

VIOLÊNCIA ESCOLAR: O MOVIMENTO ENTRE AS FORÇAS DA ORDEM E DA DESORDEM

Tânia Maria Rechia Schroeder - UNOESTE

Não resolvemos de uma vez por todas os problemas, mas os vivenciamos sempre e de novo, 'e é ao vivenciá-los que entramos imperceptivelmente na solução deles'. (Maffesoli, 2001a:309).

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a violência escolar a partir do filme sueco *Evil, raízes do mal (Ondskan)*, de Mikael Håfström (2003) e do pensamento do sociólogo Michel Maffesoli enfocando o jogo duplo das forças da ordem e da desordem em *Stjärnberg*, uma escola de ensino médio onde as relações de dominação, discriminação e desigualdade são expressas em rituais.

PALAVRAS-CHAVE

Violência; Escola; Ordem; Desordem

ABSTRACT:

This article aims to reflect on school violence from the Swedish film *Evil, roots of evil (Ondskan)* of Mikael Håfström (2003) and the thinking of the sociologist Michel Maffesoli focusing on the double game of the forces of order and disorder in *Stjärnberg*, a high school in which relationships of domination, discrimination and inequality are expressed in rituals.

KEYWORDS

Violence; School; Order, Disorder

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a violência escolar a partir do filme sueco *Evil, raízes do mal (Ondskan)*, de Mikael Håfström (2003) e do pensamento de Michel Maffesoli, destacando o incessante jogo duplo das forças da ordem e da desordem numa escola de ensino médio onde as relações de dominação, discriminação e desigualdade são expressas em rituais.

Por que refletir sobre a violência escolar a partir de um filme com uma narrativa tão comum? Importa-nos, também, os filmes vistos por um grande número de espectadores porque desempenham importante papel na construção de imaginários sociais: o imaginário da violência, do amor, da beleza, da morte, da fidelidade, da sexualidade, da família, dentre outros.

Concordamos com Tarkovski quando diz que ver um filme é prática tão importante quanto à leitura de obras literárias, filosóficas e sociológicas, entre outras. O cinema pode explorar temáticas complexas, capazes de unir pessoas com divergências profundas, histórias diferentes, personalidades antagônicas e temperamentos diversos (cf. TARKOVSKI, 1998).

O cinema encena a cristalização da parte de sombra: “[...] receptáculo dos sonhos, o cinema constitui elo mágico por excelência”; a estrutura cinematográfica permite o “jogo das sombras, do sortilégio, da passividade, todas as coisas que, como sabemos, são constitutivas da vida social” (MAFFESOLI, 2001a, p. 97).¹ O filme *Evil Raízes do Mal* conta a história de um adolescente nos anos 50 expulso de uma escola por agredir freqüentemente seus colegas. Baseado na obra de *Jan Guillou* inspirada em fatos reais, a narrativa fílmica é sobre um jovem de 16 anos considerado problemático.

Erik Ponti, o jovem protagonista, é expulso de sua escola devido a agressões físicas aos seus colegas. O diretor lhe diz que nunca se deparou com alguém com um comportamento tão sádico e brutal e que ele é o ‘mal’. O ‘mal’ na forma mais pura e que seu lugar é com a escória. Também lhe alerta que não será aceito em nenhuma outra escola fundamental estadual daquela região. Para que consiga terminar o ensino médio sua mãe vende seus objetos de valor e o coloca no renomado colégio privado *Stjärnberg* e lhe pede para prometer que não se meterá mais em encrencas porque esta é a sua última chance de terminar o ensino médio.

Os veteranos, de *Stjärnberg*, estão acostumados a perseguir os novatos sem nenhum problema. A ordem é mantida pelos estudantes mais antigos com a conivência do diretor e professores da escola, cuja tradição é permitir que ajam da forma que desejarem com os calouros usando a violência como meio de educação e socialização dos jovens que ali ingressam. É nesse momento que o protagonista se depara com um impasse: reage e se arrisca a ser expulso novamente ou ignora-os e sofre humilhações e violências sem contestar?

¹ Guimarães (1996b, p. 74), ao comentar idéias de Maffesoli, explica que há duas tendências na forma de compreendermos a atualidade: “uma representa o *lado iluminado* que explica a existência dos homens a partir de um conjunto de leis econômicas, políticas, educacionais; e a outra, denominada o *lado sombra*, acentua a importância das múltiplas e minúsculas situações do cotidiano onde predominam a fragmentação e a pluralidade do corpo social”.

