



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

JOÃO PAULO PEREIRA BARROS

**VIOLÊNCIA INFANTOJUVENIL E O TERRITÓRIO DA ESCOLA: O *BULLYING*
COMO ANALISADOR DE PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO
CONTEMPORÂNEOS.**

FORTALEZA

2014

JOÃO PAULO PEREIRA BARROS

**VIOLÊNCIA INFANTOJUVENIL E O TERRITÓRIO DA ESCOLA: O *BULLYING*
COMO ANALISADOR DE PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO
CONTEMPORÂNEOS.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará - UFC, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço.

FORTALEZA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

B278v Barros, João Paulo Pereira.

Violência infantojuvenil e o território da escola: o *bullying* como analisador de processos de subjetivação contemporâneos / João Paulo Pereira Barros. – 2014. 292 f. ; 31 cm.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.
Orientação: Profa. Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço.

1. Assédio nas escolas – Parnaíba (PI). 2. Violência na escola – Parnaíba (PI).
3. Estudantes do ensino fundamental – Atitudes. I. Título.

CDD

371.58

JOÃO PAULO PEREIRA BARROS

**VIOLÊNCIA INFANTOJUVENIL E O TERRITÓRIO DA ESCOLA: O *BULLYING*
COMO ANALISADOR DE PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO
CONTEMPORÂNEOS.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará - UFC, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 22/12/2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dra. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dra. Luciana Lobo Miranda
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dra. Cristiane Maria Marinho
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof. Dra. Rosa Maria Barros Ribeiro
Universidade Estadual do Ceará – UECE

À minha filha, Nina, fruto de um amor que me faz melhor.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Lourdinha, e ao meu pai, Tarcísio, “ouros de mina”, pelo amor, dedicação e aconchego que me oferecem, pela força que me ensinaram a ter e por me fazerem sentir imenso orgulho da minha gente – essa gente que resiste - e dos caminhos que me trouxeram até aqui.

À minha irmã, “Déia”, sempre disponível a aguçar em mim a arte de rir da vida e de nós mesmos, pelo incentivo de sempre e pelas ajudas na operacionalização da etapa de campo da tese.

Aos outros familiares amados com quem compartilhei as dores e as delícias da vida ao longo do percurso, por acreditarem em mim, me fazerem lembrar a força das coisas ínfimas e vibrarem comigo a cada conquista, independente de seu tamanho.

À minha orientadora, Veriana de Fátima Rodrigues Colaço, amiga “Veri”, pelo respeito e pela parceria que só cresceram ao longo desses anos e pelas intervenções que mesclaram competência e doçura, fazendo-me capaz de desenvolver a tese nos momentos em que mais precisei.

Às professoras Luciana Lobo Miranda e Maria de Fátima Vasconcelos da Costa, por quem nutro grande carinho e admiração, por terem acompanhado o trabalho desde o primeiro exame de qualificação, com contribuições sempre pertinentes, generosas e impulsionadoras.

Às professoras Rosa Maria Barros Ribeiro e Cristiane Maria Marinho, por terem aceitado fazer parte da banca de defesa desta tese e pelas ricas contribuições ao meu trabalho.

Aos alunos da UFPI que colaboraram como pesquisadores-auxiliares ao longo da pesquisa-intervenção, por toparem o desafio de embarcar comigo nessa viagem sem garantias.

Aos que fazem a “Escola-Retrato”, com quem pude compor Bons Encontros.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira com quem pude dialogar sobre meu trabalho, pelos aprendizados que me propiciaram e pelas ricas sugestões ao texto.

Aos vários amigos de muitos cantos que estiveram comigo durante esses anos de doutorado, com palavras de incentivo, dicas, sugestões, ou, simplesmente, com a presença afetuosa capaz de carnavalizar minha existência e de me revigorar em momentos decisivos do percurso.

À minha esposa, Luana Colares, meu grande amor, que esteve sempre e graciosamente presente nesses anos tão difíceis e frutíferos, quer nas situações mais adversas, quer nas de maior contentamento. Grato pela paciência diante da minha correria e das bagunças que fiz em nosso lar, pelas inúmeras e fundamentais ajudas na revisão do texto e organização do material, por aceitar o calor que ofereci para que se arrumasse na minha confusão, por me fazer experimentar a maior alegria que já tive: o anúncio da nossa primeira filha, que me encorajou a finalizar este trabalho. Enfim, por ser, há anos, a maior inspiração para eu seguir criando e amando a vida.

“Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos. (...) É ao nível de cada tentativa que se avalia a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de criação e povo”.

(Gilles Deleuze, Conversações).

RESUMO

Esta tese explora conexões entre a questão da violência infantojuvenil e os processos de subjetivação contemporâneos, analisando especificamente uma das modulações de violência que mais tem sido destacada em contextos escolares e educacionais: o *bullying*. Coteja-se o assunto mediante interlocuções ligadas ao campo da Filosofia da Diferença. Seu objetivo geral foi cartografar o dispositivo-*bullying* como um analisador de processos de subjetivação contemporâneos. Já seus intentos específicos foram: problematizar questões teórico-conceituais acerca da violência escolar, articulando-a à reflexão sobre a institucionalização e o panorama contemporâneo da escola; empreender uma discussão arquegenealógica sobre o *bullying*, analisando suas condições de emergência como subcategoria de violência; analisar modos de operação do dispositivo-*bullying* no cotidiano escolar e seus efeitos de subjetivação. A cartografia se delineou em dois momentos: uma arquegenealogia da invenção da categoria *bullying* e uma pesquisa-intervenção sobre como opera tal dispositivo na escola. A pesquisa-intervenção ocorreu de 2012 a 2013 em uma escola da cidade de Parnaíba-PI. Dela participaram profissionais da escola; estudantes de 11 a 15 anos e familiares desses estudantes. Na pesquisa-intervenção, como estratégias de produção de dados, utilizou-se: observação participante e produção de diário de campo; entrevistas semiestruturadas com a direção da escola; oficinas com docentes e estudantes; rodas de conversas com familiares dos discentes. Como resultados, aponta-se que a categoria *bullying* inventa-se a partir de deslocamentos dos discursos científico e midiático sobre violência escolar, deslocamentos esses relacionados: à recomposição do território escolar no contemporâneo, na transição de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle; ao recrudescimento de um *ethos* neoliberal, dos dispositivos de segurança e da noção de “risco” na contemporaneidade; às configurações das políticas de diferença atualmente. A pesquisa-intervenção no território escolar complexifica a cartografia do dispositivo-*bullying*, apontando que ele movimenta discursividades que ratificam processos de naturalização e despolitização da violência escolar, além da reedição das tensões entre indisciplina e violência escolar. No tocante às práticas institucionais frente à violência entre pares, sobressaem-se as práticas de vigilância e sanção normalizadora, tais como advertência, suspensão, expulsão e ampliação de monitoramentos eletrônicos, além de campanhas de “cultura de paz” como estratégia de prevenção ao *bullying* e práticas de medicalização e judicialização das relações escolares. Assim, este estudo sustenta que o dispositivo-*bullying* opera atualizações das articulações entre disciplina e

biopolítica. Ratificando a heterogenidade de práticas que atravessam a escola, também são realçadas frestas e linhas de fuga em se tratando desses modos de funcionamento ao mesmo tempo individualizantes e totalizantes do dispositivo-*bullying*, na medida em que, no cotidiano escolar, observaram-se desterritorializações e movimentos inventivos que fabulam planos comuns a respeito da problemática das violências infantojuvenis. O texto se des-fecha sustentando que o dispositivo-*bullying*, importado de outras realidades, constitui uma nova tecnologia de normalização infantojuvenil tecida no bojo das artes neoliberais de governamentalização da vida, filiando-se às tendências retóricas contemporâneas sobre a diversidade, as quais, mais do que oferecerem resistência a modos de subjetivação hegemônicos, consideram a alteridade sob o signo do estereótipo e mascaram reais mecanismos de exclusão sócio-educacional. Contrapondo-se a esse viés, a tese sinaliza uma perspectiva ético-estético-política concernente às violências infantojuvenis que se vivificam no território escolar.

Palavras-chave: Violência infantojuvenil; *bullying*; cartografia; processos de subjetivação; escola.

ABSTRACT

This is a research about one of the main kinds of infant-juvenile violence related to school routine nowadays: bullying. The argument is based on dialogues related to the field of Philosophy of Difference. Its main goal was cartographing the bullying-dispositive as an analyzer of contemporary subjectivity processes. Its specific goals were: to problematize theoretical and conceptual matters about school violence, articulating it to the reflection about institutionalization and the current situation of school; to undertake an arche-genealogical debate about bullying, analyzing its emergency conditions as a subcategory of violence; to analyze the ways of operation of the bullying-dispositive on school routine and its subjectivity effects. The cartography was designed in two moments: an arche-genealogy of the invention of category bullying and an intervention-research on how such a dispositive operates at school. The intervention-research happened between the years 2012 and 2013 in a school from Fortaleza, Brazil. Attended this research workers from the school; students from 12 to 15 years old and their families. In the intervention-research, as strategies to data outputs, it was used: participant observation and production of field diaries; semi-structured interview with school management; workshops with teachers and students; rounds of conversation with families of students. As results, it is pointed out that the category bullying is invented from displacements of scientific and media speeches. Such displacements are related to: the contemporary recovery of school territory, in the transition of a disciplinary society toward a control society; the recrudescence of a neoliberal ethos, as well as of the security dispositives and the contemporary idea of risk; the political shapes of difference nowadays. The intervention-research at school territory makes more complex the cartography of the bullying-dispositive, pointing out that it moves discourses that ratify naturalization processes and depoliticization of school violence, in addition to the reissue of tensions between indiscipline and school violence. With regard to institutional practices for facing the peer violence, the highlights were the practices of surveillance and standardization sanction, such as warning, suspension, expulsion and expansion of electronic monitoring, in addition to "culture of peace" campaigns as bullying prevention strategy and medicalization practices as well as making school relations a judiciary issue. Thus, this study argues that the bullying-dispositive operates updates joints between discipline and biopolitics. Ratifying the heterogeneity of practices that cross the school, gaps and crepage distances are also highlighted in the case of these operating modes while individualizing and totalizing of the bullying-dispositive, in that, at school, there were deterritorializations and inventive movements that create common plans

about the issue of infant-juvenile violences. The text concludes arguing that the bullying-dispositive, imported from other realities, is a new infant-juvenile standardization technology woven in the bulge of neoliberal arts of life government, and it is affiliated to contemporary rhetorical trends about diversity, which, more than offer resistance to hegemonic subjectivity shapes, consider the alterity under the sign of stereotype and mask real mechanisms of social and educational exclusion. Opposed to this bias, the thesis indicates an ethical-aesthetic-political perspective concerning the infant-juvenile violences that vivify the school territory.

Keywords: Infant-juvenile violence. Bullying. Cartography. Subjectivity processes. School.

SUMÁRIO

1	PARA “BULIR” COM O <i>BULLYING</i> : DAS MÚLTIPLAS ENTRADAS POSSÍVEIS E DAS EBULIÇÕES DISPARADORAS	14
	PRIMEIRO MOMENTO: DA VIOLÊNCIA ENTRE PARES NA ESCOLA AO <i>BULLYING</i> : PROBLEMATIZAÇÕES ARQUEGENEALÓGICAS	28
2	RE-TRATO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR: TRANSFORMAÇÕES NOS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO E NO TERRITÓRIO DA ESCOLA	29
2.1	Sobre a arqueogenealogia e seu uso para a problematização da violência escolar	29
2.2	Ditos e Escritos sobre violência escolar: continuidades e discontinuidades	33
2.3	Da sociedade disciplinar à sociedade de controle: transformações contemporâneas do território da escola e suas conexões com as violências escolares	42
3	O <i>BULLYING</i> E OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO CONTEMPORÂNEOS: “OUTRAS PALAVRAS” PARA UMA ARQUEGENEALOGIA	59
3.1	O que “re-vela” a categoria <i>bullying</i> : (Des)Caminhos do discurso científico	60
3.2	Dispositivos de segurança, segmentos infantojuvenis em risco na escola e a gestão do <i>bullying</i> : acontecimentos a serem interpelados	78
3.3	Políticas de diferença na escola: quem são os outros alvos e autores de <i>bullying</i> ?	93
	SEGUNDO MOMENTO: MODOS DE OPERAÇÃO DO DISPOSITIVO- <i>BULLYING</i> NO TERRITÓRIO ESCOLAR: DISCURSOS E PRÁTICAS INSTITUCIONAIS EM ANÁLISE	105
4	COMPOSIÇÕES METODOLÓGICAS: A PESQUISA-INTERVENÇÃO E A AVENTURA DE CARTOGRAFAR O	106

	DISPOSITIVO-BULLYING NA ESCOLA	
4.1	Pesquisa-Intervenção no território escolar: deslocamentos e apostas em uma “Educação Menor”	107
4.2	A cartografia como método da pesquisa-intervenção no território escolar	114
4.3	Sobre o <i>locus</i> e os sujeitos participantes da pesquisa-intervenção	118
4.4	A construção do plano da intervenção sobre o <i>bullying</i> escolar: momentos e dispositivos de intervenção utilizados	121
4.4.1	<i>O dispositivo da observação e o diário de campo como ferramenta-base para a narrativa dos encontros com a escola</i>	121
4.4.2	<i>1º Momento: inserção no território e análise da demanda</i>	123
4.4.2.1	<i>Dispositivos de intervenção junto aos profissionais da escola</i>	124
4.4.2.2	<i>Dispositivos de intervenção junto aos alunos</i>	126
4.4.2.3	<i>Dispositivos de intervenção junto aos familiares</i>	126
4.4.3	<i>2º Momento: Criação/Fortalecimento de espaços coletivos</i>	127
4.4.3.1	<i>Grupos de discussão como dispositivos frente à questão do bullying: justificativas e apostas ético-estético-políticas</i>	128
4.4.3.2	<i>Oficina “Conversando sobre Bullying” com os estudantes</i>	130
4.4.3.3	<i>Oficina “Conversando sobre Bullying” com professores</i>	133
4.4.3.4	<i>Rodas de Conversa sobre Violência Escolar com familiares, estudantes e profissionais da escola</i>	136
4.4.3.5	<i>Encetando a Restituição</i>	138
4.5	A análise cartográfica e a criação de analisadores	140
5	A “EVIDÊNCIA-BULLYING”: RASTREANDO DISCURSIVIDADES QUE ATRAVESSAM O TERRITÓRIO ESCOLAR	142
5.1	Afinal, que noções de <i>bullying</i> operam na escola e que situações são identificadas como tal?	144
5.2	“O <i>bullying</i> é uma indisciplina”: reedição das tensões entre indisciplina e violência na escola	152
5.3	Denúncia, revide e resignação: estratégias para lidar com situações identificadas como <i>bullying</i>	161
5.4	“Aqui não tem preconceito, não! Tem <i>bullying</i>”: o <i>bullying</i> como dispositivo de despolitização das relações no território escolar	169
5.5	O que gera o <i>bullying</i>? Da moralização do debate sobre a violência à	187

	problematização dos modos de subjetivação contemporâneos	
5.5.1	<i>“É coisa da idade”</i> : o bullying como atualizador de essencializações sobre a infância e a adolescência na escola	187
5.5.2	<i>Os vínculos infantojuvenis no contemporâneo como sustentáculos do bullying</i>	190
5.5.3	<i>“O que causa o bullying é a falta de valores na sociedade e a desestruturação familiar”</i>	196
5.5.4	<i>“Bulindo” com o modo de olhar: “A escola também pode gerar bullying”?</i>	207
6	ENTRE TERRITORIALIZAÇÕES DE DESTERRITORIZAÇÕES QUE CONDUZEM AO NOVO: MAPEANDO PRÁTICAS INSTITUCIONAIS FRENTE AO BULLYING NA ESCOLA	211
6.1	“Tem que corrigir e prevenir” : Cruzamentos entre operações disciplinares e biopolíticas	212
6.1.1	<i>Encaminhamento à diretoria, suspensão e expulsão: as práticas de combate ao bullying e a atualização da disciplina na escola</i>	212
6.1.2	<i>“Medidas de prevenção” ou “medidas de controle”?</i> A perspectiva da <i>“cultura de paz”</i> e os caminhos agenciadores de medo	219
6.2	Quem são as <i>“mentes perigosas”</i> na escola? O <i>bullying</i> como dispositivo de medicalização do viver	225
6.3	<i>“Vítimas”, “agressores”</i> e a <i>“lógica do tribunal”</i> na escola: conexões entre <i>bullying</i> e os processos de judicialização da vida	238
6.4	Fabulações de um <i>“plano do comum”</i> : outros possíveis no trato da violência entre pares na escola	250
6.4.1	<i>“Que tal fazermos um grêmio”?</i>	252
6.4.2	<i>“A gente tem que afinar o que fazemos”</i>	254
6.4.3	<i>“Uma coisa que ajuda é o vínculo com o aluno”</i>	257
6.4.4	<i>Assembleia escolar e o “pacto contra violência”</i>	259
7	PARA DES-FECHAR	263
	REFERÊNCIAS	280

1 PARA “BULIR” COM O *BULLYING*: DAS MÚLTIPLAS ENTRADAS POSSÍVEIS E DAS EBULIÇÕES DISPARADORAS.

“Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir”.

