
INCIVILIDADES, CONFLITOS E VIOLÊNCIAS ESCOLARES:
elucidando algumas categorias para a mediação de conflitos na escola

INCIVILITIES, CONFLICTS AND VIOLENCES AT SCHOOL:
clarifying some categories for conflict mediation at school

Robert Segal
Faculdade Unyleya

Resumo

Este artigo tem o objetivo apresentar os dados de uma pesquisa qualitativa sobre as incivildades, os conflitos e as violências no contexto escolar, a partir de um estudo bibliográfico, com o intuito de proporcionar subsídios para uma reflexão acerca dos limites e das possibilidades da mediação de conflitos na escola. Para tanto, este mesmo trabalho realiza uma interface entre o campo da educação e das ciências sociais. Por ora, pode-se concluir que elucidar é importante na medida em que, para caso específico, importa um tipo de tratamento.

Palavras-chave: Incivildades. Conflitos. Violências escolares. Educação e ciências sociais. Mediação de conflitos na escola.

Abstract

This article aims to present the data of a qualitative research on incivilities, conflicts and violence in the school context, from a bibliographic study, in order to provide subsidies for a reflection about the limits and the possibilities of mediation of conflicts at school. Therefore, this same work provides an interface between education and the social sciences. For now, it can be concluded that clarifying is important insofar as, for a specific case, a type of treatment matters.

Keywords: Incivilities. Conflicts. School violence. Education and social sciences. Mediation of conflicts at school.

.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo elucidar categorias como “incivildades”, “conflitos” e “violência”, com vistas a contribuir para se dissiparem possíveis ambiguidades e, sobretudo, imprecisões conceituais, ao mesmo tempo em que pretende proporcionar contribuições para se pensar a aplicabilidade ou a eficácia da mediação de conflitos escolares.

Isso porque, em que pese o advento de normas e iniciativas institucionais que privilegiam a autocomposição dos conflitos no contexto escolar, por intermédio da mediação (CHRISPINO; CHRISPINO, 2011; JABKLOWSKI, 2018; GROSS, 2016), a pergunta norteadora do trabalho consiste em saber quais as distinções e possíveis relações entre experiências no cotidiano escolar, como os casos de incivildade, conflitos e violências.

E este mesmo trabalho surge a partir de pesquisas empíricas, de caráter qualitativo, realizadas acerca da violência escolar e de conflitos escolares, a partir de fatores intra e extramuros, em contextos como a rede municipal do Rio de Janeiro (SEGAL, 2015, 2019b) e a rede privada de instituições de ensino situadas na cidade de Niterói/RJ (SEGAL, 2019a).

No caso da primeira pesquisa, trata-se de um estudo longitudinal realizado em escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, entre os anos de 2011 e 2019, mediante observação de campo, notas de cunho etnográfico e aplicação de entrevistas semiestruturadas com profissionais (diretoras, coordenadoras pedagógicas, professoras e profissionais de apoio) que têm atuado naquelas instituições e estudantes, com foco nos dois segmentos do ensino fundamental (1º ao 9º ano), com diálogos abertos, o que tem possibilitado compreender os possíveis efeitos, ou efeito nenhum, de uma política pública de pacificação social, com a implementação das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs), na sociabilidade entre jovens moradores de favelas, matriculados naquelas instituições de ensino, na seleção de suas famílias das escolas da rede municipal em que pretendem matricular seus filhos, e no próprio sistema de matrículas por parte do próprio Poder Público.

Do levantamento de dados preliminares, constituídos por matérias jornalísticas e produções científicas (livros, artigos e teses de doutorado), passando pelo estudo de campo, até a análise dos dados coletados na própria pesquisa, tem se verificado que as UPPs têm tido muito pouco efeito positivo sobre a sociabilidade dos jovens matriculados nas escolas da rede municipal da cidade, situadas na região conhecida como grande Tijuca (especificamente nos bairros do Andaraí, Tijuca e Vila Isabel). Se, num primeiro momento, havia ambiguidades e percepções positivas em meio aos educadores que têm atuado na supracitada rede de ensino (SEGAL, 2015), com o passar do tempo, tal percepção foi paulatinamente dando lugar a uma visão cética entre estes mesmos profissionais (SEGAL, 2019b).

Ainda que não tenham qualquer ligação com grupos de narcotraficantes que historicamente têm atuado naquela região da cidade do Rio de Janeiro, há uma certa tendência, entre os jovens, de segregarem outros jovens oriundos de favelas controladas por grupos de narcotraficantes rivais daqueles espaços, o que sugere um espécie de reforço de um modelo de sociabilidade violenta engendrado pelos grupos rivais de

narcotraficantes que há tempos controlam determinados territórios da cidade do Rio de Janeiro, cujo “*ethos* guerreiro” em reproduzido nos espaços intramuros escolares (GUIMARÃES, 2003; SEGAL, 2014, 2015, 2019b; ZALUAR; LEAL, 2001).

