

## MICROFÍSICA DA VIOLÊNCIA ‘DA’ ESCOLA: EXPERIÊNCIAS E NÃO-EXPERIÊNCIAS NOS *ESPAÇOTEMPOS* DA ESCOLA

*Adalgisa Aparecida de Oliveira Gonçalves*

Doutoranda do Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas  
Programa de Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas -DICH  
Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC – Brasil  
adalgisaoliveirag989@gmail.com

### **Resumo**

Neste artigo propomos uma reflexão sobre pesquisa realizada nas escolas de Curitiba, Brasil, sobre a relação entre violência escolar e as experiências coletivas que se dão na comunidade escolar. Neste artigo, o problema que perseguimos se configura da seguinte forma: a violência é um óbice para os processos educativos da escola, como dispositivo biopolítico? Como esse dispositivo interfere nas experiências que constituem os sujeitos? Para essa análise teremos em conta os estudos de Michel Foucault (1929-1984), Giorgio Agamben e Bernard Charlot, em particular os conceitos de experiência/não-experiência, violência da escola e biopolítica. E tomaremos como termo de relação o personagem K. do livro *O Castelo*, de Franz Kafka. A impossibilidade da experiência é uma dos pontos de contato entre o agrimensor kafkaniano e os jovens que sofrem as consequências da violência “da” escola. A metodologia aplicada é a pesquisa interdisciplinar, que se apoia em abordagens filosóficas, antropológicas, históricas e sociológicas.

**Palavras-chave:** violência da escola, experiência/não-experiência, biopolítica.

### **Abstract**

This paper proposes a research conducted in schools in Curitiba, Brazil, on the relationship between school's violence and collective experiences that take place in the school community. In this article we pursue the issue configured in this way: is the violence an obstacle to the educational processes of the school, as biopolitical device? For this analysis we will consider the studies of Michel Foucault (1929-1984), Giorgio Agamben and Bernard Charlot, in particular the concepts of experience/no-experience, school's violence and biopolitical experience. And we will take as a metaphor the character K. of the book *The Castle*, by Franz Kafka. The lack of experience is one of the points of contact between the surveyor by Kafka and young people who suffer the consequences of school's violence. The methodology is interdisciplinary research, which relies on philosophical, anthropological, historical and sociological approaches.

**Keywords:** school's violence, experience/no-experience, biopolitical.

## **Violência e violência escolar**

Embora não seja o escopo nos embrenharmos em uma filologia da palavra violência, é necessário que se deixe claro algumas compreensões deste conceito, para esclarecer qual é o ponto partida, visto que há dificuldades nas definições apresentadas pelos estudiosos.

No sentido etimológico de violência há uma forte ligação com o termo 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 lemos que a violência classifica qualquer agressão física contra seres humanos, cometida com a intenção de lhes causar dano, dor ou sofrimento (Arblaster, 1996: 803-805).

Esse significado é desconstruído por Arendt (1985), que distingue violência de poder, vigor, autoridade e também de força. Para a filósofa, a violência é eminentemente instrumental, mas ela reconhece que há um caráter de “imprevisibilidade total que encontramos no instante em que nos aproximamos do âmbito da violência” (apud Michaud, 1989: 12). O sociólogo e historiador Yves Michaud (1989) aproxima essa compreensão de violência aos 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 (1989), 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 as de hoje, porque as normas e as leis mudam, e também pelo fato de não haver um único discurso nem um saber universal sobre a violência, já que cada sociedade busca suas próprias soluções e critérios.

A percepção da complexidade da violência deve ser vinculada à necessidade de verificação das diferenças e de suas diversas formas de manifestação. Análises e pesquisas recentes produzidas pela Unesco têm apresentado 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, 2002: 27-28).

A violência simbólica, como o abuso de poder, as imposições de conteúdos, as péssimas relações pedagógicas, ou a violência institucional, como a marginalização, discriminação e abandono, são práticas que levam a um assujeitamento que instrumentaliza as estratégias de poder. Ela abriga o exercício da autoridade nas escolas. Bourdieu (2000) destaca que os conteúdos escolares, os programas de ensino, os métodos de ensino e de avaliação, as relações pedagógicas e as práticas linguísticas representam o poder das classes dominantes sobre as classes populares, desvelando a violência simbólica exercida sobre os alunos pertencentes a essas classes.

Vale salientar o que já foi dito por Sposito (2001), que 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 configuraram 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.

Para os estudiosos brasileiros, a questão não é diferente do resto do mundo. A violência é um dos eternos problemas da teoria social e da prática política, afirma Abramovay (2002). A História do Brasil, argumenta Adorno (1994: 19) é, sob certo aspecto, uma história social e política da violência. Ele se refere às lutas populares, às relações de poder estabelecidas pela cultura, ao Estado Soberano da ditadura militar, entre outros. E respinga, conseqüentemente, na escola e em seus atores.