Erik quebra a tradição dessa escola. Quebra, porque não favorece o grupo dos veteranos; ao contrário, ele os interdita, tentando compreender como as relações de poder se articulam, como as forças de dominação e de resistência circulam, que táticas e estratégias estão presentes, como os grupos se organizam, e assim cria suas próprias formas de lidar com os problemas ali colocados, utilizando táticas de ironia, zombaria e cinismo na tentativa de proteger a si e aos seus colegas também novatos.

Na medida em que as provocações tomam um rumo insuportável, em momentos mais dramáticos, o protagonista reage de forma bem mais ostensiva e volta a lutar com os colegas como fez na escola anterior. No entanto, antes de sucumbir às provocações e partir para a violência física, *Erik* tenta obter ajuda de *Berg*, professor de Educação Física, que lhe promete ficar intocável caso vença as olimpíadas de natação.

Mas vencer as olimpíadas coloca *Erik* numa evidência que justamente deveria evitar segundo os conselhos de seu colega de quarto, *Pierre Tanguy*. A proteção prometida pelo professor funciona em relação à *Erik*, mas os veteranos passam a atacar seu colega de quarto, *Pierre*, também novato.

Ao analisar ritos que envolvem sacrifícios, desde a tragédia grega, passando pelos textos bíblicos e pelos relatos antropológicos, Girard (1990, p. 21) demonstra que os sacrifícios humanos ou de animais não eram simples oferendas aos deuses, mas um modo de polarizar sobre uma vítima “os germes de desavença espalhados por toda parte”. Portanto, “[...] o bode expiatório implica a idéia de transferir nossos pecados para as costas de um substituto, de uma vítima humana ou animal” (GIRARD, 2000, p. 129).

O funcionamento de *Stjärnberg* é cotidianamente ritualizado e, quando as coisas não funcionam do jeito planejado pelos veteranos e pela própria escola, apontam um responsável, um culpado que personifique as derrotas que acontecem em seu interior. Em muitas situações, a própria vítima assume e incorpora o papel de culpada. Os jovens que fazem parte de *Stjärnberg* “apedrejam” suas vítimas empurrando-as até que decidam “saltar do penhasco”, ou melhor, sair da escola, “por si mesmas” como foi o caso de *Pierre Tanguy*. Todos estão envolvidos, mas ninguém é especificamente responsável pela expulsão (cf. GIRARD, 2000, p. 58). Este fenômeno pode ser constatado no cotidiano de diversas instituições escolares, deixando marcas profundas e criando um clima persecutório — a sensação é de que sempre há alguém “armando” contra alguém. Com isso, uma parcela

significativa de nossas energias é desviada para a construção de defesas e não para a liberação de nossa criatividade.

Em *EVIL – Raízes do mal* há a sensação de que sempre está se armando uma nova tempestade que pode vir a qualquer momento. Na “noite da clausura”, um dos rituais para ensinar os novatos o “espírito de equipe”, eles pegavam o que mais os desafiava para algum tipo de punição. *Erik*, sabendo que seria ele, tenta impedir a entrada em seu quarto colocando alguns móveis, mas não adiantou e os veteranos entraram e jogaram fezes em *Erik* e *Pierre*.

No filme vemos a escola como local de rituais e também de sacrifícios que tinham como objetivo descarregar as frustrações, ódios e tensões acumuladas. *Erik*, ao afrontar as normas ali instituídas, passa a ser o bode expiatório para que os alunos descarregassem nele suas frustrações. Muitas discriminações que ferem o ser humano são legitimadas pelo mecanismo do bode expiatório. Estrangeiros, ciganos, muçulmanos e hebreus, entre outros, são considerados culpados pelas crescentes crises de determinados países e apontados como as vítimas a serem sacrificadas (ou, ainda, discriminadas) para o bem da comunidade (GIRARD, 2000). Ao tomarmos partido pela segregação de grupos, bairros, locais e pessoas, deixamos agir dentro de nós a violência discriminadora e desencadeadora de outras violências.

