Projeto. Tal investigação incluiu a violência institucional praticada pela própria escola, a violência entre discentes e docentes e – o foco do presente trabalho - as violências praticadas entre alunos e as relações de poder estabelecidas entre seus grupos e indivíduos.

É paradoxal que a educação seja (ou deva ser) um processo por excelência para desenvolver uma consciência de si e do outro, enquanto nas instituições dela encarregadas vigore, muitas vezes, a lei do mais forte. Assim, as violências nas escolas podem gerar graves consequências, como um arquétipo educacional falido, distorcendo muitos referenciais morais e culturais (PINO, 2007). Com isso, compreender essas violências e atuar em seus contextos, visando a diminuir os danos causados por elas, passa a ser uma necessidade urgente, para os alunos e para toda a sociedade.

Com novos cenários de violência surgindo, a juventude e suas relações podem se configurar como problema social, agravando as dificuldades de inserção no mercado de trabalho, abuso de drogas, aumento da delinquência, violência no lar e muitos problemas nas escolas (PAIS, 2003, p. 35). Cada foco de delinquência mostra, com frequência, o vazio e a falta de sentido na vida dos adolescentes, contribuindo para o grave aumento de violências escolares. Diante disso, a escola precisa exercer uma grande responsabilidade, a de contribuir para instaurar mudanças de consciências sociais e individuais. Por meio da educação, a construção de fortes bases éticas encaminha os jovens à formação de um ser moderno e flexível (DUBET; MARTUCCELLI, 1996, p. 29).

Partindo desta premissa, torna-se um desafio incluir na consciência dos jovens a não banalização da violência, pois, quanto mais frequentes os comportamentos violentos nas escolas, mais eles se banalizam. Os grupos de alunos se confrontam constantemente em busca de dominação do território escolar e fora dele. Os “senhores” e “escravos” nos papéis de atores escolares trocam de função o tempo todo na busca pelo poder. Para Leres (2002) os termos “senhor” e “escravo”, na perspectiva hegeliana, mostram o “senhor” como forte opressor social e o “escravo” como oprimido. Esse jogo de dominações se desenrola principalmente no âmbito das consciências; contudo, essas relações de dominação podem aflorar em um plano fenomenológico e, quando

o mesmo não possui uma sólida estrutura moral, as violências tomam conta do ambiente.

Nas escolas do Distrito Federal, as violências manifestam-se com múltiplas intenções, sejam elas de inclusão grupal ou exclusão social, disputa de poderes, desejos de consumo ou até mesmo a busca de status. Com efeito, Lima e colaboradores (2008b) afirmam que as lutas por dominação entre os discentes podem ter início em uma ação metafísica, ligada à consciência, e terminar em violências no plano fenomenológico, como agressões físicas e morais.

Movido pelo objetivo de compreender as relações de dominação em uma perspectiva ontológica, Hegel (2003) destaca a luta entre as consciências, em que duas consciências para-si travam uma batalha mortal a todo instante, buscando uma afirmação de si mesma na consciência para-si. Essas violentas batalhas de vida e morte determinam quem surge como “senhor” ou “escravo”.

Tal consciência, que se encontra como consciência de si, aparece muito além de um puro conceito: ela é uma consciência para-si, mediada consigo mesma por outra consciência. Essa guerra de consciências projeta o “senhor” em uma relação com a coisa enquanto tal, objeto do apetite, e também a consciência cujo caráter principal é a coisa externa (LERES, 2009). O “senhor”, enquanto conceito da consciência de si, torna-se uma relação imediata com o ser-para-si, mas é também concomitantemente mediação, o seu ser-para-si só se faz por meio do outro, relaciona-se com os dois e com cada consciência por intermédio da outra (HEGEL, 2003, p. 145).

Nesse aspecto, a violência ocorre sem um teor de moralidade. Nietzsche (2006), em seu livro *A genealogia da moral*, percebe o processo de dominação de forma diferente, pois, em determinado momento da história, o homem inclui a moral na ótica da dominação. Com efeito, a moral cristã de culpa e ressentimento inverte o processo natural da dominação, pois o “escravo” introjeta a culpa no “senhor” e esse se torna o “escravo” da relação, acreditando que sua força natural é um ato imoral. Assim, os “escravos” dominam as relações fenomenológicas de disputas de poder, aparecendo como o “senhor”, devido à inversão imposta pela moral nos fenômenos.