Além disso, os dados da pesquisa em tela revelam que as próprias famílias dos jovens em idade escolar evitam matriculá-los em escolas localizadas no interior ou nas proximidades de favelas que se encontram sob a influência de grupos rivais de narcotraficantes, em relação àqueles onde residem, com o interesse de preservar a integridade daqueles que estão sob seus cuidados (filhos, sobrinhos e netos), mantendo o que se pode chamar de “fronteiras invisíveis” entre espaços urbanos (FRIDMAN, 2008).

Por parte do Poder Público, as Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) também não têm conseguido surtir qualquer feito no sistema de matrículas realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ), pois, o critério de alocação dos jovens moradores de favelas obedece a razões objetivas: a matrícula é realizada de acordo com a origem residencial dos alunos, considerando a suposta influência dos narcotraficantes nos seus comportamentos, com o intuito de se evitar conflitos intramuros (SEGAL, 2015).

Estes são dados coletados a partir do banco de dados acessado juntos à própria SME/RJ e considerando as percepções dos entrevistados, inclusive, no tocante à limitação das oportunidades educacionais de crianças e adolescentes moradores de favelas da cidade do Rio de Janeiro (SEGAL, 2015, 2019b).

No caso da cidade de Niterói/RJ, ao mesmo tempo em que merece um estudo sobre a sociabilidade violenta entre os jovens em idade escolar, haja vista uma possível aproximação empírica em relação ao Rio de Janeiro, interessa conhecer os tipos de conflitos e violências ocorridas no interior das escolas da rede privada, tendo em vista as próprias percepções dos profissionais (diretoras, coordenadoras pedagógicas e orientadoras educacionais) que nelas trabalham e com objetivo de se contribuir para a formulação de uma política pública de mediação de conflitos em ambiente escolar, considerando inclusive uma perspectiva de se desjudicializar questões da seara pedagógica (SEGAL, 2020).

Daí que, também sob a forma de um estudo qualitativo, de cunho exploratório, com base em pesquisas de campo e bibliográfica (DENZIN; LILCON, 2006; YIN, 2016), dando seguimento aos primeiros, este trabalho se concentra numa abordagem que contempla dados que muito pouco ou nada teriam a dizer se fossem explorados e analisados de modo diverso, tal como acontece em pesquisas quantitativas (MINAYO, 2002).

E, para a consecução deste mesmo trabalho, é importante que se estabeleçam as diferenciações possíveis entre incivildades, conflitos, violência e *bullying*, conforme dito anteriormente, razão pela qual este trabalho se vale de um método de análise que, partindo de uma pesquisa qualitativa, exploratória e bibliográfica (GIL, 2008), privilegia um estudo teórico sobre tais categorias à luz do aporte teórico em Abramovay e Rua (2002), Charlot (2002), Chrispino e Chrispino (2008, 2011), Debarbieux (1996), Debarbieux e Blaya (2002), Fante (2005), Guimarães (2003), Jabklowski (2018), Olweus (1993), Rios (2012), Zalar e Leal (2001).

Eis que, como se vê, esse artigo encontra-se estruturado em duas partes, além da conclusão. Na primeira parte, o objeto de trabalho consiste em definir as categorias de incivildades, conflitos, violência e *bullying*, considerando tanto possíveis aproximações

conceituais e empíricas como as distinções cabíveis. Após, numa segunda parte, procura-se compreender em que medida a mediação de conflitos pode ou não ser aplicada no âmbito escolar, em cada caso específico.

1. Elucidando incivildades, conflitos e violências: entre aproximações e distinções

Num estudo sobre a mediação de conflito escolar, Chrispino e Chrispino (2011) abordam como a massificação da educação contribuiu para o crescimento de conflitos na escola, apresentando um quadro comparativo entre as escolas americanas, na década de 1940 e na década de 1990.

Se, na década de 1940, a partir da experiência das escolas norte-americanas, os autores citam problemas criados pelos alunos falar em ocasiões inapropriadas, mascar chicletes, fazer barulhos, correr nos corredores, furar filas, desrespeitar as normas sobre o modo de se vestir e causar desordem, em relação à década de 1990, os mesmos autores fazem menção aos seguintes problemas: abuso de drogas, abuso de álcool, gravidez, suicídio, estupro, roubo e assalto (CHRISPINO; CHRISPINO, 2011).

Nessa linha de raciocínio, as condutas descritas no estudo de Chrispino e Chrispino (2011), concernentes à escola da década de 1940, estão dentro do espectro daquilo que a escola sociológica francesa classifica como incivildades.

Por incivildade se entenderá uma grande gama de fatos indo da indelicadeza, má criação das crianças ao vandalismo. As incivildades mais inofensivas parecem ameaças contra a ordem estabelecida, transgredindo os códigos elementares da vida em sociedade, o código de boas maneiras. Elas podem ser da ordem do barulho, sujeira, impolidez, tudo que causa desordem. Não são necessariamente comportamentos ilegais em seu sentido jurídico, mas infrações à ordem estabelecida, encontradas na vida cotidiana (DEBARBIEUX, 2001, p. 163).