### **Violência da escola e abandono: a inclusão pela exclusão**

Charlot (2002), ao analisar a violência escolar, ressalta três categorias possíveis para se compreender a violência, isto é, a violência ‘na’ escola, a violência ‘da’ escola e a violência ‘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, provocando ali brigas e confusões. A violência à escola, por outro lado, 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*. 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. À terceira categoria, a violência ‘da’ escola, nos ateremos um pouco mais neste artigo. Este tipo de violência, que é institucional, é sofrido tanto pelos alunos quanto pelos professores. É violência simbólica, política, e está presente nas formas de agir, nas palavras, nos discursos, nos processos avaliativos e de notação, na disposição social da classe (CHARLOT, 2002: 3-4).

A violência ‘da’ escola é 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 das escolas.

Em pesquisa realizada por Abromovay (2002), os alunos relataram que há professores que os ignoram, deixando-os em situação de humilhados e abandonados:

no cotidiano das escolas, existem vários exemplos de violência institucional, como, por exemplo, alunos que relatam que há professores que têm dificuldade de dialogar com eles, humilhando-os e ignorando completamente seus problemas, não querendo nem sequer escutá-los, pois a professora não tem nada a ver com isso. Outros tratam mal os alunos – safado, marmanjão –, recorrem a agressões verbais e os expõem ao ridículo quando estes não atendem algo ou quando não conseguem responder a uma pergunta: (Botam) apelido, ficam fazendo gracinha (...) veem o nome da pessoa e colocam apelido. Tem um menino que lá na sala que o professor chama ele de Benedito, fica enchendo o saco. Na nossa sala, o apelido de um moleque é “bunda mole”. O professor chama ele de BM. (Abromovay, 2002: 27).

A partir de uma perspectiva biopolítica, pode-se perceber nesse relato que o professor, ao chamar o aluno de “benedito” ou “BM”, deixa entrever que ele foi separado do grupo para servir de objeto aos seus gracejos. Esse aluno está sofrendo uma forma de violência que vai além do simbólico, que significa estar sujeito à soberania do professor, que faz mal uso de sua autoridade dentro da sala de aula. Essa microestrutura criada dentro da sala de aula, essa microfísica da violência, pode ser escamoteada como processo integrador e de inclusão, mas, na verdade, é excludente.

Pode-se, aqui, aplicar o que Agamben (2007) chama de processo de inclusão pela exclusão. O filósofo argumenta, em outro contexto, mas que podemos aplicar aqui, que esse tipo de separação é uma relação de bando, no sentido de banimento, abandono.

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, 2007: 36)

O que define a condição de banido/abandonado é, sobretudo, o caráter particular da dupla exclusão em que se encontra preso e da violência à qual se encontra exposto (Agamben, 2007: 90). O professor que age como soberano dentro da sala de aula, o aluno que se une a um grupo para ameaçar o professor, as políticas internas de repressão e vigilância: tais situações abrem possibilidades de análise e aguçam os interesses de investigação para alargar a reflexão acerca das relações pedagógicas e ampliar a reflexão sobre as consequências de uma violência muitas vezes escondida em sutilezas, como a atuação de um professor supostamente bem humorado.

Nos termos da biopolítica, a regulação das relações estabelecidas na escola, não na perspectiva da disciplina foucaultiana de docilização dos corpos, mas do poder soberano, 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, terá sempre alguém submetido a essa ordem de sujeito a ser sacralizado, abandonado, afetado em sua subjetividade.

Ao dizer que a violência pode ir além da violência simbólica ou psicológica, entende-se que a violência ‘da’ escola afeta a população escolar de tal forma, que vai permeando e danificando as relações pedagógicas, as experiências de aprendizagem, até mesmo a saúde dos sujeitos em processo de subjetivação. Eles estão buscando formas melhores de dizer de si, de se narrarem, e, quando a violência incide sobre esses corpos, emerge o aspecto biopolítico da violência.

O corpo é uma realidade biopolítica, afirma Foucault (1979: 80), e sofre as consequências do poder soberano que age sobre ele, seja para docilizá-lo seja para bani-lo/abandoná-lo. O poder soberano na biopolítica moderna, argumenta Agamben (2007: p.149), “é aquele que decide sobre o valor ou sobre o desvalor da vida enquanto tal”. Na

violência ‘da’ escola, a cada momento alguém se investe do poder soberano e age sobre os corpos que ali estão.

A análise da violência ‘da’ escola sob a perspectiva biopolítica desvela assim os silêncios, as inseguranças, as doenças, os racismos, os não ditos que investem sobre os corpos. Nessa mesma perspectiva, o corpo da biopolítica é um corpo coletivo, de muitas cabeças. Em se tratando da coletividade, o dano acaba sendo maior, pois a inteira população escolar sofre as consequências dessas várias faces que a biopolítica assume.