Erik se vinga porque considera que isso é justo. Sente-se completamente apaziguado e vinga-se com toda a tranquilidade jogando de volta todas as fezes que lhe foram jogadas. Quando o desejo de vingança se apodera de seu espírito, não há lugar nele senão para este desejo. Impulsionado cegamente para frente, não pára enquanto não encontrar alguém para saciar seu desejo de vingança que, nesse momento, é o veterano que mais o perseguia: *Silverheim*, diretor do conselho estudantil.

Algo bem comum nas narrativas fílmicas é o desejo do “mocinho” pagar o mal com o mal. Tais narrativas reforçam o imaginário de que o mundo está dividido de maneira maniqueísta entre “bandidos” e “mocinhos”. *Erik*, conhecendo o hábito de *Silverheim* cavalgar sozinho e a distância de 2 km do estábulo à escola, aproveita a sua vulnerabilidade e dá indícios de que vai matá-lo. Entretanto, a cena seguinte surpreende o espectador desejoso de vingança.

As lutas na escola tinham a participação de muitos alunos, os que lutavam e os que assistiam gritando e incentivando. O novato era obrigado a lutar com dois veteranos que, ao ser derrubado, teria que implorar por clemência rastejando aos pés dos vencedores. O que geravam as brigas? Qual era o pano de fundo? Uma seqüência de infrações das regras ou uma afronta a algum membro do conselho era motivo para ser chamado a comparecer no ringue. *Erik* é chamado para comparecer no ringue, mas como seu amigo *Pierre* havia lhe alertado para o perigo da expulsão caso brigasse com algum membro do conselho estudantil, ele não comparece e a partir daí começa a ser chamado de “rato”. Aliás, colocar apelidos nos novatos tais como “gordinho”, “bolinha”, “franguinho”, “boneca” era uma prática dos veteranos.

O que vemos em filmes e em nosso cotidiano é que a violência é um elemento constitucional do existir humano, portanto, não é possível existir uma escola “sem mal”, há um “eterno recomeço da violência [...] e que então (...) resta apreciar-lhe o sentido” (MAFFESOLI, 2001b, p. 115), nesse caso as escolas precisam aprender a conviver com os conflitos que sempre estarão presentes, há um interminável movimento entre a ordem e a desordem. Também não adianta torná-la uma organização cada vez mais policiada² uma vez que os policiais podem estar sendo solicitados, pelos educadores, para ocupar um espaço que não é deles.

Um dos caminhos possíveis para o enfrentamento do problema da violência na escola seria considerar que ela (a violência) sempre está presente em forma de luta, combate, confronto. Luta como o fundamento de qualquer relação social que “pode modular-se de maneiras pacíficas, como a diplomacia, a negociação, a regulação, etc., ou ainda, sob a forma de concorrência nos seus aspectos comerciais, culturais e científicos” (MAFFESOLI, 1987:14). É o caminho pacífico que *Erik* toma para resolver seus problemas na escola, ele finalmente consegue romper a tradição e os rituais violentos da escola de forma pacífica e inteligente.

A violência não pode ser reduzida ou rechaçada por uma unanimidade aparente como vemos em *Stjärnberg*, pois a realidade empírica está permeada de confrontos e

²A esse respeito Áurea Maria Guimarães tem um texto muito interessante intitulado "Policiais dentro da escola inibem a violência?" cujo resumo foi publicado na Revista Nova Escola. Sessão Fórum, out.2003, p.12. O texto integral está no prelo.

conflitos de toda ordem e nesse caso não é possível suprimi-la de uma vez por todas ou simplesmente ignorá-la. A escola possui em seu interior certa proporção de harmonia e divergência; união e rivalidade; concordantes e discordantes, enfim, não podemos desconsiderar que a “heterogeneidade gera a violência, mas ao mesmo tempo é fonte de vida; ao contrário do idêntico (ou homogêneo) que, quanto mais pacífico, mais potencialmente mortífero” (MAFFESOLI, 1987:15).

Para este autor, é possível a existência de uma desordem fecunda. Portanto, a violência pode aparecer em sua forma anômica para contradizer uma ordem estabelecida em sociedades que não aceitam diferentes valores e comportamentos; nesse caso, ela pode surgir como forma de confronto, de denúncia e de resistência para a construção de ordenamentos sociais mais justos.