Essa inversão proposta por uma moral medieval pode gerar consequências devastadoras no âmbito social. O princípio de que o domínio deve vir do mais forte é intuitivamente natural, mas, na doutrina democrática, quem assume o poder é quem tem o apoio da maioria. Isso é fundado exclusivamente na presunção de que os numericamente maiores tornam-se mais fortes que a minoria. Parece algo brutal, mas pode ser natural, pois o governo do fraco tende a ser mais opressivo que o do forte. O “escravo”, quando assume o poder, tem consciência de sua fraqueza e insegurança e, para que isso não fique visível aos olhos do outro, a injustiça, o excesso de violência e a imposição do medo se tornam as armas de controle (D’ORS, 1998, p. 118).

Entretanto, essas disputas de poderes que ocorrem nas escolas, principalmente entre os grupos de colegas, podem gerar muitas violências devido à liquidez da nova ética hipermoderna. A trivialização das violências no contexto pós-moderno leva as escolas a uma *práxis* ética volúvel e escorregadia, a um conceito líquido de ética, estruturando uma moral extremamente pontual relacionada aos grupos de colegas. As violências surgem, então, como buscas de valores e a indisciplina escolar, como um veículo para a concentração de poder (SILVA, 2004, p. 53). Assim, para Lima e Santana (2008), ser violento na busca pelos poderes gera uma questão de superioridade entre os estudantes, mostrando que as violências se manifestam como fator de socialização e imposição de vontades pessoais sobre um grupo.

Essa volatilidade ética pode ser sustentada em um tripé composto pela família, pela mídia e pelo consumismo. Assim, os veículos midiáticos podem aparecer como estimulantes ou construtores de realidades na formação do caráter dos estudantes, definindo o que pode parecer certo e errado para eles (ANDERSON et al., 2003). Esse possível impacto da mídia pode ser caracterizado como uma construção da razão de forma metonímica, em que, segundo Santos (2007), o conhecimento do mundo sofre um forte reducionismo e o conceito de totalidade é estruturado de partes homogêneas. Tudo o que ficar de fora dessa realidade restrita, construída pela mídia e pelo consenso social, não vale como algo a ser percebido ou vivido.

A família pode aparecer como um formador constante dos valores morais nos estudantes. Nesse caso, muitos jovens tendem a transmi-

tir e reproduzir, sem nenhum critério ético-reflexivo, o que presenciavam em casa, levando para o ambiente escolar mais violência e medo (ARMENTA et. al., 2008). Somado a esses fenômenos, o consumismo aparece como outro pilar do aumento das violências nas escolas. Consumir torna-se a ordem do dia, fazendo a sociedade levantar um conceito de dualidade, sujeito-objeto e consumidor-mercadoria, transformando os alunos em mercadorias a serem consumidas a todo instante (BAUMAN, 2008, p. 31). A tentativa de um comportamento moralmente correto, mesmo sem um norte ético solidificado, entrelaça o consumismo e a violência a todo o momento, tornando a escola uma passarela de comportamentos violentos.

Percebendo a urgência em se compreender a violência que se instaura nas escolas do Distrito Federal, a presente pesquisa tem como objetivo analisar e interpretar a atuação de grupos de alunos dos anos finais do ensino fundamental e o papel da coerção social nas disputas de poderes entre “senhores” e “escravos”, de modo a identificar a escola como possível local de produção de violências.

METODOLOGIA

A pesquisa em que este trabalho se baseia focalizou cinco escolas públicas urbanas do Distrito Federal, escolhidas intencionalmente por se encontrarem em diferentes estágios de implantação de um projeto de segurança. Sendo estabelecimentos onde a violência era grave, não representam a situação da rede. Tendo natureza qualitativo-quantitativa, além de caráter descritivo e exploratório, a pesquisa utilizou, como técnicas de coleta de dados, a observação, entrevistas de grupo focal com alunos; entrevistas semiestruturadas individuais com diretores, membros dos conselhos de segurança escolar (CSE) e policiais, além da aplicação de questionários a professores e alunos. Foram focalizadas as turmas do sexto ao nono ano do ensino fundamental e de aceleração da aprendizagem dos turnos diurnos. Os pesquisadores foram alunos voluntários de Pedagogia, Psicologia e Direito, além de mestrandos em educação da Universidade Católica de Brasília. Todos foram capacitados não só para a coleta de dados, mas também para a sua organização e análise, sendo acompanhados ao longo de todo o processo. Ao todo,

coletaram-se dados junto a 783 alunos, 111 professores, oito policiais, dez membros dos CSE, cinco diretores e, por fim, 91 alunos nos grupos focais. A coleta de dados ocorreu em abril e maio de 2008.