### **Violência ‘da’ escola e experiências escolares**

Nos encontros, conversas e entrevistas com os alunos de diferentes escolas de Curitiba/Brasil, percebemos a fragilidade aí instaurada nas últimas décadas. Essa constatação é recorrente nas falas de pedagogos: “Nos ‘últimos anos’ as coisas pioraram muito”; “Os alunos não respeitam mais os professores”; “As famílias não respaldam mais os professores, pelo contrário, elas insuflam seus filhos e filhas a não aceitarem qualquer exigência do professor”. A relação institucional entre família e escola encontra-se abalada, e as consequências são sérias para a educação, pois essa situação coloca os escolares em um lugar de indistinção, indeterminação e insegurança, que afeta ainda mais as experiências de aprendizagem. Uma pedagoga salientou que os pais se tornaram exageradamente superprotetores. Escudam seus filhos de uma sociedade que, para eles, seria a responsável pela exclusão. Essa sociedade está representada em tudo que está fora do contexto familiar. Outra, ao falar da família como principal elemento externo que intervém na escola, assinalou que o aspecto que mais interfere, sobretudo nas famílias pobres, é a atitude dos pais de mimarem seus filhos, gerando falta de limites e intolerância. Tudo tem de acontecer na hora que querem e como querem: “Os alunos têm grande dificuldade de cumprir/seguir regras”.

Embora haja, nessa questão, um paradoxo, pois no Brasil “estima-se que 70% dos casos de agressões contra crianças aconteçam justamente no interior das famílias” (Veronese, 1997 apud Soares Miguel; Lima, 2010: 12), a crise institucional que se instalou tanto na família quanto na escola nasce da incapacidade de ambas de distinguir a violência de outras situações como os conflitos, as incivildades, as agressividades e a carência afetiva. Convém, nesse caso, desfocar o olhar, como sugere Soares Migués 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 prática de violências mascaradas sob o discurso missionário de formar bons cidadãos. (Soares Miguel; Lima, 2010: 30).

Muitas famílias, ainda hoje, atribuem algum caráter educativo à violência. Há uma separação determinante entre a privacidade da casa e o público, comenta Soares Miguel e Lima (2010: 24), e isso significa que “perdura a ideia de que as pessoas externas às relações familiares não devem interferir no processo educativo conduzido por pais, mães e demais responsáveis”. A escola pertence ao espaço externo às relações familiares, e muitas vezes há um pacto tácito entre as partes para não se comentar sobre assuntos de violência. Mas esse silêncio, tanto da família quanto da escola, é nocivo para as crianças e os jovens escolares e se constitui em óbice para a educação.

#### *Como os estudantes entendem a violência escolar*

Os estudantes são repetidores do discurso sobre a violência: “Existem dois tipos de violência: a física e psicológica. A violência física se constitui de agressão, como tapas, socos, chutes, etc. A violência psicológica constitui-se de xingamento, apelidos indesejáveis, etc.” (aluno do Ensino Médio). A violência, para eles é basicamente o *bullying*, que a maioria chama de violência psicológica. Ao serem indagados sobre o que se entende por violência, alguns alunos disseram: “Esse não é um assunto que me interessa”, ou “Não sei nada sobre isso e não quero saber” (aluna da 7ª série). A maioria entende violência como agressão física e agressão psicológica. Quando pedimos para que definissem *bullying*, palavra recorrente no vocabulário deles, se limitaram a dizer que é a violência psicológica.

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 a pedagoga nos levou à sala de aula para nos apresentar aos alunos, disse-lhes: “Estes professores vão fazer uma pesquisa sobre violência, e vocês sabem que violência não é só bater, mas é também o desrespeito ao outro”.

As definições dos alunos têm origem nas próprias experiências. Vivem num “estado de violência” cotidiana, como afirma Abramovay (2005). Há, de fato, experiências

diferenciadas de violência, mas todos a verbalizam como agressão física, identificada sempre que há briga com contato físico. Nos depoimentos dos alunos, essa verbalização se evidencia com clareza:

Violência “é um ato de agressividade” ... “ agressão verbal” ... “ato de agredir uma pessoa” ... “ato de agressão física, moral e psicológica em todo e qualquer ambiente” ... “ ato de covardia” ... “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. Eu sou contra a violência, por isso eu evito violência dentro do colégio” ... “é uma coisa ruim que, todas às vezes, traz muita tragédia”... “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.” (alunos do Ensino Médio, da 7ª série e 5ª série do Ensino Fundamental)

Violência hoje em dia é uma coisa que é difícil alguém não saber. A violência está no dia a dia do mundo. Começa com uma discussão e, infelizmente, logo termina em briga, causando até morte” (aluno da 7ª série)

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).

Abramovay (2005) afirma que brigas e agressões físicas não são o tipo de violência mais frequentes nas escolas, de acordo com suas pesquisas, mas ganha maior visibilidade nos discursos dos atores escolares, o que se explica pelo grau de violência e agressividade envolvido nas relações.