(Michel Foucault)

Esta tese explora conexões entre a questão da violência infantojuvenil e os processos de subjetivação contemporâneos, analisando especificamente uma das modulações de violência que mais tem sido destacada em contextos educacionais, sobretudo no território escolar: o *bullying*. Dada a proposta de versar sobre um tema, a nosso ver, fronteiro, que transversaliza os campos da educação, da saúde e da justiça, escolhemos iniciar nossa jornada com essa epígrafe de Foucault, a fim de retomar a relevância de pesquisar aquilo que é impermanente, dissonante, por vezes até insuportável e inominável.

Tema pertinente à problematização das políticas de diferença e das relações alteritárias hodiernamente, o *bullying* é comumente designado como um tipo de violência entre pares, cuja repercussão tem crescido ao redor do mundo. De origem inglesa, que pode significar “intimidar” ou “agir com crueldade”, o vocábulo *bullying* continua sem tradução precisa para várias línguas. De acordo com Bandeira (2009), esse termo foi utilizado pela primeira vez na década de 70 do século passado, por Dan Olweus, professor da Universidade de Bergen, na Noruega, em suas investigações sobre violência na escola. Por sua vez, Rolim (2008) nos lembra que o fenômeno designado de *bullying* não é recente, tendo, inclusive, sido tratado na Inglaterra já no século XIX.

No final do século XX e ao longo da primeira década do século XXI, tal fenômeno vem ganhando destaque crescente nos meios de comunicação de massa, entre familiares e entre os profissionais da saúde, da educação e da justiça que trabalham com segmentos infantojuvenis e que são convocados a atuar em contextos educacionais e escolares. Para tanto, contribuiu sobremaneira a repercussão em larga escala de episódios violentos de comoção internacional e nacional.

Um desses episódios, de amplo destaque, ficou conhecido como “Caso Columbine”: em 1999, dois estudantes mataram a tiros 13 pessoas em uma escola nos Estados

Unidos e cometeram suicídio logo em seguida. A mídia e os “especialistas” convocados por ela ocuparam-se em disseminar a inteligibilidade segundo a qual o massacre teria sido o resultado de um plano de vingança elaborado por aqueles dois jovens em resposta às humilhações que sofriam de seus pares. Assim, em que pese alguns posicionamentos dissonantes, como o exibido no documentário “Tiros em Columbine”, de 2002, causou-nos espécie a hipervisibilidade ao famigerado *bullying* que se atrelou ao caso, contrastando com uma exígua problematização do jogo comercial que incitava o medo e a insegurança como pretextos para o indiscriminado consumo de armas nos EUA.

No Brasil, um dos episódios mais comentados nesse sentido, ocorrido em abril de 2011, também atraiu atenção mundial: em Realengo, bairro da cidade do Rio de Janeiro, um ex-aluno invadiu uma escola pública onde estudara e desferiu vários disparos contra os presentes, matando 12 adolescentes. Nesse caso, em vídeos gravados nas vésperas do ataque, o atirador afirmou que sofria humilhações sistemáticas quando estudante daquele estabelecimento escolar, o que fez com que também ganhasse força a interpretação linear de que o *bullying* teria causado o massacre naquela escola.

Tamanha a sua visibilidade, vigoram leis *antibullying* em cidades e estados brasileiros, como a Lei nº 13.474 (RIO GRANDE DO SUL, 2010). Além disso, tramitam inúmeros projetos de leis nos níveis municipal, estadual e federal. A título de ilustração, por conta da intensificação de observações e relatos dessa questão, tramita, na Câmara Federal, o Projeto de Lei 7457/10, da deputada Sueli Vidigal (PDT-ES), o qual propõe a adoção de política contra o *bullying* nas escolas de educação infantil, públicas e privadas (BRASIL, 2010). De acordo com essa proposta, sua intenção é dar visibilidade e ampliar os conhecimentos de profissionais da educação acerca desse fenômeno, definindo ações para o diagnóstico do problema e intervenções para o combate à sua ocorrência.

Diversos autores já constataram que esse é também um tema em ascensão no contexto acadêmico. Um indicador disso é que, conforme consulta feita por Bandeira (2009) à base de dados PsychINFO a partir do termo *bullying*, entre 2001 e 2008, foram encontradas 592 publicações, ao passo que, entre 1968 e 2000, foram identificadas apenas 124.

Porém, apesar de crescentes, as pesquisas e publicações sobre o assunto no Brasil ainda podem ser consideradas incipientes, especificamente no que tange às ressonâncias dos discursos e das práticas institucionais a seu respeito no contexto escolar e nos modos de subjetivação infantojuvenis. Para Rolim (2008), uma das explicações para tal incipiência se radica no fato de que a maioria das pesquisas nacionais acerca da violência escolar, até pouco

tempo atrás, abordava, sobretudo, questões mais amplas do tema, sem enfocar traços peculiares da violência entre pares, como o *bullying*.

Entre as publicações sobre *bullying*, estão as de Cantini (2004), que problematiza o assunto no Brasil, e Lisboa (2005), o qual trata de fatores de risco e proteção relacionados a comportamentos agressivos e relações de amizade entre crianças na escola. Há ainda o supracitado estudo de Rolim (2008), que discute o tema a partir de um estudo de caso em Porto Alegre - RS.

Mais recentemente, destacam-se outras publicações resultantes de estudos empíricos, como as de Francisco e Libório (2009), que caracterizaram a ocorrência de *bullying* em duas escolas de Presidente Prudente-SP; Pinheiro e Williams (2009), que, a partir de pesquisa feita em escolas públicas de São Carlos-SP, investigaram as relações entre intimidação entre pares na escola e violência intrafamiliar; e Bandeira e Hutz (2010), que constataram diferenças na autoestima de adolescentes envolvidos em *bullying* na cidade de Porto Alegre. Existem também trabalhos como os de Zeine, Reis e Padovani (2010), que pesquisaram comportamentos de *bullying* em adolescentes em conflito com lei, e Moura, Cruz e Quevedo (2011), que, a partir de pesquisa feita em Pelotas-RS, explicitam características e sintomas de vítimas de *bullying*.

Dados do estudo transversal feito por Malta *et.al.* (2010) permitem uma visão panorâmica de como o *bullying* vem sendo detectado por atores acadêmicos nas escolas brasileiras. Esse estudo buscou identificar a ocorrência de *bullying* entre estudantes do nono ano do ensino fundamental de escolas públicas e privadas de 26 capitais brasileiras e do Distrito Federal.

De acordo com tal investigação, feita com 60.973 estudantes de 1.453 escolas públicas e privadas, 5,4% dos alunos relataram ter sofrido *bullying* quase sempre ou sempre, enquanto que 25,4% afirmaram que foram raramente ou às vezes vítimas de tais episódios. Com base nesses dados, o estudo defende “a urgente necessidade de ações intersetoriais a partir de políticas e práticas educativas que efetivem redução e prevenção da ocorrência do *bullying* nas escolas” (MALTA *et.al.*, 2010, p. 3065).

Mas o que caracterizaria o famigerado *bullying* como um tipo específico de violência, segundo a literatura científica que vem abordando esse assunto? Olweus (1993), considerado um dos pioneiros na discussão a esse respeito, conceitua-o como uma subcategoria de comportamento agressivo que ocorre entre pares, caracterizado por ser intencional, persistente e degradante, sob uma variedade de formas, tais como: ameaças,

insultos, agressões, apelidos, fofocas, gozações, constrangimentos, humilhações, exclusões intencionais de grupos sociais, dentre outras.

Segundo Berger (2007), o *bullying* distingue-se ainda por se inscrever em relações entre pares nas quais, por diferentes razões, há desequilíbrios de força. O alvo da agressão pode se perceber ou ser percebido, por exemplo, como fisicamente mais frágil ou socialmente inferior frente àqueles que o perseguem. Também há casos em que se observa uma desigualdade numérica a partir da qual vários estudantes agem contra uma só pessoa.

Conforme Cantini (2004), muitas vezes o *bullying* é visto por pais e educadores como um fenômeno natural do cotidiano escolar e intrínseco ao desenvolvimento infantojuvenil, cabendo às crianças e aos adolescentes serem mais fortes para enfrentar tais situações de agressão. Contrariando essa visão, Middleton-moz e Zawadski (2007) advertem para a seriedade do *bullying*, afirmando que não se tratam de simples entreveros entre pares no cotidiano escolar, mas sim de agressões sistemáticas, intencionais e unilaterais, voltadas diretamente para alguém ou para algum grupo, infligindo-lhe regular sofrimento.

O *bullying* tem sido classificado por estudos especializados nessa temática em diferentes tipos: físico, verbal, relacional e eletrônico. O “físico” pode envolver desde socos, chutes, pontapés e empurrões até roubo de lanches e danificação de objetos pessoais. Já o “verbal” abrange insultos, apelidos vergonhosos e humilhantes, comentários racistas e homofóbicos, depreciações baseadas em diferenças religiosas e econômicas, dentre outros. O “relacional” refere-se às práticas que comprometem a socialização, ocorrendo, por exemplo, quando um estudante é deliberadamente ignorado e segregado por seus colegas. Por último, o “eletrônico”, também conhecido como *cyberbullying*, caracteriza-se por formas de agressão mediante a utilização de tecnologias de comunicação eletrônica, como *e-mail*, *sites* de relacionamento, salas de bate-papo e mensagens de celular (BERGER, 2007).

E como nos colocamos ante a esses modos mais recorrentes pelos quais o *bullying* vem sendo posicionado no âmbito da investigação acadêmica? Partimos do ponto de vista de que nossa tese perderia sentido se visasse a ratificar o “mais do mesmo” sobre o tema. Logo, em nada nos interessa a filiação a uma política de produção de conhecimento - corriqueira nas práticas discursivas de parte significativa dos campos científico e midiático que tratam desse assunto - cujo efeito é a retroalimentação de verdades instituídas sobre as conflitualidades infantojuvenis, em especial as que se dão entre colegas, no contexto escolar. Assim, inspiraram-nos as seguintes palavras de Manoel de Barros (1998, p. 79): “Não agüento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6

horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. Perdoai. Mas eu preciso ser Outros”.

Por isso, advertimos o leitor de que, ao invés de constatar, classificar, explicar ou solucionar o *bullying*, nós intentamos “bulir” com o próprio *bullying*, cutucando-o, agitando-o e reposicionando-o. Para tanto, apostamos na transversalização de saberes e preferimos nos situar nas fronteiras. Buscamos interlocuções, principalmente, com teóricos da Filosofia da Diferença¹, como Foucault, Deleuze e Guattari, que nos ofereceram um potente olhar sobre os processos de subjetivação, e com autores das ciências humanas e sociais que analisam o diagrama de forças que tecem os processos contemporâneos, como Bauman, Hardt, Negri e Castels. Ademais, procuramos tecer diálogos com a Análise Institucional e, principalmente, com a Cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 1997), diálogos esses fundamentais também para nossa proposta empírica. Ainda foram importantes produções tecidas no campo da Educação, concernentes aos desafios postos à escola nesse contexto contemporâneo, como Silva (2002), Gadelha (2007; 2009); Larrosa (2002), Gallo (2007), Veiga-Neto (2003), Rocha (2006; 2013), dentre outros intercessores.²

Ao versar sobre “verdade, poder e si mesmo”, Foucault (1995, p. 288-289) nos esclarece sobre os direcionamentos de seus estudos, o que serviu de referência para delinear este trabalho de tese:

Um dos meus objetivos é mostrar às pessoas que um bom número de coisas que fazem parte de sua paisagem familiar – que elas consideram universais – são o produto de certas transformações históricas bem precisas. Todas as minhas análises se contrapõem à ideia de necessidades universais na existência humana. Elas acentuam o caráter arbitrário das instituições e nos mostram de que espaço de liberdade ainda dispomos, quais são as mudanças que podem ainda se efetuar.

Em face disso, a problemática de nossa pesquisa gira em torno de pensar, a partir da problematização do *bullying*, certos processos de subjetivação infantojuvenis e certas mefamorfozes a atravessar o contexto escolar na atualidade. Enfim, por meio das modalidades de violência infantojuvenil que hoje têm sido categorizadas como tal, versaremos sobre o que temos feito de nós mesmos, provocação tão cara à proposta foucaultiana.

¹ A Filosofia da Diferença insurge como crítica à tradição filosófica da representação, tendo como central um conceito afirmativo e criativo de diferença. Nesse campo plural da filosofia da diferença, subverte-se a própria filosofia. Para Deleuze (1992, p. 10), um dos que se localizam na plêiade dos filósofos da diferença, “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (Deleuze, 1992, p. 10), e não a busca última da verdade ou da essência do ser. Ainda tomando Deleuze (1988) como referência, podemos pensar que a tarefa da filosofia da diferença seria então tirar a diferença do que tal autor chama de estado de maldição, em que a diferença aparece subordinada à identidade e reduzida ao negativo (MARINHO, 2012). Recusando essa ideia de diferença como negação, Deleuze aponta que, “em sua essência, a diferença é objeto de afirmação, ela própria é afirmação. Em sua essência, a afirmação é ela própria diferença” (1988, p. 101).

² Intercessor é um conceito criado por Deleuze (1992) que diz respeito às interferências e relações de ressonâncias mútuas nos atos e processos de criação.

Procuramos fazer da “análise de implicação” um aspecto que atravessa o início, o fim e o meio deste texto. Conceito-procedimento usado tanto no âmbito da Análise Institucional, quanto na Cartografia, a análise de implicações consiste em trazer à baila as condições da pesquisa, nossa relação com seu objeto e o campo de forças em jogo no nosso encontro com o local de pesquisa e com as demandas sociais postas à investigação. Com isso, rechaçamos a suposta neutralidade do pesquisador, rompendo, assim, com tradicionais polarizações entre sujeito que conhece e objeto a ser conhecido, sem que “implicação”, nessa ótica, remeta a noções como “comprometimento” ou “engajamento”. Analisar as implicações nos convoca, por conseguinte, à reflexão sobre os lugares que ocupamos, como pesquisadores, além dos lugares que buscamos ocupar e do que nos é designado ao longo do processo de pesquisar-intervir (PASSOS; BARROS, 2000).

Para começar, como se delineou nosso encontro com o tema *bullying*, afinal?

O interesse por essa problemática foi gestado a partir de nossa participação no Grupo de Pesquisa *Ludicidade, Discurso e Identidades nas Práticas Educativas – LUDICE*, da Universidade Federal do Ceará - UFC. Tal espaço permitiu-nos o contato sistemático com reflexões sobre práticas lúdicas, discurso e identidades, com destaque para temas como preconceitos e discriminações étnico-raciais e de gênero nas práticas educativas.

Lançar luzes sobre essa problemática significa aprofundar discussões tangenciadas no Mestrado em Psicologia da UFC. O objetivo da nossa dissertação (BARROS, 2010) foi compreender como as interações de um grupo de discussão sobre saúde, realizado com jovens de uma escola pública de Fortaleza, constituíam-se mediadoras dos posicionamentos dos participantes uns frente aos outros e frente aos temas discutidos. A dissertação constituiu-se como uma pesquisa-intervenção envolvendo a inserção no território escolar, a fim de compreender suas nuances, e a realização de nove oficinas com um professor e dez estudantes de 15 a 17 anos de uma escola, enfocando os seguintes temas por eles escolhidos: saúde, saúde mental, transtornos alimentares, drogas e sexualidade.

Nas oficinas sobre “saúde mental” e “transtornos alimentares”, emergiram discussões entre os jovens sobre episódios reconhecidos como *bullying* ocorridos naquela escola, motivados, segundo eles, por discriminações étnico-raciais e por homofobia, constituindo um dos pontos de inflexão dos resultados daquela investigação. A análise daquelas interações endossou a importância do estudo de assuntos relativos à questão da identidade/diferença e da violência no contexto educacional, tomando como ponto de partida alunos e profissionais da escola.

A se somar a essas justificativas, esclarecemos que a formulação de nosso problema de pesquisa e o caminho pelo qual cotejaremos o *bullying* ao longo deste texto provêm de um incômodo, por assim dizer, com os supostos “consensos” em torno desse assunto. Isso porque, ao entrar em contato com as produções que têm adquirido maior destaque social e midiático a seu respeito, estranhava-nos a sensação de que essa nova categoria – o *bullying* – remeteria a um fenômeno autoevidente e devesse ser “aplicada”, de forma tipificada e extensivamente, sobre qualquer situação singular presente no complexo e múltiplo terreno das escolas, com exíguo espaço para a problematização de sua construção e seus efeitos de subjetivação/sujeição.