RESULTADOS

Para muitos jovens ir a escola é uma oportunidade de aventurar-se em um mundo de novos conhecimentos, fazer amizades sinceras e praticar tanto esportes quanto a cidadania no ambiente escolar. Entretanto, em muitos lugares do Distrito Federal essa realidade não se confirma, pois ir a escola pode se tornar uma desventura repleta de medo e brutalidade. As violências sofridas pelos jovens estudantes não acontecem apenas nos pátios e banheiros escolares, mas os caminhos até as escolas geralmente são repletos de perigos, como comentou um estudante da Escola 1 durante o grupo focal: *“Não podemos vir sozinhos para a escola, tem uns maloqueiros que sempre ficam na quadra de futebol, esperando para roubar, quase me roubaram semana passada, mas eu vi antes e corri...”*.

Desse modo, as violências nos arredores das escolas também preocupam os alunos. O medo de sofrer represálias, assaltos e outras violências motiva a formação de grupos para ir à escola. Goldstein (2008) percebe esse movimento grupal para superar os caminhos perigosos da ida à escola, pois muitas gangues ficam à espreita dos estudantes que todos os dias têm que passar pelos mesmos locais e tornam-se vítimas fáceis para seus algozes. Tendo isso em mente, os alunos podem tentar se prevenir de algumas violências, andando em grupo.

Analisando o questionário respondido pelos estudantes, o número de alunos que fazem o percurso da escola sozinhos corresponde a 39,9% dos respondentes. Os alunos que vão sempre acompanhados correspondem a 19,2%, os que andam às vezes sozinhos ou às vezes acompanhados, a 33,1% e os que vão de transporte escolar correspondem a 7,7% dos estudantes. No total, 60% dos estudantes vão para a escola acompanhados, na maioria das vezes, possibilitando o entendimento de se formarem “grupos protetivos”. Ao ingressarem num grupo e receberem a sua proteção, os adolescentes necessitam aceitar as lideranças e normas que a eles se impõem.

Confirmando os dados, um aluno da Escola 3 narrou indignado a falta de segurança no caminho da escola: “*Tava vindo com minha bicicleta de mola e fizeram uma casinha pra mim, ainda bem que eu vi a tempo e consegui fugir...*”. As violências que permeiam a sociedade podem influenciar fortemente o comportamento dos jovens, tanto em atitudes defensivas, como a formação de grupos, quanto em atitudes ofensivas, geradoras de violências físicas e psicológicas. O comportamento visto e vivido fora da escola é possivelmente reproduzido em seu interior, de forma não muito reflexiva e, sim, instintiva (SPOSITO, 2001). Com isso, as violências que circundam os arredores escolares podem construir um círculo interminável de comportamentos agressivos.

Cercados de tanta violência, os estudantes são praticamente obrigados a pertencerem a algum grupo, como relatou uma aluna no grupo focal: “*Entrei em um grupinho porque estava com medo de ficar sozinha...*”. A formação desses grupos nas escolas é um fenômeno que envolve ampla rede de fatores. Suas origens podem ter múltiplas perspectivas. Os códigos linguísticos, criados na ontologia da consciência, formulam a consciência da consciência, fazendo da palavra um conceito e projetando, assim, uma realidade. Pelo fato de não servir como experiência original, a palavra cria conceitos que nascem da identificação do não idêntico (MOSÉ, 2005, p. 52). Essa relação de criação por meio da identificação pode ser uma das características que tornam marcante a criação de grupos de colegas. Com isso, o código linguístico cria nos estudantes um conceito de realidade por meio da luta de consciências, em que a vencedora elege a perspectiva dominante. O grupo tenta fazer que seus códigos linguísticos sejam dominantes, para que a identificação apareça quando o jovem passe a ver a identidade do grupo como um espelho de sua própria identidade.

