

ADALGISA APARECIDA DE OLIVEIRA GONÇALVES

**A VIOLÊNCIA ESCOLAR NO CONTEXTO DA RELAÇÃO
ENTRE BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, para obtenção do Grau de doutora em Ciências Humanas, área de concentração Condição Humana e Modernidade, linha de pesquisa Modernidade e Globalização, sob a orientação do prof. Dr. Selvino J. Assmann, e co-orientação do prof. Dr. Alexandre F. Vaz.

Florianópolis - SC
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Gonçalves, Adalgisa Aparecida de Oliveira
A violência escolar no contexto da relação entre
biopolítica e educação / Adalgisa Aparecida de Oliveira
Gonçalves ; orientador, Prof. Dr. Selvino J. Assmann ; co-
orientador, Prof. Dr. Alexandre F. Vaz. - Florianópolis,
SC, 2013.
255 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa
de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas.

Inclui referências

1. Interdisciplinar em Ciências Humanas. 2. Violência
escolar. 3. Biopolítica. 4. Resistência. 5. Contexto
educacional. I. Assmann, Prof. Dr. Selvino J. . II. Vaz,
Prof. Dr. Alexandre F. . III. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em
Ciências Humanas. IV. Título.



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas/Doutorado

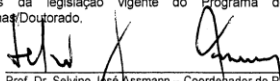
“A VIOLÊNCIA ESCOLAR NO CONTEXTO DA RELAÇÃO ENTRE BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO”

Por

Adalgisa Aparecida de Oliveira Gonçalves

Orientador Prof. Dr. Selvino José Assmann
Coorientador Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz

Esta tese foi submetida ao processo de avaliação pela Banca Examinadora para obtenção do título de *Doutora em Ciências Humanas* e aprovada em sua forma final no dia 25 de março de 2013, atendendo às normas da legislação vigente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas/Doutorado.



Prof. Dr. Selvino José Assmann – Coordenador do Programa

Banca Examinadora:



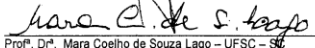
Prof. Dr. Selvino José Assmann – Orientador – Presidente – UFSC-SC



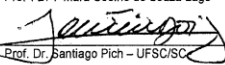
Prof. Dr. Ricardo Tescarolo – PUC - PR



Prof. Dr. Celso João Carmo – UDESC - SC



Prof. Dr. Mara Coelho de Souza Lago – UFSC - SC

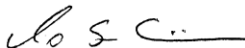


Prof. Dr. Santiago Pich – UFSC/SC



Prof. Dr. Franciele Bete Petry – UFSC - SC

Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz – Coorientador - UFSC - SC



Florianópolis, 25 de março de 2013.

A minha mãe Nasaré, mulher forte que me inspira.
A João Luis, meu esposo amado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por todas as bênçãos que me concedeu nesse processo de busca do conhecimento.

A Nossa Senhora, Boa Mãe, minha educadora.

Ao meu orientador, prof. Dr. Selvino J. Assmann, pessoa humana de grande valor, intelectual competente, apaixonado pelo conhecimento e cultivador de um profundo respeito pela pessoa humana. Com paciência corrigiu minhas rotas conceituais, com provocações filosóficas me fez avançar e com suas oportunas e ricas reflexões me ajudou a dar coerência a minha tese.

Ao prof. Dr. Alexandre F. Vaz, co-orientador deste trabalho, pelas respostas rápidas aos meus contatos, pelo empenho generoso em me ajudar, pelas escutas e leituras atentas ao meu trabalho, redirecionando meus desvios e indicando os melhores caminhos metodológicos, com observações precisas e oportuníssimas.

A todos os professores do Programa de Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas, sobretudo à profa. Dra. Carmem Rial, profa. Dra. Joana Pedro e prof. Dr. Selvino J. Assmann, que se revezaram na coordenação do DICH durante esses anos, cada um à sua maneira influenciou minha busca científica, e aos secretários Angelo La Porta, Jerônimo Ayala e Helena Del Fiaco, que gentilmente nos ajudam a resolver as inevitáveis questões burocráticas.

Aos meus colegas de curso Alejandro, Ana Cristina, Ana Paula, Claudio, Elizabeth, Rafael e Wagner, pelos ricos momentos de debate, pelos *happy hour* e pelas contribuições e críticas oportunas a meu projeto nas aulas de Colóquio.

A minha família, pelo apoio e orações, lembrando com carinho do meu querido pai, que se foi sem ter visto a finalização deste trabalho. Sobretudo, à minha irmã e amiga querida, Rosana, que me auxiliou no

árido trabalho de transcrição das entrevistas e de tabulação dos questionários.

Ao meu esposo, que com seu amor me deu o carinho e o suporte necessários para eu não desistir. Companheiro de todas as horas, acompanhou-me de perto, dedicando seus dias de lazer e de descanso às infundáveis leituras e correção do texto.

A todas as comunidades escolares das escolas onde realizei a pesquisa de campo, de modo especial aos professores, professoras, alunos e alunas meus interlocutores nesta pesquisa.

À profa. pedagoga Valeria Kunzle, pela acolhida generosa, pelo acompanhamento, pelos diálogos produtivos e pela confiança.

O meu corpo é o meu protesto contra a sociedade,
contra a injustiça, contra o linchamento, contra a guerra.
O meu corpo é a crítica e o compromisso com a dor humana.

Angelica Liddell

A senhora quer saber o que é violência?
Então veio no lugar certo.
Aqui a senhora vai entender o que é a violência de todos os jeitos.

Cadu, aluno do 7º ano

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a violência escolar no contexto da relação entre biopolítica e educação, com o intuito de se compreender o fenômeno da violência escolar e seus atravessamentos sociais, históricos e culturais, a partir das experiências, dos fatos e discursos dos interlocutores, e de se propor outro olhar que ajude a refletir e a problematizar o fenômeno da violência no ambiente escolar. Para isso, busquei observar e analisar os interstícios, os pontos de fuga, as brechas encontradas na microfísica da violência escolar em relação à violência presente na sociedade, a fim de verificar se a violência escolar é uma forma de expressão biopolítica e de que forma seus dispositivos atuam no ambiente escolar. Pautei-me principalmente nos estudos de Michel Foucault e de Giorgio Agamben, sobretudo os que aprofundam as temáticas relacionadas ao biopoder, à biopolítica e à resistência como potência, podendo, assim, dialogar com outros autores e outros conceitos igualmente importantes. Como se trata de doutorado interdisciplinar, a metodologia se baseia em técnicas de abordagens que se atravessam, como as abordagens antropológica, sociológica, filosófica e educacional. No entanto, a observação participante foi a principal técnica utilizada na coleta de dados, pois permitiu o contato com os principais interlocutores desta pesquisa: os(as) professores(as) e os(as) alunos(as) do 5º ano ao Ensino Médio. A análise dos discursos, das experiências e dos eventos de violência escolar, e a reflexão elaborada em contato com os autores pesquisados me levaram a concluir que a violência escolar é uma forma de expressão biopolítica, mas que precisa sempre ser problematizada, para que se possa distinguir, na multiplicidade de violências dentro do ambiente escolar, aquelas que se caracterizam como expressão biopolítica, pois, tanto na escola quanto na sociedade, os dispositivos biopolíticos atuam, capturando, orientando, interceptando, controlando os gestos, as atitudes e as condutas dos seres vivos de forma sutil e escamoteada em diferentes práticas.

Palavras-chave: Violência escolar. Biopolítica. Resistência. Contexto educacional.

ABSTRACT

The main of this research is to analyze the school violence on the relation between the biopolitics and education, in order to understand the school violence phenomenon and its social, historic and cultural crossings, from the experiences, facts and speakers' speeches, and to propose another perspective that helps to think and to discuss the school violence phenomenon. For this purpose, I observed and analyzed the interstices, the leakage points and the found gaps on the school violence microphysics related to the present violence on the society, in order to verify if the school violence is a biopolitic expression way and how it reflects on the school environment. This research is based mainly on the studies of Michel Foucault and Giorgio Agamben, above all the ones who carefully examine the points related to biopower, biopolitics and resistance as power, relating other authors and other conceptions equally important. As this research is related to an interdisciplinary Doctorate, the methodologist based herself in approach techniques that crossed, as the anthropological, sociological, philosophical and educational approach. However, the participants observation was the main technique used on the data collect, because it allowed the contact with the mainly speakers from this research: the teachers and students from the 5th year until high school. The speech, experiences and school violence facts analyses, and the reflection elaborated with the researched authors made me to conclude that the school violence is a biopolitic expression way, which always needs to be discussed to distinguish, on the violence multiplicity inside the school environment, between those which are categorized as biopolitics expressions, because, even at school and on the society, the biopolitics devices act, capturing, advising, intercepting, controlling gestures, attitudes and human being conduct in a light and blurred way in different practices.

Key-words: School violence. Biopolitic. Resistance. Educational context.

SUMÁRIO

SUMÁRIO	10
INTRODUÇÃO	13
1. CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA	39
1.1 COLÉGIO ESTADUAL JOAO CUNHA	40
1.2 COLÉGIO ESTADUAL GUILHERME MARANHÃO	41
1.3 ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA NADIR NEPOMUCENO ALVES PINTO	45
1.4 SUJEITOS DA PESQUISA	46
1.4.1 ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDES E SUAS TRANSIÇÕES	47
1.4.2 SER ALUNO NA CONTEMPORANEIDADE	55
1.4.3 ESTATUTO SOCIAL DE ALUNO	58
1.4.5 SUJEITOS DA EDUCAÇÃO	62
1.4.6 OS PROFESSORES	63
2. VIOLÊNCIA E VIOLÊNCIAS ESCOLARES: DEFINIÇÕES, DISTINÇÕES E CONTRAPONOS	73
2.1 ENTENDENDO A VIOLÊNCIA EM ‘TODOS’ OS SEUS JEITOS	75
2.1.1 VIOLÊNCIAS PLURAIS	77
2.2 VIOLÊNCIA E SUAS PREPOSIÇÕES	83
2.3 MULTIDIMENSIONALIDADE DA VIOLÊNCIA	89
2.3.1 MACRO E MICROVIOLÊNCIAS	92
2.3.2 MICROVIOLÊNCIAS DENTRO DA ESCOLA	95
2.4 AGRESSIVIDADE, TRANSGRESSÃO E INCIVILIDADE	100
2.4.1 VITIMIZAÇÃO	104
2.4.2 ENTENDIMENTO SOBRE VIOLÊNCIA A PARTIR DOS INTERLOCUTORES	107
2.5 POSITIVIDADE DA VIOLÊNCIA	110
3. O CORPO QUE NÃO AGUENTA MAIS: BIOPOLÍTICA E VIOLÊNCIA ESCOLAR	115

3.1 BIOPODER E BIOPOLÍTICA	116
3.2 BIOPODER E BIOPOLÍTICA EM FOUCAULT	117
3.2.1 PODER DISCIPLINAR	121
3.2.2 AS FORMAS BIOPOLÍTICAS DE FOUCAULT	126
3.3 AGAMBEN E A EXCEÇÃO SOBERANA	129
3.3.1 O BANDO	131
3.3.2 O CAMPO	133
3.4 BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO	136
3.4.1 GOVERNO, PODER PASTORAL E ESCOLA	141
3.5 APROXIMAÇÕES ENTRE ESCOLA, VIOLÊNCIA ESCOLAR E BIOPOLÍTICA	143
3.5.1 AMEAÇAS	152
3.5.2 MEDO	155
3.5.3 O CORPO CANSADO E DOENTE	158
3.5.4 ABANDONO: A INCLUSÃO PELA EXCLUSÃO	161
4. EXPERIÊNCIA, POTÊNCIA E RESISTÊNCIA	167
<hr/>	
4.1 Os ‘AFECTOS’ DE ANA E OUTROS SUJEITOS	169
4.2 EXPERIÊNCIA É O QUE ACONTECE OU O SENTIMENTO QUE FICA	173
4.3 DESTRUIÇÃO DA EXPERIÊNCIA: A IMPOSSIBILIDADE DA NARRATIVA	177
4.3.1 GEOGRAFIA DA INCOMUNICAÇÃO	183
4.4 EXPERIÊNCIA: O QUE ME ACONTECE E ME TOCA	191
4.4.1 VIVÊNCIA E EXPERIÊNCIA: O QUE ACONTECE NA ESCOLA	192
4.4.2 (IN)SEGURANÇA NA ESCOLA	195
4.5 VIOLÊNCIA ESCOLAR E RESISTÊNCIA: POTÊNCIA DE SER E DE NÃO SER	202
4.5.1 VIOLÊNCIAS UTILITÁRIAS, MICROVIOLÊNCIAS E VIOLÊNCIAS POSITIVAS	211
4.5.2 PREFERIRIA NÃO	218
4.6 A ESCOLA QUE VEM	224
CONSIDERAÇÕES FINAIS	231
<hr/>	
REFERÊNCIAS	237

INTRODUÇÃO

O tema da violência sempre despertou interesse, desde os clássicos gregos até os eminentes sociólogos, filósofos, historiadores dos dias de hoje. Podemos citar o inglês Thomas Hobbes (1588-1679), os alemães Theodor Adorno (1903-1969) e Hannah Arendt (1906-1975); os franceses Pierre Bourdieu (1930-2002), Pierre Clastres (1934-1977), Yves Michaud (1930) e Michel Maffesoli (1944), entre outros.

Nas análises clássicas, distinguem-se três modos de abordagem sobre a violência, segundo Wiewiorka (2006). A primeira, com base nas contribuições de Alexis de Tocqueville (1805-1859) e Ted Robert Gurr (1936-1965), considera a violência uma conduta de crise que leva o indivíduo frustrado a uma reação. A segunda insiste no caráter racional, instrumental e coletivo da violência, como revolução, motins e guerras, e tem como expoentes Thomas Hobbes (1588-1679), Charles Tilly (1929-2008) e, mais recentemente, Arendt. Por fim, há uma abordagem que vincula cultura e violência, como é o caso de Theodor Adorno (1903-1969) e Norbert Elias (1897-1990). Wiewiorka (2006) critica esta última abordagem por não levar em conta as mediações políticas e sociais.

A tentativa de se "resolver" o problema da violência também está longe de um caminho comum, dada a polifonia de propostas entre os estudiosos. Há autores que consideram/enfatizam a violência pelo viés da agressão física com danos graves para alguma vítima (CHESNAIS, 1981); ou como violência simbólica (BOURDIEU, 2009). Além disso, há os que consideram a violência como constituinte das sociedades e de suas estruturas (MAFFESOLI, 1987, 2009; SIMMEL, 1983).

Essas perspectivas também podem ser encontradas nos estudos realizados sobre a violência no Brasil. Mas somente a partir dos anos 1980 se percebe maior incidência de pesquisas sobre a violência escolar. Podem ser observados três movimentos nessas pesquisas: as que tratam da violência simbólica, as que consideram a violência contra o patrimônio e as que tomam a violência como agressão física (ABRAMOVAY; RUA, 2002a; DERBABIEUX; BLAYA, 2002, 2006).

No entanto, ao longo desses trinta anos, tais estudos, muitos deles subvencionados pela UNESCO¹, visavam primordialmente à obtenção do dado estatístico sobre a ocorrência de agressão física, a violência vinda de grupos externos, depredações, drogas, roubos, *bullying*. Não se percebe neles a intencionalidade de uma análise do que se passa dentro das escolas no seu dia a dia acerca das relações e das experiências que se enredam nesse microsistema. Essa é a lacuna que me desafia.

Deve-se reconhecer que há contribuições muito importantes nessa perspectiva, sobretudo na França, na Inglaterra com os estudos sobre o *bullying* e também nos Estados Unidos, como poderá ser percebido ao longo do desenvolvimento deste trabalho. Todavia, avalio que é válido e possível arriscar, a partir da pesquisa de dentro das escolas, diferentes olhares sobre o assunto, e, quem sabe, descobrir fissuras, ranhuras, cavidades que devam ainda ser exploradas.

Manter a investigação e o debate sobre o tema da violência escolar, na academia, é também um dos aspectos que justifica esta pesquisa. Abramovay, em conferência no Senado Federal,² comenta que um dos obstáculos na busca de novos caminhos para se compreender essa situação no Brasil é o fato de a violência escolar ser vista como tema secundário no campo da investigação científica, tanto que, diz ela, nos últimos três anos (ela se referia aos anos entre 2004 e 2006) houve poucas pesquisas significativas nessa área. E, enquanto os estudos não avançam, avançam as microviolências (depredação do patrimônio, brigas entre alunos e entre professores e alunos) e as macroviolências (assassinatos, ataques de gangues, invasão da polícia, invasão de traficantes).

Este tema começou a despertar a minha atenção em 2004/2005, quando desenvolvi a pesquisa de campo, para os estudos de mestrado, em uma escola pública da cidade de São Paulo. Na época, em

¹ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura –, agência especializada na cooperação com a promoção da paz e a segurança internacional por meio da educação, ciência e cultura.

² Conferência proferida pela socióloga Mirian Abramovay em sessão aberta do Senado Federal, em 27 de novembro de 2007, sobre violência escolar.

entrevistas com alunos do ensino médio, observei que, de variadas formas, esse tema era recorrente na fala deles. Sobressaiam, em seus relatos, a falta de liberdade, o excesso de normas sem sentido, o medo, a insegurança, o abandono e o descrédito na autoridade de professores e gestores. Tais situações podiam ser comprovadas na convivência diária no interior desses estabelecimentos. Eu percebia, ao caminhar pelos corredores e pátio, a tensão constante devido à indefinição nos papéis dos atores e à confusão nas relações (OLIVEIRA, 2005).

Desde então, fiquei muito motivada a empreender pesquisa sobre violência escolar, o que veio a se confirmar depois que fui transferida para Curitiba por motivo de trabalho, e constatar ali que havia também situações de violência escolar, com frequência relatadas nos jornais:

[...] uma menina de 11 anos é atingida na cabeça por uma bala perdida, na entrada da Escola Estadual Anita Canet, em Fazenda Rio Grande, na região metropolitana de Curitiba. A estudante entrava no colégio quando teve início uma briga envolvendo dois grupos rivais de adolescentes. O barulho de um disparo foi ouvido em seguida e a menina caiu ferida. (Gazeta do Povo, 12/2/2007)

Briga entre alunos do Colégio Estadual Guilherme Maranhão, no Tatuquara, em Curitiba, serve de estopim para confusão entre estudantes e policiais da Patrulha Escolar. Moradores fecharam a rua protestando contra a violência policial. (Gazeta do Povo, 29/3/2007)

[...] diretor do Centro Estadual de Educação Profissional de Curitiba, Edson Luís Martins, é agredido com socos, pontapés, pauladas e pedradas por 15 alunos da instituição. (Gazeta do Povo, 13/3/2007)

Cada vez mais a violência está presente no cotidiano da escola, seja por meio de xingamentos, discriminação ou agressões físicas. Pesquisa feita pela Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana

(RITLA)³, revela que sete entre dez alunos e professores já presenciaram alguma cena de agressão física na escola e 21,5% dos estudantes relatam conhecer casos de abuso sexual nas dependências escolares.

Os dados da RITLA referem-se ao Distrito Federal, mas a realidade se assemelha em todo o país. No Paraná, em fevereiro deste ano Yuri Henrique Mendes Chaves, de 10 anos, foi morto na saída da escola por colegas de 13 e 14 anos, que se juntaram para agredi-lo. Em 2009, um grupo de 13 jovens foi acusado de cometer violência sexual contra uma mulher de 31 anos, com deficiência mental. A cena foi gravada em celulares e ocorreu numa escola agrícola de Apucarana, região Norte do Paraná (GABRIEL, 2009).

O Mapa da Violência 2011 (WAISELFISZ, 2011), junto com os dados da RITLA, mostram que Curitiba ocupa, hoje, o 5º lugar no ranking dos municípios mais violentos do Brasil em homicídios de jovens, como comenta Werthein⁴:

Nos últimos dez anos, o Paraná saltou do 14º para o 9º lugar no ranking dos estados brasileiros com o maior número de homicídios entre a população adulta. A cidade de Foz do Iguaçu colecionou, em termos proporcionais, o título de cidade brasileira com o maior número de jovens assassinados. A situação de Curitiba não foi diferente. A capital paranaense saiu do 18.º para assumir o 5º lugar entre as capitais que lideram os índices de homicídios de jovens no país (2011, p. 1).

³ A Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA) é um organismo internacional, de caráter intergovernamental, direcionado ao estudo do desenvolvimento tecnológico da América Latina. A principal estratégia de ação está no combate a todas as formas de exclusão da chamada sociedade do conhecimento.

⁴ Jorge Werthein foi representante do Escritório da UNESCO em Nova York/Washington, Nações Unidas, de 1994 a 1996, e diretor e representante do escritório da UNESCO no Brasil entre 1996 e 2005.

Se a escola é caixa de ressonância do que acontece na sociedade, como salientou Pino (1995), essas estatísticas vão ampliar também os números dentro da escola, como constata um jovem frequentador de escola pública de Curitiba:

Violência, acho que tem aquela violência no sentido mais puro né, de sair mesmo brigando. Tem aquela violência eu acho, que são muitas palavras é [...] rudes assim né [...] acho que essa violência existe bastante, não só em escolas em todos os lugares. A escola, o ambiente escolar é um reflexo desse golpe. Tudo o que acontece fora da escola é trazido pra dentro da escola (UNESCO, 1999).

Essas situações me interpelam a me embrenhar no espaço escolar e, junto com os envolvidos no processo educativo, buscar compreender o fenômeno da violência escolar e seus atravessamentos sociais, históricos e culturais, a partir das experiências, dos fatos e discursos presentes, e propor outro olhar sobre as relações, os mecanismos disciplinares, a organização do tempo e do espaço escolar, crenças, processos e pactos entre professores e alunos.

Perguntei-me como poderia estudar o fenômeno da violência escolar a partir de outra perspectiva que extrapolasse o lugar comum dos estudos atuais. Nesse tempo, entrei em contato com o conceito de biopolítica de Giorgio Agamben, filósofo italiano nascido em 1946. Havia em sua obra algo de inusitado e inexplorado que, a meu ver, poderia trazer novas luzes para o âmbito da educação. Decidi, então, analisar a violência escolar no contexto da relação entre educação e biopolítica, para, a partir daí, problematizar o que está posto sobre o assunto. Disponho-me, portanto, a analisar a relação dos conceitos de biopolítica e de violência escolar, buscando compreender se há ou não um entrelaçamento mais explícito entre ambos nas relações que se estabelecem dentro das escolas.

Tomo como objeto de estudo a violência escolar a partir do que dizem os sujeitos das comunidades escolares. Acredito que a análise da microfísica da violência na ambiência escolar pode abrir possibilidades para se compreender a sociedade, e, neste caso específico, para se entender a violência que acontece no plano da macrofísica. Em vista

disso caracterizo o problema de pesquisa da seguinte forma: a violência escolar é uma forma de expressão biopolítica?

Meu objetivo é analisar os discursos, os dispositivos, as experiências de violência no cotidiano de três escolas de Curitiba, a fim de identificar quais dispositivos emergem dessa análise e que poderiam caracterizar a violência nas escolas como forma de expressão da biopolítica.

Utilizo o conceito de dispositivo conforme a definição dada por Michel Foucault (1926-1984):

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1979, p. 244-247).

O que Foucault chama de dispositivo é algo muito mais geral, que compreende também a *epistême*, dispositivo especificamente discursivo. O dispositivo foucaultiano é discursivo e não discursivo, seus elementos são muito mais heterogêneos. Ele permite separar não o verdadeiro do falso, mas o inqualificável cientificamente do qualificável.

Para Agamben, o dispositivo tem uma abordagem ontológica. Ele assim o define: “Chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos” (2009, p. 40). De um lado estão os dispositivos, de outro os seres vivos, e, “entre os dois, como terceiro, os sujeitos. Chamo sujeito o que resulta da relação e, por assim dizer, do corpo a corpo entre os vivos e os dispositivos” (2009, p. 41).

Pretendo, pois, observar se, na escola, a violência pode ser caracterizada como um dispositivo biopolítico, como forma de expressão da biopolítica e, ainda, se no espaço escolar a “vida nua” como vida abandonada/banida pode se manifestar.

Meu pressuposto é que os estudos sobre a violência escolar no Brasil têm analisado o problema a partir de uma visão de violência que acaba por ser sintetizada no contexto generalizante como *bullying*, seja a violência física, simbólica, direta ou indireta, 'da' escola ou 'na' escola ou utilitária. Por isso me proponho a analisar o problema a partir das experiências e dos discursos que atravessam o ambiente escolar, acreditando que sob esse olhar contribuirei para a problematização da questão, abrindo outras perspectivas de compreensão. Ora, se as escolas são responsáveis por educar para a vida e ensinar a defendê-la e a respeitá-la, "pensando e promovendo o avesso da vida nua, a potência *da* vida, e a vida humana como potência de ser e de não ser" (ASSMANN, 2007, p. 9), uma análise da questão na perspectiva biopolítica pode, como hipótese, ajudar a desvelar outro ângulo de entendimento para violência.

Na imbricação dos aportes filosófico, sociológico e antropológico, poder-se-á encontrar aberturas que ajudam a avançar e aprofundar a questão da violência escolar, e observar como se constituem os dispositivos biopolíticos no ordenamento vigente na escola, que, segundo a minha hipótese, poderão se evidenciar nas análises das relações pedagógicas que muitas vezes querem ser entendidas ou se confundem com relações de poder.

Não se trata de perguntar se a biopolítica é positiva ou negativa, ou de defender este ou aquele autor, mas tirar proveito das várias interpretações e abrir possibilidades, como já foi dito, de perceber outros conceitos que ajudem a problematizar o debate sobre violência escolar.

Para tanto, estabeleço os seguintes objetivos específicos:

- a. analisar o fenômeno da violência escolar no contexto da relação entre biopolítica e educação;
- b. discutir e dissertar sobre os conceitos de violência escolar, biopolítica, corporeidade e experiência, identificando possíveis brechas que ajudem a problematizar os conceitos de resistência e de potência no contexto escolar e as práticas nominadas de violência escolar;
- c. analisar as relações dentro da escola, tendo presentes as formas de expressão biopolítica que possam vir a se materializar no ambiente escolar.

Considero, ainda, que a contribuição social deste trabalho é a de oferecer pistas de reflexão e problematização da violência escolar sob o viés da relação entre educação e biopolítica, para que quem vier a ter contato com esta pesquisa possa se sentir provocado a continuar propondo modos de se compreender a violência nas escolas. Espero oferecer, sem grandes pretensões, outra possibilidade de análise que ajude a promover novos debates acerca da violência no espaço escolar.

A compreensão de violência escolar está intimamente atrelada ao conceito de violência geral. Por isso os problemas de definição encontrados nos macrossistemas de violência se refletirão no caso da violência escolar. Não é minha intenção elaborar uma teoria da violência, tampouco estabelecer definições, mas penetrar nessa microfísica da violência escolar e propor questões para se (re)pensar o problema. Contudo, considero importante fazer uma revisão da literatura que se tem sobre o tema, principalmente dos principais estudiosos, o que será realizado no segundo capítulo desta tese.

Meu diálogo sobre a violência escolar parte de marcos conceituais de estudiosos como Foucault, Agamben, Arendt, Debarbieux, Charlot e Guimarães. Acredito que podem fornecer um arcabouço teórico de análise do meu objeto de estudo. Eles me permitiram entender melhor questões relacionadas ao conceito de biopoder, em suas formas de poder disciplinar sobre os corpos, e ao de biopolítica como controle da espécie, da população.

Não intento traçar um comparativo entre esses marcos conceituais, ou mesmo explorá-los filologicamente. Eles sustentam compreensões diferentes acerca da biopolítica, sobretudo em Foucault e Agamben, que os analisam a partir de diferentes tempos e espaços. Contudo, as contribuições desses pensadores mostram-se iluminadoras para nosso debate.

Esse tratamento se justifica pelo fato de eu ter empreendido uma pesquisa de campo que se baseou nas experiências, nos fatos e nos discursos que não estão dados, mas que foram sendo desvelados no dia a dia pela observação participante. A interação com o objeto de pesquisa trouxe novas perspectivas e a exigência de outros olhares para as questões que surgiram.

O ponto de partida é o conceito de biopolítica em Foucault e seus desdobramentos. Em *A vontade de saber*, publicado em 1976, e *Em defesa da sociedade*, aula ministrada no Collège de France em

março do mesmo ano, Foucault expõe e aprofunda o conceito de biopolítica, enunciado dois anos antes, em 1974, em conferência proferida no Rio de Janeiro, e o leva para um campo mais amplo.

Biopolítica, para Foucault (1999), é uma tecnologia de poder que visa controlar a vida da população. Essa tecnologia foi desenvolvida nos séculos XVII e XVIII, na passagem do poder soberano para o poder de Estado. A regra do poder soberano, "Fazer morrer e deixar viver", ganha novo sentido quando passa para o poder do Estado: "Fazer viver, deixar morrer".

O olhar do soberano estava sobre o súdito e tinha, em relação a ele, poder sobre sua vida e morte. Mais especificamente, tratava-se do poder do soberano sobre cada indivíduo, de dispor de sua vida absolutamente. A virada biopolítica, segundo Foucault, está no fato de que, com o deslocamento do poder do soberano para o poder do Estado, o que se coloca em questão não é o indivíduo, mas a população. Esta se torna um corpo biopolítico, um corpo de muitas cabeças. É este corpo que o poder do Estado procura fazer viver a todo custo, utilizando tecnologias de poder, como a erradicação de doenças, a sanitização das cidades, a segurança da população, o racismo.

Fazer viver e deixar morrer significa, para Foucault (1999), uma forma de poder regulador que aplica suas tecnologias para fazer viver (medicina, seguro, proteção, sanitização). Esse poder controla possíveis danos e acidentes no percurso da vida, a fim de aumentar o tempo de vida, retardando o máximo possível a morte e transferindo-a, cada vez, para o domínio do particular.

O "fazer viver" se traduz em duas formas: a primeira é a disciplina como tecnologia de poder que visa à docilização e regulação dos corpos dos indivíduos; a segunda consiste na biopolítica, isto é, o Estado assume o poder sobre a vida da população enquanto espécie (FOUCAULT, 1999). O Estado, por sua vez, atribui conotação política aos processos biológicos: nascimento, proliferação, mortalidade, saúde, longevidade. Enquanto a tecnologia disciplinar vai se dirigir ao homem-corpo, a biopolítica vai incidir sobre o homem vivo, o homem-espécie (PELBART, 2003). A primeira se desenvolve no final do século XVII e ao longo do século XVIII, enquanto a biopolítica aparece na segunda metade do século XVIII e desvincula-se do poder soberano. Para Foucault a biopolítica não comporta a soberania. Embora haja

uma defasagem cronológica entre essas duas formas de poder, não significa que uma exclua a outra.

Na primeira forma do biopoder, o principal objetivo do poder disciplinar era docilizar o corpo e, ao mesmo tempo, tratar o ser humano como corpo produtivo. O indivíduo dócil tornava-se obediente e não questionava a situação, pois se encontrava sujeito a um poder soberano que determinava o que ele devia fazer. Apesar de a tecnologia disciplinar ter sido aperfeiçoada para sua aplicação em fábricas, casernas, prisões e hospitais, o objetivo geral era um “aumento paralelo de utilidade e docilidade” dos indivíduos e das populações, além de ampliar sua aplicação a universidades e escolas (DREYFUS; RABINOW, 2010). Assim descreve Foucault:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica de poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, como as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (2007a, p. 119).

O ‘poder disciplinar’ é identificado com o paradigma do panóptico⁵, cujo mecanismo permite a visão de todos os pontos do

5 Foucault assim descreve o panóptico de Bentham: “O principio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravessasse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas

local colocado sob vigilância, a partir de uma torre central estrategicamente construída. Este “dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente” (FOUCAULT, 2007a, p. 166).

Essa tecnologia disciplinar, a anátomo-política apresentada por Foucault, será muito mais eficaz que as formas repressivas de poder do regime monárquico, como o isolamento e encarceramento nas masmorras ou a punição violenta e exemplar, visto que essas modalidades antigas não se adequam à ordem capitalista. Isso justifica o fato de o controle disciplinar e a criação dos corpos dóceis estarem, indiscutivelmente, ligados ao surgimento do capitalismo (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 178).

O poder disciplinar tem como escopo atingir os corpos individuais com o intuito de serem vigiados, treinados, utilizados e castigados. Já o poder regulador visa à multiplicidade, à massa de homens-espécie que deixa de existir como corpo individual para dar lugar a um corpo multiforme, um novo corpo biopolítico (FOUCAULT, 2007b).

Essa nova tecnologia, a biopolítica, impulsionada pelo advento de novas áreas de saber como a demografia, a estatística e o avanço da medicina, vai alavancar inusitadas formas de governo, fortemente influenciadas pelo legado do poder pastoral e do liberalismo ao estado moderno. Um governo que rege a população de homens e não mais de almas. Esse poder sobre o corpo biopolítico tem a vida biológica da população como objeto fundamental. Essa nova técnica não suprime a disciplinar, porque ela é de outro nível, está noutra escala, tem outra superfície de suporte e vem auxiliada por instrumentos totalmente diferentes. “A biopolítica embute a técnica disciplinar, a integra e a modifica parcialmente” (FOUCAULT, 1999, p. 289).

A biopolítica tem três campos de intervenção direta, segundo Foucault. O primeiro é a introdução da medicina com função principal de higiene pública e de normalização do saber médico, incluindo questões de natalidade, morte e reprodução. O segundo diz respeito a fenômenos como velhice, inatividade, instituições de assistência, enfermidades e anomalias diversas. O último campo refere-se à

jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível” (2007a, p. 166).

preocupação com as relações entre espécie humana, os seres humanos enquanto espécie, enquanto seres vivos e seus meios: geográfico, hidrográfico, climático (este último aparece no início do século XIX). A biopolítica, então, vai lidar com a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder. A biopolítica vai incidir sobre a vida, e o Estado assume os processos biológicos do homem-espécie, assegurando a regulação desses processos.

Farhi Neto (2008, 2010) resume as formulações da biopolítica de Foucault em: saúde, raça, sexualidade, economia e segurança. Esta última extraída das aulas de 1978, no Collège de France, publicadas no livro *Segurança, Território e População*. Colocando a segurança como uma formulação da biopolítica, o filósofo francês vai ampliar a perspectiva analítica da biopolítica, partindo do racismo e da eugenia, para um novo campo que lhe permitirá continuar a interpretação biopolítica das relações contemporâneas entre Estado e população. Para ele, assim como a soberania está disposta nas fronteiras do território e a disciplinarização está relacionada ao controle dos corpos dos indivíduos, da mesma forma as tecnologias de segurança estão voltadas para o corpo da população. Foucault dedica boa parte das aulas à análise da emergência das tecnologias de segurança nos dispositivos de controle social.

A segurança como dispositivo de proteção da vida natural, no mundo moderno, será o novo nome para a biopolítica, usada para o controle da vida biológica. Outra conclusão importante que se evidencia na análise de Foucault é que a tecnologia de poder não-disciplinar constitui sempre um fenômeno coletivo, que se torna pertinente quando falamos de massas. Trata-se da vida da população transformada em um corpo biopolítico, marcado pela história, produzido nas relações de poder-saber (FOUCAULT, 1985, 1999).

Agamben (2007a), retomando o conceito foucaultiano de biopolítica, analisa-o a partir de outro paradigma: o *Homo Sacer*. A exceção soberana, para ele, marca um momento decisivo na compreensão da biopolítica. O indivíduo biopolítico é o *Homo Sacer*, paradigma que escolhe para designar aquele que está sobre o poder soberano.

Paradigma representa uma forma de conhecimento que não é nem dedutiva e nem indutiva, mas se move de uma singularidade a

outra. O paradigma neutraliza a dicotomia entre o geral e o particular, pois a historicidade do paradigma não está na dicotomia e nem na sincronia, mas na encruzilhada que elas produzem (AGAMBEN, 2009, p. 42).

O *Homo Sacer* e o campo de concentração, o Mulçumano e o estado de exceção – como mais recentemente a *Oikonomia* trinitária ou as aclamações – não são hipóteses através das quais se pretende explicar a modernidade, reconduzindo-a a algo assim como uma causa ou origem histórica. Pelo contrário, como sua multiplicidade poderia deixar entrever, trata-se em todos os casos de paradigmas que teriam por objetivo tornar inteligível uma série de fenômenos cujo parentesco se lhes havia escapado ou poderia escapar ao olhar do historiador (AGAMBEN, 2009, p. 42-43).⁶

Existe um deslocamento e mudança de intensidade em relação a temas que retratam a problemática política do século XX, sobretudo, a politização da vida. Embora Agamben já tivesse enunciado a temática da relação entre política e vida em livros anteriores, como *A Linguagem e a morte* e *Meios sem fim*, é em *Homo sacer I* que ele aprofunda a temática da politização da vida de uma forma bastante singular e revê as categorias de nossa tradição política à luz do poder soberano e da vida nua. Temas como campo de concentração, refugiados, zona de indiferença entre o público e o privado, rompimento donexo entre o homem e a cidade serão tratados por Agamben como formulações da biopolítica.

6 “El homo sacer y el campo de concentración, el Mulsemann y el estado de excepción – como, más recientemente, la oikonomía trinitaria o las aclamaciones – non son hipótesis a través de las cuales se intenta explicar la modernidad, reconduciéndola a algo así como a una causa o un origen histórico. Por el contrario, como su misma multiplicidad podría dejar entrever, se trata en todos los casos de paradigmas que tenían por objetivo hacer inteligible una serie de fenómenos cuyo parentesco se le había escapado o podría escapar a la mirada del historiador”.

O filósofo retoma a dupla designação grega para 'vida': *zoé* e *bíos*. *Zoé* remete ao “simples fato de viver, comum a todos os seres viventes”; *bíos* é a “forma de viver própria de um indivíduo ou de um grupo”, é a vida politicamente qualificada (AGAMBEN, 2007a, p. 1).

Não se trata, para ele, de termos sinônimos, que se completam em sentido. Eles expressam modos distintos da vida. No Grécia clássica, o espaço próprio da *zoé* é a casa (*oikia*), ao passo que o lugar da *bíos* é a cidade (*pólis*). A modernidade vai aproximar esses termos, pois a vida biológica vai pouco a pouco se imiscuindo nos ordenamentos políticos, revelando no mundo ocidental uma zona de indistinção entre *bíos* e *zoé*.

Agamben se aproxima da visão de Hannah Arendt, em *A Condição Humana*, de 1958, quando ela afirma que, na modernidade, a vida natural passa a ser o bem supremo, ocupando o lugar da política. Quando isso ocorre, a política se transforma em biopolítica. Mas Agamben critica Arendt por não ter vinculado às suas reflexões o totalitarismo do século XX. Da mesma forma, ele observa que Foucault não estendeu suas investigações para os campos de concentração (lugar por excelência da biopolítica contemporânea) e, nem tampouco, interrogou o ponto de intersecção entre as técnicas políticas e as tecnologias do eu da modernidade. Para Agamben, Foucault se ateuve à análise das formas modernas de exercício do poder, deixando de lado os conceitos jurídico-institucionais e abandonando, sobretudo, o conceito de soberania.

Por tudo isso, o filósofo italiano se impõe a tarefa de esmiuçar, desdobrar e aprofundar campos do conhecimento que, segundo ele, foram ignorados por Arendt e por Foucault, isto é, a biopolítica, a teologia, o direito. Agamben afirma:

A tese foucaultiana deverá, então, ser corrigida ou, pelo menos, integrada, no sentido de que aquilo que caracteriza a política moderna não é tanto a inclusão da *zoé* na *pólis*, em si antiquíssima, nem simplesmente o fato de que a vida como tal venha a ser um objeto eminente dos cálculos e das previsões do poder estatal; decisivo é, sobretudo, o fato de que, lado a lado com o processo pelo qual a exceção se torna em todos os lugares a regra, o espaço da vida nua,

situado originariamente à margem do ordenamento, vem progressivamente a coincidir com o espaço político, a exclusão e inclusão, externo e interno, *bíos* e *zoé*, direito e fato entram em uma zona de irreduzível indistinção (2007a, p. 16).

Agamben retoma, portanto, as investigações de Foucault e Arendt, a fim de analisar a relação entre biopolítica e soberania, e de investigar o modo como a vida nua está inscrita nos dispositivos do poder soberano. A politização da *zoé* deixa de ser uma novidade da modernidade, como propunha Foucault, e sua cronologia coincide com a própria existência da soberania. Para isso, Agamben retoma o pensamento de Aristóteles: “O nexa entre política e vida nua é o mesmo que a definição metafísica do homem como ‘vidente que possui a linguagem’, encontrado na articulação entre *phoné* e *lógos*”, (2007a, p. 15). A política, para o filósofo grego, se funda na linguagem, e não simplesmente na voz. Enquanto a voz pode ser expressão de prazer e desprazer; a linguagem serve para expressar o justo e o injusto, e é aí que se funda a comunidade política, ou seja, é a relação entre política e vida o que está em jogo na passagem da voz para linguagem (CASTRO, 2008).

Agamben precisa os pontos fundamentais de sua pesquisa:

[...] concerne precisamente a este oculto ponto de intercessão entre o modelo jurídico-institucional e o modelo biopolítico do poder. O que ela teve de registrar entre os seus prováveis resultados é precisamente que as duas análises não podem ser separadas e que a implicação da vida nua na esfera política constitui o núcleo originário – ainda que encoberto – do poder soberano (2007a, p. 14).

Ele vê a biopolítica como uma essência da política ocidental, ou melhor, como realidade presente em toda a história ocidental, ao contrário de Foucault, que a vê como relação de domínio sobre a vida, tipicamente identificável em determinado momento da história. Para

este, a biopolítica não é um *continuum* na história. Já Agamben entende que

[...] a estrutura originária do poder soberano traz consigo uma relação específica com a vida, relação que é de exceção. Soberania significa sempre – para Agamben – que a vida se encontra exposta à violência e ao poder da morte, ou seja, que todo exercício de soberania inclui em si o jogo de inclusão e exclusão, típico do estado de exceção que marca todo exercício de soberania. Enquanto para Foucault, o biopoder é uma forma específica de poder, para Agamben, todo poder político, todo exercício de soberania, é sempre biopoder. Enquanto para Foucault o biopoder implica uma redefinição do poder político, para Agamben todo poder soberano é uma relação com a vida, uma relação de fazer viver e de fazer morrer ao mesmo tempo, como se toda política consistisse inevitavelmente nisso: a vida de uns necessariamente implica a morte de outros (ASSMANN, 2010, p. 7).

Agamben aborda os conceitos de violência, de soberano, de estado de exceção e de biopolítica a partir do paradigma *Homo sacer*⁷. A produção de um corpo biopolítico é a contribuição original do poder soberano, porque o que é capturado nessa esfera do soberano é a vida. A novidade da biopolítica moderna deve-se ao fato de o dado biológico ser imediatamente biopolítico. Isso quer dizer que, desde o nascimento, o indivíduo está sujeito ao Estado soberano. “É a crescente implicação da vida natural do homem nos mecanismos e nos cálculos do poder” (2007a, p. 125).

O filósofo afirma que a exceção expõe a vida nua, porque na exceção o poder soberano se manifesta. “O espaço juridicamente vazio do estado de exceção [...] irrompeu de seus confins espaciotemporais e, esparramando-se para fora deles, tende agora por toda parte a

7 *Homo Sacer* é o paradigma, tirado do sistema jurídico romano, escolhido por Agamben para desenvolver o conceito de vida nua.

coincidir com o ordenamento normal, no qual tudo se torna assim novamente possível” (2007a, p. 44).

A relação de exceção é uma relação de bando, no sentido do banimento, do abandono. Diz o autor:

Aquele que foi banido não é, na verdade, simplesmente posto fora da lei e indiferente a esta, mas abandonado por ela, ou seja, exposto e colocado em risco no limiar em que vida e direito, externo e interno, se confundem. Dele não é possível dizer que esteja fora ou dentro do ordenamento. [...] É neste sentido que o paradoxo da soberania pode assumir a forma: “não existe um fora da lei”. A relação originária da lei com a vida não é a aplicação, mas o abandono (AGAMBEN, 2007a, p. 36).

O que define a condição do *Homo sacer* é, sobretudo, o caráter particular da dupla exclusão em que se encontra preso e da violência à qual se encontra exposto. A violência, para ele, é a morte insancionável que qualquer um pode cometer em relação a ele. “Subtraindo às formas sancionadas dos direitos humano e divino, a violência abre uma esfera do agir humano que não é o *sacrum facere* e nem a ação profana” (AGAMBEN, 2007a, p. 90).

Essa zona de indiferença entre o sacrifício e o homicídio é chamada de soberana. “Soberana é a esfera na qual se pode matar sem cometer homicídio e sem celebrar um sacrifício, e sacra, isto é matável e insacrificável, é a vida que foi capturada nessa esfera” (AGAMBEN, 2007a, p. 91).

Embora Foucault e Agamben não tenham escrito livros sobre violência e mostrem perspectivas diferentes na abordagem e compreensão do conceito de biopolítica, ambos oferecem, a meu ver, possibilidades, pontos de fuga e curvas para problematizar⁸ a violência

8 Segundo Foucault, a problematização é um método que “elabora para suas propostas as condições nas quais possíveis respostas podem ser dadas; define os elementos que constituirão aquilo que as diferentes soluções se esforçam para responder. Tal elaboração de um dado em questão, essa transformação de um conjunto de obstáculos e de dificuldades em problemas para os quais as diferentes soluções buscarão dar resposta, é o que constitui o ponto de

escolar. Meu interesse é que esta aproximação ajude também a analisar se há possíveis violências ocultas na atuação dos professores em relação aos alunos, no discurso sobre relações democráticas no ambiente escolar, nas formas de governo e nas relações pedagógicas.

Nos termos da biopolítica, a regulação da vida e das relações estabelecidas na escola leva a um conjunto de ações operativas e de processos de simbolização para designar a ordem e determinar, hierarquicamente, o lugar de cada um. Nesse sentido, pergunto se é possível alguém na escola ser submetido a essa ordem de sujeito a ser sacralizado. O termo sacralizado aqui tem o sentido de abandonado, de acordo com Agamben (2007a). A vida abandonada é a vida nua, incluída em um bando pelo processo de exclusão.

Pelbart comenta que o conceito de vida nua pode, com êxito, ser aplicado à análise de um “vasto leque de fenômenos contemporâneos, desde a biologização da vida até o estado de exceção como política de governo”, porém destaca que o conceito “não é uma unanimidade”, visto que “Valérie Mérange lembra que os relatos literários dos sobreviventes dos campos mostram sempre signos de uma firmação vital e política” (2003, p. 66). Essa não unanimidade não impede, a meu ver, que eu possa tomar certa distância do rigor de utilização do conceito e tentar analisar a escola para, por meio desta nova abordagem e desse paradigma, observar se há aí situações de sacralidade que precisam ser profanadas.

Reconheço o risco de se trabalhar com um conceito ainda tão aberto a discussões como é o da biopolítica e, em geral, mais vinculado à área da saúde. Todavia, há dois estudos sobre biopolítica e educação que podem servir de orientação na busca de uma análise como esta: Gadelha (2009), com seu estudo sobre biopolítica, governamentalidade e educação, e Caruso (2005), que faz uma análise biopolítica da sala de aula nas escolas da região alemã da Bavária, problematizando a situação da infância nos processos de aprendizagem, entre outros.

problematização e o trabalho específico do pensamento. [...] Trata-se de um movimento de análise crítica através do qual se busca verificar como foram construídas as diferentes soluções de um problema; mas também como tais diferentes soluções decorrem de uma forma específica de problematização. Percebe-se assim que toda solução nova que venha a ser acrescida às outras depende da problematização atual, modificando apenas determinado postulado ou princípio sobre o qual se apoiam as respostas dadas” (2011).

Gadelha (2009) recomenda cuidado ao confrontar educação e biopolítica. Precisamos ser bastante despretensiosos, diz o autor, e abandonar uma leitura rígida de Foucault (e, neste trabalho, também de Agamben), que se atenha tão somente ao que ele explicitamente escreveu ou falou, mas ter abertura à exploração das possibilidades abertas por seu pensamento, por sua investigação e seus achados. Esse é meu propósito.

Esclareço, entretanto, que minha pesquisa não é sobre a biopolítica, mas sobre a violência escolar a partir de uma perspectiva biopolítica, que seja capaz de iluminar outro modo possível para se problematizar a violência escolar nos dias de hoje. Não tenho pretensões de universalizar os dados e as ponderações acerca da violência escolar, visto que me restringi a uma localidade bem específica, ainda que Foucault afirme que “todo objeto de pesquisa é delimitado por um tempo e por um espaço, embora se busque certa universalidade” (2006a, p. 267).

Minha intenção é oferecer elementos que colaborem com a problematização do tema violência escolar. Não procuro fazer um trabalho comparativo entre escolas ou entre o que dizem os interlocutores de um ou de outro estabelecimento de ensino. Interessa-me ouvir os interlocutores e observar no cotidiano escolar como se dão as relações e como as microviolências se manifestam, como elas chegam a ocupar o lugar dos sujeitos envolvidos.

Acredito que o estudo que aqui proponho ajudará a penetrar o problema, não por meio de definições e antinomias – violência *versus* paz ou *versus* não-violência, totalitarismo *versus* democracia, por exemplo –, nem com a nomeação de possíveis "culpados", mas buscando compreendê-lo nas tensões geradas, em seus interstícios, entre o incluído e o excluído, entre o que é legítimo e o que é banido, sem me ater às polaridades, embora saiba que terei de considerá-las em certo momento.

Pode-se dizer que a complexidade que envolve o tratamento da biopolítica na educação requer uma análise minuciosa e demorada nas operações, no meu caso, das escolas. Não encontrei pesquisas acadêmicas que relacionem violência escolar e a biopolítica. O estudo da biopolítica no campo da educação ainda é incipiente, mas se olharmos pelas fendas deixadas por esses pesquisadores pode-se ver que há ainda uma gama enorme de discursos, arquivos, documentos,

história, monumentos e experiências não visitados. Um desses é o que propus neste trabalho, aproximar o conceito de biopolítica ao de violência escolar.

O terreno da biopolítica é viscoso e exige cuidado e atenção às armadilhas que ela mesma produz, pois, como comenta Castro (2012), ao perscrutá-la muitos entendimentos vêm à tona. Nesse sentido, as diferenças conceituais entre Foucault e Agamben, e outros estudiosos, permitirão maior abrangência na rede de indagações e problematizações sobre a violência escolar. As técnicas disciplinares, o controle dos corpos e a segurança como formulação biopolítica de Foucault, a vida sacralizada e abandonada de Agamben e a violência instrumental de Arendt instigam-me a levantar algumas possíveis questões: pode-se falar de biopolítica no caso da escola? Há uma função de resistência na violência escolar? É possível falar de um corpo biopolítico no ambiente escolar? É correto falar de violência, resistência e liberdade nas relações pedagógicas? Os corpos dóceis permanecem como ideal nas escolas? Por que nas escolas o tema segurança/insegurança é tão recorrente?

Busco comprovar, ou não, se o conceito de biopolítica abre de fato novas perspectivas para se compreender o fenômeno da violência nas escolas. Trata-se, pois, de abrir espaços para debates e pesquisas sobre a biopolítica como uma das formas da prática do poder, de regulação e controle das sociedades modernas, para se compreender as violências silenciosas ocorridas nas escolas. Isso representa também a possibilidade de se superar as análises polarizadas e de reconhecer que a violência pode ser parte indissociável da vida das comunidades educativas, assim como o é da condição humana. Contudo, convém recordar que, onde a violência se apresenta, é porque o poder está em crise (ARENDR, 2009), e que o poder só se exerce sobre sujeitos livres (FOUCAULT, 2010).

Procurou garantir a interdisciplinaridade na pesquisa, analisando e compreendendo o problema a partir das ciências humanas, tendo como pano de fundo a educação. No processo de desenvolvimento da pesquisa, para alcançar os objetivos que propus, fiz uso de algumas técnicas oferecidas pela sociologia, pela antropologia e pela filosofia para a coleta e análise dos dados e, também, para a construção do escopo teórico que dará suporte às análises e às interpretações que serão base para a construção desta tese.

Entretanto, na medida em que fui me aproximando do objeto de pesquisa, percebi que a etnografia seria a abordagem metodológica mais eficaz para a coleta de dados. O contato direto com os interlocutores: professores, alunos e coordenadores pedagógicos, dos quais ouvi os relatos e as experiências, e a quem acompanhei no dia a dia escolar, observando os vários contextos relacionais da escola, foi a minha principal fonte de informação. Mas também, por meio das fontes bibliográficas, foi possível mapear os diferentes discursos, definições, experiências e fatos relacionados à violência escolar em diferentes modalidades e circunstâncias.

Velho (1978) destaca o quanto é relevante para a pesquisa etnográfica o pesquisador conviver o máximo possível com o grupo analisado, para identificar com mais acuidade os aspectos menos explícitos da cultura.

A pesquisa etnográfica, no campo da educação, iniciou nos anos 1970. Como antes era usada quase que exclusivamente no campo das pesquisas social e antropológica, foi preciso algumas adaptações para o campo educacional. Um estudo voltado para questões educacionais que se utilize da etnografia deve ter o cuidado de situar a pesquisa em um contexto sociocultural mais amplo. Segundo Lüdke e André (1966), o pesquisador deve se preocupar em promover uma relação entre o que acontece dentro da escola e o que se passa fora dela. Para isso as autoras apresentam alguns critérios para o uso da etnografia na área de educação: 1 – o contato com o campo pode levar o pesquisador a redescobrir o seu problema de pesquisa; 2 – O pesquisador deve realizar o trabalho de campo pessoalmente; 3 – o trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar; 4 – a abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta; 6 – O relatório etnográfico apresenta uma grande quantidade de dados primários.

O pesquisador para fazer a etnografia deve manter um contato direto com campo da pesquisa, possivelmente em um período de longa duração para poder conhecer de maneira ampla o cotidiano do grupo de interlocutores. Nesse período de imersão no campo, o pesquisador pode utilizar técnicas diferentes para obter um quadro mais completo do contexto. A abordagem etnográfica permite a variação de técnicas como: a observação, a entrevista, a história de vida, a análise de documentos, vídeos, fotos, grupo focal (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

Apliquei as técnicas de observação participante, de questionário, de entrevista semiestruturada e de grupo focal com alunos. Essas técnicas, sobretudo a observação, colocaram-me em contato com os interlocutores, formal e informalmente, com tudo que lhes era peculiar, seus sentimentos, suas histórias, suas experiências, favorecendo uma abrangência maior dos dados coletados (WHYTE, 2005).

Quanto ao questionário, esta foi a primeira técnica que usei para me aproximar dos interlocutores, buscando traçar um caminho que melhor favorecesse a coleta de dados. Para montar o questionário segui as orientações de Lakatos e Marconi (1995), adaptando-o à necessidade da pesquisa. Ele foi elaborado a partir da temática violência escolar, contendo perguntas fechadas e abertas, cujo objetivo foi mapear, inicialmente, quais as concepções de violência que circulavam nas escolas.

O questionário foi aplicado em turmas aleatórias, indicadas pelas coordenadoras pedagógicas, mas cuidando para que tivesse uma representação suficiente tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. Estive presente em todas as aplicações dos questionários, porque a mim convinha observar também o interesse, ou desinteresse, do aluno quanto à temática. Isso serviu para que eu pudesse perceber a escola que seria mais favorável ao desenvolvimento da pesquisa, seja pelo número de alunos e professores, seja pelo interesse em participar como interlocutor. As informações obtidas nos questionários estão codificadas como A01, A02 e assim sucessivamente, portanto no texto quando aparecer esses códigos vai se tratar de uma informação extraída do questionário.

A técnica do grupo focal, segundo Lüdke (1986), consiste em reunir pequenos grupos para estudar e buscar entender atitudes, preferências, necessidades e sentimentos das realidades envolvidas na pesquisa. O papel do moderador é promover a participação e envolvimento de todos, evitando a dispersão dos objetivos e a monopolização do debate.

O grupo focal foi constituído por doze alunos e alunas do Ensino Médio escolhidos pela coordenadora pedagógica. Era uma representação dos bons alunos que frequentavam a escola. Eram críticos e falantes. A dificuldade que encontrei foi o fato de não ter obtido

autorização para gravar as nossas conversas, por isso procurei registrar o máximo possível em meu diário de campo.

Pela observação participante, pude estar em contato direto com a comunidade escolar⁹ durante a permanência na escola. Durante os meses em que frequentei as escolas, busquei interagir com os interlocutores, tendo o cuidado de não causar constrangimentos e de manter o distanciamento necessário ao sucesso da pesquisa (WHYTE, 2005).

A observação direta, salientam Lüdke e André (1986), permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

A observação participante mostrou-se o caminho metodológico mais adequado para esta pesquisa. Foi muito difícil encontrar um método que assegurasse uma coleta de informações para o objetivo que estava me propondo, isto é, investigar se a violência escolar é uma forma de expressão biopolítica. Os elementos que deram suporte a meu trabalho não estavam na primeira mirada: foi preciso escavar, batear, desbravar, e isso só foi possível com a observação participante. Como afirma Dussel, “supor um espaço cruzado e atravessado por

9 A definição dada pelo Instituto de Educação e Pesquisa – INEP – para ‘Comunidade Escolar’ é “Corpo social de uma escola, composto por docentes, por discentes e por outros profissionais da escola, além de pais ou de responsáveis pelos alunos. [...] Conjunto de pessoas envolvidas diretamente no processo educativo de uma escola e responsáveis pelo seu êxito. A comunidade local e a família, por exemplo, em uma concepção moderna de escola, fazem parte da comunidade escolar” (2012). O mesmo dicionário do INEP traz uma definição para Comunidade Educativa que “é Comunidade integrada pelas famílias, pelas entidades sociais, pela própria comunidade escolar e pelos cidadãos que nela atuam; ela é responsável, em diversos níveis, instâncias e modalidades, pela educação integral de todos os que nela vivem. A comunidade educativa ocupa-se de todas as modalidades de educação: a escolar e a extraescolar, diferenciando do conceito de Comunidade Escolar”. Neste trabalho assumo o conceito de Comunidade Escolar para expressar o grupo com o qual me relacionei no desenvolvimento desta pesquisa.

múltiplas linhas é o que nos dá esperanças de que podemos ser mais livres” (2004, p. 63).

A técnica de observação participante permitiu mais liberdade de estranhamento, para entrar em contato com os sentimentos, as afetividades, as relações e os elementos da cultura interna da escola e dos sujeitos que por ali passam. Para isso me dispus a ouvir, ver e fazer uso de todos os sentidos, como sugere Whyte (2005).