Pensamos que o princípio das entradas múltiplas, estabelecido por Deleuze e Guattari (1997), possibilita uma via de expressão para nosso interesse de pesquisa. Esse princípio supõe a indissociabilidade teoria-prática e a existência de diferentes formas de cotejar um tema, sendo todas elas válidas. Entre tantas vias possíveis, devemos, então, escolher por onde alinhar a pesquisa, atentando para com que outros pontos nossa entrada se conecte e como o diagrama que compomos seria distinto se optássemos por outra forma de entrar na discussão sobre o tema da violência infantojuvenil.

A via que escolhemos propõe-se a colocar em discussão o *bullying*, problematizando os discursos científico e social a esse respeito, bem como investigando de que forma múltiplas práticas em torno dessa nova tipologia de violência operam no cotidiano escolar. Justamente por nos interessarmos sobre seus modos de operar, consideramos, nesta tese, o *bullying* como um “dispositivo”.

Por isso, vale fazermos menção à noção de “dispositivo” que aqui utilizamos, tendo em vista sua importância para as discussões que estabeleceremos em diversos momentos desta tese. “Dispositivo” consiste em uma ferramenta analítica desenvolvida por Foucault e definida como

[...] 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 tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2000, p. 244).

Para Dreyfus e Rabinow (2010, p. 135), debruçando-se sobre a obra foucaultiana, “dispositivos” se referem às “práticas elas mesmas, atuando como um aparelho, uma ferramenta, constituindo sujeitos e os organizando”. Por sua vez, Deleuze (1998), também a partir da discussão de Foucault sobre assunto, aponta que “dispositivo” diz respeito a um conceito operatório multilinear, com base em três grandes eixos: saber, poder e subjetivação.

Isto é, o conceito de dispositivo abordado por Foucault e trabalhado por Deleuze é compreendido como um emaranhado de linhas que atravessam o indivíduo e a sociedade, sendo elas: linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação e linhas de ruptura. Tais linhas se entrelaçam e se modificam, fazendo com que o próprio dispositivo se transforme.

Afinal, quais os desdobramentos de vislumbrar o *bullying* como um dispositivo?

Considerar o *bullying* como um dispositivo implica entendermos que ele opera no corpo social, de um modo geral, e na escola, especificamente, como um conjunto heterogêneo de práticas de saber-poder e de subjetivação. Ademais, a partir do pensamento deleuzeano de que as linhas do saber de um dispositivo abrangem curvas de visibilidade e de enunciação, supor o *bullying* como dispositivo implica investigar de que maneira ele vem se constituindo uma máquina de fazer ver e falar.

Isto é, como máquina ótica, conjecturamos que o *bullying* instaura luzes específicas sobre determinados processos de conflitualidade na escola, “distribuindo o visível e o invisível, fazendo com que nasça ou desapareça o objeto que sem ele não existe” (DELEUZE, 1998, p. 84). Como máquina enunciativa singular, entendemos que o dispositivo-*bullying* determina um conjunto de práticas discursivas sobre violência escolar, sinalizando as modalidades de enunciação acerca das turbulências vividas entre os pares e as diversas posições do sujeito e do objeto no discurso a esse respeito. Nessa concepção multilinear do dispositivo em questão, supomos que ele também é composto por linhas de força que atravessam as curvas de visibilidade e de enunciação e que põem em funcionamento relações de poder dentro e fora da escola. Além disso, o dispositivo-*bullying* possui linhas de subjetivação, que dizem respeito à resistência aos saberes e aos poderes estabelecidos. Nessa perspectiva, tal linha instala fissuras no próprio dispositivo, desafiando seus limites: “podemos perguntar se as linhas de subjetivação não são o extremo limite de um dispositivo, e se não esboçam elas a passagem de um dispositivo a um outro: neste sentido, elas predisõem as 'linhas de fraturas'” (DELEUZE, 1998, p. 86).

A partir do panorama acima exposto, a questão disparadora da tese foi a seguinte: *como o bullying pode operar como analisador dos processos de subjetivação na contemporaneidade?*

Ao longo da feitura desta tese, tivemos acesso a apenas uma investigação que propõe direcionamento semelhante: trata-se da tese de Marafon (2013a), que considera, de modo competente e perspicaz, o *bullying* especificamente como analisador de vidas em judicialização na atualidade. No nosso caso, não enfocamos a importante relação entre

bullying e judicialização da vida, embora essa questão também apareça em nosso trabalho. Mais do que o fenômeno *bullying* em si, sua incidência, suas supostas causas, consequências e possíveis soluções, interessa-nos sua condição de “analisador” de processos de subjetivação infantojuvenis na contemporaneidade e de suas diversas implicações no território escolar.

Então, o que seria um “analisador”? Trata-se de um conceito-ferramenta criado por Felix Guattari, no contexto da Psicoterapia Institucional, mas que se associou também a outras vertentes do movimento institucionalista, como a socioanálise. O autor acima trabalha esse conceito em textos publicados isoladamente de 1953 a 1969, os quais foram posteriormente compilados no livro *Psicanálise e Transversalidade* (GUATTARI, 1972). No campo do movimento institucionalista, o conceito de analisador é relevante para afirmar que a análise e a intervenção são indissociáveis. Consideramos potente a definição de Passos e Barros (2000, p. 73), segundo a qual analisadores “seriam acontecimentos – no sentido daquilo que produz rupturas, que catalisa fluxos, que produz análise, que decompõe. Assinalam as múltiplas relações que compõem o campo tanto em seu nível de intervenção quanto em seu nível de análise” (PASSOS; BARROS, 2000, p.73).

Para Aguiar e Rocha (2007, p. 656), analisadores podem ser acontecimentos, práticas ou dispositivos que sinalizam, mediante seu próprio modo de funcionar, aspectos impensados de uma estrutura social. Dessa maneira, acabam por desnaturalizar os modos de existência, dado que “expõem o saber e o não saber de uma sociedade sobre si mesma”. Nas palavras de Lourau (1997), analisadores permitem provocar a sociedade a falar de si mesma. Na nossa problemática, considerar o *bullying* um analisador dos modos de subjetivação contemporâneos, como um catalisador que condensa uma gama de forças sociais até então dispersas, significa entendermos que ele remete a situações e/ou questões que indicam linhas componentes dos modos de existencialização em curso e de suas reverberações no cotidiano escolar, permitindo a produção de estratégias de ação nessa realidade.

Considerando essas intercessões, importa frisarmos que a questão disparadora desta tese traz consigo três pontos de partida teóricos: sobre o *bullying*, sobre a própria escola e sobre o tema da subjetividade.

Partimos da ideia de que os atos violentos hoje codificados como *bullying* resultam de tensões relacionadas às políticas de diferença no contemporâneo, tensões essas que, na escola, expressam-se pela dificuldade dos atores escolares de lidarem com a alteridade. Em parte essas dificuldades existem porque tais atores trazem vários “regimes de verdade” para o ambiente escolar, os quais, por vezes, acabam não sendo problematizados ali.

Reconhecemos que a escola ainda figura entre as principais instâncias sociais produtoras de subjetividades de crianças e adolescentes na contemporaneidade, ainda que cada vez mais outros agentes ganhem força atuando como dispositivos pedagógicos das novas gerações, como a mídia (FISCHER, 2002; MIRANDA, 2009). Para Larrosa (2002), os dispositivos pedagógicos são “tecnologias do eu” que constituem a própria experiência de si. Esses dispositivos são um conjunto de mecanismos ópticos, discursivos e jurídicos capazes de definir critérios e finalidades que configuram aquilo que o sujeito vê de si mesmo, expressa de si mesmo, narra de si mesmo e julga de si mesmo. Logo, aquilo que, nas práticas educativas, por vezes soa como “expressão espontânea” da identidade ou “essência” do indivíduo não é senão derivado desses mecanismos de produção de subjetividade que ensinam o sujeito a ser sujeito.

A explicitação desses intercessores teóricos nos fez trabalhar com uma noção específica de subjetividade. Sob a ótica de Foucault, Deleuze e Guattari, a subjetividade é pensada como categoria processual, produzida a partir de agenciamentos que operam no registro social, ao invés de entendida como experiência individualizada e universal, noção essa que se notabilizou pelo projeto da Modernidade e que marcou o próprio projeto da Psicologia como ciência (MANCEBO, 2002).

Operamos aqui com uma concepção maquínica, polifônica e heterogênica de subjetividade. Entendida sob o prisma de sua produção, a subjetividade é definida por Guattari (2000, p. 19) como “o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva”.

Descentra-se a questão do sujeito para a produção de subjetividades. Escreve Guattari (2000, p. 21): “O sujeito, tradicionalmente, foi concebido como essência última da individuação, como pura apreensão pré-reflexiva, vazia, do mundo, como foco da sensibilidade, da expressividade, unificador dos estados de consciência.” Nessa perspectiva, ao focar as condições, os dispositivos e os agenciamentos heterogêneos que constituem sujeitos, faz-se mais apropriado tratarmos de produção de subjetividades (GUATTARI; ROLNIK, 2005; GUATTARI, 2000) ou processos de subjetivação (DELEUZE, 2000).

Por sua vez, pensar em produção de subjetividades ou em processos de subjetivação provoca ressonâncias na nossa abordagem acerca dos segmentos infantojuvenis que participaram da etapa empírica da pesquisa. Isso porque admitimos que há “infâncias”, “adolescências” e “juventudes”, na condição de territórios existenciais produzidos por uma

pluralidade de dispositivos e agenciamentos, dentre os quais os que têm lugar na própria escola.

Dessa maneira, o objetivo geral da tese foi *cartografar o dispositivo-bullying na sua condição de analisador de processos de subjetivação contemporâneos*.

Ao optar por cartografar o dispositivo-bullying, entendemos a Cartografia, conceito formulado por Deleuze e Guattari (1997), como uma abordagem de produção de conhecimento que fundamenta estudos sobre os processos de subjetivação. Isto é, antes de mais nada, cartografar se trata de uma atitude ético-política e metodológica que nos possibilitou analisar movimentos e mutações relativos à violência escolar, desilinhando fios que tecem o dispositivo-bullying.

Desemaranhar as linhas de um dispositivo é, em cada caso, traçar um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que Foucault chama de ‘trabalho de terreno’. É preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas, que não se contentam apenas em compor um dispositivo, mas atravessam-no, arrastam-no, de norte a sul, de leste a oeste ou em diagonal (DELEUZE, 1998).

Também a cartografia foi utilizada por nós, especificamente, na condição de método de pesquisa-intervenção, tal como explorações recentes dessa questão no Brasil vêm apontando (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2010). Tal uso da cartografia foi bastante fecundo para erigir nossa investigação sobre o funcionamento do dispositivo-bullying nas tramas cotidianas da escola.

A partir desse objetivo geral, elaboramos os seguintes objetivos específicos para a tese:

1) *Problematizar questões teórico-conceituais acerca da violência escolar, articulando-a à reflexão sobre a institucionalização e o panorama contemporâneo da escola*. Cotejamos a violência escolar do ponto de vista dos processos institucionais, sendo necessário, para tanto, discutir como a escola emerge como maquinaria disciplinar estratégica para a gestão da vida a partir da Modernidade e que novas práticas e tecnologias de poder vêm sendo tecidas na escola, no contemporâneo;

2) *Empreender uma discussão arqueogenealógica sobre o bullying, analisando condições que possibilitaram sua emergência como subcategoria de violência*. Percorrer esse caminho envolveu investigar continuidades e especificidades da atenção dada à violência entre pares na escola, a fim de entender algumas condições que nos possibilitaram pensar a recente categorização de determinadas formas de violência entre pares como *bullying*. Assim, a arqueogenealogia cumpre papel importante em nosso intento de cartografar o dispositivo-bullying, possibilitando analisar a produção do *bullying* como objeto de discurso. Ao formular

tal objetivo, partimos do ponto de vista foucaultiano de que o “acontecimento” *bullying* não é necessariamente um avanço da ciência, como por vezes é concebido corriqueiramente, mas sim uma tecnologia decorrente de intrincadas tramas de saber e poder.

3) *Analisar modos de operação do dispositivo-bullying no cotidiano escolar e seus efeitos de subjetivação.* A partir desse objetivo, enfocamos discursos e práticas institucionais concernentes ao *bullying* a partir da inserção em um território escolar para acompanhar e rastrear seus processos e fluxos. Isto é, buscamos dar seguimento à nossa cartografia discutindo a composição multilinear a partir da qual o dispositivo-*bullying* funciona e se atualiza particularmente no cotidiano de uma escola pública. Para tanto, refletimos sobre curvas de visibilidade e regimes de enunciabilidade³ que compõem esse dispositivo na escola, isto é, sobre formas de ver e falar sobre o *bullying* e os segmentos infantojuvenis que o protagonizam. Conjuntamente a tal discussão, traremos à baila linhas de força que estabelecem as disposições estratégicas e os trajetos das práticas discursivas⁴ sobre *bullying* na escola, organizando e integrando relações de poder em torno da violência entre colegas. Explanaremos ainda sobre linhas de subjetivação que operam nas práticas institucionais da escola relacionadas ao *bullying*, produzindo e consolidando determinados modos de ser sujeito, mas também indicando linhas de ruptura do próprio dispositivo e, assim, criando novas possibilidades de relações escolares.

Na produção deste texto, tomamos posição em certa política da narratividade e procuramos experimentar o acolhimento de múltiplas linguagens, razão pela qual abdicamos, em muitos momentos, de uma escrita previsível e homogênea. Além deste capítulo introdutório, nossa cartografia do dispositivo-*bullying* foi organizada textualmente em dois momentos – o primeiro com dois capítulos e o segundo com três capítulos. A seguir, apresentaremos os aspectos-chave da organização deste texto.

O primeiro momento da cartografia intitula-se “*Da violência entre pares na escola ao bullying: problematizações arqueogenealógicas*”. Ela se inicia com o capítulo “*Re-*

³ Quando nos referimos a curvas de visibilidade em torno do *bullying*, não nos remetemos à maneira específica com que o sujeito, individualmente, vê essa questão, pois, como diz Deleuze (1998, p.66), “o próprio sujeito que vê é um lugar na visibilidade, uma função derivada da visibilidade”. Já ao versarmos sobre regimes de enunciação, muito mais do que aquilo que se fala sobre o *bullying*, designiamos aquilo que se torna possível e justificável falar sobre tal fenômeno, isto é, as várias enunciações que adquirem condições de inserirem-se na ordem do discurso.

⁴ Ao falarmos sobre práticas discursivas, referenciamos-nos na perspectiva foucaultiana, segundo a qual os discursos, na condição de prática - ou seja, compreendidos sob um viés político-agonístico, e não meramente linguístico-semântico - são originários e originam modos de relações sociais, produzem sujeitos, modos de existência e a própria experiência de si. Em *A Ordem do Discurso*, Foucault (1996, p. 136) define prática discursiva como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa”.

trato da violência escolar: transformações nos modos de subjetivação e no território da escola”, onde articulamos a problemática da violência escolar à reflexão acerca das transformações na produção de subjetividades e no território escolar na contemporaneidade. Nesse capítulo, damos início à tentativa de rastrear condições para a proeminência do *bullying* como uma das modulações de atos violentos no território da escola. Para tanto, discutimos sobre o uso da arqueogenealogia para enfocar a questão da violência escolar e refletimos sobre possíveis conexões entre essa questão e as transformações contemporâneas, na transição de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle.

Esse momento inicial se encerra com o capítulo “O *bullying* e os processos de subjetivação contemporâneos: “outras palavras” para uma arqueogenealogia”. Nele, analisaremos as descontinuidades dos discursos científicos sobre o *bullying*, para, em seguida, articular a emergência dessa subcategoria de violência escolar com a produção dos dispositivos de segurança hoje e com a atualização de determinadas políticas de identidade e diferença no território da escola.

Aqui cabe um esclarecimento: consideramos que a realização do exercício arqueogenealógico em torno das condições de emergência da subcategoria *bullying* é uma parte de nossa cartografia do dispositivo-*bullying*. Ao aproximarmos a cartografia da arqueogenealogia foucaultiana, estamos cientes de que elas têm suas especificidades metodológicas, mas ponderamos que Deleuze e Guattari desenvolvem a cartografia a partir de algumas indicações metodológicas de Foucault, ambos também ligados ao pensamento nietzschiano. Nesse viés, Prado Filho e Teti (2013) chegam a afirmar que o método cartográfico é uma derivação e uma incorporação da arqueogenealogia foucaultiana. Não é à toa que o próprio Deleuze se reporta a Foucault como um cartógrafo. No seguinte trecho do livro *Conversações*, inclusive, Deleuze confirma tais pontos de convergência com os estudos foucaultianos:

Não possuíamos o gosto pelas abstrações, o uno, o todo, a razão, o sujeito. Nossa tarefa era analisar estados mistos, agenciamentos, aquilo que Foucault chamava de dispositivos. Era preciso não remontar aos pontos, mas seguir e desemaranhar as linhas: uma cartografia que implicava numa microanálise (o que Foucault chamava de microfísica do poder e Guattari, micropolítica do desejo) (DELEUZE, 1992, p. 108)

Por seu turno, o segundo momento da nossa cartografia, denominado “*Modos de operação do dispositivo-*bullying* no território escolar: discursos e práticas institucionais em análise*”, refere-se à pesquisa-intervenção que realizamos em uma escola pública. Com ela, pretendemos traçar um desenho do conjunto heterogêneo de práticas de saber-poder e os efeitos de subjetivação que fazem funcionar o dispositivo-*bullying* no território escolar. Abre

esse momento o capítulo “*Composições metodológicas: a pesquisa-intervenção e a aventura de cartografar o dispositivo-bullying na escola*”, em que buscamos dar visibilidade às questões, às concepções e aos passos de nossa pesquisa-intervenção no território de uma escola pública na qual rastreamos discursos e práticas institucionais em torno da questão do *bullying*. Em seguida, temos o capítulo “*A "evidência bullying": rastrando discursividades que atravessam o território escolar*” e o capítulo “*Entre territorializações e desterritorializações que conduzem ao novo: mapeando práticas institucionais frente ao bullying na escola*”, nos quais analisamos a composição multilinear relativa ao dispositivo-*bullying* que mapeamos no decurso de nossa pesquisa-intervenção.