Enquanto isso, condutas como estupro, roubo e assalto são classificadas como modalidades de violência, não somente pela a escola francesa de sociologia, com contribuições no campo da educação (CHARLOT, 2002), mas também em outras perspectivas teóricas, tais como das culturas anglo-saxônica (MAYER; JIMERSON, 2019; OLWEUS, 1993; SMITH, 2002), e brasileira (ABRAMOVAY; RUA, 2002; GUIMARÃES, 2003; ZALUAR; LEAL, 2001).

De uma maneira geral, mesmo não sendo uma questão nova, a violência na escola tem assumido novas formas (ABRAMOVAY; RUA, 2002; CHARLOT, 2002), o que sugere a pertinência de se analisá-la, a partir de uma tipologia que consiste em distinguir violência da escola, violência à escola e violência na escola (CHARLOT, 2002).

Com relação à *violência da escola*, tratar-se-ia de uma violência institucional, simbólica¹, à medida que os jovens, das mais diversas culturas, identidades e origens

¹ Se, por um lado, a violência da escola pode ser compreendida como uma forma de violência simbólica, por outro, houve tempo em que a violência física fazia parte da didática adotada pelas instituições de ensino, visando à disciplina e correção das transgressões cometidas pelos alunos, tal como ocorria, por exemplo, com o uso da palmatória e demais castigos físicos (ARIÈS, 1981; COMENIUS, 2011; ARAGÃO;

socioeconômicas, são submetidos à exposição pública do “erro” (LUCKESI, 1999), às normas padronizadoras e à inculcação de valores e conteúdos definidos pela cultura da classe dominante, mesmo sem considerar a distância entre a cultura da escola e a cultura social dos alunos, o que, na prática tão somente serviria para reproduzir assimetrias entre classes sociais (BOURDIEU; PASSERON, 2012).

Se por um lado, a educação consiste em meio de desenvolvimento de valores e culturais das gerações mais jovens pelas mais velhas (DURKHEIM, 2014), com vistas inclusive às capacidades sociais e intelectuais (DADOUN, 1998; THOMAZ, 2010) – apesar das críticas cabíveis pela dominação hierárquica e a mera especialização para o trabalho (MORIN, 2008) –, por outro lado, a escola se tornaria uma espécie de lugar originário da violência simbólica quando aplicadas medidas disciplinares, de forma arbitrária por parte de seus gestores (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Mas, se a escola pode ser tornar *locus* de violência, isso também implica na compreensão de movimentos de resistência, mesmo inconsciente, por parte dos seus alunos, manifesta na *violência à escola*, a qual deve ser analisada junto com a violência da escola (CHARLOT, 2002), podendo assumir as formas de *violência anômica* – por ocasião de vandalismos e até agressão aos educadores – ou de *violência banal* – mediante recusas silenciosas a demandas específicas, ironias etc. (MAFFESOLI, 1987, 2001).

Em outras palavras, haveria uma relação entre a violência da escola e a violência à escola, a partir de um jogo de forças entre o simbólico engendrado pelos estabelecimentos de ensino e uma resistência ao poder instituído, por parte dos jovens escolares.

Enquanto isso, como terceira categoria de violência escolar, ter-se-ia a *violência na escola*, motivada por relações de poder envolvendo jovens, inclusive no interior das instituições educacionais. Esse tipo de violência pode referir-se às tensões entre jovens moradores de territórios controlados por grupos rivais que, tomados por um “*ethos guerreiro*” (ELIAS, 1996)², levam tal animosidade para espaços intramuros escolares, como observado em trabalhos sobre a influência da rivalidade entre grupos de narcotraficantes no espaço escolar (ABRAMOVAY; RUA, 2002; GUIMARÃES, 2003; ZALUAR; LEAL, 2001), ou mesmo a conflitos exacerbados entre jovens, pelas mais diversas causas, tais como mal-entendidos, ciúme, dívidas monetárias, danos materiais, ofensa verbais etc.

Quanto a este tipo de violência, aliás, cabe analisá-la sob três aspectos: casos isolados de violência, casos reiterados de violência e casos de violência sob a aparência de “brincadeira” entre escolares.

No primeiro caso, existiria um jogo de poder, tal como citado acima, por vezes, fruto de uma escalada ou espiral de conflitos em que este sai de seu estado latente, passa por um estado emergente até alcançar um estado manifesto, de confronto franco (KRIESBERG, 2007; MOORE, 1998; RUMMEL, 1976).

FREITAS, 2012), ou simplesmente para corrigir “defeitos”, como no caso dos alunos canhotos (CARVALHO, 1982).

² Expressão adotada por Elias (1996) para descrever o *habitus* beligerante dos alemães, nos séculos XIX e XX, forjado a partir do sentimento de nacionalismo. Curioso é observar como jovens em idade escolar, moradores de favelas (mas, não só eles), identificados com grupos de narcotraficantes, referem-se a outros jovens, residentes de outras localidades, controladas por grupos rivais de narcotraficantes, como “os alemão” [sic] (GUIMARÃES, 2003; SEGAL, 2015).