As pedagogas designadas para me acompanhar nas escolas se transformaram em uma espécie de interlocutor intermediário, pessoa chave para esclarecer minhas dúvidas, ajudar a me aproximar das pessoas e fornecer informações sobre os grupos de pessoas e sobre a escola.

Além disso, para analisar a violência escolar, inspirei-me na metodologia de Agamben. Em sua pesquisa, ele busca compreender a situação na qual o mundo se encontra e não pelo seu ponto de origem. Não trabalha com polaridades ou antinomias, mas busca compreender as forças que se criam nas tensões geradas por essas polaridades. Isso significa que “entre A e A se dá um terceiro elemento que não pode ser, entretanto, um novo elemento homogêneo e similar ao anterior, mas a neutralização e a transformação dos dois primeiros” (AGAMBEN, 2006c).

Este trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro, exponho o contexto da pesquisa. Apresento as escolas em que realizei meus estudos e quais foram meus interlocutores. Procuo fundamentar o que se tem dito sobre adolescência e juventude hoje e verificar os posicionamentos conceituais sobre o papel do professor na atualidade. Considerei importante esta fundamentação, porque parto do que está posto para então gerar outras reflexões e problematizações.

No segundo capítulo, apresento as definições e concepções sobre violência e violência escolar. O campo semântico de violência é bastante abrangente. Não obstante todas as dificuldades de lidar com definições nesta área de estudo, essa busca foi importante para criar um campo teórico de análise. Ao falar de violência em geral e de violência escolar, as dificuldades de definições são as mesmas. Contudo, neste capítulo não tenho a preocupação de estabelecer uma definição *a priori*, mas, sim, expor as várias formas de se compreender esses conceitos.

No terceiro capítulo, considero o que tange o problema essencial da pesquisa, trabalho a questão da biopolítica em relação à violência escolar. Procuo tecer, em conjunto com meus interlocutores, as aproximações possíveis entre a violência escolar e a biopolítica.

No quarto e último capítulo, procuro fundamentar a violência escolar como resistência e potência de sim e de não. O objetivo deste capítulo é propor uma reflexão sobre o significado de experiência, potência e resistência no contexto da violência escolar e suas consequências.

Espero que este trabalho contribua na ampliação das reflexões sobre o tema violência escolar, que tão recorrentemente tem frequentado nosso dia a dia de diferentes formas, muitas vezes trágicas, mas cuja análise acaba ficando reduzida a estereótipos ou a perspectivas acanhadas e redutoras.

1. CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é apresentar o contexto da pesquisa no que se refere às escolas em que desenvolvi a pesquisa de campo e caracterizar os meus interlocutores no cenário contemporâneo. Faz-se oportuno compreender o entendimento que se tem do ser aluno hoje e quem é esse sujeito que se constitui também nas experiências do ambiente escolar, da mesma forma reconhecer quem é o professor com o qual dialogo neste trabalho, qual é o seu papel e quais são as exigências que lhe são feitas através do discurso educacional e profissional.

A escolha das três escolas teve motivações diferentes. Inicialmente, procurei escolas que estivessem mais próximas do meu bairro, depois fiz uma pesquisa no jornal de maior circulação em Curitiba para ver se havia alguma escola em evidência por causa da violência escolar. Nesse busca foi que encontrei a Escola Guilherme Maranhão. Visitei pelo menos seis escolas, mas, finalmente, escolhi as três indicadas neste trabalho: uma situada no centro da cidade e duas situadas na grande Curitiba. Embora não fosse meu interesse fazer um trabalho comparativo, queria ter interlocutores de várias partes do município.

Desenvolvi minha pesquisa na cidade de Curitiba, capital do Estado do Paraná. Fundada em 1693 e, atualmente, segundo dados do IBGE/censo 2010, com uma população de 1.746.896 habitantes. Curitiba é uma cidade com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) elevado, 0,856. Suas principais atividades econômicas são o comércio, finanças e serviços. Em 2012, possuía 1163 escolas e 18.233 professores. Tem um índice de alfabetização de 96,64% da população. De acordo com os dados do censo Educacional 2009, 144.889 alunos estavam matriculados na Educação Básica (IBGE, 2012).

Meu objetivo, no entanto, não é quantificar índices de violência nas escolas de Curitiba, mas estabelecer um canal de diálogo com alguns interlocutores sobre a temática em questão. Por isso meu contato foi com apenas três escolas que considereei como boas referências para a pesquisa, sendo duas estaduais e uma municipal. Frequentei as três de agosto de 2010 a abril de 2012, como pode ser atestado pelas declarações fornecidas pelos respectivos corpos diretivos.

1.1 Colégio Estadual Joao Cunha

O primeiro colégio com que mantive contato foi o Colégio Estadual Joao Cunha, situado no Bairro Guaíra, Curitiba. Conforme informações da secretaria, ele conta com 780 alunos e alunas, desde o 6º ano até o Ensino Médio. Está situado entre dois bairros em que se concentra uma população de classe média baixa e pobre. Há uma pequena favela com cerca de 70 anos de existência, conhecida como favela do Parolin. Atualmente, cresceu o investimento da construção civil, o que mostra indícios de renovação local, com elevação do preço dos imóveis. A população tradicional do bairro está crescendo com a presença de novos moradores.

A escola tem boa localização e é bem organizada, limpa e equipada: autôfalantes em todas as salas, quadro, carteiras e cadeiras para todos, portas com fechamento adequado, multimídia para uso dos professores, armários novos na sala dos professores, tudo em bom estado de conservação. Não há exagero de pichações. Os pedagogos dedicam-se ao acompanhamento dos alunos nos processos de aprendizagem e no cumprimento das regras internas. Há regras estabelecidas pela escola ao mesmo tempo claras e rígidas, sobretudo quanto ao uso do uniforme, boné e celulares, material escolar, bem como ao cumprimento dos horários, pontualidade, assiduidade e respeito aos professores.

Fui muito bem acolhida pelo diretor da escola, quando fui solicitar autorização para o desenvolvimento da pesquisa, em agosto de 2009. Ele me apresentou a todos os professores e coordenadores pedagógicos que estavam ali no momento, e todos foram muito solícitos em me atender no que fosse preciso. No encontro com a pedagoga do período noturno, ela solicitou uma contrapartida, durante o período em que eu estivesse frequentando a escola: ajudar na formação dos professores. Nessa escola, além das entrevistas, apliquei um questionário (ver volume I) com o objetivo de coletar informações acerca do entendimento conceitual de violência e de ter acesso a um número maior de alunos e alunas.

Por ocasião da pesquisa, fui novamente recebida pelo diretor e vice-diretor com muita cordialidade. O diretor tinha compromisso externo e deixou o vice-diretor responsável por me atender. Não foi difícil entrar no assunto. Ele disse que uma pesquisa como esta,

tratando de um tema tão complexo, seria de grande ajuda para a escola no sentido de se poder trabalhar com os alunos na questão do *bullying*: "este é o nosso principal problema", declarou.

Prosseguimos a conversa e outro problema apareceu: família. Para ele, a família desconstrói, com suas atitudes, os ensinamentos valorativos da escola. Muitos pais não ligam para seus filhos, não aparecem na escola, não acompanham a vida escolar dos filhos. Os alunos também incluem entre os fatores externos que influenciam os processos escolares a questão familiar: "Problemas de toda ordem: separações, brigas, abandono, a má educação, as drogas, muitos pais não ligam para os seus filhos, não sabem por onde e com quem os filhos andam".

Na conversa com alunos, foi perceptível a indisposição deles para falar sobre o tema da violência. Eles se esquivavam, saíam, e demandou algum tempo até eu conseguir alguma coisa deles. As pedagogas me animaram, dizendo que, com o tempo, a confiança viria e eles se soltariam mais. "Há recusa em trazer à lembrança coisas ruins", afirmou uma delas. Os alunos me perguntaram: "professora, para que falar de violência, para que ficar lembrando essa coisa ruim?". Respondi que é necessário falar sobre o assunto, para descobrir formas de superação e encontrar outros caminhos de compreensão.

Permaneci nesta escola por pouco tempo, pois à medida que o trabalho fluía, notei que, na verdade, não havia muita disposição em ajudar e que o contexto não estava propiciando minha imersão no meio dos alunos e dos professores. A maioria dos professores se esquivava das entrevistas. Por outro lado, observei que a minha presença na sala dos professores na hora do intervalo não estava sendo muito produtiva.

1.2 Colégio Estadual Guilherme Maranhão

Situado no Bairro Tatuquara, região periférica de Curitiba, o Colégio Estadual Guilherme Maranhão foi criado em agosto de 1993, inicialmente para atender aos alunos do Ensino Fundamental e, a partir de 1998, passou a oferecer também o Ensino Médio. O colégio já chegou a 2.800 alunos e alunas, conforme informou a secretaria. Atualmente, desde o 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, a escola conta com 2.135 alunos e alunas matriculados,

para 75 professores efetivos. No dia a dia, porém, é muito difícil encontrar esse número de alunos, pois o absenteísmo é muito grande.

A escola apresenta alto nível de depredação, há muitas carteiras quebradas, quadros de giz pichados, portas quebradas, mesmo portas de ferro, vidros das janelas estilhaçados com marca de objetos lançados com esse propósito. A biblioteca, a sala dos professores e as dependências da secretaria e do corpo diretivo apresentava boa conservação, eram limpas e continham o necessário para o trabalho dos profissionais.

A realidade socioeconômica do entorno é deficitária. Encontrei muitas pessoas em situação de vulnerabilidade social. Os pais e mães são, basicamente, operários, diaristas, domésticas, donas de casa ou desempregados. O bairro tem fama de violento e a escola apresenta altos índices de atos violentos, como depredação, pichações e brigas entre alunos/alunos e alunos/professores. Há muitos fatores externos que interferem no dia a dia da escola, alguns, inclusive, registrados em jornais de Curitiba:

A mãe de um aluno e um rapaz de 18 anos foram presos e quatro estudantes apreendidos pela polícia depois de uma briga entre dois jovens no Colégio Estadual Guilherme Maranhão, no Jardim da Ordem, situado no bairro Tatuquara, em Curitiba. Pais e alunos fecharam as ruas que dão acesso ao colégio para protestar contra a ação da polícia. Por conta da confusão, as aulas foram suspensas (Gazeta do Povo, 28/03/2007).

No entorno do colégio se concentra uma forte sistema de tráfico de drogas. Durante o tempo em que frequentei a escola, cinco jovens foram assassinados, supostamente por questões relacionadas a drogas.

Enquanto ali estive, fui abordada duas vezes por dois alunos que vieram me perguntar, de maneira suspeita, o que de fato eu estava fazendo na escola. Por fim me perguntaram diretamente se tinha alguma coisa a ver com polícia disfarçada. Da primeira vez, achei que fosse uma abordagem corriqueira como de outros alunos que vinham me perguntar se eu era a nova diretora ou professora. Da segunda vez, fiquei um pouco mais preocupada. Mas não passou disso.

Os próprios professores se referem à cultura de violência vinculada ao local. Os alunos estão muito acostumados com a morte violenta. Pude presenciar a reação de uma garota, cujo pai fora assassinado. Ela foi para a escola enquanto o pai era velado em casa. O professor questionou porque ela não tinha ficado em casa, acompanhando o velório. Ela respondeu que a família já esperava por isso e que a mãe cuidaria de tudo e que ela não faria falta.

Em conversa com alunos e alunas, constatei que o número de familiares assassinados ou envolvidos em agressões, perseguições, brigas e prisões é expressivo. Nas vésperas do dia de finados em novembro de 2011, encontrei uma garota de 11 anos e começamos a conversar. Ela me contou que iria ao cemitério levar flores para o pai, que fora morto por bandidos um ano antes. Descreveu, depois, em detalhes o dia em que os bandidos tinham entrado em sua casa e atirado várias vezes em direção ao pai, que estava sentado no sofá. Ela também justificou que a família já esperava por isso, porque o pai estava envolvido com o tráfico de drogas.

Chama a atenção a aparente tranquilidade com que os alunos se referem a esses fatos. Por isso os professores falam de uma presumida cultura de violência naquele bairro. Considerando que a cultura, como argumenta Thompson (1995, p. 173), comporta um conjunto de crenças, costumes, ideias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade, podemos dizer que há realmente uma disseminação de um jeito de agir, pensar e valorar que é comum entre os habitantes daquele bairro.

O Projeto Político Pedagógico do colégio (PPP, 2006) relata que Tatuquara “é uma comunidade vitimada socialmente presente em nosso país, onde convivem a violência e a droga”. Há desigualdade social, econômica e cultural. Na comunidade pode-se encontrar desde analfabetos até pessoas com o Ensino Médio incompleto. “Muitos alunos precisam trabalhar para ajudar os pais e por isso, muitas vezes, eles abandonam a escola” (PPP, 2006, p. 10).

De acordo com o PPP, “a violência e a falta de segurança nas redondezas da escola são apontadas como um grande motivo para a desistência escolar, pois a região onde está situado o colégio é uma área que apresenta um alto índice de violência e criminalidade” (2006, p. 10). Afirma ainda que “os alunos sofrem de desajuste social que leva

à rejeição de pessoas alheias à comunidade”. Segundo a diretora, não se percebe isso agora (referia-se a ao período de 2008 a 2012). Porém, nota-se que esse discurso está muito presente na fala dos professores, que são unânimes, nas entrevistas, em se referir a uma cultura de violência no entorno da escola.

Foi muito difícil o acesso à escola. Conversei sobre isso com a diretora e ela disse que, devido aos problemas, o corpo diretivo prefere limitar as visitas, pois qualquer situação estranha à rotina pode causar tumulto. Quando expliquei do que tratava a pesquisa e qual meu objetivo, ela se mostrou muito solícita.

Para que eu pudesse entrar na escola, foram impostas algumas restrições, como não fotografar, não gravar vídeo, não andar pela escola sem a companhia da pedagoga que tinha sido designada para me acompanhar. Estive na escola no mês de agosto e de novembro de 2010, retornei em junho de 2011 e permaneci até abril de 2012, realizando entrevistas não estruturadas, grupo focal com alunos, fazendo entrevistas e aplicando questionários para professores, professoras, alunos e alunas, a fim de analisar o que se dizia, se pensava e se experimentava sobre o tema em questão, violência escolar.

Foram dias de contato intenso com as situações que permeiam o ambiente escolar. Não foi fácil conduzir um diálogo tranquilo sobre o tema da violência escolar, pois os interlocutores não gostam de falar sobre isso, têm medo de comprometer a escola. Pouco a pouco, fui conseguindo estabelecer contato com os professores, com ajuda da coordenação pedagógica e dos vice-diretores.

Há certa reserva com elementos estranhos à comunidade, como já havia advertido a diretora. Além disso, percebi nos professores uma descrença em relação às pesquisas acadêmicas feitas na escola. Um professor me disse: “Os pesquisadores vêm aqui, perguntam, falam, escrevem e nada acontece. Queria que eles tivessem aqui experimentando o sofrimento da gente no dia a dia. Falar é fácil”.

O problema maior foi realizar o registro, porque, como disse, a diretora não permitiu o uso de gravador de voz e nem de imagem. O controle é muito grande nesse sentido. O fato de ter designado uma pedagoga para me acompanhar o tempo todo, apesar da questão de controle, foi bom, porque ela se mostrou muito simpática, facilitou o contato com professores e alunos e me ajudou a montar e a reunir o

grupo focal com alunos. Por outro lado, senti-me limitada e cerceada, pois dependia dela para tudo, e fiquei receosa de fazer qualquer coisa que pudesse comprometê-la como profissional. A dificuldade com os registros durou todo o tempo da pesquisa na escola. Apenas foi possível usar gravador de voz para as entrevistas com os professores. Para os outros momentos, procurei registrar as questões que considere mais significativas para a pesquisa.

Permaneci mais tempo no Colégio Guilherme Maranhão porque, tendo uma população maior, o campo de pesquisa foi mais abrangente e a coleta de dados e informações bem mais rica.

1.3 Escola Municipal Professora Nadir Nepomuceno Alves Pinto

A Escola Municipal Professora Nadir Nepomuceno Alves Pinto está situada na cidade de Araucária, região metropolitana de Curitiba. Fundada em setembro de 1991, é uma escola pequena, com 642 alunos e alunas, 1 diretor, 44 professores, 6 pedagogas e 4 funcionários de serviços gerais terceirizados. Atende alunos e alunas do Ensino Fundamental, desde o 1º ano até o 9º ano. Eles vêm de famílias pobres, com renda mensal de um a dois salários mínimos. Há uma usina da Petrobrás nas cercanias da cidade, que garante uma empregabilidade maior para os homens.

A escola tem boa localização, é bem organizada, limpa e equipada: quadro, carteiras e cadeiras para todos, portas com fechamento adequado, multimídia para uso dos professores, armários na sala dos professores. Tudo em bom estado de conservação. A escola apresenta baixo índice de depredação.

Durante o período letivo de 2011, fui à escola pelo menos três vezes por semana, nos horários matutinos e vespertinos. A escola não oferecia o turno noturno.

Pude conversar bastante com os professores. Por ser pequena, o acesso aos professores foi mais fácil. Não tive muito contato com os alunos, a não ser quando entrava em alguma sala de aula. Para ganhar um pouco mais de tempo com eles, ficava na hora da entrada ou da saída no portão da escola, para conversar com os que se dispusessem. Havia, por parte dos alunos, certo medo de falar sobre a violência ou de relatar algum fato.

Em todas as três escolas foi muito difícil o contato com os alunos, porque tudo tinha de ser programado. Eu conseguia ter algum

contato com eles na hora do intervalo. Alguns alunos com quem pude conversar, encontrei-os no pátio devido a ausência de algum professor ou professora. O mesmo se deu com os professores. Só que estes têm horas atividade e nesse momento era possível entrevistar aqueles que se disponibilizavam.

Durante o trabalho de campo, percebi que violência não é tema que os interlocutores gostavam muito de abordar. Demorava um pouco para que a conversa fluísse com mais tranquilidade. No início, quando eu me apresentava e dizia o tema da pesquisa, sempre ouvia um burburinho entre as pessoas.

O registro das informações coletadas nas entrevistas semiestruturadas, no grupo focal com alunos, na aplicação de questionários e na observação participante está organizado em volume à parte, nomeado Pesquisa de Campo. Nele se encontram as informações originais com o nome das escolas e dos interlocutores, visto que, na tese, foram trocados para preservar a identidade dos interlocutores. Esta foi uma solicitação de duas escolas e resolvi adotar para todas.

1.4 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa foram prioritariamente os adolescentes, jovens e professores que trabalham na Educação Básica. As três escolas oferecem o ensino a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Esclareço que não é minha intenção aqui criar categorias de análise segundo os diferentes sujeitos, mas analisar as tensões geradas pela violência ou violências sofridas ou infligidas por meus interlocutores. Igualmente, não pretendo comparar as escolas entre elas.

Estive com alunos em diversas situações: no pátio, na sala de aula, nos corredores, no grupo focal e, algumas vezes, no entorno da escola, no horário da entrada, principalmente no horário da saída, momento em que havia maior concentração de adolescentes e jovens, homens e mulheres, na frente da escola. Na Escola Maranhão, por ter maior contingente de alunos, esses encontros eram mais fáceis. Nas outras duas, o controle era maior, seja por parte da escola, que não permitia grandes aglomerações na entrada, seja pela presença dos pais, que vinham buscar seus filhos.

Os adolescentes e os jovens desta pesquisa têm um olhar crítico sobre a escola. Lamentam as precárias condições do estabelecimento e criticam seu gerenciamento e sua ação pedagógica. Em relação aos professores, eles são mais complacentes, reconhecendo que estes também sofrem com a deformação da escola. Todavia, são capazes de citar os nomes dos professores que fogem à própria responsabilidade, como, por exemplo, preparar bem uma aula, escutar o aluno sem preconceitos, interessar-se pela aprendizagem do aluno e, sobretudo, não gritar na sala de aula.

Os jovens lamentam a precariedade do ensino, quando não conseguem resolver questões do ENEM e do Vestibular, devido a conteúdos que não foram ensinados pelos professores. Um aluno me disse que poderia afirmar que, de tudo que caiu no ENEM (ano de 2010), apenas um terço teria sido trabalhado suficientemente pelos professores em sala.

1.4.1 Adolescência e juventudes e suas transições

O conceito de juventude, mais recentemente ampliado para juventudes, foi forjado pelas sociedades ao longo da história humana. As idades da vida, além de serem um desenvolvimento biopsíquico dos indivíduos, são um fenômeno histórico e social. Ariès (1981) argumenta que a infância e a juventude, como fases socialmente distintas, constituíram-se no desenvolvimento da sociedade ocidental como um espaço e tempo de preparação para a vida adulta. Com o processo da revolução tecnológica e a globalização, crianças e jovens também foram incluídas no mercado, passando a ser identificados como novos consumidores da indústria cultural.

O conceito de juventude foi ganhando nuances diferentes em cada época. De modo geral, pode-se dizer que sempre houve interesse de se educar os jovens para a sociedade, desde a educação para a *pólis* grega, na Grécia antiga, até a formação dos guerreiros medievais, passando pelos ensinamentos detalhados de Erasmo de Roterdã sobre o modo como os jovens devem se comportar¹⁰ (ELIAS, 1994). Pode-se, pois, dizer que a especificidade da juventude existe desde os tempos clássicos, estendendo-se até a particularidade do vínculo social, pelo

10 Sua obra **De civilitate morum puerilium** foi publicada pela primeira vez em 1530.

qual ela se apresenta como configuração própria da experiência moderna (PERALVA, 2007).

Assim como para Elias o processo civilizatório dos costumes representa um elemento constitutivo para a ordem moderna, também para Foucault a educação e a ordem são faces complementares do dispositivo intrínseco à racionalidade moderna (PERALVA, 2007). As tecnologias disciplinares, o dispositivo do saber, o controle das sexualidades infantil e juvenil têm o objetivo de produzir ordenamento sobre os costumes e comportamentos (FOUCAULT, 1988). Esse controle e ordem presentes no mundo moderno afetam em muito o entendimento sobre as fases da vida.

Se a infância e a juventude têm suas especificidades próprias, elas também são interdependentes, mesmo que hierarquizadas.

Tal hierarquia constrói-se sobre a base de uma tensão, intrínseca à modernidade, entre uma orientação definida pela lógica da modernização (portanto, orientação para o futuro, pela afirmação conquistadora da renovação como valor) e o fundamento normativo da ordem moderna, que afirma, ao contrário, a primazia do passado como elemento de significação do futuro. Cabe ao passado, isto é, à ordem social já constituída, domesticar, sem destruir, os elementos de transformação e modernização inerentes à vida moderna (PERALVA, 2007, p. 17).

Peralva se reporta a Arendt para fundamentar o dilema moderno da juventude frente ao esfacelamento da tradição e a crise da educação no mundo moderno. Para essa pensadora, “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (2007, p. 223). Ao nascer, colocam-se em contato com uma tradição, uma herança que lhes é passada pelo adulto. Há um testamento que diz ao herdeiro o que será realmente seu e que atribui um passado ao futuro. Sem tradição não é possível existir, humanamente falando, visto que não restaria nem passado e nem futuro, apenas o devir eterno dos mundos e do ciclo biológico dos seres humanos (PERALVA, 2007, p. 17).

Nesse contexto da tradição, Arendt argumenta que os pais que trazem os filhos ao mundo têm uma dúplici responsabilidade de cuidar e proteger a criança, mas também devem cuidar da continuidade do mundo, em relação ao assédio das novas gerações.

Os pais humanos, contudo, não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. [...] Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração (ARENDR, 2007, p. 235).

Por isso a educação no mundo moderno deve ser eminentemente conservadora, no sentido de conservação. A educação conservadora cuidará para que a tradição seja passada pelo adulto à criança de forma que possa ajudar a criança a se inserir no mundo ao mesmo tempo em que a educa para a conservação e preservação deste mundo.

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição (ARENDR, 2007, p. 243).

Peralva salienta que “o velho se impõe sobre o novo, o passado informa o futuro e essa definição cultural da ordem moderna define também as relações entre adultos e jovens, definindo o lugar no mundo de cada idade da vida” (2007, p. 18). No entendimento contemporâneo, segundo a autora, o jovem é aquele que se integra mal, pois ele resiste à ação socializadora, que se desvia em relação a um certo padrão normativo. Se as formas do desvio variam, em função

de níveis distintos de estratificação social e cultural, o desvio como tal é inerente à experiência juvenil.

Para Arendt, a dificuldade para se ter uma educação conservadora é a crise na autoridade do (a)professor(a) que o distancia de sua responsabilidade de mediar a relação entre o velho (o passado, a tradição) e o novo que se dá pela natalidade:

A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado. É sobretudo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado (2007, p. 243).

A autoridade independe, pois, da formação ou qualificação do professor, e independe igualmente de atitudes de violência e de terror que de forma alguma garantem a autoridade. Significa, ao contrário, assumir responsabilidades pelo mundo no qual está inserido a criança. Dessa forma, a educação não pode ser compreendida sem autoridade.

Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Em face da criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: Isso é o nosso mundo. (ARENDR, 2007, p. 239).

O problema da educação no mundo moderno está no fato de não se poder abrir mão da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição.

A solução, para Arendt (2007), está em desvencilhar a educação do âmbito da vida pública e política, na qual a autoridade tem outro sentido, e aplicar um conceito de autoridade e de tradição que não tenha uma validade generalizada. Isso significa que, na escola, há que se cuidar da relação pedagógica, que não é uma relação entre cidadãos, isto é não é uma relação política. Voltarei a essa temática no terceiro capítulo.

No século XX, sobretudo a partir dos anos 1960, assistimos ao surgimento de expressões, para se referir aos jovens, como delinquentes, rebeldes, revolucionários, desordeiros. Tornam-se protagonistas de violências de diversas formas, passam a ser divididos entre bons e maus. Os bons são os que correspondem aos interesses e anseios da sociedade; os maus, os que, além de não responder aos anseios, se metem a criar novos modos de vida em grupo.

É também nessa época que a juventude, em diferentes partes do mundo, se engaja politicamente e exige que sua voz seja escutada. Desde os anos 1980, acompanhamos a emergência de múltiplas juventudes no Brasil: juventude da contracultura, do gueto, a da elite, das gangues. Apesar das diferenças, todos os jovens se encontram expostos a um apelo consumista, grande parte deles com poucas oportunidades de estudo e de trabalho.

Até os anos 1970, a concepção de juventude era de agente transformador da sociedade, com habilidades para proceder a mudanças reais numa sociedade em processo de modernização ou até mesmo em crise. Essa forma de ver a juventude implicava classificar o comportamento juvenil em radical, alienado ou conformista, dependendo do seu nível de envolvimento ou grau de contestação (SOUZA, 2003). Por outro lado, os adolescentes e jovens contemporâneos são impulsionados pelo desejo de elevar seus limites ao extremo, numa busca desmedida por um sentido para a própria existência. Testar os próprios limites é a forma como ele se comunica e dota suas ações de significado e como forma de manter suas inter-relações.

Peralva (2007) afirma que o funcionalismo norte-americano ajuda a compreender as práticas desviantes da juventude contemporânea. Nesse sentido, Sykes (apud PERALVA, 2007) interroga-se sobre as técnicas empregadas pelos jovens para neutralizar o sentimento de culpa que podem sentir quando transgridem os valores

convencionais. Essa ordem social é também uma ordem moral e normativa, cujo desvio permanece inscrito em uma relação intergeracional.

Nesse conflito, Peralva (2007) considera que a delinquência propriamente juvenil não poderá existir em áreas dominadas por uma delinquência adulta estável com capacidade de inserção do jovem nas práticas criminosas. Mesmo que a delinquência do jovem esteja presente nesse contexto, ela perde sua dimensão juvenil.

Assim, se o jovem não está inserido numa categoria nomeadamente juvenil de desviantes, ele pertence à outra categoria que se insere no mundo dos adultos como desvios. O medo que ele causa nos adultos e o sentimento de insegurança provocado por suas ações desviantes constituem a categoria do descontrole total. Há uma ultrapassagem de todos os limites.

Nessa perspectiva, o sentimento de insegurança inspirado pelos jovens não pode ser reduzido a um efeito mecânico do crescimento da delinquência juvenil, porque lança raízes mais amplamente no conjunto de representações sociais que cada sociedade e cada época constroem sobre sua própria juventude (PERALVA, 2007, p. 19).

Dentro de uma sociologia da juventude, percebe-se que os desvios e os conflitos provocados pelos jovens eram sancionados de acordo com a classe social a que pertencia o transgressor.

A juventude é o período das experiências, da ampliação das relações grupais, do aprofundamento das relações sociais. Ao buscar compreender a juventude como uma fase da vida e as juventudes como formações de grupos humanos vinculados a contextos de gênero, de classe social, econômico, étnicos, entre outros, inclui também a adolescência.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define adolescência o ser humano que está na idade entre 12 anos completos e 18 anos incompletos: “Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (1990). Essa é a faixa etária com a qual dialoguei no decorrer desta pesquisa. No entanto, há uma

defasagem muito grande entre idade do aluno e o ano cursado, devido ao número de reprovações e evasões. Muitos alunos já passaram dos 18 anos e ainda estão no Ensino Médio.

Há uma imagem construída sobre a juventude que nos é passada pela mídia, pelos personagens exibidos em novelas, na qual adolescentes e jovens só pensam em se dar bem, em consumir, em estar com as garotas e garotos mais badalados. Contudo, pude observar que os jovens são mais críticos, mais desejosos da justiça, marcados por um idealismo generoso que sonha o melhor para o mundo. Eles também são muito interessados em programas de solidariedade.

Sposito (2001) elenca algumas mudanças na concepção de juventude que se consolidou após a 2ª Guerra Mundial: o alongamento do período de transição da infância para a vida adulta; a escolaridade como etapa intrínseca à condição juvenil; o retardamento da entrada no mundo do trabalho; e o aparecimento de formas de consumo e de produção cultural típicas dos jovens. O jovem tem a própria visão de mundo, de pessoa e de si mesmo: eu sou (autoconhecimento), eu valho (valores), eu posso (competências e habilidades), eu quero (vontade, desejo), eu sinto (emoção, intuição, percepção).

O jovem é aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora; é portador de desejos e é movido por esses desejos; nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; é singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade (CHARLOT, 2000).

Nessa perspectiva, vimos surgir um fenômeno que Sposito (2001) chama de sociológico, ou seja, uma sensibilidade acurada dos jovens diante de uma sociedade em mudança. Uma nova qualidade social, por sua vez, exige uma reorientação curricular que preveja e leve em conta a realidade do educando, o que não significa simplesmente aceitar essa realidade, mas partir dela, partir do universo do jovem, para que ele seja capaz de compreendê-lo e modificá-lo. A vida escolar exige conhecimento mais profundo dos sujeitos jovens, de suas formas e estilos de vida, de suas novas práticas, para produzir

novos referenciais que conduzam a uma ação democrática e socializadora da escola e sua especificidade (LIMA, 2004, p. 23).

Um dos desafios para a escola é o de conseguir dialogar e compartilhar os sentidos culturais elaborados na rede social da juventude. Esses sentidos culturais estão cada vez mais difíceis de totalizar. É preciso superar as armadilhas do “mito da juventude cinza”, que só vê violência e delinquência na juventude.

Para Lima (2004), há o mito da juventude dourada, da juventude cinza e da juventude branca. No primeiro, os jovens são os militantes defensores dos próprios privilégios. Os meios de comunicação enfatizam essa etapa da vida como sendo aquela em que se devem gozar os prazeres, sem angústias nem responsabilidades. No segundo, eles aparecem como os responsáveis por todas as agruras e mazelas da sociedade. Por fim, no mito da juventude branca, esta é vista como responsável pela salvação da humanidade. Todo futuro depende deles: a vivência da justiça, da ética, da solidariedade etc.

Nas escolas em que estive, percebi que os mitos que prevalecem são os que responsabilizam o próprio jovem ou a família pelos fracassos, atitudes violentas e depredatórias. Os alunos são culpados pelos insucessos da escola e de si próprios, porque não estudam suficientemente, não respeitam as regras, não são disciplinados, vêm de uma cultura violenta. Cadu, aluno do 7º ano, disse que é muito comum os professores usarem a expressão “A culpa é de vocês” quando algum não se sai bem em uma prova, quando há excesso de indisciplina, quando algo não vai bem em qualquer sentido.

Por outro lado, os alunos também culpam os professores por não terem controle da turma, não prepararem suas aulas, faltarem muito, não se interessarem por eles.

Essa distribuição de culpas presente nos discursos tanto dos alunos quanto dos professores gera tensão nas relações, transforma-se num cabo de guerra. Cada grupo a seu modo tenta delimitar o próprio espaço de poder. A questão, no entanto, é que o ato de culpar não resolve o problema, visto que é fundamental que cada um assuma os seus ofícios com responsabilidade, dentro do princípio da corresponsabilidade. A culpa engessa, a corresponsabilidade leva à reparação por meio da ação (SHEMES, 2009, p. 1).

Dubet (1994) estabelece alguns paradigmas para uma ação que gera reparação e corresponsabilidade. Segundo ele, a ação é conhecimento, é interação, é linguagem, é estratégia e é utilidade.

A ação como conhecimento significa se embrenhar no próprio contexto e perceber como se dão as relações, como os sujeitos agem e definem a própria realidade. É dissecar a própria condição para identificar as luzes e as sombras. Isso leva ao paradigma da ação como interação, pois é aí que os atores colocam em prática estratégias e competências que produzem as identidades pessoais e coletivas. O importante para a interação é gerar confiança e credibilidade de um sujeito em relação ao outro.

Na ação como linguagem, o sujeito se explica e expõe ao outro. Nesse caso a ação social é uma forma de organização da narrativa que comporta uma articulação entre o ato em si, a intencionalidade e a descrição. O sujeito que se sente livre para dizer de si para outro numa relação de diálogo criativo de outras narrativas terá muito mais agilidade em propor ações de transformação.

Por fim, a ação como estratégia e utilidade denota a mobilidade do sujeito orientado pelos seus interesses, pela percepção que tem deles e pelas regras da organização. Além disso, terá um olhar muito mais amplo para os jogos sociais, embora desconheça todas as condições do jogo.

Segundo Dubet (1994), as atitudes negativas ou positivas dos alunos resultam da forma como foram introduzidos na disciplina pelo professor. Se não têm interesse pelo professor, logo deixarão de ter interesse pela disciplina. Para o sociólogo, os alunos precisam de referenciais positivos, que devem ser dados pelos professores.

1.4.2 Ser aluno na contemporaneidade

Para o jovem, ser aluno não é tão natural quanto parece. Na maioria das vezes o que se percebe é que ele não quer estar na escola e não faz esforço para isso. Fica contando as horas para ouvir o sinal de libertação das atividades na escola. Antes de ser aluno, ele é um jovem que tem vida fora dos muros da escola e que tem cultura, que precisa ser compreendida e levada a sério por todos que trabalham no campo da educação.

Na contemporaneidade, houve um salto qualitativo na compreensão do ser aluno. Ele não é entidade dissociada de tudo e de

todos. Trata-se de alguém que tem suas representações de mundo, suas estruturas cognitivas, suas narrativas, suas experiências social, cultural e familiar, e se subjetiva a partir delas. Os estudos sobre a infância de Ariès (1981), Pozo (2005) e sobre a adolescência e juventude de Abramo (2000) e Costa (2000), entre outros, foram de fundamental importância para essa mudança conceitual.

O entendimento da infância como determinado momento da existência que coincide em certo período com o tempo escolar¹¹ ampliou os espaços de reflexão em várias áreas do conhecimento, sobretudo na psicologia e na pedagogia. No entanto, durante muito tempo, houve forte vinculação entre esses dois tempos, pois a infância era basicamente diluída no tempo escolar.

Percebe-se hoje que pouco a pouco vão se rompendo as sólidas estruturas de práticas pedagógicas baseadas em técnicas de saber e de poder que padronizam os modos de aprender e de conhecer. Há na infância uma novidade que só se pode descobrir superando os totalitarismos pedagógicos, exemplificados por Larrosa da seguinte forma: “Uma imagem do totalitarismo: o rosto daqueles que, quando olham para uma criança, já sabem, de antemão, o que veem e o que têm de fazer com ela” (1998, p. 183). O próprio autor propõe uma contraimagem para a superação de paradigmas autoritários:

A contraimagem poderia resultar da inversão da direção do olhar: o rosto daqueles que são capazes de sentir sobre si mesmos o olhar enigmático de uma criança, de perceber o que, nesse olhar, existe de inquietante para todas suas certezas e seguranças, e apesar disso, são capazes de permanecer atentos a esse olhar e de

11 Tempo escolar tem suas ocupações, atividades e momentos específicos. O aluno, seja criança ou adolescente, se insere nesse tempo de educação básica. Em tal processo, o aluno tem suas funções, tarefas, atividades e compromissos próprios que não podem ser delegados a outro. Para Arroyo (2004, p. 208) o tempo escolar vai além desse período e pode ser composto por vários tempos: “O tempo escolar não apenas contribui para a aprendizagem da cultura do tempo, mas é condição para o ensinar e o aprender. Como todo tempo é uma construção cultural, política e também pedagógica. [...] O tempo escolar pode ser repensado em função do tempo mental, social, cultural dos educandos(as). Tempo etário e tempo escolar sintonizados”.

se sentirem responsáveis diante de sua ordem: deves abrir, para mim, um espaço no mundo, de forma que eu possa encontrar um lugar e elevar minha voz! (LARROSA, 1998, p. 183).

Essa inversão pedagógica propõe um olhar a contrapelo sobre a escola, a educação e as práticas pedagógicas, a fim de dar voz não só às crianças, mas também ao adolescente, ao jovem, ao professor, revelando os interstícios dessas práticas. Está em curso uma transformação radical no papel da escola e da educação que passam a ser lugar e momento privilegiados em que os indivíduos se subjetivam como pessoa, estudiosos, pesquisadores e cidadãos. A escola passa a ser também o lugar em que as relações de sujeito se modificam tanto pessoal como coletivamente, transformando os modos como o sujeito se descreve, se narra, se julga e regula a si mesmo. Como destaca Arendt:

A educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (2007, p. 247).

Larrosa concorda com Arendt, e eu com ambos, quanto à compreensão de uma escola que se articula em torno do cotidiano escolar imediato, que leva em conta as realidades não imediatas, deixando o sujeito educativo expressar em todas as suas dimensões aquilo que tem de enigmático, interior e singular. Para ambos, é dessa forma que se poderá vislumbrar um mundo novo, comum a todos. A esse propósito não servirá uma escola anacrônica e descontextualizada do lugar em que está inserida.

O inter-geracional, por exemplo, é uma situação não imediata, pois permite trazer para a sala de aula a reflexão acerca das tradições, das diferenças culturais, das novas tecnologias de informação e comunicação, e das novas comunidades virtuais, promovendo o uso

pedagógico desse acervo contemporâneo que tanto influencia os processos de subjetivação dos sujeitos.

1.4.3 Estatuto social de aluno

Os discursos que circulam sobre a infância e educação e as problematizações acerca do papel da escola favoreceram a compreensão mais abrangente e conjuntural da ação do aluno no período de educação básica e abriram espaço para elaboração de um estatuto social de aluno, em completa sinergia com outros estatutos: criança, infância, adolescência e juventude.

Grande influencia tiveram nessa área os estudos foucaultianos e de outros como Lev Vigotsky (1896-1934) e Paulo Freire (1921-1997). Mas pode-se dizer também que Arendt, ainda que não tenha escrito sobre a filosofia da educação, influenciou enormemente com sua filosofia sobre a condição humana e também da teoria dos inícios/começos, explicitando o conceito de natalidade e nascimento.

Nascimento e natalidade, para Arendt (2007), têm significados diferentes. O nascimento é a maneira pela qual a vida se renova a cada novo ser que vem ao mundo, é o biológico, a vida natural que irrompe energeticamente no mundo. Já a natalidade é a possibilidade de ser novo no mundo. É a mistura complexa de artefatos, símbolos, tradições e história que se imiscuem na construção do mundo. A natalidade é possibilidade do novo, do renovado, da força geradora e regeneradora, inventiva e criativa do ser humano.

Arendt destaca que “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo” (2007, p. 223). Em educação, o que nos diz respeito “é a relação entre adultos e crianças em geral, [...] nossa atitude face ao fato da natalidade: o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento” (2007, p. 247). Nascer para o mundo é abrir possibilidades para a renovação e a construção de um mundo cada vez melhor para a humanidade. Por isso podemos intervir, investir, mudar e transformar, tendo presente o princípio da sustentabilidade.

Pode-se dizer que há um registro, uma marca, uma assinatura, um código social por meio da qual é possível compreender o sujeito aluno, que pode ser caracterizado como aquele que sabe fazer, que é capaz de fala e de ação, que é capaz de viver em sociedade.

A ação e o discurso, segundo Arendt, são atividades eminentemente políticas, que se exercem na vida pública para a qual o aluno está sendo educado. Ela salienta que a “ação é prerrogativa exclusiva do homem” (2004, p. 31) e é uma das atividades da condição humana, juntamente com o labor e o trabalho.

A partir dessa possibilidade de ação e narração, pode-se sem prejuízo enfatizar que o aluno é um sujeito de fala e de ação. Essas atividades garantem-lhe a possibilidade de se inserir em um processo educativo que o ajudará a conquistar as competências necessárias para renovar ou reiniciar novos processos sociais transformadores e favoráveis à existência humana. O que se quer ao sintetizar a essência da ação do sujeito aluno, formulando um estatuto, é garantir, de certo modo, que o ato não se divorcie da palavra e que as relações sejam direcionadas ao desenvolvimento integral por meio da experiência de si, do outro, da tradição, da história, entre outros. A dissociação entre palavra e ação pode minar e destruir as relações necessárias no contexto escolar. Sobre isso, afirma Arendt que

[...] o poder só é efetivado enquanto a palavra e o ato não se divorciam, quando as palavras não são vazias e os atos não são brutais, quando as palavras não são empregadas para velar intenções, mas para revelar realidades, e os atos não são usados para violar e destruir, mas para criar relações e novas realidades (ARENDR, 2004, p. 212).

O aluno que compreende seu papel de “aprendedor” se insere em um processo de aprendizagem baseado na autonomia, vinculado a uma heteronomia, como afirma Costa (2000). Enquanto aprende, o aluno reconhece que o mundo é circundado por diferentes culturas e diferentes saberes, diferenças estas que vão favorecer a aprendizagem de competências sociais (boa convivência, assertividade, solidariedade, comunicabilidade).

Na ação e na capacidade de se narrar e ouvir a narração do outro que

[...] os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e

singulares, e assim apresentam-se ao mundo humano, enquanto suas identidades físicas são reveladas, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz. Esta revelação de 'quem', em contraposição a 'o que' alguém é – os dons, qualidades, talentos e defeitos que alguém pode exibir ou ocultar – está implícita em tudo o que se diz ou faz (ARENDETT, 2004, p. 192).

Os sujeitos de fala e de ação compartilham problemas, estabelecem contratos, expõem os interesses comuns e se articulam pela linguagem. A partilha do mundo da vida, isto é, a possibilidade de estar com o outro e de aprender com ele, permite aos sujeitos investir na produção de bens para a sobrevivência e manutenção da vida nas sociedades.

Esta ação comunicativa entre os agentes da educação cria um sistema cognitivo no qual emergem novas experiências, que fomenta maior criatividade na proposição de situações de aprendizagem e na ressignificação dos respectivos papéis e ofícios.

Gonçalves, Remenche, Souza, Sandi e Fortunato (2010, p. 41) afirmam a propósito:

Ao falar em ação do aluno, é preciso conjugar três possibilidades: a individualidade, a coletividade e a transformação. A individualidade deve ser respeitada e cultivada, cuidando para que, nos processos de construção de subjetividade, não ocorra o afastamento do grupo, com a desculpa inconsciente de conhecer melhor a si mesmo. Essa questão pode se complicar, porque esse suposto afastamento não é sempre silencioso, mas, pelo contrário, pode ser incômodo e barulhento e é, quase sempre, confundido com indisciplina. Muitos alunos acabam se subjetivando, nesses momentos, como fracassados, sobretudo no período da adolescência. Se isso acontece, fica mais difícil retomar um processo educativo saudável.

A capacidade de explicitar os próprios pensamentos e sentimentos eleva o nível das relações e fortalece os laços culturais, sociais e políticos.

O coletivo discente deve se empenhar, por sua vez, em uma ação conjunta que vise diversificar trabalhos e atividades, a fim de criar um ambiente de equilíbrio em que a educação integral, sistêmica e holística seja possível. Nesse ambiente, o sujeito não terá tantas dificuldades em se orientar a um amadurecimento que inclui a liberdade de ser si mesmo e de ir aprendendo a fazer escolhas com autonomia.

A transformação pessoal e social, por fim, parte de uma dinâmica interior que se inicia na infância e dura a vida toda. Nesse caso, a passagem pela escola pode ser de grande ajuda para a aprendizagem de valores e para a formulação de princípios de vida que incluam a solidariedade, a justiça e a responsabilidade no projeto pessoal de vida.

Só se é sujeito quando se tem consciência de si, quando se pode exercer o direito de participação efetiva nos processos decisórios. Daí o fato de as sociedades disciplinadoras, cujos mecanismos são baseados nas relações de saber-poder, terem favorecido o discurso de aluno como receptor, a fim de manter a dominação e o controle.

Compreender o aluno como sujeito de fala e de ação abre outras perspectivas para a ação educacional no contexto pedagógico. “Nesse contexto, estão todos envolvidos, professores e alunos, numa cumplicidade que tem implicações no crescimento de um e de outro” (GONÇALVES; REMENCHE; SOUZA; SANDI; FORTUNATO, 2010, p. 43).

A inserção do ser humano no mundo é como um segundo nascimento, e seu agir significa tomar iniciativa, iniciar, imprimir movimento. Esse novo nascimento, segundo Arendt (2004), é a capacidade humana de novos começos (conforme a palavra grega de origem *arkein*). Vale dizer que a escola não pode prescindir de uma educação que insira o sujeito na sociedade, de forma que ele possa atuar como agente transformador.

No cotidiano escolar as práticas pedagógicas devem ser renovadas, para garantir aos sujeitos da educação condições para que cada um e todos, indivíduo e coletivo, possam se constituir, superar dificuldades, violências, conflitos, a fim de que o aluno seja capaz de

interações, transformações, de reelaboração da cultura e de resistências.

1.4.5 Sujeitos da educação

O sujeito da educação é, portanto, aquele que experimenta e se constitui na relação pedagógica, seja a criança, o adolescente ou o jovem. É também o professor, cuja responsabilidade é mediar o processo de aprendizagem e gerir, em conjunto com os alunos, as relações pedagógicas e didáticas.

O aluno é o principal responsável por dar sentido ao trabalho escolar. Mas é preciso que aprenda esse procedimento, visto que o sentido se constrói a partir de valores, representações, relações, cultura, interações e ações, e, ainda, que se imbrica com o desejo, com prazer, com a compreensão do próprio ser. A criança, quando chega pela primeira vez na escola, traz as representações de uma cultura eminentemente familiar.

O sentido do trabalho escolar será construído à medida que a vida escolar for mais ativa. O agir educativo do aluno, seu trabalho, sua vida ativa na escola, compreende a participação nas decisões, o envolvimento autônomo e responsável com o próprio ofício, a troca de experiências de vida e de saberes, e a mobilização de cada um na programação, direção e realização das atividades educativas.

Durante muito tempo, o ofício/trabalho do aluno não foi considerado como verdadeiro trabalho na perspectiva dos adultos, porque a vida ativa/trabalho tinha início com o fim do período escolar. Portanto eram duas coisas que não coincidiam. O trabalho escolar é autêntico, pois os alunos passam, no mínimo, de 25 a 35 horas por semana nas escolas. Tudo o que é realizado nessas horas pode e deve ser considerado como vida ativa/trabalho escolar, visto que isso influenciará o modo de o aluno ser e estar no mundo.

Por fim, há ainda um discurso de senso comum que precisa ser superado no contexto escolar, no que diz respeito a certas generalizações: aluno é tudo igual; os jovens são assim mesmo; os adolescentes são aborrecentes, etc. Tais expressões, que fazem rir e parecem inocentes, podem interferir profundamente no processo de subjetivação de toda uma geração.

No cenário escolar, ensino e aprendizagem são também práticas sociais e emocionais. Se essas práticas são planejadas, transformam-se

em excelente instrumento para a criação de um tecido socioeducativo que favoreça o desenvolvimento acadêmico, pessoal e social do aluno. O resultado disso recai sobre a escola, que pode entusiasmar ou entediar o aluno, envolvê-lo ou excluí-lo.

Os sujeitos da educação devem, por meio da fala e da ação, buscar compreender o papel/identidade do aluno na sua espaciotemporalidade escolar, considerando que educar é a mais profícua tarefa social e emancipatória.

1.4.6 Os professores

Os professores e professoras interlocutores desta pesquisa são profissionais formados e concursados para o cargo que ocupam nas escolas. Dizem estar cansadas do trabalho, doentes por causa do estresse na relação com os alunos. Há, além disso, pouco reconhecimento por parte do Estado, sendo a principal evidência desse descaso os baixos salários da categoria.

Durante o tempo que fiquei nas escolas, pude observar o nível de estresse em que vivem os professores. Prova disso é o volume enorme de atestados de saúde solicitando seu afastamento das atividades escolares. Houve dias em que a ausência de professores chegou a representar quarenta por cento do efetivo da escola. Essa é também a principal fonte de reclamações dos alunos, que dizem que vão à escola mas não têm aulas, porque boa parte dos professores não aparece.

Arroyo (2004) fala dessa situação como de imagens quebradas. Argumenta que os professores precisam de um ambiente que lhes favoreça o prazer de ensinar, o gosto do encontro com os alunos. Mas o que se percebe são imagens quebradas, machucadas e doentes. O professor já não se reconhece mais. Ele vive na tensão entre o que se espera dele como profissional e o que ele está apto a oferecer pelas condições que lhes são oferecidas. Há apreensão nas escolas pelos planos de carreira precários e condições de trabalho desfavoráveis. Mas é dos alunos que vêm as maiores tensões vividas pelos professores.

As imagens precisam continuar sendo quebradas, para se superar preconceitos e dificuldades e para que o professor reconquiste o prazer de exercer sua profissão. Uma das primeiras imagens quebradas foi a de que ele era o único detentor do saber. Mas há

outras imagens que precisam passar pelo mesmo processo, como a do exercício sacerdotal do professor, cujo papel quase divino é o de suportar tudo em nome do bem maior, a educação.

O papel do professor foi se constituindo no Brasil por meio de discursos governamentais que, desde a expulsão dos jesuítas, em 1759, vêm delineando seu ofício ora individual ora coletivo, mas à margem das profissões liberais. Com a criação das Escolas Normais, houve um direcionamento do ensino para a formação dos professores dos anos iniciais. A partir do processo de industrialização, pouco a pouco, o magistério foi se transformando em uma profissão para mulheres, associando-se a educação com a aptidão para o cuidado, característica considerada maternal.

Após a LDBEN 9.394/96, o papel designado ao professor foi o de profissional reflexivo, que se preocupa com sua própria formação de forma continuada. Ele deve repensar a própria prática, problematizando-a, distinguindo as dificuldades, sugerindo hipóteses de solução, testando-as, procurando as razões subjacentes às suas ações, observando a reação dos alunos, verificando como aprendem (VEIGA, LEITE e DUARTE, 2005). Dessa forma, o professor leva para a sala de aula a vinculação das culturas e valores individuais à produção do conhecimento.

Nesse sentido, é preciso haver profundo investimento na formação continuada do professor para que aconteça uma mudança expressiva na qualidade profissional e na identidade profissional. Dessa forma eles estariam preparados para atuar com mais autonomia, criatividade e planejamento, com maior controle sobre suas condições de trabalho.

Esse processo de formação continuada consiste em descobrir, organizar, fundamentar e revisar as práticas docentes no cotidiano de sua ação, assim como construir os saberes teóricos vinculados à realidade particular de grupo de docentes e da escola em que atuam. De certa forma, devolve-se assim ao professor sua responsabilidade pedagógica, que durante muitos anos ficou apenas nas mãos de coordenadores ou assessores pedagógicos. A departamentalização da escola acabou por engessar a ação pedagógica do professor, que hoje sente mais dificuldade de enfrentar essas situações.

Arroyo (2010) afirma que a cultura do magistério é um tecido de muitos fios. Para ele, o que a escola e os profissionais são depende

muito da vontade política, dos confrontos de hegemonia nas opções políticas, assim como da herança estrutural, social e cultural:

Esse dado tem consequências sérias na construção de uma cultura profissional, da imagem de educador(a) e na imagem da própria Educação Básica. Não se trata de abandonar a dimensão política, a ênfase nos vínculos entre poder, escola, recursos públicos e a escolarização básica e as condições de sua afirmação de seus profissionais. Este é um dos grandes ganhos das últimas décadas, inquestionável, ainda não garantido, mas essa dimensão não esgota a pluralidade de relações de força, de valores, de interesses em que a afirmação dos direitos sociais e a afirmação profissional se amarram e estruturam no todo social (2010, p. 196).

Observa ainda que há um ofício de professor que é intransferível. Arroyo opta pela palavra ofício para designar e significar uma ação qualificada, profissional, com saberes e sabores particulares. O professor precisa ser um bom artesão, artista e artifice para conseguir fazer com que o magistério seja significativo para a socialização das novas gerações.

Esse autor faz uma crítica à atual situação do professor, que tem o seu campo de trabalho invadido por diversas áreas de conhecimento (psicologia, antropologia, sociologia), que tentam dizer o que e como o professor deve fazer. Além disso, existem as políticas educacionais que, a cada nova mudança, investem no papel do professor, delegando-lhe sempre mais responsabilidades, sem, contudo, garantir o mínimo de condições para o trabalho efetivo, salas equipadas e limpas, salário digno, só para dar alguns exemplos.

Há uma questão de autoimagem, diz Arroyo (2010), que interfere muito na identidade profissional do professor. O professor da educação infantil é muito mais aberto a uma visão mais plural da educação por trabalhar com crianças, que os obrigam a ter sensibilidade com a totalidade da vida dos educandos. Segundo ele, há uma visão ampliada de educação que coincide com os conteúdos da prática e com a autoimagem profissional. Já os professores das séries

iniciais e finais do Ensino Fundamental, por terem uma especificidade em suas disciplinas acabam por se fechar e têm mais dificuldade de identificar seu papel profissional na organização de desenvolvimento de seus educandos. Eles querem apenas dar as aulas de suas matérias e reagem a pensar sua prática dentro de macroprocessos de desenvolvimento da adolescência. Nesse caso, o professor desvincula sua autoimagem profissional dos problemas da escola e da formação do educando.

O caminho para o ajuste da autoimagem, além da formação continuada, é quebrar as fronteiras disciplinares, num movimento de transdisciplinaridade, de uma visão mais globalizante do conhecimento e da cultura: “A questão não é secundarizar o conhecimento socialmente construído, mas incorporar dimensões perdidas, visões alargadas, sensibilidades novas para dimensões do humano secundarizadas. Alargar nossa docência nas fronteiras em que se alargou o direito à Educação Básica” (ARROYO, 2010, p. 71).

Os movimentos educacionais dos anos 1969 e 1970 trouxeram uma reflexão sobre a Educação Popular, cujo discurso defendia a prática libertadora dentro das escolas, sua emancipação e a politização, levando-a a repensar sua função social. Esses movimentos fizeram com que se descobrissem o educando como participante ativo dos próprios processos educativos. Definitivamente, o aluno deixa de ser uma “folha em branco”.

Houve, a partir daí, um deslocamento do papel do professor. Ele não se atém mais a ensinar apenas a sua disciplina ou matéria, mas torna-se responsável também por ajudar os educandos a superarem seus próprios limites, avançado para outras formas de dar sentido ao mundo, de conviver com os outros e tornar o mundo habitável para outras gerações.

Como profissionais, os professores redescobrem a luta contra toda forma excludente e seletiva que enfatiza o processo de desumanização, que empurra os alunos para fora da escola, e tentam fazer da escola um espaço e tempo de direitos, de humanização que faz recuperar e resgatar as autoimagens quebradas (ARROYO, 2004). Nesse sentido, redescobriu-se também que a docência na Educação Básica pode ser um exercício de tomada de consciência, orientado por uma sensibilidade estética, pela mediação da cultura, fazendo com que a

escola se torne um lugar favorável e facilitador do desenvolvimento intelectual solidário e significativo.

Arroyo (2010) acrescenta ainda que, como profissionais, os professores são uma categoria histórica em constante fazer-se e desfazer-se, que se encontra em construção por meio da luta, do confronto, das críticas, das experiências, das tentativas, dos erros e dos acertos. As transgressões políticas e pedagógicas são os pontos por onde se escapa do legalismo autoritário, do controle arbitrário e da imagem que durante muito tempo foi infantilizada e romanceada, e que trouxera ambiguidades para a identidade profissional do professor.

Muitos profissionais da escola vêm tentando dar outros sentidos à sua docência. Trabalham os conhecimentos como expressões culturais, como produtos humanos, produzidos em relações e interações, em trocas com humanos, com semelhantes e com diversos. Sabem que os significados do conhecimento e das competências que se dão na vida humana, na cultura se aprendem apenas com o relacionamento. O relacionamento entre gerações, entre seres humanos em tempos-ciclos diversos e semelhantes da vida humana é uma das preocupações centrais quando pensamos fazer da escola um tempo de ensino-aprendizagem, onde sejam respeitadas as temporalidades dos educandos (ARROYO, 2010, p. 168).

Os professores fazem escolhas e colocam em prática concepções, teorias, culturas, pensamentos, valores e significados que interferem no modo como a escola se reinventa todos os dias. É esse corpo coletivo que a produz. Nesses atravessamentos de práticas, políticas, culturas e fazeres, por mais que sejamos convidados a vislumbrar o futuro e superar modelos tradicionais, a procura do reconhecimento social desvela o campo de luta dos professores da Educação Básica (ARROYO, 2010). A identidade profissional do professor ainda está distante da cultura do trabalho.