Maffesoli, em sua obra *A violência totalitária*, afirma que o nivelamento das diferenças conduz à tirania. A escola frequentemente exerce a “violência do poder instituído”, isto é, a violência em seu aspecto construtivo, com o objetivo de manter a ordem, a homogeneização das diferenças. A escola não apenas reproduz a violência proveniente do âmbito macroestrutural. Existe uma violência “específica, gerada no interior da própria escola” que explicita tanto a violência da imposição das normas, quanto às resistências, sejam estas passivas ou frontais (cf. GUIMARÃES, 1996a, p. 68). Assim, a escola não é apenas um local de dominação e reprodução social, mas também de resistência tanto por parte dos alunos, como dos professores. A trama da escola não pode ser totalmente esticada, é preciso haver um vaivém entre ordem e desordem.

As diversas faces da violência podem gerar revoltas tanto da parte dos alunos como dos professores e demais integrantes da escola. Revoltas que ficam latentes e, ocasionalmente, podem aparecer de maneira frontal em forma de brigas, depredação, ofensas ou em forma de resistência passiva, que não se opõe frontalmente, mas pode, silenciosamente, desmontar sem ruído a ordem instituída. Seria um modo de desmontar silenciosamente o funcionamento infernal da escola e preservar a riqueza da sensibilidade — uma tática para sobreviver diante das diversas imposições e limitações da burocracia escolar que Maffesoli denomina de violência banal que

frente a um complexo institucional, que tende a igualar, a imobilizar as diferenças, a achatar e a planificar a vida social e a sua riqueza concreta, existe uma série de atitudes que tendem a, senão quebrar, pelo menos desviar destas diversas imposições (MAFFESOLI, 1987, p. 126).

Como já falamos anteriormente aparecem na escola diversas formas de violência que fazem parte da dinâmica escolar, e justamente por fazerem parte de sua dinâmica é necessário “apreender, na ambigüidade desses fenômenos, seus modos específicos de manifestação”. E ainda, atentar para a “existência de uma lógica interna aos fatos” (GUIMARÃES, 1996b, p. 78). Neste caso, um acontecimento pode parecer absurdo e ter a sua razão, o seu fundamento.

Prestar atenção à “respiração” da escola, considerar a polissemia da realidade escolar, pensá-la tal como é e não como gostaríamos que fosse pode abrir trilhas de acesso para táticas diferentes, para modos diferentes de aproximação dos problemas que estão ali na instituição escolar. Uma aproximação “muito mais acariciante, atenta ao detalhe, aos elementos menores, numa palavra, àquilo que está vivo” (MAFFESOLI, 1998, p. 125).

Não se pode negar que o lado sombrio é onipresente. Ao reconhecer que o mal é uma forte realidade presente em todos nós, abrimos a trilha para a ritualização, isto é, conseguimos tornar o aspecto sombrio dos sentimentos humanos de algum modo suportável. A sombra, o sofrimento e a dor não deixam de existir; apenas criamos condições para vivê-los, sem morrer.

Imaginemos outra escola. Uma escola onde seja possível viver com originalidade, que estimule seus alunos a correr os riscos de formular hipóteses, isto é, uma escola que favoreça criações sob todos os aspectos. A inteligência humana possui dois pólos: O abstrato, que vem do dogmatismo, da intolerância, da escolástica, e o segundo, “mais encarnado, atento ao sensível, à criação natural” (MAFFESOLI, 1998, p. 40). Imaginamos e desejamos uma escola que faça seu trabalho no segundo pólo, uma pedagogia que concilie razão e sensibilidade, uma pedagogia que não tire das crianças e dos jovens a vontade de conhecer e sonhar e que não acabe com sua percepção poética do mundo. Uma escola que permita aos seus alunos criarem seus próprios modos de expressão.

A partir destas considerações, convém pensar o tema da violência escolar apenas como uma simples expressão das condições sociais e históricas da atualidade? É conveniente pensar a escola como uma instituição que simplesmente reflete como um espelho o que acontece em seu entorno? Como nos diz Guimarães (1996b, p. 77) cumpre pensá-la também como um espaço que comporta a “dinâmica dos seus grupos internos” e possibilita rupturas, trocas de idéias, palavras e sentimentos, de modo que a garantia dos interesses comuns guarde a autonomia de cada um.