Essa mesma lógica pode ser observada entre estudantes que, se num primeiro momento, apresentam dificuldades em se comunicar e se relacionar na escola, noutro, atingem o estágio de violência verbal ou física.

Quanto aos casos reiterados de violência, estes podem caracterizar-se por aquilo que a teoria educacional vem classificando como *bullying*, isto é, uma violência reiterada, entre pares, sem motivação aparente, praticada de forma direta e/ou indireta, com o intuito de causar danos psicológicos, físicos e materiais, e que acaba por desvelar uma assimetria de poder entre as partes envolvidas (FANTE, 2005; OLWEUS, 1993).

Dessa forma, entendimentos no sentido de que, por exemplo, alunos possam praticar *bullying* em face de seus professores (BRITO, 2019; D'AGOSTINI, 2019; FERREIRA, 2018), e vice-versa (NISZ, 2012), não se encaixam na tipificação sociológica aplicada à educação, tal como aqui analisada.

Provavelmente, ao praticarem violência verbal e/ou física contra seus professores, na verdade, à luz das contribuições teóricas aqui abordadas, os estudantes praticam uma modalidade de violência à escola que pode ser entendida como intimidação ou agressão³. Isso porque, por algumas razões, quando alunos agridem seus professores, de alguma maneira, podem estar manifestando alguma forma de resistência àquilo que a escola representa em suas vidas, por problemas familiares ou sociais (ABRAMOVAY; RUA, 2002), ou ainda em decorrência da crise ou mutação da escola, a partir da ausência de sentido por parte dos alunos, inclusive na perda do referencial do professor como uma autoridade, alguém a ser respeitado, num cenário de “mal-estar docente” (CANÁRIO, 2006).

Já a violência dos professores em face de seus alunos pode ser compreendida dentro do espectro da violência da escola, podendo ainda ser analisada como caso de assédio moral ou físico, ensejando inclusive responsabilização consoante o ordenamento jurídico brasileiro (CHRISPINO; CHRISPINO, 2008).

Entretanto, há que se tomar cuidado com possíveis banalizações interpretativas, em especial por parte daqueles que não costumam transitar no “chão da escola”, ou que, mesmo lá, estejam pouco atentos à variedade de jogos sociais que ali se processa.

E foi com a advertência teórica de Geertz (2004), no que tange aos sentidos e saberes locais, que pude constatar que uma “brincadeira violenta” como o “porradobol”, ou “abafa”, pode ter um significado distinto de outras formas de violência vivenciadas no espaço escolar, e em cada contexto específico. Enquanto na violência vivenciada pelas rivalidades territoriais opera-se uma lógica da exclusão dos diferentes – ou seja, aqueles que não fazem parte da “tribo” devem ser rechaçados – numa “brincadeira violenta” como o “porradobol”, o que ocorre, na realidade, é uma integração entre os membros de um determinado grupo, por mais absurdo que possa parecer aos olhos dos adeptos de valores morais do *dever-ser*. Enquanto chutam uma bola – ou algum objeto que simbolicamente exerça a sua função – e seus corpos se tocam, entre socos e chutes, o sentimento de “tribo” se reforça. Trata-se de uma espécie de ritual em que a violência funciona como uma espécie de cimento social (MAFFESOLI, 1987), aglutinando os membros daquele mesmo

³ O que, do ponto de vista jurídico, pode ser enquadrado como ato infracional (art. 103, da Lei nº 8.068/199), como ato análogo ao crime de ameaça (art. 147 do Código Penal), lesão corporal (art. 129 e segs. Do Código Penal) ou à contravenção de “vias de fato”, mediante empurrão, socos, pontapé, puxão de cabelo, rasgo de roupa (art. 21 do Decreto-lei nº 3.688/1941)

grupo de jovens, como observado num pátio de uma escola pública na cidade do Rio de Janeiro, durante o recreio, em contraste com grupos de alunos que, aparentemente pacíficos, não interagem, reproduzindo as fronteiras de mundos criados por narcotraficantes (SEGAL, 2014).

Às suas respectivas maneiras, casos de incivilidade, violência e *bullying* trazem consigo diferentes graus de conflito, uma vez que,

O conflito no contexto escolar origina-se de vários tipos de manifestações de disputas e interesses. A escola representa um espaço de socialização, por excelência e um local privilegiado de ressonância das dificuldades e das potencialidades que o educando experimenta (RIO, 2012, p. 27).

Daí, um conflito envolver sujeitos, causas, interesses e consequências variadas, constituindo tipos diversificados de conflitos estruturais, de valor, de relacionamento, de interesses e de diversidade de dados.