Verifica-se que a agressão física aparece, com mais superficialidade, nas primeiras conversas sobre o assunto. Porém, quando se vai aprofundando, aparecem situações como ameaça com armas, por exemplo. Um aluno relatou que é comum aparecerem colegas com armas na escola e que ninguém percebe. As armas mais comuns são facas e revólveres.

Nas definições e entendimentos acerca da violência da escola, há confusões conceituais mal resolvidas, que carecem de aprofundamento. A mais recorrente é a confusão entre o que seja violência, agressividade e incivilidade, como destacam Charlot (2002) e Derbarbieux (2002).

Esses autores estudam a violência escolar, tentando subtrair elementos que, segundo eles, não deveriam ser chamados de violência. Para ambos, a incidência de fenômenos com perfis diferenciados não favorecia análise satisfatória. As agressões físicas, por exemplo, não deviam ser interpretadas no mesmo nível das grosserias, palavrões ou mesmo a destruição do patrimônio.

Charlot (2002) esclarece que é preciso distinguir violência de agressividade e agressão. Agressividade é uma disposição biopsíquica reacional provocada pela frustração e angústia. 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.

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. (Michaud, 1989, p. 70).

Outros dois conceitos aparecem nos estudos de Charlot (2002) e são igualmente necessários para a compreensão de violência: transgressão e incivilidade. Assim, expressa:

“Os 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): absentéismo, 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” (Charlot, 2002, p.437)

A incivilidade sustenta o entendimento de violência como fenômeno urbano antissocial e antiescolar, interno à escola, que, se banalizado, poderá 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. As incivildades podem ser 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 direcionadas a pessoas, podem tomar a forma de intimidação física (empurrões, escarros ) e verbais (ameaças e injúrias).

Outra forma de incivilidade seria o descuido com a higiene das áreas coletivas, como os banheiros, assim como a adoção de atitudes destinadas a suscitar o medo, como posturas sexistas e *bullying* (Abramovay, 2006). As incivildades são um tipo de violência que na

escola pode se transformar em traumas, quando são silenciadas, banalizadas e transformadas em violência simbólica.

Essas distinções entre violência, agressividade, transgressão (ato puramente comportamental), agressão e incivilidade têm o objetivo de criar categorias que colaborem para uma melhor compreensão do conceito de violência escolar, para que não se coloquem todos os atos no mesmo plano, nem os julguem a partir de um único viés.

Os alunos entrevistados disseram que as principais formas de violência presentes na escola são “*bullying*, xingamentos, preconceitos raciais, violência física”, e um aluno testemunha que “algumas pessoas trazem facas e armas para o colégio” (alunos da 5ª série). Perguntamos, então, se os professores não percebiam as armas. Responderam: “Não, as pessoas escondem direitinho, mas isso dá muito medo”.

O que se evidencia nas experiências dos alunos, apesar de seu parco vocabulário, é justamente as multifaces da violência escolar (racismos, preconceitos, maus-tratos, formas biopolítica, autoritarismo, soberania), que se torna um óbice para as experiências pedagógicas, posto que cria descontinuidade nos processos educativos, gerando deslocamento de funções e de papéis. Em outras palavras, se poderia dizer que a violência escolar faz da escola um não-lugar, uma não-experiência, no sentido de que não abre possibilidade para o enriquecimento do capital cognitivo, acadêmico, afetivo e, tampouco, social.

Nos discursos sobre a escola está presente uma polifonia que faz entrever, de alguma forma, “um lugar que também nos constitui por tudo aquilo que lá já passamos e por tudo aquilo que lá não nos passou. Esse arquivo oferece possibilidades de presenças e faltas, lembranças e esquecimentos, lugares e não-lugares, felicidades e tristezas, afetos e violências” (Soares Miguel; Lima, 2010: 28), experiência e não-experiências.

A vida escolar é baseada em experiências. Estas podem ser trazidas pelos sujeitos, mas também ser produzidas voluntária ou involuntariamente no cotidiano das convivências escolares. O importante é que a experiência escolar tenha a clara intencionalidade de aproximar o sujeito ao objeto a ser conhecido. Por sua vez, a experiência será tal se produzir resultados, isto é, se transformar o sujeito e agregar valor ao seu capital intelectual, social, cultural. A violência nega esse movimento.

## **Experiências e vivências: da ‘infância’ à linguagem**

Vivência (*Erlebnis*) e experiência (*Erfahrung*), de acordo com a sociologia alemã, são termos complementares entre si. Vivência trata de 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 (Oliveira, 2005). A experiência, por outro lado, fala de um conhecimento adquirido através de uma vivência pessoal, própria e singular. Em outras palavras, “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).

Bernard Charlot (2000) usa os dois termos para fazer 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 mais pessoal da aprendizagem, embora se dê também na coletividade. A pessoa aprende com as próprias experiências e com as experiências pedagogicamente organizadas.