No entanto, o que está aí é uma escola que escuta opiniões... mas não ouve. O espaço dado para a fala é mediado por especialistas que asseguram para a escola o monopólio do poder. Não queremos dizer que apenas conversar, dialogar com os alunos sobre os problemas que os levam a tomar determinadas atitudes seja suficiente para restabelecer o esfacelamento da relação professor/aluno, é preciso repensar a nossa noção de autoridade uma vez que é preciso haver porosidade, negociações com as diferenças e os conflitos, pois se esticarmos demais a trama da escola corremos o risco de destruir os fios que a compõe. É preciso, portanto, haver um vaivém entre tensão e relaxamento, pois “quanto mais (...) resistir em aceitar a heterogeneidade do seu campo e reforçar apenas o seu processo de uniformização, maiores e mais violentos serão os sobressaltos” (GUIMARÃES, 1996a, p. 81).

Por fim, o objetivo deste texto não foi trazer soluções para as situações de violência escolar, pois cada escola deve criar a sua própria maneira de lidar com suas violências. Nossa intenção foi, a partir do filme *EVIL – Raízes do Mal*, provocá-los à reflexão e ao debate tendo em mente as seguintes indagações: É pertinente imputar somente aos alunos o problema da violência escolar dando-lhe uma conotação de problema psicológico ou moral delimitando o desvio? Compreenderemos a violência escolar deslocando o problema unicamente para a escola e suas condições sócio-históricas? Podemos responsabilizar apenas os alunos ou somente os professores pelos conflitos que ocorrem na sala de aula?

É preciso pensar a escola como um espaço para intercambiar experiências, idéias palavras e sentimentos, um espaço onde cada um sintá-se representado no coletivo. Considerar as crianças e jovens como são, não como gostaríamos que fossem, pode abrir trilhas de acesso para táticas diferentes, para modos diferentes de aproximação aos problemas que estão ali na instituição escolar, para a promoção de atitudes e valores que fortaleçam a solidariedade, a cooperação e o respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS:

AQUINO, J. G. . A desordem na relação professor aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p. 39-55.

BALANDIER, G. *A desordem: elogio do movimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

GIRARD, René. *A violência e o Sagrado*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1990.

_____. *Um longo argumento do princípio ao fim*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

GUIMARÃES, A. M. *A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade*. Campinas: Autores Associados, 1996a.

_____. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996b. p. 73-82.

_____. In: *Fórum: Policiais dentro da escola inibem a violência?*. Revista Nova Escola. São Paulo, v. 18, n. 166, p. 12. out. 2003.

MAFFESOLI, M. (1987). *Dinâmica da violência*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1987. (Biblioteca Vértice, v.7).

_____. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. *Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas*. Rio de Janeiro: Record, 2001a.

_____. *A violência totalitária*. Porto Alegre: Sulina, 2001b.

SCHINDLER, N. Os tutores da desordem: rituais da cultura juvenil nos primórdios da era moderna. In: LEVI, G. ; SCHMIT, J. C. (Orgs.). *História dos jovens I: da Antiguidade à Era Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 265-324.

SCHROEDER, TÂNIA MARIA RECHIA. *Violência Escolar: entre a ordem e o ordenamento*. [Relatório de pesquisa]. Unioeste, 2008.

RECHIA, T. M. *Disciplina escolar: dominação ou emancipação?* 1998. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, Guarapuava, 1998.

RECHIA, T. M. Violência e Identidade: A imposição de papéis sociais. In: TEIXEIRA, M. C. S.; PORTO, M, do R. S., (Orgs.) *Imaginário do medo e cultura da violência na escola*. Niterói: Intertexto, 2004. p. 59-71.

RECHIA, T. M. *O Imaginário da Violência em Minha Vida Cor-de-Rosa*. 2005. Tese. (Doutorado)-Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 2005.

ROURE, G. Q de. *Vidas silenciadas: a violência com crianças e adolescentes na sociedade brasileira*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1996.

TARKOVSKI, A. *Esculpir o tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FILMOGRAFIA:

EVIL, RAÍZES DO MAL (*Ondskan*). Direção: Mikael Håfström. Roteiro: Jan Guillou, Hans Gunnarsson, Mikael Håfström & Klas Östergren. Fotografia: Peter Mokrosinski. Montagem: Darek Hodor. Música: Francis Shaw. Suécia/Dinamarca: Moviola Film och Television AB, 2003, 113 min, co lor.

Tânia Maria Rechia Schroeder

Doutorado e mestrado pela Universidade Estadual de Campinas.

Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná desde 1996. Atuação na área da didática e prática de ensino e pesquisas sobre imaginário, escola e violência.

E-mail: tania.rechia@hotmail.com