Assim, o conflito pode ser compreendido como estrutural, porque é causado por padrões destrutivos de comportamento, de controle, posse ou distribuição desigual de poder, entre tantos outros fatores que impedem a cooperação. Pode também ser compreendido como conflito de valor porque envolve critérios diferentes de avaliação de ideias, comportamentos, modos de vida, ideologia ou religião. Enquanto isso, no conflito de relacionamento, há um envolvimento de fortes emoções, percepções equivocadas, estereótipos, comunicação inadequada ou deficiente, assim como repetição de comportamento negativo. No caso do conflito de interesse, este diz respeito à competição entre os sujeitos. E, por fim, pode existir um conflito quanto aos dados, causados por falta de informação, informação errada, pontos de vistas diferentes sobre o que é importante ou interpretações diferentes acerca de algo (MOORE, 1998).

Além disso, quanto aos seus níveis, um conflito pode sair de um estágio de latência, passando por um emergente até alcançar o nível manifesto.

No nível latente, o conflito ainda não foi explicitado, uma vez que seus sujeitos ainda não possuem consciência de sua dimensão. Mas, mesmo assim, impedem a uma boa convivência. Mais adiante, em seu nível emergente, os sujeitos já podem reconhecer algumas questões evidenciadas, apesar de ainda não terem sofrido uma intervenção, com um processo de solução, por intermédio da ajuda de um terceiro. No último nível, o conflito se torna manifesto, com os sujeitos envolvidos em uma disputa intensa, inclusive, com perdas sentidas por uma das partes ou por ambas, momento em que a intervenção na sua resolução (MOORE, 1998; RUMMEL, 1976).

Pois, voltando ao objeto específico desse trabalho, vale registrar que,

Os conflitos educacionais, para efeito de estudo, são aqueles provenientes de ações próprias dos sistemas escolares ou oriundos das relações que envolvem os atores da comunidade educacional mais ampla. Certamente poderíamos ainda apontar os que derivam dos exercícios de poder, os que se originam das diferenças pessoais, os que resultam de intolerância de toda ordem, os que possuem fundo político ou ideológico (CHRISPINO; CHRISPINO, 2011, p. 54).

Por isso, conforme assinalam Chrispino e Chrispino (2011), os conflitos escolares podem ter como consequências:

a. Conflitos entre docentes, pela falta de comunicação, interesses pessoais, questões de poder, conflitos anteriores, valores diferentes, busca por posição de destaque, conceito anual entre docentes, não indicação a cargos de ascensão hierárquica e divergências de posições políticas e ideológicas.

b. Conflitos entre alunos e docentes, haja vista o desentendimento do que estes últimos explicam, notas arbitrárias, divergências sobre critérios de avaliação, avaliação inadequada (na visão do aluno), discriminação, ausência de material didático, ausência de escuta (tanto alunos quanto professores) e desinteresse dos alunos pela matéria de estudo.

c. Conflitos entre alunos, por causa de mal-entendidos, brigas, rivalidades entre grupos, discriminação, *bullying*, uso de espaços e bens, namoro, assédio sexual, perda ou dano de bens escolares, eleições, viagens e festas.

d. Conflitos entre pais, docentes e gestores, em decorrência de agressões entre alunos e destes com professores, perda de material de trabalho, associação de pais e amigos, cantina escolar ou similar, falta ao serviço por parte dos professores, ausência de assistência pedagógica pelos professores, critérios de avaliação, aprovação e reprovação, uso de uniforme escolar e não atendimento a requisitos “burocráticos” e administrativos por parte da gestão da escola.

Conforme se pode notar, por aquilo que aqui se analisa, especialmente em relação ao conflito, “conhecer as teorias e estudos que exploram o conflito norteia o trabalho da comunidade educativa ao enfrentar as situações conflituosas que ela vivencia” (RIOS, 2012, p. 27), sobretudo, quando, reconhecendo a necessidade de uma cultura de paz, ou de não-violência, a melhoria do clima escolar e a satisfação das necessidades fundamentais dos diversos atores que fazem parte da comunidade escolar, seja ela pública ou privada, pode-se perceber a importância da mediação de conflitos (CHRISPINO; CHRISPINO, 2011; RIOS, 2012).

Em que pese não se tratar de um instituto novo, inclusive no âmbito educacional, com diversas experiências em vários países, a mediação de conflitos pode ser considerada como método ou meio viável de autocomposição entre aqueles que almejam romper com a lógica da competição e com as atitudes de evitação, omissão e agressão que levam a perda de sentido de responsabilidade individual e, ao mesmo tempo, coletiva pela própria educação; permitindo ainda transformas as escolas em locais de hospitalidade, ao invés de hostilidade; de intimidade, ao invés de intimidação; de sentimento de apoio mútuo e o encontra-se no encontro com os outros (JABKLOWSKI, 2018).

2. Sobre a mediação de conflitos escolares: pensando a sua eficácia em casos de incivildades, conflitos e violências

Mas, se por um lado, cotejar a mediação de conflitos, inclusive, na escola, pode trazer benefícios, tanto individuais como coletivos (CHRISPINO; CHRISPINO, 2011; JABKLOWSKI, 2018; RIOS, 2012), por outro resta saber o que mediar. Eis a questão.