Essas relações, porém, supõem saberes diferentes de cada uma das partes, no caso da escola, entre o professor e o aluno. Todavia, a relação com o saber se constrói em relações sociais de saber. Charlot (2000) afirma que a relação com o 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 o mundo se oferece a ele como um conjunto de significados. É nesse universo de significados que se estabelecem as relações.

Por outro lado, o ser humano tem um corpo, é energia, é dinamismo. O mundo tem também 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 em vivências e experiências.

A inscrição nessa rede comunicacional entre seres humanos – o aprender – requer tempo, que é o de uma história. Esse tempo não homogêneo, é ritmado por “momentos” significativos, por ocasiões, por rupturas. 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: 78-79).

Esses momentos/espços de aprendizado que se dão no grupo social, na coletividade, quando é permeado pela violência, seja ela qual for, perde sua potência e se transforma em não-momento, em não-lugar. O corpo coletivo fica minado por essa violência, causando “explosões” aqui e ali, em forma de doença, de alijamento do grupo, de depressão, de agressividade, de conflitos variados.

Nesse sentido, a violência escolar expressa a biopolítica dentro da escola, isto é, a 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, indelévels, como afirma uma aluna: “Eu, desde pequena, tenho traumas de escolas; é como se eu estivesse numa cadeia e ainda é. 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” (alunas da 7ª série).

O limiar dessas não-experiências, que são 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. K. torna-se paradigma da não-experiência, do sujeito que se constitui num espaço ocupado pela violência. Acompanhando-o, 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. Kafka nega a nós, leitores, a experiência.

Antes, porém, vejamos a reflexão que Agamben faz em seu livro *Infância e História* (2008). Trata-se de uma análise a partir da experiência que está na relação de passagem da infância (*infans*, aquele que não tem voz, o não falante) para a linguagem.

### *A experiência como linguagem*

Em seu livro, Agamben nos impulsiona para um voo como o do filho da águia que está aprendendo a voar, mas que, ao descobrir suas possibilidades, se deleita num voo rasante e

cheio de possibilidades. A reflexão que faz é baseada na filosofia, mas, por meio dela, pode-se entender o que ocorre com o sujeito destituído da possibilidade de se narrar, de dizer de si.

Para ele, a destruir a experiência está, de modo ineludível, a ciência moderna. Desde Bacon, não há como conciliar experiência em seu sentido tradicional, não calculável nem certa, partícipe, em algum sentido, do conhecimento, com o conhecimento, cuja nova sede não é mais a *psyché* nem o *nous*, que em Aristóteles se encontram separados, mas que 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*” (Agamben, 2008: 32), a modernidade constrói 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 experiência. Definitivamente, não nos é dado retomar o caminho da experiência na semântica clássico-medieval.

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. Conseqüentemente, não pode existir experiência de um eu substantivado. 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 suas contradições” (Agamben, 2008: 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, 2008: 42). Eis o que constitui a “Ciência da experiência da consciência” (título original da *Fenomenologia do espírito*), 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, 2008: 47), tentativa que parece emudecer a própria ciência, transformando-a em “hermenêutica” ou “intuição mística difusa”.

O percurso chega, no quadro traçado por Agamben, em Husserl, que tenta, a partir do ego cogito cartesiano, o momento originário da experiência do sujeito transcendental. Diz Husserl (apud Agamben, 2008: 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, 2008: 48).

A mudez proposta aqui pelo filósofo italiano não é certamente a inabilidade fisiopsíquica própria do infans, mas o contraponto a toda a expressão que põe em via o sujeito. Justamente por isso, Agamben evoca Hamann e Benveniste, em oposição a Kant e Husserl, para reafirmar o primado da linguagem na constituição do sujeito.

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.

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 nesse círculo onde 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 ela

mesma na expropriação que a linguagem dela efetua, produzindo a cada vez o homem como sujeito (Agamben, 2008: 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 in-fante, isto é a experiência” (Agamben, 2008: 62).

Essa relação guarda ainda, segundo nosso autor, outra consequência. Trata-se da clara separação entre língua e discurso. A primeira não nos distancia necessariamente de todo animal, 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, 2008: 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” (Agamben, 2008: 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.

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 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, 2008: 68).

## *Castelo da não-experiência*

Tentemos agora algumas aproximações com a obra kafkiana, que estamos tratando como metáfora para a não experiência, sem que isso caracterize verdadeiros pontos de contato. Talvez uma ou outra se transforme em sinapse, mas não é fato relevante aqui.

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 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 talvez em uma cidadezinha do barroco mineiro.

Os olhos de K., em toda a extensão da obra, mostram-se inábeis para captar o universo estranho desse lugar. Mas isso não é um dado que vem do texto diretamente. Em nenhum momento o personagem encontra dificuldades em se locomover ou se inserir os espaços que vão aos poucos se desenhando no vilarejo: uma e outra pousada, a casa da família de Barnabás, a escola, e mais uns poucos locais.