Professor Paul, um dos interlocutores desta pesquisa, disse que ser professor hoje é correr riscos: de ser agredido, de ser morto, de

adoecer, entre outras ameaças. Ele salienta que há uma distância muito grande entre o discurso de uma escola inovadora, que educa para a cidadania, que forma na integralidade, em que os sujeitos da educação trabalham em harmonia, respeitando-se mutuamente, e a prática de uma escola deficitária, com espaço físico depredado, alunos violentos, professores doentes e descontentes. O próprio Paul afirma de si:

[...] ultimamente, no último ano, assim, tenho pensado muito na questão do professor, na violência com o professor, no desrespeito, tanto por questão de desrespeito e de indisciplina como questões até maiores, como as interferências do governo querendo que o professor seja responsável por captar alunas de forma que a escola alcance a meta (professor do Ensino Fundamental).

Essa visão depreciativa que o professor, assinala Arroyo, tem de sua profissão pode desencadear o processo de desidentificação que gera, quase sempre, uma identidade negativa. “Educação não é empresa”, afirmou professor Igo. O professor não se reconhece no que faz, mas ao mesmo tempo não pode se dar ao luxo de jogar tudo para o alto. Precisa da aposentadoria. Esse processo de elaboração da identidade profissional negativa produz um discurso e uma prática em que o professor se torna a vítima, contra a qual todos estão: estado, alunos, gestores e sociedade.

A identidade profissional negativa enfraquece o coletivo e compromete o exercício dos deveres e a busca dos seus direitos. O profissional que se faz de vítima não terá motivos para levantar nenhuma bandeira. Nesse sentido, veem-se enfraquecidas também as organizações que o representam. Não há força e motivo para a luta.

O caminho para superar essa defasagem entre o discurso e a prática, segundo Imbernón (2010), é investir na formação do professor, seja no aspecto intelectual seja no aspecto emocional, humano e ético. Nesse sentido, argumentam Morin e Baudrillard (2001), o professor deve enfrentar o desafio de modificar o próprio pensamento frente à complexidade crescente do mundo atual, a agilidade das mudanças e aumento das incertezas que caracterizam o fazer docente. Além disso,

há que haver, por parte do professor, despojamento, sensibilidade ética e estética para novas leituras de mundo e de homem, cuja fluidez caracteriza o mundo contemporâneo.

Meirieu afirma que “os professores sabem que não é porque a palavra ‘escola’ está escrita na fachada do prédio onde ingressam todas as manhãs (ou tarde e noites) que a ‘Escola’ se cria espontaneamente em seu interior” (2005, p. 30). A Escola se cria na diversidade dos encontros e das relações que se estabelecem ali dentro. Por ser uma instituição pública que forma cidadãos para um Estado democrático, a partir do princípio da solidariedade, deve conjugar esforços de integração, emancipação e promoção da humanidade no homem.

Entretanto, ‘entrar no jogo’ em torno de um objeto cultural em um espaço público dedicado à transmissão democrática não é algo que se possa fazer ao bel-prazer: não se pode pretender, particularmente, impor sua visão de mundo ou mesmo prescrever aos outros uma adesão ou uma recusa em função de seus próprios gostos, de suas referências pessoais. Na Escola, para ‘entrar no jogo’, para ‘por a mão na massa’, é preciso, em um primeiro momento, submeter-se ao próprio objeto cultural, às suas regras, àquilo que sua existência impõe (MEIRIEU, 2005, p. 51).

Muitos professores ainda não se deram conta de que houve uma mudança irreversível no campo da educação, que não tem volta, por mais que se evoque os saudosismos da tradição do tempo em que o professor era respeitado e tinha sua autoridade irrestrita. Mas Meirieu (2005) lembra que não é mais possível voltar atrás, esse sonho é inútil. Para ele, mesmo que o professor lamente e reclame uma escola do passado, ele próprio não aceitaria o retorno a formas metafísicas de autoridades.

O professor não pode mais esperar que, ao entrar na sala de aula, os alunos se coloquem em posição de sentido como soldados na frente de seu coronel. A relação mudou, a escola se tornou lugar de diálogo, de interação, de construção coletiva das aprendizagens. Todos têm o que oferecer nesse espaço.

A despeito de tudo o que o professor diz sobre as suas angústias no exercício da profissão, ele reconhece sua responsabilidade na educação das novas gerações e se esforça por construir uma identidade profissional que esteja apta para os tempos atuais. Na fala dos professores observa-se que, mesmo com todas as inovações e estudos sobre os problemas atuais da educação, ainda não se conseguiu tocar o cerne do problema dessa categoria.

Na conversa com os meus interlocutores, ouvi de alguns professores que estão cansados de tantas interferências na escola, pois, no fim das contas, eles são deixados sozinhos para resolver os diversos problemas, como expõe a professora Livi:

O que eu tenho observado é assim, o psiquiatra, ele interfere na vida da escola. O pesquisador, o psicólogo interferem no dia a dia da escola. Agora a polícia está interferindo no dia a dia da escola. É o pedagogo que já é um profissional da educação, mas que interfere bastante também na atividade do professor com o aluno. E agora, a gente está tendo, principalmente, assim, nas escolas onde as famílias têm mais condições financeiras, a questão do advogado. Agora qualquer coisa que você faça, fale ou que o aluno ou o professor se sentem agredido por alguém[...] tem um processo. E no final, todo mundo, todos os esses profissionais interferem na vida da escola, só que ninguém resolve o problema. O problema acaba lá “professor resolva você.” “Aluno, você está aí”[...] “Então se virem vocês dois”. Acaba nisso (Professora do 7º ano).

A prática do professor deve ser respeitada, afirma Perrenoud (2000). Qualquer intervenção que vise interferir em seu dia a dia profissional deve partir de um referencial. O autor chamou esses referenciais de competências, que devem ser assumidas pelo professor, de forma que, em seu processo de formação, ele vá regulando suas aprendizagens e se autoavaliando a partir delas.

Perrenoud estabelece alguns referenciais para se compreender o ofício do professor que, segundo ele, não são perenes, porque cada

grupo tem suas próprias necessidades. O professor, para garantir o êxito de seu ofício, precisa

[...] organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e administrar sua própria formação contínua (2000, p. 14).

Hargreaves acrescenta outros referenciais menos técnicos mas igualmente importantes na compreensão do ofício do professor contemporâneo. Para ele, “o professor deve ser capaz de expressar suas próprias emoções, de criar empatia para com as emoções dos outros, monitorar e regular suas próprias emoções de forma que elas não saiam do controle, ter a capacidade de motivar a si e aos outros” (2004, p. 43).

Esses referenciais selam de certa forma a mudança irreversível em relação ao papel do professor dentro da escola. As práticas individuais descolocaram-se para a coletividade, para a interdisciplinaridade, para o trabalho em equipe, dentro ou fora da sala de aula. Professores, alunos e gestores formam uma comunidade de aprendizagem (HARGREAVES, 2004).

Os professores que se aplicam ao desenvolvimento pessoal e profissional encontrarão um sentido mais profundo acerca de si, como profissionais e como pessoas:

Professores bem desenvolvidos apresentam tanto autoconfiança e abertura em seus relacionamentos profissionais com os adultos quanto com as crianças. Atingir esse estágio de maturidade é uma questão de crescimento pessoal, e não de aprendizagem formal, e menos ainda de treinamento oferecido no local de trabalho, sobre prioridades governamentais ou distritais. É o produto da seleção perspicaz, da

experiência variada, da boa liderança e da orientação eficiente (HARGREAVES, 2004, p. 80).

Desenvolver relacionamentos maduros, solidários e respeitosos com crianças e adultos vai exigir do professor também um conjunto de habilidades que podem ser aprendidas. A autoestima, o autocontrole, o cuidado, a atenção, a simpatia compõem esse conjunto de habilidades que precisam fazer parte do cotidiano do professor.

Infelizmente, nem sempre foi isso que constatei no convívio com os professores. Eles estão com a autoestima baixa, desinteressados da profissão, física e emocionalmente doentes. A questão é que não podemos abrir mão desses profissionais. Portanto, cabe a eles e à própria sociedade garantir seu lugar social e lutar para que todos que exercem essa profissão tenham melhor qualidade e possam atuar sem desvios, na educação das novas gerações. Dessa forma haverá sempre a possibilidade do início, de um novo começo (ARENDR, 2004).

2. VIOLÊNCIA E VIOLÊNCIAS ESCOLARES: DEFINIÇÕES, DISTINÇÕES E CONTRAPONTO

Este capítulo apresenta os discursos que circulam sobre violência e violência escolar. É oportuno, no meu ponto de vista, analisar as variáveis que aí se imbricam, indo além dos aspectos estatísticos, para buscar outros conceitos, dispositivos e metodologias que atuam dentro e fora da escola, que nos ajudem a compreender o fenômeno da violência escolar.

Pretendo observar esse fenômeno em seus interstícios, naquilo que é vivido, dito ou silenciado pelos interlocutores, de modo a captar elementos que ajudem a problematizá-lo. Uso o termo 'violência escolar' para fazer referência a qualquer tipo de violência relacionada à escola, tendo ou não interferências externas. Por meio da microfísica da violência escolar e de seus entrelaçamentos com a macrofísica da sociedade, é possível contemplar os distintos lugares, espaços e tempos da coletividade escolar, com o escopo de avaliar se aí determinados eventos, que normalmente passam despercebidos ou disfarçados em oportunos discursos de cidadania e de organização, ou que são classificados apenas como situações normais dentro da escola, não deveriam ser entendidos e analisados como violência escolar.

No espaço/tempo da escola, reconhecemos os atravessamentos e os deslocamentos em que se captura e se compreende o que nos passa, nos acontece, como afirmou Larrosa (2002), assim como identificamos as marcas e as tatuagens biopolíticas (AGAMBEN, 2004b) que nos foram impressas, geradas por um

[...] estado de exceção em cujos termos alguns não têm oportunidade de conhecer o que é a escola e para que ela serve: tudo isso me leva a pensar sobre a necessidade de uma gestão do cuidado nos espaços educativos – uma gestão que disponha de um olhar que tece-junto com a escola sua multiplicidade, sua arquitetura, seus rastros, possibilidades e impossibilidades (MIGUEL; LIMA, 2010, p. 27).

O fenômeno da violência da escola pode ser considerado sob diferentes pontos de vista: da sociedade que observa de longe as informações advindas da mídia e emite suas opiniões, ao mesmo tempo mantendo seu distanciamento; da comunidade escolar que vive o cotidiano das relações escolares e que muitas vezes não tem tempo para aprofundar e interpretar os acontecimentos; dos pesquisadores que estão interessados nos processos relacionados à educação. Nesse conjunto, ressalto também as interferências do Estado por meio de políticas educacionais e das formas de controle dessas políticas no interior de cada unidade escolar.

Em face dessas possibilidades, foco a pesquisa no que a comunidade escolar tem a dizer, sobretudo os professores e professoras, os alunos e alunas, analisando as informações, os discursos ouvidos e os fatos observados à luz de pesquisas que farão avançar o estudo da temática em questão a partir de outras perspectivas.

Volto a atenção para as experiências que dão forma a uma microfísica da violência escolar, com o propósito de chegar a indagações mais profundas acerca da população escolar que, num âmbito micro, produz suas próprias realidades, como argumenta Guimarães:

[...] a instituição escolar não pode ser vista apenas como reprodutora das experiências de opressão, de violência, de conflitos, advindas do plano macroestrutural. É importante argumentar que, apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina (1996, p. 77).

Para iluminar este capítulo, reporto-me a um diálogo com Cadu, aluno do 7º ano. Ele me disse: “A senhora quer saber o que é violência? Então veio no lugar certo. Aqui a senhora vai entender o que é a violência de todos os jeitos”. Perguntei a ele quais seriam esses jeitos de violência que eu encontraria ali. Cadu não teve dificuldade em me relatar uma série de exemplos recentes, ocorridos em sua escola: “Ontem, um menino foi assaltado aqui no portão, todo mundo viu e não fez nada, porque ficaram com medo”; “Tá vendo aquele muro ali,

observa pra senhora vê. A todo o momento tem alguém pulando o muro para fugir das aulas ou para entrar (para vender coisas ou mesmo encontrar namorados e namoradas)”; “Se a senhora for lá atrás, perto de onde ficam os carros dos professores, a senhora vai ver que os bandidos fizeram um grande buraco para entrarem na escola sem serem vistos. Eles querem vender drogas, tocar bagunça e tudo”; “Semana passada uns meninos aí jogaram pedra no vidro da sala até machucarem uma professora”.

De fato, naquela manhã, quando cheguei à escola, havia um pequeno tumulto em volta do buraco, que tinha sido feito da noite para o dia. O buraco dava para um terreno baldio vizinho à escola e permitia a entrada e saída rápida de alguém, longe do controle dos responsáveis.

Cadu ainda lembrou as brigas dentro da sala de aula, os ataques aos professores, as rixas entre grupos e os roubos. O sonho dele é se formar logo para sair da escola e montar a própria empresa. Quer ter uma oficina de consertos de bicicletas. Também me contou que, quando chegou para estudar naquela escola, chorou muito, pois tinha medo de ser agredido pelos colegas, visto que já conhecia a fama da escola. Seu irmão, inclusive, desistiu de estudar, sem coragem de enfrentar essa situação.

Ele se tornou grande parceiro durante o tempo em que fiquei ali. Sempre me relatava as coisas que estavam acontecendo. Pude observar que de fato a violência na escola tinha um caráter multifacetado ou, como dizia Cadu, “os muitos jeitos de violência”.

A partir desse cenário, parece oportuno apresentar as compreensões que existem sobre violência. Antes de aprofundar a questão, primeiramente buscarei expor o que vem sendo dito sobre a violência nas últimas décadas. Cabe ressaltar que meu interesse não é defender esta ou aquela definição, mas tornar evidente a complexidade do tema. Também não vou propor nova conceituação de violência, mas explorar o que está posto pelos estudiosos, a fim de estabelecer um referencial que sirva de chão e de circulação para o desenvolvimento de minha análise.

2.1 Entendendo a violência em ‘todos’ os seus jeitos

Embora não seja o escopo me embrenhar em uma filologia da palavra violência, é importante esclarecer suas principais conotações e

expor possíveis abordagens. Nos dias atuais, a violência escolar se tornou um fenômeno de proporções nacionais e internacionais. No Brasil e em outros países da América do Sul, América do Norte e Europa, muitos organismos têm financiado pesquisas para mapear e analisar a violência escolar: Observatórios da Violência nas Escolas, criados no Brasil por iniciativa da Universidade Católica de Brasília (UCB)¹², em parceria com a UNESCO, que realizaram o primeiro Congresso Ibero-Americano sobre violências nas escolas (CIAVE) e que foram responsáveis pela elaboração dos Mapas da Violência; Projeto Escola Que Protege, do Ministério da Educação; Organizações Não Governamentais como a Rede de Informação Tecnológica LatinoAmericana (RITLA), o Sistema Econômico Latino Americano (SELA) e a Plan, que atua em 66 países em defesa dos direitos da infância; revistas especializadas como *International Observatory on Violence in School* e *Scienes Humaines*; Núcleo de Estudos da Violência (NEV) da Universidade de São Paulo (USP). Resultado disso é o aumento considerável de pesquisas no meio acadêmico, sobretudo dissertações e teses (SASTRE, 2013).

12 Brasil: - Universidade Federal do Pará/UFPA (Campus Santarém-PA); - Universidade da Amazônia/UNAMA (Belém – PA); - Universidade Luterana do Brasil/ CEULS/ULBRA (Campus Santarém-PA); - Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS (Porto Alegre – RS); - Pontifícia Universidade Católica do Paraná/PUC-PR (Curitiba – PR); - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUC-RS (Porto Alegre – RS) - Centro Universitário Salesiano de São Paulo/UNISAL (Lorena – SP); - Instituto Científico de Educação Superior e Pesquisa/UNICESP (Guará – DF); - Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF (Juiz de Fora – MG); - Universidade de Caxias do Sul/UCS (Caxias do Sul – RS); - Universidade de Passo Fundo/UPF (Passo Fundo - RS). Argentina: - Pontifícia Universidad Catolica de Argentina – Campus Mendoza (Mendoza- AR); Europa: - Universidad Autónoma de Barcelona (Barcelona - España); - Universidade Fernando Pessoa; (Porto – Portugal); São parceiros associados à Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, além das IES supra mencionadas: no Brasil: - CECRIA - Centro de Referência, Estudos e Ações Sobre Crianças e Adolescentes (Brasília – DF); - MPDFT - Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (Brasília – DF); CEP-Rua - Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua/Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre – RS); no Japão: - Yokohama National University; - University of Tsukuba, Shikoku University. na Europa: - Università Pontificia Salesiana di Roma (UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA, 2012).

2.1.1 *Violências plurais*

Para os estudiosos brasileiros, a violência é um dos eternos problemas da teoria social e da prática política, afirma Abramovay (2002b). A História do Brasil, argumenta Adorno (1994) é, sob certo aspecto, uma história social e política da violência. O autor se refere às lutas populares, às relações de poder estabelecidas pela cultura, ao Estado soberano da ditadura militar, entre outros. Tudo isso respinga, consequentemente, na escola e em seus atores.

Historicamente, a questão da violência escolar remonta ao século XIX, dessa época são os primeiro relatos de depredação de prédios escolares na França. Todavia, a década de 1980 marca o período mais recente em que se verificam novas formas de violência que emergem, nas escolas, com modalidades inusitadas até então no espaço escolar. Mesmo na educação infantil podemos encontrar atos de violência. Além da depredação do patrimônio, há alunos que batem em professores e os ameaçam de morte¹³, há gestores que segregam os alunos, há relações de violência moral, psicológica e simbólica (CHARLOT, 2002).

No Brasil, também se verificou esse aumento da violência nas escolas, principalmente a partir dos anos 1980 e com maior expressividade a partir dos anos de 1990. Também nesse período se ampliam os estudos sobre essa temática. Sposito (2001) faz um breve balanço das pesquisas acerca da violência escolar no Brasil. No final dos anos 1980, com o fim da permanência do Exército no governo do país, o tema da violência passa a estar presente nos discursos públicos. Nesse período, registra-se no quadro das escolas, sobretudo nos grandes centros urbanos, um tipo de violência que se refere à danificação dos edifícios escolares, às invasões e às ameaças a alunos. Instaura-se um clima de insegurança por causa da intensificação do crime organizado e do tráfico de drogas.

Ainda segundo a autora, a imprensa e a mídia televisiva passam, nessa época, a dar cobertura ao fenômeno da violência, porém, sem

13 Um exemplo disso é o fato ocorrido nos Estados Unidos, publicado em 2 de abril de 2008, na pequena cidade de Waycross, no sul do Estado da Geórgia, quando um grupo de nove crianças, alunos entre 7 e 9 anos de idade, planejaram em pormenores o assassinato da professora, para se vingarem de um chamado de atenção (ZERO HORA, 2008).

colaborar ou interferir no aprofundamento do tema, destacando apenas os homicídios que ocorrem perto ou dentro do prédio da escola. A mídia preocupa-se unicamente com as notícias que dão audiência, mesmo que por meio de fatos mais sórdidos.

Desde então, afirma Sposito (2001), houve esforços para se aprofundar a compreensão do fenômeno, no sentido de se obter um quadro mais realista de sua abrangência. Mas o ritmo das pesquisas foi intermitente, deixando um vácuo no monitoramento e na produção de análises. Nos anos 1990, a violência escolar passa a ser observada nas interações dos grupos de alunos e a ser considerada como questão de segurança. Esse fenômeno é encontrado em várias cidades brasileiras e chama a atenção de organizações não governamentais e internacionais como a UNESCO.

Nessa década, há um deslocamento na compreensão de violência escolar: deixa de ser exterior à escola e passa a ser identificada dentro da própria escola. As interrogações se voltam para o cotidiano da vida escolar e seus atores. Observa-se, então, o aumento de agressões físicas entre grupos de alunos dentro dos muros das escolas (SPOSITO, 2001).

Na área da educação, poucas pesquisas sobre violência escolar foram desenvolvidas. De acordo com Sposito (2001), em todo o Brasil, de 1980 a 1995, dos 6.092 trabalhos acadêmicos finalizados na pós-graduação, apenas quatro se direcionaram ao tema da violência escolar: Guimarães (1984; 1990), Guimaraes (1996) e Oliveira (1995) (apud SPOSITO, 2001).

Rocha (2010) atualizou esses dados em pesquisa realizada entre 2005 e 2008. Ela argumenta que, a partir de 1996, ocorreu aumento no número de pesquisas sobre violência escolar, a maior parte nas regiões Sul e Sudeste. As escolas públicas constituem o espaço mais procurado para as pesquisas, e a juventude é o público alvo preferido. De 1996 a 2007, houve um aumento de 2.825% nas produções de teses e dissertações na área de violência e escola, passando de quatro trabalhos produzidos até 1998 para 114, produzidos até 2007. Em pesquisa realizada por Sastre, o número de trabalhos publicados em 2009 subiu para 265 para todas as regiões do país. Essa autora faz ainda outra observação:

Mas o que é, de fato, importante é que, desse total, 50% dos autores (ou seja, 133) possuem doutorado (104) ou pós-doutorado (29). Isso permite supor, ao menos, um alto índice de qualidade acadêmica dos trabalhos realizados sobre o tema. Outorga também um alto grau de confiabilidade aos resultados expostos nos trabalhos. Esse dado é acrescido por 91 mestres, com o qual se completa um panorama composto por 84% de profissionais com alto padrão de graduação com trabalhos escritos sobre o tema (SASTRE, 2013, p. 8).

Voltando à análise de Sposito (2001), ela observou que, nesse período (com maior incidência nos dias atuais), nos pequenos intervalos de uma aula para outra, começou-se a registrar atos de vandalismo, agressões, depredação de modo geral. Isso fez crescer o clima de tensão e de medo entre os alunos. Os professores, de sua parte, preferiam não interferir nem se envolver em qualquer tipo de situação, temendo a reação dos alunos mais agressivos. O que se observa é que muitas dessas ações de vandalismo passaram a não ser registradas, como se já fizessem parte da rotina da escola.

Tal situação tem causado desânimo no corpo diretivo da escola, como relata uma diretora entrevistada por Guimaraes no início de 1990: “Tudo isso (depredações e pichações) de certa forma está nos deixando desanimados, porque a gente trabalha no sentido de eliminar isso. Mas até então a gente não está tendo sucesso não” (1996, p. 78). Os professores também passaram a ser alvo de agressões, o que levou a maior distanciamento dos alunos. Com isso, observa-se, de modo geral, um recrudescimento do medo e da insegurança.

Foi possível identificar essa situação na conversa com dois professores que atuam desde 1985. Eles me disseram que os alunos, naquela época, sobretudo do Ensino Fundamental II, davam muito trabalho, mas não eram tão agressivos quanto os de hoje. Havia ainda um pouco de respeito com o professor e o termo *bullying* sequer circulava no meio escolar. Segundo eles, a situação piorou no início dos anos 1990 no que diz respeito à relação com os professores, principalmente nas escolas públicas:

[referindo ao final os anos 1970 e início dos anos 1980] Perdeu-se o respeito pelos profissionais da educação. Eu sou um pouco mais velha, então eu venho de uma educação que “Deus me livre” responder o professor. Nossa! Era um absurdo. O funcionário da escola, quer dizer, tinha-se respeito, um status. Hoje não, hoje as coisas mudaram, o aluno responde ao professor, responde ao funcionário da escola como se ele falasse com a sua coleguinha lá na rua. E a escola perdeu esse domínio. Esta autoridade sobre esse aluno (Hebe, secretária escolar, 2012).

Nas palavras da professora Livi pode-se perceber também que tal situação permanece e já faz parte da rotina da escola:

[é violência] entre aluno-aluno, aluno-professor, professor-aluno. Então é uma via de mão dupla, não é só do aluno para com o aluno, porque, o que acontece? Essa violência, ela está tão grande dentro da sala de aula, (que passa da) violência verbal, (para a violência) física. Então, o que aconteceu com os alunos? Eles estão discutindo, brigando, se xingando, e eles já pulam um no outro, eles se batem, se chutam, eles dão socos, tiram sangue. Tem que chamar a patrulha. E os professores, às vezes, também se envolvem, porque vão separar a briga e acabam apanhando. E acabam... a gente teve situações, assim, bem pontuais aqui na escola com relação a isso. Agora, a violência, ela é verbal, tanto do aluno para com o professor ou do professor para o aluno. Por que o professor acaba revidando essa violência e, às vezes, até se coloca no nível do aluno mesmo, nas discussões.

Para compreender melhor a situação e a semântica e todas as nuances do conceito de violência e violência escolar, muitos estudiosos começaram a investigar os fatos que emergiam da sociedade, analisando outros conceitos como agressividade, transgressão,

agressão e incivilidade, no intuito de perceber se pertencem ou não ao substrato de violência escolar, como veremos logo à frente.

Essa violência tem atingido principalmente os jovens, como se pode observar nos Mapas da Violência no Brasil (WASELFSZ, 1998a, 1998b, 20002, 2004, 2006, 2007, 2011). Pesquisadores como Abramovay (2002), Adorno (1994), Arnoud e Damascena (1996) concordam em ver nesse problema uma questão crucial para qualquer análise séria sobre educação. No entanto, a análise depende da abrangência do fenômeno da violência escolar. A seguir, apresento duas abordagens, uma mais restrita, outra mais abrangente, desse fenômeno, e me posiciono a respeito delas.

Charlot, no prefácio do livro de Abramovay (2006), é categórico em afirmar que, como educador, ele definiria a violência como ato, palavra ou situação em que um ser humano é tratado como objeto, tendo negado seus direitos e sua dignidade de ser humano, de membro de uma sociedade, de sujeito insubstituível. Para ele, este é o exato oposto do que seria a educação, isto é, um devir do ser humano como sujeito e membro de uma sociedade.

Chesnais concorda com Charlot no entendimento de violência como constrangimento físico, embora reconheça que haja várias concepções de violência que carecem de hierarquização quanto ao seu custo social. Para ele, o ato de violência deve ter a interveniência da sociedade mediante o Estado, para se conseguir debelar tais atos. Chesnais, em *História da violência* (1981), apresenta três concepções de violência: a violência física; a violência econômica, que se refere aos prejuízos causados pela depredação do patrimônio; e a violência moral ou simbólica. Entretanto, o autor discorda desta última concepção ao afirmar que falar de violência simbólica é um “abuso de linguagem, próprio a certos intelectuais ocidentais, excessivamente bem instalados na vida para conhecer o mundo obscuro da miséria e do crime” (1981, p. 13). Deveriam ser considerados como violência apenas os atos graves de violência física com danos para as vítimas.

Abramovay nota essa espécie de reducionismo na classificação de Chesnais: “Falar em violência dentro do escopo de análise de Chesnais implica referir-se exclusivamente à chamada ‘violência dura’” (2002, p. 56, 69), isto é, violência física mais grave. Isso significa que Chesnais rechaça a ideia de uma violência simbólica: para ele, a violência é física, ou seja, é agressão contra as pessoas e ameaça aos

seus direitos fundamentais: a vida, a saúde, a liberdade. A multiplicidade de significados, sentidos e conceitos pode obscurecer a análise da violência escolar, tornando-a por demais abrangente, sem chegar a uma definição confiável, já que tudo pode ser considerado violência, isto é, desde a depredação do patrimônio até os esbarrões, brigas e ameaças à vida. Assim, ao se restringir a violência à agressão física, esta se torna passível de punição pelo Estado.

Mas essa definição de violência como agressão física não é suficiente para analisar a violência no ambiente escolar, de acordo com Charlot (2002), Debarbieux (2002) e Abramovay (2002), porque a violência escolar abrange “fenômenos heterogêneos, difíceis de delimitar e de ordenar” (CHARLOT, 2002, p. 1).

Considero limitada a redução do conceito de violência à violência física, pois pode existir um elemento de subjetividade no entendimento que um indivíduo tem deste fenômeno. Com Roché (apud ABRAMOVAY, 2002) podemos afirmar que a percepção a respeito do que é ou não violência nem sempre se sustenta em fatos concretos, e que é preciso observar as sensações e os ‘rumores’ que circulam no espaço social, ou as afecções, como no caso de pessoas que se escondem nos seus espaços privados, com medo de se tornarem vítimas, demonstrando o que conhecemos como sentimento de insegurança. Observa Michaud:

[...] também encontramos tal imprevisibilidade da violência na ideia de insegurança. O sentimento da insegurança, que se encontra no coração das discussões sobre o aumento da violência, raramente repousa sobre a experiência direta de violência. Ele corresponde à crença, fundada ou não, de que tudo pode acontecer, de que devemos esperar tudo, ou ainda de que não podemos mais ter certeza de nada nos comportamentos cotidianos. Aqui, novamente, imprevisibilidade, caos e violência estão juntos (1989, p. 13).

Ao ponderar a violência como dano físico apenas, corre-se o risco de se negligenciar o processo dos direitos humanos, fazendo emergir, dessa forma, os preconceitos de gênero, raça, geração e classe

e suas manifestações, vista como violência aos direitos dos envolvidos (ABRAMOVAY, 2003).

O campo semântico de violência é muito abrangente. A tendência, quando se fala em violência de modo geral, é concordar que esta se constitua de atos de agressão física, com danos a quem os recebe, como descrito no Código Penal. Contudo, quando se trata de analisar a violência escolar, muitas variáveis vêm à tona, deixando evidente que não é possível apressar a conclusão sem o risco de se fragilizar o debate. Conceitos como agressividade, incivilidade, agressão e transgressão são algumas dessas variáveis ou procedimentos que devem ser levados em conta, segundo os autores. Procedimentos que muitas vezes não são considerados como violência, se não se tornarem objeto de análise a partir de uma visão mais ampla e profunda da violência escolar, podem levar a ela.

Como já observei, Derbabieux (2002), Chesnais (1981) e Charlot (2002) estudam esses procedimentos subtraindo os elementos que, segundo eles, não deveriam ser chamados de violência. Para eles, a incidência de fenômenos com perfis diferenciados que envolvem esse objeto não favorece uma análise satisfatória. As agressões físicas, por exemplo, não devem ser interpretadas no mesmo nível das grosserias, palavrões ou mesmo a destruição do patrimônio.

2.2 Violência e suas preposições

Há, na análise de Charlot (2002), três categorias possíveis para se compreender a violência: 'na' escola, 'da' escola e 'à' escola. A primeira é produzida dentro da escola, mas não está vinculada às atividades da própria escola. São violências vindas de elementos externos, por exemplo, gangues e traficantes que invadem a escola e provocam brigas e confusões. A violência à escola, por sua vez, está ligada às atividades da escola e é provocada pelos alunos, como insultos e agressões aos professores, depredação do patrimônio e a prática do *bullying*. A terceira, 'da' escola, é a violência simbólica ou institucional produzida na escola pela forma de governo, pelas normas estabelecidas, pelas relações que se estabelecem entre os estudantes, os professores e os gestores. Trata-se da violência simbólica e política presente nas formas de agir, nas palavras, nos discursos, nos processos avaliativos e de notação, na disposi o social da classe.

Professora Livi, ao responder à pergunta sobre o que se espera dos professores, afirma: “a gente ouviu muito: ‘ah, o professor tem que ter o controle de turma’. Mas, afinal, o que é controlar alguém? [...] Eu não tenho que dominar o ser humano” (professora do EF, 2011). Essa percepção remete à argumentação de Guimarães:

A escola, como qualquer outra instituição, está planejada para que as pessoas sejam todas iguais. Há quem afirme: quanto mais igual, mais fácil de dirigir. A homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que esquadriham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade. Assim como a escola tem esse poder de dominação que não tolera as diferenças, ela também é recortada por formas de resistência que não se submetem às imposições das normas do dever-ser. Compreender essa situação implica aceitar a escola como um lugar que se expressa numa extrema tensão entre forças antagônicas. [...] O professor imagina que a garantia do seu lugar se dá pela manutenção da ordem, mas a diversidade dos elementos que compõem a sala de aula impede a tranquilidade da permanência nesse lugar. Ao mesmo tempo que a ordem é necessária, o professor desempenha um papel violento e ambíguo, pois se, de um lado, ele tem a função de estabelecer os limites da realidade, das obrigações e das normas, de outro, ele desencadeia novos dispositivos para que o aluno, ao se diferenciar dele, tenha autonomia sobre o seu próprio aprendizado e sobre sua própria vida (1996, p. 78).

A violência ‘da’ escola é, portanto, uma forma de violência que tende a se institucionalizar, correndo o risco de ser vista como processo normal dentro da escola. Os discursos político-pedagógicos, muitas vezes, a omitem ou mascaram, distanciando-a da realidade cotidiana dos sujeitos. Essa forma de violência afeta a população escolar de tal

forma, que vai permeando e danificando as relações, as experiências de aprendizagem e, até mesmo, a saúde dos sujeitos da comunidade escolar. Quando essa violência incide sobre esse corpo coletivo, emerge o aspecto biopolítico da violência.

No que diz respeito à violência ‘na’ e ‘à’ escola, é importante identificar as fontes de tensão entre escola e entorno escolar, que podem provocar ações de violência:

Quando se analisam os estabelecimentos onde a violência escolar é grande [...] a questão fundamental é esta: os incidentes violentos se produzem sobre um fundo de tensão social e escolar forte; em tal situação, uma simples faísca que sobrevenha (um conflito, às vezes menor), provoca a explosão (o ato violento). É preciso, portanto, dedicar-se às fontes dessa tensão (CHARLOT, 2002, p. 329).

A tensão gerada entre escola e seu entorno é provocada, muitas vezes, pelo sentimento de insegurança produzido pela invasão de traficantes, pelo ataque de gangues, enfim, pela interferência de qualquer elemento externo com o intuito de causar danos. Essas investidas externas podem intervir, fundamentalmente, nas relações dentro de uma escola. Conforme Charlot (2002), é preciso distinguir as fontes de tais tensões. A localização da escola pode ser importante. Escolas situadas em lugares com alto nível de brigas entre gangues e tráfico de drogas geram, normalmente, forte sensação de insegurança, que incide no cotidiano escolar. Outras fontes de tensão são o nível de vitimização dos jovens, os índices de empregabilidade, a relação família e escola, as políticas de segurança do município, as expressões e práticas de preconceito e de *bullying*, entre outros.

Abramovay (2002b) classifica esses elementos em variáveis endógenas e exógenas, e acrescenta outros: gênero, masculinidades, sexismos, racismo, composição étnica/racial e nacional (principalmente na Europa). Soma-se, ainda: a família como condicionante ou antecedente de personalidades violentas, o que se denomina de ‘características sociais das famílias violentas’; a influência da mídia, sobretudo pela veiculação da violência e por sua banalização social; características do ambiente em que se situa a escola. No Brasil, se

acrescenta o binômio pobreza e violência nas comunidades com baixíssimo IDH e o envolvimento de alunos com os grupos de traficantes de alta periculosidade e gangues.

Essa autora argumenta que as variáveis endógenas (internas) também podem alterar a realidade escolar. Entre essas variáveis estão a idade e a série ou o nível de escolaridade dos estudantes; as regras e a disciplinas dos projetos pedagógicos das escolas, bem como o impacto do sistema de punições e sanções; os próprios professores que, por banalizarem a violência e por não darem atenção às incivildades e discriminações, contribuem para o desrespeito ao direito dos alunos à proteção e perderiam o momento pedagógico de educar contra culturas de violência; a má qualidade do ensino; a carência de recursos humanos; a desvalorização do saber escolar; e o tratamento autoritário como potencializadores de violência por parte dos alunos.

A lista acima não esgota a gama enorme de variáveis internas e externas no caso do Brasil. Como exemplo, poder-se-ia citar ainda o baixo salário dos professores, que os desestimula a um envolvimento maior nas questões escolares; a falta de programas e pesquisas voltadas para o estudo sobre a violência escolar; a vulnerabilidade em que se encontram, hoje, as escolas em relação às intervenções de agentes alheios à comunidade escolar (a polícia, por exemplo); a falta de compromisso e de vontade dos alunos que vão à escola. Para muitos destes, a escola é seu único espaço de socialização. Apesar de a escola ser uma obrigação, ao invés de ser reconhecida como um direito, a socialização ainda é elemento que os motiva a frequentá-la. A dilatação de grupos e gangues é outro fator exógeno, sobretudo no que diz respeito ao tráfico de drogas. A escola torna-se, assim, vítima de situações que geram violência, e que fogem a seu controle.

Essa tensão não é favorável nem à instituição nem tampouco a seus agregados. Na França, constatou-se que as escolas em que houve maior envolvimento do corpo diretivo e dos professores na busca de programas, projetos e ações com foco na solução de problemas de violência escolar houve também melhora substancial no ambiente, nas relações e no sentimento de segurança de quem participa da comunidade (DEBARBIEUX, 2002).

No documentário *Pro dia nascer feliz*, dirigido por João Jardim (2006), somos absorvidos pelos relatos de alunos e professores sobre o aumento das situações de violência nos cinco anos antecedentes. Uma

professora de uma escola do Rio de Janeiro diz que, para suportar sua profissão, precisava frequentar o consultório do psiquiatra pelo menos uma vez por mês. Na fala dos alunos, podemos observar que a violência está banalizada: mata-se por questões ridiculamente pequenas.

Relata uma aluna, cujo nome não é citado no documentário, que foi a uma festa e uma colega de classe a barrou, dizendo que ela não poderia entrar. Ela não entrou e saiu dali dizendo: “Tem que morrer esta safada”. No outro dia, chegou à escola, pegou a colega pelo cabelo e deu a primeira facada. A colega caiu e com esforço se levantou. A agressora deu mais uma facada e a vítima saiu correndo para a sala da diretora, onde caiu e morreu. A agressora afirmou: “[...] eu queria mesmo ver ela estirada no chão [...] um dia ela ia morrer mesmo, eu só adiantei [...] não dá nada matar sendo menor [...] três anos passam rápido”. Outro aluno acrescenta: “A gente se diverte com a cara da vítima”.

Embora haja, nesse caso, acontecimentos que começaram fora da escola, observa-se que o território da escola não intimida a prática da violência, mesmo do homicídio. Por isso concordo com a afirmação de Abramovay, de que não é “possível atribuir uma única explicação aos atos de violência e, menos ainda, aos atos de criminalidade existentes dentro ou no entorno do espaço escolar” (2002b, p. 56). Não existe um critério único e absoluto que sirva para classificar uma escola como violenta ou não. Há escolas situadas em lugares identificados como extremamente violentos e que se esforçam para criar proteções contra a violência exógena, lançando mão dos instrumentos possíveis tais como levantamento de muros, colocação de grades, circuito de televisão interno, vigilância, entre outros.

Para a autora, a maioria das escolas busca proteção, estabelecendo códigos de condutas e atitudes, estratégias de mediação e diálogo, espaços de sociabilidade, e implantando projetos que visam despertar o sentimento de solidariedade e ampliar o sentimento de pertença à escola, por meio do cuidado e cultivo das boas relações.

A violência, nesse sentido, será sempre um momento, um estado em que vive a escola, e não uma permanência. A violência, argumenta Abramovay (2002b), não pode ser a característica de uma escola, não está em seu DNA. Ela é sim um problema/fenômeno social que atinge também a escola e cuja força precisa ser redimensionada.

Em outra perspectiva, Shilling (2004) reporta para a escola a responsabilidade pela violência que acontece ali dentro. A escola se desviou de sua responsabilidade frente ao fato de vivermos na sociedade da insegurança. Isso leva a escola a se desviar de alguns processos pelos quais deveria zelar, por exemplo, os processos de ensinar e aprender:

[...] há escolas que, por não terem mais a centralidade do ensinar e aprender, por não assumirem a realização do direito humano à educação (condição para a concretização de outros direitos humanos), parecem prisões. E, nas prisões, há rebeliões. Situações frequentes e 'normais' nas escolas até certo tempo, hoje ganham uma dimensão enorme. Chama-se por polícia, pela mediação da autoridade do Ministério Público, do Judiciário. Parece que os conflitos não podem mais ser tratados pedagogicamente. Criminalizam-se condutas que antes eram indiferentes à Grande Lei e eram tratadas com a mediação da autoridade escolar. São escolas que respondem, desta forma, às contradições e aos desafios da educação numa sociedade da insegurança, com uma 'sobrecarga de segurança' diante dos 'medos à solta' (2004, p. 70).

Esse descuido da escola tem consequências. A autora reconhece, no entanto, que nesse contexto da sociedade da insegurança há escolas que se apoiam em forças construtivas para superar os próprios medos:

Há outras (escolas) que lidam de maneira diversa com a educação nesta mesma sociedade, que refletem as contradições existentes de um outro modo: são escolas que bloqueiam o medo, incentivam a participação, abrem-se às vizinhanças, descriminalizam condutas e acolhem (2004, p. 71).

A questão inquietante é que a violência escolar, embora não deva ser característica efetiva das escolas, hoje encontramos em todas as escolas da Federação que fizeram parte das pesquisas da UNESCO (ABRAMOVAY, 2002a). Esse fato não pode ser ignorado e necessita ser problematizado e penetrado em todas as suas brechas, a fim de se buscar entendimentos possíveis.

Não há especificidade na violência escolar. Contudo, quando ela permeia o ambiente educacional, assume diversas formas que podem ser confundidas como eventos normalizados e naturalizados. A problematização é oportuna e necessária para que se revejam os paradigmas que sustentam essas formas de violência e também para que se quebrem certos discursos relativizantes ou estagnantes (tomo como exemplo o *bullying*), dando o fato como entendido, bastando formalizar ações e projetos para resolvê-lo.

Observei nas escolas níveis de violência que se apresentam como resistência às violências utilitárias, como poderá ser visto nos próximos capítulos. Se não convém banalizar ou relativizar a violência, não se pode tampouco camuflá-la como se fosse apenas reflexo do fenômeno social. É fundamental reconhecer que ela é um fenômeno em si dentro da escola e que precisa ser considerada e analisada como tal.

A escola é lugar de encontro entre pessoas que não se conhecem e que trazem vivências, experiências, visão de mundo e convicções que precisarão ser renegociadas da melhor forma possível. Esse processo de negociação gera muitas situações de violência, ainda que se faça uso de outros nomes para nomeá-las.

2.3 Multidimensionalidade da violência

No sentido etimológico, violência tem forte ligação com força. No latim, *violentia* significa bravura, força. O verbo *violare* quer dizer transgredir, profanar. A raiz de ambos os termos é *vis*, força, vigor, potência, violação, emprego de força física, mas também quantidade, abundância, essência ou caráter essencial de uma coisa. No grego, *vis* corresponde a *is*, músculo, ou ainda força, vigor, e se vincula a *bia*, força vital, força do corpo, vigor e, conseqüentemente, emprego da força, violência, o que coage e faz violência (MICHAUD, 1989).

O Dicionário Houaiss define violência como constrangimento físico ou moral, uso de força, coação. No Dicionário do Pensamento

Social do Século XX, a violência compreende qualquer agressão física contra seres humanos, cometida com a intenção de lhes causar dano, dor ou sofrimento (ARBLASTER, 1996).

Esse significado, no entanto, é desconstruído por Arendt (2009), que distingue violência de poder e de vigor¹⁴, de força e também de autoridade. Para ela, a violência é eminentemente instrumental, embora reconheça haver um caráter de “imprevisibilidade total que encontramos no instante em que nos aproximamos do âmbito da violência” (apud MICHAUD, 1989, p. 12).

O poder, argumenta Arendt (2009), corresponde à capacidade humana de agir de comum acordo, por isso não é propriedade de um indivíduo, mas pertence ao grupo, enquanto o grupo permanece unido. Se o grupo se desfaz, o poder não permanece. O vigor, por outro lado, designa algo singular, pertence ao campo individual, pessoal, vinculado ao caráter, e pode ser arruinado por aqueles que tenham por objetivo destruir o vigor. Quanto à força, com frequência usada como sinônimo de violência, segundo a autora deveria ser reservada, na linguagem terminológica, às forças da natureza ou à força das circunstâncias, equivalendo à energia liberada por movimentos físicos ou sociais. Por fim, a autoridade é aquela insígnia que pode pertencer à pessoa ou ao cargo e aos postos hierárquicos que ela venha a ocupar; sua ausência, ao contrário, leva ao autoritarismo. Este, para Arendt (2007) não é o excesso de autoridade, mas sua falta.

Se o poder pertence ao grupo e a força ao indivíduo, isso significa que, quando alguém aplica a força para silenciar, o grupo perdeu seu controle e, nesse caso, instalam-se a crise de poder e o autoritarismo. Arendt lembra, àqueles que querem instituir o poder por meio da violência, que “a violência pode destruir o poder; ela é absolutamente incapaz de cria-lo” (2009, p. 74). Nesse sentido é importante e relevante que se proceda a distinção entre poder e violência:

Onde os comandos não são mais obedecidos, os meios da violência são inúteis e a questão dessa

¹⁴ No livro **Crises na República** o termo vigor foi traduzido como fortaleza, mas a edição que utilizo traduz por vigor, termo que mantive neste trabalho.

obediência não é decidida pela relação de mando e obediência, mas pela opinião e, por certo, pelo número daqueles que a compartilham. Tudo depende do poder por trás da violência (ARENDDT, 2009, p. 65-66).

Contrapondo ao posicionamento de Arendt, Michaud (1989) apresenta outra abordagem. Ele aproxima violência dos conceitos de caos, de transgressão e de desordem radical, porque envolve o distanciamento em relação às normas e às regras que governam as situações ditas naturais, normais ou legais. Para ele, há violência quando, na interação, um ou vários atores, direta ou indiretamente, maciça ou esparsamente, agem causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais.

Precisamos estar atentos, diz Michaud, porque as definições mais objetivas e úteis de violência não são isentas de pressupostos: há o componente subjetivo condicionado a critérios jurídicos, institucionais e de grupos, além de disposições pessoais. Não se pode comparar a violência de séculos passados com a de hoje, porque as normas e as leis mudam, e também porque não há um único discurso nem um saber universal sobre a violência, já que cada sociedade busca suas próprias soluções e critérios.

Na análise da violência escolar hoje, verifica-se que outros entrelaçamentos e atravessamentos acontecem na escola e que, para compreendê-los, temos de considerar, a despeito das separações propostas por Arendt, num mesmo conjunto questões de poder, de autoritarismo, de autoridade, de força, de caos, ordem e desordem. A própria Arendt afirma que “talvez não seja supérfluo acrescentar que essas distinções [entre violência, poder, força, vigor, autoridade], embora de forma nenhuma arbitrarias, dificilmente correspondem a compartimentos estanques no mundo real, do qual, entretanto, são extraídas” (2009, p. 63). Como veremos nos capítulos seguintes, embora a relação pedagógica não comporte uma relação de poder ou de autoritarismo, elas estão ali presentes como dispositivos que alteram condutas, gestos e as próprias relações.

A percepção da complexidade da violência deve, portanto, ser vinculada à necessidade de verificação das diferenças e de suas diversas formas de manifestação. Análises e pesquisas recentes produzidas pela UNESCO apresentam a violência sob três pontos de vista: direta, indireta e simbólica. A direta refere-se aos atos físicos que atingem a integridade humana (assassinatos, chacinas, genocídio, crimes de guerra, suicídios, acidentes de trânsito e massacres); a indireta são ações coercitivas ou agressivas que resultam em prejuízo psicológico ou emocional; e a simbólica abrange as relações de poder interpessoais ou institucionais (ABRAMOVAY, 2002a).

Essas abordagens apresentadas sobre a violência mostram-se divergentes, mas também complementares entre si. Elas são contextuais, cada um analisa a violência a partir de um ponto de vista, a partir de um corpus e de um tempo cronológico. No entanto, elas são fundamentais para se compreender o fenômeno da violência nos tempos atuais, tanto no âmbito micro quanto no macro.

2.3.1 Macro e microviolências

Macroviolência implica uma coletividade grupal, nacional ou internacional. Ela se situa no campo das violências sofridas por um número razoável de pessoas, ainda que de forma distinta e com certo distanciamento. Não é um tipo de violência atual, pois sempre se fez perceber nos quadros sociais e nos processos civilizatórios. Suas modalidades são abrangentes, se transformando de acordo com o processo civilizatório, desde a negação dos direitos humanos, tais como no contrabando de armas, genocídios cometidos ao longo das histórias, tráfico de drogas, exploração sexual, tráfico de mulheres, até os grandes conflitos armados do século XX.

Nos últimos anos, houve recrudescimento desse tipo de violência, como pode comprovar durante o desenvolvimento desta pesquisa. No Brasil, o caso mais evidenciado foi o da Escola Municipal Tasso da Silveira, em Realengo, Rio de Janeiro. Em 7 de abril de 2011, um ex-aluno entrou na escola e, em quinze minutos de ação, matou dez meninas e dois meninos e feriu mais doze. Nos Estados Unidos, em 14 de dezembro de 2012, um jovem invadiu a escola primária Sandy Hook, em Connecticut, e matou vinte crianças e seis adultos. Antes já havia assassinado sua mãe (BBC, 2012).

Norbert Elias (1994) considera que a violência, que ele chama de pulsão de morte ou impulso de autoafirmação, foi adquirindo nuances diferentes ao longo do processo civilizatório. Se compararmos essas nuances num processo de longo prazo, percebemos que, à medida que o ser humano vai aprendendo a controlar suas emoções, dá-se uma espécie de apaziguamento na história do Ocidente.

Contudo, o problema maior no processo civilizador é a transferência do poder pacificador para as mãos do Estado, que por sua vez “centra as violências nas mãos dos que podem empregá-la para fazer também a guerra” (ROCHA, 2010). De fato, a guerra, durante o séc. XIII, era o estado normal da sociedade, uma espécie de “alegre empresa” (ELIAS, 1994, p. 194). Para superar esse ideal beligerante, foram necessárias grandes mudanças nos modos de proceder da sociedade, como o (auto)controle do comportamento, da conduta e dos sentimentos humanos.

O processo civilizador, contudo, não é garantia de que a violência tenha sido varrida das relações humanas. Referindo-se aos dias atuais, Morin e Baudrillard (2007) falam de uma violência mundial, como no atentado de 11 de setembro de 2001, quando foram derrubadas as torres do World Trade Center, em New York, Estados Unidos. Essa violência atinge a arquitetura, pois a contestação da mundialização passa pela destruição do simbolismo que essa arquitetura produz. O colapso das torres significou, segundo os autores, o maior acontecimento do ponto de vista simbólico na atualidade, pois elas eram o emblema da potência que ruía. Essa, afirmam eles, é uma violência simbólica que engendra singularidades.

Essas singularidades não necessariamente precisam ser violentas, podem ser sutis, como é o caso da linguagem, da arte e da cultura. Contudo, outro tipo de singularidade foi desenvolvido a partir do evento de 11 de setembro: o terrorismo. O terror é fenômeno extremo. “Ele é mais violento que a violência”, afirma Morin e Baudrillard (2007, p. 33). O que justifica a singularidade do terrorismo é a morte, a singularidade radical. O colapso das torres gêmeas se transformou em um marco, divisor de águas na análise da violência dos tempos atuais.

A microviolência, por sua vez, também é multiforme e está presente em diferentes contextos e situações cotidianas: assédio moral e sexual, *bullying*, preconceitos, racismos, depredações, humilhações,

falta de respeito, atos de incivilidade, em que se pode observar um individualismo que destrói todo valor da coletividade, da comunidade. Essa microviolência é categorizada a partir dos eventos que se dão no cotidiano das relações humanas e é a forma mais comum de violência nas escolas.

Estudo realizado pela UNESCO na cidade de Curitiba, PR, de junho a dezembro de 1998, apontou que um dos principais medos dos jovens diz respeito precisamente à violência. O estudo mostra que, tanto a escola como a mídia e mesmo o Estado, estão despreparados para enfrentar essas situações. Segundo depoimento de pais de alunos, há uma banalização da violência na cidade e é na escola que as violências explodem, deixando marcas profundas e muitas vezes indelévelis.

A escola pública virou um lixo, porque as quadrilhas se formam em torno da escola, tráfico de drogas [...] Todo mundo sabe disso. Atiram nas pessoas [...] e ainda vêm os pedagogos e o pessoal do Conselho Estadual de Educação dizer que o professor não pode tirar o aluno de sala. Quer dizer, se basear num conceito puramente, num conceito puro de pedagogia, da motivação do aluno/professor, o professor não pode fugir, desertar da sua responsabilidade (Pais de alunos de escola particular).

O estudo identifica que os próprios jovens, principal alvo da violência, são protagonistas de atos de violência. Eles se dividem em uma gama de denominações: comandos, galeras, torcidas, turmas, gangues. Os que mais agem na cidade são as torcidas e as gangues, a quem se atribui desde depredações promovidas em dias de jogos até crimes e atentados contra a vida. Onze anos depois da realização da pesquisa, observa-se sua pertinência num exemplo flagrante da atuação de torcidas. No Estádio Couto Pereira, em 2009, em partida que rebaixou o time Curitiba para a série B do Campeonato Brasileiro de Futebol, a torcida transformou o campo de futebol em campo de guerra. As brigas e quebra-quebra se estenderam ainda a shoppings e a outras áreas da região metropolitana (GLOBO ESPORTE, 2012).

Os jovens definem Curitiba como cidade violenta. O Mapa da Violência 2012 observa que nos últimos anos houve aumento do número de mortes de jovens: brigas de ruas, baladas, trânsito. Em dez anos, Curitiba saltou do 20º para 6º lugar em número de homicídios em capitais. Entre 2000 e 2010, a taxa de homicídios de crianças e adolescentes no Paraná passou de 8,4 em 100 mil para 18,8 em 100 mil. Com esse resultado, o Estado saiu da 15ª para a 9ª posição na comparação nacional.

2.3.2 Microviolências dentro da escola

No contexto das microviolências encontram-se o *bullying*, os vandalismos, as depredações do patrimônio e as desordens, ameaças, perseguições. Toda sorte de violência dentro do ambiente escolar é considerada como sintoma de microviolências (ABRAMOVAY, 2001; SPOSITO, 2000).

Rocha alerta para a necessidade de se detectar o mais rápido possível essas violências dentro da escola, chamando atenção para sua periodicidade:

O tempo é essencial, pois nas relações entre pares em qualquer ambiente e em qualquer idade podemos cometer atos e promover situações constrangedoras, que se traduzem posteriormente em aprendizagem para convivência respeitosa. Há, portanto, previsíveis possibilidades de constrangimento na convivência humana, e por isso a periodicidade é um dos componentes essenciais para a caracterização da microviolência. Essa periodicidade vai ser definidora também dos danos, tanto para quem pratica o abuso do poder quanto para quem o sofre. Sabe-se, por exemplo, que meninos e meninas vítimas de intimidação (*bullying*) são suscetíveis em até quatro vezes mais a tentarem o suicídio. Viver cotidianamente sendo humilhado ou ameaçado de forma continuada é algo muito difícil (2010, p. 84).

A violência simbólica, como o abuso de poder, as imposições de conteúdos, as péssimas relações pedagógicas atravessadas por

autoritarismos e a violência institucional, como a marginalização, discriminação e abandono, são práticas que levam a um assujeitamento (submissão, docilização) que instrumentaliza as estratégias de poder.

É preciso distinguir a violência escolar de outros tipos de violência, com o intuito de refinar as análises que possam ser feitas. Mesmo aí é necessário considerar os dois tipos de modalidade que se configuram como violência escolar: os atos contra a escola, como a depredação, ataques ao patrimônio; e as relações hostis que se estabelecem entre professores e alunos, entre professores e professores e entre alunos e alunos (SPOSITO, 2001).

Convém, nesse caso, desfocar o olhar, como sugerem Miguel e Lima:

(Des)focando o olhar, encontramos nessa mesma escola, fundada sob a ótica da disciplina e do controle, sujeitos que se fazem nas margens e que criativamente pensam a si mesmos por fora dessa base organizativa. São os sujeitos tidos como transgressores, indisciplinados, problemáticos, violentos e carentes. As tentativas de aniquilamento daqueles e daquelas que resistem à cultura organizativa da escola são as mais diversas e perversas. Constatamos a prática de violências mascaradas sob o discurso missionário de formar bons cidadãos (2010, p. 30).

Ao mesmo tempo em que se reconhece a importância de se estar constantemente deslocando os olhares para perceber rapidamente novas formas de microviolências que surgem no interior da escola, é necessário manter o equilíbrio e o controle sobre as ações, de forma a não produzir exclusões, alijamentos ou rótulos.

Os alunos com os quais trabalhei no grupo focal me disseram que às vezes escondem dos professores e dos pedagogos as agressões sofridas, com medo de se tornarem alvo de brincadeiras desagradáveis por parte dos colegas.

As violências escolares não são uma fatalidade, estão inseridas e interligadas na teia de relações estabelecidas nos contextos sociais

externos à escola e também dentro das escolas. Por isso as intervenções quotidianas são fundamentais para o abrandamento dos humores. A diferença entre indisciplina e violência não quer dizer que ambas sempre estão dissociadas, por isso a indisciplina deve ser sempre trabalhada (ROCHA, 2010).

Em entrevista publicada na revista virtual *Le Café Pédagogique*, Debarbieux (2006) argumenta que há duas armadilhas a se evitar quando se trata de violência escolar. A primeira é a banalização provocada pela mídia sempre que um grande acontecimento ocorre em determinada escola. A segunda é ignorar as microviolências que ocorrem todos os dias no interior do espaço escolar. Para ele, essa forma de violência é muito difícil de ser identificada porque a vítima tende a se esconder, a silenciar. Há forte relação entre depressão, abandono e violência na escola.

Outro aspecto salientado por Debarbieux na entrevista diz respeito ao 'clima escolar'. Todos concordam que a violência escolar tem causas variadas, que vão desde a situação econômica e familiar aos fatos ligados à própria instituição escolar. Deve-se acrescentar, igualmente, a relação entre a qualidade do clima escolar e os atos de microviolência. O clima escolar corresponde à qualidade das relações que se estabelecem entre adulto e aluno e entre aluno e aluno, assim como à capacidade do adulto de estabelecer diálogo com o aluno. O clima escolar corresponde aos tipos de relações que existem e predominam socialmente. Uma situação prática importante salientada por Debarbieux para garantir um bom 'clima escolar' é a linguagem comum que deve haver entre os professores e gestores, quando aplicam qualquer regra ou punição: todos devem agir da mesma maneira, pois o sentimento de justiça e pertencimento ao corpo coletivo da escola são dois componentes essenciais na composição de um bom 'clima escolar'.

De minha parte, considero igualmente fundamental a cultura, tanto a cultura geral como as locais. Os professores das escolas em que estive costumavam usar as expressões: "Há uma cultura de violência entre os alunos"; "Há uma cultura de violência no bairro". Esse fato ou intuição é pertinente, visto que não há como desvincular ou compreender a escola distante do meio em que ela está inserida, seja o país seja o bairro, como observa o professor Arce: "Eu acho que é até uma relação cultural deles. Eu acho pelo ambiente deles aqui. Pelo

bairro que eles moram, tem muita violência”. Não vou discutir a concepção de cultura presente no discurso do professor, mas é possível perceber a presença da cultura como componente imprescindível na análise da violência escolar, além dos que foram apresentados por Debarbieux.