Sobre as incivildades, parece não haver dúvida quanto à aplicabilidade da mediação, especialmente quando elas acabam por gerar conflitos que ultrapassando o nível da latência, alcançam um nível emergente e, sobretudo, manifesto que pode até atingir violências verbais ou físicas.

Quanto aos conflitos cotidianos em ambiente escolar – como, por exemplos, aqueles que se referem a disputas pelo uso da quadra de esportes e demais equipamentos escolares (mesa de *ping-pong*, *totó* ou *pebolim* etc.), na hora dos intervalos, por exemplo –, também parece não existir problemas quanto à eficácia da mediação, uma vez que a questão parece dizer respeito mais a um conflito de interesses, cuja comunicação deva ser precária ou inexistente.

Tradicionalmente, em contextos de cultura anglo-saxônica, como nos Estados Unidos, alguns comportamentos tidos como incivilizados, indisciplinados, e até violentos, costumam ser associados à delinquência, ensejando, inclusive, intervenção de instituições policiais (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002).

O problema passaria, então, a ser em relação à aplicabilidade, ou mesmo a eficácia, da mediação em casos de violência.

Para além da objetividade de um enquadramento a algum tipo jurídico, inclusive penal, a violência na escola traz desafios aos educadores em como tratá-la. Entre roubos (subtração de bens alheios com emprego de ameaça ou arma), estupros e casos de violências causadas por disputas territoriais, que se fazem sentir intramuros, entre estudantes, por influência do “*ethos* guerreiros” dos narcotraficantes, e conflitos sem maiores gravidades, a eficácia da mediação merece ser pensada mediante o uso do bom senso e ainda como alternativa à judicialização de questões que digam respeito à escola e os sujeitos à ela envolvidos, como recurso frequente nos dias atuais, em especial, neste país (CHRISPINO; CHRISPINO, 2008; CURY; FERREIRA, 2009).

Mesmo porque,

Muitas vezes, as mesmas sequências de práticas disciplinares tradicionais são aplicadas repetidamente na sala de aula, sem causar mudança de comportamento. Há um consenso de longa data em pesquisa educacional de que as punições típicas não são eficazes e não melhoram o comportamento do aluno [...] e que tais punições oferecem soluções de curto prazo – não têm efeitos de longo prazo no comportamento obstinado [...] e são mais reativas do que pró-ativas (GROSS, 2015, p. 3)⁴.

Todavia, a experiência sugere que provavelmente, num primeiro momento, não seria recomendável colocar um autor de roubo, estupro ou *bullying* frente a frente com sua vítima ou alvo, mesmo porque, conforme dito, estas são hipóteses de franca assimetria de poder entre os sujeitos.

Se, por um lado, a violência nos causa medo, repulsa e, em alguns casos, um desejo de vingança, por outro,

Tratar a violência na escola implica em um trabalho responsável e consciente com o diferente, com a diversidade, com o que provoca a inquietação e questionamentos. É preciso desenvolver a capacidade de diálogo, propor práticas que disseminem a cultura de paz e a inclusão social, contribuindo para

⁴ Tradução livre do autor para: “Too often, the same sequences of traditional disciplinary practices are enacted over and over in the classroom without causing behavior to change. There is a long-standing consensus in educational research that the typical punishments are not effective and do not improve student behavior [...] and that such punishments only provide short-term solutions – they have no long-term effects on student behavior [...] and are reactive rather than proactive”. (GROSS, 2016, p. 3)

um novo projeto de sociedade, na qual o bem de todos esteja realmente em vista (RIOS, 2012, p. 81-82).

Mesmo porque, conforme aporte teórico neste estudo, que muito poderia contribuir para pensar as variadas formas de violência escolar – sob os tipos de violência da escola, violência à escola e violência na escola (CHARLOT, 2002) – tratar a violência com outra violência talvez não seja o caminho recomendável, à exceção daquela violência que esteja estreitamente ligada à criminalidade violenta (tentativa de homicídio, terrorismo, estupro etc.).

E ainda, se, numa via, a segregação realizada inclusive pelo poder público na alocação de alunos moradores de determinados territórios das cidades brasileiras visa, conforme a percepção de alguns gestores e educadores, a protegê-los contra possíveis violências (SEGAL, 2015), noutra via, cabe perguntar sobre a viabilidade de alternativas de resolução de conflitos escolares e, desse modo, como própria alternativa de se tratar com violência – típica dos mecanismos disciplinares tradicionais (separação do aluno infrator, suspensão e expulsão, mesmo que mediante “convite” a se retirar da escola ao final do ano letivo) – as violências que, em muitos casos poderiam ser evitadas se, quando os conflitos se encontravam em nível emergente haveriam de ser mediados, do mesmo modo em que gestores, educadores e pais – enfim, a comunidade escolar – dedicando esforços na prevenção da violência intramuros.

Importa aqui também considerar que a inércia em casos de *bullying* talvez só sirva para agravar os problemas, perpetuando assimetrias de poder e contribuindo para a manutenção ou construção de um clima escolar ruim, tendo em vista que a escola é uma instituição em que sentidos e saberes convivem, uns com outros, e que é justamente esta convivência que contribuiu, de maneira positiva ou negativa, para gestão e as relações entre ensino e aprendizagem (BURGOS, 2008; FORQUIN, 1995).