Assim, a ação das gangues em busca de poder nas escolas reflete também o comportamento das consciências sugerido por Hegel, mas fazendo da consciência individual uma consciência social e dessa o espelho de atitudes e valores para o indivíduo. As lutas de gangues nas escolas, um lugar onde muitos alunos buscam sua identidade, apareceram, assim, como algo comum entre os adolescentes, como relatou uma aluna da Escola 5: “*Muitas vezes vem uma turma da escola ali debaixo e fica aqui na porta para brigar com os meninos. Isso acontece várias*

vezes...”. Na Escola 3, os acontecimentos não fogem muito desse padrão, como informou um estudante: “*Aqui, se você não faz parte de uma gangue, você apanha por isso, e, se faz, apanha porque tem que brigar com outras gangues...*” Desse modo, a violência física envolve a todos os componentes, quer como autores, quer como vítimas.

Tamanha violência dos grupos de colegas que disputam os territórios escolares pode manifestar-se sob a forte influência tanto da mídia quanto da família, culminando em um consumismo compulsivo. A influência do contexto sociofamiliar dos estudantes pesa de forma quase inegável. Nos países desenvolvidos esse contexto tem um peso aproximado de 80% da variância do aproveitamento dos estudantes e os 20% restantes são atribuídos à escola. Nos países em desenvolvimento, as variáveis extra e intraescolares passam para 60% e 40%, respectivamente, confirmando o fato de que, nos países da América Latina, a escola tem uma importância fundamental no desenvolvimento do aluno (GOMES, 2005).

Reforçando a questão da influência familiar no aumento das violências nas escolas, uma estudante da Escola 2 relatou, abismada, essa constatação sobre seus colegas: “*Dentro de casa o pai bate na mãe, eles acham que é bonito e vêm fazer aqui na escola...*”. Muitos estudantes relataram sofrer influência das violências familiares, midiáticas e de consumo. Essas exercem efeitos nas escolas, gerando desinteresse pelas atividades acadêmicas e comportamentos violentos e entre professores e alunos. Num círculo vicioso, o incremento dessas violências escolares é amplamente veiculado pela própria mídia, contribuindo para maiores medo e violências. Com efeito, o ambiente escolar tanto importa as violências, quanto as processa e exporta de maneira bem mais agressiva (MOIGNARD, 2008, p. 60).

A formação dos grupos praticantes de violências escolares se realiza, muitas vezes, por meio de comportamentos aprendidos pela mídia, afinidades, hábitos comuns e uma grande vontade de integração grupal (SILVA, 2004, p. 65). A abundância de fatos violentos retratados pela mídia pode banalizar a visão dos jovens em relação aos atos considerados violentos. Segundo Laurens (2006), a televisão impõe um padrão moral, no qual a violência justifica as “boas” atitudes. Até os “mocinhos” dos filmes usam a violência a todo o momento, sugerindo, assim,

uma justificativa inconsciente para a utilização das violências, como se os fins justificassem os meios.

Sem compreender criticamente as numerosas violências sem sentido exibidas pelos veículos de comunicação, os jovens já não reagem com espanto, muito ao contrário, podem transformar tais violências em motivo de orgulho, cercadas de um halo de prestígio e até heroísmo (LIPOVETSKEY, 2006, p. 73). Os significativos impactos da mídia sobre os jovens podem ser ilustrados por uma aluna da Escola 2: *“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’*”. Sem conseguir delimitar um norte ético mais sólido, os alunos passam a imitar o que a mídia impõe, podendo gerar mais violências banais no ambiente escolar.

Com o modelo de ética imposto, geralmente, por alguns veículos de comunicação, a violência pode atrelar-se à glorificação e ao consumismo, inclusive ao consumo de notícias sobre elas, que tendem a elevar a audiência desses próprios veículos. As condutas violentas, dessa forma, podem legitimar-se para muitos estudantes, pois, além da disputa de poderes, o consumismo também entra na massa de atitudes violentas. Consumir torna-se a ordem do dia, fazendo a sociedade levantar um conceito de dualidade sujeito-objeto e consumidor-mercadoria, transformando os alunos em bens a serem consumidos em todos os instantes (BAUMAN, 2008, p. 31).