A estruturação do texto nesses dois momentos visa a facilitar o contato do leitor com o desenho que traçamos. Ao invés de reiterar cisões entre teoria e prática, entendemos que a arqueogenealogia e a pesquisa-intervenção em um determinado contexto escolar estão conectadas, correspondendo a vértices ou momentos específicos de nossa cartografia do dispositivo-*bullying*.

Tendo o *bullying* como dispositivo analisador, esperamos que nossa cartografia possa contribuir com a produção de novos agenciamentos, novas conexões e novas práticas que possam ir ao encontro da construção micropolítica de relações alteritárias dentro e fora da escola. Na perspectiva da produção de bons encontros, fazemos o convite aos leitores a darem seguimento ao contato com esta escrita e, de certa forma, também fazerem parte deste rizoma que é nossa tese. Quem sabe, desassossegos e outras problematizações possam advir daí.

**PRIMEIRO MOMENTO: DA VIOLÊNCIA ENTRE PARES NA ESCOLA AO
BULLYING: PROBLEMATIZAÇÕES ARQUEGENEALÓGICAS**

2 RE-TRATO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR: TRANSFORMAÇÕES NOS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO E NO TERRITÓRIO DA ESCOLA

“No ar que se respira, nos gestos mais banais, em regras, mandamentos, julgamentos, tribunais, na vitória do mais forte, na derrota dos iguais, a violência travestida faz seu *trottoir*. A morte anda tão viva, a vida anda pra trás. É a livre iniciativa, igualdade aos desiguais. Não se renda às evidências. Não se prenda à primeira impressão”.

(Engenheiros do Hawaii – A violência travestida faz seu *trottoir*).

Buscaremos, neste capítulo, “re-tratar” a questão da violência escolar, a fim de rastrear condições para a proeminência do *bullying* como uma das modulações de atos violentos que fazem seu *trottoir* no território da escola. Uma vez que temos diversas produções científicas que já versam sobre esse assunto, “re-tratá-lo”, para nós, implica fabular outros tratos da violência escolar, perscrutando outros caminhos potentes para sua análise. Afinal, com os estudos foucaultianos, aprendemos que o novo não está naquilo que é dito, e sim no acontecimento de seu retorno. Dessa forma, ao longo das seções subsequentes, buscaremos articular a discussão sobre o problema da violência escolar à reflexão, sob uma perspectiva arqueogenealógica, acerca das transformações que têm se dado nos modos de subjetivação e no território escolar na contemporaneidade.

2.1 Sobre a arqueogenealogia e seu uso para a problematização da violência escolar

Ao longo desse primeiro momento, que corresponde ao segundo e ao terceiro capítulos deste texto, procuraremos arriscar um percurso arqueogenealógico acerca da preocupação com a violência escolar e com o *bullying* e das táticas pelas quais essas questões têm sido trabalhadas, não a fim de julgar-lhes a cientificidade, mas para dar visibilidade às lógicas de saber-poder que as atravessam e seus possíveis efeitos nos processos de subjetivação. Investiremos, pois, numa abordagem não-linear que trate da elaboração, composição e recomposição das discursividades locais e dos regimes de verdade em torno da

violência escolar, de um modo geral, e do *bullying*, especificamente, trazendo à tona regularidades e rupturas que os engendraram. Isso requer, num perspectivismo histórico, seguir a trilha das proveniências e os pontos de emergência⁵ das atuais formações sobre as violências entre pares designadas como *bullying*, desmontando-as. Implica, de igual maneira, suscitar uma crítica do presente, intervindo nesse campo onde a produção crítica ainda nos parece preocupantemente escassa ou incipiente.

Ao experimentar um caminho arqueogenealógico para abordar a violência escolar e o *bullying*, não almejamos realizar, é claro, um trabalho tal como Foucault faria, tampouco aspiramos a um uso “adequado” de seu pensamento. Parece-nos mais condizente, ao nos aproximarmos de uma perspectiva foucaultiana, pensar *com* e *a partir de* Foucault, usando suas problematizações como “caixa de ferramenta” teórico-metodológica, agenciando seus textos e observações com outros interlocutores, de modo a redimensionar nossa incursão no tema de nossa pesquisa.

Constituída no âmbito dos estudos foucaultianos, com marcante influência da filosofia de Nietzsche, a arqueogenalogia pode ser entendida em termos de um exercício analítico das relações de saber-poder em seu caráter produtivo. Para isso, Foucault posiciona-se teoricamente no sentido de afirmar que o sujeito é produzido historicamente, “simultaneamente à constituição dos saberes, dos discursos e dos domínios dos objetos” (DUARTE, 2010, p. 212). Buscaremos, assim, pistas e atitudes arqueogenealógicas para discutir o “acontecimento”⁶ *bullying*, problematizando práticas discursivas e não-discursivas acerca da violência escolar, com enfoque no *bullying* como uma de suas modulações. O que a sustenta, quais seus efeitos de verdade e suas implicações?

É comum encontrarmos, por meio de comentadores e articuladores dos estudos foucaultianos, a divisão de seus textos em três fases: arqueologia, genealogia e ética. Conseqüentemente, para fins didáticos, geralmente também se aponta que Foucault se dedicou a três grandes temas respectivamente: o saber, o poder e o sujeito. Entretanto, Alfredo Veiga-Neto (2003) adverte-nos que essas sistematizações e cronologias são passíveis de questionamento, por aparentarem uma ruptura entre as fases e uma substituição de uma pela outra. Haja vista que o próprio Foucault explica que as análises genealógicas complementam

⁵ A análise das proveniências e das emergências, e não das origens, é um ponto importante para entender a perspectiva arqueogenealógica. Como escreve Foucault (2000, p. 23), “a emergência é, portanto, a entrada em cena das forças; é sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada uma com seu vigor e sua própria juventude”.

⁶ Segundo Foucault (2000, p. 28), “é preciso entender por acontecimento não uma decisão, um tratado, um reino, ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada”.

as arqueológicas, consideramos aqui que “[...] ao invés de separação entre elas, o que se observa é uma sucessiva incorporação de uma pela outra, num alargamento e respectiva maneira de trabalhá-las” (VEIGA-NETO, 2003, p. 38).

De toda forma, considerando os diversos temas presentes nas pesquisas de Foucault, traçaremos maiores interlocuções com as questões por ele trabalhadas na década de 70, em especial suas análises das formações discursivas e não-discursivas, das relações de poder e da governamentalidade. Isso implica um debruçar mais específico, embora não restrito, em obras, aulas e textos que tratam das estratégias ocidentais de governo dos Homens, tais como *A Ordem do Discurso*, *Vigiar e Punir*, *História da Sexualidade I*, *Em Defesa da Sociedade*, *Segurança, Território e População*, *Nascimento da Biopolítica e Microfísica do Poder*.

Também um esclarecimento sobre o olhar foucaultiano para o poder aqui se faz necessário, já que Foucault buscou “investigar as relações de poder em seu próprio exercício, a fim de captura-las na materialidade de seu jogo (DUARTE, 2010, p. 211)”. Antes das análises foucaultianas, as discussões sobre o poder seguiam uma perspectiva jurídico-política ou jurídico-filosófica. Foi esse pensador francês quem, de maneira efetiva, abordou o assunto sob um viés histórico-político ou histórico-filosófico, imanentista e microfísico (GADELHA, 2009).

Na perspectiva de Foucault (2000; 2005), o poder é compreendido como relacional, estratégico, “a-centrado”, exercendo-se de formas diversas, em diferentes níveis sociais, e não como uma propriedade identificada necessariamente com o Estado e/ou deduzida da economia. Sob essa ótica, o poder só existe em ato, e uma relação de poder configura um modo de ação que incide sobre as ações dos outros, sejam elas eventuais, atuais, futuras ou presentes. Afirma-se, dessa maneira, a face positiva e produtiva do poder, pois ele não só coage, reprime e proíbe:

[...] ele [o poder] é um conjunto de ações sobre ações possíveis: ele opera sobre o campo de possibilidades em que se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou dificulta, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, coage ou impede absolutamente, mas é sempre um modo de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. (FOUCAULT, 2010, p. 288).

Dessa maneira, a inspiração de uma perspectiva arqueológica trouxe consigo a escolha por considerar a violência escolar e o próprio *bullying* como formas históricas produzidas socialmente, perscrutando os discursos que envolvem e constituem a experiência dos sujeitos. No cotejamento dessa problemática, mais conveniente para nós foi atinar para uma “ontologia do presente”, e não de uma história que enfoca narrativas individualizadas

nem universalidades sobre o *bullying*. Para fins de esclarecimento, Foucault (2010) chama de “ontologia do presente” essa ontologia de nós mesmos que problematiza a experiência presente, a qual se faz no devir histórico e requer a imbricação entre arqueologia e genealogia.

Não custa explanarmos, ainda, que a escolha por esse caminho não nega a materialidade do fenômeno da violência, dos xingamentos, dos preconceitos, das relações de exclusão existentes entre pares na escola, tampouco desconsidera a existência de um tipo de efeito de sofrimento desse fenômeno nos corpos de seus protagonistas, mas sim procura desnaturalizar tal fenômeno e o entendimento que se tem dele. Isso significa abriremos passagem a um questionamento a respeito das condições que permitem reconhecer determinados atos como *bullying* e quais as implicações que tal reconhecimento tem produzido. Em outras palavras, nossa aventura arqueogenealógica envolve jogar holofotes às contingências histórico-sociais que produziram o *bullying* como “acontecimento”, dando-lhe sentido.

A arqueogenealógica busca captar momentos de ruptura e emergência que possibilitam que novas formações entrem em cena. Nesse sentido, Foucault (2000, p. 28) assevera que:

As forças que se encontram em jogo na história não obedecem nem a uma destinação, nem a uma mecânica, mas ao acaso das lutas. Elas se manifestam como formas sucessivas de uma intenção primordial; como também não têm o aspecto de um resultado. Elas aparecem sempre na álea singular do acontecimento.

Lobo (2008) bem nos adverte que, na arqueogenealógica, é preciso recusar dados autoevidentes e estar atento às práticas que constituem, num só tempo, sujeito e objeto. Abrimo-nos a esse exercício para tentar fazer aparecer discontinuidades que atravessam a questão do *bullying* e as práticas em torno da violência entre pares na escola, e não para buscar sua suposta raiz. Por nos nortearmos pela recusa tanto à busca de origens (FOUCAULT, 1996), quanto à busca de discriminar a verdade ou cientificidade em um discurso, não encaramos como verdade os discursos hegemônicos sobre a violência escolar e o *bullying*, que os consideram como questão individual, sob o signo da patologia, por exemplo. Interessa-nos, sim, problematizar tais discursos e seus efeitos de verdade, entendendo que a verdade inexistente “fora” ou “sem” poder.

Como escreve Foucault (1996, p. 8-9),

Em toda sociedade a produção de Discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem como função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Em *A Ordem do Discurso*, Foucault (1996) concebe o discurso como um conjunto de enunciados, com uma realidade material, com uma existência transitória. Nesse prisma, os discursos constituem uma dobra da relação saber-poder, requerendo uma análise das condições históricas de possibilidade que concorreram para que, em um dado momento, apenas alguns enunciados, e não outros, tenham se tornado possíveis. É necessário empreender a tarefa de considerar os discursos não como conjunto de signos e significantes que se referem a determinados conteúdos, e sim como práticas, práticas discursivas, que formam sistematicamente os objetos de que falam (FOUCAULT, 1996). Em sua tarefa arqueogenealógica, não há sentido oculto por trás do discurso a ser desvendado. Assim, é preciso tentar ficar no nível do próprio discurso.

Foucault (1996) destaca a descontinuidade como um dos princípios para a análise do discurso, ao afirmar que “os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que cruzam por vezes, mas também se ignoram e se excluem” (FOUCAULT, 1996, p. 52-53). Por isso, podemos pensar nas transformações discursivas e nas rupturas existentes entre violência entre pares e *bullying*, admitindo que este engloba novas instituições, enunciados, rituais e exigências singulares, não necessariamente sempre existentes, para circunscrever a violência entre pares na escola. Pensamos que não se trata de um mesmo objeto que se relativiza com o passar do tempo, como veremos nos dois capítulos que constituem o primeiro momento da tese. Pensamos o discurso sobre *bullying* a partir de seu “fora”, do que lhe é exterior, atentando para contingências de sua aparição e seus efeitos de rarefação (DELEUZE, 1988).

Tomando como referência o conceito de “práticas discursivas” de Foucault (1996, 2007), procuraremos, neste e no próximo capítulo, abordar, respectivamente, a teia discursiva sobre violência escolar, de maneira mais geral, e sobre *bullying*, especificamente. Procuraremos focar, na discussão, as relações de saber-poder que compõem essa teia, ressaltando as descontinuidades existentes entre violência entre pares na escola e *bullying*, as condições de possibilidade para a produção da categoria *bullying*, seus efeitos de verdade e suas consequências políticas.

2.2 Ditos e Escritos sobre violência escolar: continuidades e descontinuidades.

Para adentrarmos na discussão propriamente sobre violência escolar, convém refletirmos, primeiramente, sobre por que o tema da violência tem tomado espaço crescente nas preocupações das pessoas e dos debates públicos. Tudin (2008) nos indica que algumas pistas quanto a isso podem ser encontradas na proliferação de um discurso - difundido em

diversas instâncias sociais - de que vivemos em um mundo cada vez mais violento e caótico. Não raro, por exemplo, os ditos “cidadãos de bem” clamam para que o Estado elimine os que eles consideram “maus elementos”, os inoportunos, delinquentes, desajustados, muitas vezes revisitando ideias higienistas de séculos anteriores.

Sem negar a existência e gravidade de atos concretos de violência atualmente, faz-se necessário pormos em questão a própria produção cultural e discursiva da violência.

Há o fato incontestável de que os crimes existem, mas entendo haver sobre este alicerce material a construção simbólica de um edifício da violência. Há portanto uma construção cotidiana da violência que não se refere aos crimes, mas às relações sociais em geral. (TUDIN, 2008, p.208).

Nesse sentido, é razoável pensarmos que a violência se configura cada vez mais como uma produção cultural ordenadora das relações sociais no cotidiano hodierno. Isso implica ir de encontro a uma concepção neopositivista da violência como algo natural, inscrita biologicamente, segundo a qual alguns grupos estariam mais propensos à violência do que outros. Tudin (2008, p. 2010) sustenta esse ponto de vista da seguinte maneira:

A violência cotidiana não é uma pré-disposição genética que encontra possibilidades de expressão social; e também não é um deslize da ordem social, atos que escapam o estabelecido, algo inesperado, enfim, a violência não é uma exceção à regra da boa convivência entre as pessoas. A violência é, sim, ao meu ver, uma produção da sociedade, considerando que, da forma como o mundo está organizado, ela é fabricada, modelada, construída como modo de ser e se relacionar, ou seja, nossa sociedade tal como é tem em sua engrenagem mecanismos que criam e recriam o tempo todo formas violentas de vida. Talvez o que esteja acontecendo neste momento é que se construiu um discurso de que alcançamos um patamar intolerável de convivência violenta, mas o mercado com certeza ganha com esta ‘crise’, afinal o capital ganha com qualquer processo social que esteja sendo engendrado. No caso da violência, afinal, sempre há tecnologia de ponta para roubar e resguardar-se do roubo, para matar e proteger-se da morte, para fazer a guerra e para contra-atacá-la.

Considerando essa construção cotidiana da violência não subsumida aos crimes e demais infrações, comumente nos chegamos os temores de pais e profissionais da escola acerca da violência urbana, por meio de exemplos os mais variados sobre o que presenciam e o que lhes chega como informação. Ao atentarmos para o que é considerado violência hoje, acoplamos comportamentos e ações que, antes, eram signos de rebeldia, agressividade tolerável, inconformismo, baderna, indisciplina, dentre outras figurações, mas que hoje são significados como eventos violentos. Em meio a esses relatos, intriga-nos o fato de que ações que desde há muito fazem parte do cotidiano e que sempre demandaram mediação educativa põem familiares e professores atualmente num aparente estado de impotência, a ponto de afirmarem não saber o que fazer com crianças e adolescentes que protagonizam atos violentos.