Em outra entrevista, publicada pela revista *Nova Escola*, Derbarbieux (2011) argumenta que as macroviolências que ocorrem na escola são fatos excepcionais que se constituem crimes, sendo muito difícil neutralizá-las, como vimos nos casos ocorridos nos Estados Unidos e no Brasil. Ele enfatiza, em contraposição, a necessidade de se atentar para as violências cotidianas, que têm característica de repetição. São ações que se dão repetidamente, como receber o apelido, sofrer ameaças, empurrões, xingamentos de toda sorte, são de extrema gravidade e não podem ser desconsideradas. As microviolências podem ser banais, mas não podem ser banalizadas.

Debarbieux observa que é muito difícil determinar as causas desses atos de violência, porque são muitas as variáveis que se articulam no momento em que ocorrem. Uma das causas pode ser de cunho pessoal, vinculada ao temperamento e influenciada pela família e pelo meio social. Novamente ele vai insistir que o ambiente que a escola proporciona (clima escolar) é fundamental para o fomento ou não de atos de violência.

As microviolências são as mais comuns e se manifestam em graus diferentes no ambiente escolar. Segundo dados de 2011, a média mundial de alunos atingidos por elas fica entre 7 e 15%. De acordo com estudo no UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), na França, cerca de 11% dos estudantes sofrem *bullying*, 5% deles de forma severa. No Brasil, os estudos realizados pela UNESCO mostram que, além das formas “mais graves” de violência, a ocorrência dessas práticas revelou que, em média, 33% dos alunos se disseram vítimas de ameaças. O mesmo ocorreu com 30% dos professores em Fortaleza, 51% em Porto Alegre e 58% em Goiânia (ABRAMOVAY; RUA, 2002a).

Durante o tempo em que estive na escola pude perceber que as violências cotidianas são muito variadas e tendem a ser consideradas normais. Isso pode levar ao que Derbarbieux chama de “perigosa repetição”. Formas de violência mais sutis e de menor visibilidade, mas nem por isso menos importantes, fazem parte do cotidiano das instituições de ensino. Todo e qualquer tipo de violência na escola (ou

ações que a provoquem) são sinais de alarme, maneiras de exprimir o que não está indo bem: mal estar, mal-entendidos, sofrimentos pessoais e familiares, ou simplesmente desejo de transgredir por transgredir, como observa Marie-Rose Moro (2006).

Por outro lado, há que se apurar o olhar para reconhecer o que é e o que não é violência. A instituição escolar não é terreno neutro, em que cada um pode agir conforme seus interesses e situações. O campo escolar é coletivo, e é como tal que precisa ser compreendido.

Pode-se considerar ainda a instituição de ensino e os educadores como possíveis agentes de violência, mediante ações como a imposição de conteúdos destituídos de interesse e de significado para a vida dos alunos, a pressão a partir do poder de conferir notas, a ignorância quanto aos problemas dos alunos, o tratamento pejorativo, incluindo as agressões verbais e a exposição do aluno ao ridículo, no caso de incompreensão a algum conteúdo de ensino (GUIMARÃES, 1996).

Um exemplo é dado por uma aluna do 8º ano, cansada com o desinteresse dos professores:

Para mim, precisamos de escola onde todos até os professores saibam que não se deve responder ao mesmo nível. Não que eu esteja defendendo a agressão, mas nós alunos nos cansamos de muitas vezes escutar coisas que não precisamos, como: "Eu não estou nem aí pra vocês, o que me interessa é o salário no final do mês" (A91, 2011).

Em conversa com a pedagoga, ela me afirmou que não há o que fazer, pois não se pode obrigar os professores a fazer aquilo que não querem.

É fundamental, no conjunto dessas análises, que a comunidade escolar não se sinta desmobilizada para atuar com energia frente às violências macro ou micro dentro da escola. Como educadores, professores, gestores, pedagogos nosso papel é sempre, como afirma Arendt (2007), de educar as novas gerações, fazendo da escola um lugar vivo e dinâmico, em que adolescentes e jovens sintam-se acolhidos na sua totalidade e os professores valorizados em seu papel.

Por tudo que foi dito, é possível concluir que a violência escolar não tem uma especificidade que a distancie dos problemas da macrofísica da violência na sociedade. Elas dialogam e se interpelam, e,

em se tratando de pesquisas, tanto em um campo com no outro será uma oportunidade de problematização do tema, ampliação das reflexões e abertura de possibilidades de novos questionamentos.

Nesse sentido, a aproximação da violência escolar ao campo relacional entre biopolítica e educação ajudará a problematizar as questões políticas que atravessam e muitas vezes obscurecem as práticas pedagógicas e as diferentes formas de relação que se estabelecem dentro da escola, como é o caso das relações de poder, da violência utilitária e das agressões físicas, para citar alguns.

2.4 Agressividade, transgressão e incivilidade

Nas definições que os alunos e professores fazem de violência há uma grande incidência de termos como agressão e agressividade.

é um ato de agressividade [...] agressão verbal [...] ato de agredir uma pessoa [...] ato de agressão física, moral e psicológica em todo e qualquer ambiente [...] é um ato que não tem respeito e tem muita agressão [...] um ato de agressão contra pessoas [...] agressividade, sendo ela verbal ou física [...] violência para mim é agredir professores [...] é um ato de prejudicar outra pessoa tanto de forma física, quanto verbal ou psicológica [...] “é um ato realizado por alunos que maltratam outros alunos [...] é qualquer ato que uma pessoa faz ao ultrapassar os seus limites e invadir o limite dos outros só por inveja, problemas, etc. [...] brigas, xingamentos, discussão, etc. (frases de alunos do Ensino Médio, da 7ª série e 5ª série do Ensino Fundamental).

Charlot (2002) esclarece que é preciso distinguir violência de agressividade e agressão. Agressividade é uma disposição biopsíquica reacional, provocada pela frustração e angústia, enquanto a agressão é um ato de brutalidade física ou verbal em direção ao outro, mas que só se torna violência se houver a intenção de fazer mal ou desejo de querer machucar alguém. Michaud considera a distinção com maior positividade:

As abordagens antropológicas descartam o termo violência, preferindo falar de agressividade, de agressão, de irritabilidade, de combatividade. A noção de agressividade, a mais frequente nesses estudos, sugere um estado que predispõe para o ataque e o combate. Seu defeito – e a razão de sua fortuna – é que ela pode designar qualquer tipo de comportamento excessivo e/ou nocivo. A ideia de combatividade tem em parte a mesma conotação, mas sugere, além disso, um caráter positivo, em suma funcional e adaptativo. Quanto à irritabilidade, esta designa mais precisamente a propriedade do ser vivo de reagir a estímulos. (1989, p. 70)

Outros dois conceitos, transgressão e incivilidade, aparecem nos estudos de Charlot e são igualmente relevantes para a compreensão de violência:

Pesquisadores franceses desenvolveram muito, nestes últimos anos, uma distinção particularmente útil do ponto de vista teórico e prático: eles distinguem a violência, a transgressão e a incivilidade. O termo violência, pensam eles, deve ser reservado ao que ataca a lei com uso da força ou ameaça usá-la: lesões, extorsão, tráfico de droga na escola, insultos graves. A transgressão é o comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento (mas não ilegal do ponto de vista da lei): absenteísmo, não realização de trabalhos escolares, falta de respeito, etc. Enfim, a incivilidade não contradiz, nem a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras da boa convivência: desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas, geralmente ataque cotidiano – e com frequência repetido – ao direito de cada um (professor, funcionários, aluno) ver respeitada sua pessoa (2002, p. 437).

O termo violência deve ser aplicado em caso de violação de alguma lei pelo uso da força. A transgressão seria constituída por atitudes contrárias a algum regulamento interno, por exemplo, o não cumprimento de horários, a não realização de tarefas escolares, a falta de respeito com os professores ou colegas. A incivilidade, por outro lado, não afeta nem a lei e nem o regulamento interno da escola, mas altera as regras de boa convivência: palavras ofensivas, empurrões, grosserias.

A incivilidade sustenta o entendimento de violência como fenômeno urbano antissocial e antiescolar, interno à escola, que, se banalizado, pode encurtar o caminho para os atos de violência (DEBARBIEUX, 2002). O conceito de incivilidade mostra-se mais palpável por sua operacionalização, o que também identifica sua ambiguidade. Incivilidades são desde atos de irreverência e descuido contra o patrimônio (pichações, falta de higiene, destruição de cabines telefônicas, incêndios, bombas caseiras em banheiros) até porte de armas no interior da escola. Se direcionados a pessoas, atos de incivilidade podem tomar a forma de intimidação física (empurrões, escarros) e verbais (ameaças e injúrias).

Outras formas de incivilidade são o descuido com higiene das áreas coletivas, como a depredação dos banheiros, e a adoção de posturas intimidadoras, como atitudes sexistas e *bullying* (ABRAMOVAY, 2005). As incivilidades podem levar a traumas, quando são silenciadas e banalizadas, e à violência simbólica.

As distinções entre violência, agressividade, transgressão, agressão, incivilidade têm o objetivo de criar categorias que facilitem a melhor compreensão do conceito de violência escolar, de modo que se evite de colocar todos os atos no mesmo plano e de avaliá-los a partir de um único viés.

Morais (1995), no entanto, não concorda que a violência, ao contrário da agressividade, possa ser explicada simplesmente por razões biológicas, visto que o ato de violência implica intencionalidades, demanda o uso da inteligência, não sendo pura disposição instintiva:

Nietzsche, Freud, Hobbes ensinaram que no mais íntimo dos impulsos humanos está a violência como constitutivo primordial. De outra parte,

biólogos e etólogos dizem que o animal que não fosse dotado de um mínimo de agressividade não sobreviveria em nosso mundo. Isto não deve levar-nos a uma distinção entre conceitos; a agressividade básica está na raiz do chamado instinto de sobrevivência, que demove o animal a buscar alimento, água e segurança. Tal agressividade é algo resultante da memória biológica, de instintos propriamente animais. Já o conceito de violência implica intencionalidade, o que exige inteligência; razão pela qual os irracionais não são violentos, mas ferozes (1995, p. 20).

Arendt (2009) também critica os estudos que tratam a violência como um instinto natural do ser humano, principalmente quando o argumento se baseia em comportamentos animais para justificar o humano. A filósofa afirma que “nem a violência nem o poder são fenômenos naturais, isto é, uma manifestação do processo vital; eles pertencem ao âmbito político dos negócios humanos” (2009, p. 103). Vale lembrar que, para ela, a violência é instrumental e está no campo da política, o que significa que a violência não tem propriamente lugar no âmbito escolar. A política se dá no universo dos adultos, e não dos que ainda estão em formação, como as crianças e jovens.

Para Arendt, nada poderia ser mais perigoso que a tradição do pensamento organicista, segundo o qual a violência é interpretada de acordo com princípios biológicos, que apelam para o fato inegável de que destruição e criação são as duas faces do processo natural, como a luta pela sobrevivência e a morte violenta em nome da continuação da vida no reino animal:

Contra essas teorias e suas implicações, argumentarei que a violência não é nem bestial nem irracional [...] Que a violência frequentemente advenha da raiva é um lugar-comum, e a raiva pode realmente ser irracional ou patológica, mas isso também vale para qualquer outro sentimento humano. Não há dúvida de que é possível criar condições sob as quais os homens são desumanizados, tais como

os campos de concentração, a tortura, a fome, mas isso não significa que eles se tornem semelhantes a animais; e, sob tais condições, o mais claro indício da desumanização não são a raiva e a violência, mas a sua ausência conspícua (2009, p. 81).

Como poderá ser observado no decorrer do trabalho, o que observei na escola faz com que eu tenha restrições quanto à compreensão da agressividade independente da violência. Se considerarmos a agressividade como forma de violência no âmbito biológico, teremos que aceitar a violência como fato natural, sem questioná-la quando for caracterizada como agressividade dentro das escolas. Essa, portanto, não é a posição assumida nesta pesquisa.

Ao confrontar o que dizem Charlot, Derbarbieux, Abramovay, Arendt, entre outros, com a forma como meus interlocutores definiram a violência, deparo com um grande distanciamento entre o que está posto teoricamente e a prática vivida nas escolas. De fato, é comum se referir à violência escolar como se toda ela se resumisse a *bullying*.

2.4.1 Vitimização

Os aspectos comuns nos estudos sobre violência escolar apontados por Abramovay (transgressões, agressões, incivildades, depredação) não esgotam o conceito e o sentido de violência escolar. Debarbieux (2002) argumenta que, em se tratando de violência, não basta defini-la a priori, é preciso ouvir a vítima, deixá-la falar, para que se possa balizar o tipo de violência ou procedimento que se desvela. Dessa forma se evitaria uma amplificação desnecessária do conceito. O autor defende que se deve restringir a definição de violência escolar a poucos elementos, como o faz Chesnais (1981), que defende o conceito de violência dura e recusa a definição de violência moral ou simbólica. Sem ser tão radical, Debarbieux afirma:

[...] pode-se finalmente concluir que um estudo sobre a violência e a insegurança no meio escolar deveria considerar: i) os crimes e delitos tais quais os furtos, roubos, assaltos, extorsões, tráfico e consumo de drogas, etc, conforme qualificados pelo código penal, ii) as incivildades,

sobretudo conforme definidas pelos atores sociais; e iii) sentimento de insegurança, ou sobretudo aqui o que denominamos 'sentimento de violência' resultante dos dois componentes precedentes, mas também oriundo de um sentimento mais geral nos diversos meios sociais de referência (2002, p. 46).

O fenômeno da violência escolar não é fato isolado da sociedade, mas em seu ambiente próprio assume formas diversas e multifacetadas. Para poder captar esses diferentes sentidos, é fundamental que as vítimas consigam narrar as próprias experiências ou não-experiências, para que se abram à possibilidade de se fazer outras experiências:

[...] a história da violência na escola, assim como muitas outras formas de violência, é a história da descoberta gradual das vítimas, daquelas pessoas esquecidas pela história. É isso que vem acontecendo na França, e o que vem ocorrendo também em termos internacionais, principalmente quando lemos os trabalhos que tratam da intimidação por colegas ou dos ataques de gangues. Essa descoberta acontece quando, gradualmente, passamos a reconhecer o que as vítimas têm a dizer, e a reconhecer, portanto, seu poder de colocar seu sofrimento em palavras (DEBARBIEAUX, 2002, p. 66).

Em minha pesquisa busco abrir espaços para ouvir as experiências de vítimas de violência escolar, as pessoas que sofreram um ato contra si ou contra seus bens. Foram ouvidos relatos das experiências de alunos, professores e outros integrantes da comunidade escolar. Para mim, as pesquisas de vitimização possibilitam conhecer não só os fatos concretos, mas também identificar como os sujeitos reagem, resistem e quais suas percepções e afecções. Essa escuta – que é escuta também do não dito – traz à tona os mecanismos, artefatos e dispositivos que favorecem a produção das violências na escola e do sentimento de insegurança.

Pude observar que muitos alunos e professores preferem se calar. Quando acontece isso, argumenta Abramovay, impera a lei do silêncio e do mais forte:

[...] as testemunhas e as vítimas não comentam o visto, o sabido, por temor de represálias ou de serem estigmatizadas, o que fortalece a cultura do medo. Revela-se, ainda, a vulnerabilidade dos mais fracos, decorrente da intimidação física e verbal, banalizando a violência e fazendo com que os diferentes atores se sintam desprotegidos. Isso implica, por sua vez, a sensação de insegurança, desordem e impunidade, o que gera a desorganização do espaço público (2003, p. 21).

Deixar falar os envolvidos em situação de violência escolar é fundamental no processo de construção conceitual e do reconhecimento das inúmeras variáveis que envolvem este processo: violência física, simbólica, tráfico de drogas, roubos, furtos, incivildades, transgressão, constrangimento moral, entre outros.

A categorização da violência é oportuna para o entendimento, como foi dito, do campo semântico da violência escolar. Contudo insisto em que não é possível distanciar totalmente a violência escolar da agressividade, agressão e incivildade. “Não devíamos estar realizando pesquisas sobre a violência como um todo indivisível, mas, ao contrário, estar multiplicando pontos de vista que nos ajudem a encontrar o que é real num conceito que é ineficaz devido à sua generalidade” (DEBARBIEUX, 2002, p. 19).

A agressividade, a transgressão, a agressão e as incivildades devem ser consideradas na definição de violência, mesmo com abordagens diferentes para cada caso. Formas menos graves de violência podem preceder formas mais graves. Embora seja necessário compreender distintamente todas essas categorias, minha posição nesta pesquisa é a de não separá-las do fenômeno da violência escolar, visto que nas várias modulações da microfísica e da macrofísica da violência nada se mostra arbitrário ou contingente. Há sempre fatores que precisam ser conhecidos, analisados e compreendidos, para se tirar das sombras, das cavernas, dos becos escuros os dispositivos da violência da escola.

2.4.2 Entendimento sobre violência a partir dos interlocutores

Ao serem perguntados sobre o que entendiam por violência, alguns alunos disseram: “Este não é um assunto que me interessa” ou “Não sei nada sobre isso e não quero saber” (aluna da 7ª série). A maioria, 80%, define violência como agressão física e agressão psicológica. O termo *bullying* é recorrente no vocabulário deles, usam-no para falar tanto da violência física como psicológica (forma que exclui o contato físico, como insultos, xingamentos, apelidos). Pude notar que nas três escolas há confusão no entendimento do conceito de *bullying* e de violência escolar.

A definição de violência que aparece entre os alunos é, na maioria das vezes, de senso comum ou advém de um repetido discurso que presenciamos entre os pedagogos e professores: “Violência não é só bater, mas é também desrespeitar e xingar o outro”. Quando me levou à sala de aula para me apresentar aos alunos, a pedagoga começou assim: “Esta professora vai fazer uma pesquisa sobre violência, e vocês sabem que violência não é só bater, mas é também o desrespeito ao outro”.

Abramovay (2005) afirma que há um “estado de violência” cotidiana. Percebi que, de fato, há experiências diferenciadas de violência, mas todos a verbalizam como agressão física, identificada sempre que há briga entre alunos. No entanto, ouvi apenas um relato de agressão física, feito por uma professora que envolveu um aluno e um adulto, que pertencia à Polícia Escolar.

Para todos os alunos há dois tipos de violência, a física e a simbólica: “Violência física e moral. Muitas vezes a moral é mais dolorida do que a violência física. Brigas, rixas, roubos, racismo, preconceitos, são os mais frequentes modos de violência” (aluna da 7ª série). “Existem dois tipos de violência: a física e psicológica. A violência física constitui-se de agressão, como tapas, socos, chutes, etc. A violência psicológica constitui-se de xingamento, apelidos indesejáveis etc.” (aluno do Ensino Médio).

Nas pesquisas de Abramovay (2005), as brigas e a agressão física não são o tipo de violência mais frequente nas escolas, mas ganham maior visibilidade nos discursos dos vários atores escolares, o que se explica pelo grau de violência e agressividade envolvido nas disputas.

Constatai que esse tipo de resposta sobre agressão física aparece em geral nas primeiras conversas, em que o assunto é tratado com mais superficialidade. Quando se aprofunda, aparecem situações mais complexas, como ameaça com armas. Um aluno testemunhou que "algumas pessoas trazem facas e armas pro colégio" (aluno da 5ª série). Perguntei, então, aos alunos se os professores não percebiam as armas. Eles responderam: "Não, as pessoas escondem direitinho, mas isso dá muito medo".

Concorda-se que a violência faz parte do mundo, da vida humana. Em conversas com o diretor e as pedagogas foi comum ouvir expressões como: "Isso não tem jeito", "Isso está no DNA do ser humano". Nas palavras do aluno: "Violência hoje em dia é uma coisa que é difícil alguém não saber. A violência está no dia a dia do mundo" (aluno da 7ª série); ou ainda: "Toda hora nos deparamos com algo relacionado à violência em quase todos os lugares". O entendimento que se tem é de que a violência faz parte da vida humana e é algo muito negativo, que precisa ser eliminado. Por outro lado, há um conformismo, uma sensação de que não se pode fazer nada contra essa situação.

A violência, afirma Abramovay (2003), é considerada como parte da história, está na humanidade como estratégia de sobrevivência, de preservação da vida. Mas a autora destaca que hoje temos a sensação de que a violência está assumindo proporções maiores que no passado. Isso se pode constatar na fala de uma pedagoga:

Antes, a gente não via falar tanto de violência nas escolas, nas ruas. A gente dormia e deixava as portas abertas. Na minha casa, eu me lembro, não havia chave. A porta ficava aberta o tempo todo. Hoje, nem pensar. Precisamos colocar alarmes, cercas elétricas e tudo o mais. Há uma reação maior. Imagine se podíamos desrespeitar um professor. Há uma violência desenfreada.

Segundo a pedagoga, isso se deve à "falta de limites". As famílias, não podendo dar bens materiais aos seus filhos, oferecem todo o tipo de liberdade e mimos, o que gera intolerância e maus hábitos. Tudo deve acontecer na hora em que os filhos querem e como

eles querem: “Os alunos têm grande dificuldade de cumprir/seguir regras”.

Uma pedagoga comentou que os alunos estão institucionalizando o *bullying*, criando novas brincadeiras como “hoje não” e “puxadinho”. Essas palavras são uma espécie de senha para alguém se livrar de atos de agressividade e perda material. Se um aluno passa perto do outro e diz “hoje não” e o outro não responder da mesma forma dizendo “hoje não”, o que cumprimentou primeiro poderá agredir fisicamente o que deixou de responder. A pedagoga enfatizou que eles costumam bater com vontade. O mesmo se dá com “puxadinho”. Nesse caso, trata-se de um combinado: se o aluno 1 que está combinado com o aluno 2 olhar fixamente para este, e este não disser “puxadinho”, a não resposta do aluno 2 permite que o aluno 1 possa tomar para si qualquer coisa que pertença ao aluno 2, desde caneta até peça do vestuário. Se houver resistência de entregar o material solicitado, novamente acontece agressão física.

Segundo Lopes Neto e Saavedra (2003), *bullying* são todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder, tornando possível a intimidação da vítima.

Bullying também é definido por Day (apud ABRAMOVAY; RUA, 2002a) como abuso físico ou psicológico contra alguém que não é capaz de se defender. Para ela, quatro fatores influenciam o comportamento de *bullying*: comportamento agressivo dos pais ou responsáveis pela criança ou pelo adolescente; tolerância e permissividade quanto ao comportamento agressivo da criança ou do adolescente; uso de violência para controlar a criança ou o adolescente; e tendência da criança ou do adolescente a agir com arrogância. Acrescento ainda o individualismo e o desejo do exercício de uma liberdade que se baseia no não desejo de limites.

O foco excessivo sobre o *bullying* tem provocado uma síntese estagnante do conceito de violência no meio escolar, haja vista a definição apresentada pelos alunos, como será visto no decorrer do capítulo. Percebi no dia a dia das três escolas que há certo consenso acerca da relação entre violência escolar e *bullying*. Não se hesita em definir violência escolar como *bullying*, que se traduz como agressão simbólica, psicológica ou física.

Embora, como foi visto, exista a tendência de se enfatizar o *bullying* como se fosse a única forma de violência dentro das escolas, ele é apenas uma modalidade de violência escolar. Isso pode trazer certa opacidade à análise da pluralidade de violência encontrada nas escolas. Por isso não pretendo propor uma análise mais aprofundada do *bullying*, nem tampouco enfatizá-lo nas conversas com os meus interlocutores, mas tratá-lo no conjunto da pluralidade das violências escolares.

2.5 Positividade¹⁵ da violência

Na contramão das definições, concepções e exemplos de violência que apresentei até o momento, alguns estudiosos (BENJAMIN, 1921, 2011; SIMMEL, 1983; RIFIOTIS, 1998; MAFFESOLI, 2009) apontam, em suas reflexões, para o aspecto de positividade da violência. Não se trata de uma apologia da violência, mas uma atitude de abertura a um conceito que “é uma construção social ambígua, cujo significado social está em mudança” (RIFIOTIS, 1998, p. 26). Não é meu interesse dissecar as análises e estudos desses autores. Contudo, considero importante abrir, neste trabalho, uma fresta para se tratar a violência sob um viés que ultrapassa a visão negativa que permeia o senso comum, sobretudo quando se trata do território escolar.

As pontuações vêm de diversos campos de conhecimento, favorecendo uma mirada multidimensional do conceito de violência. Os sociólogos Simmel e Maffesoli falam de uma violência que está à base das configurações sociais. O primeiro a apresenta como uma força integradora do grupo (embora não use o termo violência, Simmel usa o conceito de conflito nessa perspectiva), enquanto Maffesoli a considera uma força fundadora. O antropólogo Rifiotis contribui com as pesquisas sobre a antropologia das violências, e Benjamin oferece uma abordagem filosófica a partir do direito natural e do direito positivo.

Em contraste com a negatividade pura, o conflito/violência contém algo de positivo. Seus aspectos positivos e negativos, no entanto, estão integrados: “podem ser separados conceitualmente, mas não empiricamente” (SIMMEL, 1983, p. 123). O conflito/violência

¹⁵ Uso o termo positividade da violência ou violência positiva para dizer que há algo na violência que não é negativo.

é, assim, uma forma de resolver dualismos divergentes, é um modo de se conseguir a unidade.

Para que uma sociedade se desenvolva, é preciso, segundo Simmel, que haja forças convergentes e divergentes, pois um grupo centrípeto e harmonioso é irreal ou, no mínimo, não poderia mostrar processo de vida real. Ele argumenta que, assim como o universo precisa de forças de repulsão e de atração, assim também a sociedade precisa de doses proporcionais de harmonia e desarmonia, de associação e competição, de tendências favoráveis e desfavoráveis para se constituir. Reportando ao contexto educacional, o mesmo poderá ser dito para a relação entre professor e aluno. Haverá sempre uma assimetria, uma desigualdade quando se trata da relação pedagógica como tal, que gera constantemente relações de harmonia e de violência.

O resultado de uma sociedade sem conflito não seria a paz, pois esta não é produto da inércia. A força social da violência está precisamente na força integradora do grupo. A extinção da dinâmica da repulsão, da guerra, da destruição e da competição não resultaria numa sociedade mais plena e rica. Por outro lado, o conflito realizado isoladamente não faz sentido e não encontra nele a positividade. O conflito precisa da relação com elementos unificadores.

[...] certamente há conflitos que parecem excluir todos os outros elementos – entre o ladrão ou assassino e sua vítima, por exemplo. Se essa luta visa simplesmente a aniquilação, aproxima-se do caso marginal do assassinato, onde a mistura com elementos unificadores é quase zero. Se há, todavia, qualquer consideração, qualquer limite à violência, aí já existe um fator socializante, mesmo que somente enquanto qualificação da violência (SIMMEL, 1983, p. 132).

A contribuição de Simmel mobiliza um olhar positivo sobre a violência na perspectiva de se compreenderem as violências no processo de configuração dos grupos sociais. São novas possibilidades para se compreender as relações humanas.

Maffesoli (1997, 2009) fornece-nos argumentos nessa linha, ao afirmar que há uma forma de violência fundadora, que estabelece um

movimento de destruição e construção na sociedade, em íntima relação entre si, em que a violência se torna uma das forças que move a sociedade. Na ótica destrutiva, em todas as sociedades há um momento de crise, em que um dos polos – ordem e desordem, que fundam a estruturação social – é hipostasiado, gerando desequilíbrio. A ordem social é esquadrihada pela norma, e o ilegalismo que daí nasce em suas diversas modulações pode ser considerado como expressão do querer-viver irrepreensível. Desse modo, surgem os especialistas da delinquência e os experts em delinquência, estes com a função de tratar dos que se tornam um problema social (MAFFESOLI, 2009).

O papel construtivo da violência é de fundação social. Aqui entram as reformas religiosas e seus ritos e as revoluções políticas. Maffesoli cita o mito de Dionísio (*As bancantes*, de Eurípides), que triunfa sobre Penteu, gestor da cidade de Tebas. A desordem sobre a ordem. Mas o excesso e o frenesi, comemorando a violência original, ao mesmo tempo a expiam, negociam com ela. É a função catártica, que explica a positividade da violência. As folias, carnavais e outros ritos de inversão são exemplares nesse sentido.

Nessa mesma linha da positividade da violência, Benjamin oferece-nos um aporte de reflexão que apresenta a violência como elemento que assegura o direito e a justiça, a violência pura (na língua alemã, *Gewalt*, traduzida como violência pura, significa ao mesmo tempo violência e poder). O filósofo apresenta uma positividade da violência a partir da relação com o direito natural. No ensaio *Para uma crítica da violência*, publicado em 1921, trabalha a violência a partir de três conceitos, direito, violência e justiça, a fim de tecer uma crítica/análise da violência. Para ele, a violência é um meio, não um fim. Em suas considerações sobre o direito natural salienta que a violência tem caráter natural e se justifica se os fins são justos, como é o caso, por exemplo, de uma violência que dá lugar a um mundo melhor para se viver. “A violência é um produto da natureza, semelhante a uma matéria-prima, cuja utilização não está sujeita a nenhuma problemática, a não ser que se abuse da violência visando fins injustos” (2011, p. 123). Para ele, existe uma violência pura, que é a que o direito defende.

Sobre essa violência pura de Benjamin, Agamben esclarece:

É importante precisar o que devemos entender por "pura" quando se fala de violência. Não se trata, em absoluto, de um caráter ou de uma propriedade substancial próprio a certos tipos de atos violentos, isto em detrimento de outros. Como Benjamin disse muito claramente, a pureza de um ser ou de uma coisa nunca reside neste próprio ser, nunca está na origem, mas depende da relação entre este ser e algo de externo. No nosso caso, trata-se do direito. Benjamin definia como "pura" esta violência que quebra a relação entre violência e direito. Não se trata aqui de uma "violência criadora" (como é o caso, por exemplo, do poder constituinte que cria um novo direito), mas de uma violência que interrompe e depõe o direito. Por outro lado, não se trata de uma ideia reguladora. O que está realmente em questão é, na verdade, a possibilidade de uma ação humana que se situe fora de toda relação com o direito, ação que não ponha, que não execute ou que não transgrida simplesmente o direito (AGAMBEN, 2008d).

Numa dimensão mais antropológica, Rifiotis (2006) alerta que se deve ir com cuidado nesse campo de análise da positividade da violência, evitando "reduzir-se a um estudo culturalista" (2006, p. 2).

O cenário está tão fortemente marcado que poderíamos nos perguntar se não há uma prioridade do "discurso denúncia", ou seja, aquele que reclama o fim da violência, em relação ao "discurso analítico". Propositivamente estamos exagerando ao afirmar a existência desta polaridade, mas ela nos permite colocar em questão a posição que estes discursos pretendem ocupar e quais outros eles, implícita ou explicitamente, excluem. [...] O que gostaríamos de destacar é que a violência, para além do delito e da repressão, implica numa visão de mundo, e que isto tem significativas consequências, principalmente, para os estudos que se concentram na construção das subjetividades

daqueles que vivenciam a experiência da violência, digamos mais vivencial, mais próxima das experiências concretas, que podemos começar a pensar na pluralidade da violência e sua significação (RIFIOTIS, 2006, p. 5-6).

Esses estudiosos não buscam entrar na dinâmica de classificação ou categorização, tentando definir o que é bom ou o que é ruim na violência. Seu escopo, com diferentes abordagens, é estudar os deslocamentos e atravessamentos das violências sempre na perspectiva de que é possível para superar homogeneizações que tendem a simplificações. “Ao falarmos de violência não estamos nos referindo apenas a realidades concretas, mas a um sistema de classificação e de significação que orienta a nossa percepção dos fenômenos” (RIFIOTIS, 1998, p. 26).

Falar da positividade da violência implica desvestir-se de preconceitos, de uma moral que impele a emitir juízo de valor quando confrontado com situações que envolvem pessoas conhecidas e próximas, para as quais encontramos justificativas viáveis ou ações de bandidos, os quais já se condena *a priori*.

3. O CORPO QUE NÃO AGUENTA MAIS: BIOPOLÍTICA E VIOLÊNCIA ESCOLAR

O objetivo deste capítulo é aprofundar o conceito de biopolítica em Foucault e Agamben, para se compreender sua relação com a educação e, nesse contexto, propor uma leitura da violência escolar sob a ótica da biopolítica. No entanto, não é meu intento dissecar esse conceito. Considero possível abrir perspectivas de compreensão e análise, tomando a biopolítica não como o objeto de estudo como tal, mas como referente imediato para este trabalho.

Faço essa leitura a partir da reflexão sobre o corpo individual e o corpo coletivo, pois, se podemos dizer que os dispositivos biopolíticos agem sobre os corpos, as marcas e os registros dessa ação vamos encontrá-los no corpo biopolítico. Por isso é possível que a análise da violência escolar sob a perspectiva biopolítica desvele alguns silêncios nesse campo.

O corpo hoje não é mais visto em relação dualista com a alma, em que pesava sobre ele apenas o caráter ruim e negativo, o mal. Essa construção cultural, alimentada por determinadas correntes filosóficas e teológicas, está aos poucos sendo suplantada nas sociedades ocidentais, embora se deva ver essa superação com olhar crítico.

Numa perspectiva mais positiva e dinâmica, o corpo torna-se lugar de desejo, continuidade do ser. Ele é a forma simbólica como nos damos a conhecer ao mundo e como nos relacionamos com ele e com os outros seres humanos. O corpo também se torna lugar de luta e resistência. Nesse sentido, o corpo é constitutivo do próprio ser humano, como produtor e criador de história.

Mas essa positividade não deixou de ser cooptada pelos mecanismos de controle social. Elias (1994), falando do processo civilizador, descreve como foi se dando, no decorrer dos anos e séculos, o recrudescimento do controle dos corpos. Servindo-se da obra de Erasmo de Rotterdam, esse autor mostra como, a partir do século XVI, os hábitos de limpeza do corpo e da mente, assim como o cuidado com os gestos e as palavras, são enfatizados por um ensinamento sistemático, visando principalmente à manutenção de uma sociedade organizada.

Nesse sentido, a moral religiosa contribuiu sobremaneira para manter esse controle sobre os corpos individuais, por meio do

autocontrole e da fiscalização, de forma a garantir os bons costumes e a ordem social. O controle das pessoas se dá por meio do controle de seus corpos, não mais de sua alma, como acontecia na Idade Média.

Foucault (1979, p. 80), aprofundando essas reflexões, afirma que “o corpo é uma realidade biopolítica”¹⁶. A afirmação possibilita novas formas de se compreender as relações entre corpo e diversas realidades: corpo e política, corpo e segurança, corpo e disciplina, corpo e violência, corpo e saúde. É o terreno poroso do conhecimento que se abre para a compreensão da corporeidade no mundo.

O corpo biopolítico sofre as consequências do poder que age sobre ele, seja para torná-lo dócil, seja para bani-lo/abandoná-lo ou para exercer sobre ele uma função reguladora. Agamben retoma o conceito foucaultiano, dando-lhe nova envergadura: o poder soberano na biopolítica moderna “é aquele que decide sobre o valor ou sobre o desvalor da vida enquanto tal” (AGAMBEN, 2007a, p.149).

Antes de adentrar o tema específico da violência escolar na relação entre biopolítica e educação, faz-se oportuno expandir o entendimento desse conceito.

3.1 Biopoder e biopolítica

Esta pesquisa parte do problema que a violência escolar pode ser uma forma de expressão biopolítica. Convém, antes de tudo, verificar se essa aproximação entre os conceitos violência escolar e biopolítica é oportuna. Vou me ater principalmente às explanações de Foucault e Agamben. Interessam-me em particular as obras que dizem respeito diretamente à biopolítica.

16 Roberto Esposito informa que Foucault não foi o primeiro a utilizar o termo “biopolítica”, pois já havia três correntes distintas anteriores a Foucault, nas quais o conceito de biopolítica aparecia. A primeira diz respeito à concepção organicista do Estado, como um só corpo e espírito, em oposição à concepção jurídica do Estado Constitucional. A segunda situa-se durante os anos 1960 e segue um viés mais antropológico acerca da natureza humana, buscando relacionar a civilização e a política com o desdobramento de leis biológicas elementares. A terceira desenvolve-se durante os anos 1970, com abordagem naturalística da política, segunda a qual a ordem política deve se regular pelas condições naturais do homem e da sociedade e não esforçar-se em superá-las (2007, p. 6-14).

Foucault desenvolveu e aprofundou o conceito de biopolítica em alguns de seus cursos no Collège de France (1975-1976), que foram organizados no livro *Em defesa da sociedade* e outros. Em especial temos esse tema discutido na aula de 17 de março de 1978. Incluo também *Vigiar e Punir*, de 1975, obra de referência para o estudo do poder disciplinar. Além disso, temos *A história da sexualidade: a vontade de saber*, da qual já falei na Introdução.

De Agamben, tomarei principalmente o primeiro volume da série *Homo Sacer: Biopolítica e poder soberano e a vida nua*, de 1995¹⁷. Outras obras do autor ajudam a penetrar concepções importantes para se entender os desdobramentos do pensamento do filósofo italiano. Vale lembrar que Agamben não usa o termo biopoder, apenas o de biopolítica.

Há outros estudiosos que esmiúçam o conceito de biopolítica a partir de outras aproximações e compreensões, como é o caso de Hardt e Negri (2000) com o conceito de multidão (*moltitudine*), e de Roberto Esposito (2007), mas que estarão presentes apenas marginalmente ao longo de nossa pesquisa. É oportuno aqui o alerta de Assmann, segundo quem a abordagem do conceito de biopolítica pode incorrer no “risco de cair num modismo acadêmico fartamente consumível na indústria cultural vigente” (2010, p. 2).

3.2 Biopoder e biopolítica em Foucault

Em seus estudos, Foucault afirma que os séculos XVII e XVIII foram aqueles em que se desenvolveram tecnologias de um poder disciplinar para controle dos corpos, visando à docilidade, e de controle da população. Inicialmente, o pensador utiliza o conceito de biopoder, sem distingui-lo de poder disciplinar e de biopolítica. Somente após o que ele chamou de virada biopolítica, Foucault passa a distinguir os dois conceitos, usando biopoder para designar a ação sobre os corpos dos indivíduos e biopolítica para se referir à ação sobre o corpo espécie, a população.

Nesse sentido, Foucault também não vincula o conceito de soberania ao de biopolítica, porque considera que é a partir da superação do poder soberano que nasce a biopolítica. Esse pensamento se tornará mais claro quando, nos cursos de 1979 sobre o

17 A edição que uso para este estudo é de 2007a.

nascimento da biopolítica, no Collège de France, ele vai afirmar que o marco geral do nascimento da biopolítica é o liberalismo (FOUCAULT, 2007b).

Duarte avalia que os estudos sobre o dispositivo da sexualidade interferiram na compreensão que Foucault tinha sobre poder disciplinar/biopoder. De acordo com esse autor, o filósofo francês “percebeu que o sexo e, portanto, a própria vida, se tornaram alvos privilegiados da atuação de um poder disciplinar que já não tratava simplesmente de regradar comportamentos individuais ou individualizados, mas que pretendia normalizar a própria conduta da espécie” (2008, p. 7). Depois do século XIX, além de disciplinar as condutas, engendrou-se um gerenciamento planejado da vida das populações.

A descoberta não apenas da biopolítica, mas também do paradoxal *modus operandi* do biopoder, o qual, para produzir e incentivar de maneira calculada e administrada a vida de uma dada população, tem de impor o genocídio aos corpos populacionais considerados exógenos, é certamente uma das grandes teses que Foucault legou ao futuro (DUARTE, 2008, p. 7).

Em *História da sexualidade: vontade de saber*, Foucault ressalta que o poder sobre a vida desenvolveu-se a partir do século XVII sob duas formas. A primeira é a do poder disciplinar, centrado no corpo-máquina, mecânico, que fazia uma anátomo-política do corpo humano, com o fim de torná-lo dócil e mais útil. A segunda, que se compôs na metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo

[...] transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte para processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: uma bio-política da população (FOUCAULT, 1988, p. 152).

Esses dois polos, anatômico e biológico, que individualizam e especificam, são o meio com que biopoder e a biopolítica manifestam suas tecnologias para obter a sujeição dos corpos e o controle das populações. Segundo Foucault, o corpo entrou para a história e, no século XVIII, foi a primeira vez em que o biológico se reflete no político:

Se pudéssemos chamar “bio-história” as pressões por meio das quais os movimentos da vida e os processos da história interferem entre si, deveríamos falar de “bio-política” para designar o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana; não é que a vida tenha sido exaustivamente integrada em técnicas que a dominem e gerem; ela lhes escapa continuamente (1988, p. 156).

A biopolítica é o dispositivo que refina, radicaliza e desenvolve a tarefa de governar a vida biológica, a vida do homem enquanto ser pertencente ao conjunto dos seres vivos. “O homem, durante milênios, permaneceu o que era para Aristóteles: um animal vivo e, além disso, capaz de existência política; o homem moderno é um animal, em cuja política, sua vida de ser vivo está em questão” (FOUCAULT, 1988, p. 156). Hoje, a biopolítica reproduz e administra a vida, e o Estado exerce o seu controle sobre a população, para isso fazendo uso dos saberes emergentes como a medicina, a demografia e a estatística (AMATO, 2004). Na base desse processo se encontra o capitalismo industrial, que se desenvolve na Europa, na segunda metade do século XVIII.

Com o capitalismo, o Estado passa a cuidar do “fazer viver”. Essa forma de pensar, que considera mais econômico e efetivo cuidar do corpo-espécie do que aterrorizá-lo, está em total acordo com o liberalismo nascente. Nesse modelo, o Governo tem em vista principalmente os interesses, utilidades e intercâmbios. Todos os esforços do Estado são envidados então no sentido de cuidar desse corpo coletivo e mantê-lo vivo.

Amato (2004) observa que, no regime biopolítico, o que importa é a proteção da vida. Essa proteção subverte, visivelmente, a constituição do princípio da soberania, isto é, de que a autoridade e a

legitimidade do soberano se fundam sobre a prerrogativa de morte e vida. A vida passa a ser conservada, preservada e protegida, pois interessa diretamente ao novo modelo de poder: “Na sociedade biopolítica, quando a relação social, enquanto tal, representa um acontecimento econômico-político, a vida se encontra frente a um poder sem nenhuma tutela”¹⁸ (AMATO, 2004, p. 31). Para esse autor, a biopolítica se alimenta da própria vida da qual se alimenta a economia e, nesse sentido, não se distingue mais entre a deformidade dos mecanismos das relações sociopolíticas e a das econômicas.

Foucault (2007b) afirma que, enquanto no sistema político da soberania o que estava em jogo na relação entre soberano e súdito era um série de relações jurídicas e econômicas que obrigavam o soberano a proteger o seu súdito de inimigos externos e internos, no sistema político dos séculos XVII e XVIII tudo se modifica com o surgimento do liberalismo como a nova arte de governar. O liberalismo vai administrar as questões de liberdade e segurança dos indivíduos em torno da noção de perigo:

Pode se dizer que, depois de tudo, o lema do liberalismo é "viver perigosamente". "Viver perigosamente", isto é, que os indivíduos se vejam constantemente em situação de perigo ou, melhor, estejam condicionados a experimentar sua situação, sua vida, seu presente, seu futuro, como portadores de perigo. E essa espécie de estímulo vai ser, creio, uma das principais implicações do liberalismo¹⁹ (FOUCAULT, 2007b, p. 86-87).

18 “Nella società biopolitica, quando le relazioni sociale in quanto tali rappresentano un avvenimento economico-politico, la vita si trova di fronte un potere senza alcuna tutela”.

19 "Puede decirse que, después de todo, la divisa del liberalismo es 'vivir peligrosamente'. 'Vivir peligrosamente', esto es, que los individuos se vean a perpetuidad en una situación de peligro o, mejor, estén condicionados a experimentar su situación, su vida, su presente, su futuro, como portadores de peligro. Y esa especie de estímulo del peligro va a ser, creo, una de las principales implicaciones del liberalismo".

Foucault argumenta que “não há liberalismo sem a cultura do perigo”, um perigo que assola a vida dos indivíduos e da população, gerando tensão e medo. “Veja todas as campanhas relacionadas com a enfermidade e a higiene; olhem também tudo o que passa em torno da sexualidade e do medo de degeneração: degeneração do indivíduo, da família, da raça, da espécie humana”²⁰ (FOUCAULT, 2007b, p. 87).

Além disso, ao se associar ao individualismo, o liberalismo engendra e amplia os procedimentos de controle, coação e coerção, que vão ser a contrapartida e contraposição das liberdades. Ao mesmo tempo que o liberalismo produz liberdades, ele também as consome e as cerceia. Esse *plus* de controle e intervenção biopolítica trazido pelo liberalismo estimula um discurso de paz entre as nações, mas também motiva ações de resistência e de violência como contrapeso ao controle das liberdades individuais e coletivas.

3.2.1 Poder disciplinar

O corpo era considerado objeto e alvo de poder desde, ao menos, a época clássica. Segundo Foucault (2007), de La Mettrie, em *O homem-máquina*, já falava de “um corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece e responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 2007a, p. 117). Trata-se do corpo dócil, que pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado.

Esse esquema da docilidade se aperfeiçoa no século XVIII. Nessa época foram desenvolvidas muitas técnicas disciplinares para o controle do corpo individual, para “exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos atitudes, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo” (FOUCAULT, 2007a, p. 118). O poder disciplinar, em sua nova modalidade de “promotora da vida”, promove o corpo produtivo que a economia e a indústria precisam nesse momento.

Isso implica, afirma o filósofo, um controle minucioso das operações dos corpos para que realizem a sujeição constante pelas disciplinas. É o que ocorria em diferentes instituições, sempre com o

20 “Véanse todas las campanas relacionadas con la enfermedad y la higiene; miren también todo lo que pasa en torno de la sexualidad y del miedo a la degeneración: degeneración del individuo, de la familia, de la raza, de la especie humana.”

mesmo modelo de organização disciplinar: nos quartéis, nos hospitais, nas escolas, nos conventos. Essas disciplinas, nos séculos XVII e XVIII, se tornaram procedimentos normais de dominação.

Essa dominação não se compara àquela praticada na escravidão, na vassalagem, na domesticidade ou no ascetismo monástico. É uma dominação que “visa não unicamente o aumento das habilidades (corpo), nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente” (FOUCAULT, 2007a, p. 119).

O poder disciplinar não é um poder que aparece de repente, porque sua força é eminentemente centrípeta. Ele funciona na medida em que isola um espaço de atuação em que concentra, centra e encerra (FOUCAULT, 2008). É uma maquinaria que está esparsamente presente, às vezes, em detalhes mínimos de procedências e localizações. Circula com rapidez desde as escolas até os hospitais e exércitos, com o objetivo de esquadrihar, conhecer, utilizar e tornar dócil os corpos:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica de poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, como as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 2007a, p. 119).

Para Foucault, “a disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço” (2007a, p. 121). A cerca, a cela, a clausura, a fábrica, os quartéis, a sala de aula e as fileiras são exemplos de espaços ocupados pelos corpos, de maneira a “estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos” (FOUCAULT, 2007a, p. 123).

Além da questão do espaço definido pelo controle disciplinar, Foucault (2007a) também distingue a questão do tempo e do exercício. Este é uma tecnologia política do corpo, por meio da qual se impõem aos corpos tarefas repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas, para que realize, na forma da continuidade e da coerção, um crescimento, uma observação, uma qualificação.

Nas escolas, a prática do exercício organizou uma nova economia do tempo da aprendizagem. “Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 2007a, p. 126). Foi o caso observado do Método Mutual, de Joseph Lancaster, ou do Método Simultâneo, de João Batista de La Salle. Nessas escolas, havia um professor para uma sala de até quinhentos alunos. O professor permanecia sentado em uma cadeira grande, localizada em cima de um tablado que a elevava alguns níveis acima da mesa dos alunos. Desse lugar, ele podia ver a todos e controlar o trabalho de alunos e monitores. Cada monitor era responsável por um grupo de dez alunos. Desse lugar privilegiado, o professor mantinha-se atento e, ao mínimo ruído ou movimento, fazia uso de seus instrumentos de controle: sinetas, sinal, palmatória.

A organização do tempo era fundamental. Os horários das escolas, das fábricas, dos quartéis eram detalhadamente descritos “como se o tempo, em seu próprio fracionamento, fosse inesgotável; ou como se, pelo menos, por uma organização interna cada vez mais detalhada, se pudesse tender para um ponto ideal em que o máximo de rapidez encontra o máximo de eficiência” (FOUCAULT, 2007a, p. 131).

O exagero nos detalhes, o exercício excessivo, os exames e o controle do tempo são técnicas de sujeição que pouco a pouco vão substituindo o corpo mecânico, que buscava a perfeição disciplinar por meio do corpo natural. Esse corpo natural é o novo objeto do biopoder. É um corpo que tem força e tem sede de algo durável, tem sua ordem, seu tempo, suas condições internas. É um corpo que se oferece a novas formas de saber: “Corpo do exercício mais que da física especulativa; corpo do treinamento útil e não da mecânica racional, mas no qual por essa mesma razão se anunciará um certo número de exigências de natureza e de limitações funcionais” (FOUCAULT, 2007a, p. 132).

Nesse sentido, a disciplina não se dispõe somente a distribuir os corpos em determinado espaço, fazendo-os produzir por meio do

exercício e do aproveitamento do tempo, mas passa a ser uma arte de compor forças para obter um aparelho eficiente. “O poder disciplinar tem por correlato uma individualidade não só analítica e “celular”, mas também natural e “orgânica”” (FOUCAULT, 2007a, p. 132). A norma, o exercício, o exame e o bom aproveitamento do tempo fazem com que o corpo se transforme.

A norma, como consequência do biopoder, tem a capacidade de modificar e alterar a vida da sociedade. O poder da norma aparece através das disciplinas, observa Foucault (2007a). A normatização é o que garante, em espaços institucionais como hospital, escola, exército, asilo psiquiátrico, prisão, que as tecnologias do poder disciplinar exerçam sua função. A norma é responsável pela demarcação dos espaços, pela organização do tempo no desenvolvimento das atividades, assim como pelo estabelecimento dos objetivos de tudo o que se faz. Nesse sentido, a norma no poder disciplinar faz com que o homem moderno seja o resultado de processos de objetivação e sujeição.

“Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida” (FOUCAULT, 1988, p. 157). As normas impõem punições²¹, micropenalidades que vão penetrando os sistemas e tornando os corpos normais. Essa sanção normalizadora,

[...] nas oficinas, nas escolas, no exército, funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes ‘incorretas’, gestos não conformes, sujeiras), da sexualidade (imodéstia, indecência) (FOUCAULT, 2007a, p. 149).

A punição aplicada pelo poder disciplinar põe em funcionamento operações que fazem com que os indivíduos não sejam nem expiados

21 Punição para Foucault (2007, p. 149) é tudo o que provoca a sensação de que a pessoa está em falta, que não está cumprindo as normas; é tudo o que é capaz de humilhar, de confundir.

de suas faltas e nem a punição se constitua exatamente como uma repressão. As operações que as punições colocam em evidência são bem distintas entre si: relacionar os atos, os desempenhos e os comportamentos singulares a um conjunto. “A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza e exclui. Em uma palavra, ela *normaliza*” (FOUCAULT, 2007a, p. 152).

É oportuno acrescentar ainda que Foucault, ao falar do biopoder, evidencia também a política do racismo de Estado. Essa política é entendida

[...] como forma privilegiada de atuação estatal, fartamente empregada ao longo do surto imperialista europeu do século 19, e radicalizada cotidianamente ao longo do século 20, tendo no nazismo e no stalinismo seu ápice, tem de ser compreendida em termos daquela mutação operada na própria natureza do poder soberano (DUARTE, 2008, p. 10).

Segundo Foucault (1999) o que inseriu o racismo nos mecanismos de Estado foi o biopoder. Não que ele já não existisse antes, mas houve uma transmutação.

No contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquia das raças, a qualificação de certas raças como boas e de outras, ao contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira de fragmentar esse campo biológico de que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros (FOUCAULT, 1999, p. 304).

Dessa forma, fica evidente que a principal função do racismo é fragmentar, estabelecer uma cesura de tipo biológico no interior de um domínio considerado como sendo precisamente um domínio biológico a que se dirige o biopoder.

Uma segunda função atribuída ao racismo é a relação guerreira: para viver, é preciso que se massacre os inimigos. Não se trata de uma

relação guerreira de enfrentamento, mas uma relação do tipo biológico, pois “a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal), é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura” (FOUCAULT, 1999, p. 305).

Para se compreender o biopoder como um plano de atualidade, há que se incluir elementos como os discursos de verdade sobre o caráter vital do ser humano. Esse discurso de verdade não deve ser de cunho somente biológico, mas deve imbricar-se com outros discursos como demografia e sociologia. Para compreender o biopoder é oportuno incluir também estratégias de intervenção sobre a existência coletiva em nome da vida e da morte, endereçadas às populações. Essas populações podem ou não ser territorializadas ou especificadas em termos de coletividades biosociais: raças, etnias, gênero ou religião. O importante é atentar para os modos de subjetivação que produzem sujeitos e os fazem atuar sobre si mesmos.

3.2.2 As formas biopolíticas de Foucault

Farhi Neto faz um estudo sobre as formulações biopolíticas de Foucault — saúde, sexualidade, guerra, segurança, economia — e indaga se tais formulações são distintas entre si ou se são variações sobre um mesmo objeto. Sua conclusão afasta-se da simples opção por uma das duas hipóteses: trata-se de cinco domínios indissociáveis de seus agenciamentos políticos:

As cinco biopolíticas não são nomes diferentes para uma mesma coisa, cada uma refere a uma prática discurso peculiar; tampouco são como partes independentes de um todo. Cada uma é em si mesma um todo completo [...] É por aplicarem a mesma forma de tecnologia que as cinco tecnologias de poder podem ser agrupadas num só conjunto, a biopolítica (FARHI NETO, 2010, p. 193).

Foucault, na verdade, concentrou os estudos sobre biopolítica em um curto espaço de tempo, de 1974 a 1979. Apesar disso, “essa concentração e proximidade não diminuíram as ambiguidades dessa produção” (FARHI NETO, 2010, p. 18).

Ao debruçar-se sobre os saberes provenientes dos séculos XVII e XVIII, Foucault problematizou sobretudo a saúde como formulação biopolítica. Segundo ele, a medicina tornou-se um saber produtor de subjetividades, um instrumento de saber-poder por meio do qual o Estado assume a proteção e a regulação do corpo biológico. Mas, como bem observa Fahri Neto, “a medicina está presente não apenas no hospital, mas em todos os outros aparelhos disciplinares que compõem nossas sociedades e que, por princípio, não são ou não eram do poder medical: a prisão, a escola, a empresa” (2010, p. 31).

A sexualidade, da mesma forma que a saúde, torna-se dispositivo biopolítico. O que está em jogo é uma analítica do poder visando desvelar as incidências do Estado para sua regulação. No que Foucault chama de dispositivo, o poder e a sexualidade estão imbricados em elementos discursivos variados, práticas institucionais, tecnologias de poder, escolas e famílias. Nesse sentido, a partir do século XVIII, é possível distinguir quatro grandes conjuntos estratégicos que desenvolvem dispositivos específicos de saber-poder a respeito do sexo: a histerização do corpo da mulher, a pedagogização do sexo da criança, a socialização das condutas de procriação e a psiquiatrização do prazer perverso (FOUCAULT, 1988).

Na abordagem biopolítica do dispositivo da segurança, segundo Farhi Neto (2010), dá-se maior enfoque às ações de cuidado, de proteção e de defesa. O que interessa é passar para uma perspectiva mais analítica da segurança para continuar interpretando, biopoliticamente, as relações contemporâneas entre Estado e população. População no sentido de tudo o que vai se estender do arraigamento biológico pela espécie à superfície de contato oferecido pelo público (FOUCAULT, 2008). A segurança do povo é tarefa do soberano e a segurança da população é tarefa do governo.

Em outras palavras, a lei proíbe, a disciplina prescreve e a segurança, sem proibir nem prescrever, mas dando-se evidentemente alguns instrumentos de proibição e de prescrição, tem essencialmente por função responder a uma realidade a que ela responde – anule, ou limite, ou freie, ou regule. Essa regulação no elemento da realidade é que é, creio eu, fundamental nos

dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008, p. 61).

Há uma incidência na questão do governo e da governamentalidade, quando Foucault fala do poder disciplinar. Contudo, ao se referir à segurança, ele retoma esse conceito e afirma que, se quisesse ter dado um nome mais exato ao curso *Segurança, Território, População*, teria sido governamentalidade:

Por esta palavra, “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos da segurança (FOUCAULT, 2008, p. 143).

Sendo a segurança um dispositivo, ela também vai se constituir em um conjunto de instituições, de reflexões, cálculos e táticas, em que a população encena o papel principal dentro do quadro da economia política. Isso porque essa disposição se justapõe à disciplina e à soberania, e sua formação se insere no processo de estatização do poder pastoral (FARHI NETO, 2010). A segurança exerce uma força centrífuga que, ao contrário da força do poder disciplinar, alarga, integra e garante novos elementos no exercício do governo.

Vivemos na era da governamentalidade, e isso garante ao Estado sua sobrevivência, porque ela é, ao mesmo tempo, exterior e interior ao Estado. As táticas da governamentalidade ajudam a perceber e definir o que deve ser o âmbito do Estado e o que não deve, o que é público e o que é privado, e o que é estatal (FOUCAULT, 2008).

As taxas de morbidade, de natalidade, de mortalidade, os traços raciais, desde o século XVIII, portam um traço que nos remete ao econômico. Por isso é possível falar do governo segundo uma racionalidade econômica.

A economia política surge do cruzamento da prática governamental com o princípio da autorregulação a partir do mercado. O mercado é o espaço em que se articulam oferta e demanda, preço e

valor, “é lugar de manifestação de uma verdade, porque funciona segundo um mecanismo espontâneo, natural e autorregulado, segundo uma natureza própria, cujas leis naturais de funcionamento podem e devem ser reconhecidas” (FARHI NETO, 2010, p. 163). A economia será, portanto, regime de verdade e, sendo assim, torna-se um complexo de enunciados e regras e critérios de formação de enunciados.

Enfim, nessas cinco formulações biopolíticas, Foucault analisa desde o poder medical, os dispositivos da sexualidade e da raça, até os dispositivos de segurança e economia, traçando um perfil biopolítico de dois séculos. Elas diferem entre si naquilo que elas representam (saúde, sexualidade, etc.), mas também se aproximam pelo elemento que é tratado, a biopolítica.