Muitas vezes, o consumismo é o motivo para o início de muitas violências. O status gerado por uma roupa da moda pode causar muitos problemas, como explicou uma estudante da Escola 2: *“Teve uma menina, porque, tipo assim, as meninas, tipo assim, se acham uma menina bonitinha, se acha que ela é mais bonitinha do que ela, ela vai querer brigar com ela. Vai estragar a imagem dela, que não sabe brigar e nada...”*. Com isso, fica claro que a imagem pode ser uma forma de objetivação da pessoa, que usa a imagem para entrar no processo de consumismo, sendo objetificada pelo olhar do outro. A beleza é considerada uma mercadoria, e muitos dos estudantes, quando não a podem ter, tentam destruí-la, como mostrou o relato dessa estudante.

O consumo de pessoas, visto de forma objetificada, pode gerar mais violências quando não se pode consumir tanto a pessoa quanto sua

beleza. Na Escola 5, um fato narrado por uma aluna confirmou o consumo violento de pessoas, quando uma estudante foi forçada por cinco jovens a entrar em uma sala vazia. Após fecharem as portas, a aluna foi colocada em cima da mesa e sua roupa foi parcialmente retirada à força, até entrarem algumas colegas na sala e chamarem as autoridades escolares.

Lançando uma luz sobre o consumismo violento da atualidade, Bauman (2008) afirma que a pressão coercitiva do consumo se impõe às pessoas no início da sua infância e elas a levam até o final de suas vidas. Nesse caso, o consumo, tanto de bens materiais quanto de pessoas, valores e atitudes, torna-se um investimento, pois consumir agora é um valor social.

Circulando por entre os pátios escolares, a violência se une ao consumismo, quando, para fazer parte de um grupo ou mostrar status, os estudantes devem estar sempre vestidos com roupas da moda, geralmente aprendidas com a mídia (LAURENS, 2006). Para que isso aconteça, a violência pode ser um dos maiores veículos para a aquisição desses produtos, como relatou uma estudante da Escola 2: *“Aqui na educação física, roubou o tênis do menino, ele estava fazendo a aula e roubaram o tênis dele...”*.

Com a vaidade e a vontade de pertencer a algum grupo ou de tornar-se um sujeito-objeto para ser mais facilmente consumível, muitos discentes se expõem a situações de violência para permanecerem na moda, como afirmou indignada uma estudante no grupo focal: *“Uma vez eu falei para minha mãe que iam roubar meu tênis, ela comprou outro e falou que não era para eu vir mais com este tênis, mas eu continuo vindo, já roubaram meu Nike shoks na rua, eu perdi 250 reais”*. Assim, quando os alunos foram indagados a respeito da ocorrência de roubos e furtos nas escolas, 64,7% concordaram muito e um pouco[???] que esse fenômeno é recorrente, 6,5% não concordaram nem discordaram, 8,4% discordaram um pouco e muito[???] e 20,4% anularam a questão. Ao todo, 43,2% dos respondentes declararam ter presenciado esses atos de violência, mas, perguntados sobre a autoria dos atos, só 4,7% afirmaram já ter roubado ou furtado no interior da escola, enquanto 74,4% declararam não ter cometido roubos ou furtos.

A violência nas escolas do Distrito Federal tece uma emaranhada teia entre a família, a mídia e o consumo, onde o certo e o errado se confundem o tempo todo, deixando banalizadas as agressões físicas e morais. Esses fatores, somados às disputas de poderes nos territórios escolares, deixam o ambiente fragilizado e inseguro na perspectiva desses jovens, como relatou um estudante durante o grupo focal: *“Muitas vezes, pessoas de fora entram na escola pelos buracos no muro e roubam nas salas as mochilas, cadernos, dinheiro e tudo que acharem na sala...”*. O roubo e o furto aparecem como um fenômeno tão corriqueiro que não mais se tenta identificar os infratores e, sim, defender-se e esquivar-se deles, que roubam/furtam qualquer pertence que estiver ao seu alcance. Furtar parece ser não mais uma questão moral ou de necessidade e, sim, de oportunidade.

Os roubos e furtos podem gerar mais medo e violência no âmbito das escolas. Segundo Spagnol (2005), as gangues praticam roubos, furtos, violências simbólicas e físicas com a intenção de proporcionar aos seus próprios membros vantagens econômicas e sociais. Os recursos assim obtidos são usados para o lazer, adquirir vestimentas da moda e controlar territórios, armando-se e usando de violência como meio de coerção e de controle de comportamento. Nas escolas, esse fenômeno desperta muita preocupação, como relatou uma aluna da Escola 5: *“Às vezes é muito difícil, pois queremos vir arrumadas para a escola, ou com alguma roupa ou tênis novo e não podemos, pois os assaltos rolam direto...”*.