O território institucional da escola não haveria de passar incólume a esse cenário. Nos últimos anos, em nossa prática profissional no campo da Psicologia, nas supervisões de estágio e nas pesquisas acadêmicas que temos feito ou participado, ouvimos por parte de pessoas que estudam ou trabalham em escolas públicas e particulares repetidas frases que parecem dar conta de uma “fobia escolar” a se espriar nas relações institucionais estabelecidas e nos discursos que circulam socialmente sobre a escola.

Manchetes de jornal na TV e na internet trazem cada vez mais à tona matérias com relatos de casos de professores que acabaram por abandonar a profissão por não suportarem a agressividade dos alunos, em retaliação a atitudes mais enérgicas em sala de aula, por exemplo. Por seu turno, chegam-nos, ainda hoje, relatos de maus-tratos a alunos por parte da escola, na forma de castigos corporais que não deixam marcas, bem como de agressões verbais desferidas de profissionais contra estudantes, por vezes até sob a aprovação de familiares, funcionários e direção da escola, por supostamente imporem respeito e limites necessários ao funcionamento institucional esperado.

Torna-se oportuno exemplificarmos como a violência escolar tem sido visibilizada nos meios de comunicação de massa corriqueiramente. No dia 22/09/2014, o programa “Mais Você”, da Rede Globo de Televisão, abordou essa questão por meio de uma reportagem com o seguinte título: “Aumento da violência nas escolas assusta pais e educadores”⁷. Parece-nos claro que o fio condutor da matéria foi a constatação de que as agressões entre alunos na escola têm crescido em quantidade, em gravidade e em grau de “perversidade”, tornando-se, por isso, “caso de polícia”.

Para tanto, a reportagem se inicia com a exibição de cenas de agressões físicas entre colegas nos espaços escolares, as quais adquiriram enorme visibilidade ao terem sido divulgadas nas redes sociais. O texto dessa matéria faz questão de frisar a crítica de que cenas como aquelas - filmadas pelos próprios estudantes que as testemunharam - têm se tornado espetáculo no cotidiano escolar e se disseminado pela internet, ao invés de serem evitadas por quem as registra. A matéria transcorre com o relato de dois casos de estudantes vítimas de violência. No primeiro, dá conta de que uma aluna de uma escola pública de Minas Gerais vinha sendo perseguida e fora espancada por uma de suas colegas na entrada do estabelecimento escolar. Em tempo, informa que as alunas envolvidas “tinham ficha limpa na escola” e que o caso foi denunciado às instâncias policiais, ocasião em que foi aberto “procedimento apuratório de ato infracional, que se compara ao inquérito policial quando

⁷ A reportagem pode ser vista por meio do seguinte endereço: <http://globotv.globo.com/rede-globo/mais-voce/v/ana-maria-chama-a-atencao-para-o-aumento-da-violencia-nas-escolas/3645140/>

envolve adultos”. Complementarmente, é salientado que as testemunhas, que nada fizeram além de gravar as cenas da briga entre as estudantes, foram investigadas por “omissão e incitação ao ato infracional”. No segundo caso, a notícia relata que duas estudantes foram filmadas brigando na escola, inclusive com o uso de armas, e que, depois do entrevero, ambas “respondem em liberdade”. Expostas as cenas e relatados os casos, a apresentadora do programa traz uma pesquisadora para explicar o suposto aumento dos casos de violência infantojuvenil no contexto escolar.

Consideramos que tal matéria é bastante ilustrativa de como, no discurso midiático, a violência escolar entre segmentos infantojuvenis tem figurado cada vez mais como “caso de polícia”. Denota, igualmente, como esse discurso tem colaborado para que um olhar e uma gramática marcadamente judicializantes se sobressaiam na abordagem de diversas expressões dessas conflitualidades. No tocante ao que se convencionou chamar de *bullying* especialmente, esses aspectos também se fazem sentir, conforme discutiremos em outros capítulos desta tese.

Entendendo a violência como produção cultural cada vez mais ordenadora das relações sociais, concordamos com Tudin (2008) quando este autor considera da maior importância mapear atores, práticas e processos que organizam o aparente caos em que vivemos, o que implica problematizar as lógicas de saber-poder que atravessam a fabricação do discurso sobre a violência que tem chegado à escola. Nesse panorama, cumpre-nos destacar que a forma como majoritariamente tem sido posto o debate sobre a violência, dentre as quais a violência escolar, apresenta como um de seus efeitos, a nosso ver, a produção da escola como “território da insegurança”.

Diante desse debate sobre a violência e das situações-limite com as quais os agentes da escola se deparam cotidianamente, inspiramo-nos em Guimarães (2006) para nos debruçarmos sobre essa importante indagação: que acontecimentos fizeram e continuam fazendo da escola esse território de violências?

Seguindo as trilhas dessa indagação, discutiremos, nesta seção, o que o discurso científico tem formulado e disseminado sobre violência escolar.

Segundo Trindade e Menezes (2013), os primeiros estudos sobre a temática da violência escolar datam da década de 60 do século XX, provenientes da França, os quais enfocavam os fenômenos do “trote” e da “bagunça” na escola. Não obstante, a questão da segurança e o afã de prevenção à “delinquência juvenil” passaram a estar no foco da discussão a partir de meados da década de 70. Nos anos 80, há um endurecimento maior do debate sobre

violência escolar, por um enfoque que passou a se centrar nos atos concretos que transgrediam a lei e a ordem, na esteira do debate sobre segurança, devido ao aumento da violência urbana.

Um dos legados que contribui teoricamente para o assunto da violência escolar refere-se à produção sociológica de Bourdieu na década de 1970, especialmente sua discussão sobre violência simbólica. Esta seria a violência presente no cotidiano dos sistemas educacionais, notavelmente na avaliação dos alunos, na estruturação dos currículos e nas metodologias de ensino-aprendizagem. Outra contribuição francesa para a questão em pauta data de 1990 e diz respeito à definição de Debarbieux (2002) sobre “incivilidade”, a qual diz respeito à hostilidade e ao desrespeito entre pares na escola.

Já nos Estados Unidos, as pesquisas em torno da violência escolar foram, em seu início, sobremaneira influenciadas pelo discurso midiático que frisava a formação de grupos que apresentavam comportamentos de xenofobia. No entanto, de acordo com Abromovay e Rua (2002) e Abramovay (2005), assistimos, a partir da década de 1990, à ênfase em atos de violência perpetrados por um ou mais estudantes que culminaram em assassinatos coletivos de colegas e suicídios, sendo tais atos intimamente relacionados ao fácil acesso de estudantes adolescentes a armas de fogo em muitos estados americanos.

Por seu turno, no Brasil, a violência escolar, apesar de antiga, tornou-se alvo de preocupação da sociedade civil e da academia a partir da década de 1980. Tal percurso teria se iniciado por análises das depredações e danos às escolas, chegando às investigações das relações agressivas entre os atores escolares, na década de 1990 e princípio dos anos 2000. De acordo com Spósito (2001), no processo de redemocratização do Estado brasileiro, a ineficiência dos serviços públicos, a elevação da violência urbana e suas repercussões nas escolas concorreram para que, principalmente a partir da década de 90, intensificassem-se os debates sobre violência escolar e a segurança nas escolas.

De acordo com o que documenta Spósito (2001), um dos primeiros estudos sobre violência escolar no Brasil foi realizado por Áurea Guimarães. Num primeiro momento, esta autora pesquisou relações entre as práticas autoritárias que remetiam à ditadura e as causas da violência escolar que ocorria por meio de depredação ao seu patrimônio, no final da década de 1970. Em seguida, Guimarães passa a ressaltar a diminuição desse tipo de ato violento e o aumento de outros, como as violências físicas entre os alunos, a partir da década de 1980.

Desde então, jovens desprovidos de bens e serviços e estudantes de escolas públicas passaram a ser os principais focos de interesse dos pesquisadores (TRINDADE; MENEZES, 2013), impulsionando pesquisas tipo *survey*. Contudo, já na década de 1990, os escritos de Alba Zaluar bem nos advertem para os perigos de relacionar, de maneira

mecânica, desigualdades sociais, pobreza e violência, a fim de não estigmatizar esses grupos sociais nem simplificar o fenômeno da violência.

Da década de 90 em diante, no Brasil, as investigações a respeito da violência escolar assumiram um caráter fortemente comparativo e lançaram luzes importantes sobre escolas públicas em diversas cidades (TRINDADE; MENEZES, 2013). Um dos exemplos de pesquisas desse tipo é a pesquisa do tipo *survey* feita por Abramovay e Rua (2002), em 14 capitais nacionais.

Ainda que falte precisão nas coletas de informação, em virtude da pouca organização nos registros de ocorrência e no monitoramento dos casos, autores como Leme (2009) dão conta de que, a partir da década de 80, houve um crescimento de algumas manifestações da violência escolar, como depredação de patrimônio, roubos, furtos, agressões entre alunos e contra professores, assim como agressões destes últimos contra professores. Esses mesmos estudos sustentam que, dos anos 1990 em diante, houve o aumento da violência interpessoal entre os próprios estudantes, na forma de agressões verbais e ameaças, não mais restritas às capitais, mais sim se alastrando por cidades de médio porte.

Em estudo quantitativo e qualitativo que caracterizou e dimensionou as violências nas escolas brasileiras, realizado em instituições de 14 capitais nacionais, junto a estudantes e a membros do corpo técnico-pedagógico, Abramovay e Rua (2002) usam um conceito amplo de violência que abrange desde violências físicas a simbólicas. Dessa forma, as autoras destacam três tipos de violência na escola: 1) a violência contra a pessoa, dentre as quais citam ameaças, brigas, violência sexual, uso de armas; 2) violência contra a propriedade, como assaltos, roubos e furtos; 3) violência contra o patrimônio escolar.

Com efeito, a questão da violência escolar e sua crescente tematização contribuem para produzir fissuras na visão romantizada sobre a escola gestada pela Modernidade. Para Tudin (2008, p. 214), “enfim, a escola não seria mais representada como o lugar seguro de integração social, de socialização, não seria mais um espaço resguardado: ao contrário, tornou-se cenário de ocorrências violentas”. Nesse mesmo ponto antes tocaram Charlot e Émin (1997), ao destacarem que o fenômeno da violência escolar poria em xeque representações sociais que têm valor fundador, especialmente as que associam a criança à inocência, a escola ao refúgio de paz e a da própria sociedade como pacificada no regime democrático.

Destacamos esse enfoque de violência escolar por possibilitar uma concepção mais ampliada da violência, que não se limita à violência física. Por conseguinte, julgamos potente a concepção apontada por Passos (2010, p. 239), que, a partir do diálogo com estudos

foucaultianos, entende a violência, aí incluindo a violência escolar, como “destruição, massacre e desrespeito absoluto ao outro”, física ou simbolicamente.

Aqui nos parece interessante utilizar das reflexões de Foucault (2010) para diferenciar relações de poder e violência, já que essa discussão nos ajudará, no segundo momento de nossa cartografia, a rastrear modos de operação do dispositivo-*bullying* nas práticas concretas da escola.

Em *O Sujeito e o Poder*, Foucault (2010, p. 243) bem distingue “poder” e “violência”:

De fato, aquilo que define uma relação de poder é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação. Uma ação sobre a ação, sobre ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes. Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete; ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro polo senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la. Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que o outro (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito da ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis.

Como podemos depreender, a noção de violência é mais específica, pois Foucault a reserva à situação de exceção caracterizada pelo uso de força para eliminar, destruir, subjugar ou dominar totalmente o outro, não sendo algo que possa explicar o funcionamento da vida, como diz Passos (2010). Já as relações de poder, sim, são inerentes às práticas sociais, mas, diferentemente da violência, sugerem processos micropolíticos de disputa, resistência e, portanto, liberdade. Confundir ambos incorreria, inclusive, no equívoco de pensar o poder unicamente em sua face negativa. Não obstante, violência e relações de poder, na escola, por exemplo, podem estar relacionadas, já que alguns embates estabelecidos nas relações de poder na escola podem, eventualmente, radicalizar-se em violência.

Isso posto, definir violência escolar não constitui tarefa simples, em função de sua heterogeneidade. Com efeito, presenciamos na literatura um discurso heterogêneo sobre o assunto. Debarbieux (2002) considera que as violências nas escolas, dentro do que podemos incluir o *bullying*, associam-se, pelo menos, a três dimensões: 1) dificuldades de gestão das escolas, tendo em vista as suas características constitutivas e suas recentes transformações, aspectos que discutiremos mais adiante; 2) valores existentes no contexto sociocultural onde a escola está inserida, que contribuem para a proliferação de uma gama de violências e exclusões; e 3) relações micropolíticas específicas construídas em cada estabelecimento escolar.

Já Charlot (2002, p. 434) conceitua violência escolar classificando-a em três níveis: 1) Violência física, envolvendo violência sexual, roubos e outros atos considerados criminosos; 2) Incivildades, envolvendo humilhações e desrespeitos contra os atores escolares; 3) Violência simbólica ou institucional, aquelas cometidas pela instituição escolar, junto a alunos e profissionais, e que acabam por produzir desprazer e falta de sentido em permanecer na escola.

Nessa linha de raciocínio, Charlot (2002) aponta ser preciso atentar para as variações existentes na relação entre escola e violência. Assim, pelo menos três dimensões da violência escolar podem ser discernidas: 1) a violência *na* escola: ocorre dentro do espaço escolar, mas não se liga à natureza e às atividades institucionais da escola, dizendo mais respeito a problemas sociais que atravessam a escola, mas que poderiam ocorrer em qualquer outro lugar, como acerto de conta entre gangues do entorno da escola; 2) violência *à* escola: essa, sim, está ligada à natureza e às atividades institucionais da escola, na medida em que se destinam à escola e seus representantes, como agressões a professores ou danos ao patrimônio escolar; 3) violência *da* escola: trata-se, a exemplo da anterior, também de uma violência ligada à natureza das atividades da escola, mas que nesse caso se refere a violências simbólicas e institucionais perpetradas pela própria escola, manifestando-se através de processos de injustiça, discriminação, preconceito, exclusão e desrespeito cometidos contra alunos, familiares e até os próprios profissionais.

Por meio dessa diferenciação, percebemos que tanto a violência *à* escola quanto a violência *da* escola dizem respeito a violências decorrentes das próprias relações de poder imanescentes à instituição escolar (ABRAMOVAY; RUA, 2006). Essa reflexão nos parece interessante para afirmar certa concepção da escola quando o assunto é violência escolar. Entendemos que ela é mais do que mera mediadora do desenvolvimento, senão que se configura como importante agência produtora de subjetividades ainda hoje.

A partir de um entendimento de que o poder deve ser visto em sua face produtiva, e não só como algo negativo, que pune e subjuga, e com base na noção de que os “dispositivos pedagógicos”, na forma de práticas discursivas e não discursivas responsáveis pela construção ou transformação da “experiência de si” dos estudantes, as quais devem ser analisadas a partir de um domínio de saberes e de práticas histórica e culturalmente contingentes, sustentamos a ideia que a escola não se configura apenas como palco de violências hoje. Isso porque ela própria pode agenciar práticas dessa natureza, como procuraremos deixar mais claro mais adiante, ao versarmos sobre o panorama contemporâneo da escola e suas conexões com a violência escolar.

Não obstante, pensamos, nesta tese, que pesquisar e intervir nesse campo da violência escolar envolve a problematização de lógicas individualizantes e normalizadoras que atravessam diversas práticas sociais. Por isso, chamamos atenção para dois pontos problemáticos que pairam o debate que tem sido feito sobre o assunto: a moralização da discussão sobre violência escolar e a apartação entre escola e sociedade na discussão sobre violência escolar.

Quanto ao ponto problemático que diz respeito à moralização do debate, as explicações para os episódios de violência existentes no território escolar, na medida em que os tomam descontextualizada e acriticamente, correm o risco de respaldar cientificamente ora a ideia de que tais episódios são resultados de “famílias desestruturadas” e de uma sociedade desprovida de parâmetros valorativos, ora como reflexo da incompetência dos profissionais da escola. Como bem pontua Tudin (2008, p. 214):

Tem-se aqui que um problema de ordem política, econômica, social e educacional se torna um problema de ordem moral, do qual estudantes, seus familiares e professores são culpados. Individualiza-se para culpabilizar, e, de forma ampliada, responsabiliza-se também o meio em que eles vivem, de forma preconceituosa e estigmatizante, que seria incapaz de prover parâmetros de civilidade e boa convivência, conforme ditam os padrões prescritos pela ordem moral vigente.