O relevante, afirma Farhi Neto, é que a biopolítica não é algo que se deva conceber como saber completo, visto que as sociedades são atravessadas por diferentes mecanismos biopolíticos de poder e mecanismos discursivos. Esses mecanismos designam a aplicação da mesma tecnologia de poder, que “apreende, como população em relação com o meio ambiente, uma multiplicidade de seres humanos, ao remeter essa multiplicidade comum à vida de todos” (FARHI NETO, 2010, p. 193).

Compreender as perspectivas de análise biopolítica da história abre um leque de possibilidades para se apreender como o ser humano vem se subjetivando ao longo do seu percurso de vida, individual e coletivamente, bem como conhecer as tecnologias de poder, os aparelhos de Estado, os dispositivos discursivos e biopolíticos que incidem sobre essa subjetivação.

3.3 Agamben e a exceção soberana

Mesmo que se apresente como continuador de Foucault, Agamben tem outra abordagem para o conceito de biopolítica no entrecruzamento de outros quatro conceitos: poder soberano, vida nua, estado de exceção e campo de concentração. Segundo Duarte (2008), o filósofo italiano se debruça sobre o conceito de biopolítica para descobrir o seu sentido, analisando a relação entre vida nua, estado de exceção, poder soberano e campo de concentração, como elementos que adjazem toda a política ocidental e chegam ao limite na modernidade. “Pode-se dizer que, enquanto Foucault trabalhava com

disjunções, Agamben tenciona fazê-lo com conjunções” (FROIS, 2010, p. 48).

Outro aspecto em que Agamben diverge de Foucault na concepção de biopolítica refere-se ao dado histórico. Segundo Agamben, a biopolítica não nasce com o Estado moderno (como destaca Foucault), mas sempre esteve presente na história do ocidente, dentro de uma "continuidade histórica" (GRIMM, 2006, p. 31). Ele afirma explicitamente: “a produção de um corpo biopolítico seja a contribuição original do poder soberano. A biopolítica é, nesse sentido, pelo menos tão antiga quanto a exceção soberana” (AGAMBEN, 2007a, p. 14). E ainda: “O rio da biopolítica, que arrasta consigo a vida do *homo sacer*, corre de modo subterrâneo, mas contínuo” (AGAMBEN, 2007a, p. 127).

Agamben, assim como Hannah Arendt e Foucault, parte do grego clássico para definir *zoé*, a vida natural que se dá no âmbito da casa (*oikía*), e *bíos*, a vida qualificada que se dá no âmbito da cidade (*pólis*). Para Foucault, a entrada da *zoé* no domínio da *pólis* é um acontecimento decisivo para a modernidade política e econômica. Segundo Agamben, porém,

[...] a tese foucaultiana deverá, então, ser corrigida ou, pelo menos, integrada, no sentido de que aquilo que caracteriza a política moderna não é tanto a inclusão da *zoé* na *polis*, em si antiquíssima, nem simplesmente o fato de que a vida como tal venha a ser um objeto eminente dos cálculos e das previsões do poder estatal; decisivo é, sobretudo, o fato de que, lado a lado com o processo pelo qual a exceção se torna em todos os lugares a regra, o espaço da vida nua, situado originariamente à margem do ordenamento, vem progressivamente a coincidir com o espaço político, a exclusão e inclusão, externo e interno, *bíos* e *zoé*, direito e fato entram em uma zona de irreduzível indistinção (2007a, p. 16).

Por essa razão, Agamben vai extrapolar a Idade Moderna e buscar no direito romano um paradigma, o *homo sacer*, para trabalhar a vida nua, a biopolítica moderna, como já foi assinalado. Embora

exista uma ambiguidade no entendimento de *sacer*, calcada sobre a noção etnológica de tabu, o que ele pretende é “interpretar a *sacratio* como uma figura autônoma”, lançando luz, se possível, sobre uma estrutura política originária “que tem seu lugar em uma zona que precede a distinção entre o sacro e o profano, entre religioso e jurídico” (AGAMBEN, 2007a, p. 81), ainda que o *homo sacer*, como conceito-limite do ordenamento social romano, dificilmente será explicado de modo satisfatório.

A estrutura da *sacratio* é o corolário da impunidade da matança e a exclusão do sacrifício. Nesse caso, o *homo sacer* estaria sujeito a uma dupla exceção, tanto na esfera profana quanto na religiosa. Nesse processo de sacralidade, Agamben argumenta que “*sacra* é originariamente a vida no *bando* soberano, e a produção da vida nua, é, neste sentido, o préstimo original da soberania” (2007a, p. 91).

3.3.1 O bando

Agamben toma de Jean-Luc Nancy o termo ‘bando’ para designar a relação de soberania. Esse termo “serve para referir-se tanto à vida excluída da comunidade quanto à insígnia do poder soberano” (CASTRO, 2012, p. 61). O ‘bando’ tem caráter substancial, porque mantém unidos a vida nua e o poder soberano (AGAMBEN, 2007a, p. 115).

Para compreender o poder soberano, Agamben se apoia nos estudos de Carl Schmitt sobre a soberania.

Em Schmitt, a soberania se apresenta na forma de uma decisão sobre a exceção. A decisão não é aqui a expressão da vontade de um sujeito hierarquicamente superior a qualquer outro, mas representa a inscrição, no corpo do *nómos*, da exterioridade que o anima e lhe dá sentido. O soberano não decide sobre o lícito ou o ilícito, mas a implicação originária do ser vivente na esfera do direito, ou, nas palavras de Schmitt, a “estruturação normal das relações de vida”, de que a lei necessita (AGAMBEN, 2007a, p. 33).

O poder soberano é aquele que decide sobre o estado de exceção, que submete a vida à condição de vida nua, sacralizada,

excluída, abandonada. Contudo, exceção e soberania são, para Agamben, realidades paradoxais no sentido de que a exceção engendra, simultaneamente, uma relação de exclusão e de inclusão.

A relação de bando é uma relação de abandono, de banido, de abandonado. O abandonado, excluído, acaba por se incluir, por esta exclusão, no grupo dos banidos. O banido, por sua vez, está sujeito a qualquer tipo de ação violenta.

Nesse limiar de inclusão e exclusão existe uma área complexa que não se permite discernir claramente entre *nómos* e *phýsis*. “A relação de abandono é, de fato, tão ambígua, que nada é mais difícil do que desligar-se dela. O ‘bando’ é essencialmente o poder de remeter algo a si mesmo, ou seja, o poder de manter-se em relação com um irrelato pressuposto” (AGAMBEN, 2007a, p. 116).

Analisando os escritos de Agamben sobre o *homo sacer*, Castro argumenta que no *nómos* soberano unem-se violência (*bía*) e justiça (*ius*). Isso significa a “lei que conduz com mão mais forte”, isto é, a “soberania da lei não elimina o paradoxo; sem violência, ela carece de potência” (CASTRO, 2012, p. 62).

Agamben explica que essa antinomia entre *nómos* e *phýsis* “constitui o pressuposto que legitima o princípio da soberania, a indistinção de direito e violência” (2007a, p.41). Ele discute o estado de natureza preconizado por Hobbes e, nesse sentido, afirma que o estado de natureza não é externo ao *nómos*, mas pode conter sua virtualidade. “A soberania se apresenta, então, como um englobante do estado de natureza na sociedade, ou, se quisermos, como um limiar de indiferença entre natureza e cultura, entre violência e lei, e esta própria indistinção constitui a específica violência soberana” (AGAMBEN, 2007a, p. 42).

O estado de natureza hobbesiano, afirma Agamben (2007a), constitui e habita o direito da cidade, porque se torna a condição em que cada um se transforma para o outro em vida nua e *homo sacer*. Ele se reporta ao *wargus* (lobo) do direito germânico para explicar que o limiar entre a lupificação do homem e a humanização do lobo é o pressuposto sempre presente e operante da soberania, ou seja, nem somente a vida natural, nem a vida social, mas a vida nua ou vida sacra. A violência soberana tem como fim a inclusão includente da vida nua no Estado.

E, como o referente primeiro e imediato do poder soberano é aquela vida matável e insacrificável que tem no *homo sacer* o seu paradigma, assim também, na pessoa do soberano, o lobsomen, o homem lobo do homem, habita estavelmente na cidade (AGAMBEN, 2007a, p. 113).

É essa estrutura do bando que precisamos aprender a reconhecer nas relações políticas e nos espaços públicos, alerta Agamben, pois ela é a lei soberana que catalisa de alguma forma todas as normas, tornando possível o governo de todos os espaços e territórios. No nosso tempo, “todos os cidadãos apresentam-se virtualmente como *homines sacri*, isto somente é possível porque a relação de *bando* constituía desde a origem a estrutura própria do poder soberano” (AGAMBEN, 2007a, p. 117).

3.3.2 O campo

Agamben (1996), ao falar de campo de concentração, não entende referir-se a ele como um fato histórico ou mesmo como a certa anomalia pertencente ao passado, mas quer se referir a uma matriz escondida, ao *nómos* do espaço político no qual ainda vivemos. Ele argumenta que, ao se estudar o campo como paradigma, não se trata de se perguntar sobre os horrores cometidos contra os seres humanos, mas, sim, de se indagar sobre quais os procedimentos jurídicos e dispositivos políticos fizeram com que os seres humanos fossem tão complementemente privados de seus direitos e de suas prerrogativas (AGAMBEN, 1996, p. 38).

O campo de concentração é o puro, absoluto e insuperado espaço biopolítico, onde a soberania é exercida ao extremo. Ali a vida é politizada enquanto vida nua, sagrada, matável, supérflua e descartável.

No campo, o estado de exceção torna-se a regra e o soberano aplica a lei desapplicando-a. Os homens são destituídos de seus direitos e tornam-se o objeto do corpo biopolítico contra o qual se pode cometer assassinato sem se caracterizar como prática criminosa. Não se trata nem de sacrifício e nem tampouco de holocausto, como querem os historiadores desse evento histórico, “pois é justamente a dimensão sacrificial que está suspensa: o judeu está suspenso da ordem

humana e da divina, numa exclusão normatizada. O soberano faz incidir seu poder sobre aquele que sua lei excluiu, a vida nua enquanto tal” (PELBART, 2003, p. 64).

O campo, para Agamben, é o paradigma biopolítico da contemporaneidade, é o lugar no qual é realizada a mais absoluta condição inumana, é o lugar onde se evidencia a sacralidade da vida.

O nascimento do campo em nosso tempo surge então como um evento que marca de modo decisivo o próprio espaço político da modernidade. Ele se produz no ponto em que o sistema político do Estado-nação moderno, que se fundava sobre o nexos funcional entre uma determinada localização (o território) e um determinado ordenamento (o Estado), mediado por regras automáticas de inscrição da vida (o nascimento ou nação), entra em crise duradoura, e o Estado decide assumir diretamente entre as próprias funções os cuidados da vida biológica da nação (AGAMBEN, 2007a, p. 181).

O campo é a impossibilidade de decidir entre fato e direito, norma e aplicação, exceção e regra. Os funcionários do campo não se orientam por uma situação de fato. Eles se sentem vinculados à comunidade de raça, o povo alemão, e se movem em uma zona na qual as distinções entre vida e política, fato e direito não fazem mais sentido. Por isso “cada gesto, cada evento no campo, do mais ordinário ao mais excepcional, opera a decisão sobre a vida nua que efetiva o copo biopolítico” (AGAMBEN, 2007a, p. 180).

O primeiro registro da vida nua como novo sujeito político está descrito no *Habeas corpus*, de 1679. Nesse documento, colocado à base da democracia moderna, o corpo torna-se o objeto fundamental, não mais o sujeito feudal ou o cidadão. Castro (2012) observa que, para Agamben, há dois fenômenos que se acentuam ao longo do século XX, mostrando com clareza que o que está posto em relevo na questão dos direitos humanos é a imbricação entre o homem e o cidadão: “[...] por um lado, os refugiados, homens que carecem ou perderam seus direitos de cidadania, por outro, a separação entre o humanitário, cujo

objeto é a vida desprovida de cidadania, e o político” (CASTRO, 2012, p. 69).

Dessa forma, entramos virtualmente no campo toda vez que a vida nua e a norma entram em um limiar de indistinção, no espaço criado pela materialização do estado de exceção. Agamben (2007a) exemplifica tal situação, lembrando da aglomeração, realizada pela polícia italiana, dos imigrantes albaneses no estádio de Bari, em 1991, as salas dos aeroportos onde são retidos os estrangeiros, o velódromo de inverno para onde eram enviados os judeus antes de serem entregues aos alemães. Todos esses lugares delimitam na realidade um espaço no qual o ordenamento normal é de fato suspenso, enquanto essa suspensão se torna a norma.

Pelbart destaca que “o campo é um espaço onde norma e exceção se tornaram indiferentes, é estrutura na qual o estado de exceção é realizado normalmente, de maneira estável” (2003, p. 64). “O campo, que agora se estabeleceu firmemente em seu interior, é o novo *nómos* biopolítico do planeta” (AGAMBEN, 2007a, 183; 1996, p. 41). É o campo, e não a cidade, o paradigma biopolítico atual.

Ao expor aqui as formulações biopolíticas de Agamben e Foucault, pude observar, com o auxílio das análises de Castro, que há entre ambos continuidades e rupturas. Por exemplo, tanto um quanto o outro tratam o conceito de exceção soberana. Todavia, a exceção para Agamben é central na sua obra e não significa a normatização definida por Foucault. São conceitos que até se sobrepõem, mas não estão tratando do mesmo objeto, como observa Castro:

Buscam pensar um mesmo problema, porém não o fazem da mesma forma. Para Agamben, trata-se de mostrar, através da exceção, como por lei se pode estar fora da lei, como a vida se relaciona com o poder soberano na medida em que está excluída. A normalização foucaultiana, por sua parte, busca explicar como, em nossas sociedades, funciona, ao mesmo tempo, entrelaçados entre si, o poder da lei (o Estado e suas instituições) e o poder da norma (um poder governamentalizado, isto é, atravessado pelo saber das ciências humanas). Tendo isto em conta, as pessoas que meramente existem e os

desviados foucaultianos podem ser comparados, mas, me parece, não identificados (CASTRO, entrevista ao IHU).

Assim, não é possível falar de biopolítica sem recorrer às abordagens dos dois estudiosos, não com o objetivo de compará-las, mas, sobretudo, para se apreender as diferentes possibilidades de se acercar de um conceito e a partir dele alavancar outras pesquisas.

3.4 Biopolítica e educação

Os estudos de Gadelha (2009) sobre biopolítica e educação me influenciaram nesta pesquisa, embora ele não aprofunde suficientemente a relação propriamente dita entre educação e biopolítica. Esse autor reconhece a pouca produção sobre a correlação desses temas e não se recusa a encontrar brechas de aproximação entre eles. Ele se respalda nos estudos de Foucault, trazendo à tona questões como governamentalidade, norma e normatização.

O meu encaço, no entanto, é outro. Busco aproximar os conceitos de violência escolar e biopolítica no contexto da relação com a educação. Por isso, além das análises que Gadelha faz desses dois conceitos, sirvo-me do vasto estudo que há no Brasil sobre o poder disciplinar a partir dos estudos de Foucault e também, mais especificamente, da pesquisa desenvolvida por Marcelo Caruso sobre as implicações biopolíticas na sala de aula e no processo de crescimento da criança das escolas populares da região alemã da Bavária²².

Castro afirma que “são escassas as vinculações que Foucault estabelece entre a biopolítica e a educação” (2006, apud GADELHA, 2009, p. 172). Contudo, após a divulgação de suas pesquisas, sobretudo

²² Marcelo Caruso estudou a relação entre biopolítica e educação, a partir do conceito de governamentalidade, buscando compreender como se dá o governo e a regulação de crianças em crescimento, inseridas no processo de aprendizagem escolar. Ele investigou as práticas de condução das escolas elementares desenvolvidas no reino da Baviera alemã, no final do século XIX. A sua pesquisa está publicada em **La biopolítica en las aulas: Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera, Alemania (1869-1919)**.

a obra *Vigiar e punir*, abriram-se novas entradas para investigações em vários âmbitos da educação. Compreender a ação do poder disciplinar nas escolas, por exemplo, culminou em uma nova compreensão das relações pedagógicas, das ações dos sujeitos escolares, das relações de poder que se estabelecem no interior da escola, assim como da relação com o saber e do entendimento dos processos de subjetivação dos sujeitos.

É preciso, no entanto, avançar ainda mais na análise do entrelaçamento dos conceitos educação e biopolítica, pois ao mesmo tempo que os estudos foucaultianos colaboraram com o recrudescimento de pesquisas relacionadas à governamentalidade, normatização e poder disciplinar no campo da educação, houve, segundo Caruso (2005), a criação de um obstáculo epistemológico, a partir do momento em que a escola e tudo o que ocorre em seu interior (métodos, relações, práticas pedagógicas) passam a ser considerados somente sob a égide do poder disciplinar.

Tanto Caruso quanto Gadelha se aventuram em outra dinâmica, buscando analisar elementos que ainda precisam ser tocados e problematizados no âmbito educacional em relação à biopolítica. A principal dificuldade em uma empreitada como essa, como assinala o próprio Gadelha, é o deslocamento de conceitos aplicados ao campo da (bio)política), do corpo biológico, do governo de Estado para o campo educacional. Como já foi dito, isso exige certo distanciamento da rigidez conceitual de determinados estudiosos da biopolítica. Os estudos sobre o poder disciplinar empreendidos no Brasil e a biopolítica oferecem, a meu ver, a possibilidade de um novo ordenamento para se entender a violência escolar e os processos de subjetivação que se dão no campo da educação.

O fator chave que vincula educação à obra de Foucault, servindo como um tipo de dobradiça que gera articulação entre as áreas é o conceito de sujeito, como afirma Gadelha (2009). Trata-se não de um sujeito compreendido como entidade essencial, universal, tomado como um *a priori*, mas, sim, de um sujeito moderno, da ordem de uma produção historicamente situada, o sujeito como invenção moderna.

Trata-se, igualmente, continua Gadelha, da aproximação da educação com o problema da subjetividade, que envolve processos políticos, dispositivos e mecanismos de subjetivação, constituição de

identidades, formas de sensibilidade, maneiras de agir, sentir e pensar, normalizadas, sujeitadas, regulamentadas, controladas.

A partir do mesmo conceito de biopolítica, mas com outro viés, Caruso (2005) também enfrenta o problema da biopolítica no contexto da educação. Ele argumenta que Foucault não concedeu devida atenção ao conceito de crescimento, ainda que uma das suas interrogações tenha sido sobre a explicação da geração e do crescimento dos seres viventes. Por isso ele se propõe a investigar a condução do ensino e o governo nas salas de aulas das escolas populares da Baviera alemã, como processo no qual se apreciam novos modelos de conduzir e governar o crescimento das crianças.

O principal elemento biopolítico para Caruso é a governamentalidade que incide sobre as crianças dentro ou fora da sala de aula, controlando e regulando os processos de crescimento, seja por meio dos mecanismos reguladores da pedagogia ou por meio dos mecanismos reguladores da gestão. Para ele, a biopolítica é uma forma operativa do biopoder, um poder que regula a própria vida. Nesse caso, se a regulação é uma técnica específica da biopolítica, então o ensino regulador seria outra técnica (CARUSO, 2005, p. 57-58).

Desde os séculos XV e XVI, sobretudo no Ocidente, a educação iniciou um processo de organização da reestruturação do poder moderno. A educação humanista e a pedagogia ganharam o status de ciência e a educação passou a levar em conta as peculiaridades das crianças, sobretudo as burguesas, que precisavam de educação formal, para aprender a civilidade. A família e a escola como instituições educativas da Modernidade sofrem profundas mudanças e tornam-se centrais na experiência formativa dos indivíduos.

A partir dessa época, segundo Ariès (1981), surge o sentimento de infância: ela passa a ser objeto de pesquisa de muitos estudiosos, como Erasmo de Rotterdam, Juan Luis Vives, François Rabelais, Michel de Montaigne, Locke, Rousseau, Kant. Os dois primeiros concordavam que a educação deveria começar na primeira infância, que as palavras deveriam ser ensinadas antes das ideias e das coisas, que o latim deveria iniciar o ensino do idioma. Além disso, defendiam a necessidade de mestres bem preparados e de um fim social para a educação. Já Locke e Rousseau defendiam que a criança deveria aprender a partir da experiência.

A educação era baseada na corporeidade: higiene, limpeza, exercícios físicos, vida ao ar livre. A observação da natureza era princípio educativo por excelência, mas também se recomendava o estudo dos clássicos, das artes liberais, do latim, do grego e das ciências exatas. Essa educação se baseava em um projeto de disciplinarização e civilidade para se obter uma sociedade também disciplinar. O investimento nessa sociedade civilizada, disciplinarizada e produtiva levou ao surgimento de um modelo de governo capitalista que procurou dar conta das mazelas sociais e da complexidade no trato com os grupos humanos.

Há que se observar nesse contexto como a norma disciplinar e a norma de regulamentação biopolítica se entrecruzam, produzindo efeitos de saber-poder, desenvolvendo novas formas de governamentalidade.

Tomemos, por exemplo, o caso da pedagogia moderna. Nela, as práticas e os saberes que fundamentam a formação do educador provêm, em sua maior parte, das ciências humanas (Sociologia, Antropologia, História, Direito, Economia e Psicologia – sobretudo, da Psicologia da Educação), mas sempre estreitamente acompanhados pelos conhecimentos relativos às disciplinas clínicas e suas respectivas especializações (Medicina, Psiquiatria, Pediatria, Psicologia, Psicanálise, etc.). Por outro lado, são esses mesmos saberes e práticas – a que se convencionou chamar de “fundamentos da educação” – que irão consubstanciar “o sujeito da educação”, ou seja, que irão moldar esse misto de objeto e objetivo que constitui a razão de ser da ação dos educadores (GADELHA, 2009, p. 176).

Gadella salienta que alunos e professores estão sujeitos, assim como os saberes dos quais se encarregam, a se tornarem objetos da norma disciplinar. As instituições educativas recebem de fora as referências que lhes permitem produzir e representar os sujeitos da educação.

A norma, nesse contexto, afirma esse autor, talvez seja a mais significativa referência biopolítica. Isso porque a pedagogia, a educação e escola operam classificando os sujeitos, separando os corpos arbitrariamente entre normal e anormal, ajustado e desajustado, infradotado e superdotado, motivado e desmotivado, agressivo e passivo. Essas são classificações psicopedagógicas, médico-psiquiátricas e, como tal, exercem uma normalização.

Essa normalização biopolítica estende-se, igual e paralelamente, ao funcionamento dos saberes das ciências humanas, os quais já não se restringem apenas àquela função de normação, mas passam a exercer também uma normalização biopolítica, na medida em que, através de sua discursividade, incluem a normalidade do ser humano – entendido aqui como homem genérico, que vive, trabalha e fala, portanto, como figura da população – nos dispositivos médicos e de segurança (GADELHA, 2009, p. 182).

Gadella traz como exemplo de biopolítica e educação o caso do Estado Novo, governo instituído por Getúlio Vargas, no Brasil, entre 1937 e 1947. Nesse período, a educação, de várias formas, vem a ser agenciada por dispositivos biopolíticos. O Brasil passava por mudanças radicais e significativas, consequência do processo de industrialização e do incremento do sistema capitalista. A sociedade encontrava-se fragmentada pela desigualdade provocada pelo início do êxodo rural. Era notório o “abandono e o descaso do Estado para com a população, dando a entender que esta não constituía ainda, em termos substanciais, objeto de um cálculo de poder” (GADELHA, 2009, p. 184).

Mas essa situação muda, quando se iniciam, com mais seriedade, os censos na área da saúde e da educação. A educação foi apanhada na teia da modernização como meio para se alcançar o fim pretendido. Houve grande investimento em processos de alfabetização, na organização e proteção à família, abertura de creches, entre outros.

Contudo, a relação mais importante entre educação e biopolítica, no Estado Novo, estava no imperativo da construção e

consolidação da nacionalidade brasileira. Essa questão, afirma Gadelha, está intimamente ligada a problemas de uma política de miscigenação que “emergia do receio de ver o Brasil constituído por uma sociedade étnica e culturalmente pluralista, fragmentada, sem uma unidade soberana e autônoma” (2009, p. 198).

A escola passa a ser, desde essa época, um reduto biopolítico, pois com a nacionalização do ensino é “entendida como mecanismo capaz de regulamentar alguns aspectos cruciais da vida da população, direta ou indiretamente dependentes da educação, os quais deveriam ficar sob o controle do Estado” (GADELHA, 2009, p. 200).

Por fim, esse autor observa que ainda falta muito para se investigar em relação aos conceitos de educação e biopolítica, desde a questão do jogo de forças entre o público e o privado, na orientação e condução das políticas educacionais até as interfaces entre violência, educação e políticas sociais, pois essas pesquisas podem lançar luzes sobre os processos de inclusão/exclusão em curso na atualidade.

3.4.1 *Governo, poder pastoral e escola*

Caruso (2005), por sua vez, trata os mesmos problemas teóricos foucaultianos levantados por Gadelha no estudo sobre educação e biopolítica, mas analisados por ele a partir da realidade alemã. Sua análise dos problemas biopolíticos na escola se concentra na questão do poder pastoral.

O poder pastoral foi trabalhado por Foucault em seu texto *Omnes et Singulatim* (2006b) e mormente nas aulas de 1977-1978, compiladas no livro *Segurança, Território e População* (2008). O poder pastoral não é definido apenas pelo território ocupado, mas pela figura mesma do rebanho. Não se governa um terreno, mas um grupo de pessoas que podem se encontrar em constante movimento, parafraseando a ideia da diáspora hebraica.

Foucault (2006b) diz que o pastor exerce seu poder sobre o rebanho e não sobre um território. O pastor reúne, guia e conduz seu rebanho. O rebanho reconhece e segue a voz do pastor e se o pastor desaparecer o rebanho vai se dispersar. O rebanho existe pela ação do pastor. E o papel do pastor é garantir a salvação do rebanho, mantendo uma vigilância constante, atento a cada detalhe do que acontece com suas ovelhas.

Analisando a concepção cristã de poder pastoral, Foucault (2006b) acrescenta que o papel do pastor é assumir a responsabilidade pelo destino de cada ovelha e de todo o rebanho ao mesmo tempo. A ovelha, por sua vez, deve obedecer ao pastor, em uma relação de dependência total. No cristianismo, o vínculo da ovelha com o pastor é de submissão, em que se aplicam técnicas individualizantes como a confissão, o acompanhamento pessoal e todas as formas de interpelação das almas.

Selvino Assmann, tradutor para o português de *Omnes et Singulatim*, destaca que o pastorado é uma representação do poder individualizador e do exercício do poder. O Estado, exercendo um poder pastoral, transforma o processo de individualização ao mesmo tempo em um processo de totalização. Uma individualização que se dá pelo mecanismo pastoral e uma totalização que se dá mediante a consolidação de uma razão de Estado. “O problema político é o da relação entre o um e a multidão no quadro da cidade e dos seus cidadãos. O problema pastoral tem a ver com a vida dos indivíduos” (FOUCAULT, 2006b, p. 33).

Em *Segurança, Território e População*, Foucault aprofunda o conceito de poder pastoral, acrescentando a dimensão da multiplicidade: “Portanto, em oposição ao poder que se exerce sobre a unidade de um território, o poder pastoral se exerce sobre uma multiplicidade em movimento” (2008, p. 169). O poder pastoral não é um poder que se exerce apenas sobre o rebanho. O pastor está a serviço do rebanho, é um intermediário, mas “podemos dizer o seguinte: a ideia de um poder pastoral é a ideia de um poder que se exerce mais sobre uma multiplicidade do que sobre um território. É um poder que guia para um objetivo e serve de intermediário rumo a esse objetivo” (2008, p. 173).

Caruso (2005) acrescenta que o poder pastoral instituiu uma vinculação específica entre condução e obediência. A obediência passou a ser um fim em si mesmo, uma virtude, e não caminho que leva a ela. A formação do sujeito moderno, atrelada a esta obediência cotidiana, exige e supõe situações de condução e regulamentação vinculadas umas às outras.

Na educação, essa proposição permite introduzir, no âmbito da sala de aula, o marco analítico da produção da governamentalidade

moderna. O aluno pode conduzir-se a si mesmo, por meio de mecanismos de condução e autorregulação.

Além disso, afirma Caruso (2005), é possível analisar as situações de ensino escolar a partir das categorias propostas no poder pastoral. Primeiramente, o ensino escolar administra a economia dessa salvação moderna, cujo otimismo pedagógico atrai para si um discurso salvacionista, na perspectiva do poder pastoral, presente nos anúncios de cunho messiânico dos educadores, isto é, de que o único caminho de salvação para as situações problemáticas de qualquer país é a educação escolar.

A tensão que caracteriza a relação indivíduo e coletividade, pastor e rebanho, aponta um dilema didático essencial que, pensado a partir do princípio da verticalidade do poder pastoral, traz à tona a questão da obediência que recai sobre a coletividade, seja de alunos seja de professores. Os alunos obedecem aos professores e os professores obedecem ao Estado.

O ensino compõe-se de uma rede de comunicações próxima ao poder pastoral. Esse poder pastoral ainda hoje impregna as situações escolares em detalhes e pequenas ações que vão desde a escolha de um material didático, suas técnicas de ensino e procedimentos relacionais, realizados por um professor, até a forma de o professor exercer sua autoridade. Tudo isso, afirma Caruso, “em função da produção de uma regularidade nos sujeitos implicados. As disciplinas e a biopolítica são fundamentais para se compreender os procedimentos que ainda hoje são marcados pelo poder pastoral” (CARUSO, 2005, p. 32).

Na contemporaneidade, a biopolítica incide diretamente sobre os processos de inclusão e exclusão, assinala Gadelha e, por isso mesmo, é um tema que deve interessar cada vez mais aos envolvidos com as práticas e as teorias educacionais.

3.5 Aproximações entre escola, violência escolar e biopolítica

Atualmente, se observam na escola vários pontos de fuga para se empreender uma análise de questões relacionadas ao âmbito educacional a partir da biopolítica, principalmente no que diz respeito ao poder disciplinar, à governamentalidade e à normatização na escola. Como foi visto, o próprio Foucault realizou estudos nessa área, e suas

intuições permitiram a muitos outros pesquisadores utilizarem sua contribuição para aprofundarem e analisarem outras realidades.

Para ampliar essa relação violência escolar no contexto da relação entre biopolítica e educação, proponho aqui reflexões sobre algumas questões trazidas pelos meus interlocutores e que podem compor esse cenário da biopolítica no campo da educação. A partir do enfoque da violência escolar, tomo como hipótese que a biopolítica favorece essa violência em todas as suas modalidades – direta, indireta, simbólica, silenciosa, psicológica, física – e, assume, algumas vezes, a violência como sua forma de expressão.

A partir do que foi exposto, é possível observar que a escola ainda hoje tem as suas práticas atravessadas por dispositivos de biopoder e de biopolítica. Na escola, pode-se encontrar tecnologias disciplinares de controle, de poder pastoral, de excesso de governo, de exclusão, de abandono, embora os discursos atuais apontem uma nova sensibilidade estética, uma ação autônoma, uma autoderterminação, como se pode observar nos discursos educacionais e pedagógicos (LARROSA (2002), MEIRIEU (2005), PERRENOUD (2000), SILVA (1994), ARROYO (2004, 2010). Esta é uma incongruência que traz consequências sérias para o dia a dia escolar.

A fim de problematizar essa questão, retomo o conceito de autoridade, enunciado no primeiro capítulo, para analisar certa indeterminação da relação pedagógica que pude observar nas escolas. Para tanto, parto de um relato contundente de uma professora:

Já fui empurrada por uma aluna, por que eu falei que ela não estava na hora de sair. Nós concluímos a atividade. Faltavam cinco minutos para bater o sinal, “pessoal vocês podem guardar o material, mas temos que ficar em sala, não vou iniciar nada novo hoje, porque não dá tempo, mas nós temos que ficar aqui”. E a atitude dela foi, e eu já conhecendo, que era uma turma da periferia lá naquela escola lá que você conhece. E aí, já conhecendo, fiquei na porta. E... Ela olhou pra mim e falou: “Oh! Eu vou sair.” E eu olhei pra ela, “Não, você não pode sair, vamos esperar pelo menos uns dois ou três minutinhos, vê que outros professores também liberam, e aí, eu

libero.” E ela olhou pra mim: “Não, eu vou sair”. E me empurrou. Eu, diante daquilo fiquei nervosa. Mas saí, falei com a pedagoga, falei: “Olha, eu quero os pais dela aqui, amanhã. Se não vierem, eu vou até a delegacia. Porque, assim, como eu não encosto um dedo nos alunos e não tenho nenhum direito de encostar nenhum dedo, eu não admito que encostem o dedo em mim”. Ninguém tem o direito de encostar o dedo. Então eu considero isso agressão. Isso foi uma agressão (Kira, professora do 8º ano diurno).

Deste relato tomo três aspectos importantes para esta discussão: a fluidez da autoridade, a ruptura na relação pedagógica e o deslocamento pedagógico.

Professores, diretores, pedagogos e inclusive pais reclamam que os alunos não respeitam mais as autoridades. Eles são irreverentes, afirmou uma pedagoga. Contudo, o que se observa é que eles (professores, diretores, etc.) reivindicam uma atitude de obediência que, no meu ponto de vista, beira ao desejo de uma submissão que não cabe mais nas relações atuais. Todas as regras e normas convergem para essa obediência sem questionamentos. Essa obediência, característica de um poder pastoral, conforme analisado acima, provoca muitas resistências e gera uma crise de autoridade docente, pois a tensão que se cria entre a quantidade de normas, a desobediência e as sanções prescritas para cada transgressão enrijecem e ofuscam as relações.

A obediência pastoral é diferente da obediência analisada por Arendt (2007) em relação à autoridade. A primeira cerceia a liberdade, impede a ação, submete e silencia, produz corpos dóceis e disciplinas. A segunda, conforme argumenta Arendt, exclui meios de coerção, porque, onde a força e a violência se evidenciam, é notório o fracasso da autoridade. A obediência, para essa filósofa, é uma ação necessária na relação entre o professor que exerce a autoridade que lhe é instituída pela profissão e o aluno que está em processo de formação e, portanto, sem condições ainda de tomar decisões. Nesse caso, o aluno ou aluna precisa do adulto para ajudá-lo a se inserir no mundo, compreender a cultura e os saberes, assim como aprender a preservá-los. Arendt afirma que “visto que a autoridade sempre exige

obediência, ela é comumente confundida com alguma forma de poder ou de violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou” (2007, p. 129). Mas a obediência requerida pela autoridade é uma obediência na qual os homens retêm sua liberdade.

A indeterminação pedagógica vem, a meu ver, da confusão na forma de se compreender a autoridade. O professor e o corpo diretivo querem exercer a autoridade como exercício de poder. Nesse caso, o que fica estabelecido é o autoritarismo:

[...] a relação autoritária entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão comum e nem no poder do que manda. O que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm seu lugar estável predeterminado (ARENDDT, 2007, p. 129).

A relação pedagógica é uma relação que será sempre assimétrica. Não é uma relação entre iguais, visto que o adulto é a referência na relação com o saber frente ao jovem educando ou educanda. Como princípio, a relação pedagógica não comporta uma relação de poder, mas o que se observa é que essa relação existe e gera conflito. Ora, se a relação de poder se dá entre pessoas livres, segundo o discurso atual de educação é possível de se pensar até mesmo na relação pedagógica, indo na contramão do que afirma Arendt. Contudo, quando o aluno reivindica para si também a possibilidade de agir como sujeito em par de igualdade com o professor, o conflito se estabelece e a consequência em face de uma negativa é a resistência. Isso evidencia um grande problema e uma grande confusão no entendimento dos papéis de um e de outro. Por outro lado, Deacon e Parker sugerem um deslocamento do olhar quando afirmam que “as relações de poder são imanentes e não externas à educação e seus discursos; e os professores e aprendizes são sujeitos de poder e saber, e suas ações estão sempre implicadas nas próprias relações sobre as quais (ou no interior das quais) eles agem” (DEACON; PARKER, 1994, p. 106). Nesse sentido, todas as relações estabelecidas na escola são atravessadas por relações de saber-poder.

O sujeito obediente constitui-se nessa relação, argumenta Pignatelli, “é produzido e sustentado por um poder pouco notado e difícil de denunciar: um poder que circula por meio de pequenas técnicas, numa rede de instituições como a escola” (1994, p. 129). Para esse autor a comunidade educativa, sobretudo os professores, tem os olhos treinados para localizar o desviante, e para isso reúnem informações para restaurar a ordem e a normalidade da situação, para que o desviante volte a obedecer as regras sem resisti-las.

Analisando os estudos de Foucault sobre as questões de liberdade e de agência docente, Pignatelli observa que o sujeito obediente é uma realidade fabricada, está situado como um ponto de referência sobre o qual uma rigorosa e incessante interrogação é traçada, haja vista os exames aplicados, que são uma disciplina sem limites (PIGNATELLI, 1994).

Concordo com o autor, porque se pode observar nas escolas que as situações de confronto são sempre estabelecidas sobre os argumentos de poder ou não poder fazer. No exemplo acima, quando a professora diz que os alunos não poderiam sair da sala, a aluna insistiu que sairia de qualquer jeito. Embora a aluna não tenha dito, faz-se notar que ela não via sentido em estar dentro da sala de aula, apenas esperando o sinal soar ou algum outro professor ter a coragem de liberar sua turma antes da hora, para que ela pudesse sair. Ela empurrou a professora que por sua vez reagiu, chamando a pedagoga, a mãe e ameaçando chamar a polícia. Nas suas palavras:

Eu falei: “A única forma de eu não ir até a delegacia é que os pais venham até aqui e que eu converse com eles”, né? Pelo menos isso, quem sabe, um pedido de desculpas, quem sabe “eu não vou mais fazer”, ou os pais comprometem também. De que isso não vai se repetir. E aí, no dia seguinte, a mãe não foi. Eu não me lembro se eu estava em hora atividade, mas eu não entrei naquela turma aquele dia. Aí, no outro dia a mãe apareceu. A mãe teve que vir, não sei de onde, porque a menina morava com a avó. E a mãe ficou nervosa porque a filha em momento nenhum demonstrava arrependimento, sabe? Ela continuou com aquela atitude de “azar, fiz

mesmo!”. E como eu sabia que, assim, era enturmada com alguns alunos e até com o pessoal do bairro, meio barra pesada, eu comecei ficar apreensiva. E a menina continuou com aquela atitude de enfrentamento e “não vou”, e a mãe começou a chorar, ficou nervosa: “Filha, já trouxe você” (acho que da fazenda do Rio Grande) “Já trouxe você de lá, pra morar com a tua avó, pra vê se melhorava e agora você assim e tal”. E assim foi. E eu olhei pra mãe e falei: “Bom mãe”. Isso meia hora tentando e ela insistindo pra menina. E a menina foi retirada de sala pela pedagoga. Conversaram, tentaram e nada. Falei: “Bom mãe, diante disso não me resta outra coisa a não ser ir até a delegacia”. “Eu preciso do seu endereço, preciso do nome completo, da sua filha”. “E de outros lá, que eu não me recordo, não sei também se precisava mais alguma coisa, mas eu preciso disso e estou indo até a delegacia”. E aí a mãe começou a ficar muito nervosa. E foi atrás da menina e a menina retornou. Ela deu um tapa na menina, na minha frente. E aí eu fiquei pensando: “Nossa! Será que eu devia ter chamado essa mãe ou não”. Agora eu... Mas assim, eu percebi que aquilo não era uma coisa frequente. Não, não me pareceu. Mas, acho que diante do nervosismo da mãe, e a filha me enfrentando e enfrentando a ela e as pedagogas, a mãe ficou nervosa. Depois disso, a menina pediu desculpas sem olhar no meu rosto, só para eu não ir até a delegacia. Mas nossa relação acabou ali.

Esse fato não é isolado na escola, há sempre registros desse tipo de enfrentamento. Essa mesma professora relatou que os professores não podem ficar próximos à porta de entrada da sala de aula, pois os alunos que passam do lado de fora se juntam e golpeiam a porta para que o professor seja lançado ao chão. A professora disse que se os alunos não gostam de alguma atitude do professor ou alguma palavra que tenha usado para chamar a atenção de alguém, eles procuram uma forma de se vingar, com a convivência ou silêncio dos colegas. Existe

entre eles uma solidariedade mecânica²³, isto é, uma proteção que só oferecem ao grupo ao qual pertencem, e isso se dá entre eles de forma fechada e só os que pertencem à categoria são defendidos.

Essa atitude não diz respeito a todos os alunos e alunas, nem a todos os professores. De acordo com minha experiência nas escolas, eu classificaria em três grupos tanto alunos quanto professores: os que cumprem a lei/regra/norma sem discussão, os indiferentes e os resistentes. Os primeiros chegam à escola na hora certa, cumprem suas tarefas, estabelecem poucas relações e não querem participar de nada que seja extra. Os segundos são indiferentes, faltam sempre que podem, não se interessam por nada que diz respeito à escola ou às suas relações, têm um sistema de autodefesa sempre acionado, pois não permitem que seus direitos sejam violados. Não fogem de conflitos e enfrentam as situações mesmo com medo. Já os terceiros são aqueles conhecidos na escola como os indisciplinados, que provocam brigas e confusões, que fogem da escola e estão sempre metidos em confrontos com professores, que depredam o patrimônio, que praticam toda a sorte de desvio às regras e normas. Observar esses três grupos foi importante em minha pesquisa para poder perceber as formas diferenciadas como reagem ao que está instituído.

Certo dia, perguntei a um aluno por que havia juntado sua turma para bater no colega. Ele me disse a seguinte frase: “Olha aí, profa., eu sou foda mesmo, se me provocam eu reajo, se me humilham eu meto a mão na cara. O cara ali me chamou de folgado, tu acha que ia ficar por isso mesmo, ele não sabe da minha vida” (aluno do Ensino Médio). Eu lhe perguntei: “Mas você não acha que violência gera mais violência?”. E ele: “Tô nem aí, profa., mexeu comigo, levou”.

Esse aluno e a garota que empurrou a professora, embora de escolas diferentes, reagem da mesma forma. Eles se revestem de uma força, ainda que fingida, para enfrentar qualquer tipo de autoritarismo ou de ordens que para eles não fazem sentido. Meu objetivo não é dizer se tais reações são certas ou erradas, mas observar que, aí, há uma forma de resistência e uma forma de se afirmar com sujeito diante de um grupo.

23 A solidariedade orgânica e a solidariedade mecânica são conceitos tomados de É. Durkheim (1858-1917), da obra **Da divisão do trabalho social**.

O autoritarismo em qualquer circunstância incita a violência e torna-se um óbice para qualquer tipo de relação. Por isso, em educação, responsabilidade e autoridade são inseparáveis. Se o professor titubeia no exercício de sua autoridade (aquela que, segundo Arendt, une a responsabilidade pelo mundo, mediando um saber que vise à conservação do mundo, da cultura, do saber e a inserção da criança e do jovem nele) terá que apelar para o autoritarismo, mas “se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos” (2007, p. 129). Nesse sentido, haverá lugar para dois tipos de professores: o que amedronta, coage, distribui tarefas e castigos, e dá ordens, e o que sabe seduzir. Na escola de hoje terá lugar o professor que seduz, a partir de uma nova estética, um novo fazer pedagógico caracterizado pelo afeto, pela parceria, pelo diálogo (SOUZA, 2003).

A crise de autoridade gera o que chamei de indeterminação na relação pedagógica. Entende-se que na relação pedagógica haverá sempre assimetrias, pois, como já foi dito, trata-se de uma relação entre um adulto e uma pessoa em processo de formação. Nesse sentido, Arendt argumenta que “a educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados” (2007, p. 225). Mesmo que não seja possível identificar simplesmente uma relação de poder entre discente e docente como a relação de poder entre cidadãos (entre iguais), não há como evitar de afirmar que a relação pedagógica é atravessada por uma relação de poder, tema que vou aprofundar no quarto capítulo.

Paul, professor com quem conversei várias vezes no trabalho de campo, disse que “o governo precisa aprender que não somos máquinas”. Igo, também professor, argumenta nessa mesma perspectiva:

O Estado só manda regras ... ou você aceita ou está fora do sistema... e se você começar a falar, reivindicar ou começar a pensar alguma coisa: “ah, fulano está louco” ... Por isso eu te falei, o Estado te dá a medida. Solta lá uma portaria ... ou uma normativa qualquer... você tem de aceitar, e se não aceitar começam a perseguir, não te dão valor.

Quando Paul diz que “o Estado te dá a medida”, ou seja, que o Estado passa a cobrar índices estatísticos, tentando atender aos índices propostos como metas nacionais e internacionais, como é o caso do número de crianças e jovens nas escolas, qualificação de professores, reprovação ou reclassificação, entre outros, ele está entrando no jogo biopolítico, como salienta Gallo em entrevista ao Instituto Humanitas:

A ideia da não reprovação está ligada a um jogo biopolítico, porque, [...] é feito um jogo de planejamento do sistema educacional como um todo. E esse jogo está justamente na direção daquilo que Foucault chamou de biopolítica. No caso do Estado brasileiro, isso está muito relacionado com alcançar os índices propostos pelos organismos internacionais. [...] Num quadro de planejamento educacional, em termos de um estado ou de um país, que é o que chamaríamos de controle populacional que se exerce, nos termos da biopolítica, o discurso da qualificação ou não do professor entra como um dos elementos disso que podemos chamar de biopolítica da educação (2010).

Deleuze (apud MIGUEL; LIMA, 2010) argumenta que as organizações, em suas formas diversas, são sempre tecidas por um sistema que visa garantir e fazer acontecer um trabalho útil. Miguel e Lima aplicam essa análise à escola. Em sua organização regulamentada por leis e documentos governamentais, ela é sempre tecida por uma operação, um sistema que acumula, sedimenta, impõe funções, hierarquias. É uma máquina de estratificação. Somos superfícies de estratificação, somos todos feitos dessa tessitura, desse sistema que disciplina, organiza e hierarquiza tudo.

Por outro lado, na perspectiva biopolítica de Agamben, pode-se dizer que a violência é uma forma de soberania sobre o corpo individual e coletivo. Esse domínio é exercido não de forma instrumental em oposição ao poder, com propõe Arendt (2009), mas como força (soberana) que separa, divide, bane, abandona, sacraliza e isola.

No ambiente escolar, não há como separar os que praticam e os que não praticam a violência. Quando entendemos a violência como produzida dentro da escola e pela escola nos moldes da microfísica da sociedade, todos, de alguma forma, acabam enredados nessa teia. Esse entrelaçamento de corpos que são vítimas e ao mesmo tempo agentes da violência cria, parafraseando Primo Levi, uma ‘zona cinzenta’ dentro da escola: “Zona cinzenta é aquela da qual deriva a ‘longa cadeia de conjunção entre vítimas e algozes” (AGAMBEN, 2008b, p. 30).

Nessa ‘zona cinzenta’ as relações se complicam num processo de (des)identificação. Não há dois grupos, um de agentes e outro de vítimas; a cada momento ou se é um ou se é outro. Uma aluna escreveu o seguinte: “Ela puxava meu cabelo e me jogava no chão. Eu não fiz nada porque não conseguia reagir a esse ato. E não sou violenta com ninguém. Bom... quase ninguém” (A07). A aluna reconhece que ela também é violenta às vezes, alternando os papéis. Outra aluna, quando foi perguntada se já tinha presenciado algum ato de violência na escola, assim respondeu: “Sim, um professor tentando tacar um apagador em um aluno. (Por causa disso) o aluno ameaçou o professor de morte” (A64).

Para muitos, dessa ‘zona cinzenta’ advém um sentimento de impotência que opera por um lado como inibidor de ações e, por outro, como silenciador de vozes. Isso gera uma sensação de grande medo, como no relato da aluna Y: “Naquele momento, eu me senti, e acredito que todos da minha sala, como que num beco sem saída, com medo, sem saída mesmo, entende”. Esse beco sem saída, enfatizado pela expressão “sem saída mesmo”, aponta uma inação provocada pelo medo e pela insegurança em um não-lugar (um lugar de passagem onde não se cria nenhum vínculo de pertencimento ou de desejo de permanecer, como é o caso de um aeroporto ou uma rodoviária, por exemplo) em que se tornou, para ela, a escola. As experiências de violência da escola, seja em que modalidade for, deixam marcas profundas no corpo que as vive.

3.5.1 Ameaças

Nos encontros com os professores, quando lhes perguntava se a violência afetava o dia a dia, a saúde, foram unânimes em dizer que sim, acrescentando que já estavam cansados. Muitos diziam que só não mudavam de profissão porque não era mais possível, pois perderiam os

anos trabalhados e tinham de pensar na aposentadoria. Muitos mostram-se pessimistas em relação à escola. A professora Kira, em uma de nossas conversas, disse: “Eu não consigo ser otimista, diante da realidade que nós temos (nas escolas) hoje no nosso país, eu não consigo ser otimista”. O professor Arce acrescenta: “[a violência] afeta porque é, como posso dizer? O professor fica num estado de stress grande”.

Ele se referia às ameaças que sofria por parte de alguns alunos. Essas ameaças são frequentes. Um aluno disse, em conversa com um grupo no pátio da Escola Guilherme Maranhão, que, se o professor lhe der nota baixa, “arrebento a cara dele”. A profa. Katy relatou que recebe ameaças também contra o emprego: “[...] porque em alguns casos eles chegam a ameaçar, no sentido, assim, de ameaçar o emprego da gente. (Isso é) bem difícil”.

Ameaça, segundo o Dicionário Houaiss, é “palavra, ato ou gesto que exprime a vontade de fazer mal a alguém”. O Código Penal, art. VI, assevera que o crime de ameaça se manifesta “por palavra, escrito ou gesto, ou qualquer outro meio simbólico, de causar-lhe mal injusto ou grave”. A ameaça causa medo, terror e doença.

Na escola, percebe-se um clima de ameaça constante. É uma sensação de violência que paira no ambiente. Alunos e alunas vivem em constante estado de alerta. O aluno Cadu, do 7º ano, relatou que recebe ameaças constantes de seus colegas. Por isso ele procura não ficar sozinho e traz sempre consigo seus objetos escolares, porque, se os deixa na sala de aula, os “caras vêm e pegam tudo”.

Embora a ameaça seja classificada como crime, dentro da escola aprende-se a conviver com ela no dia a dia. O diretor/diretora é o único a quem os alunos e alunas se reportam, quando se sentem ameaçados, para resolver a situação: “[tinha uma] Menina querendo me bater. Conteí para os diretores e resolvi a situação” (A93). “Uma menina trouxe um canivete para me pegar na hora da saída. Mas antes disso eu conteí para o diretor e resolvemos a situação” (A115). Porém, a ação do diretor ou diretora é sempre um paliativo, como relata outro aluno: “Os alunos na grande maioria são muito perversos. E os diretores, apesar de se esforçarem, não dão conta do recado” (A90).

Os gestores, diretores, assistentes e pedagogos não conseguem dar conta dessa demanda dentro da escola, e muitas ameaças chegam às vias de fato fora dos muros da escola. “Embora a violência física seja

a face mais explícita do fenômeno da violência, o destaque vai para as ameaças, principalmente as feitas pelos alunos, com promessas de retaliações depois do horário escolar” (ABRAMOVAY, 2003, p. 79).

A ameaça que presenciei na pesquisa de campo é como que um *continuum* nas escolas. Ela se manifesta de forma velada e silenciosa naqueles grupos que já são conhecidos pelos alunos e alunas. Basta a presença de algum membro desses grupos para que se desequilibre o ambiente.

Há também a ameaça padronizada dos maiores contra os menores, tanto em relação à idade quanto à altura. Os alunos e alunas de estatura mais baixa sofrem mais. Há ainda a ameaça de um turno para o outro.

Há, ainda, outro tipo de ameaça já aceita como parte das relações. De um lado, professores contra alunos: “você vão ver na prova”, “vou chamar sua mãe”; “vou chamar a patrulha escolar”. De outro, alunos contra os professores: “vou destruir seu carro”, “vou arrebentar sua cara”, “vou te pegar um dia desses”; “vou chamar minha turma para lhe dar um trato”. O professor Paul exemplifica:

Tenho exemplos de colegas, comigo já aconteceu também. Você ir para a escola e não saber (o que vai acontecer) e ficar com medo de na saída (te pegarem). De repente, um aluno que fez algum comentário ameaçador... você fica com medo que de repente ele possa te encontrar no caminho, ou um grupo que ele tenha então nesse sentido o professor...

Os alunos que participaram do grupo focal relataram também como a violência na escola afeta o cotidiano. Muitos deles testemunharam a angústia que sentem na hora de vir para a escola, sabendo que terão de aguentar professores desanimados, desinteressados, violentos. Esses alunos contaram que muitos professores agridem verbalmente, chamando-os de burros, dizendo que não terão futuro. Encontrei uma professora na sala dos professores que escutava a entrevista que eu fazia com um colega. Em certo momento ela interveio, dizendo que com ela era diferente, porque, se o aluno fizesse um gesto obsceno, ela fazia três gestos de volta (ela dramatizava toda a sua fala, sem deixar margens para a má

interpretação) e, se eles a enfrentassem, ela jogava a cadeira neles. Alunos disseram ter medo de alguns professores. Uma aluna do sétimo ano assim se expressou: “eu, desde pequena, tenho traumas de escolas, era como se eu estivesse numa cadeia e, ainda é ... uma coisa que me faz ir mal na escola são os gritos de professores. Eu ouço alguns ... e me sinto com medo”.

3.5.2 Medo

O medo, segundo o Dicionário Aurélio, é “um sentimento de grande inquietação ante a noção de um perigo real ou imaginário, de uma ameaça”. Conforme Aristóteles, ele faz parte do conjunto de emoções: “Entendo por emoções apetite, cólera, medo, arrojo, inveja, alegria, amizade, ódio, anelo, emulação, piedade” e, acrescenta ainda, “o medo é definido como uma expectativa do mal” (*Ética a Nicômaco*, 1105b21). O problema está no desequilíbrio que essa emoção provoca seja para o sujeito seja para o ambiente.

O medo paralisa e gera impotência frente à determinada situação, fazendo com que a pessoa se sinta “jogada em um lugar onde tudo pode acontecer de mal sem que a gente possa fazer nada” (Aluna Y, 9º ano). É a expectativa de que algo de ruim sempre pode acontecer: “[diante da violência da escola] sinto medo, tristeza e ao mesmo tempo me alerta para o que pode acontecer comigo”, relata uma aluna do Ensino Médio (A87).

Quando a aluna Y diz que se sente “jogada em um lugar”, denota uma perda de referência, um deslocamento da identidade da escola, que se torna para o aluno a antítese daquilo que ela deveria ser, isto é, lugar de desenvolvimento, de interação, de experiências com saber e de saber, lugar de aprender a ser, conhecer e conviver. “Criamos, sobre esse lugar, a referência do que não é possível, dos corpos que não são viáveis” (MIGUEL; LIMA, 2010, p. 31).

Miguel e Lima (2010) salientam, ainda, que as violências geram sentimentos de desamparo, culpa, medo, raiva, como se percebe nos relatos de outros alunos que falam de sua impotência e medo diante de atos de violência: “Meu sentimento é de raiva de não poder fazer nada para mudar a situação” (A68); “Dor, ódio, desprezo e nojo” (A72); “Eu sempre fico assustada” (A74); “Sinto impotência por não poder fazer nada” (A78).

A maioria dos alunos e alunas com quem conversei tem medo de ser atacada dentro da escola. Eles dizem que evitam andar sozinhos, sobretudo para entrar no banheiro. Este é um lugar temido, porque ali há pouca vigilância, mesmo com assistentes postados à porta.

Em pesquisa, Abramovay (2003) também constatou que o lugar que os alunos mais temem é o banheiro. Nesse espaço, meninos e meninas se exibem e exibem suas armas, como relato abaixo:

Caniveteinho, facas. Aí, assim sem querer, você pega no banheiro, né? Porque elas colocam na barriga. Aí uma vez eu peguei, aí eu falei: vai furar quem, para estar armada? E ela: na sala de aula eu furo o bucho dela. Aí eu falei: Menina, para que essa violência? E ela: é só brincar comigo que eu furo (2003, p. 57).

O medo, segundo Delumeau (2009), faz parte da natureza humana. Para ele, nenhum ser humano está acima do medo, e este é um componente maior da experiência humana. O medo nos acompanha por toda existência, é inerente à nossa natureza e responsável pela nossa sobrevivência. No entanto, afirma o historiador, “se (o medo) ultrapassar uma dose suportável, ele se torna patológico e cria bloqueios. Pode-se morrer de medo, ou ao menos ficar paralisado por ele” (2009, p. 25).

Essa realidade pude observar nas escolas em que estive. Muitos alunos abandonam os estudos por medo da violência que assombra a escola e seus arredores. Segundo o jornal Gazeta do Povo, em reportagem publicada 3 de maio de 2012, só em Curitiba 173 adolescentes abandonaram a escola no início de 2012 por medo da violência. No Ensino Médio, atesta o jornal, a evasão é maior, principalmente, no turno noturno. A taxa de evasão chega a 32,6%, segundo o censo educacional de 2007 (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2012).

Muitos alunos deixam de se matricular porque não encontram vagas no período da manhã. Porém, quando acontece de os pais obrigarem o filho ou a filha a se matricular no período da noite para não perder o ano de estudo, muitos caem em depressão e são reprovados, com grande prejuízo à saúde do jovem. “O medo da violência e a dificuldade de adaptação levaram Juliana a desenvolver

um início de depressão. [...] Ela chora muito e tem medo de ir à escola”, relata o Jornal.

Em contraposição ao medo, Delumeau (2009) argumenta que a segurança é fundamental, pois está à base da afetividade e da moral humanas. Para ele, nesse contexto, a insegurança é símbolo de morte, e a segurança é símbolo da vida. Os corpos que não aguentam mais circulam pela escola como que em busca de algo que não é possível encontrar ali dentro. O que não pode ser encontrado é o que se perdeu já há algum tempo, isto é, a referência e o sentimento de se estar em um lugar seguro.