Com o medo latente em todo o ambiente escolar, analisar esse contexto à luz da dominação hegeliana, em uma sociedade repleta de valores morais, pode parecer um forte solipsismo, pois a alteridade de Hegel não se encontra no outro e sim no próprio eu. Nesse caso, as lutas de consciência não atribuem às batalhas um teor moral, justificando a violência do “senhor” como algo natural. Contudo, em um plano fenomenológico, as perspectivas podem ser alteradas, pois a moral está sempre ligada ao contexto em que se vivencia e as violências podem adquirir múltiplos sentidos.

Weber (2004) afirma que, para o líder carismático emergir num grupo, ele deve se mostrar um revolucionário, na medida em que é consciente de suas ideias e reconhecido pelo povo como um líder legítimo.

Nesse tipo de autoridade, o “senhor” domina não pela imposição de medos e, sim, pelo carisma de sua ideologia, fazendo menos violento seu governo. Nas escolas, quem assume o poder geralmente é o “escravo”, que, para ser seguido em sua ideologia, necessita impor-se pela força coarvide e por violências físicas e morais, num regime de coerção e medo (D’ORS, 1998, p. 50).

Nessa pintura do cenário escolar do Distrito Federal, observa-se que a violência aumenta seus domínios a cada minuto, atingindo a quase todos, os que fogem dela e os que a praticam. O surgimento de uma nova consciência ligada ao pensamento da paz e alteridade aparece como um imperativo categórico para uma possível diminuição das violências escolares.

Assim, projetos que incluam cada vez mais os estudantes no pensamento pela paz tornam-se necessários e fazem do diálogo uma premissa básica na prática educacional (ARAÚJO, 2000). Contudo, para que a educação dialógica aconteça, é necessário o envolvimento de todos os que estão ligados à educação dos jovens. Pensando nesse aspecto, os projetos sociais tornam-se atividades emancipadoras e possibilitam a prática da cidadania, pois, na grande maioria, envolvem a escola e a sociedade em uma ação dialógica (BARROCO, 2008, p. 39).

Os estudantes da Escola 2 agem com protagonismo quando percebem essa saída e indicam o possível caminho: *“Poderíamos ter projetos no fim de semana aqui na escola, e dança, grafite música... qualquer coisa para que a gente não fique na rua.”* Na Escola 3, a proposta dos jovens para a diminuição da violência também passa pela ideia da inclusão pelo projeto social, como afirmou uma aluna: *“Poderia ter uma quadra poliesportiva, projeto de hip hop, podia ter professores mais legais, pois eles largam a gente de mão, eles têm que tentar...”*. Contudo, para muitos alunos, as necessidades podem se mostrar ainda mais profundas, muitas vezes ligadas a traumas relacionados aos aspectos psicológicos, como afirmou uma estudante da Escola 4, sugerindo uma saída para esse problema: *“Eles poderiam mandar psicólogos especializados, fazendo plantão nas escolas que têm mais problemas...”*.

Participar de projetos sociais pode ser uma possibilidade de refletir sobre o mundo em diversas condições práticas, ajudando o estudante a se tornar o sujeito de sua própria vida e promovendo a

diminuição das violências nas escolas. Essa relação entre emancipação reflexiva e interação da escola com a sociedade foi relatada pelo diretor da Escola 5:

Bem, um dos projetos assim que foi pioneiro aqui foi o projeto de pichação, que essa escola aqui não acabou ainda, mas era bem grave o problema de pichação, e pichação leva à marginalidade. Então, assim, a escola era pichada da cabeça aos pés, então nós tivemos um trabalho que foi nosso primeiro projeto, nós grafitamos, nós não, os alunos, né, nós encontramos um rapaz que deu aula de grafite para os meninos e os próprios alunos grafitaram o fundo de cada sala. Como nós temos sala ambiente, grafitou a sala de acordo com a matéria, a disciplina, português, matemática, geografia, história, então cada sala tem um grafite no fundo e isso fez com que diminuísse bastante a pichação. Aí teve a conscientização do projeto *Picasso não pichava*, que teve aqui na escola, fizeram palestras, né, nós trouxemos aquele museu ambulante da Polícia Civil, que é de drogas.