De tal maneira, interessa assinalar que, se uma das finalidades da mediação é encerrar a espiral de conflitos entre sujeitos com valores, interesses e necessidades diversas (MOORE, 1998), o mesmo poder-se-ia dizer num contexto escolar (GROSS, 2016; RIOS, 2012).

Nada fácil para algumas escolas que, em decorrência de uma massificação da educação, não se prepararam para conviver com os conflitos causados por um público tão diversificado e divergente, tendo ainda como pano de fundo as expectativas das famílias, cujas responsabilidades passaram a ser delegadas às instituições educacionais, pelos mais variados motivos (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010; POLONIA; DESSEN, 2005).

De qualquer forma, se a violência é aquela que interrompe o diálogo e a mediação vista justamente restabelecê-lo (MOORE, 1998), valem os esforços, inclusive, na implementação de política pública para a introdução de mediação de conflitos nas escolas, visando à redução da violência no espaço escolar, por intermédio da coordenação de meios postos à disposição do Estado e das atividades privadas (CHRISPINO; CHRISPINO, 2012).

Conclusão

Incivilidades, conflitos e violência são categorias que, a partir dos dados levantados e analisados no curso do presente trabalho, possuem similitudes e, ao mesmo tempo, distinções.

Isso ocorre pelo fato de que, em determinadas circunstâncias, incivilidades podem significar a transição de conflitos que se encontram latentes ao estado de manifesto. Do mesmo modo, existem conflitos que, por causa de evitações, problemas de comunicação e representações equivocadas, atingem o patamar de violência, sob as mais variadas formas, entre violências verbais, simbólicas e corporais.

Pois, longe de buscar definições precisar acerca das incivilidades, dos conflitos e das formas de violência, o foco deste mesmo trabalho tem sido de contribuir na elucidação de possíveis confusões conceituais, o que, em alguma medida, pode inclusive inviabilizar suas abordagens e, de igual sorte, complicar a implantação de projetos e práticas de mediação de conflitos no contexto escolar.

Afinal, como tratar de determinada questão se há desconhecimento quanto ao objeto? Em outras palavras, como falar em mediação de conflitos, inclusive, em ambiente escolar, se não se conhece o que realmente significam incivilidades, conflitos e violências?

Os dados analisados sugerem a existência de uma variedade de circunstâncias que contribuem para os conflitos e as várias formas de violência, inclusive na escola. Neste sentido, conhecer as circunstâncias é importante à medida que permite um tratamento mais adequado a cada caso, com a definição de estratégias, o emprego dos meios mais eficazes e o engajamento dos sujeitos na busca pela pacificação ou não-violência.

Em que pese a mediação de conflitos ser relevante, inclusive no contexto escolar, interessa conhecer seus limites e isso tem a ver justamente com o tipo de “problema” ou “questão” em jogo. Quiçá, medidas equivocadas no tocante às tentativas de mediação possam acirrar ainda mais alguns conflitos, ao invés de solucioná-los.

E é por isso que conhecer as categorias, isto é, os significados de incivilidades, conflitos e violências, entender as circunstâncias e compreender os sujeitos sejam atitudes muito caras a qualquer medida de resolução de conflitos, inclusive de mediação no contexto escolar.

Referência

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ARAGÃO, Milena; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **Práticas de castigos escolares**: enlacs históricos entre normas e cotidianos. *Conjectura*, v. 17, n. 2, p. 17-36, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/1648/1024>>. Acesso em 20/11/2020.

ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 5. Ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2012.

BRASIL. **Decreto-lei nº 3.688**, de 3 de outubro de 1941. Lei das contravenções penais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3688.htm>. Acesso em: 18/11/2020.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 18/11/2020.

BRITO, Geovane. **‘Educação pode mudar o mundo’, diz professor que sofreu bullying em sala de aula**. G1, Globo, Santarém e Região, TV Tapajós, 03/04/2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2019/04/03/educacao-pode-mudar-o-mundo-diz-professor-que-sofreu-bullying-em-sala-de-aula.ghtml>>. Acesso em: 21/11/2020.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?:** das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de. **A escolarização em famílias da classe trabalhadora**. Cadernos de Pesquisa, n. 9, v. 42, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, p. 27-40, ago./1982. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1548/1547>>. Acesso em: 20/11/2020.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam a questão. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, nº 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>>. Acesso em: 24/11/2020.

CHRISPINO, Alvaro; CHRISPINO, Raquel S. P. **A mediação do conflito escolar**. 2. Ed. São Paulo: Biruta, 2011.

_____. **A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores**. Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan./mar. 2008. Disponível em: <http://www.mprj.mp.br/documents/20184/172905/A_judicializacao_das_relacoes_escolares.pdf>, Acesso em: 21/11/2020.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática magna**. Tradução de Ivone C. Benedetti. 4. Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **A judicialização da educação**. Revista CEJ, Brasília, ano XIII, v. 1, p. 32-45, abr./jun. 2009. Disponível em: <http://www.mprj.mp.br/documents/20184/172905/a_judicializacao_da_educacao.pdf>. Acesso em: 21/11/2020.