É oportuno observar também que essas experiências vividas e sentidas, assim como a demarcação de espaços de soberania dentro da escola, são atravessadas por uma racionalidade política, pedagógica e cultural que permeia esse ambiente. Uma racionalidade que se faz notar tanto nas formas de governo e de gestão quanto nas formas de organização e normatização do espaço escolar. Uma racionalidade que, segundo Foucault, “é o que programa e orienta o conjunto da conduta humana” (2010, p. 319):

Há uma lógica tanto nas instituições quanto na conduta dos indivíduos e nas relações políticas. Há uma racionalidade mesmo nas formas mais violentas. O mais perigoso, na violência, é sua racionalidade. É claro que a violência é, nela mesma, terrível. Mas a violência encontra sua ancoragem mais profunda e extrai sua permanência da forma de racionalidade que utilizamos. Pretendeu-se que, se vivéssemos em um mundo de razão, poderíamos nos livrar da violência. Isso é inteiramente falso. Entre a violência e a racionalidade não há incompatibilidade. Meu problema não é fazer o processo da razão, mas determinar a natureza dessa racionalidade que é tão compatível com a violência. Não é a razão em geral que combato. Não poderia combater a razão (FOUCAULT, 2010, p. 319).

3.5.3 *O corpo cansado e doente*

Professora Livi fala de como sente em si a situação de violência:

[...] afeta, afeta muito. Eu mesma já tive problemas sérios de saúde, de tanto estresse. É, e eu gosto muito do magistério. Então, eu não sou o tipo do professor que está no magistério simplesmente porque eu não tive capacidade ou não pude ir para outra área. Eu escolhi, eu fiz magistério, desde cedo. Escolhi fazer letras, trabalho já um bom tempo na área de educação e eu gosto. E, mesmo assim, eu cheguei a ficar internada numa clínica, eu tive depressão, eu cheguei ao ponto de não conseguir vir pra escola. Eu não podia ver aluno, ouvir voz de aluno, me dava pânico, mal-estar, eu ficava doente, eu tremia, sentia ânsia de vômito. Já não aguentava mais. Então, muitos dos colegas têm esses sintomas sim. Não é uma coisa fingida. A gente que está junto, percebe. Nós temos vários colegas aqui, inclusive na escola, que estão doentes. Estão afastados com laudo médico, com problemas de saúde mental, de estresse (por causa) de muita discussão, muita briga em sala.

Lapoujade define o corpo como 'aquele que não aguenta mais', a partir da análise que faz dos personagens de Samuel Beckett (1906-1989):

Somos como personagens de Beckett, para os quais já é difícil andar de bicicleta, depois, difícil de andar, depois, difícil de simplesmente se arrastar, e depois ainda, de permanecer sentado. [...] Mesmo nas situações cada vez mais elementares, que exigem cada vez menos esforço, o corpo não aguenta mais. Tudo se passa como se ele não pudesse mais agir, não pudesse mais responder ao ato da forma [...] Os corpos não se formam mais, mas cedem progressivamente a toda sorte de deformações. Eles não conseguem mais ficar em pé nem ser

atléticos. Eles serpenteiam, se arrastam. Eles gritam, gemem, se agitam em todas as direções, mas não são mais agidos por atos ou formas. É como se tocássemos a própria definição do corpo: o corpo é aquele que não aguenta mais, *aquele que não se ergue mais* (2002, p. 2).

A professora Livi e outros tantos alunos e professores, a exemplo dos personagens beckettianos, já não aguentam mais, a ponto de seus corpos chegarem ao esgotamento, uma exaustão sufocante.

Deleuze, ao comentar Beckett, escreve que “o esgotado é muito mais que o cansado”, porque “o cansado apenas esgotou a realização, enquanto o esgotado esgota todo o possível” (2010, p. 67). Os personagens de Beckett se arrastam, cegos, desiludidos, separados uns dos outros, atordoados pela despotencialização do espaço, cujo centro, coletivamente, eles evitam. O centro do espaço despotencializado é a única coisa que traz a eles alguma aproximação, porque eles precisam se unir para fugirem desse centro.

O cansaço afeta a ação e o corpo se desmobiliza, preferindo ficar sentado ou deitado. O sentado representa todo o tipo de inação possível, em torno do qual todos os outros giram. O esgotado é o exaustivo, o insone, o estancado, o extenuado, o dissipado, o banido. O cansaço e o esgotamento são definidos pelo espaço. No espaço “sem aqui e nem ali”, os corpos se cruzam e se esbarram e sofrem com a sua própria despotencialização.

Embora em contextos diferentes, a definição de ‘corpo que não aguenta mais’ pode referenciar a compreensão das experiências dos interlocutores desta pesquisa. O corpo que sofre a ação da violência que ocorre na escola, de variadas formas, apresenta sinais de cansaço.

Esse cansaço pode ser percebido no desconforto que alunos e professores sentem estando na escola. O tempo parece um problema a ser vencido, pois, depois que se entra na escola, conta-se cada minuto, na esperança de que isso antecipe o término das aulas. Se algum professor se ausenta, não é comum ver alunos e alunas reclamando ou reivindicando o direito de ter aula. Os alunos não aguentam mais as aulas e os professores não aguentam mais dar aulas, como argumenta a professora Livi:

E o aluno também sofre. É muito comum neles, nos pequenos (5º e 6º anos), é, quando eles não se sentem bem numa aula com o professor, eles sentem dores, dores de cabeça, dores de estomago, ânsia de vômitos. É “posso sair”, “posso ir ao banheiro”. É, você vê que eles não produzem. Eles sofrem, mas eles sofrem de uma forma mais silenciosa, por que eles são obrigados a virem aqui. Eles não têm muita opção, né? O pai e a mãe mandam e a única escola que tem aqui, próxima, né? Eles são carentes, não tem condição de ir pra outra escola, então eles vão suportando isso. O professor, ainda, é o adulto da relação. Ele ainda tem meios, ele vai se tratar, ele se afasta. Ele ainda tem opção de ir pra outra escola que ache mais tranquila. Não sei se dá pra dizer que tem uma escola mais tranquila, hoje. Mas, tem essa questão, assim. O aluno, ele é uma vítima também, sem dúvida, não tem nem o que questionar. A própria equipe pedagógica, muitos passam metade do ano afastados por estresse. E você veja, eles ficam lá, numa sala. Querendo ou não, de uma forma mais tranquila que o professor, de uma forma diferente. Desenvolve-se um trabalho muito mais burocrático do que direto em sala de aula, com ensino. E eles adoecem. E agora você imagina um professor que dá quarenta aulas por semana e a nossa realidade aqui, os nossos professores, eles trabalham os três períodos. A maioria de manhã. Ou na rede municipal e estadual, é, particular e a tarde e a noite no estado. Então eles têm uma carga de sessenta horas/aulas por semana.

Pelbart (2008) comenta que o que o corpo não aguenta mais é o adestramento civilizatório, a docilização que lhe fora imposta pela disciplina, a mutilação biopolítica, a intervenção biotecnológica, a modulação estética, a digitalização bioinformática do corpo e o entorpecimento sensorial que esse contexto anestésico inflige ao corpo. O corpo não aguenta mais a mortificação sobrevivencialista, seja no estado de exceção, seja na banalidade cotidiana. “O corpo não

aguenta mais tudo aquilo que o coage, por fora e por dentro” (PELBART, 2003, p. 45). O corpo não aguenta mais a ameaça silenciosa, o medo, a violência ‘na’, ‘da’ e ‘à’ escola e seus atravessamentos.

Face a essa exaustão do corpo, seria preciso voltar-se ao corpo naquilo que ele tem de mais próprio, isto é,

[...] sua dor no encontro com a exterioridade, sua condição de corpo afetado pelas forças do mundo. Como o nota Barbara Stiegler num notável estudo sobre Nietzsche, para ele todo sujeito vivo é primeiramente um sujeito afetado, um corpo que sofre de suas afecções, de seus encontros, da alteridade que o atinge, da multidão de estímulos e excitações, que cabe a ele selecionar, evitar, escolher, acolher (PELBART, 2003, p. 45).

Ao alargar a compreensão dessa exterioridade do corpo, pode-se perceber que o corpo afetado, atravessado pelas experiências de violência, sofre duplamente a dor desse encontro. Primeiramente há o encontro com o corpo coletivo do espaço escolar, que independe da escolha do sujeito. Nesse encontro, as diferenças são marcadas. Cada um quer dizer de si e de sua presença, de suas culturas, de seus modos de vida. “Meninos e meninas insistem em dizer, por meio dos seus corpos, das suas marcas, dos seus registros, que existem outras formas de estar-juntos, outras formas de organização, outras arquiteturas” (MIGUEL e LIMA, 2010, p. 30).

O segundo encontro se dá nas complexas relações que se estabelecem no espaço escolar. No cotidiano das vivências e experiências, é oportuno que o sujeito permaneça atento para não se deixar afetar por situações que o aviltem, embora deva permanecer aberto à alteridade. “A aptidão de um ser vivo de permanecer aberto às afecções e à alteridade, ao estrangeiro, também depende da sua capacidade em evitar a violência que o destruiria de vez” (PELBART, 2003, p. 46).

3.5.4 Abandono: a inclusão pela exclusão

Permito-me aqui um afastamento da rigidez conceitual de Agamben, para aplicar o conceito de bando, como abandonado,

banido, excluído, na análise de determinado tipo de microviolências que ocorrem dentro da escola e que os próprios alunos reconhecem como abandono, isolamento ou distanciamento.

Embora os estudiosos da biopolítica se refiram sempre às incidências ao corpo biopolítico, ao corpo espécie, o próprio Agamben reconhece que, na cidade, todos os cidadãos se apresentam virtualmente como *homines sacri*. É preciso saber reconhecer as ‘estruturas de bando’. Nessa estrutura, o indivíduo é capturado e ao mesmo tempo excluído da vida da comunidade.

Encontrava-me na sala da coordenação pedagógica, conversando com a pedagoga. Era o início do turno da noite. Chegou um aluno e perguntou à pedagoga onde ficava a sala 3D. A pedagoga respondeu que ficava no terceiro andar, subindo as escadas, do lado direito. O aluno perguntou em que direção estavam as escadas. Era o seu primeiro dia na escola e ele não conhecia o prédio. A pedagoga solicitou que ele fosse em frente e perguntasse à primeira pessoa que encontrasse.

Foi possível ver o desolamento, a insegurança e a incerteza estampados no rosto do garoto. Silenciosamente, ele pedia por alguém que ficasse a seu lado nesse momento difícil que é chegar pela primeira vez em um espaço desconhecido. Ele foi embora, e não o vi mais.

Um aluno estava estudando no pátio. Fui até ele e perguntei o que ele estudava. Ele disse que era ciências, pois a prova seria dali a duas horas. Perguntei se era uma matéria difícil, se ele gostava, se se saía bem nas provas de ciências. Ele respondeu que tinha muitas dúvidas, mas que não tinha a quem recorrer, porque a professora faltava demais e, quando estava, não gostava de muitas perguntas na sala de aula. Outro aluno assim escreveu: “Ah! Quando tem algo a aprender e alguns professores não me explicam e eu não consigo aprender, é muito difícil, eu acho que isso é abandono” (A113).

Outro tipo de bando é caracterizado pelos alunos/alunas que formam os seus próprios grupos, porque não são aceitos em outros, por exemplos os tímidos, os homossexuais, os negros. Esses sujeitos são constantemente ameaçados e alguns deles são alvos constantes de *bullying*.

Skliar (apud LIMA, 2010) pergunta sobre esse espaço/lugar inabalável, em que reina um soberano, que se repete e que obsessivamente persegue o outro, a fim de ajustá-lo, controlá-lo e

fornecer-lhe uma medida. Nesse caso, aluno e professor pleiteiam para si a soberania e, como abandono/banimento/bando é o referente imediato da soberania, o que ocorre, em qualquer situação como essas relatadas, é que há um deslocamento do plano da imanência, da realidade tangível, para um plano virtual de isolamento e de exclusão.

Não há celas e nem prisões dentro da escola, mas, na virtualidade, existe isolamento, banimento e abandono, como relata uma aluna: "A escola é como cadeia e os professores são os carcereiros e os alunos são os outros presos. Se imagine na cadeia e perceba como eu me sinto" (aluna do 7^a ano). Outra aluna relatou:

Sinto que meus amigos me abandonaram, pois zombaram muito de mim e simplesmente se afastaram. Sinto distanciada de todos. Sinto-me mal quando eu ergo minha mão e os professores me ignoram, ou quando eu faço uma pergunta ingênua e eles me respondem com ignorância (A102).

O limiar dessas não-experiências, isto é, experiências minadas pela violência que acontece na escola, nos remete a uma figura que, aqui, se torna uma metáfora da não-experiência: K., personagem central da obra *O Castelo*, de Kafka. Acompanhando-o no desenrolar da trama (o quanto se possa falar de trama em um texto kafkiano), vamos aos poucos sendo destituídos de qualquer coisa que se possa configurar como um dado significativo, que pudesse, ainda que de forma tênue, nos conduzir à reflexão, estabelecer pontos de contato com os fatos da vida, provocar-nos no espaço de nossas opções éticas. Essa obra será retomada e desenvolvida no quarto capítulo.

Uma professora me relatou que um professor colega seu gravou a conversa que teve com duas alunas, para depois ameaçá-las. Essa atitude deixou a professora muito indignada, mas não teve coragem para denunciar o colega. Ela classificou o evento como uma invasão de privacidade. "Ele não tinha esse direito!", afirmou ela. Procurei as duas alunas para conversar, Aldna e Elena, e perguntei a elas se era comum receberem ameaças de professores (não contei a elas da atitude do professor). Elas disseram que não, mas que queriam sair da escola, pois não suportavam mais tanta violência, tinham muito medo. Disseram também que queriam sair por causa da falta seriedade por parte de

alguns professores. Naquele dia, das oito aulas que teriam, somente um professor apareceu na escola. Vários alunos entrevistados disseram que procuravam entrar em algum grupo para não ficarem sozinhos, pois dessa forma sentiam-se mais seguros.

A professora Livi relatou o quanto os professores são largados sozinhos para resolverem os problemas com os alunos. Perguntei a ela que sentimento isso lhe causava. Ela disse que se sentia sozinha diante da falta de responsabilidade por parte dos profissionais da escola e das interferências de agentes externos à escola.

Não, não é resolvido o problema. “Todo mundo interfere, mas ninguém diz: “olha, é assim que faz” ou “assim tá errado professor”, “faça assim que vai dar certo” Ou “vamos de fato resolver o problema do aluno”. Então, eu sou psiquiatra, se o aluno tem um problema psiquiátrico, né? Precisa resolver o problema dele naquele sentido, então, para que a escola possa. Trabalhar a parte intelectual dele. Mas isso não é resolvido. O que esses profissionais fazem? Dão um laudo, um parecer, mandam pro pedagogo. O pedagogo passa pro professor, e é isso que o aluno tem e você vai ter que aguentar isso professor até o final do ano. E resolva-se com o seu aluno. Se ele vai ter um aprendizado de qualidade. Se ele vai melhorar o comportamento dele, se ele vai lhe dar um retorno, ou você, como profissional vai ter um retorno do seu trabalho; isso ninguém quer saber e ninguém se responsabiliza no final... recai tudo sobre o professor, que sem apoio tem de dar conta de tudo (professora do Ensino Médio).

Todos esses relatos estão inseridos numa dinâmica de violência que não é questionada dentro da escola. Não se analisa a violência a partir da perspectiva da resistência. Por isso não se encaminham soluções e o problema se arrasta ano a ano. Há uma espécie de acúmulo de violências, uma gerando outras, num processo de autorreprodução. As aparentes soluções, na verdade, levam a mais violência, como no caso do professor que assume alguma postura em

relação à violência e que, por isso é deixado de lado e considerado como *persona non grata* dentro da escola ou é hostilizado pelo corpo diretivo. Foi o caso de uma pedagoga que resolveu enfrentar o diretor que, ao assumir o cargo, decretou uma série de tarefas que deveriam ser desempenhadas pelos pedagogos sem nenhuma negociação. A pedagoga que o enfrentou ficou, como ela disse, na berlinda. Não era mais convidada para reuniões e tomava conhecimento do que aconteceria na escola por meio de seus colegas. Nesse caso, o objetivo do diretor era pressioná-la para que ela procurasse outra escola. Quando deixei a escola, ela já estava procurando outro estabelecimento para trabalhar, pois, como justificou, não aguentava mais tanta tirania, tanto autoritarismo.

Outro tipo de violência muito comum, que gera formas absurdas de inclusão pela exclusão, é o preconceito e o racismo. No relato dos alunos é comum encontrar desabafo como: “Eles não me chamam pelo nome, me chamam de cabelo de Bombril”; ou ainda: “Sou líder de uma Célula Cristã, dentro da escola, e pessoas têm raiva de mim por eu pregar a Palavra de Deus. Uma vez um garoto quis brigar comigo por causa disso, e eu apenas me calei, pois o silêncio é a maior arma contra a alienação” (A02). Uma aluna contou que uma das colegas do Ensino Médio lhe dera um tapa no rosto a troco de nada, dizendo que era para ela aprender a deixar de ser feia. Outra aluna do sétimo ano relatou: “Outro dia eu estava na sala de aula, e as alunas esperaram a professora sair e começaram a me chamar de preta fedida. Eu saí chorando e não queria mais voltar para esta escola” (A91).

Cadu me contou que os professores também são preconceituosos. Ele disse que ele mesmo já havia sido ofendido por um professor que o chamou de preto burro. Perguntei por que ele não procurou a direção da escola para contar o que aconteceu. Contou-me que não adiantaria, pois, se fizessem alguma coisa com o professor, o professor se vingaria. Disse que isso não era só com ele, pois o professor chamava as meninas de gordas e fora de moda. “Já vi muita menina chorar escondido, depois de ser ofendida pelo professor”.

Em outra escola, participei de uma reunião em que alunos e alunas do Grêmio Estudantil iriam expor as propostas de suas chapas. Um grupo de alunas me pareceu vir de famílias com condição financeira melhor, filhos de funcionários da prefeitura. Outro grupo vinha das famílias da redondeza do colégio, na maioria filhos de

carrinheiros, catadores de material para reciclagem. Era notório o desprezo por esse segundo grupo. Uma garota ficou com o dedo levantado pedindo a palavra por um tempo suficiente para lhe cansar os braços. O diretor estava em campanha para reeleição e dava mais atenção ao grupo que, aparentemente, podia ajudá-lo no pleito. Procurei a pedagoga responsável por me acompanhar na escola e expus minha observação. Ela ficou sem graça, mas admitiu que as meninas do primeiro grupo costumam hostilizar as do segundo com certa frequência e que elas gozam da convivência do diretor. Acrescentei que, no meu ponto de vista, aquilo era discriminação e preconceito. A pedagoga argumentou, como que para encerrar o assunto: “É, mas isso acontece em qualquer lugar”.

Almeida (2009) adverte que a violência não é somente gerada e/ou reproduzida fortuitamente no interior da escola, ela decorre das práticas sociais constituídas na sociedade como um todo. Trata-se então de levar em conta o caráter sociológico desse processo, ou seja, a escola é uma pequena parte de um amplo e complexo contexto social. Contudo, isso não suprime a responsabilidade de a própria escola, em algum momento, problematizar esta situação. Afinal, não podemos ser coniventes com a banalização da violência em todas as suas formas dentro da escola, sobretudo quando ela se reveste de formas geradoras de ‘bandos’.

A violência escolar é expressão de biopoder e de biopolítica dentro da escola, enquanto envolve os sujeitos numa rede intrincada de relações de poder, em tecnologias de controle disciplinar. A violência escolar produz bandos de excluídos e banidos dos processos, muitas vezes, de forma silenciosa e quase imperceptível. Ela é, ao mesmo tempo, dispositivo biopolítico, à medida que captura, interpreta, orienta e modela os gestos e as condutas de todos os seres vivos envolvidos nos processos escolares. Essa força soberana que se volta para/contra o corpo coletivo. Todos os envolvidos nos processos escolares são afetados em suas vivências e experiências, deixando marcas profundas e, muitas vezes, indeléveis, marcas biopolíticas.

4. EXPERIÊNCIA, POTÊNCIA E RESISTÊNCIA

No capítulo anterior, debrucei-me sobre as questões do corpo, do medo, da ameaça e do abandono. Neste, tenho o objetivo de trazer uma reflexão sobre o significado de experiência, potência e resistência no contexto da violência escolar e suas consequências. O sentido de experiência com o qual pretendo trabalhar aqui não é o empírico, metodológico. A experiência a que me refiro é uma experiência que extrapola a lógica da empiria laboratorial que produz consenso, para se apoiar em uma lógica que produz diferença, heterogeneidade e pluralidade (LARROSA, 2002).

Tomado assim, é possível uma dupla abordagem do problema da violência escolar. De um lado proponho refletir sobre como as experiências de violência podem se transformar em não-experiências. Angelica Liddell diz em um de seus versos: “Alguém disse que depois dos horrores do século XX não era possível continuar a escrever. A palavra tinha-se tornado absurda, insuficiente”. Os horrores das duas guerras mundiais, para Walter Benjamin, tolheram do ser humano a capacidade de ter experiência e de transmiti-las a gerações futuras. A violência desmedida dos eventos tornaram as palavras absurdas e insuficientes. A impossibilidade de narrar as próprias experiências, de certa forma impede às gerações atuais de ter experiências.

Por outro lado, essa face negativa da violência remete à outra: ela permite ser analisada a partir da resistência como potência de ser e de não ser. A experiência é aquilo que me passa, me toca e acontece em mim, e não apenas aquilo que passa e acontece no mundo sem me dizer respeito. Na violência escolar, portanto, se encontram esses dois aspectos, a violência que cala e turva as experiências escolares e a experiência que influi nos processos de subjetivação do sujeito, quando ele se deixa interpelar por ela. A violência silencia, mas também dinamiza, quando se traduz em resistência. É a partir dessa perspectiva que abordo as experiências de violência escolar.

Tomo diferentes interlocutores para minha empreitada. Os primeiros, fundamentais, são os agentes das escolas onde fiz a pesquisa. Dos pensadores, destacam-se Agambem e Foucault, entre outros. Da literatura, os personagens de *O Castelo*, de Kafka, e de *Bartleby, o escrivão*, de Melville. Esses diferentes níveis de realidade,

com discursos não redutíveis a uma linearidade cartesiana, permitiu-me uma visão mais rica de matizes, ainda que nem sempre desprovida de ofuscações.

A análise empreendida leva em consideração o sentido mais amplo de violência escolar, isto é, a que ultrapassa os muros da escola no duplo sentido de ir e vir, mostrando os 'afectos', meus e de meus interlocutores, esses registros imateriais que nos atravessam, as intensidades que tangenciam as subjetividades, os agenciamentos e os dispositivos que conduzem os devires dessas experiências, o que experimento em ação ou em paixão (DELEUZE; GUATTARI 1980, 2007). Isso porque ao fim e ao cabo não é possível propor uma reflexão sobre violência escolar no contexto da relação entre biopolítica e educação sem considerar as relações familiares, de amizade ou inimizade, os valores aprendidos, as experiências vividas e as vivências diárias, as culturas e seus valores, entre outras situações externas à escola. Para se compreender o elemento biopolítico no espaço escolar há que se considerar as influências externas que a escola sofre.

Os fragmentos que trago são extraídos das anotações/rabiscos que fiz no caderno que ousei chamar de diário de campo, mas que na realidade era um lugar em que rascunhava palavras-chave que ouvia e que poderiam me favorecer depois alguma reflexão. Como não me foi permitido nenhum tipo de registro dentro da escola, como já observei na introdução, habituei-me ao rascunho quase taquigráfico, mas que me ajudou a penetrar mais fundo no meu objeto de pesquisa.

4.1 Os 'afectos'²⁴ de Ana e outros sujeitos

Acompanhei uma jovem mãe chamada à escola por causa do comportamento inadequado de sua filha. Esta, que cursava o 8º ano, tinha se envolvido em uma briga com uma colega de turma na sala de aula. A professora as encaminhou para a pedagoga, que por sua vez chamou os responsáveis, a fim de comunicar a situação e a sanção que caberia a cada uma das alunas.

A pedagoga responsável por esse atendimento era a mesma incumbida de acompanhar minha pesquisa nessa escola. Por isso permitiu que eu ficasse na sala e participasse como ouvinte do atendimento de um dos casos. Chamou-me a atenção a atitude da mãe. Esta dizia: "Levante a cabeça, menina, no meio dessa gente; se a gente se abaixa, eles montam". A jovem, por sua vez, insistia em manter uma postura de contrição, pois, segundo ela, ela tinha só se defendido das agressões que a outra lhe impusera.

A pedagoga, com a habilidade que convém à sua função, conduziu a conversa de maneira a fazer com que mãe e filha refletissem sobre a importância da educação, que a escola não é lugar de brigas e nem de violências. Explicou ainda que, se a aluna se sentiu ameaçada, deveria tê-la procurado para pedir ajuda. A garota tentou argumentar que já havia feito isso e não tinha resolvido. Seu argumento ecoou no vazio, pois a pedagoga continuou o discurso formativo com a mãe e a filha. Por fim, a mãe silenciosa, aceitou a suspensão de um dia para a filha, assinou os devidos documentos de atendimento e saiu com cara de poucos amigos.

24 Afecto para Deleuze é diferente de afeto. Os afectos são os registros imateriais, estão relacionados à potência. O autor explica o termo em um curso sobre Spinoza, de 12 de dezembro de 1980: "Ustedes recuerdan que la potencia está siempre en acto, está siempre efectuada. Los afectos son los que la efectúan. Los afectos son las efectuaciones de la potencia, lo que experimento en acción o en pasión, es lo que efectúa mi potencia a cada instante. Si el hombre razonable y el loco se distinguen, no es por la potencia, cada uno realiza su potencia, es por los afectos. Los afectos del hombre razonable no son los mismos que los del loco. De ahí que el problema de la razón, Espinoza lo convertirá en un caso especial del problema más general de los afectos. La razón designa un cierto tipo de afectos. Eso, es muy nuevo" (DELEUZE, 1980).

Eu a acompanhei até a saída e tentei entabular alguma conversa. Pouco a pouco a mãe foi se abrindo e aproveitou para contar seus problemas com os cinco filhos: dois garotos envolvidos com drogas, duas crianças pequeninas com necessidade de cuidados constantes e a filha em questão, que não queria saber de estudar e só se metia em confusão. Fui caminhando com ela até as proximidades de sua casa, numa favela nos arredores da escola. Nesse lugar, concentra-se um alto número de traficantes da região. A polícia está sempre ali e todas as semanas há notícias de assassinatos. Embora aconselhada a não me aproximar desse lugar, me senti segura estando com uma moradora. Perguntei à jovem mãe se a filha sempre agia dessa maneira. Ela respondeu que não, que tinha mudado depois de ter entrado para aquela escola e começado a andar com certas pessoas. Ela afirmou que a filha sempre fora preguiçosa, mas não briguenta: “Depois que começou conviver com esses tipinhos que têm nessa escola, ela mudou muito, ficou mais agitada”. Indaguei o que seria isso que ela estava chamando de ‘tipinhos’. Ela me explicou que eram os vagabundos que viviam envolvidos em drogas e brigas e que não queriam saber de estudar. Vinha para a escola só para ‘tocar bagunça’. O problema, afirmou a mãe, é que minha filha não me obedece mais. Em suas palavras: “Desde o dia em que deram uns tapas nela na hora do recreio, ela mudou muito”.

Decidi, então, procurar a jovem para tentar saber alguma coisa dela. Encontrei-a na hora do recreio, dois dias depois da referida suspensão. Aproximei-me: “Ana, tudo bem? Que bom ter você de volta!”. Ela não me deu muita confiança, mas foi educada em responder que estava tudo bem e estranhou que eu soubesse seu nome. Perguntei se podia conversar com ela um pouquinho sobre meu trabalho de pesquisa. Expliquei do que se tratava, mas lhe pedi que ficasse bem à vontade para falar o que quisesse. Como não tinha muito tempo, apenas vinte minutos, ela me prometeu que poderíamos conversar em outro momento. A professora do quarto horário faltou, e assim pudemos continuar nossa conversa.

Eu lhe perguntei por que havia se envolvido na briga na sala de aula. Respondeu que não gostava de brigar, mas que não aguentava mais os insultos, ameaças e brincadeiras chatas da adversária e seu grupinho. Acrescentou que ali, mesmo que não goste de brigar, você

tem que fingir que gosta, para que os colegas “fiquem com medo e não venham encher o seu saco”. “Desde o dia em que entrei nessa escola (3º ano), cada dia acontece uma coisa, um dia é briga no bosque, outro é briga no banheiro, na sala de aula, na frente do colégio. Briga com professor. Brigas muito agressivas, entende? Dá medo na gente. Não dá nem vontade de vir para a escola. Daí, a gente tem de reagir”.

Tivemos de interromper a conversa, pois o sinal indicava o início da aula do último horário. Ana me pareceu uma jovem inteligente, bem articulada e certa do que estava fazendo, tendo em conta os limites da idade.

As experiências vividas por Ana são afecções e estão interferindo em sua vida, em seus modos de subjetivação. Ela é exemplo do que acontece com tantos outros jovens dentro da escola, que de alguma forma tentam resistir a essas formas de violência, reagindo, muitas vezes, de forma não aceitável pelos códigos da escola. Tais experiências, ainda que sem planejamento, interferem na educação, na vida e nos corpos dos jovens e das jovens escolares.

Pude observar que o conjunto das experiências de violência dentro da escola leva a um sofrimento constante por parte não só dos que as sofrem, mas também dos seus agentes. No caso da Ana, com seus atos violentos ela queria passar uma imagem de força e de resistência, para que não a atormentassem mais. Todos deveriam saber que com ela não valia a pena se meter, pois iria reagir.

O ponto de partida dessa análise é o destaque dos atravessamentos sofridos pelo corpo, pois “uma experiência é sempre corporal”, como afirma Vaz (2010, p. 37). É o corpo que sofre, cansa, adocece, reage e, muitas vezes, se adapta ou se transforma para não ser excluído e aliado dos processos. O corpo, que sofreu as consequências das tecnologias disciplinares do século XVIII, continua a suportar as transformações infligidas a ele pelas tecnologias contemporâneas de controle e colonização como a da beleza, a estetização das formas corporais, a exigência de “boa aparência” para se conseguir um emprego, entre outras.

Ana relatou ainda que durante o recreio é comum ver alunos brigando no espaço da escola. Certo dia ela mesma sofreu uma agressão física que a fez repensar se voltaria à escola: “Eu fiquei muito

triste com tudo aqui, pensei em não voltar à escola, mas minha mãe não me deixou desistir”. Jena, outra aluna, disse que duas de suas colegas desistiram de ir à escola por que tinham medo de apanhar: “As brigas são muito frequentes aqui na escola, todo dia tem alguém apanhando”; “[...] tem um colega nosso (não citou nome) que toma remédio para depressão, a mãe dele obriga ele a vir para a escola. Um dia ele tomou um soco na cara dado por dois meninos do Ensino Médio”. “Aqui, você tem de saber escolher as pessoas com quem você anda, do contrário tá ferrado”, argumentou Lucio. Continuou Jena: “Outro dia jogaram um menino para fora do muro da escola e ele se machucou bastante”. O lugar é muito alto. O diretor foi chamado e passou a demanda para o pedagogo, que por sua vez chamou a Patrulha Escolar (PE). “Ninguém quer saber de problemas”, finalizou Jena (grupo focal).

Conversei sobre isso com uma das pedagogas. Argumentou que, se for dar atenção a tudo que acontece, não fará mais nada dentro da escola. Por isso, em casos mais sérios, chama sempre a PE.

Apesar dos alunos desse grupo focal conhecerem muitos grupos de alunos que incitam brigas a partir de nada, só para bagunçar ou azucrinar alguém, eles afirmam não participar de nenhum grupo dessa natureza, apesar de já terem sofrido e revidado alguma agressão.

Quando conversei com a mãe da Ana, perguntei a razão de ela dizer para a filha para não ficar com a cabeça baixa, pois do contrário as pessoas montam. Ela ficou um pouco sem graça e me disse que falou na hora da raiva, pois já não aguenta mais ser chamada na escola, que parece que os professores estão cansados dos alunos e por qualquer motivo chamam os pais para irem à escola resolver problemas de disciplina. Observei que se tratava de uma briga com contato físico, e ela respondeu: “Mas só por causa disso? [...] Aqui acontece briga toda hora ... e na escola não é diferente”. Além disso, continuou ela, “há muito preconceito com a gente aqui desse lugar” (ela se referia à favela próxima da escola).

As brigas, de fato, são a forma mais comum de violência nas escolas, como afirmam Abramovay e Rua, em pesquisa realizada com alunos de escolas de Brasília: “As brigas representam uma das modalidades de violência mais frequentes nas escolas, com ampla

multiplicidade de sentidos, abrangendo desde formas de sociabilidade juvenil até condutas brutais” (2002a, p. 236).

Pode-se dizer que há aqui uma ‘experiência desencantada’, para usar a expressão de Dubet (1994), que impede de se chegar a qualquer tipo de significação. A não significação faz com que a experiência se transforme em uma não-experiência, são experiências negadas, destruídas ou pobres. Desse modo, os acontecimentos podem não se transformar em experiências, como ilustra Agamben no contexto da vida cotidiana: “O homem moderno volta para casa à noite extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atroz –, entretanto nenhum deles se tornou experiência” (2008c, p. 22).

Os acontecimentos da vida da Ana e de seus colegas estão entrelaçados numa rede que os envolve, gerando discursos e narrativas que novamente se singularizam, mas nessa intrincada teia de acontecimentos eles podem não ter realizado a experiência. Essa incapacidade de se traduzir em experiência o que se vive torna a existência cotidiana insuportável (AGAMBEN, 2008).

4.2 Experiência é o que acontece ou o sentimento que fica

Em um dos encontros com o grupo focal, surgiu um debate sobre as experiências do grupo. Perguntei se eles conheciam alguém que tivesse sofrido algum tipo de violência dentro da escola. Fredy me perguntou de que se trata quando se fala em experiência: “É o que acontece com a gente ou é o que sentimos com o que acontece?”. Respondi que se trata das duas coisas. A experiência é um acontecimento ou conjunto de acontecimentos que se refere a nós e nos modifica tanto para o bem quanto para o mal. Lembrei-me naquele momento da definição de Mo Sung, para quem “a experiência é um acontecimento que modifica nossa vida, passa a fazer parte da nossa existência e dela temos consciência” (1996, p. 9). Essa definição bastou para que os alunos comessem a falar/relatar acontecimentos que tinham vivido ou presenciado, e tivéssemos algumas horas de ricas partilhas (algumas já citadas nos capítulos anteriores).

Para Larrosa, o fato de fazer uso das palavras significa apropriação daquilo que nos acontece, dando sentido ao que somos e ao que vivemos:

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (LARROSA, 2002, p. 21).

Nesse sentido, Benjamin (1987) vai dizer que a crise da experiência vivida na Modernidade é justamente a incapacidade/impossibilidade de narrar, premida pelo silêncio de um acontecimento do qual não se extrai senão a destruição da experiência. O excesso de informação, as guerras, os meios de comunicação de massa, a racionalidade tecnológica não deixam espaço para experiências.

Aqui se revela, com toda clareza, que nossa pobreza de experiências é apenas uma parte da grande pobreza que recebeu novamente um rosto, nítido e preciso como o do mendigo medieval. Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie (BENJAMIN, 1987, p. 116).

Essa nova barbárie, assinalada no texto benjaminiano, tem caráter positivo, criador, inaugurador, pois ela “impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda” (BENJAMIN, 1987, p 117).

A destruição da experiência, portanto, segundo Benjamin, advém da privação de uma tradição passada de geração para geração, dos mais velhos para os mais novos. Essa transmissão, essa arte de narrar se perde, porque no mundo moderno já não é possível fazer experiência e não há como transmiti-la. Quando os acontecimentos nos emudecem, perdemos a capacidade de correlacionar palavras e coisas, e com isso perdemos a capacidade de dar sentido.

A experiência autêntica para o filósofo é a *Erfahrung*, cujo significado é o conhecimento que se acumula, que se desdobra, como destaca Konder: “a *Erfahrung* (experiência autêntica) é uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra. [...] O sujeito integrado numa comunidade dispõe de critérios que lhe permitem ir sedimentando as coisas com o tempo” (KONDER, 1988, p. 72).

Konder (1988) argumenta ainda que a experiência autêntica de Benjamin, a *Erfahrung*, está em oposição à vivência, *Erlebnis*, que, segundo ele, é uma experiência inautêntica, uma experiência que se dá na convivência sem planejamentos. *Erlebnis* diz respeito a um acontecimento, evento ou fato que se vive ou que se viveu junto com outras pessoas, sem intencionalidades explícitas, que deixaram suas marcas políticas, culturais e sociais.

Para Larrosa, *Erfahrung* comporta sempre duas dimensões, da travessia e do perigo. “Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém *gefährden* inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo” (2002, p. 25).

O professor Zulu relata, a partir de sua realidade:

Hoje em dia, a gente pode ver, assim, o professor sofre violência na sala de aula, alunos estão vindo

muito agressivos pra nós. E assim, eu estou constatando, assim, que cada vez eles estão vindo na idade mais tenra. Quanto menor a idade mais parece que a violência faz parte do dia a dia deles. Não sei se é em casa, na família. Porque o que está acontecendo na sociedade de hoje é essa violência aflorando cada vez mais cedo na criança. A gente acaba sofrendo com isso, porque não consegue educar a criança. Não conseguimos transmitir para ela nenhuma experiência, é como se as palavras não tivessem sentido para eles. Essas situações de violência estão deixando a gente, assim, como mudo. Não há comunicação entre professores e os alunos que estão aí hoje. Às vezes tem que educar, assim, eu vejo da forma, assim, tem que transmitir o conhecimento pra eles. O professor não consegue transmitir porque tem que interromper o decurso da aula para tomar aquelas medidas, assim, que pai e mãe deveriam passar pra criança. Aquela coisa de “bom dia” , “boa tarde”, “com licença”, “desculpa” (Entrevista).

Essa mudez, essa pobreza de palavras que não consegue mais exprimir, essa incomunicabilidade, como denuncia o professor, passa também pela questão da temporalidade. No mundo atual, não há tempo a perder, pois temos de produzir, de consumir, de fazer. Tudo nos passa demasiado rápido:

O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio (LARROSA, 2002, p. 23).

A falta de tempo impede as trocas, os encontros, e obscurece a possibilidade de se fazer experiência. As coisas passam sem deixar vestígios, sem tocar a vida das pessoas. Esse é um problema da escola, que tem todas as atividades pré-determinadas. A velocidade impede experiências e bloqueia as conexões entre acontecimentos. “Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência” (LARROSA, 2002, p. 20). Por isso se tornam parceiras inseparáveis da violência.

Os encontros na escola são entre pessoas que não se conhecem previamente, que vêm de diferentes lugares, com histórias e vivências diferentes. Não há, pelo menos inicialmente, qualquer tipo de vínculo. Isso favorece os conflitos, as intolerâncias, os desrespeitos, o *bullying*, as depredações, entre outras formas de microviolências, geradoras de não-experiências.

A questão que se coloca não é acabar com a organização das atividades escolares, mas, sim, criar zonas de intensidades, criar oportunidades de se fazer a experiência de si mesmo e do outro, deixar emergir as singularidades coletivas, deixar narrar, relatar, debater, refletir, sintetizar e, mais que isso, abrir canais de referência de comunicação e de ressignificação das histórias pessoais que se constituem na coletividade.

4.3 Destruição da experiência: a impossibilidade da narrativa

Agamben, no livro *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*, traz uma reflexão filosófica que considero apropriada para se entender essa dimensão da pobreza da experiência nos tempos modernos. Para ilustrar, sob outro ponto de vista, retomo a obra de Kafka, *O Castelo*. Não sugiro uma relação direta entre o (não)espaço descrito por Kafka com a escola atual, mas acredito em possíveis sinapses que possam enriquecer nossa compreensão de violência escolar.

O filósofo italiano considera que a ciência moderna destrói a experiência, de modo ineludível. Desde Bacon, não há como conciliar experiência em seu sentido tradicional, não calculável nem exata, e partícipe, em algum sentido, do conhecimento divino, com o conhecimento, cuja nova sede não é mais a *psyché* nem o *nous*. Esses termos, que em Aristóteles se encontram separados – “a concepção

aristotélica das esferas celestes homocêntricas como ‘inteligências’ puras e divinas [...] reencontra seu sentido originário apenas se a inserimos no panorama de uma cultura que concebe experiência e conhecimento como duas esferas separadas” (AGAMBEN, 2008c, p. 29) –, na mística neoplatônica se reconciliam em um novo *ego*, cujo mediador é o espírito. Partindo de Descartes, “de seu *eu* substantivado, no qual se realiza a união do *nous* e *psyché*” (Idem, 2008c, p. 32), constrói-se o novo sujeito. Visto, porém, que o conhecimento não se reduz, como a experiência, a um processo finito, mas abre-se à possibilidade infinita de sempre mais conhecer, não é já possível *ter* experiência, somente *fazer*.

Kant, em tempos de física newtoniana, volta a desdobrar o sujeito, distinguindo o *eu penso* cartesiano, no qual se funda o conhecimento, do *eu empírico*, sujeito da experiência. Para o primeiro, como não há conhecimento do objeto, mas apenas um pensar sobre, também não há experiência. Consequentemente, não pode existir experiência de um *eu* substantivado. Por isso Agamben atribui a esse filósofo o “último lugar em que o problema da experiência, no interior da metafísica ocidental, é encontrável na sua forma pura, isto é, sem que sejam encobertas as sua contradições” (2008c, p. 42).

A dialética hegeliana, e seus supérstites, desfaz esse equívoco, modificando o estatuto da experiência, não mais como caminho (método) em que se delinea o limite da consciência (a partir do qual justamente se cinde o sujeito kantiano), mas a “essência mesma do novo sujeito absoluto: a saber, a sua estrutura de processo dialético, de movimento” (AGAMBEN, 2008c, p. 42). É o quanto afirma Hegel (apud AGAMBEN, 2008c, p. 43): “Quando aquilo que, à primeira vista, parecia ser o objeto declina na consciência em um saber deste objeto, quando, digamos, o *em-si* torna-se um *ser-para-a consciência deste em-si*, este é então o novo objeto, através do qual surge uma nova figura da consciência, que tem como essência algo diferente da precedente”.

Eis o que constitui a “Ciência da experiência da consciência” ou da ciência da experiência que a consciência realiza. Essa ciência não é exatamente a volta ao conceito pré-cartesiano de experiência, mas sua superação na experiência de negatividade, de saber-se “já ser sempre o que não é ainda”. Na consciência, o sujeito descobre-se numa

aproximação infinita à totalidade, a qual porém não poderá jamais possuir (“apenas fazer e jamais ter”).

O que Kant separou e Hegel uniu – o eu transcendental e o sujeito empírico –, é objeto de novas tentativas de unificação, seja da psicologia científica do século 19, que pretendeu por em paralelo estado psíquico e estado mental, seja de filósofos como Dilthey e Bergson, que esperavam captar, na consciência, a vida como “experiência vivida” (*Erlebnis*) ou “duração pura”. Na avaliação de Agamben, se explica assim o fato de se ter delegado à poesia e à mística “a missão de aferrar o *Erlebnis*” (AGAMBEN, 2008c, p. 47), tentativa que parece emudecer a própria ciência, transformando esta em “hermenêutica” ou “intuição mística difusa”.

O percurso chega, no quadro traçado por Agamben, em Husserl, que tenta aproximar, a partir do *ego cogito* cartesiano, o momento originário da experiência do sujeito transcendental. Diz Husserl (apud AGAMBEN, 2008c, p. 47): “O início é para ela [a consciência] constituído pela experiência pura e por assim dizer ainda muda, que deve ser conduzida então, pela primeira vez, à expressão pura de seu sentido próprio. A expressão realmente primeira é, entretanto, o *ego cogito* cartesiano”.

Agamben avalia que esses esforços, tanto de Husserl como de Dilthey, de se aproximar da experiência pura, parecem abrir para outra linha de questionamento, mais precisamente para o fato de se encontrar na origem na experiência um dado linguístico, uma expressão, uma fala:

Uma teoria da experiência que desejasse verdadeiramente colocar de modo radical o problema do próprio dado originário deveria obrigatoriamente partir da experiência “por assim dizer muda” (situada aquém daquela “expressão primeira”), ou seja, deveria necessariamente indagar: existe uma experiência muda, existe uma *in-fância* da experiência? E, se existe, qual é a sua relação com a linguagem? (AGAMBEN, 2008c, p. 48).

A mudez proposta aqui pelo filósofo italiano não é certamente a inabilidade fisiopsíquica própria do *infans* (do latim, aquele que não fala, mudo), mas o contraponto a toda a expressão que põe em via o sujeito. Agamben evoca Hamann e Benveniste, em oposição a Kant e Husserl, para reafirmar o primado da linguagem na constituição do sujeito. Citando Benveniste (apud AGAMBEN, 2008c, p. 56):

Esta subjetividade, quer a coloquemos em fenomenologia, quer em psicologia, nada mais é que o emergir no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. É “ego” aquele que *diz* ego. É este o fundamento da subjetividade que se determina através do estatuto linguístico da pessoa... A linguagem é organizada de modo a permitir a cada locutor apropriar-se da inteira língua designando-se como *eu*.

Pouco adiante Agamben irá afirmar contundentemente que “humano e linguístico se identificam sem resíduos” (2008c, p. 60). Não temos assim uma *in-fância* do homem separada do fato da linguagem, uma espécie de sujeito pré-linguístico. Agamben chama isso de “mito”. Em passagens anteriores, já tinha mostrado como a literatura do século 19 revelara o mal-estar em face do conceito de experiência que pudesse dar conta de fundar a compreensão de sujeito. Renuncia claramente, e mais uma vez, à suposição de que a impossibilidade da fala, a mudez por exemplo da mística ou a irracionalidade poética, fosse suficiente para reintegrar o sujeito em uma espécie de ontogênese do sujeito. Em seu lugar, encontramos a inevitável circularidade:

[...] infância e linguagem parecem assim remeter uma à outra em um círculo no qual a infância é a origem da linguagem e a linguagem é a origem da infância. Mas talvez seja justamente neste círculo que devemos procurar o lugar da experiência enquanto infância do homem. Pois a experiência, a infância que aqui está em questão, não pode ser simplesmente algo que precede cronologicamente a linguagem e que, a uma certa altura, cessa de existir para versar-se na

palavra, não é um paraíso que, em um determinado momento, abandonamos para sempre a fim de falar, mas coexiste originalmente com a linguagem, constitui-se aliás ela mesma na expropriação que a linguagem dela efetua, produzindo a cada vez o homem como sujeito (AGAMBEN, 2008c, p. 59).

Equivale dizer que ambas, infância e linguagem, mantêm-se numa relação de identidade e diferença no próprio ser humano. Infância é o que podemos caracterizar como a experiência que mantém no ser humano a possibilidade do reconhecimento de que a própria linguagem não se confunde com o humano: “Como infância do homem, a experiência é a simples diferença entre humano e linguístico. Que o homem não seja sempre já falante, que ele tenha sido e seja ainda infante, isto é a experiência” (AGAMBEN, 2008c, p. 62). Ser infante e falante, ambas as condições se limitando, permitindo que não se tome a linguagem como totalidade ou verdade. Como o filósofo italiano nos lembra, é a possibilidade dessa diferença, da coexistência a modo de confrontação fronteira, que funda a verdade, não como experiência inefável que garante um fundamento ao ser humano a partir do exterior, nem como posse da linguagem: “[...] infância, verdade e linguagem limitam-se e constituem-se um ao outro em uma relação original e histórico-transcendental” (Idem, 2008c, p. 62).

Essa relação guarda ainda, segundo o filósofo, outra consequência. Trata-se da clara separação entre *língua* e *discurso*. A primeira não nos distancia necessariamente de todo animal (ou do mundo biológico em seu conjunto), pois este possui linguagem, é portador de sistema de signos, de uma semiologia. Mas esse fato não o distancia da natureza; ao contrário, o insere: “Os animais não entram na língua: já estão sempre nela” (AGAMBEN, 2008c, p. 64). O segundo, ao contrário, nos joga na história: “Somente porque existe uma infância do homem, somente porque a linguagem não se identifica com o humano e há uma diferença entre língua e discurso, entre semiótico e semântico, somente por isso existe história” (2008c, p. 64).

Agamben está disposto agora a retomar a possibilidade de uma compreensão de experiência:

Experienciar significa necessariamente, neste sentido, reentrar na infância como pátria transcendental da história. O mistério que a infância instituiu para o homem pode de fato ser solucionado somente na história, assim como a experiência, enquanto infância e pátria do homem, é algo de onde ele desde sempre se encontra no ato de cair na linguagem e na palavra. Por isso, a história não pode ser o progresso contínuo da humanidade falante ao longo do tempo linear, mas é, na sua essência, intervalo, descontinuidade, *epoché* (2008c, p. 65).

O que vem à tona nessa afirmação final é a descrição da única possibilidade de se retomar a experiência para além de todo esgotamento já denunciado na filosofia e na literatura dos séculos 19 e 20: tomá-la como infância do ser humano, condição fundante de toda fala, circularidade da qual emerge e para a qual sempre volta. A recondução desse processo no interior da estrutura mesma do ser humano marca, sem dúvida, uma oposição com a *physis*, temática que desde os pré-socráticos foi alimentando o pensamento ocidental, mesmo em seu encontro com as tradições judaicas, cristãs e árabes na Idade Média. Mas a ilusão de que, desde sempre, desde as primeiras vozes articuladas (*phoné énarthros*), o ser humano se separou definitivamente da natureza e constituiu-se num contínuo histórico, numa expressão da superioridade do *lógos*, cujo discurso vai constituindo o mundo, há muito já nos deixou. E com ela, boa parte, senão toda, da reserva ética que parecia garantir a continuidade da cultura e da história.

A compreensão de infância proposta por Agamben mantém a circularidade no interior da constituição do sujeito (torna-se sujeito no ato de dizer), obrigando este ao contínuo processo de instauração do discurso (transformação do semiótico em semântico, conforme Benveniste): “o humano propriamente nada mais é que esta passagem da pura língua [semiótico] ao discurso [semântico]; porém este trânsito, este instante, é a história” (AGAMBEN, 2008c, p. 68).

Se recordarmos a tarefa proposta por Benjamim, “da filosofia que vem”, parece justo considerar o papel fundamental que o discurso,

tomado em sua relação fundante com a infância, deve assumir na constituição da ética, como o autor bem define na apresentação feita à edição francesa de 1989:

[...] qual será então a expressão justa para a existência da linguagem? A única resposta possível é: a vida humana enquanto *ethos*, enquanto a vida ética. Buscar uma *pólis* e uma *oikía* que estejam à altura desta comunidade vazia e impresumível, esta é a tarefa infantil da humanidade que vem (AGAMBEN, 2008c, p. 17)

4.3.1 Geografia da incomunicação

Este aporte agambeniano respalda, a meu ver, a comparação que faço com *O Castelo*, de Kafka. Este castelo é o paradigma da não-experiência. Considero possível captar pontos de fuga e deslocamentos que possibilitem uma aproximação da análise de Agamben com a ficção de Kafka.

Como é o Castelo que dá nome à obra?

De um modo geral, o Castelo, visto assim a distância, correspondia à expectativa de K. Não se tratava de um velho castelo feudal nem de uma construção espantosa de um período mais recente, mas de um vasto conjunto de edifícios, alguns – poucos – de dois andares e os restantes, uma imensidade de casas baixas, apertadas umas contra as outras. Se não se soubesse que se tratava de um castelo, pensar-se-ia que era uma cidadezinha (KAFKA, s/d, p. 16).

A simples descrição deixa-nos perplexos: como é possível que o personagem tivesse a expectativa de encontrar um castelo que estava longe de parecer um castelo? Nem medieval nem moderno, com uma torre cuja função não se conhecia, o Castelo kafkiano figura, podemos dizer, como a impossibilidade de se descrever o que não pode ser experimentado. Tudo parece “qualquer coisa de louco”, obra de criança. Os olhos de K., em toda a extensão da obra, mostram-se inábeis para captar o universo estranho daquele lugar. Mas isso não é

um dado que vem do texto diretamente. Em nenhum momento o personagem encontra dificuldades para se locomover ou se inserir nos espaços que vão aos poucos se desenhando no vilarejo: uma e outra pousada, a casa da família de Barnabé, a escola, e mais uns poucos locais. A perplexidade invade o leitor e a leitora, ávido por alguma coisa que torne todos esses espaços familiares, ao menos pela possibilidade de se imaginar como se compõe a arquitetura, a articulação dos elementos, a composição enfim dos espaços. Leitor e leitora são destituídos de sua capacidade de imaginação, como se buscassem no vazio objetos soltos que deveriam fazer algum sentido, mas não fazem.

Uma pobreza de descrição. Mas não deveria ser este o esperado fruto da experiência, dos olhos e outros sentidos que perscrutam e esquadrinham o espaço para discernir suas regularidades, os pontos de apoio, as articulações, os estilos comuns? Pois é pouco provável que exista um planisfério do Castelo e da vila adjacente, impossível traçar-lhe um. Não há tal experiência.

Nesse ponto nos vemos imersos em outra contradição. K. é agrimensor, está ali para realizar trabalhos da natureza de sua função. De início, a confusão parece motivar a narrativa, dando a entender que, em algum ponto, esse fato ganhe relevância, qualquer que seja o desfecho. Mas não. Não há um chefe que lhe reconheça o título, e na única vez em que isso aparece por escrito, em um bilhete que logo é desqualificado como apreciação pessoal de quem o escreveu, o leitor e a leitora vêm a saber depois que se tratava de uma carta-padrão, um texto sem referência. O próprio K., que a princípio parece disposto a tudo para esclarecer o mal-entendido, aos poucos vai desistindo, concorda inclusive com a tarefa de “contínuo” na escola, uma espécie de servente, nada mais. Ao final, o diálogo com a estalajadeira confirma a inutilidade da informação:

- Alguma vez aprendeste para alfaiate? – perguntou a estalajadeira.
- Não, nunca – disse K.
- Então, para que é que aprendeste?
- Para agrimensor.
- Que é isso?

K. explicou e a explicação pô-la a bocejar.

No que se segue, nenhuma referência mais ao ofício, nada que possa salvar o personagem de sua inutilidade, assim como da inabilidade do leitor e da leitora, incapazes de saber, ao final, se essa informação é verdade ou não. O que importa? É certo que, mais ou menos no meio da narrativa, K. parece bem determinado a respeito de sua função, a ponto de suportar a atitude despótica do professor: “Nada daquilo era demasiado doloroso, pertencia tudo à série de pequenos, contínuos incômodos da vida, não era nada em comparação com aquilo por que K. lutava e ele não viera para a aldeia para levar uma vida de honrarias e paz” (KAFKA, s/d, p. 172). Como já observamos, esses propósitos se deterioram rapidamente na sequência de fatos.

Agamben, curiosamente, também fala de um “agrimensor kantiano” (2008c, p. 42), capaz de delimitar com precisão as condições de possibilidade de todo conhecimento humano, em contraste distinção com o “*eu* empírico”. Mas esse agrimensor está a anos-luz do personagem kafkiano. O título de agrimensor não salva K. de sua incapacidade em face da experiência no Castelo e, conseqüentemente, da inabilidade para usar seu conhecimento de modo a dispor de algum sentido para delimitar sua existência. K. é agrimensor numa terra sem espacialidade, num mundo sem conhecimento ou experiência. O único bilhete que lhe é endereçado estranhamente fala de seu trabalho como se estivesse já sendo feito e que tudo se haveria de resolver, inclusive o salário (KAFKA, s/d, p. 136). Mas K. não consegue retrazar o caminho até seu emissário, o supostamente poderoso Klamm, nem servir-se do bilhete como documento autorizado perante aqueles que buscavam minimizar ou ignorar as incumbências que o tinham trazido até aquele lugar. Nada se liga a nada, não existe a ponta do fio, apenas o emaranhado confuso e sem sentido das falas.

A não-descrição geográfica do Castelo se expande para a própria compreensão de sua arquitetura social. De fato, o Castelo, que a princípio parece estender-se sobre o vilarejo como entidade absoluta, não passa de um amontoado de funcionários, que se misturam numa relação infinita e circular, entrelaçando secretários, representantes, senhores, mensageiros, ajudantes, num vai-e-vem irritante. Desde o início, K. é tirado de qualquer relação direta com o Castelo e com tudo

o que pudesse lembrar a ele por que estava ali. É como se a condição de estrangeiro fosse, aos poucos, sendo diluída na trama confusa da aldeia e de seus personagens:

[...] deixavam K. andar por toda a parte que ele quisesse – dentro dos limites da aldeia, claro –, amimavam-no para deste modo o enfraquecerem e eliminarem qualquer hipótese de luta, ao mesmo tempo que o transferiam para a vida extraoficial, turva, estranha, inteiramente limitativa. [...] E que era aqui afinal a sua restante vida? Nunca em parte alguma vira K. a vida e o ofício tão entrosados como aqui, entrosados ao ponto de, às vezes, parecer que vida e ofício tinham trocado de lugares (KAFKA, s/d, p. 72)

Os limites da aldeia não representavam uma margem dentro da qual se podia, digamos, construir algum conhecimento ou experiência. Os próprios habitantes estavam conscientes disso, como quando o regedor explica a K. a confusão possível entre as ordens condais: “numa organização tão vasta como é o caso da administração do condado, pode muito bem acontecer que esta secção emita uma ordem e aquela outra, sem saberem uma da outra” (p. 73). Tais limites eram o da impossibilidade, das margens turvas: “Hoje a escuridão prematura ainda mais acentuava esta impressão: quanto mais K. olhava, menos distinguia, mais tudo se afundava no crepúsculo” (p. 115). O fato é que, aos poucos, a previsão trágica feita por K. acaba se realizando: ao final, vida e ofício trocam de lugares (“afinal, é agrimensor ou alfaiate?”, o leitor e a leitora acabam se perguntando, sem obter certeza de resposta; não há indício no texto que garanta essa informação).

Espera-se que essas confusões, até certo ponto previsíveis em uma grande e complexa organização (mas que não é o caso de um castelo tão despojado e de sua aldeia quase simplória), sejam esclarecidas à medida que se distinguem os níveis de autoridade, as instâncias a se recorrer, as relações de poder e o papel de cada um. No entanto, eles só se espriam como numa imensa costa em que as vagas de ondas não permitem delimitar a terra firme. K., assim como o leitor e a leitora, vagueia num espaço desfeito em mil pequenas observações,

feitas por gente cada vez mais indefinida em seus papéis, transformando as vozes num único zumbido, desconexo.

Não há, no sentido proposto por Agamben, um discurso articulado, uma *phoné énarthropos*, que poderia levar a um quadro de sentidos. O estrangeiro não o é porque vê-se obrigado a confrontar um mundo diferente do seu, mas porque se descobre estrangeiro de seu próprio mundo. Expropriado de si, de sua subjetividade, de sua experiência, essa seria a análise mais radical.