A perplexidade invade o leitor, 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. O leitor é destituído de sua capacidade de imaginação, como se buscasse nos vazios objetos soltos que deveriam fazer algum sentido, mas não fazem. Essa pobreza de descrição é o que choca. Não deveria ser o esperado fruto da experiência de K, dos olhos e outros sentidos que perscrutam e esquadrinham o espaço para discernir suas regularidades, os pontos de apoio, as articulações, os estilos comuns? É pouco provável que exista um planisfério do Castelo e da vila adjacente, impossível traçar-lhe um. Não há tal experiência.

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, vem a saber depois que tratava-se 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”. (Kafka, 1926, p.341).

No que se segue, nenhuma referência mais ao ofício, nada que pudesse salvar o personagem de sua inutilidade, assim como da inabilidade do leitor, incapaz de saber, ao final, se essa informação é verdade ou não. O que importa? É verdade 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”. Como já observamos, esses propósitos se deterioram rapidamente na sequência de fatos.

Agamben, curiosamente, também fala de um “agrimensor kantiano” (Agamben, 2008: 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.

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 relembrar 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.

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 conuais: “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”. Tais limites eram o da impossibilidade, das margens turvas: “Hoje a escuridão prematura ainda mais acentuava esta impressão: quanto mais K. olhava, menos distinguiu, mais tudo se afundava no crepúsculo”. 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 acaba se perguntando, sem obter certeza de resposta; não há indício no texto que garanta essa informação).

Espera-se que essas confusões 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. Mas não é o caso, como já observamos. 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, vagueiam 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 arthropos*, que poderia levar a um quadro de sentidos. K não é estrangeiro 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 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 propomos do texto agambeniano. Grandes porções da narrativa são dedicadas às descrições que os habitantes fazem a K., na tentativa de esclarecer os fatos. Esse esforço enorme, que aparece no texto sob a forma de densas falas, mostra-se inútil, porque se acabam por se assemelhar mais a monólogos.

Precisamente no fim, o diálogo entre K. e a estaladeira assume um ritmo quase frenético, como se fosse apenas um entreato, um intervalo desprezioso com o escopo de descansar o leitor para uma nova investida. Precisamente ali, damo-nos conta de 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, para ilustrar o mal-estar do final do século 19, aponta para as obras de Baudelaire, Proust e Rilke a fim de mostrar a expropriação da experiência no ser humano moderno. De Proust diz: “[nele] não existe mais propriamente sujeito algum, mas somente, com singular materialismo, um infinito derivar e um casual encontrar-se de objetos e sensações” (Agamben, 2008: 53). O que se dá com o personagem kafkiano é paralelo a isso: as falas monolíticas, não mais que um conjunto disforme de sensações, como que o induzem a

uma total despersonalização, um vazio repleto de discursos sem sujeitos. Portanto, não se trata de sujeitos falantes, mas de falas que se 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 verdadeira.

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 (talvez evolutivos, sobretudo para as ciências biológicas), cuja face mais aparente e temível seja a violência.

Nesse sentido, a compreensão da violência juvenil, deixando de lado as muitas leituras baseadas em constatações 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 da 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, para linguagem, para o dizer de si, risco que ainda nos assombra de algum modo, e que poderia chegar bem sorrateiramente, como o diálogo desprezioso e insípido que encerra *O Castelo*.

A escola não pode correr o risco de se transformar no castelo kafkiano e deixar de oferecer ao aluno as condições necessárias para que ele entre em relação com o mundo em todas as suas dimensões, com a intenção de aprender. Em posse dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e em face das novas demandas, o aluno poderá fazer uso de seus conhecimentos e experiências a fim de interferir na realidade político-social-econômica-cultural e de transformá-la.

### **A microfísica da violência e suas implicações dentro dos tempos e espaços das escolas de Curitiba**

Tomamos de Foucault (1979) o termo microfísica, porque é justamente a análise da violência da escola em seus interstícios, daquilo que foi dito (ou não dito) pelos interlocutores desta pesquisa. As aberturas, as brechas, as fissuras localizadas nas práticas pedagógicas da escolas foi o que principalmente nos interessou. Por meio dessa microfísica da violência ‘da’ escola, podemos contemplar os variados lugares, espaços e tempos dessa coletividade e vemos emergir medos, inseguranças, conflitos e monólogos, que sem o um olhar atento do

observador pode passar despercebido ou disfarçado em discursos comoventes de cidadania, como já foi dito acima.

No espaço tempo da escola reconhecemos os pontos de fuga, os atravessamentos e os deslocamentos em que se captura e se compreende o que nos passa, nos acontece, como afirmou Larrosa (2002), assim como reconhecemos as marcas e as tatuagens biopolíticas (Agamben, 2004) que nos foram impressas pelo poder soberano, gerado 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 levar a pensar sobre a necessidade de uma gestão do cuidado nos espaços educativos - uma gestão que disponha de uma olhar que tece-junto com a escola sua multiplicidade, sua arquitetura, seus rastros, possibilidades e impossibilidades” (Soares Miguel; Lima, 2010: 27).