Quanto ao ponto que toca a possibilidade de o discurso sobre violência escolar apartar escola e sociedade, não raro encontramos familiares e professores, por exemplo, que se mostram abismados pelo fato de que o que se dá fora da escola “passe” com tanta intensidade para seu interior. Ora, seria mesmo possível conformar os episódios de violência a determinados espaços institucionais, de maneira a “isolar” a escola? Sustentadas nessa apartação, propagam-se soluções que remetem ao policiamento nas portas das escolas e à intensificação de agentes disciplinadores nesses estabelecimentos, como uma maneira supostamente rápida e fácil de deixar o problema da violência “do lado de fora”.

Ao advertir em relação a esse ponto problemático, não estamos defendendo que a solução passa por banalizar a existência de episódios violentos dentro da escola e habituar os diversos agentes escolares a isso. Pelo contrário, nosso intuito, com essa ponderação, é ratificar que também compete à escola, em conjunto com outros agentes, a construção de formas de entender o que ocorre em seu entorno sociocomunitário e elaborar formas de lidar com esses acontecimentos.

A propósito, o que fazer para lidar com a violência escolar? Concordamos que um começo profícuo passa por repensar a própria escola, como faremos na próxima seção. Como aponta Tudin (2008, p. 215-216).

As políticas educacionais não encontrarão respostas aos problemas das escolas, inclusive das violências, se continuarem na reprodução da organização hegemônica escolar, isto é, se elas não enfrentarem a hegemonia da forma escolar – cujas aprendizagens são feitas na dicotomia pensar-agir e em descontinuidade com a experiência social – e a naturalização da organização escolar – que privilegia a compartimentação dos tempos, dos espaços, dos agrupamentos dos estudantes e dos saberes. [...] É preciso que a escola seja reinventada, o que exige estratégias de resistência e criação articuladas por todos os participantes das comunidades escolares.

Dessa maneira, o caminho por nós percorrido até aqui sugere que, ao invés de bloquear vias de passagem aos atos violentos, por meio de dispositivos de normalização e individualização do problema, uma possibilidade mais potente para fazer frente a essa problemática seria a convocação para que os diversos agentes do contexto escolar problematizem discursos e estratégias pedagógicas que agenciam, no cotidiano, políticas de diferença aniquiladoras da alteridade (GUIMARÃES, 2006).

Na próxima seção, como parte de nossa empreitada arquegenealógica, buscaremos refletir sobre o panorama contemporâneo da escola, na transição entre sociedade disciplinar e sociedade de controle, apontando possíveis conexões com a questão da violência escolar.

2.3 Da sociedade disciplinar à sociedade de controle: transformações contemporâneas do território da escola e suas conexões com as violências escolares.

Conforme destacamos, inspirados numa aventura arquegenealógica, mais do que tratar da violência ou do *bullying* em si, interessa-nos dar relevo e cotejar condições e processos que possibilitaram que esses fenômenos estejam na ordem do dia atualmente.

Portanto, importa-nos pensar os seguintes pontos: que escola é essa que, por vezes, tem fornecido condições para a emergência de discursos e atos relacionados à violência, dentre elas aquela violência entre pares que hoje é designada de *bullying*? Que escola é essa em torno da qual são gestadas determinadas estratégias de combate e prevenção à violência entre pares? Assim, para que tenhamos um entendimento sobre a institucionalização da escola e seus atuais delineamentos, nós discutiremos aspectos relacionados às transformações do território escolar, na transição entre a sociedade disciplinar e a sociedade de controle, articulando tal discussão à questão das violências relacionadas a esse território.

Larrosa (2002) nos ensina que as práticas pedagógicas engendram os objetos que lhes correspondem. Por isso, as situações-problema no campo da escola não devem ser entendidas como se “estivessem sempre ali”, mas como derivadas de um complexo de saberes, de instituições e de estratégias de poder que lhes dão existência.

Para Birman (2011, p.15), a disseminação e a repetição da violência entre jovens e crianças em diversos espaços sociais, em especial na escola, é uma marca da existência social contemporânea. Dessa maneira é que o autor ressalta o lançamento cada vez maior de holofotes sobre a rudeza e a implacabilidade do *bullying* escolar, sendo que as figuras de autoridade, familiares ou escolares, “patinam em face dos acontecimentos, que escapolem literalmente de suas mãos”.

É plausível considerarmos que a violência escolar e o *bullying* hoje possuem maior visibilidade também em função das reivindicações e conquistas de movimentos sociais que combatem formas de preconceito e discriminação para com diversos grupos marginalizados política e socialmente – tais como homossexuais, negros, pessoas com deficiência, pessoas com transtornos mentais, dentre outros. É notório que diversos desses movimentos vêm constantemente denunciando violências e exclusões contra esses segmentos, bem como encampando discursos de respeito às diversidades. Todavia, explicar o crescente interesse em torno da violência escolar e do *bullying* pelo aumento da violência de um modo geral ou pelas conquistas de diversos segmentos sociais, mesmo sendo um raciocínio relevante, não nos parece suficiente.

Partiremos da premissa de que isso também ocorre porque se olha diferentemente para esses fenômenos atualmente, devido a mudanças nas próprias instituições sociais, bem como nos processos de produção de subjetividades na contemporaneidade. Por isso, problematizarmos discursos sobre violência escolar e o *bullying* e alguns modos de lidar com esses fenômenos passa por pensarmos a constituição da própria maquinaria escolar, as sociabilidades contemporâneas e seus efeitos no campo educacional.

Insistiremos na seguinte provocação: o que tem ocorrido para que a escola nos apareça como esse “inferno” marcado pela violência e pelo *bullying*?

Como apontam historiadores da educação, a escola, tal como a conhecemos hoje em dia, constitui-se uma invenção da Modernidade. Segundo Saraiva e Veiga-Neto (2009), a Modernidade caracterizava-se como um tempo de busca de ordem, o que fez com que, no ocidente, no século XVI, institucionalizassem-se dispositivos educacionais destinados à regulação da vida das crianças. No século seguinte, a escola passou a figurar como espaço propriamente fechado. Entre os séculos XIX e XX se deu a institucionalização da escola pública obrigatória, com o objetivo de docilizar os filhos das classes populares. Assim foi que a escola transformou-se, cada vez mais, num espaço de incentivo à “delação, a competitividade, as odiosas comparações, a rivalidade nas notas, a separação entre os bons e os maus alunos” (VARELA; ALVARES-URIA, 1992, p. 82).

Esses apontamentos a respeito do surgimento da escola moderna convergem com as elaborações de Foucault sobre as relações de poder. Em *Vigiar e Punir*, Foucault (2005) assinala que as tecnologias políticas que exerciam controle sobre os corpos e que condicionavam o funcionamento social transformaram-se significativamente entre o século XVIII e o século XIX.

Isso porque uma nova tecnologia de poder organizada em torno da disciplina começava a ganhar relevo. Foucault (2005, p.127) faz referência a um esquadramento disciplinar da sociedade e a uma política de coerções que “são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria que o esquadra, o desarticula e o recompõe”.

Segundo essa perspectiva, as escolas emergem justamente como “maquinarias disciplinares”, cujo poder caracterizar-se-ia por agir no indivíduo, como uma anatomia política do detalhe, favorecida, dentre outros aspectos, por uma estrutura *panóptica*⁸. Seu objetivo seria o “adestramento”, a produção de corpos dóceis, úteis e produtivos, treinando e reforçando as aptidões do corpo, extraindo o máximo de suas forças por meio de um controle minucioso do tempo e do espaço. As disciplinas se materializam a partir das seguintes operações enumeradas por Foucault (2005): vigilância hierárquica (pretensão de observar a tudo e a todos dentro da instituição); sanções normalizadoras (modalidade na qual os mínimos atos desviantes sejam alvos de punição e/ou correção) e exames (permitem descrição pormenorizada e alta visibilidade aos sujeitos, individualizando-os e classificando-os).

Na disciplina, como mostra Foucault (2005, p. 160-161), o poder se exerce de forma descendente.

Num regime disciplinar, a individualização é descendente à medida que o poder se torna mais anônimo e mais funcional, aqueles sobre os quais se exerce tendem a ser mais fortemente individualizados; e por fiscalizações mais que por cerimônias, por observações mais do que por relatos comemorativos, por medidas comparativas que têm a norma como referência, mais por desvios do que por proezas.

Aqui vale advertir que Foucault não defendeu que os dispositivos disciplinares estavam restritos ao confinamento em alguns estabelecimentos. Sua preocupação era a análise das práticas, e não dos estabelecimentos em si. Não obstante, como maquinaria disciplinar, a escola moderna é um dos espaços onde melhor se vislumbra a conexão entre poder e saber na Modernidade (VEIGA-NETO, 2003). Nesse sentido, Bujes (2002) argumenta que, a partir das

⁸ Segundo Foucault (2005), *panóptico* foi um modelo arquitetônico pensado por Jeremy Bentham, que consistia numa estrutura circular com uma torre no centro do espaço, a partir da qual se tinha uma visibilidade total e se podia fiscalizar o que se passava no recinto continuamente. Os vigiados não tinham condições de ver quem os vigiava, o que fomentava a sensação de que se estava sendo permanentemente observado.

práticas disciplinares, a escola torna-se um *lócus* privilegiado para documentar individualidades, inserindo-as no campo do saber.

Ainda sob o olhar foucaultiano, o poder disciplinar origina a sociedade da “norma”. Daí porque, nas escolas e em outros estabelecimentos disciplinares, as atitudes “normais”, os comportamentos-padrões, as “boas” performances serão alvo de observação, descrição, medição e comparação, servindo de parâmetro de classificação entre as pessoas.

Uma sociedade disciplinar é calcada na normatização, a qual se fundamenta em um conceito de ser humano produzido pelos saberes disparados pelo poder disciplinar e que se opera mediante a criação de modelos e normas [...] A partir do século XIX e, especialmente, do século XX, as técnicas de investigação e controle da população tornaram-se cada vez mais centrais (HILESHEIM; CRUZ, 2008, p. 192)

Torna-se, então, possível a emergência de saberes como a Psicologia da Criança, a Pedagogia, a Psicopedagogia, a Pediatria, dentre outros, frutos de uma crescente “vontade de saber” sobre o indivíduo, seu modo de aprender e se comportar, de forma a balizar uma regulação mais eficaz sobre ele mediante práticas educativas. A esse respeito, Bujes (2002, p.37) bem frisa que “as tecnologias aplicadas ao corpo permitem a extração de saberes sobre os sujeitos, saberes que, ao serem devolvidos aos sujeitos, o constituem como indivíduo”. Veremos, no segundo momento de nossa cartografia, que enfocará a pesquisa-intervenção realizada em uma escola, que esses saberes têm sido cada vez mais demandados pela escola para darem conta de eventos disruptivos e violentos, dentre eles o que tem sido classificado como *bullying*.

Um dos aspectos mais interessantes da ímpar obra *Vigiar e Punir* reside na argumentação de Foucault segundo a qual as condições de possibilidade da Medicina, da Pedagogia e do próprio campo *psi* são tributárias de uma gama de técnicas de relatos, de observações, de registros, de anotações e de vigilâncias sistemáticas, técnicas múltiplas chamadas de “exames” por Foucault (2005). Este pensador nos dá a ver, então, como, no surgimento desses campos de saber, a epistemologia tem função secundária, visto que, sob esse entendimento, não é uma concepção de ser humano ou uma teoria que ampara a medicina, a pedagogia ou o campo *psi*, mas sim um empirismo por vezes confuso cujo funcionamento se dá na minúcia das disciplinas.

Dessa forma, inauguram-se as “sociedades da normalização”, nas quais os valores da norma referenciam toda a sociedade, desde os valores da moral, passando pela justiça, o trabalho e a penalidade (MORAES; NASCIMENTO, 2002). A normalização disciplinar objetiva minimizar diferenças entre sujeitos, homogeneizando-os. Para Fonseca (1995, p. 58),

A normalização não é resultado de uma forma de repressão, mas técnicas de sanções voltadas para uma operacionalidade. Ela envolve uma classificação e a qualificação

de atos e comportamentos sutis, obriga à escolha de valores, permitindo a diferenciação dos indivíduos e a mensuração de sua natureza e capacidade [...] tende a uma homogeneidade conseguida a partir de uma atuação sancionada no nível individual em que desvios e inobservâncias ocorrem.

Por meio das diversas agências características das sociedades disciplinares, dentre elas inegavelmente consta a escola moderna, consolida-se um modelo de ser indivíduo-padrão em torno da figura do homem-branco-macho-adulto. Logo, aqueles que não se enquadram nesse modelo ora serão tomados com suspeição, observados e vigiados com o maior cuidado, ora serão alvos de práticas de violência física ou simbólica, como a intimidação e a exclusão social.

Posto isso, podemos considerar que o olhar atento para os meandros da constituição da escola nos indica que a violência escolar, em suas variações diversas, não é um fenômeno radicalmente novo, ainda que possamos afirmar que tenha adquirido novos formatos, de acordo com o momento histórico em que vivemos. A propósito, Charlot (2002), inclusive, indica que, já no século XIX, há registros de explosões violentas e prisões na escola, bem como relações grosseiras entre professores e alunos e destes entre si nos estabelecimentos de ensino. Nos interstícios desse aparato disciplinar, nas escolas o uso da palmatória e a utilização de outros castigos, como colocar o aluno virado para a parede, até a década de 60 do século XX, comumente existiam sem que fossem necessariamente considerados atos violentos.

Na literatura brasileira, inclusive, encontramos obras que trazem situações de violência protagonizadas por alunos e professores no contexto escolar. Exemplo disso é que, no conhecido romance o “O Ateneu”, de Raul Pompeia, o personagem Sérgio narra, já adulto, as agruras de seu tempo de aluno interno, no qual eram comuns atos violentos com a finalidade de educar as crianças. Consoante às práticas culturais da sociedade durante a Ditadura Militar brasileira, em que o próprio Estado instituíra atos de tortura, podemos lembrar também das práticas de violência autorizadas, que faziam parte não só da escola como de outras instituições de ensino no nosso país.

Logo, é possível traçarmos estreitas relações entre disciplina, normalização, exclusão social e microviolência no percurso de institucionalização da escola. O próprio solo de constituição da escola que conhecemos, marcadamente disciplinar, como vimos, há muito vem se mostrando fértil para as práticas violentas entre pares que hoje designamos de *bullying*, na medida em que busca conjurar o estranho. No próximo capítulo, como parte de nossa aventura arqueológica em torno do *bullying*, procuraremos aprofundar esse debate, discutindo as políticas de diferença e as imagens do Outro que têm sido produzidas no

território escolar contemporâneo, apontando de que maneira práticas instituídas no cotidiano da escola, por estarem calcadas na perspectiva da normalização, também acabam por perpetuar mecanismos que colaboram para a eclosão de relações violentas entre os segmentos infantojuvenis.

À revelia dessa perspectiva arquegenealógica da construção da violência escolar, na área da educação e na própria opinião pública, encontramos certa ideia de que a violência escolar é um fenômeno recente, cujo surgimento dataria dos anos 1980 e cujo desenvolvimento teria ocorrido nos anos 1990. Importa-nos, por hora, desnaturalizar o regime de verdade segundo o qual a eclosão de notícias sobre violência escolar hoje indicaria o fato de que a escola está mais violenta do que antes. Sobre isso, cabe ressaltarmos que a imbricação dos discursos midiático e científico, ao comporem e irradiarem determinadas discursividades sobre violência escolar, em muito tem contribuído para a produção de “estado de pânico” frente a esse fenômeno, como se a escola tivesse deixado de ser o espaço seguro de convivência e aprendizagem para crianças e adolescentes que supostamente fora um dia.

Advogamos que não é uma suposta natureza mais violenta das crianças e dos adolescentes de hoje em dia que tem feito com que a escola venha aparecendo como esse inferno, território da insegurança. Todavia, veremos, nos capítulos que tratam da pesquisa-intervenção que realizamos, que essa discursividade se faz bastante presente entre os profissionais da escola.

Em um caminho contraposto a esse, entendemos que a violência escolar, dentre elas o famigerado *bullying*, salta aos olhos com mais força à medida que as promessas da escola moderna (desenvolvimento, mobilidade social e igualdade), que tiveram seu apogeu da Revolução Francesa ao fim da Primeira Guerra Mundial, foram se transformando em incertezas, sobretudo a partir de meados do século XX, quando os males da escola passaram a confrontar de maneira mais vigorosa a aura harmoniosa e otimista conferida à escola no imaginário coletivo. Na medida em que se massifica, a escola também passa a se constituir como espaço possível de produção e reprodução de desigualdades, terreno fecundo, inclusive, para a eclosão de violências as mais diversas.