Há um elemento que se destaca ainda mais nessa análise, e que nos aproxima de algum modo da leitura que se propõe do texto agambeniano. Grandes porções da narrativa são dedicadas às descrições que os habitantes fazem a K., na tentativa de esclarecer os fatos. Esse enorme esforço, que aparece no texto sob a forma de densas falas, mostra-se inútil, porque se acabam por se assemelhar mais a monólogos. Não há solidariedade, à exceção de uns poucos gestos, logo desfeitos pelas incompreensões, estas sim dispostas em abundância em toda a extensão da narrativa. Talvez a mais clamorosa seja a relação entre K. e Frieda, intensa a ponto de desencadear o desejo do personagem principal de se casar com ela, suplantando obstáculo a obstáculo. Mas a própria noiva impede o ato, numa série de desencontros que terminam por afastar definitivamente os dois, apesar de todos os esforços de K. para esclarecer os fatos.

Não há, contudo, fatos nessa aldeia, e nem no Castelo. As experiências não passam de grandes quadros interpretativos que reduzem a experiência real a uma fumaça de sensações, pressentimentos, juízos despropositados. Não é que o leitor e a leitora consigam distinguir uma coisa da outra, podendo ao fim discernir, ou identificar, o que há de verdade na narrativa. Permanece até o fim, como espessa neblina, a sensação de ignorância ou, ainda pior, de engodo.

Como foi dito, os monólogos não instruem o leitor e a leitora, não os conduzem, como um pedagogo, às possibilidades de escolha. Um dos casos instrutivos é o da longa conversa entre Olga e K. A irmã do mensageiro Barnabé, que tinha trazido alguma luz para o caso de K., põe-se a relatar sobre o irmão e sua relação com o Castelo: as idas e vindas, o problema do uniforme, a estranha rotina na chancelaria, os

contatos com Klamm. Não obstante, desde o início a irmã põe em cheque essas informações, pois não sabe até que ponto Barnabé relatou-lhe os fatos. Nem sequer pode ter certeza de que ele tenha tido acesso às dependências do Castelo. Barnabé não está seguro, nem Olga, nem K., nem o leitor e a leitora.

Essa rede que se desfaz ao primeiro puxão não transmite nenhuma experiência, não é garantia de nada. Em determinado momento do quase-monólogo diz Olga: “Poderás tu querer estimular uma pessoa que anda de olhos vendados a olhar através da venda, que ela nunca há-de ver coisa nenhuma. Tira-lhe a venda e então, sim, poderá ver” (p. 207). Verdade, mas como fazer se todos – incluindo nós, leitores – continuamos vendados, mesmo ao fim da obra?

O diálogo-monólogo da Olga estende-se ainda mais na narração de um fato que está na raiz da condição familiar encontrada por K. desde a primeira vez que esteve na casa. Poderia ser esclarecedor: Olga conta do pai e de personagens do Castelo, de fatos históricos e de suas consequências, de como isso acabou por também influenciar a vida de K. Uma vez mais somos iludidos com essa profusão de eventos. Tudo, fato a fato, é carregado de suposição, de emanções pessoais, de julgamentos que já anunciam as contradições inerentes, de conjeturas que se assomam. O caso é simples: a irmã mais nova recusa um convite feito por meio de um bilhete de um suposto grande funcionário do Castelo. A consequência de tal gesto, que acabou levando à miséria uma família bem sucedida, curiosamente é mais fruto de pressuposições, de avaliações e julgamentos sem lastro nos fatos, de considerações atravessadas.

Ao final, o ato que se configura claramente injusto a K. e ao leitor e à leitora, é minimizado pela leitura da narradora, como se a experiência trágica, no fim das contas, fosse não devido à injustiça, mas à má compreensão, à leitura errada dos personagens envolvidos, sobretudo da família. Solidariedade, pena, justiça são sentimentos que escapam por entre as linhas, são experiências negadas. Mais uma vez, escapa o leitor e a leitora em tal vacuidade, a ponto de deixar aquela história sem um veredicto. Assim como nesse caso, saímos desconfiados, como que impotentes para captar alguma coisa que se

configure como certo ou errado. São como não-experiências mantidas aquém de qualquer avaliação ética.

O encontro com Bürguel, funcionário do Castelo, na Pousada dos Senhores parece ainda mais sintomático. Já é madrugada quando este acorda e se depara com K. em seu cubículo. Sem muitas razões aparentes, começa a descrever ao estrangeiro o funcionamento da burocracia do Castelo, um amontoado de pedaços de informações que estão longe de ser descrição ponderada, e beiram o ridículo administrativo (os interrogatórios noturnos recebem nova explicação por outro funcionário, Erlanger, logo adiante). Esse olhar de dentro do sistema (mas será mesmo de dentro? Terá esse funcionário posição privilegiada na máquina burocrática? Perguntas todas sem respostas) contrasta de tal forma com tudo o que K. viu e escutou até o momento, que mais se parece a um sonho desconexo, uma fabulação do inconsciente:

K. acenou com a cabeça sorrindo; julgava agora compreender tudo com exatidão, não porque aquilo o interessasse, mas porque estava convencido de que iria adormecer completamente nos próximos momentos e desta vez sem sonhos nem perturbações de qualquer ordem; entre os secretários competentes de um lado e os incompetentes do outro e perante a massa das partes inteiramente ocupadas, ele cairia num sono profundo (KAFKA, s/d, p. 291).

Em seu último encontro com Frieda, que já o havia abandonado e voltado para o antigo emprego, K. busca convencê-la a ficarem juntos, a retomarem a vida, mas a jovem recusa a proposta. Deixa claro que não lhe interessa estar com um homem desfeito em sua subjetividade: “É agrimensor, isso talvez seja alguma coisa, portanto aprendeu alguma coisa, mas se não sabe o que há de fazer com aquilo que aprendeu, então é nada”. Até esse momento, o que parecia garantir a identidade de K. e assegurar-lhe um alibi para o conjunto ridículo de situações por que passou era o trabalho que lhe tinha sido assinalado como agrimensor. Disso restou apenas uma vaga lembrança

entre a gente da aldeia e do Castelo. Tão vaga que até se dissolveu nas últimas páginas da obra, como já foi apontado acima.

Precisamente no fim, o diálogo entre K. e a estalajeira assume um ritmo quase frenético, como se fosse apenas um entreato, um intervalo desprezioso com o fito de descansar o leitor e leitora para nova investida. Ali, é possível perceber que não há outro fim possível. O adensamento das conversas anteriores – com Frieda, Olga, Brùghel e outros – tinha inevitavelmente conduzido a imensos e entediantes monólogos, capazes apenas de revelar a mesquinhez das percepções pessoais, impossibilitados de ultrapassar a linha da opinião. Tal acúmulo não foi hábil para produzir em K. mais que a náusea, o descrédito nas pessoas e em suas fantasias. Dali nada se podia colher, não havia experiência a ser transmitida e captada. De fato, o personagem principal não tem momentos descontraídos com os habitantes, tudo é obscurecido por uma nuvem de desconfiança e desprezo.

Agamben aproxima a poesia moderna dessa situação de não experiência: "É tendo como fundo esta crise da experiência que a poesia moderna encontra a sua situação própria" (2008c, p. 51). A partir de Baudelaire, passando por Proust e Rilke, o que se propõe é a expropriação da experiência do homem moderno: "não existe mais propriamente sujeito algum, mas somente, com singular materialismo, um infinito derivar e um casual encontrar-se de objetos e sensações" (2008c, p. 53).

Pode-se dizer que o que se dá com o personagem kafkiano é paralelo a isso. Esta última constatação, a meu ver, colocaria uma questão ao projeto benjaminiano da filosofia que vem, reassumida por Agamben em sua leitura do fenômeno da linguagem como resposta à cisão entre língua e discurso, entre semiótica e semântica. Kafka, de alguma maneira, participa da desconstrução do sujeito e de sua pretensa capacidade de fazer experiência. Ao mesmo tempo, põe em cheque a ordem do discurso, ou melhor, sua capacidade de produzir história. Aquilo que Benveniste propõe para a linguagem humana em sua dupla dimensão semiótica e semântica, da capacidade de dar sentido, isto é, de não ser apenas reconhecida, mas compreendida, corre o risco de se perder no discurso sem sentido, des-semantizado,

como se voltasse apenas a sua função primeira, natural, de movimentar os seres humanos em seu espaço, sem que isso implique relações de caráter ético e político.

A tarefa agambeniana – da recolocação do problema da infância do ser humano como origem da experiência e da história –, ainda que se mostre evidente e promissora nos limites que a filosofia hoje se impõe, não pode descurar de seus contrapontos, dos reflexos inevitáveis dos próprios resíduos históricos, cuja face mais aparente e temível seja a violência.

Nesse sentido, a compreensão da violência na escola, deixando de lado as muitas leituras de todas as ordens que povoam as publicações sobre o assunto, pode se revelar instrutiva para uma melhor configuração da tarefa ética que cabe a nós. Kafka, assim como seus personagens, parece pouco disposto a conceder uma chance assim, uma saída honrosa em face de nossa crônica incomunicação. Ou talvez esteja apenas nos alertando para o risco de um embotamento de nossa capacidade transitiva de passar da infância para a história, risco que ainda nos assombra de algum modo, e que poderia chegar bem sorrateiramente, como o diálogo desprezioso e insípido que encerra *O Castelo*.

O Castelo se torna um paradigma da não-experiência a partir do momento em que não possibilita a K. cumprir o propósito para o qual se dirigiu àquele lugar. Ninguém soube dar a ele as orientações oportunas para que ele pudesse cumprir a sua função de agrimensor. Deleuze (2012, p. 100) chama Kafka de “o maior teórico da burocracia”, e talvez por isso possamos extrair de *O Castelo* a enunciação de um poder sustentado por uma hierarquia incoerente, que sugere uma nova ética e estética.

Será possível retomar a experiência no âmbito da vida dos jovens e das jovens inseridas no espaço-tempo escolar?

4.4 Experiência: o que me acontece e me toca

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo quase nada nos

acontece” (LARROSA, 2002, p.21). A violência escolar, quando corre o risco da banalização, pode levar à não-experiência.

4.4.1 Vivência e experiência: o que acontece na escola

Bernard Charlot (2000) usa os termos vivência e experiência para estabelecer a distinção entre a relação ‘com’ o saber e a relação ‘de’ saber. A primeira (relação ‘com’) é uma relação social que se dá na medida em que se vai entrando em contato com os dispositivos, instituições, organizações, divisão do trabalho na sociedade. Seria uma apropriação do mundo por meio da participação (*Erlebnis*). A segunda (relação ‘de’) são as relações sociais consideradas sob o ponto de vista do sujeito que aprende (*Erfahrung*). Está numa dimensão de construção, de acúmulo e de apropriação do conhecimento. A pessoa aprende com as próprias experiências e com as experiências organizadas.

Essas relações, porém, supõem saberes diferentes de cada uma das partes, no caso da escola, entre o professor e o aluno. A relação com o saber se constrói em relações sociais de saber. Charlot (2000) argumenta que a relação de saber é relação do sujeito com o mundo, com o outro e com ele mesmo. O autor especifica esses três elementos da seguinte forma: na medida em que o sujeito vai se relacionando com os outros seres humanos, vai entrando em contato com um mundo de símbolos e de significados. Por isso, o ser humano só se conhece e só apreende sua humanidade em contato com o outro. O acesso ao simbólico faz com que o ser humano tenha um mundo, e que o mundo se ofereça a ele como um conjunto de significados. É nesse universo de significados que se estabelecem as relações (OLIVEIRA, 2005).

Por outro lado, o ser humano tem um corpo, é energia, é dinamismo. O mundo tem uma materialidade que preexiste ao sujeito e continuará independente dele. Dessa forma, o mundo não é apenas um conjunto de significados, mas é também um horizonte de atividades, o que implica tanto vivências quanto experiências. Em Charlot, os dois conceitos se imbricam.

A inscrição nessa rede comunicacional entre seres humanos – o aprender – requer tempo. Esse tempo não homogêneo é ritmado por “momentos” significativos, por ocasiões, rupturas, encontros e

desencontros. É o tempo da aventura humana, da espécie, do indivíduo.

Analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outros: a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros. [...] Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social (CHARLOT, 2000, p. 78-79).

Portanto, fala-se também de um corpo coletivo. A aproximação desses saberes, obstruída pelas experiências de violência, leva os protagonistas, indivíduo ou coletivo, à exaustão, ao cansaço, ao estresse, a ponto de se distanciarem da convivência com o outro ou a se fecharem em pequenos grupos, para se protegerem e não com a intenção de aprender, de produzir novas experiências.

Esses momentos/espços de aprendizado, quando são permeados/atravessados pela violência, seja ela qual for (direta, indireta, simbólica, micro, macro ou física), perde sua potência e se transforma de certa forma em 'Castelo' onde as experiências são negadas e onde os decursos e os discursos são interrompidos, como relatou o professor Zulu. O corpo coletivo fica minado por essa violência, causando "explosões" aqui e ali, em forma de doença, de alijamento do grupo, de abandono, de depressão, de agressividade, de conflitos variados.

O limiar dessas não-experiências, que são experiências minadas pela violência que acontece na escola, remete-nos à K., personagem central da obra kafkaniana. Ele se torna paradigma do sujeito que se constitui num espaço ocupado pela violência, e, aos poucos, vai-se destituindo de qualquer coisa que se possa configurar como um dado significativo, que pudesse, ainda que de forma tênue, nos conduzir à reflexão, estabelecer pontos de contato com os fatos da vida, provocarnos no espaço de nossas opções éticas.

Há uma força soberana que trata, segundo Agamben, "de mostrar, através da exceção, como por lei se pode estar fora da lei,

como a vida se relaciona com o poder soberano na medida em que está excluída” (CASTRO, 2012, p. 2). A violência escolar é uma forma de exclusão, visto que não há possibilidade de exercer a violência sobre alguém, sem que se ultrapassasse os limites de alguma lei. "Isso aqui parece um faroeste, uma terra sem lei", afirmou-me o professor Paul, referindo-se às constantes atos de violência na escola. Um aluno havia jogado uma pedra, arrebentando o vidro da janela e acertando a cabeça de um professor que estava dando aula.

De qualquer forma a violência escolar pode ser caracterizada com uma força soberana que se investe sobre os corpos individuais e coletivos, tolhendo a possibilidade de discurso significativo, de relação entre palavras e acontecimentos. Todos os envolvidos nos processos escolares são afetados em suas experiências, deixando marcas profundas e, muitas vezes, capazes de transmutar o próprio sentido da experiência pessoal. Retomando o caso da aluna que relacionou escola e prisão, sem dar-se conta da imagem absurda (surreal, diriam os jovens) que daí nasce.

Em conversa com a professora Kira sobre as experiências de violência dentro da escola, ela confirma essa relação imprópria: “Escola é lugar de sossego para aprender. Não é lugar de violência, mas o que acontece hoje é o contrário, pois quando entramos aqui estamos sujeitos a tudo. Esses alunos de hoje não vão levar nada da escola. É melhor esquecer”. Em termos agambenianos, a professora está justamente negando a experiência escolar como verdadeira experiência, um "estranhamento", uma "expropriação da experiência", nas expressões de Agamben (2008c, p. 52 e 53).

A afirmação da professora Kira reflete os registros imateriais que vão atravessando e marcando seus corpos. São não-experiências como as vividas pelo personagem kafkiano. O que se dá com K. é que as falas monolíticas não são mais que um conjunto disforme de sensações, que o induzem a uma total despersonalização, um vazio repleto de discursos sem sujeitos. Contudo, não se trata de sujeitos falantes, mas de falas que chocam no ar e se desfazem na inconsistência das emoções que as produziram. São como ondas que correm pelo universo, possíveis de serem captadas por algum radar, mas incapazes de estabelecer qualquer relação.

O sujeito da experiência é um sujeito exposto a situações que se compõem em fluxos. Ele é um território de passagem, uma superfície de intensidades, sensível e afetado por tudo o que lhe acontece. O sujeito da experiência se define por sua receptividade, é o sujeito da paixão, da escuta, da abertura, do padecimento, da paciência (LARROSA, 2002).

Foi visto anteriormente que, no mundo moderno, não é mais possível ter experiência, mas fazer, referindo-se à relação entre conhecimento e experiência. Heidegger, citado por Larrosa, esclarece que

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER apud LARROSA, 2002, p. 25)

Nesse sentido, as vivências e experiências feitas na escola, até mesmo as experiências de violência, para que continuem como experiências, precisam interferir nas subjetividades, isto é, fazer com que cada um padeça, tombe, se modifique, sinta e cresça com as próprias experiências.

4.4.2 (In)segurança na escola

A segurança nas escolas tem se constituído em uma das principais preocupações das autoridades do setor de segurança pública, assim como das autoridades locais, como os diretores/diretoras de escolas, e das famílias. A opinião pública diverge sobre a questão, alguns se colocando a favor de punições graves para os que praticam violência na escola, outros reivindicando a presença de

policiais, outros ainda alegando que a escola deveria ter agentes de segurança contratados para estarem dentro da escola.

As reiteradas incidências de violência nas escolas têm criado um clima de suspeição e insegurança, que de muitas formas tem interferido nas condutas dos alunos e professores, assim como incide diretamente no processo educativo, alterando-o ou mesmo inviabilizando-o. Esse ambiente de medo, seja na esfera urbana seja na da escola, gera sentimentos que silenciam, imobilizam e afetam, como já observamos, a ação da comunidade escolar.

A insegurança como sentimento generalizado dentro da escola aparece na fala de toda a comunidade escolar, desde alunos, funcionários, agentes, professores, até coordenação e direção. Já a tristeza é o sentimento gerado sempre que algum ato de violência mais significativo acontece. Termos como “pena”, “medo”, “dó”, “raiva”, “ódio”, “vergonha”, “revolta” são parte do discurso cotidiano da escola.

O sentimento da insegurança, que se encontra no coração das discussões sobre o aumento da violência, raramente repousa sobre a experiência direta de violência. Ele corresponde à crença, fundada ou não, de que tudo pode acontecer, de que devemos esperar tudo, ou ainda de que não podemos mais ter certeza de nada nos comportamentos cotidianos. Aqui, novamente, imprevisibilidade, caos e violência estão juntos (MICHAUD, 1989, p. 13)

A insegurança se caracteriza pela expectativa angustiante de que algo de ruim vai inevitavelmente acontecer, mas sem a certeza de quando e como se dará. Pode ser gerado por questões alheias ao âmbito escolar, as mais frequentes são as situações que nascem em seu interior. Isso causa perturbação ainda maior, visto que gera uma confusão no sentido da própria escola.

Os alunos que participaram da pesquisa, por meio de questionário e entrevistas ou participando do grupo focal, apresentam opiniões divergentes sobre a segurança na escola. Uns demonstram insegurança total: “para mim é insegurança total, pois esse colégio é um lixo, não tem segurança e muitas pessoas de fora entram aqui de

boa" (A56); "sinto inseguro porque eles (os traficantes) vão onde você estiver, não há diretor ou pedagogo que possa ajudar" (A51). "Sinto-me inseguro porque uns drogados e bêbados entram no colégio e começaram a mexer com as meninas" (A90). "[Sinto insegura] Porque os coordenadores, professores e funcionários de nosso colégio não possuem atitudes com outros de fora, pois eles pulam o muro para dentro da escola e todos sem saber o que trazem para dentro do colégio" (A63). "Existem muitas pessoas que só aparecem no colégio para zoar e não sabemos a intenção deles" (A68). Outros sentem-se seguros: "sinto segura, porque aqui meu padrasto não pode entrar para me sequestrar"; "aqui é seguro porque tem portões e cercas"; "a escola é mais segura que a rua, não há porque ter medo"; "aqui é um lugar seguro e de muitos amigos"; "eu nunca fui atacada na escola". Outros ainda consideram a escola um lugar seguro, apesar afirmarem certo distanciamento: "Sinto insegurança no caminho da escola, mas mesmo dentro da escola fico com o pé atrás" (grupo focal).

Segundo Debarbieux (2002), a principal fonte de segurança na escola diz respeito às boas relações estabelecidas. Dos cento e cinquenta alunos entrevistados, 80% afirmam não ter problemas de relacionamentos com os colegas. A porcentagem diminui em relação aos professores e aos diretores. As boas relações estabelecidas entre pares, no entanto, dizem respeito à formação de grupos por interesse. Os alunos classificam os grupos e estabelecem, assim, suas distinções: grupo dos gays, grupo da briguenta, grupo das 'ficantes', grupo dos macaonheiros, grupo dos traficantes, grupo dos estudiosos, entre outros. Essa subdivisão tribal é própria da cultura juvenil (COSTA, 2000), por isso não se pode dizer que a alta porcentagem não corresponde exatamente ao conceito proposto por Debarbieux.

Por outro lado, é notório que a escola é um espaço de socialização, onde alunos e professores constroem vínculos entre si. Uma pedagoga disse que, na sua opinião, um elemento fundamental para superar a violência é a questão do vínculo. Abramovay e Rua (2002a) salientam que, quando os alunos afirmam não gostar dos seus pares, eles estão estabelecendo clivagens e linhas demarcatórias que os separam dos seus equivalentes, o que pode gerar diferentes formas de violência.

Outro aspecto que emerge nos discursos diz respeito ao policiamento na escola. Atualmente, em Curitiba, esse policiamento é feito pelo PE. Um aluno disse que uma escola ideal “seria uma escola com policiais na entrada e na saída. Sem brigas, discussões e roubo de objetos na biblioteca e também o Governo tem que dar mais verbas para nossa escola ser mais moderna” (A106).

Também aqui, alunos e professores divergem nas opiniões. Há os que são a favor da presença da polícia, principalmente os professores, porque, segundo eles, evitaria roubo, brigas mais agressivas. Outros, e aqui está a maioria dos alunos, dizem que "a polícia é folgada" e que sua presença, em vez de ajudar, acabaria incitando mais violência.

Uma pedagoga comentou um caso, em que um policial encostou um aluno na parede só porque ele chegou atrasado. Nesse tempo, os policiais da PE organizavam a fila de entrada para as salas. Houve revolta entre todos e hoje não há mais polícia dentro da escola. Os alunos assim se expressam: “A polícia ajuda, mas nem tanto, pois as brigas ainda acontecem mesmo com a polícia presente”; “é bom e ruim, pois eu não confio muito nos policiais”; "sinto-me mais segura quando a polícia visita a escola. Percebo que eles também se importam conosco" (grupo focal).

Na escola de Tatuquara, presenciei várias vezes os policiais trazendo de volta para a escola alunos que estavam gajeando a aula no bosque vizinho e fazendo uso de droga. Em uma das vezes, pude conversar com o policial, enquanto ele esperava chegarem os pais de um aluno. Perguntei-lhe como era seu trabalho. Respondeu que era difícil ajudar as escolas, visto que eles tinham que atender as cinco cidades da região metropolitana de Curitiba. Perguntei se existem escolas que demandam mais atenção que outras. Ele respondeu afirmativamente: “Todas as regiões pelas quais somos responsáveis têm muitos problemas, sobretudo por causa do tráfico de drogas. Às vezes não é que tenha droga dentro da escola, mas os alunos que fazem uso alteram sua conduta, ficam mais agressivos e causam mais problemas” (Policial da PE da região do Tatuquara).

Nos cadernos de registros de ocorrências na escola, pude verificar que muitas vezes os policiais são acionados para atenderem

problemas de agressão física contra professores e alunos. Notei, porém, que, na maioria das vezes, as ocorrências poderiam ser resolvidas pelos pedagogos. Um aluno foi encontrado bêbado dentro do banheiro. Para resolver o problema, a pedagoga acionou a PE. Quando chegaram, os policiais sugeriram que se chamasse o responsável para levar o aluno para casa. Em outra ocorrência, uma aluna se desentendeu com uma professora e usou palavras ofensivas. Para esse caso também foi acionada a PE.

Por causa do sentimento de insegurança, percebo que a intolerância com esse tipo de situação dentro da escola tende a ser mais aguda. Os professores, por exemplo, delegam para os pedagogos e assistentes todas as situações problemáticas da sala de aula. Durante o tempo em que fiquei na escola, observei que, a todo momento, chegava um professor trazendo um aluno ou aluna para a sala da coordenação ou mandando algum aluno chamar o pedagogo ou assistente até a sala de aula para resolver os conflitos. Pode-se afirmar que tais chamados são rotina, o que demonstra alguma perda de controle. Uma professora declarou que não se mete em briga de aluno em sala de aula:

De valorização pessoal, de menina, de feminina, sabe? Não tem assim... Daí começaram aquela discussão ali. Eu pedi pra sentar, se acalmar. Não. De repente uma grudou na outra, batia, batia. As meninas são maiores que eu, do 7º ano (6ª série). Você acha que eu, numa situação dessas, eu como professora de português, todo esse vocabulário que elas estavam falando, de calcinha, de menino, que fez cheirar a calcinha da outra. Eu, como professora de português, com as provas digitadas na mão. Com o texto de Rubens Alves na mão, pra ser analisado na prova. A minha parte eu tava fazendo como professora, agora será que de aluna, elas estavam fazendo? Está? Assim, é triste... (Professora Alice).

A pedagoga relatou que a situação na escola do Tatuquara era bem pior em 2006, tendo melhorado muito depois que a nova diretora entrou.

Os próprios policiais assinalam que são chamados às vezes para resolverem questões que a própria escola poderia resolver sem eles. Por outro lado, reconhecem que houve nos últimos anos um aumento exagerado de casos de agressão física contra professores. Abramovay confirma, em suas pesquisas, essa percepção. Ela destaca que a falta de segurança e o aumento da violência tem sido motivo de preocupação para os diretores, que são os gestores diretos desses problemas. Pude, de minha parte, constatar que os diretores das três escolas consideram que a PE é de grande ajuda para eles: “Depois que a PE veio para cá os nossos problemas diminuíram, principalmente a invasão da escola pelas gangues e traficantes” (diretora).

Parece, pois, natural que as escolas recorram ao Estado para solucionar esses problemas. Abramovay e Rua (2002a) desenvolveram uma pesquisa, na qual detectaram que os policiais são presença desejável dentro da escola por muitos professores e diretores de escolas. De acordo com elas, algumas escolas chegam até a contratar serviço de segurança particular para controlar a violência escolar: “Segundo alguns professores, a violência que ronda os colégios toma proporções cada vez maiores e o descaso e a falta de policiamento agravam ainda mais a ocorrência de crimes dentro do ambiente escolar” (2002a, p. 104).

Afirmou-me um diretor que a maior contribuição que os policiais dão à escola é o controle do uso e do tráfico de drogas. A presença dos policiais inibe tais ações:

A presença dos policiais inibe a questão da droga. Logo que a PE veio para cá correu a notícia pelo bairro e percebemos que houve uma diminuição de uso e de venda de drogas dentro e fora da escola. Os policiais não podem fazer nada na escola sem a autorização da gente, mas eu deixo eles livres, porque preciso dar tranquilidade para os professores trabalharem (diretor).

Contudo há controvérsias a respeito dessa aceitação tranquila de policiais na escola. Na mesma pesquisa citada acima, Abramovay (2002a) nota que há uma aceitação satisfatória da presença de policiais na escola. Em outra pesquisa, realizada por Ruotti (2006, 2010), o resultado foi o contrário: tanto professores quanto alunos abominavam a presença de policiamento na escola.

Essa questão foi largamente discutida, quando aconteceu a invasão da escola de Realengo no Rio de Janeiro. Aquino, em entrevista ao Jornal Estado de São Paulo, comentou as propostas feitas pelos parlamentares Cristóvão Buarque e José Sarney. O primeiro sugeriu que fosse resgatado um projeto de lei para a criação da Agência Federal para a Coordenação de Segurança Escolar. José Sarney propôs a inclusão no currículo da disciplina Segurança Pública. Aquino observou que na proposta do senador Cristóvão está embutida a fantasia de que o policiamento é a única saída para se garantir a paz nas escolas. No caso de Sarney, existe a ilusão de que basta tratar a violência e a segurança como conteúdo para se assegurar que a violência seja erradicada. Para Aquino, há nessas ideias o risco de se fazer da escola um *bunker* com policiais, câmeras de segurança, vidros com películas e policiais armados. Dessa forma, “estaremos ensinando às crianças e aos jovens que só é possível conviver com seus concidadãos se houver um policial ao lado” (Jornal Estado de São Paulo, 10 de abril de 2011, seção Aliás, p. J4-J15).

Os professores com os quais estive se posicionaram contrários à instalação de câmeras dentro das salas de aula. Isso seria ferir a liberdade profissional, comenta o professor Zulu. Esses dispositivos de controle são contra as liberdades individuais e coletivas. Isso mostra que, embora o tema da violência seja normalmente associado ao da segurança, existem fulcros de resistência.

A segurança nas escolas vem se constituindo, portanto, em larga escala como um dos problemas mais evidentes e mais sérios a se confrontar local e nacionalmente. Não há como silenciar, mas também não se pode apressar com soluções paliativas de controle e de invasão do ambiente escolar. Não se pode habituar ao controle e muito menos se deve desejá-lo, comentou a professora Livi. O caminho mais fácil, como encher a escola de policiais e entrincheirar alunos e professores

em uma bolha de proteção, como salientou Aquino, não é solução aceitável. Tampouco se pode concordar com a aplicação de mecanismos disciplinares de biopoder, com a implantação de sistemas de punição, expulsões, alijamento, encaminhamentos policiais ou criação de sistemas de vigilância ao modo do panóptico de Foucault.

O pesquisador americano John Devine (apud RUOTTI, 2006) faz uma crítica ao sistema de mercantilização da violência nos Estados Unidos, que é oportuno reportar aqui. Devine critica o fato de que os programas implantados para prevenção da violência escolar, com intenso debate sobre a questão da segurança e do medo nas escolas, tornaram-se verdadeiros produtos que, segundo ele, movimentam um importante nicho comercial em seu país. Esses acessórios, como mochilas transparentes que permitem visualizar o conteúdo, *softwares* sobre planejamento de crises em ambiente escolar, manuais de prevenção, além das câmeras, travas, detectores de raio x, são anunciados como a última possibilidade de se acabar com a violência nas escolas.

No entanto, alerta Ruotti, “o grande problema dessas abordagens está em concentrar o foco de análise no indivíduo e não na violência inerente às instituições escolares que, enquanto ambientes estruturados pelos adultos, acabam, por vezes, incluindo alguns jovens e excluindo outros” (RUOTTI, 2006, p. 39).

Essa situação precisa ser entendida como um processo de reversão ou como outra possibilidade de compreensão do quadro de violência nas escolas. Poder-se-ia perguntar se grande parte dessa violência escolar não se configura como uma forma de resistência. É sobre isso que irei tratar no próximo item.

4.5 Violência escolar e resistência: potência de ser e de não ser

A partir do século XVIII o conceito de resistência sofre uma séria inversão de sentido, com a negação de sua forma coletiva, passando a ser admitida apenas como manifestação individual. Essa inversão foi fortemente influenciada por Hobbes, que retirou a resistência do campo semântico-político. Pelbart argumenta que,

com Hobbes, o único representante do Estado e do povo sendo o soberano, unifica-se através do

artifício jurídico a teoria da soberania que passa a valer para o soberano e para o povo. Ao povo será negado o direito coletivo de resistência, sem que esse direito desapareça completamente, pois o termo resistência passa para o campo dos direitos inalienáveis do indivíduo (PELBART, 2003, p. 86).

Na Modernidade, a resistência segue padrões que se caracterizam pela oposição imediata, pela recusa explícita às forças vigentes, sobretudo na disputa pelo poder “concebido como centro de comando, com as subjetivações identitárias dos protagonistas definidas pela sua exterioridade recíproca e complementaridade dialética” (PELBART, 2003, p. 136).

A transformação da lógica da resistência vai além da simples recusa de agir. Trata-se da revisão de dinâmicas urbanas, sobretudo políticas e culturais, como, por exemplo, nova cultura de corpos pós-humanos, redes sociais virtuais, ascensão de grupos minoritários, transposição de lugares/espços de poder.

Nesse contexto, Foucault surge como um dos principais estudiosos da relação resistência e poder. Para ele o poder está em toda parte, porque provém de todos os lugares, e onde há poder há resistência (FOUCAULT, 1985, p. 89-90). Esta resistência de que fala o autor não é exterior ao poder e não está vinculada à “grande recusa”, quando necessariamente uma força de poder se opõe à outra, quando há disputa pelo lugar de comando, quando surgem foco de rebeliões e guerras, quando entra em vigor a lei pura do revolucionário. Ao contrário, há que se falar de resistências no plural, “pois elas são o outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nestas relações como o interlocutor irredutível” (FOUCAULT, 1985, p. 91), sem, contudo, tornar-se um subproduto do poder.

Vale lembrar, aqui, que para Foucault (2007b) a resistência aparece intrínseca ao liberalismo, assim como o liberalismo é intrínseco à biopolítica. Ele surge no mesmo momento da virada biopolítica, ou melhor, como “marco geral da biopolítica” (FOUCAULT, 2007b, p. 40). Esse autor deixa claro que só é possível compreender a biopolítica a partir da compreensão do liberalismo.

Vou procurar mostrar-lhes que todos os problemas que busco identificar atualmente têm como núcleo central, obviamente, esse algo que chamamos população. Por conseguinte, será a partir disso que é possível se formar alguma coisa semelhante a uma biopolítica. Contudo me parece que a análise da biopolítica só pode fazer-se quando se compreende o regime geral dessa razão governamental de que estou lhes falando, esse regime geral que podemos chamar de questão da verdade, primeiramente da verdade econômica dentro da razão governamental; e, por consequência, se se compreende com clareza de que se trata esse regime que é o liberalismo, oposto à razão de Estado - o que, mais ainda, modifica-a de modo fundamental sem questionar seus fundamentos -, uma vez que se saiba que é o regime governamental denominado liberalismo, poder-se-á, me parece, captar o que é a biopolítica (FOUCAULT, 2007b, p. 41).²⁵

O liberalismo preconiza a liberdade, o direito dos sujeitos, a resistência e a insubmissão frente ao Estado, funcionando como uma nova racionalidade governamental, cujas ações passarão a ser aplicadas sobre o próprio corpo dos indivíduos, sobre a vida da população.

25 "Trataré de mostrarles que todos os problemas que intento identificar actualmente tienen como núcleo central, por supuesto, ese algo que llamamos población. Por consiguiente, será a partir de allí que pueda formarse algo semejante a una biopolítica. Pero me parece que el análisis de la biopolítica sólo puede hacerse cuando se ha comprendido el régimen general de esa razón gubernamental de la que les hablo, ese régimen geral que podemos llamar cuestión de la verdad, primeramente de la verdad económica dentro de la razón gubernamental; y por ende, si se comprende con claridad de qué se trata en ese régimen que es el liberalismo, opuesto a la razón de Estado – o que, antes bien, [la] modifica de manera fundamental sin cuestionar quizá sus fundamentos –, una vez que se sepa qué es ese régimen gubernamental denominado liberalismo, se podrá, me parece, captar qué es la biopolítica."

Foucault propõe que vejamos o liberalismo não como uma doutrina econômica ou política, mas sim como uma nova racionalidade de governo, isto é, como uma tecnologia de governo oriunda de uma nova relação entre uma série de práticas governamentais e um novo saber que, como vimos, em meados do século XVIII fora delimitado pela economia política. ... essa razão crítica governamental, por sua vez, provocou a fundamentação pragmática das ações de governo baseada no respeito às leis naturais da ação política e na autoanálise incessantemente renovada acerca de como governar menos (SOUZA, 2012, p. 194).

O liberalismo traz consigo, portanto, a resistência a um governo demasiado ou o excesso de governo sobre as pessoas, visto que "um governo nunca sabe muito bem como governar o suficiente e nada mais. O princípio do máximo e do mínimo na arte de governar substitui a noção de equilíbrio equitativo, da "justiça equitativa", que ordenava antigamente a sabedoria do príncipe" (FOUCAULT, 2007b, p. 35).²⁶

No Estado moderno já não são os interesses do soberano que estão em jogo, mas os interesses coletivos. Essa noção de interesse foi a que orientou a arte de governar nos Estados modernos, pois os governantes devem calcular os interesses individuais, e também os coletivos. O poder soberano atuava diretamente sobre os corpos, sobre as propriedades de um modo geral. Já o Estado moderno, baseado no governo frugal ou governo mínimo, não age diretamente, porque se indaga primeiramente sobre quais são os interesses coletivos, a quem interessaria a punição deste ou daquele, "em seu novo regime, o governo é no fundo algo que já não deve exercer sobre súditos e sobre coisas submetidas por meio deles. Agora, o governo será exercido

26 "Un gobierno nunca sabe demasiado bien como gobernar o suficiente e nada más. El principio del máximo e el mínimo en el arte de gobernar sustituye la noción de equilibrio equitativo, de la 'justicia equitativa' que ordenaba antaño la sabiduría del príncipe."

sobre o que poderíamos chamar república fenomênica dos interesses" (FOUCAULT, 2007b, p. 66).²⁷

A resistência a esse governo demasiado se dá em um campo de enfretamento em que as lutas mais válidas, porém, são as lutas que fazem emergir a questão do estatuto do indivíduo, isto é, lutas contra o assujeitamento, contra as diversas formas de submissão.

O direito à resistência faz com que o indivíduo possa lutar e conquistar também o direito de se tornar sujeito, capaz de dizer de si, de se autogovernar e de interferir e transformar as realidades. "A resistência é sempre possível para o sujeito, ou em outras palavras, o indivíduo torna-se sujeito ao resistir ao poder" (GARCIA, 2008, p. 110), pois as lutas para a individuação exigem constância no afrontamento dos processos.

As correlações de poder existem a partir de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite apreensão. Entretanto,

[...] é mais comum serem pontos de resistência móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irreduzíveis. Da mesma forma que a rede das relações de poder acaba formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizar exatamente neles, também a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais. E é certamente a codificação estratégica desses pontos de resistência que torna possível uma revolução (FOUCAULT, 1985, p. 92).

27 "En su nuevo régimen, el gobierno es en el fondo algo que ya no debe ejercer sobre súbditos y sobre cosas sometidas a través de éstos. Ahora, el gobierno se ejercerá sobre lo que podríamos llamar república fenoménica de los intereses".

A resistência que pode estar em toda parte se configura como um grito de descontentamento. Ela é criativa o bastante para abrir espaços a liberdades possíveis no campo das subjetividades, apresentando-se de forma organizada, coletiva ou espontânea no enfrentamento das conflitualidades contemporâneas como as questões de gênero, de sustentabilidade planetária, de justiça social, de biopolítica.

Não há relação de poder onde as determinações estão saturadas [...] mas apenas quando ele pode se deslocar e, no limite, escapar”. Não há, portanto, um confronto entre poder e liberdade, em uma relação de exclusão [...] mas um jogo muito mais complexo: nesse jogo, a liberdade aparecerá como condição de existência de poder (FOUCAULT, 2010, p. 289).

“O poder só se exerce sobre sujeitos livres”, afirma Foucault (2010, p. 289). Desse modo, deixa claro que tais sujeitos podem ser tanto individuais quanto coletivos e têm diante de si um vasto campo de possibilidades em que pode haver diversas condutas, reações e comportamentos. Nesse sentido, não há divisão entre a relação de poder e a insubmissão da liberdade. A liberdade, afirma o filósofo, é intransitiva. Ela não se deixa capturar. Por isso que a intransitividade da liberdade e a recalcitrância do querer estão no centro da relação de poder.

As lutas no campo múltiplice das resistências (no plural) são fissuras que suscitam posicionamentos mais oblíquos e híbridos como o requer o contexto atual, que faz rever a negatividade no campo da política e da cultura. Talvez seja uma forma de redefinir também a resistência hoje: não mais a grande recusa, como a guerra, mas pequenas lutas podem se tornar estratégias vencedoras.

Pelbart concorda com Foucault e propõe repensar a resistência em face de reconfigurações provenientes de demandas tecnológicas e produtivas das últimas décadas:

[...] as relações entre política e cultura foram inteiramente redesenhadas a partir de

transformações do pós-fordismo. A dimensão cultural ganhou uma centralidade inédita no quadro de um capitalismo dito “cultural” ou “pós-moderno”, a inteligência passou a ser prioritária no interior de um capitalismo dito “cognitivo”, a subjetividade aparece cada vez mais no cerne de uma economia dita “imaterial”, a própria “vida” está no núcleo de uma era dita biopolítica. Nesse contexto, a relação entre política, cultura, subjetividade e vida deve ser repensada da maneira mais concreta possível, isto é, no interior da revolução tecnológica e produtiva das últimas décadas, com os efeitos sociais e afetivos correspondentes, e segundo as linhas de força que essa reconfiguração libera (2003, p. 86).

Ao provocar uma reflexão na esteira das relações entre resistência, potência e violência, pretende-se um olhar para uma violência positiva, produtiva, potente. No rastro da política, da subjetividade e da vida, Pelbart (2003) propõe uma forma de driblar o império soberano que se impõe a decidir assuntos relacionados à vida da população. É preciso, sim, subverter as linguagens, revelando uma base ontológica substitutiva que reside nas práticas criativas e produtivas da multidão, mas a desconstrução não pode ser apenas textual, deve-se principalmente buscar a razão dos acontecimentos e a determinação real dos processos, para poder abrir para o substrato ontológico das soluções concretas, as forças subjetivas, o cenário de atividades, resistências, vontades e desejos que recusam a ordem hegemônica, bem como para as linhas de fugas, os percursos alternativos e constitutivos.

[...] desde que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Nunca somos pegos na armadilha do poder: sempre podemos modificar-lhe o domínio, em determinadas condições e segundo uma estratégia precisa [...]. O campo no qual se espria o poder não é, pois, o de uma dominação sombria e estável, em toda parte estamos em luta e, a todos instante, vamos da rebelião á dominação, da dominação à

rebelião, e é toda essa agitação perpétua que eu gostaria de tentar fazer aparecer (FOUCAULT, 1999, p. 337).

Nas relações de poder, a resistência é sempre uma possibilidade. Contudo, afirma Foucault que,

[...] se é verdade que, no centro das relações de poder e como condição permanente de sua existência, há uma “insubmissão” e liberdades essencialmente renitentes, não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem volta eventual; toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta (2010, p. 293).

Há que se superar o estado de obediência e de dominação que parte da convicção de que não se pode resistir e que se deve, simplesmente, obedecer. Essa posição autoritária das instituições faz com que exista entre a relação de poder e a estratégia de luta uma atração recíproca e uma inversão perpétua, pois “a dominação é uma estrutura global de poder, cujas ramificações e consequências podemos, às vezes, encontrar, até na trama mais tênue da sociedade” (FOUCAULT, 2010, p. 295).

Por causa da dominação e do autoritarismo, nem todas as insubmissões e nem todas as lutas são consideradas formas de resistência, muitas vezes é apenas a inversão de papéis, o dominado querendo tomar o lugar do dominador. Nem todas as relações que se dão dentro da escola são relações de poder, visto que, insiste Foucault, as relações de poder são relações entre pessoas livres. Todas as vezes que as liberdades são cassadas, ou em situações em que quem obedece nem se põe a possibilidade de poder não obedecer, ou ainda, quando quem obedece não se subjetiva como alguém que pode resistir, haverá sempre um estado de dominação. “As formas e os lugares de 'governo' dos homens uns pelos outros são múltiplos em uma sociedade: superpõem-se, entrecruzam-se, limitam-se e anulam-se, em certos casos, e reforçam-se em outros” (FOUCAULT, 2010, p. 292).

A escola é uma instituição que é atravessada por formas de resistência. Uma dessas formas é a violência, praticada por sujeitos que não querem se submeter a poderes totalitários e soberanos dentro da escola. Para identificar esse tipo de violência como resistência, há que haver por parte do corpo diretivo muita perspicácia, pois nem toda forma de resistência é considerada como luta válida. Vale lembrar o caso da Ana, que brigava com os colegas para criar um campo de força, de modo que ninguém ousasse ultrapassar. Ela foi punida pela consequência dessa resistência e ignorada em sua causa. Há também o caso dos garotos que fugiam da escola pulando o muro, a fim de gazearem a aula de um professor de quem não gostavam.

Contudo, Foucault (2010) adverte que a análise das relações de poder em espaços institucionais fechados apresenta alguns inconvenientes. Primeiramente, porque o fato de a maior parte dos mecanismos operados pelas instituições visarem à própria preservação, correm o risco de identificar funções essencialmente reprodutivas nas relações intrainstitucionais. Em segundo lugar, porque, ao analisar as instituições, tendemos a explicar o poder pelo poder. Dessa forma, tende-se a privilegiar as regras tácitas ou explícitas em detrimento do aparelho institucional na relação de poder, e ver aí apenas modulações da lei e da coerção.

Não se trata de negar a importância das instituições na organização das relações de poder, mas de sugerir que é necessário, antes, analisar as instituições a partir das relações de poder, e não o inverso; e que seu ponto de apoio fundamental, mesmo que elas tomem corpo e se cristalizem em uma instituição, deve ser buscado aquém (FOUCAULT, 2010, p. 290).

Observa-se que a violência nas escolas tem forte ligação com a forma de governo das escolas. As práticas disciplinares, como a proibição do uso de boné dentro da escola, têm como sanção uma ação que é muito maior que a transgressão praticada. Na primeira ocorrência do uso do boné, recolhe-se temporariamente o objeto; na segunda, o aluno é suspenso. A ênfase na punição dessas pequenas infrações (uso do celular, do boné, falta de uniforme) esvaziam as

possibilidades de um processo mais formativo, além de fomentar reações adversas às normas.

Nesse contexto, acaba-se por ignorar outras formas de violência como, por exemplo, as violências institucionais. Não há preocupação com as atividades/normas impostas pela escola (coordenações, Estado, corpo diretivo): escolas com três a quatro turnos, excesso de proibições e sanções, exercícios repetitivos dados como dever de casa, ausência excessiva de professores, estrelismos de diretores. Essas normas visam à ordem e à organização, são “estruturas utilitárias” que, para Maffesoli (2009), constituem uma forma de violência. Mas, Guimarães alerta para o que ela chama de “atomização escolar”:

[...] como a violência é dinâmica, ela não se reduz à sua estrutura utilitária porque os efeitos de ruptura aparecem para contestar a ordem estabelecida pela instituição. A escola pode conseguir a “*paz de cemitério*” quando os alunos fazem suas cópias, exercícios, mas não pode se iludir pensando que, ao mascarar os conflitos, ela os elimina. Pelo contrário, quanto maior for a violência da instituição na tentativa de impor uma pacificação ao ambiente, maiores serão as explosões das “ilegalidades” dos alunos que tentarão, através das diversas modulações de violência, quebrar o processo de atomização escolar (GUIMARÃES, 1996, p. 92).

Com isso, somos forçados a ampliar nosso espectro de visão em relação à semântica da violência. O olhar viciado pela espessura dos rastros deixados pelas ações de alunos e alunas e de outros agentes no âmbito da escola tem impedido o distanciamento necessário. Esse distanciamento é o que estou, de diferentes modos, na extensão deste trabalho, tentando fazer.

4.5.1 Violências utilitárias, microviolências e violências positivas

Na esteira de Guimarães, destaco três formas de violência que, segundo a pesquisa que desenvolvi, são a síntese das violências encontradas na escola: violências utilitárias, microviolências e violências positivas. A autora salienta que a escola não deve ser vista

apenas como aquela instituição que reproduz as experiências de opressão, de violência, de conflitos, advindas do plano macroestrutural, pois ela também produz sua própria violência e sua própria indisciplina. É a partir dessa perspectiva que sistematizo essas três facetas da violência escolar, como um conjunto que deve ser analisado concomitantemente.

As violências utilitárias se apresentam sob a forma de organização, de ordenamento das ações escolares. O cotidiano da escola é controlado por uma série de normas, regras e leis constituídas pelo Estado, como a distribuição das turmas e dos professores, a arquitetura das salas de aula, os horários de funcionamento da escola, e pelo corpo diretivo, como a distribuição dos alunos em sala de aula, o horário dos professores, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno que regulamentam as condutas, os procedimentos pedagógicos e toda a burocracia que permeia o ambiente escolar.

Todos os corpos na escola são atravessados por essa violência utilitária. O resultado é o excesso de burocracia que cria antagonismos, dissidências e saturação dos princípios da homogeneidade, da obediência e da dominação. O objetivo da violência utilitária é generalizar, cercear as individualidades, disciplinar e policiar gestos, movimentos e condutas de professores e alunos. “Quanto maior for o alcance da dominação e da uniformização, maior brilho terá a violência” (Guimarães, 1996, p. 10).

Esse é um tipo de violência de difícil identificação, porque é camuflado por discursos de organização, disciplina e criação de ambiente favorável à aprendizagem. Isso agrada, sobretudo, aos pais, cujo interesse é que seu filho termine o Ensino Médio e possa pleitear seu lugar no mundo profissional. Os professores, embora descontentes, temem retaliações, por isso cumprem suas horas de trabalho ou trazem um atestado médico que lhes garanta não lhes serem computadas as faltas.

Pelo fato de as microviolências serem comuns, elas facilmente caem no discurso da indisciplina ou no discurso vazio e carregado de jargões: “é assim mesmo”, “não há como mudar”, “os jovens de hoje são assim mesmo”, “os professores não querem assumir suas responsabilidades”.

A indisciplina escolar, segundo Estrela (1992), não deve ser confundida com as outras formas de indisciplina que ocorrem na

sociedade. Ela é um fenômeno que tem sua origem nas práticas pedagógicas e afeta diretamente o processo de ensino e aprendizagem. É preciso distinguir a indisciplina escolar de formas de violência que afetam a vida das escolas. A autora afirma que por vezes as questões disciplinares na escola podem tanger a delinquência, mas ela não é delinquência e nem mesmo violência.

“A indisciplina escolar não deve, portanto, confundir-se com delinquência assim como também não deve confundir-se com patologia individual de origem biopsicológica. Mesmo que as causas profundas dos comportamentos de indisciplina possam ser de caráter biopsicológico e/ou social, as causas próximas que os fazem desencadear encontram-se em fatores existentes nas situações pedagógicas (ESTRELA, 1992, p. 14).

As práticas mais comuns de indisciplina são cochicho, passar papelzinho de um lado para o outro, exibicionismo, risos, comentários desnecessários aos assuntos propostos pelo professor, apatia, atrasos, entradas e saídas constantes da sala de aula. Contudo, os excessos de indisciplina somados à crise de autoridade do professor podem criar oportunidades para o aparecimento de microviolências.

A microviolência é a que causa maior impacto físico, moral, psicológico ou social. Todavia, os desmandos, as depredações, as brigas, o *bullying*, as ameaças, os racismos, os preconceitos, os assédios, entre outros fatos apresentados no capítulo anterior, carecem de uma análise mais acurada com o objetivo de lhe detectar as causas. Na pesquisa desenvolvida por Guimarães (1996), uma aluna, ao ser questionada sobre o motivo que levava seu colega a depredar a escola, respondeu que não era por sua condição econômica, visto que era pobre, mas porque não gostava de alguma coisa que a escola fez para ele:

Ele fica com raiva da escola porque, afinal de contas, todo ano ele está procurando alguma coisa nova, e persiste aquela coisa. Eu acho que o íntimo dele está contra a escola: afinal, [...] para que está aquilo ali? Para mim não está servindo

de nada faz cinco anos que eu estou ali, eu não aprendi nada diferente, ninguém me mostrou nada diferente [...]. Eu acho que aí é uma das causas da depredação (GUIMARAES, 1996, p. 158).

As motivações para as microviolências são muito variadas: vinganças e desafetos pessoais, ciúmes, rivalidades, implicâncias, intolerâncias, delimitações de territórios. Um aluno me relatou que a professora deu uma nota baixa para seu colega e este lhe tinha confidenciado que iria furar o pneu do carro dela. No meu ponto de vista, vigora certo conformismo com as violências escolares, e os projetos que visam garantir certa tranquilidade são inadequados para o tratamento estrutural das microviolências ou, simplesmente, constam dos projetos do governo do Estado.

O diretor viu que o muro estava sendo pichado, conseguiu tinta com a Associação de Pais e Mestres e convidou alguns alunos para fazer um grafite no muro. Apesar de louvável, essa ação estava totalmente desvinculada de um processo educativo/formativo. Muitos alunos não ficaram sabendo desse projeto. Em poucos dias o grafite já havia sumido no meio de tantas outras pichações. Outra escola criou o projeto “Por uma escola sem violência”. Consistia na produção de cartazes com frases e desenhos originais criados pelos próprios alunos e alunas, que seriam expostos nos vários espaços da escola. Foi interessante, relatou uma aluna, porque todos se envolveram. Com o passar do tempo, porém, ninguém mais se interessava pelos cartazes e a maioria já havia desaparecido.

O problema desses projetos é que carecem de metas de longo prazo. Os resultados não são projetados e não há indicadores de avaliação. Nascem sem qualquer vínculo com uma reflexão mais profunda sobre a realidade que circunda a escola dentro e fora. A Secretaria de Estado da Educação (SEED), do Estado do Paraná, criou um plano e duas comissões para o enfrentamento da violência no ambiente escolar.

O objetivo da Comissão Estadual de Enfrentamento à Violência contra Crianças e Adolescentes é, segundo a SEED, enviaar esforços e fortalecer as articulações locais, estaduais e regionais no combate e na eliminação da violência contra crianças e adolescentes. O plano está

sob a coordenação da Secretaria de Estado da Criança e da Juventude e é resultado da Rede de Proteção do Estado do Paraná. A Comissão Interdepartamental de Enfrentamento à Violência nas Escolas (CIEVE) faz parte das ações da Secretaria de Educação com o escopo de promover a formação continuada de profissionais da educação, a pesquisa e a produção de material didático informativo. Essa comissão cuida também do combate ao uso indevido de drogas, além de combater a evasão escolar e a indisciplina.

A outra Comissão Estadual Interinstitucional de Enfrentamento à Violência contra Crianças e Adolescentes (CEIEVCA) tem o objetivo de elaborar propostas de intervenção social, para garantir os direitos das crianças e dos adolescentes. A comissão é composta por organismos estaduais e entidades não governamentais, que elaboram ações de acordo com as Políticas Públicas de Enfrentamento à Violência e com o Plano Estadual de Enfrentamento à Violência contra Crianças e Adolescentes.

As ideias das comissões ainda não penetraram as estruturas escolares, pelo menos naquelas em que estive, muito menos levaram a projetos efetivos. O resultado disso ainda não chegou ao chão das escolas. Contudo vale destacar o empenho em se enfrentar o problema de frente e em produzir uma reflexão geral sobre o tema.

Para mim, as microviolências escolares não são situações de simples solução, pois um fato pode estar entrelaçado em uma multiplicidade de variáveis que precisam ser cuidadosamente analisadas, para que se chegue a algum entendimento efetivo. Além disso, há uma ambiguidade na violência escolar que geralmente turva o olhar de quem está diretamente envolvido. Essa ambiguidade está presente quando é preciso distinguir entre o ato de violência que seja apenas um conflito entre alunos e professores e o que se caracteriza como *bullying*, entre o ato de violência que é vandalismo banal e o que se caracteriza como resistência, entre a briga passageira por uma incivildade e a disputa que representa domínio de território, entre a dissidência entre um grupo e a situação de abandono, de ameaças cerceadoras. Por fim, essa ambiguidade está presente também na difícil tarefa de se reconhecer que a resistência pode caracterizar uma positividade da violência.

Nesse sentido, o trabalho das Comissões Estaduais, as pesquisas nacionais desenvolvidas em parceria com a Unesco e com os

Observatórios de Violência são fundamentais para o esclarecimento acerca das várias formas de violência escolar e como reconhecê-las no cotidiano escolar. Este esforço conjugado, no meu ponto de vista, é o principal caminho para se superar e aprender a lidar com a violência escolar.

A terceira forma de violência escolar que evidencio é a violência positiva na escola. Não se trata de sair em defesa da violência escolar ou enaltecê-la nas suas formas como única forma de resistência. Quero, contudo, demarcar um espaço semântico fundamental na análise que tenho feito até agora: na violência há algo mais que transcende o físico, o simbólico, o moral, e que é o que tange aos dispositivos biopolíticos.

Falar da positividade da violência dentro da escola provoca reações negativas e insatisfações, porque tudo o que se vê de concreto no que concerne ao que convencionamos como violência não é agradável aos olhos. Vale lembrar as definições de violência que os próprios alunos e professores trazem – agressão física, xingamentos, insultos, depredações, *bullying* – são carregadas de negatividade, de juízo moral. A positividade não é algo que venha na primeira análise que se faz dos efeitos da violência.

Entretanto, meu objetivo, mais que fazer uma defesa leviana da positividade da violência, como se fosse mera expectadora do trágico cenário de muitas de nossas escolas, é provocar a reflexão e problematizar o tema que, no senso comum, não passaria dos jargões generalizantes. A ambiguidade da violência está presente desde a sua origem terminológica, como foi apresentado no primeiro capítulo, pois as raízes gregas *vis* e *bia* significam ao mesmo tempo força vital, corporal ou muscular e vigor. Tomo como exemplo o comentário à citação do Evangelho de Mateus 11,12: “o Reino dos céus sofre violência (*biazetai*), e violentos (*biastai*) se apoderam (*harpazousim*) dele” (Bíblia de Jerusalém, 1999). A nota ao versículo, na Bíblia de Jerusalém, apresenta diferentes interpretações para o texto grego: renúncia e resistência aos próprios desejos e interesses em prol do Reino; perversidade como aqueles que querem estabelecer o Reino fazendo uso de armas; tirania daqueles que querem a plena dominação do mundo; e poder. Outras edições do Novo Testamento traduzem o verbo *biaw* como força em vez de violência. Essa pluralidade, já presente na língua de Homero, também surge do fato de sair da boca

de um personagem mais conhecido pelo seu discurso e prática em favor do amor, da fraternidade, do perdão.

Essa ambiguidade de interpretação, a meu ver, se reflete também no caso dos atos de violência escolares. Foucault já mostrou como a relação entre poder e resistência, no âmbito das relações entre sujeitos livres, é intrínseca à própria natureza desses termos. Já vimos também que a violência, em sua pluralidade de sentidos, pode ser uma forma de resistência. Não reconhecer esses processos no interior da escola, em suas estruturas e relações, é negar a seus agentes a capacidade de serem sujeitos.