Segundo o relato do diretor, o projeto social, que envolvia transformar pichação em arte, parece ter sido muito eficaz no que se propôs. Contudo, a disseminação ou a presença desse projeto na escola parece não ter ocorrido com muita efetividade, pois, mesmo quando os estudantes focais foram questionados nos grupos focais a respeito da implantação de projetos sociais e culturais, nenhum relato foi identificado. A criação de um projeto sem acesso fácil para todos os alunos é um projeto que exclui, não realizando, assim, com eficácia os objetivos de interação sociedade-escola e emancipação reflexiva que o projeto social pode conter (LOPES, 2005).

Concordando com a ideia do projeto social como veículo emancipador da consciência humana, Che Guevara afirmava que o projeto social seria a melhor forma de se conscientizar uma sociedade pois, devido ao fim não lucrativo da atividade, a intenção da ação poderia ser considerada boa em si mesma (NIESS, 2005, 33). Assim, os trabalhadores dos projetos escolares estabeleceriam, além de uma relação de afeto, uma dialética entre alunos e realidade, visando tanto à construção de um ser sociorreflexivo e consciente de sua interferência no real quanto construtor de sua história.

Na visão de muitos estudantes, os projetos sociais podem aparecer como um alívio em meio a um ambiente tomado pela violência, pois conversariam, praticariam esportes e passariam a ver o mundo com um olhar diferenciado do imposto pela grande mídia e pelos grupos de colegas nas escolas. Lohr (2007) concorda com a ideia de usar os esportes e a arte nos projetos sociais como um veículo para a reflexão de si, do outro e da interação sociedade-escola. Essa busca por uma pedagogia emancipadora pode vir da educação como prática libertadora, revolucionária e construtora de um sujeito consciente de sua historicidade. Assim, por meio da prática e reflexão, a mudança de si mesmo pode ser o início das transformações das condições (BESANCENOT; LÖWY, 2009, p. 83).

Assim, a redução das violências nas escolas pode ser alcançada por meio da mudança de perspectivas nas lutas entre “senhores” e “escravos”, em que a consciência de todo o processo interno de disputas por perspectivas dominantes desponta em um caminho do agir livre e bom em si mesmo. Com efeito, a construção do pensamento e o agir de alteridade por meio de projetos sociais podem estimular a todos a retomada da autoridade democrática nas escolas e de um educar para a autonomia por meio da liberdade. Com o nascer de uma nova consciência de si e social, as atitudes violentas podem diminuir, estimulando uma possível melhora nas relações entre a comunidade, docentes e discentes.

CONCLUSÃO

A constante e violenta guerra entre “senhores” e “escravos” fundamenta-se em uma luta de consciências na busca de uma perspectiva dominante. O ser-em-si, que trava uma violenta batalha em busca do ser-para-si, só o alcança por meio do “escravo”, tendo que subjugar-lo para entrar em contato com a coisa em si. Percebendo essa relação natural, Nietzsche (2006) afirma que esse mecanismo pode ser verificado de maneira análoga ao comportamento social. Contudo, o homem introduziu na relação de forças uma inversão de perspectivas, em que não mais a força determina o “senhor” e, sim, a imposição de ideologias morais de rebanho.

Com isso, as batalhas pelo poder passam do plano metafísico da consciência para a fenomenologia, tornando física e moralmente violentas as guerras travadas. Nesse cenário, o consumismo, a mídia e a

família estruturam um tripé que muitas vezes causa uma dissonância na interpretação e na prática da aplicação moral em relação aos atos violentos, tornando o ambiente escolar inseguro e repleto de medo. Com a banalização das violências, sustentadas e constantemente modificadas por esse tripé, as disputas de poderes nas escolas tornam-se cada vez mais agressivas, pois o certo e o errado se confundem a todo o instante.

Percebendo a urgência da busca de soluções para a questão da violência, muitos alunos atuam no protagonismo desse processo, sugerindo os projetos sociais como uma possível forma de integração entre os jovens alunos, os docentes e a comunidade. Assim, envolvidos em trabalhos em que o outro se torna uma responsabilidade do eu, o surgimento de uma consciência de paz, reflexão e compreensão pode amenizar as dissonâncias morais e, por consequência, diminuir a violência nas escolas.