Sobre o deslocamento da escola do “signo da promessa”, característico de um período de euforia com a escola de massas, ao “signo da incerteza”, próprio de um período de desencanto para com esta escola, no qual se acentua o discurso que sustenta a escola como “território da insegurança”, Canário (2008, p. 73) escreve que

O período posterior à Segunda Guerra Mundial (os “Trinta Gloriosos”, 1945-1975) é caracterizado pelo crescimento exponencial da oferta educativa escolar, como efeito combinado do aumento da oferta (políticas públicas) e do aumento da procura

(“corrida à escola”). O fenômeno da “explosão escolar” assinala um processo de democratização de acesso à escola que marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e a sua entrada num “tempo de promessas”. No início dos anos setenta, se, por um lado, o primeiro choque petrolífero marca o fim de um ciclo caracterizado pelas “ilusões do progresso” e pela tentativa de construção das “sociedades de abundância”, o diagnóstico da “crise mundial da educação”, por outro lado, vem a coincidir com a verificação da falência das promessas da escola. A investigação sociológica encarregou-se de demonstrar a inexistência, quer de uma relação de linearidade entre as oportunidades educativas e as oportunidades sociais, quer de uma relação linear entre democratização do ensino e um acréscimo de mobilidade social ascendente.

Foucault (2008a; 2008b) destaca que, na segunda metade do século XVIII, o poder disciplinar conecta-se ao biopoder e a outra tecnologia, a biopolítica, essa voltada não ao indivíduo, como corpo-organismo, mas sim à coletividade, na condição de corpo-espécie, tendo como objeto os modos de vida da população. Seu objetivo seria o estabelecimento de mecanismos mais efetivos de regulação social, utilizando uma gama de saberes como a Estatística, a Saúde Pública e os próprios saberes *psi*. De tal sorte que, para o ajustamento dos fenômenos da população aos processos econômicos, a demografia, o cálculo de faixas etárias, as taxas de mortalidade, bem como o desenvolvimento de formas de educação e treinamento profissionais, têm uma função deveras importante.

Foucault começou a desenvolver sua discussão sobre biopolítica em 1974, frisando a medicina social como uma estratégia de regulação da vida da população no século XIX. Naquele contexto, segundo Foucault (2000), a biopolítica vinculava-se historicamente à constituição e ao fortalecimento do Estado nacional, bem como à afirmação da burguesia e à formação de um dispositivo médico e jurídico ligado à normalização social.

Entre 1977 e 1979, o autor formula suas últimas discussões sobre biopolítica, em dois cursos ministrados no *Collège de France: Segurança, território, população* (FOUCAULT, 2008a) e *Nascimento da biopolítica* (FOUCAULT, 2008b). Esses cursos dão novos e mais complexos contornos à discussão, pois em ambos é abordada a questão da *governamentalidade*, definida num sentido estrito como:

[...] o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer uma 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 de segurança (FOUCAULT, 2008a, p. 143).

Posto isso, como pensar as tecnologias de poder e os processos de subjetivação na contemporaneidade, bem como seus efeitos na escola?

Nossa experiência tem nos apontado, seguindo o lastro foucaultiano, que a escola ainda hoje responde segundo o que a fez existir: individualizar conforme a lógica disciplinar, fabricando, serializando, separando, produzindo, ao mesmo tempo, “corpos dóceis e úteis”.

Todavia, parece muito claro que a configuração do social, bem como a própria escola, não opera tão-somente pela disciplina. Segundo Deleuze (1992), após a Segunda Guerra Mundial, vivemos sob o signo da transição da sociedade disciplinar para uma nova sociedade, designada por ele de “sociedades de controle”. Contudo, importa ressaltarmos a processualidade dessa transição, pois essas sociedades ainda trazem consigo modos de funcionamento que caracterizavam as antigas. Devemos deixar claro, quanto a isso, que não existe uma oposição entre disciplina e controle, visto que, no controle, presenciamos uma intensificação de formas disciplinares (HARDT, 2000).

Deleuze (1992) destaca que as “sociedades de controle” se caracterizam pelo funcionamento de dispositivos que delineiam modalidades mais implícitas e invisíveis de exercício do poder. Por isso, Gallo (2007, p.108) salienta que “a característica básica dessas sociedades é dar a ilusão de uma maior autonomia”, de uma maior liberdade, tornando-as, paradoxalmente, mais totalitárias que suas antecessoras. Assim, tais sociedades potencializariam o biopoder.

Deleuze (1992, p. 220) também adverte que as sociedades de controle não são melhores ou piores que as sociedades disciplinares, senão que anunciam novas formas de dominação.

Não se deve perguntar qual o regime mais duro, ou o mais tolerável, pois é em cada um deles que se enfrentam as liberdades e as sujeições. Por exemplo, na crise do hospital como meio de confinamento, a setorização, os hospitais-dia, o atendimento em domicílio puderam marcar o início de novas liberdades, mas também passaram a integrar mecanismos de controle que rivalizam com os mais duros confinamentos. Não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas.

Temos agora uma “sociedade mundial de controle”, com fronteiras cada vez mais turvas, instaurada nessa nova ordem mundial a qual Hardt (2000, p.7) chama de *Império*.

O Império é ilimitado em seu sentido espacial, não há fronteiras para seu domínio; não há nada externo ao seu poder [...] também é ilimitado no seu sentido temporal, já que seu domínio é posto como necessário e eterno, em vez de temporário e transicional. Finalmente, o Império é ilimitado em seu sentido social, pois busca controlar toda experiência social; o objeto do Império é a própria forma de vida. Nossa hipótese é de que, enquanto muitos impérios foram declarados ao longo dos últimos 2.000 anos, atualmente pela primeira vez o conceito foi realizado de modo integral. É a primeira vez que vemos uma forma verdadeiramente ilimitada de poder.

Guattari e Rolnik (2005) chamam de Capitalismo Mundial Integrado essa imanência entre vida econômica e vida social que configura o *Império*. Isso equivale a dizer que a lógica industrial regula tanto a produção de bens quanto a produção de subjetividades. Noutras palavras, os processos de subjetivação que configuram o capitalismo ativam “uma linha de montagem subjetiva” que faz com que a produção do desejo seja coextensiva à produção econômica e dos produtos que consumimos.

Mas de que maneira essas novas configurações dos modos de subjetivação contemporâneos produzem novos atravessamentos na escola?

Um primeiro ponto a esse respeito é que, no Império, outras formas de se subjetivar e outras subjetividades são produzidas. Essa produção, por exemplo, se dá de maneira mais indeterminada, sem se limitar a lugar, território ou instituição em particular. Uma de suas características, porém, segundo Prata (2005), é a tendência à neutralização das diversidades. É plausível pensarmos, como veremos no próximo capítulo, que isso produz ressonância significativa quando tratamos das políticas de diferença e das novas modulações da violência *no* e *do* território escolar atualmente, como o *bullying*.

Nas “sociedades de controle”, convivemos com “formas ultra-rápidas de controle ao ar livre” (DELEUZE, 1992, p. 220). Por isso, os meios de confinamento, como a escola, a família e a fábrica, passam por vultosos esgotamentos, sendo submetidos a uma série de reformas. Discutindo as práticas de poder na obra de Foucault, Deleuze (1992) compreende que a regulação na sociedade de controle, ao focar não só os indivíduos, mas sim a vida das populações, vincula-se a novos domínios do conhecimento, como a informática e a cibernética, funcionando por controle contínuo e comunicação instantânea.

A escola, assim como outros equipamentos, ainda se constitui como uma das importantes máquinas de formação da subjetividade capitalística. Tomamos a escola aqui como máquina abstrata, é claro, uma superfície informe, constituída de uma gama de signos, que faz diversas forças sociais, econômicas, midiáticas e individuais se relacionarem. Contudo, Guimarães (2010) acredita que também estejam ocorrendo rearranjos na micropolítica escolar a partir dos quais os controles tornam-se ilimitados, contínuos e mais sofisticados, ainda que com a aparente sensação de maior liberdade.

Na sociedade disciplinar, o indivíduo era simultaneamente individuado e massificado. Já nas sociedades de controle, “não se está mais diante do par massa-indivíduo. Os indivíduos tornaram-se ‘dividuais’, divisíveis, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados” (DELEUZE, 1992, p.222).

Se as disciplinas operam como “moldes”, os modos de controle atualmente funcionam como “modulações”, moldagens que se reconfiguram continuamente e que dispõem de mecanismos de controle permanente. Assim, de acordo com Hardt (2000), a lógica anterior se espalha por todo o campo social, visto que, nas sociedades de controle, as instituições adquirem uma fluidez maior. Logo, não é surpresa que o processo de pedagogização dos processos relativos a crianças e adolescentes ocorra para além dos muros dos estabelecimentos escolares tradicionais, mas em outras instâncias e agências sociais, como

a mídia, o que é muito significativo quando assistimos a insistentes “lições” de como identificar e combater o famigerado *bullying* atualmente, nos mais variados veículos de comunicação de massa.

[...] a empresa introduz o tempo todo uma rivalidade inexpiável como sã emulação, excelente motivação que contrapõe os indivíduos entre si e atravessa cada um, dividindo-o em si mesmo. O princípio modulador do salário “por mérito” tenta a própria educação nacional: com efeito, assim como a empresa substitui a fábrica, a formação permanente tende a substituir a escola, e o controle contínuo substitui o exame. Esse é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa (DELEUZE, 1992, p.221).

Enquanto, na sociedade disciplinar, o *panóptico* faz com que o indivíduo se perceba sempre vigiado, tal regulação se refina na sociedade de controle, ocorrendo mais por persuasão, por meio de estratégias mais sutis, de modo a tornar o controle quase imperceptível. Se, na maquinaria disciplinar, a estratégia primordial era a marginalização dos alunos, o esquadramento do tempo e do espaço, a distinção entre maus e bons alunos,

[...] agora, trata-se de incluí-los, aceitá-los em suas diferenças [...]. Nunca se falou tanto em cidadania, ou em programas educativos nos quais cada cidadão é chamado a participar não para fazer funcionar os sistemas de vigilância e punição que individualizavam o comportamento e o aprendizado de cada um, mas para zelar pela igualdade, pela cooperação entre os homens, pelo bem comum. Igualdade entendida aqui não segundo o princípio da ausência de discriminação entre os membros de uma sociedade, mas como um direito a consumir, portanto como uma nova forma de uniformidade. (PASSETI, 2004, p. 157).

Ora, como essa estratégia serve ao controle? Numa leitura deleuzeana, poderíamos pensar que ela lhe serve na medida em que o torna mais sutil e convidativo.

Acerca das condições de possibilidade da educação nessa sociedade, por um lado, assistimos a expressões de seu desmantelamento, como a precarização, desqualificação e culpabilização da atividade docente. Por outro lado, para Deleuze (1992, p.222), “nas sociedades de controle nunca se termina nada”, daí porque a educação

[...] já não incide, como dantes, apenas sobre os vinte e poucos anos iniciais da vida dos indivíduos, mas estende-se por toda a sua duração[...] Tudo se passa como se estivéssemos fadados, sob a ameaça de nos tornarmos obsoletos, fracassados ou indiferentes ao sistema, a consumir serviços educacionais ininterruptamente. [...] (GADELHA, 2007, p. 31).

Ao discutir a temática da governamentalidade e da educação, Veiga-Neto (2011) ressalta que, desde meados do século XX, o neoliberalismo vem se constituindo como um *ethos*, um modo de vida, o que faz com que a escola, por exemplo, seja vista fundamentalmente como uma instituição cujo encargo é fabricar novas subjetividades, ao invés de tão-somente ser um lugar onde se ensina e se aprende ideologias. Para esse autor, a característica principal do neoliberalismo como uma forma de governamentalidade é que a competição tem se transformado na forma por meio da qual se produz e se exerce a liberdade.

Assim sendo, “a governamentalidade neoliberal intervirá para maximizar a competição. [...] Dessa maneira, o neoliberalismo constantemente produz e consome liberdade. [...] A própria liberdade transforma-se em mais um objeto do consumo” (VEIGA-NETO, 2011, p. 39).

No *ethos* neoliberal, somos consumidores, mais que produtores. Regida por essa maneira instituída de ser e estar no mundo, nossa sociedade cultua o instantâneo, de modo que o longo prazo não faz mais tanto sentido assim. Na governamentalidade neoliberal, importa, mais que durabilidade, a satisfação dos desejos imediatamente para que se dê passagem a novos desejos a satisfazer. Como pontua Veiga-Neto (2011) assistimos, assim, à passagem dos corpos dóceis aos corpos flexíveis.

Alguns deslocamentos são exigidos da escola nesse contexto em que se inscrevem novos exercícios de governamentalidade. Veiga-Neto (2011) aponta-nos três comentários a esse respeito. O primeiro comentário é que muitos comportamentos que hoje vemos se proliferar nesse espaço e que são entendidos como indisciplina e violência revelam novas práticas de subjetivação postas em marcha no contemporâneo, devido a crianças e adolescentes terem contato cada vez maior com dispositivos, como a mídia, que lhes disponibilizam novos repertórios de valores e de comportamentos que permitem o trânsito por muitos mundos, por vezes conflitantes com o que o ambiente escolar apresenta. O segundo comentário, relacionado com transformações na noção de tempo, aponta para o fato de que, hoje, a escola ainda tenta funcionar sob a lógica disciplinar moderna, a qual prima pelo esforço, adiamento da satisfação, domínio do desejo e desenvolvimento da vontade. Isto é, nesse ponto de vista, a escola que temos hoje, em que pesem suas transformações, foi pensada para operar com uma temporalidade linear, contínua e de longo prazo, e não para ser espaço do instantâneo, do prazer e da satisfação de desejos imediatos. O terceiro comentário é que, no que diz respeito aos processos de trabalho na governamentalidade neoliberal, a segurança da rotina tem dado lugar à impermanência. Reflexo disso é que os conhecimentos e as informações se tornam obsoletos cada vez mais rapidamente, o que repercute no trabalho docente - mais flexível, desqualificado, marginalizado, prescindível e transformado mais num gestor de competência - e no papel da educação escolar atualmente – a qual, mais do que ensinar conteúdos, tem que ensinar a aprender, fazer do sujeito um gestor de seu processo de aprendizagem e de seu “capital humano”.

Nesse panorama, temos uma ampliação dos espaços de investimentos e consumos de serviços educacionais, não mais restritos aos seus limites tradicionais. Não é difícil percebermos que, a despeito de ser ainda de suma importância, a escola vem dividindo a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem com outras agências. Por um lado, “o

caráter pedagógico do processo de ensino-aprendizagem se desterritorializa da escola, para depois ser reterritorializado nos mais diversos espaços organizacionais/sociais, das mais diferentes formas” (GADELHA, 2007, p.32). Por outro, a educação assume cada vez mais a forma de prestação de serviços, sendo comercializada como outras tantas mercadorias. Aliás, nessa lógica de mercado, impregnada na mente de pais e professores, por exemplo, o consumo de toda sorte de produtos e serviços educacionais por parte de crianças e adolescentes, ocupando-lhes o dia todo, se possível, parece ser condição para que estes se tornem “alguém na vida”.

Em seus conteúdos, práticas e processos de ensino-aprendizagem, o funcionamento das escolas públicas e privadas acaba sendo permeado crescentemente por lógicas empresariais, inclusive porque novas demandas vêm sendo produzidas nos pais, professores e gestores educacionais por conta dessa lógica de mercado. A maximização do indivíduo como uma espécie de microempreendimento – produtor, consumidor e ao mesmo tempo empresário de si próprio, desenvolvimento nas novas tecnologias, com iniciativa, versátil, pragmático, eficiente, eficaz, emocionalmente inteligente e competitivo – é uma das grandes marcas de nossos tempos e da educação que serve a essa perspectiva do controle e da governamentalidade neoliberal (GADELHA, 2007; VEIGA-NETO, 2011).

Havemos de convir que se paga algum preço por tudo disso. É nesse sentido que podemos abordar fenômenos como a violência, não só no contexto escolar. Que condições possibilitam emergência e maior visibilidade aos atos de violência, em especial de *bullying*, no contexto escolar contemporâneo?

Assim, destacaremos aspectos da sociabilidade contemporânea que concorrem para a intensificação de violências e para mudanças no campo educacional. Acreditamos que esse percurso oportuniza a problematização de condições para que a questão do *bullying* tenha adquirido a envergadura que apresenta em nossos tempos.

Um dos pensadores que dispõe ferramentas conceituais relevantes para compreendermos os modos de sociabilidade no contemporâneo e suas relações com fenômenos de violência é o sociólogo polonês Zygmunt Bauman. Conforme consta em suas várias obras, os relacionamentos humanos e as instituições sociais vêm passando por consideráveis transformações, acarretando no esgarçamento do tecido social.

De acordo com Bauman (2001), que usa os termos “sólido” e “líquido” como metáforas para explicar essas mudanças, nós vivemos no contexto de uma Modernidade Líquida, caracterizada por: tempos em que fluidez, maleabilidade, flexibilidade, provisoriedade e desapareço são a tônica; individualização acelerada; suposta sensação de

maior liberdade e de insegurança ao mesmo tempo; consumo exacerbado; sensação de impotência e desamparo sem precedentes; responsabilidade cada vez mais relegada às energias individuais; e volatilização dos laços sociais.