Como resultado, pudemos sintetizar alguns elementos que nos ajudaram a compreender um pouco melhor o que se passa hoje nas escolas curitibanas. Esses elementos que tentamos mostrar no decorrer desse trabalho são: as relações entre os sujeitos e o sentimento de insegurança. Reconhecemos que é uma pesquisa ainda incipiente, mas esse micro-olhar abre muitas possibilidades de desenvolver e buscar projetos concretos para continuar compreendendo o que é e as marcas que podem produzir as violências da escola. Usamos, aqui, o plural de propósito, porque não se trata de uma violência, mas de várias modalidades que ela assume dependendo do corpo em que ela incide.

#### *Relações entre alunos e alunos, alunos professores, alunas e alunas*

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. Um dado que chama a atenção são as brigas entre meninas. A violência que até então era mais frequente entre meninos, agora toma outra dimensão: “Já senti medo, porque tem umas meninas daqui que me encaram, talvez pelo meu jeito de vestir ou de agir, e para elas o único modo de isso mudar é brigando, mais eu não sou assim, fico na minha”; “As meninas estão presentes também nas brigas por espaços de poder”; “mulheres, uma quer um domínio maior que a outra”. Há conflitos por questões banais: “Já assisti de camarote várias brigas entre alunas que resolviam bater umas nas outras só porque, por opinião própria, achavam a outra metida demais ou coisa do tipo”.

Nas escolas, há certa ambiguidade na relação dos alunos com a escola. Há quem goste e há quem descreva a relação da seguinte forma: “Eu, desde pequena, tenho traumas de escolas; é 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”. Outra assim se expressa: “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” (alunas da 7ª série).

Para os alunos, a escola é um espaço de socialização, onde constroem vínculos entre si. A maioria afirma ter um relacionamento com os colegas muito bom ou bom, apenas dois regular. A pedagoga disse que, na sua opinião, um elemento fundamental para superar a violência é a questão do vínculo.

Segundo Abramovay e Rua (2002), quando os alunos afirmam não gostar dos seus pares, eles estão estabelecendo clivagens e linhas demarcatórias que os separam dos seus equivalentes. Essa clivagem pode gerar agressividade e incivilidade, e até mesmo violência.

Debarbieux e Blaya (2002: 83) sustentam que “há violência na instituição escolar quando, em seu interior, algumas pessoas são acoçadas, maltratadas ou socialmente excluídas, física, psicologicamente ou moralmente”. Nesse sentido, podemos dizer que há violências nas escolas e que qualquer forma de maltrato, ainda que seja em forma de brincadeira, se caracteriza como violência.

### *Sentimentos de insegurança frente à violência da escola*

Aos falar de sentimentos, a principal palavra ou a mais repetida pelos alunos é tristeza. Muitos admitem sentir tristeza diante da violência. Percebemos que esse sentimento, é carregado de outros sentidos como impotência, revolta, desânimo e doença. Outros sentimentos que aparecem são “pena”, “medo”, “dó”, “insegurança”, “raiva” e “ódio”.

Na fala deles, consideram a escola lugar seguro, mas percebemos um sentimento de insegurança. Eles alegam que, muitas vezes, têm medo da rua e do caminho para a escola: “A escola é mais segura que a rua, não há porque ter medo”; “Aqui é um lugar seguro e de muitos amigos”; “Sinto insegurança no caminho da escola”.

Quando o assunto é policiamento na escola, os alunos divergem nas opiniões. Alguns são a favor da presença da polícia, porque evitaria roubo, brigas mais agressiva; outros dizem que a polícia é folgada e que sua presença, em vez de ajudar, acaba incitando mais violência. Já houve caso em que um policial encostou um aluno na parede só porque ele chegou

atrasado. Nesse tempo, os policiais da patrulha escolar organizavam a fila de entrada para as salas (relato de uma professora). 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 ...  
pode trazer medo ...  
é bom para combater a violência ...  
Sinto-me mais segura quando a polícia visita a escola. Percebo que eles também se importam conosco...  
o bom é a segurança e o ruim é falta de liberdade dos alunos.  
Traz segurança, mas depende da situação e do policial ...  
Uma coisa boa e ruim, eles podem proteger, mas são muito folgados, nisso os alunos não gostam e gera mais violência...  
é muito bom porque evitam a violência... serve para tentar reprimir a violência. (alunos da 7ª série e do Ensino Médio).

Esse sentimento de insegurança precisa ser considerado e interpretado como uma categoria que favorece a compreensão da violência nas escolas.