School violence based on “master’ and “slave” consciousness

Abstract: This multiple case study analysed five public schools in Federal District, Brazil, focusing the violence among 6th through 9th grade students. Results reveal the constitution of social groups disputing power among themselves, emerging a basic stratification in “masters” and “slaves”. The school is at the same time a reflection of violent social contexts and a violence laboratory. Social projects are proposed as an alternative for reducing violence.

Keywords: students, philosophy and education, basic education institution, social context; school violence.

Referências

ARAUJO, Carla. As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 jul. 2008. Doi: 10.1590/S1517-97022001000100010.

ARMENTA, Martha Frías; SING, Blanca Fraijo; OSORIO, Nehemias Cuamba. Problemas de conducta en niños víctimas de violencia familiar: reporte de profesores. *Estud. psicol. (Natal)*, Natal, v. 13, n. 1, abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>

scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2008000100001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 fev. 2009. doi: 10.1590/S1413-294X2008000100001.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BESANCENOT, Oliver; LÖWY, Michael. *Che Guevara: uma chama que continua arrendo*. São Paulo: UNESP, 2009.

BRASIL. Ministério Público da União. Ministério Público do Distrito Federal e Territórios. Departamento de Modernização Administrativa. *Projeto Segurança Escolar*. Brasília: MPDFT, 2004 (fotocopiado).

D'ORS, Álvaro. *La violencia y el orden*. Madrid: Criterio-libros, 1998.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Éditions du Seuil, 1996.

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

GOMES, Candido Alberto. *A educação em novas perspectivas sociológicas*. 4. ed. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 2005.

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

LAURENS, Jean-Paul. A violência escolar entre mídia e realidade. *Revista FAMECO*, Porto Alegre, v.1, n° 29, p. 77- 86, abr. 2006.

LERES, Guy. Três escravos. *Ágora (Rio J.)*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo. Php?Script=sci_arttext&pid=S1516-14982002000200002&lng=pt&nrm=ISO>. Acesso em: 06 fev. 2009. doi: 10.1590/S1516-14982002000200002.

LIMA, Diogo Acioli; SANTANA, Edna Miranda Ugolini. Representações das violências descritas por alunos de escolas públicas no Distrito Federal. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE e III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS - CIAVE. 2008, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2008, p. 1-14, CD-ROM

LIMA, Diogo Acioli; SANTANA, Edna Unglini; GOMES, Candido Alberto da Costa. A violência como afirmação da ideia de identidade nas escolas. In: II SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO: DESAFIOS À FILOSOFIA E

À EDUCAÇÃO – EDUNISC, 2008, Santa Cruz do Sul. *Anais...* Santa Cruz do Sul: UNISC, 2008 b, p. 1-14, 1 CD-ROOM.

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

LOHR, Suzane Schmidlin et al. Avaliação de programas preventivos: relato de experiência. *Psicologia e estudo*, Maringá, v. 12, n. 3, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722007000300022-&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 nov. 2009. doi: 10.1590/S1413-73722007000300022.

LOPES NETO, Aramis A. *Bullying: comportamento agressivo entre estudantes*. *J. Pediatr.*, Porto Alegre, v. 81, n. 5, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572005000700006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 jun 2008. doi: 10.1590/S0021-75572005000700006.

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

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

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

NIESS, Frank. *Che Guevara: monografias*. 2. ed. Madrid: EDAF, 2004.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. 2. ed. Lisboa: Temas Portugueses, 2003.

PINO, Ángel. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 jun 2008. doi: 10.1590/S0101-73302007000300007.

SILVA, Nelson Pedro. *Ética, indisciplina e violência nas escolas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SPAGNOL, Antonio Sergio. Jovens delinquentes paulistanos. *Tempo soc.*, São Paulo, v. 17, n. 2, nov. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702005000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 out. 2009. doi: 10.1590/S0103-20702005000200012.

SPOSITO, Marília Pontes. 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.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. V. II. 3. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2004.

-
- * Professor do programa de graduação em educação física da faculdade Alvorada; Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. E-mail: aciolidio-go@gmail.com
 - ** Professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília; Pró-Reitor de Extensão da mesma Universidade; doutor em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília. E-mail: luiz@ucb.br
 - *** Professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília; coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da mesma Universidade; doutor em Educação pela Universidade da Califórnia, Los Angeles. E-mail: clgomes@terra.com.br