Em outra chave de leitura, tomo agora duas análises. Uma que trata da ritualização da violência e outra que abre uma ampla reflexão sobre a relação com a potência do não (ser) (esta segunda tratarei no próximo item). A análise da ritualização da violência, de sua exteriorização, presente em diversas matrizes, nas diferentes culturas. Maffesoli compara essa ritualização com o processo de racionalização da violência, a partir da Modernidade: "A transformação da violência em espetáculo ritual permitia que esta fosse de alguma forma exteriorizada. Sua monopolização, sua racionalização, ao contrário, tende a internalizar" (MAFFESOLI, 2009, p. 11).²⁸ Os argumentos de Maffesoli sobre a capacidade catártica dos ritos, que na sua teatralidade ajudam a inverter papéis, impondo muitas vezes a desordem sobre ordem, a fim de gerar equilíbrio, trazem elementos que permitem ampliar a compreensão dessa ambiguidade da violência.

Os grafites, as pichações, segundo Maffesoli, ao destruir a linguagem, aproximam-se da poesia, destabilizando o poder da ordem e do saber. Os grafites e as pichações representam aquela ação ritual repetida da violência insurrecional, que reestrutura a trama da violência fundadora (apud GUIMARAES, 1996). Contudo, se há o bloqueio de algum desses polos – desordem e ordem – imediatamente verifica-se o rompimento do equilíbrio. A festa, o jogo, a dança, a fala, o riso são formas de teatralidade e de ritualização da violência que podem purificá-la de sua ambiguidade e gerar o equilíbrio necessário para se evitar a atomização da dinâmica social.

28 "La mise en spectacle rituelle de la violence permettait que celle-ci fût en quelque sorte extériorisée. Sa monopolisation, son devenir rationnel tend au contraire à l'intérioriser."

Guimarães, ao analisar a visão de Maffesoli, salienta que

Se a violência é ritualizada por diversos mecanismos, ela integra-se harmoniosamente, torna-se fundadora. Caso contrário, se for reprimida ou negada, explode na crueldade. O ritual, unindo lugar e pessoas no quadro de uma solidariedade de base, funda um território, uma comunidade. É neste sentido que não se pode entender o ritual fundado sobre a atomização. Em suas diversas manifestações, ele não apenas torna o corpo social flexível, como pode ser considerado o paradigma de uma resistência passiva (GUIMARÃES, 1996, p. 16).

As zombarias, os risos, a ironia, os grafites, as pichações e até mesmo algumas formas de negação (como o não querer cumprir uma ordem dada, as sucessivas ausências dos professores, as vozes silenciadas, por exemplo) podem ser formas particulares de resistências. São resistências aos dispositivos que capturam e orientam as condutas, as ações e os gestos. São resistências também ao poder pastoral que se exerce sobre a multiplicidade de alunos e professores em movimento, de um ponto a outro, disciplinarizando-os e os controlando. Segundo Maffesoli, a particularidade dessas resistências é a solidariedade orgânica, pois todas elas desembocam no coletivo, em que a harmonia dos contrários é feita de excessos e de violência, em que se retorna ritualmente para reunir o que havia dispersado. As formas de resistência que refletem a violência banal, que segundo Maffesoli são as violências cotidianas, constituem um *ethos* que permite a partilha do sentimento (GUIMARAES, 1996, p. 20).

4.5.2 *Preferiria não*

Como paradigma para esta resistência, que é potencia de ser e de não ser, Agamben aponta a figura de Bartleby. Esse personagem, de contornos kafkianos, saído de um conto de Herman Melville, editado pela primeira vez em 1853, narra a história de um misterioso escriturário, admitido ao trabalho em escritório para realizar cópias. Ele, no entanto, se recusa a verificar as cópias que faz e a realizar todo e qualquer serviço de escritório que não seja a cópia, repetindo a sua

fórmula "preferiria não" (*I would prefer not to*) com uma calma e frieza que deixa seu patrão exasperado. Bartleby recusa-se a escrever, levando consigo o seu "preferiria não" até ao fim. Sua atitude inverte todas as formas as relações das poder naquela situação.

Na interpretação de Agamben (2008a, p. 25), Bartleby exerce a potência de ser e de não ser, de poder e não poder. O escriturário de Melville é, assim, exemplo de escrita da potência. Quando Bartleby repete irrestritamente "preferiria não" (*I would prefer not to*), torna-se "a figura extrema do nada de onde procede toda a criação e, ao mesmo tempo, a mais implacável reivindicação deste nada como pura, absoluta potência". Agamben o vê transformado em uma espécie de tabuleta em branco,²⁹ em que nada subsiste atualmente escrito, na qual revela-se a potência de ser e de não ser.

A grandeza da potência humana (assim como sua miséria) é também a possibilidade de não passar ao ato. É a possibilidade de dizer não:

Chegou o momento de interrogar mais de perto a relação entre potência e impotência, entre o poder e o poder não. Aliás, como pode uma potência passar ao ato, se toda potência já é sempre potência de não passar ao ato? E como podemos pensar o ato da potência-de-não? Tendo em conta que o ato da potência de tocar o piano é certamente, para o pianista, a execução de uma peça ao piano, qual será, para ele, o ato da sua potência de não tocar? E o que acontece com essa potência de não tocar no momento em que ele começa a tocar? Se, de forma semelhante, o ato da potência de pensar será pensar este ou aquele pensamento, como pensar o ato da potência de não-pensar? Porventura as duas potências são tão assimétricas e heterogêneas que tais perguntas simplesmente

29 Aristóteles, *De Anima*, 429b29: "[...] o intelecto é de certa maneira em potência os objetos inteligíveis, mas antes de pensar nada é em atualidade; e em potência é assim como uma tabuleta em que nada subsiste atualmente escrito, e é precisamente isto o que ocorre no caso do intelecto".

não têm sentido? Em todo caso, se, nas palavras de Aristóteles, “toda potência é impotência do mesmo e com relação ao mesmo”, o problema do destino da impotência na passagem ao ato não pode ser simplesmente deixado de lado (AGAMBEN, 2005b, p. 6).

A recusa de Bartleby não é uma recusa indiferente, mas a manifestação de sua potência: “aquilo que se mostra no limiar entre ser e não ser, entre sensível e inteligível, entre palavra e coisa” (AGAMBEN, 2008a, p. 30).

A figura de Bartleby mostra alguma proximidade com o conceito de *noûs* de Aristóteles (De Anima, III), isto é, o pensamento em potência. Está tudo em potência, em devir. Esta ideia de um devir é muito cara a Agamben, e é por meio desse recurso que ele analisa o personagem de Melville como paradigma da potência de uma escrita que vem. O problema da potência aqui está vinculado à vontade e à necessidade, pois “o experimento, em que Bartleby não arrisca, é um experimento de contingência absoluta” (AGAMBEN, 2008a, p. 35). Bartleby é como uma experiência de verdade no sentido de levar até as últimas consequências a potência de poder não:

[...] então podemos dizer que o homem é o vivente que existe de maneira precípua na dimensão da potência, do poder e do poder não. Toda potência humana é, co-originariamente, impotência; todo poder-ser ou fazer está, para o homem, constitutivamente, em relação com a própria privação. Esta é a origem da desmedida da potência humana, que é muito mais violenta e eficaz do que a dos outros seres vivos. Os outros seres vivos podem apenas a sua potência específica, podem só este ou aquele comportamento inscrito na sua vocação biológica; o homem é o animal que pode a própria impotência [l’uomo è l’animale che può la propria impotenza]. A grandeza da sua potência é medida pelo abismo da sua impotência” (AGAMBEN, 2005b, p. 35).

Essa experiência, argumenta Agamben, cabe só ao ser humano de ter a possibilidade de poder e poder não.

Tomo a liberdade de aproximar as ideias sobre resistência e potência às experiências protagonizadas, relatadas e vividas pelos professores, professoras e alunos e alunas que se inscrevem nessa perspectiva de resistência como potência de ser e de ser não. As várias formas de resistência encontradas por eles revelam também uma potência de não. As tarefas não realizadas, os exercícios não feitos ou as aulas não dadas refletem o “preferiria não (fazer)” bartlebiano.

Contudo, há outra possibilidade que é a de passar ao ato, é possível fazer o exercício, é possível não se ausentar às aulas, é possível realizar as tarefas, é possível dizer não à violência. “Trata-se de opor resistência, trata-se de produzir diferenças. Desterritorializar. Sempre” (GALLO, 2003, p. 81).

O que se percebe é que dentro da escola, a exemplo do que ocorre na sociedade como um todo, encontra-se uma ambiguidade que se traduz em discursos e ações que podem ser de resistência ou de opressão/dominação, de exclusão ou de acolhimento/inclusão, de autoridade ou de autoritarismo. Cabe, então, estar atento às sutilezas, aos detalhes, às fissuras, aos buracos, para poder identificar tecnologias de poder e de controle, linhas de fuga de dispositivos que capturam, interceptam, modelam e controlam os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos.

Gallo (2010), fazendo uso da obra de Deleuze, faz um deslocamento do conceito de literatura menor³⁰ para educação menor. Para ele, a educação menor será ela própria uma forma de resistência, pois escapa a toda sorte de controle e dominação. A educação maior é aquela urdida nas macropolíticas, nos gabinetes governamentais, expressa em todos os seus fins nos documentos educacionais. A

30 Literatura menor é um conceito da obra de Deleuze e Guattari, intitulada **Por uma literatura menor**, sobre a obra de Kafka. “Uma literatura menor não a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior. Os autores atribuem essa terminologia à obra de Kafka, um judeu tcheco que escreveu em alemão por causa da ocupação alemã na região. Gallo (2010, p. 75) atribui à literatura menor a potencialidade de subverter uma língua, fazer com que ela seja o veículo de desagregação dela própria.

educação menor é a da micropolítica da sala de aula, expressa nas ações cotidianas da escola.

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistências às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (GALLO, 2010, p. 78).

Embora Gallo defenda que a educação menor é um ato de singularização, isso não significa isolamento, individualismo. Ao contrário, um dos valores da educação menor é, precisamente, que “na educação menor, não há possibilidade de atos solitários, isolados; toda ação implicará muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva” (GALLO, 2010, p. 83).

Pelbart (2003) comenta que Agamben, no livro *A comunidade que vem*, evoca uma nova modalidade de resistência que não é proveniente de categorias sindicais, partidos políticos, grupos, minorias, coletividades, mas que tem sua origem numa ‘singularidade qualquer’ (*quodlibet*). A singularidade qualquer recusa o poder instituído sem atrair para si um simulacro desse mesmo poder. Essa singularidade qualquer, afirma o autor, declina toda identidade e toda condição de pertinência, manifestando o seu ser comum. Ela não se deixa capturar, dominar, modelar ou instituir.

Benevides assinala que “as singularidades não se deixam totalizar, capturar, instituir. Fogem, escapam – tal como água por entre os dedos – à norma e a seu ideal totalizante. Portanto, as singularidades são, em si mesmas, modos de resistência” (2011, p. 34).

A figura do jovem chinês na Praça Tienanmen, em Pequim, é, para Agambem (2006), um exemplo de uma singularidade qualquer. O jovem se coloca na frente dos grandes tanques de guerra singularmente, despido de quaisquer padronizações identitárias, de

conteúdos, sem reivindicar o pertencimento a nenhum grupo político ou de um movimento social. E é justamente essa singularidade qualquer que o Estado não pode suportar.

A singularidade qualquer, que quer se apropriar da própria pertença, de seu próprio ser na linguagem, e por isso declina de toda identidade e de toda condição de pertença, é o principal inimigo do Estado. É aí onde essas singularidades manifestam pacificamente seu ser comum (2006, p. 71).³¹

Compreender a resistência como potência de passar ao ato ou não, como ato de singularização coletiva ou como luta dos corpos contra o “governo da individualização” é a brecha que se abre para compreender a violência escolar como forma de resistência à biopolítica manifestada no bando dos abandonados, na (in)segurança, no medo, na doença, no cansaço, na busca por cumprir os índices internacionais e nacionais no campo da educação.

Desde o professor que não comparece às aulas, enchendo a mesa do pedagogo de atestados médicos, até o aluno que picha o muro das escolas, passando pelos enfrentamentos tácitos em sala de aula, como o não cumprir uma tarefa, ou espetaculares, como trocar socos e pontapés com um(a) colega, são violências que podem trazer camuflada alguma forma de resistência.

Reporto aqui exemplos de situações de violência como resistência que presenciei na escola. Um aluno do Ensino Médio me disse: “não vou mais fazer o exercício que a professora manda pra ver se ela se toca... todos os dias é a mesma coisa, ela não explicada nada, só manda copiar...”. Dois alunos que peguei pichando o muro da escola. Perguntei por que eles estavam fazendo aquilo e, depois de algumas evasivas, me disseram que estavam com raiva da diretora, que havia proibido o futebol na hora do recreio (a pedagoga havia me

31 "La singularidad cualsea, que quiere apropiarse de la pertinencia misma, de su ser mismo en el lenguaje, y declina por esto toda identidad y toda condición de pertinencia, es el principal enemigo del Estado. Allí donde estas singularidades manifiestan pacificamente su ser común"

relatado que a diretora tinha suspenso por uma semana o jogo por causa de briga entre estudantes durante uma partida). Cadu relatou que um aluno colocou fogo na sala de aula, porque não havia cadeira para todos os alunos na sala de aula. Ele resolveu acabar com tudo: “Foi a maior confusão ... a maior correria. Todo mundo saiu correndo, porque o fogo assustou todo mundo...” (aluno do 6º ano). Toda semana havia ocorrência de alunos que jogavam pedras nos vidros das janelas (algumas vezes feriam professores e alunos), depredação de carro dos professores (furar pneu e riscar), pichações de todo o tipo, destruição de persianas, cadeiras, mesas, portas arrancadas, buracos nos muros, elevador arreventado.

O final de 2011 foi muito tenso na escola, porque acontecia a campanha para o novo corpo diretivo. Os conflitos maiores se davam na sala de aula. Durante o tempo em que eu ficava na sala com a pedagoga, registravam-se de duas a três ocorrências diárias, que os professores chamavam de indisciplina. Por exemplo, alunos brigando em sala, alunos que não queriam fazer os exercícios, alunos falando palavrão e xingando a professora, alunos querendo sair da sala de aula, alunos que não atendiam as solicitações de ordem do professor, alunos drogados. Para essa infinidade de registros, as saídas pareciam ser convocar os responsáveis, chamar atenção dos alunos para que pedissem desculpas aos ofendidos, e, em caso extremos, como já foi dito, chamar a PE.

Essas violências que atravessam as relações e inter-relações se configuram como resistência a partir do momento em que desarticulam, rompem e potencializam liberdades individuais e coletivas. As resistências, nesse sentido, são lutas transversais, como assinala Foucault (2010), que não se limitam a um espaço específico, são lutas que questionam o estatuto do indivíduo, mas ao mesmo tempo atacam tudo aquilo que separa, que quebra a relação com os outros e fragmenta a vida comunitária. “Trata-se de tentar construir uma “singularidade qualquer”, uma singularidade comum, não moldada por modelos corroídos e obsoletos” (ASSMANN, 2010, p. 16).

4.6 A escola que vem

A despeito de qualquer discurso mais moderno sobre a educação, a escola continua com características muito tradicionais, que

podem ser observadas no uso de metodologias superadas, na arquitetura da sala de aula, na gestão verticalizada, no excesso de proibições, no governo demasiado, nos livros didáticos, no quadro de giz, nos diários de classe, na exigência de obediência, nas provas desvinculadas do dia a dia, entre outros. Numa escola que mantém esse *modus operandi* é difícil pensar a prática da autonomia, do aprender a ser e a conviver.

O distanciamento existente entre o que se diz sobre a educação, sobre a escola, e o que se vive no dia a dia torna-se também motivo de descontentamento e reações, ainda que seja no seguimento do fluxo sem saber exatamente o porquê. Um aluno, ao ser perguntado como deveria ser a escola que desejava, assim se expressou:

É uma escola com alunos mais educados, que respeitassem os professores e que isso fosse recíproco. Que todos quando saíssem dela, soubessem todo o conteúdo que lhes foi ensinado. Que os alunos realmente aprendessem algo no colégio e fossem mais inteligentes e educados. E os alunos soubessem o que querem de sua vida e não ficassem fazendo nada sem incentivo. E também, os alunos não quebrassem as coisas do colégio (aluno do 8º ano).

Outros alunos e alunas, de forma mais breve, também se manifestaram falando de mais higiene, mais ensino, mais respeito, mais educação. O que se percebe é que nos discursos ditos ou não ditos ressalta-se sempre o desejo de um novo uso³² para a escola. Nesse sentido, as escolas que protagonizaram o campo desta pesquisa vivem uma tensão oportuna entre o que é a realidade vivida em seu interior e aquilo que se pretende, que se sonha e que se proclama nos documentos e nos discursos como ideal para a instituição educativa. Chamei de tensão oportuna porque, ao expor as situações observadas e vividas pelos meus interlocutores, não tenho intenção de negar a escola pública ou de evidenciar apenas uma visão negativa. Busquei

32 Agamben aprofunda, e tem como tema central, os conceitos de “uso” e “forma de vida” em seu livro **Altíssima povertà**: regole monastice e forma di vita. Homo sacer IV, 1 (Vicenza, Neri Pozza, 2011).

problematizar essas tensões, para que não se perca de vista o ideal de uma escola em devir, uma escola que vem, como pode ser encontrado nos documentos nacionais sobre educação e também nos relatos dos alunos, alunas e corpo docente.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) 9.394, de 1996, fundamenta a educação contemporânea em princípios de liberdade, ideais de solidariedade, pleno desenvolvimento humano, igualdade de condições, valorização profissional, entre outros, visando a uma escola plenificada.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extraescolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Da mesma forma, preconiza nas diretrizes curriculares para os três níveis da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) os princípios pedagógicos: identidade, diversidade e autonomia como estruturadores do currículo: “Art. 6º. Os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização serão adotados como estruturadores dos currículos do ensino médio” (Resolução CEB no. 3, de 1998).

Preparar alunos e alunas autônomos para viver na sociedade respeitando as diferenças, sabendo decidir, sendo solidários, integrando conhecimentos científicos, humanos e sociais, é o ideal da escola que vem. Nesse sentido, a escola mesma se torna lugar, não só de preparação para o que vem, mas ela mesma passa a ser vista e vivida como experiência, cujo sentido é o de potência de ‘não’.

Entendo a escola que vem na perspectiva da comunidade que vem (AGAMBEN, 2006), isto é, não se trata de um porvir, uma escola projetada para o futuro, mas de um devir, de um vir a ser aqui e agora em um movimento constante de transformação.

Agamben explica que “se consagrar (*sacrare*) era o termo que designava a saída das coisas da esfera do direito humano, profanar, por sua vez, significa restitui-las ao livre uso dos homens” (AGAMBEN, 2007a, p. 65). Devolver a escola para uso dos homens ou novo uso, que “não coincide com o consumo utilitarista”, como salienta Agamben (2007c, p. 67), não significa que a escola rejeitará o poder do Estado, as Leis. Significa, sim, que a escola compreende as suas relações de poder como algo que não se submete simplesmente aos ditames daquilo que o Estado presumidamente quer e que não está disposta a servir apenas às metas estatísticas de índices internacionais. A escola mantém uma singularidade e autonomia próprias, e nesse contexto torna possível uma relação de poder em que as resistências são possíveis.

Segundo Agamben, a forma-de-vida é a única forma de libertar a vida nua, abandonada, banida da sua sacralidade. O filósofo italiano faz uma abordagem sobre a possibilidade ou a única maneira de se libertar do estado de sacralização, de vida nua. Esta possibilidade está na forma-de-vida: “Com o termo forma-de-vida entendemos (ao contrário) uma vida que não mais pode ser separada da sua forma, uma vida na qual não é mais possível isolar qualquer coisa como uma vida nua” (1996, p. 14).

A forma-de-vida é um modo singular em que atos e processos de viver não são simples fatos, mas possibilidades de vida, são potência. Nessa forma de vida em que cada um assume aquilo que é seu e na sua singularidade busca a felicidade, cabem formas de vida, antes rechaçadas, como os gays, as prostitutas, o eleitor, o trabalhador, o soropositivo, a pornstar, o velho, a mulher, o abandonado, o banido, o professores que protestam com seus próprios corpos doentes obrigados a trabalhar 40 h/a semanais, os meninos e meninas de rua, os alunos que não têm uma escola decente para frequentar.

Uma vida orientada pela ideia de felicidade e coesa em uma forma-de-vida, seja ela qual for, é pensada a partir da emancipação dessa vida do poder soberano.

Assim talvez possamos entender algo do que Agamben quer dizer nas últimas páginas de *Homo sacer*: “Será preciso, antes, fazer do próprio corpo biopolítico, da própria vida nua, o local em se constitui e se instala uma forma de vida totalmente transposta na vida nua, um bios que seja apenas a sua zoe” (*Homo sacer* p. 194), mas isso pressupõe, como já disse, que antes sejamos capazes de ser “contemporâneos”, percebendo literalmente os limites e os esgotamentos das formas-de-vida existentes (ASSMANN, p. 16, 2010).

O caminho a se fazer para que a escola tenha um novo uso é o da profanação. A profanação “desativa os dispositivos do poder e devolve ao uso comum os espaços que ele havia confiscado” (AGAMBEN, 2007c, p. 68). É preciso profanar todos os dispositivos de

controle, de disciplinarização, de poder, que permeiam o ambiente escolar, para se criar novas possibilidades, aberturas, pontos de fuga para que as singularidades quaisquer possam existir.

A violência escolar é um dispositivo e como tal captura, domina, ameaça, amedronta, exclui. Por isso a escola que vem está disposta a profanar essa violência, profanar os corpos que sofrem a violência, visto que o que vem capturado no dispositivo da violência escolar é a vida dos sujeitos alunos, professores, direção e coordenações que estão dentro da escola. Eles são capturados e separados numa perspectiva de dessubjetivação, de não-experiência, de não-aprendizagem.

A violência escolar é o campo em que se encontram os sujeitos na esfera da separação, do abandono, do banimento, da exclusão. Por isso é preciso profaná-lo. “Profanar significa a possibilidade de uma forma especial de negligência, que ignora a separação, ou melhor, faz dela um uso particular” (AGAMBEN, 2007c, p. 66), “não significa simplesmente abolir e cancelar as separações, mas aprender a fazer delas um uso novo...”(AGAMBEN, 2007c, p. 75). Chegar à “profanação do improfanável é a tarefa política da geração que vem” (AGAMBEN, 2007c, p. 79) e da escola que vem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Penetrar no âmbito da violência escolar representou, para mim, o desafio de me embrenhar por um território bastante frequentado por pesquisadores, o contexto educacional, mas em direção a um espaço pouco visitado, ainda incipiente no campo da pesquisa: a violência escolar dentro do contexto relacional entre educação e biopolítica.

O fenômeno da violência escolar é complexo e ainda precisa ser aprofundado e problematizado em diferentes perspectivas, a fim de transcender sua fenomenologia e se concentrar nas causas. Boa parte das pesquisas estão voltadas para formulações estatísticas ou são projetos em vista de uma cultura de paz, como os que apontei no texto. Contudo, neste estudo pude perceber que é possível analisar a violência escolar no contexto da biopolítica e educação. Isso permitiu outra leitura possível, ainda que embrionária.

Há nas escolas muita preocupação com a violência escolar, sobretudo com o que se tem designado por *bullying*. Não há, a meu ver, uma real problematização desses eventos, pois parte-se do princípio de que esse fenômeno precisa ser tratado como se aborda outras formas de violência na sociedade, segundo os padrões estabelecidos, visto que a violência foge ao ambiente escolar e se constitui um desvio, uma excrecência no seu cotidiano. Dito de forma direta: violência, mesmo na escola, é caso de polícia! Há sanções/punições previstas que devem ser aplicadas nessas situações: chamar a família e envolvê-la na correção do filho/filha, aplicar suspensões, chamar a Patrulha Escolar, fazer registro no caderno de ocorrências, acionar o Conselho Tutelar caso a família não dê conta, etc. Em última análise não há o que fazer a não ser criar normas detalhadas e rígidas com o escopo de prevenir os eventos de violência. Há certo consenso nesse *modus operandi* de se tratar a violência dentro das escolas, como pude constatar nas escolas em que realizei trabalho de campo.

Um lugar com tantas pessoas desconhecidas espera-se de antemão que situações conflituosas estejam presentes, e até com certa frequência. Mas há outro fator que catalisa e, em meu ponto de vista, camufla as causas reais: a indisciplina. Ela serve de explicação para a maior parte dos problemas relacionados aos atos de violência, com ela se justifica as ações que escapam às normas e regras estabelecidas. O

que não cabe na indisciplina, acaba sendo classificado como *bullying*. Esquiva-se, assim, de se perguntar/questionar pelas formas, causas, motivos/motivações reais, pois, na maior parte das vezes, o que se vê é apenas uma sombra da realidade.

Deixar de se perguntar é também deixar de encontrar possibilidades de saídas para essas situações. Nesse sentido, as experiências, relatos ou silêncios dos interlocutores me revelaram outras variáveis que se entrelaçam no território escolar: relações de poder, utilitarismos, autoritarismos, excesso de governo, desmandos, individualismos, insatisfações e também a resistência aos mandos e desmandos.

As experiências, os eventos, os relatos, os discursos analisados mostram que há muito mais por detrás das questões envolvidas em uma situação de indisciplina do que se pode supor à primeira vista. Procurei problematizar isso no quarto capítulo, a partir de outro viés: a resistência como potência de ser e de não. Como foi visto, a escola é atravessada por formas de resistência: gritos, silêncios, conflitos, agressões, incivilidades, destruição, que são formas de violência cujo interesse é exercer a potência de não frente à soberania pretendida por professores(as), diretores(as) ou alunos(as). O que vem à tona nesse momento é a descrição de uma relação possível entre resistência e poder, para se retomar nas relações a potência de ser e de não ser. Na resistência, talvez, reside a possibilidade fundante do ser humano de exercer sua capacidade de dizer sim e não, de agir ou não, de se enquadrar ou não.

É possível observar também que há resistência ao excesso de governo que pretende a obediência cega de corpos disciplinados, controlados por uma série de normas e regras externas (como os horários, os programas, os exames) e internas, que são sempre precedidas da interjeição não (não pode sair da sala!, não pode ficar no pátio!, não pode falar alto!, não pode quebrar!, não pode...!). Por outro lado, há um tipo de violência que, silenciosamente, segrega, abandona, ameaça, discrimina e amedronta.

Todas essas formas que caracterizam o fenômeno da violência são permeadas e atravessadas por dispositivos biopolíticos introduzidos na escola, a exemplo do que ocorre em outros âmbitos da sociedade. Evoca-se o individualismo, preconizado pelo liberalismo, em detrimento da coletividade. A escola é lugar de pluralidade, de

coletividade, e nesse sentido se percebe a produção de dispositivos biopolíticos. Dessa forma, arrisco dizer que a violência escolar é uma forma de expressão biopolítica e, como tal, engendra dispositivos que capturam, orientam, interceptam, controlam os gestos, as atitudes e as condutas dos seres vivos, na sua dimensão de integridade entre vida qualificada e vida espécie, de forma sutil e escamoteada em diferentes práticas.

Contudo, vale dizer que nem todas as formas de violência que ocorrem nas escolas apresentam-se como dispositivo biopolítico ou como forma de expressão. São, sobretudo, as que advêm de um governo individualizante e controlador e de uma soberania que gera a exceção, sacralizando, abandonando (criando bandos pela exclusão).

A meu ver, afirmar que a violência escolar é uma forma de expressão biopolítica tem implicações na própria maneira como se compreende o fenômeno da violência escolar. Sem o aporte biopolítico não seria possível identificar a violência utilitária, ou não seria possível questionar sobre esse espaço/lugar inabalável em que reina um soberano, que se repete e que obsessivamente persegue o outro, a fim de ajustá-lo, controlá-lo e fornecer-lhe uma medida, por meio da obediência fundamentada no autoritarismo e não na autoridade.

Pode-se dizer que a análise do fenômeno da violência escolar como forma de expressão biopolítica redireciona o olhar para situações antes consideradas normais, não problematizadas, caso do preconceito, do racismo, da briga entre grupos, do *bullying* (o que se ouve é que é assim mesmo, a gente tem de aprender a conviver). Dessa forma, se desloca o olhar de formas de violência que são em realidade resistência. Compreende-se, por exemplo, com maior agudez as investidas do Estado dentro da escola, com ações aparentemente boas, como a exigência de qualificação do professor ou o aumento do número de alunos em sala com o objetivo de buscar equiparações com os índices internacionais, mas que cria estruturas de controle sobre a população escolar.

Esse processo, a meu ver, possibilita: identificar as relações de poder que permeiam e turvam as relações pedagógicas; mapear o uso de estratégias de gestão que normatizam e disciplinam os corpos; ter novo olhar para se compreender melhor as situações de abandono (banimento) e o processo de exclusão pela inclusão de grupos que sofrem com racismo, medo, ameaças, e se isolam, se distanciam, se

marginalizam dentro da própria escola; alcançar nova perspectiva do fenômeno do *bullying*; por fim, refinar a análise de atos/eventos/ações que camuflam o exercício da soberania como instauradora da exceção soberana e do bando soberano.

Volto à metáfora que usei na introdução, o batear. Com o movimento da bateia, sente-se o cansaço, mas quando no fundo da bateia começam a surgir as poeirinhas ou até mesmo pequenas pepitas de ouro, todo cansaço é esquecido e, por um instante, ficamos contemplando a beleza do brilho e imaginando tantas possibilidades. Mais importante, porém, é que logo vem o desejo de continuar a batear, e assim se volta ao cansaço e à contemplação, como se esses estados de corpo/espírito não pudessem nos abandonar, sem o risco de se perder o sentido do batear, da areia, do rio, das horas perdidas, dos sonhos. O trabalho, posso afirmar, está apenas interrompido, porque há muito o que fazer, há muito o que escavar, há muitos espaços para serem visitados e problematizados no contexto educacional, sobretudo no que concerne ao fenômeno da violência escolar analisado a partir da biopolítica da educação.

Com isso, já nos é dado vislumbrar outro viso sobre os processos de subjetivação, sobre os sujeitos constituintes e constituídos de um processo contemporâneo de relações. São muitos os bartlebys à espera, qual carta desviada e silenciada, de reencontro com outros sujeitos, capazes de nova escrita de mundo, de outra narrativa que não se deixa aprisionar em situações de violência pelo poder soberano, e que se esvai como água entre os dedos da mão, perfazendo outros caminhos, tantas histórias, novos discursos.

O atravessamento possível entre resistência, poder e potência é uma abertura para enfrentarmos as violências em todas as suas formas e escaparmos das polaridades que muitas vezes enrijecem os sentidos, sobretudo o olhar sobre as realidades. Pensar em posicionamentos híbridos e flutuantes dá novo foco para as resistências necessárias às relações de poder que também permeiam nos dias de hoje as relações pedagógicas.

Esses posicionamentos serão possíveis no aprimoramento da análise e interpretação do fenômeno da violência escolar como expressão biopolítica, articulado por dispositivos que capturam, orientam, modelam os gestos e as condutas dos seres vivos, levando-os, muitas vezes, à docilização, ao abandono, à sacralização, à vida nua

nas novas dinâmicas urbanas, com a saturação dos mercados capitalistas, com os novos corpos humanos figurados pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, sobre as novas tecnologias de poder como a biopolítica.

No espaço/tempo escolar os sujeitos se constituem e (re)elaboram suas condutas, suas relações e se entregam a possibilidade do ato no qual permanece a potência de poder e poder não, de ser e de não ser.

Como educadora fui afectada pelos relatos, experiências, discursos e pela observação da multiplicidade das microviolências dentro da escola. Dessa situação também eu saí transformada pelas experiências que pude fazer no trabalho de campo, junto aos meus interlocutores. Curiosamente, foram eles que me levaram a extrapolar os conceitos forjados na academia, onde muitas vezes ficam acorrentados aos purismos, para dar-lhes novo sujeito, novos contextos, nova gramática. Biopolítica e violência escolar não pareciam dispostas ao diálogo. Agora, para mim, conversam animadamente.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a juventude no espaço político brasileiro. In: COSTA, A. C. G. (Org.). **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000, p. 198-202.

ABRAMOVAY, M.; WAISSELSISZ, J.; ANDRADE, C. C. e RUA, M. G. **Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, SETUR e Garamond, 1999.

ABRAMOVAY, M. (Coord.). **Escolas e paz**. Brasília: UNESCO; Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

ABRAMOVAY, M. et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**. Brasília: UNESCO; Rio de Janeiro: Cortez, 2002.

ABRAMOVAY, M. et. al. **Violências 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.

ABRAMOVAY, M.; UNESCO OBSERVATÓRIO DE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS. **Escola e violência**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2003.

ABRAMOVAY, M. (Coord.). Escolas inovadoras: um retrato de alternativas. In: ANAIS DO SEMINÁRIO DE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS. **Desafios e alternativas: violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, UNDP, 2003, p. 182-221.

ABRAMOVAY, M. (Coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violências nas Escolas, Ministério da Educação, 2005.

ABRAMOVAY, M. Entrevista com Miriam Abramovay. [Entrevista ao Jornal de Brasília] 22 de julho de 2009. Disponível em http://www.miriamabramovay.com/site/index.php?option=com_content&view=article&id=21%3Aviolencia-nas-escolas&Itemid=19. Acesso em 3 jan. 2013.

ADORNO, S. *Violência: um retrato em branco e preto*. In: GROSBAUUM, E., ALVES, M. L. e MARTINS, A. M. (Orgs.). **Violência, um retrato em branco e preto**. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica (21), 1994, p. 17- 26.

ADORNO, T. **The authoritarian personality**. New York: Harper, 1960.

AGAMBEN, G. **Mezzi senza fine: note sulla política**. Turim: Bollati Boringhieri, 1996.

AGAMBEN, G. **Quel che resta di Auschwitz: l'archivio e il testimone**. Turim: Bollati Boringhieri, 1998.

AGAMBEN, G. **Infanzia e storia: distruzione dell'esperienza e origine della storia**. Turim: Einaudi, 2001a.

AGAMBEN, G. **L'aperto: l'uomo e l'animale**. Turim: Bollati Boringhieri, 2002.

AGAMBEN, G. **Estado de Exceção**. Tradução I. Poletti. São Paulo: Boitempo, 2004a.

AGAMBEN, G. **Não à tatuagem biopolítica**. Especial para o Le Monde. 18 de janeiro de 2004b. Disponível em <http://orientacaopsicologica.com/2010/04/07/agamben-e-a-biopolitica/>. Acesso em 30 maio 2011.

AGAMBEN, G. **Homo sacer: il potere sovrano e la nuda vita**. Turino: Einaudi, 2005a.

AGAMBEN, G. **La potenza del pensiero: saggi e conferenze**. Tradução de S. J. Assmann. Macerata: Neri Pozza, 2005b.

AGAMBEN, G. **Profanazioni**. Roma: Nottetempo, 2005c.

AGAMBEN, G. **Che cos'è un dispositivo?** Roma: Nottetempo, 2006a.

AGAMBEN, G. **La comunidad que viene**. Tradución de José Luis Vallacanas, Claudio La Rocca y Ester Quirós. Valencia: Pre-textos, 2006b.

AGAMBEN, G. Entrevista com Giorgio Agamben. [Entrevista a F. Costa]. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, Niterói, v. 18, n. 1, 2006c. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232006000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 7 fev. 2008.

AGAMBEN, G. **Homo sacer**: o poder soberano e a vida nua I. 2. Reimpressão. Belo Horizonte: UFMG, 2007a.

AGAMBEN, G. **Estâncias**: a palavra e o fantasma na cultura ocidental. Tradução S. J. Assmann. Belo Horizonte: UFMG, 2007b.

AGAMBEN, G. **Profanações**. Tradução e apresentação de S. J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007c.

AGAMBEN, G. **Bartleby**: escrita da potência. “Bartleby ou da contingência” seguido de “Bartleby, o escrivo de Herman Melville”. Lisboa, Portugal: Assírio & Alvim, 2008a.

AGAMBEN, G. **O que resta de Auxchwitz**. Tradução de S. J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2008b.

AGAMBEN, G. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008c.

AGAMBEN, G. A política da profanação. [Entrevista a Vladimir Safatle]. São Paulo, 20 de maio. 2008d. Disponível em <http://orientacaopsicologica.com/2008/05/20/entrevista-agamben-para-a-folha>. Acesso em 31 maio 2011.

AGAMBEN, G. **Signatura rerum**: sobre el método. Tradución de Flavia Costa y Mercedes Ruvituso. Buenos Aires/Argentina: Adriana Hidalgo editora S.A., 2009.

AGAMBEN, G. **O que é contemporâneo? e outros ensaios**. Tradução de V. N. Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

ALMEIDA, J. L. F. Violência escolar e a relação com o conhecimento e a prática docente. Disponível em http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/semanas_pedagogicas/2009/viol_esc_rel_conhec_prat_docente_almeida.pdf. Acesso em 20 jan. 2013.

AMATO, P. La natura umana e il potere: la nozione di biopolitica nell’opera de Michel Foucault. In: AMATO, P. (Org.). **La biopolítica**: il potere sulla vita e la costituzione dela soggettività. Milão: Associazione Culturale Mimesis, 2004, p. 15-40.

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 47, Dec. 1998. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 2 jan. 2013.

ARBLASTER, A. Violência. In: OUTHWAITE, W. ; BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento Social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p. 803-805.

ARENDT, H. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

ARENDT, H. **Human Condition**. Chicago: Chicago University Press, 1998.

ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução de R. Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ARENDT, H. **Sobre a violência**. Tradução de A. Macedo Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARISTÓTELES. **De Anima**. São Paulo: 34, 2006.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Bauru: Edipro, 2006.

ARNOUD, E.; DAMASCENA, A. **Violência no Brasil: representação de um mosaico**. Rio de Janeiro: CERIS, 1996.

ARROYO, M. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestre**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ARRIBAS, S.; CANO, G.; EUGARTE, J. (Coord.). **Hacer vivir, dejar morir: biopolítica y capitalismo**. Madri: CSIC, Arbor, 2010. Colección Anejos Arbor.

ASSMANN, S. J.; SILVA, A. M.; VAZ, A. F. O Corpo como limite. In: CARVALHO, Y. M.; RUBIO, K. (Orgs.). **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001, p. 77-88.

ASSMANN, S. J. Apresentação. In: AGAMBEN, G. **Profanações**. Tradução e apresentação de S. J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007c, p. 1.

ASSMANN, S. J. **Biopolítica em Michel Foucault e Giorgio Agamben**: duas perspectivas. XI Simpósio Internacional IHU: UNISINOS, São Leopoldo, RS, 13-16 de setembro de 2010. Minicurso: 15 de setembro de 2010 (turma 3977). Obra não publicada.

ASSMANN, S. J.; PICH, S.; GOMES, I. M.; VAZ, A. F. Do poder sobre a vida e do poder da vida: lugares do corpo, biopolítica. **Revista Temas & Matizes**. Dossiê Biopolítica. N. 11., 2007, p. 19-20. Disponível em www.unioeste.br/saber. Acesso em 23 mar. 2011.

BASELGA, E. **Sociologia y violencia**. Madri: Mensajero, 1974.

BAZZANELLA, S.; ASSMANN, S. J. A máquina/dispositivo política: a biopolítica, o estado de exceção, a vida nua. In: LONGHI, A. J. **Filosofia, política e transformação**. São Paulo: Leber Ars, 2012, p. 63-89.

BBC. Atirador mata 20 crianças e 6 adultos em escola nos EUA. [14 de dezembro de 2012]. http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2012/12/121214_atirador_escola_1k.shtml. Acesso em 3 jan. 2013.

BECKER, H. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1993.

BENEVIDES, P. S.; MUNIZ NETO, J. Educação, subjetivação e resistência nas sociedades de controle. **ECOS – Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, v.1, n. 1, p. 27-40, 2011.

BENJAMIN, W. **Escritos sobre mito e linguagem (1915-1921)**. São Paulo: Editora 34, 2011.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza; O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. Trad. S. P. Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 114-119.

BENVENISTE, É.; SEIXO, M. A.; PASCOAL, I. **Homem na linguagem**. Lisboa: Arcádia, 1976.

BÍBLIA DE JERUSALÉM. São Paulo: Paulinas, 2010.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**: São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. **Código Penal**. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB no. 3, de 1998.

CARUSO, M. **La biopolítica en las aulas**: prácticas de conducción en las escuelas elementares del Reino de Baviera, Alemania (1869-1919). Buenos Aires: Prometeo, 2005.

CAPONI, S.; RUSSO, M. (Orgs). **Estudos de Filosofia e História das Ciências Biomédicas**. São Paulo: Discurso, 2006.

CASTELO BRANCO, G. As resistências ao poder em Michel Foucault. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 24, n. 1, 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732001000100016&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 ago. 2009.

CASTRO, E. **El vocabulario de Michel Foucault**: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2004.

CASTRO, E. **Giorgio Agamben**: una arqueología de la potencia. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones, UNSAM EDITA de Universidad Nacional de General San Martín, 2008.

CASTRO, E. Governar no Ocidente é exercer o poder como exceção. [Entrevista a M. Junges]. Disponível em http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3502&secao=343&limitstart=2. Acesso em 12 dez. 2012.

CASTRO, E. **Introdução a Giorgio Agamben**: uma arqueologia da potência. Tradução de B. A. Magalhães. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias** 4(8), p. 432-443, 2002.

CHESNAIS, J. C. **Histoire de la violence**. Paris: Éditions Robert Laffont: 1981.

CLASTRES, P.; Moura C. E. M. **Arqueologia da violência**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrechet, 2000.

DADOUN, R. **A violência**: ensaio acerca do *homo violens*. Tradução de P. Ferreira e C. Carvalho. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

DAMASCENA, A.; ARNOUD, E. **Violência no Brasil**: representação de um mosaico. Rio de Janeiro: CERIS, 1996.

DEACON, R.; PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T. T. **Sujeitos da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p.97-126.

DEBARBIEUX, É.; BLAYA, C. (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

DEBARBIEUX, É. et al. **Desafios e alternativas**: violências nas escolas. Brasília: UNESCO, UNDP, 2003.

DEBARDIEUX, E. Violence scolaire: "Je suis pessimiste" nous dit Eric Debarbieux [Entrevista a Le Café Pédagogique] Disponível em http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/larecherche/pages/2006/analyses_71_violencescolairejesuispessimistenousditericdebarbieux.aspx. Acesso em 30 nov. 2012.

DEBARDIEUX, E. Eric Debardieux fala sobre o combate ao bullying. [Entrevista a Revista Nova Escola]. 2011. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/eric-debarbieux-fala-combate-ao-bullying-669588.shtml>. Acesso em 30 nov. 2012.

DELEUZE, G. Deleuze/Spinoza, Cours Vincennes: Ontologia - Etica - 12/12/1980. Disponível em <http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=146&groupe=Spinoza&langue=3>. Acesso em 24 jan. 2013.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Volume IV. São Paulo: 34, 2007.

DELEUZE, G. **Sobre o teatro: um manifesto de menos.** O esgotado. Tradução de F. Saadi, O. Abreu e R. Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Volume III. 2. ed. São Paulo: 34, 2012.

DELUMEAU, J. **História do medo no Ocidente.** Tradução de M. L. Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DREYFUS, H. & RABINOW, P. Michel Foucault. **Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010,

DUBET, F. **Sociologia da Experiência.** Tradução de F. Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUSSEL, I. Foucault e a escrita da história: reflexões sobre os usos da genealogia. **Revista Educação&Realidade.** Dossiê Michel Foucault. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vol. 29, n. 1, p. 45-68, 2004.

DUARTE, A. Sobre a biopolítica: de Foucault ao século XXI. 2008. **Revista Estéticas da Biopolítica.** Disponível em http://www.revistacinetica.com.br/cep/andre_duarte.htm. Acesso em 3 jan. 2013.

ELIAS, N. **O processo civilizador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ESPOSITO, R. **Bios – Biopolítica e Filosofia.** Turim: Einaudi, 2007.

ESTRELA, A. **Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores.** 4. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina.** Porto: Porto, 1992.

FARHI NETO, L. Biopolítica como tecnologia de poder. **Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis,** Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, vol. 5, n. 1, p. 47-65, jan/jul., 2008.

- FARHI NETO, L. **Biopolíticas**: as formulações de Foucault. Florianópolis: Cidade Futura, 2010.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. **Historia da sexualidade I**: a vontade de saber. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 21. Reimpressão. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- FOUCAULT, M. Polêmica, Política e Problematizações. Tradução Portuguesa: S. J. Assmann. [Polémique, politique et problématisations]. In: FOUCAULT, M. **Dits et Écrits**. Vol. IV. Paris: Gallimard, 1997, p. 591-598. Originalmente publicado como: Polemics, Politics and Problematizations. [Entrevista a P. Rabinow]. maio de 1984. In: RABINOW (Org.). **The Foucault Reader**, Nova York: Pantheon Books, 1984, p. 381-390. Disponível em http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/quintana/polemica_politica_problematiz.ht. Acesso em 17 maio 2011.
- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, M. **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, 2001.
- FOUCAULT, M. **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- FOUCAULT, M. **Estratégia poder-saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. Coleção Dito e Escrito IV.
- FOUCAULT, M. **Omnes et Singulatim**: para uma crítica da razão política. Tradução de S. J. Assmann. Desterro: Nephelibata, 2006b.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: 34. Petrópolis: Vozes, 2007a.
- FOUCAULT, M. **Nacimiento de la biopolítica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007b.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. & RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 273-342.

FOUCAULT, M. Polêmica, Política e Problematizações. Tradução de S. J. Assmann. Disponível em http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/quintana/polemica_politica_problematiz.ht. Acesso em 17 mai. 2011.

FRÓIS, K. P. **Um manto para a vida nua: uma relação entre biopolítica e arte a partir do pensamento de Giorgio Agamben**. Florianópolis, SC, 2010. 320 f. Tese (doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas.

GABRIEL, P. **Violência avança nas escolas**. Curitiba, 11 maio 2009. Disponível em www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?tl=1&id=885201&tit=Violencia-avanca-nas-escolas. Acesso em 10 mar. 2011.

GADAMER, H. G. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALLO, S. A educação sob os parâmetros da biopolítica: o efeito Foucault. [Entrevista ao Instituto Humanitas]. 12 de outubro de 2010. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/36831-a-educacao-sob-os-parametros-da-biopolitica-o-efeito-foucault-entrevista-especial-com-silvio-gallo>. Acesso em 24 jan. 2013.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GARCIA, C. Resistência a partir de Foucault. In: PASSOS, I. C. (Org.). **Poder, normalização e violência**. Incursões foucaultianas para a atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 109-117.

GIDDENS, A. **O estado-nação e a violência**. São Paulo: EDUSP, 2001.

GLOBO ESPORTE. Revoltados, torcedores do Coritiba partem para a violência no Couto Pereira. Disponível em <http://globoesporte.globo.com/Esportes/Noticias/Times/Coritiba/0,,MUL140533715014,00REVOLTADOS+TORCEDORES+DO+CORITIBA+PARTE+M+PARA+A+VIOLENCIA+NO+COUTO+PEREIRA.html>. Acesso em 29 nov 2012.

GONÇALVES, A. A. O.; REMENCHE, M. L. R.; SOUZA, D. M. M. R. R.; SANDI, F.; FORTUNATO, I. **Projeto Marista para o Ofício de Aluno**. Currículo em Movimento. V. 7. São Paulo: FTD, 2010.

GRIMM, C. **Der Begriff der Biopolitik bei Michel Foucault und Giorgio Agamben und seine Bedeutung für die modernern Biowissenschaften**. Munique: Grin Verlag, 2006.

GROS, F. (Org.). **Foucault a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola, 2004.

GROSSI, M. Na busca do 'outro' encontra-se a 'si mesmo'. In: **Trabalho de Campo e subjetividade**. Florianópolis: Editora Claudia Lago, 1992, p. 7-18.

GROSSI, Miriam P.; MINELLA, Luzinete S.; PORTO, Rozeli (Orgs). **Depoimentos: trinta anos de pesquisas feministas brasileiras sobre violência**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2006.

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

HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOBBS, T. **Do cidadão**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Versão 1.0. 5. 270. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

IBGE. **idades@: Curitiba, PR**. Disponível em: www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=410690#. Acesso em 30 nov. 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP. Verbete: Comunidade escolar. Disponível em http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesaur_o.php?resolution2=1024_1. Acesso em 20 nov. 2012.

KAFKA, F. **O Castelo**. 2. ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1926.

KAstrup, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia e Sociedade**, p. 15-22, jan/abr., 2007.

KONDER, L. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1995.

LAPOUJADE, D. O corpo que não aguenta mais. In: LINS, D. (Org.). **Nietzsche e Deleuze: que pode o corpo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002, p. 82-94.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, (19), p. 20-28, 2002.

LAZZARATO, M. Biopolítica/Bioeconomia. In: PASSOS, I. C. (Org.). **Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 41-62.

LEIS, H. R.; ASSMANN, S. J. **Crônicas da pólis: da democracia à corrupção, da esquerda à direita, do terrorismo à natureza humana, do mal à amizade, da religião à técnica**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006.

LIMA, N. T. Juventude e Ensino Médio: de costas para o futuro? In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, p. 93-111.

LOPES NETO, A. A.; SAAVREDRA, L. H. **Diga não para o Bullying: Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes**. Rio de Janeiro: Abrapia, 2003.

LUCINDA, M. C.; NASCIMENTO, M. G.; CANDAU, V. M. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAFFESOLI, M. **Dinâmica da violência**. Tradução de C. M. V. França. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1987.

MAFFESOLI, M. **Essais sur la violence banale et fondatrice**. Paris: CNRS Éditions, 2009.

MARQUES, R. M.; MENDES, Á. Servindo a dois senhores: as políticas sociais no governo Lula. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. 1, 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 3 ago 2008.

MARTINS, J. S. **A sociabilidade do homem simples**: cotidiano e história na modernidade anômala. São Paulo: Hucitec, 2000.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Atenas, 2001.

MEDINA, J. P. S. **O brasileiro e seu corpo**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

MELVILLE, H. **Bartleby, o escrivão**: uma história de Wall Street. Porto Alegre: L&PM, 2008.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MESQUITA FILHO, J. **‘É tanta violência, é ação sem consciência’**: representações sobre a violência entre jovens do Ensino Médio. 209f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras. UNESP, 2003.

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MIGUEL, D. S.; LIMA, P. M. (Orgs.). **Violências em (Com) Textos**: olhares. Florianópolis: UDESC, 2010.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. **Fala galera**: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro. Brasília: UNESCO,

Instituto Ayrton Senna, Fundação Ford, Fundação Osvaldo Cruz e Garamond, 1999.

MO SUNG, J. **Deus, ilusão ou realidade?** São Paulo: Ática, 1996.

MORAIS, R. **Violência e Educação**. Campinas: Papyrus, 1995.

MORIN, E.; BAUDRILLARD, J. **A violência no mundo**. Rio de Janeiro: Anima, 2004.

MORO, Marie-Rose. L'école est parfois un lieu d'amour déçu. [Entrevista]. **Revista Sciences Humaines**. n. 172, junho 2006, p. 10-11.

MOUTINHO, M. **Introdução à etnologia**. Lisboa: Estampa, 1980.

NUNES, N. A.; ASSMANN, S. J. A escola e as práticas de poder disciplinar. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v.18, n. 33, p.135-153, jan./jun. 2000.

OLIVEIRA, A. A. **A percepção do aluno sobre seu curso de Ensino Médio**: estudo de caso de uma escola da rede estadual de São Paulo. 2005. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação e Artes Universidade Presbiteriana Mackenzie.

OLIVEIRA, M. A. T. (Org.). **A educação do corpo na escola brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006.

PAIVA, V. P.; ZALUAR, A. **Violência e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

PAREDES, E. C. **Violência**: o que tem a dizer alunos e professores da rede pública de ensino cuiabana. Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT, 2006.

PELBART, P. P. **Vida Capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003.

PELBART, P. P. **Vida e Morte em contexto de dominação biopolítica**. Instituto de estudos avançados da Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em www.iea.usp.br/textos. Acesso em 10 out. 2012.

PERALVA, A. Violência brasileira entre crescimento da igualdade e fragilidade institucional. In: LEVISKY, D. L. (Org.). **Adolescência e violência**: ações comunitárias na prevenção. São Paulo: Casa do Psicólogo/Hebraica, 2001, p. 25-36.

PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIGNATELLI, F. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, T. T. **Sujeitos da educação**. Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p.97-126.

PINO, A. Violence in School in Brazil. In: **Thresholds in Education**, may, 1995.

PINO, A. 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 7 fev. 2008.

PORTELLI, A. O massacre de Civitella Val de Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944): mito e política, luto e senso comum. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. **Usos e abusos de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1998, p. 103-130.

POZO, J. I. **Aquisição de conhecimento**: quando a carne se faz verbo. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. Portal da Cidade de Curitiba. Disponível em <http://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/historia-fundacao-e-nome-da-cidade/207>. Acesso em 30 nov. 2012.

RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

REVISTA EDUCAÇÃO & REALIDADE. Dossiê Michel Foucault. v. 29, n.1. Jan/jun., 2004.

RIFIOTIS, T. Dilemas éticos no campo da violência. **Comunicação&Educação**, p. 26-32, set/dez., 1998.

ROCHA, J. S. **Violências nas escolas**: da banalidade do mal à banalização da pedagogia. Florianópolis: Insular, 2010.

RUOTTI, C. et al. **Violência na escola**: um guia para pais e professores. São Paulo: Andhep, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

RUOTTI, C. Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, p. 339-355, jan./abr. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n1/a10v36n1.pdf>. Acesso em 12 jan. 2012.

SALLAS, A. L. et al. **Os jovens de Curitiba**: esperanças e desencantos, juventude, violência e cidadania. Brasília: UNESCO, 1999.

SANDRINI, P. R. **Medidas socioeducativas**: uma reflexão sobre as implicações educacionais na transgressão a lei. 1997. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro, Graal, 1989.

SASTRE, E. Panorama dos Estudos sobre Violência nas Escolas no Brasil: 1980-2009. Disponível em www.portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015503.pdf. Acesso em 19 jan. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. SEED em números. Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/index.php>. Acesso em 30 nov. 2012.

SECRETARIA DO ESTADO DO PARANÁ. **Enfrentamento à violência**. Curitiba: SEED, 2008. Cadernos Temáticos dos Desafios Educacionais Contemporâneos, 4.

SHEMES, J. **Indisciplina e mediação de conflitos na escola**. Disponível em <http://indisciplinaemediacaoedeconflitos.blogspot.com.br/>. Acesso em 20 nov. 2012.

SHILLING, F. **A sociedade da insegurança e violência na escola**. São Paulo: Moderna, 2004.

SIMMEL, G.; MORAES FILHO, E. **Georg Simmel**. São Paulo: Ática, 1983.

SOREL, G. **Reflexões sobre a violência**. Tradução de P. Neves. São Paulo: M. Fontes, 1992.

SOUZA, R. M. **Juventude e escola**: o aprender a aprender. São Paulo: EDUC/Paulus, 2003.

SOUZA, R. F. B. Foucault: o nascimento do liberalismo. **Opinião Filosófica**, Porto Alegre, v. 3; n. 1, 2012, p. 191-201.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, Jun. 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em 31 maio 2011.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Disponível em <http://www.eliasbitencourt.com/psi/sposito.pdf>. Acesso em 10 mar. 2011.

SPOSITO, M. P.. **A sociabilidade juvenil e a rua**: novos conflitos e ação coletiva na cidade. São Paulo, Revista Tempo Social, vol. 5 números 1-2, Departamento de Sociologia, FFLCH/USP, 1994.

SPOSITO, Marília. (Des)encontros entre os jovens e a escola. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, p. 73-91.

TEIXEIRA, M. C. S. **Antropologia, cotidiano e educação**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

TEIXEIRA, M. C. S.; PORTO, M. R. S. Violência, insegurança e imaginário do medo. **Cadernos do CEDES**, Campinas, v. 19, n. 47, dez. 1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000400005&lng=en&nrm=iso. Acesso em 23 mar. 2011.

TEIXEIRA, M. L. T. **Adolescência e violência**: desperdício de vidas. São Paulo: Cortez, 2006.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA. Quem Somos. Disponível em <http://www.ucb.br/textos/2/98/QuemSomos/?sIT=8>. Acesso em 12 mar. 2012.

VAZ, A. F. Educação, experiência, sentidos do corpo e da infância: um estudo experimental em escritos Walter Benjamin. In: PAGNI, P. A.; GELAMO, R. P. **Experiência, Educação e contemporaneidade**. Marília: Cultura Acadêmica, 2010, p. 35-49.

VAZ, A. F. Marcas do corpo escolarizado, inventário do acúmulo de ruínas sobre a articulação entre memória e filosofia da história em Walter Benjamin e Theodor W. Adorno. In: OLIVEIRA, M. A. T. (Org.). **A educação do corpo na escola brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 35-55.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA, L. da; LEITE, M. R. S. D. T; DUARTE, V. C. Qualificação, competência técnica e inovação no ofício docente para a melhoria da qualidade do ensino fundamental. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 9, n. 03, p. 143-167, 2005.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. O. **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência dos municípios brasileiros**. Brasília: OEI, Ministério da Saúde, 2007.

WASELFISZ, J. J. **Juventude, violência e cidadania**: os jovens de Brasília. São Paulo: Cortez, 1998a.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência I**: os jovens do Brasil. Rio de Janeiro: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Garamond, 1998b.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência II**: os jovens do Brasil. Rio de Janeiro: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Ministério da Justiça, 2000.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência III**: os jovens do Brasil. Rio de Janeiro: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Ministério da Justiça, SEDH, 2002.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2011**: os jovens do Brasil. Brasília: Ministério da Justiça; São Paulo: Instituto Sangari, 2011.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2012: a cor dos homicídios no Brasil**. Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO; Brasília: SEPPPIR/PR, 2012.

WERTHEIN, J. O Mapa da Violência no Paraná. Disponível em <http://jorgewerthein.blogspot.com/2011/03/o-mapa-da-violencia-do-parana.html>. Acesso em 10 mar. 2011.

WHYTE, W. F. **Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada**. Tradução de M. L. Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

WIEWIORKA, M. **Violence en France**. Paris: Seuil, 1999.

WIEWIORKA, M. Violência hoje. **Ciência saúde coletiva**, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232006000500002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 16 jan. 2008.

ZERO HORA. Polícia descobre plano de crianças para assassinato de professora nos EUA. 2 de abril de 2008. Disponível em <http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default.jsp?uf=1&local=1§ion=Mundo&newsID=a1814820.xml>. Acesso em 2 ago. 2010.