DADOUN, Roger. **A violência**: ensaio acerca do “homo violens”. Tradução de Pilar Ferreira de Carvalho; Carmen de Carvalho Ferreira. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

D’AGOSTINI, Ana Carolina. **A vítima do bullying é o professor. E agora?** Nova Escola, 28/08/2019. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/18258/a-vitima-do-bullying-e-o-professor-e-agora>>. Acesso em: 12/11/2020.

DEBARBIEUX, Eric. **A violência na escola francesa**: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-197, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a11v27n1.pdf>>. Acesso em: 20/11/2020.

DEBARDIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Tradução de Patrícia Zimbres. Brasília: UNESCO, 2002.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **Introdução**: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: IDEM (Org.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Volume 1: uma história dos costumes. Tradução de Ruy Jungmann. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- ELIAS, Norbert. **Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus Editora, 2005.
- FERREIRA, Paula. **Educação 360: professores também sofrem bullying nas redes sociais**. O Globo, Sociedade, 25/09/2018. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/educacao-360-professores-tambem-sofrem-bullying-nas-redes-sociais-23100298>>. Acesso em: 21/11/2020.
- GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GROSS, Ondine. **Restore the respect: how to mediate school conflicts & keep students learning**. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 2016.
- JABKLOWSKI, Gabriela Irina. **Mediação escolar**. Revista Digital 12(ntes), número 42 (segunda época), p. 3-8, abril/2018. Disponível em: <<https://editafacil.blob.core.windows.net/publicaciones/191BAA53/pdf/publicacionA4.pdf>>. Acesso em: 24/11/2020.
- KRIESBERG, Louis. **Constructive conflicts: from escalation to resolution**. 3. Ed. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2007.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- GUIMARÃES, Eloisa. **Escola, galera e narcotráfico**. 2. Ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.
- MAFFESOLI, Michel. **A violência totalitária: ensaios de antropologia política**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Porto Alegre: Sulina, 2001.
- _____. **A dinâmica da violência**. Tradução de Cristina M. V. França. São Paulo: Revista dos Tribunais; Vértice, 1987.
- MAYER, Mathew J.; JIMERSON, Shane R. **School safety and violence prevention: science, practice, policy**. Washington, DC: American Psychological Association, 2019.
- MOORE, Christopher W. **O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos**. Tradução de Magda França Lopes. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 15. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- NISZ, Charles. **Nos EUA, aluno sofre bullying de colegas e do professor na sala de aula**. Yahoo Notícias, 30/08/2012. Disponível em: <<https://br.noticias.yahoo.com/blogs/vi-na-internet/nos-eua-aluno-sofre-bullying-colegas-e-professor-201450161.html>>. Acesso em: 21/11/2020.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. **A relação família-escola: intersecções e desafios**. Estudos de Psicologia, Campinas, 27(1), p. 99-108, jan./mar. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a12.pdf>>. Acesso em: 04/11/2020.

OLWEUS, Dan. **Bullying at school: what we know and what we can do**. Oxford: Blackwell Publishers, 1993.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. **Em busca de uma compreensão entre família e escola**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 9, n. 2, p. 3030-312, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.pdf>>. Acesso em: 12/11/2020.

RIOS, Zoé. **A mediação de conflitos no cenário escolar**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

RUMMEL, Rudolph J. Understanding conflict and war. Vol 2: the conflict helix, chapter 26. California: Savage Publications, 1976. Disponível em: <<https://www.hawaii.edu/powerkills/UCW.HTM>>. Acesso em: 11/11/2020.

SEGAL, Robert Lee. **Mediação de conflitos escolares: sobre famílias e escolas no mesmo lado da mesa**. Monografia (Especialização em Mediação de Conflitos, com ênfase em família) – Instituto A Vez do Mestre, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2019a. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/K239644.pdf>. Acesso em: 02/11/2020.

_____. **Sobre escolas, unidades de polícia pacificadora (UPPs) e desigualdades de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro**. Dialogia, São Paulo, n. 32, p. 278-291, maio/ago. 2019b. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=13954&path%5B%5D=7085>>. Acesso em: 24/11/2020.

_____. **Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) e Escolas: UPPS e aspectos educacionais no Rio de Janeiro – o caso das escolas na grande Tijuca**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015. Disponível em: <<https://www.letracapital.com.br/produto/unidades-de-policia-pacificadora-upps-e-escolas/>>. Acesso em: 24/11/2020.

_____. **Violência escolar: perspectivas contemporâneas**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

SMITH, Peter K. **Violence in schools: the response in europe**. New York: Routledge, 2002.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. **Violência extra e intramuros**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 16, n. 45, p. 145-164, fev./2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v16n45/4335.pdf>>. Acesso em: 24/11/2020.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniela Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.