## **Conclusões**

Embora de maneira breve e com o intuito de abrir perspectivas de reflexões sobre a temática da violência nas escolas, pudemos partilhar algumas reflexões, representações, discursos e relatos fornecidos por nossos interlocutores. Alguns aspectos já se apresentam como contribuição ao que está posto sobre o tema por diversos pesquisadores da área. No âmbito educacional, não há dúvidas de que a violência escolar pode se tornar um óbice para os processos educativos, se não for considerada com a devida atenção que o assunto demanda.

O estudo da violência ‘da’ escola apresentou-se, durante a pesquisa exploratória, como uma forma de escapar do que está sendo dito e propor outro olhar sobre a microfísica da violência da escola, que poderá agregar elementos para o debate, sobretudo quando esse olhar leva em conta o conceito de biopolítica, pouco explorado nas análises dos processos educativos submetidos à violência ‘da’ escola. São muitas as variáveis que se imbricam nesse contexto e que podem deslizar entre as brechas e fissuras e iluminar novas perspectivas de interpretação e compreensão.

Uma dessas brechas é, por exemplo, poder repensar o impacto da violência sobre as vivências e experiências que se dão no processo educativo. Rever esses conceitos, sobretudo o de experiência, faz com que percebamos que a violência da escola é capaz de produzir uma

não-experiência, fazendo da escola um não-lugar, com espaços ocupados por dispositivos e tecnologias de poder institucionalizadas, que marginalizam os protagonistas desse contexto.

O medo, o sentimento de insegurança, as relações interpessoais fragmentadas, o distanciamento da família como parceira da escola, como foram apresentados aqui, esfacelam e pulverizam as vivências e as experiências. Os grupos que se originam desse quadro tentam criar condições de sobrevivência, fechando-se a outras possibilidades de experiências. Esse quadro apresenta-se como um obstáculo a ser enfrentado no processo de reflexão.

A experiência entendida como o que nos passa, o que nos acontece e nos transforma intelectual, social, política e culturalmente em nossas subjetividades tem o direito de ser preservada em tudo que a escola faz e diz. Dessa forma, talvez seja possível repensar a violência 'da' escola, muitas vezes mascarada nos discursos de cidadania e nos projetos político-pedagógicos.

## Referências Bibliográficas

- ABRAMOVAY, Miriam (Coord.) (2005). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO, Observatório de Violências nas Escolas, Ministério da Educação.
- ABRAMOVAY, Miriam et al. (2002) *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina*. Brasília, DF: UNESCO; Cortez.
- ABRAMOVAY, Miriam; UNESCO OBSERVATÓRIO DE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS (2003). *Escola e violência*. 2. ed. Brasília: UNESCO.
- ADORNO, Sergio (1994). Violência: um retrato em branco e preto. In: GROSBAAUM, E., ALVES, M. L. e MARTINS, A. M. (Orgs.). *Violência, um retrato em branco e preto*. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, (21), p.17- 26.
- AGAMBEN, Giorgio (2001). *Infância e storia: distruzione dell'esperienza e origine della storia*. Turino: Einaudi.
- AGAMBEN, Giorgio (2002). *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- AGAMBEN, Giorgio (2004). *Não à tatuagem biopolítica*. Orientação Psicológica Online. França. Especial para o Le Monde, 18 jan., publicado em <http://orientacaopsicologica.com/2010/04/07/agamben-e-a-biopolitica/>. Acesso em 30 mai. 2011.
- AGAMBEN, Giorgio (2005). *Homo sacer: Il potere sovrano e la nuda vita*. Turino: Einaudi.
- AGAMBEN, Giorgio (2008). *Infância e história*. Destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- BOURDIEU, Pierre (2009). *O poder simbólico*. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- CHARLOT, Bernard (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- CHARLOT, Bernard (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*.4(8), 432-443.
- DEBARBIEUX, Éric et al. (2003). *Desafios e alternativas: violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, UNDP.

- DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Orgs.) (2002). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO.
- FOUCAULT, Michel (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- FOUCAULT, Michel (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, Michel (2008). *Segurança, Território, População*. São Paulo: Martins Fontes.
- KAFKA, Franz (1926). *O Castelo*. 2. ed. Portugal: Publicações Europa-América.
- LARROSA, Jorge (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28.
- LOPES NETO, Aramis e SAAVEDRA, Lucia Helena (2003). *Diga não para o bullying - programa de redução de comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro/RJ: ABRAPIA e PETROBRAS.
- OLIVEIRA, Adalgisa A. (2005). *A percepção do aluno sobre seu curso de Ensino Médio*. Estudo de caso de uma escola da rede estadual de São Paulo. 182f. Dissertação (Mestrado). UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE.
- SOARES MIGUEL, Denise; LIMA, Patrícia de Moraes (Orgs.) (2010). *Violências em (Com) Textos: Olhares*. Florianópolis/SC: UDESC.
- SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. In: *Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo*. Disponível em <http://www.eliasbitencourt.com/psi/sposito.pdf>. Acesso em 10 mar. 2011.