Na Modernidade Sólida, os dispositivos de controle e disciplina advieram da necessidade de ordenação social, a qual implicava “acima de tudo, a tarefa de generalizar, classificar, definir e separar categorias” (BAUMAN, 2001, p. 53). No contexto da Modernidade Sólida, a ideia de harmonia se associava à durabilidade, ao equilíbrio, à rotina e à estabilidade. Mas, tal projeto de solidez, que remete a utopias de segurança e conforto, sofreu sérias fraturas com as duas grandes guerras mundiais.

Assim é que, no quadro liquefeito atual, obedecendo à máxima do consumo, os relacionamentos tornam-se cada vez mais mercantilizados, frágeis e descartáveis (BAUMAN, 2005). Nesse contexto, o reconhecimento individual ligar-se-ia mais à visibilidade do que à ação política e participação na *pólis*.

Por sua vez, os espaços públicos tornam-se cada vez mais locais de passagem, enfraquecendo as interações. Assim, observam-se “o esvaziamento e a decadência da arte do diálogo e da negociação, e a substituição do engajamento e mútuo comprometimento pelas técnicas do desvio e da evasão” (BAUMAN, 2001, p. 127).

Na Modernidade Líquida, os signos da adolescência e da juventude adquirem cada vez mais supervalorização, sendo um “retrato projetivo de nossa sociedade” (ABRAMO, 1997, p. 29). Para Kehl (2004, p. 89-90), “a juventude é um estado de espírito, é um jeito de corpo, é um sinal de saúde e disposição, é um perfil do consumidor, uma fatia do mercado onde todos querem se incluir”.

Nessa sociedade, crescentemente referenciada no consumo, a juventude aparece como um de seus mais notáveis bens a serem consumidos, associando-se aos signos da “beleza”, da “felicidade”, do “vigor” e da “participação social”. Assim, estaríamos diante de um alargamento do “período da juventude” ou de um “juvenescimento da sociedade”, no qual ser jovem não é visto como “estágio preparatório para a vida adulta”, cronologicamente delimitado, mas, de certa maneira, como o estágio do pleno desenvolvimento (FISCHER, 1996). Baseando-se na sua experiência clínica como psicanalista, Kehl (2004, p. 93) fala ainda de uma *teenagização* da cultura ocidental, na qual “o adolescente ‘sem lei’, ou à margem da lei, é efeito de uma sociedade em que ninguém quer ocupar o lugar do adulto”.

Na Modernidade Líquida, a centralidade da temática da adolescência/juventude no cotidiano e a busca incessante de alcançar esse segmento, materializada em políticas

governamentais e não governamentais, às vezes mascara movimentos que visam a enquadrar esses jovens em um padrão.

Nessa transição da modernidade “sólida” para a “líquida”, frente à descartabilidade das relações e a substituição da confiança pela suspeita universal, “o excesso tornou-se o remédio para as doenças da vida; talvez o único apoio disponível” (BAUMAN, 2001, p. 118). Ocorre que, como outra face da suposta liberdade, torna-se comum que o sujeito da Modernidade Líquida se constitua atravessado por uma miríade de mal-estares: aflição, insegurança, depressão, ansiedade, entre outros, devido à ameaça de se tornarem supérfluos. Socialmente, exclusões diversas intensificam-se, bem como o que o sociólogo polonês descreve como um processo de “tribalização social”, no qual as relações sociais se dão cada vez mais pela afiliação a “guetos”.

Na Modernidade Líquida, o narcisismo é fomentado em detrimento da *res pública*. Esse narcisismo trata-se, para Guimarães (2006), de uma das formas mais sofisticadas de regulação social na contemporaneidade, manifestando-se, por exemplo, por meio da concorrência e da competição exacerbadas entre os pares.

Na Modernidade Sólida, formulou-se a educação escolarizada para garantir ordem e estabilidade à organização social, ao passo que, na Modernidade líquida, era da globalização e das múltiplas identidades, essas ideias entram em crise. Ao invés disso, os sujeitos passam a ter que lidar, na contemporaneidade, com a incerteza e a flexibilidade.

Tal contexto impõe à escola o desafio de tomar outros caminhos. Entretanto, no que diz respeito à sua organização burocrática e aos desejos que perpassam seu corpo pedagógico, a escola em muito ainda se assenta em um modelo proveniente da Modernidade Sólida. Isso pode ser facilmente atestado pelo evidente desejo de ordem, disciplina e controle ainda muito presente no contexto escola, ou, mais precisamente, quando o professor se posiciona, ou é posicionado, como detentor do saber, devendo assumir o exercício da autoridade na relação pedagógica com o aluno.

No tocante aos efeitos na escola desse período liquefeito, em que as redes de poder se tornaram mais flutuantes e que duros golpes foram desferidos às grandes ideologias, Rocha (2008) afirma que se maximizam os signos da “eficiência” e da “produtividade”. Esses signos trazem consigo, por exemplo, aceleradores do tempo e automatização dos processos, com vistas à otimização dos recursos e à subtração de espaços públicos comuns, em decorrência de uma apologia ao individualismo e da competitividade entre professores e também entre alunos.

Nesse contexto, um cabedal de violências e exclusões exacerba-se, em função da diluição dos elos entre os sujeitos, indicando a falência do projeto moderno-sólido de ordem e progresso. A percepção do mundo “como um conjunto de itens de consumo faz da negociação de laços humanos duradouros algo excessivamente difícil”. (BAUMAN, 2001, p. 188).

Logo, as novas modulações da violência se colocariam como uma espécie de resposta à inexistência do outro, isto é, como um dos efeitos dos vínculos quebradiços atuais e de um *ethos* neoliberal. Eliminar o outro, a partir dos mais diversos atos violentos, caso esse obstaculize o gozo do sujeito, impor-se-ia como trivialidade na cena contemporânea (BAUMAN, 2005).

Para Birman (2011, p. 18), as violências na Modernidade Líquida estariam relacionadas, entre outros aspectos, à dificuldade dos indivíduos em aceitarem ocupar uma posição de igualdade frente aos demais. Alguns deles buscariam ocupar um lugar de exceção no espaço social, fazendo com que tudo lhes seja possível:

Seria por este viés que a utilização da violência poderia ser exercida, mesmo que o preço disso seja a dor, a ofensa e a morte do outro, seja esta real ou simbólica. [...] o que o agressor pretende é promover a humilhação e a vergonha ao seu opositor, marcando-o de maneira negativa no espaço social, desqualificando-o efetivamente no espaço social de pertencimento comum

Birman (2011) também frisa que o *neoliberalismo* fragilizou ainda mais a mediação entre as individualidades. Segundo seu ponto de vista, a acentuação da violência na contemporaneidade derivaria do fato de que todos passaram a buscar a condição de exceção frente aos demais, sendo o que esse autor chama de *predação* o modelo disseminado como imperativo nas relações sociais.

Não por acaso o *bullying* emerge como uma das mais alardeadas modalidades contemporâneas de violência. A profusão dos episódios hoje assim categorizados pelo discurso científico sugeriria, como aponta Birman (2011), essa falta de mediação entre as individualidades na ordem neoliberal e a passagem da violência, paulatinamente, à condição de regra no cotidiano:

Pelo *bullying*, as crianças e os jovens se preparam desde muito cedo para as regras mortíferas da ordem neoliberal, na qual os valentões procuram já eliminar os mais frágeis, movimento que continua na existência adulta. Enfim, é a busca pela condição de exceção o que galvaniza agora a existência dos indivíduos na ordem neoliberal, isso porque a dita condição de exceção se dissemina desde então na totalidade do tecido social e da população. Estaria justamente aqui o impasse e o *imbróglío* colocados pela contemporaneidade, nos registros ético e político, [...] estamos lançados num mundo turbulento onde certamente a exceção é a regra (BIRMAN, 2011, p. 23).

No entanto, tratando especificamente da violência na escola da Modernidade Líquida, e partindo do pressuposto de que todos os atores escolares estão envolvidos com o poder e com a violência, Guimarães (2010) argumenta que, mormente, os atores escolares são capturados por opiniões/representações que obstruem vias de passagem aos atos violentos. Isso ocorre, por exemplo, quando professores permanecem concentrados numa posição normalizadora, na expectativa de que, assim, conseguirão extirpar os conflitos, ou quando se traça um olhar eminentemente individualizante para as questões que remetem à violência na escola.

Guimarães (2010, p. 415) advoga que “é o nosso esquecimento, entre outros fatores, das consequências sociais resultantes da soberania do mercado que nos faz culpar indivíduos ou determinados grupos por sua ‘incompetência’, pelo seu fracasso ou por sua violência”. Alicerçada nesse ponto de vista, como forma de fazer frente a essa problemática no campo educacional, essa autora aponta para a possibilidade de criação de novas condições de perceber o que acontece nas escolas. Concordamos com sua análise de que grande parte dos educadores insiste em ações que supõem um aluno obediente e submisso, deixando entrever uma idealização da autoridade ligada ao disciplinamento.

Para finalizar esta seção, que arremates podemos fazer entre essa discussão sobre o panorama contemporâneo da escola, na transição entre sociedade disciplinar e sociedade de controle, e a questão da violência escolar?

Vimos que, numa discussão ensejada a partir de Foucault (2005), não é razoável pensar a escola apenas como mero palco dessas violências. A própria dinâmica de poder existente na escola é, por vezes, propensa à produção dessas práticas. Como ilustração disso, no âmbito da sociedade disciplinar, onde surge a escola moderna, as práticas educativas aparecem ligadas à classificação, divisão, homogeneização e docilização dos educandos, mediante procedimentos de vigilância hierárquica, sanção normatizadora e exame, produzindo subjetividades serializadas e eventualmente situações violentas de destruição do outro, ao extrapolarem em intencionalidade e intensidade.

Vimos, contudo, que nos encontramos em um momento no qual o exercício do poder se mostra bem mais flexível e sutil no seu afã de ordenamento das multiplicidades. Para Deleuze (1992), não existe melhor ou pior regime social, pois cada um possui suas “liberações e as sujeições”. Nesse contexto da sociedade de controle, há um fomento ainda mais intenso do individualismo, da competitividade e da aniquilação de diferenças na escola (PRATA, 2005), o que também contribui para a deflagração e, em determinadas situações,

para a intensificação de violências entre pares, a despeito da amplificação dos discursos retóricos de “cultura de paz”, de “diversidade” e de “inclusão escolar”.

Por conseguinte, nosso “re-trato” da violência escolar procurou mostrar que os discursos acerca dessa problemática são múltiplos e se entrecruzam, articulando-se em torno de um feixe de relações de poder. A partir do final do século XX e neste início de século XXI, está em curso um processo de incitação de uma multiplicidade de discursos sobre a violência escolar, principalmente ao intensificar a consciência de um perigo incessante a que os atores escolares estão submetidos, sendo que a Medicina, a Psicologia e a Justiça Penal são focos cada vez mais privilegiados de proliferação de tais discursos. Com efeito, a origem da violência infantojuvenil, de uma maneira geral, e especialmente aquela desenvolvida no contexto escolar, exhibe-se como um segredo que é indispensável desencavar, em razão do que se faz necessário falar sempre desse tema.

Vimos que em torno da violência escolar foi sendo construído um complexo aparelho de produção de subjetividades. A explosão discursiva sobre o *bullying* é um dos efeitos mais notórios desse processo. A partir da compreensão foucaultiana de que o poder corresponde a correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização, pensamos que o poder não coloca apenas regras de censura ao *bullying* em nossa sociedade. Há, no nosso entendimento, uma verdadeira tecnologia complexa e produtiva do *bullying* operando no cotidiano escolar.

No próximo capítulo, continuaremos a discutir a questão da violência escolar mediante exercícios arquegenealógicos. Nele trataremos especialmente de aspectos relativos a condições de emergência da categoria *bullying* e interrogaremos que regime de saber-poder sustenta o discurso científico e social em torno dela.

3 O BULLYING E OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO CONTEMPORÂNEOS: “OUTRAS PALAVRAS” PARA UMA ARQUEGENEALOGIA.

“Nada dessa cica de palavra triste em minha boca. Travo, trava mãe e papai, alma buena, dichalouca [...]. Nem vem que não tem, vem que tem coração, tamanho trem. Como na palavra, palavra, a palavra estou em mim e fora de mim. Quando você parece que não dá você diz que diz em silencio o que eu não desejo ouvir. Tem me feito muito infeliz, mas agora, minha filha: outras palavras”.

(Caetano Veloso – Outras Palavras).

Nas escolas públicas e privadas brasileiras, por constituírem realidades complexas e passíveis de se desdobrar em diferentes formas, surgem novas questões que se juntam às já tradicionalmente debatidas. Uma série de agentes e agências entra em cena para conter as novas modulações da vida que inquietam professores e diretores, como os Conselhos Tutelares, dispositivos de segurança pública e os especialistas da área da saúde, entre os quais os psicólogos.

Nesse contexto, o desdobramento da indisciplina em violências como o *bullying* é por nós entendido como expressão de forças em conflito. Não resulta exagero pontuar que o *bullying* é um dos conceitos da moda, daqueles que, de tempos em tempos, surgem para explicar os mal-estares e desassossegos sociais, aparentemente bastando-se “por si mesmos”, amplamente disseminados e simpáticos aos meios de comunicação de massa na atualidade. Em torno do *bullying* pululam receitas acerca dos passos de como identificá-lo, evitá-lo e combatê-lo. Quaisquer semelhanças com os famosos manuais de autoajuda (não) seriam “coincidências” da contemporaneidade?

Como expusemos na introdução desta tese, a categoria *bullying* tem sido tratada na literatura científica e veiculada midiaticamente como subcategoria de violência, articulada a contextos educacionais, principalmente escolares, caracterizada por ser intencional, persistente e degradante, ocorrendo em relações entre pares nas quais há desequilíbrio de forças. Tal fenômeno manifestar-se-ia de várias formas, como ameaças, insultos, agressões, apelidos depreciativos, constrangimentos, humilhações e exclusões intencionais de grupos

sociais (OLWEUS, 1993). Parecemos, enfim, estar à frente de um conceito que pretensamente congregaria e explicaria por si só uma miríade de manifestações de violência entre colegas na escola e em outros contextos educacionais?

A fim de seguirmos dando corpo à análise de implicações, frisamos que, no decurso do doutorado, ao divulgarmos nossa pesquisa, a despeito de seu conteúdo e direcionamento singular, chegaram até nós distintas manifestações de euforia e curiosidade, tanto por parte dos que esperam da ciência respostas e soluções para essa questão “emergente”, quanto por parte dos que suspeitam da “validade” de uma pesquisa em torno de um assunto “do momento”. Portanto, não reside na escolha do tema *bullying* nossa inovação. Inspirando-nos nas trilhas do pensamento foucaultiano, o novo que queremos encetar em torno desse tema provém do acontecimento de seu retorno, isto é, da tentativa de reposicionar a questão da violência entre pares no território escolar. Pretendemos que nosso texto funcione tal qual um “veneno antimonotonia”, como cantou Cazuza, frente ao que já tem se instituído sobre *bullying* escolar.

Assim sendo, neste capítulo arriscaremos versar, *a la* Caetano Veloso, “outras palavras” sobre o propalado *bullying*, isto é, outras conexões com a expectativa de problematizar aspectos que podem ampliar as possibilidades de analisarmos nosso presente. Ora, se os episódios hoje designados de *bullying* não são um fenômeno novo, o que faz com que, nos últimos anos, eles pareçam ter proporções epidêmicas e visibilidades maiores, massificando-se e figurando como problema de Saúde Pública (SILVA, 2010)? O que sustenta essas práticas discursivas sobre o *bullying* instituídas pelos saberes científicos e veiculadas pelos meios de comunicação de massa? Que condições de emergência e proeminência tornaram possível a consolidação dessa categoria de violência?

Nas próximas seções, buscaremos, nos processos de subjetivação na contemporaneidade, as principais linhas para explorar essas questões. Procuraremos debater, inicialmente, as descontinuidades dos discursos científicos sobre o *bullying*, para, em seguida, articular a emergência dessa subcategoria de violência escolar com a produção dos dispositivos de segurança hoje e com a atualização de determinadas políticas de identidade e diferença no território da escola.

3.1 O que “re-vela” a categoria *bullying*: (Des)Caminhos do discurso científico

“Num retrato-falado, eu, fechado, exposto em diagnóstico. Especialistas analisam e

sentenciam. Oh, não! Deixa ser como será. Tudo posto em seu lugar. Então tentar prever serviu pra eu me enganar”.

(Los Hermanos – Retrato pra Iaiá).

Problematizar as discontinuidades em relação ao discurso dos conflitos entre pares na escola, implica interrogar como foi sendo possível a fabricação da categoria *bullying* no âmbito do discurso científico e como este tem colaborado com a circulação de regimes de verdade sobre as características desse fenômeno e sobre as estratégias de ação frente a ele. Afinal, que discursividades têm sido produzidas pela literatura científica sobre o assunto? Que relações de saber-poder estão em jogo nessa circulação e popularização do conceito de *bullying*?

Entendemos que um passo importante para entender as condições de emergência da categoria *bullying* e os jogos de saber-poder envolvidos nesse processo reside num olhar acurado sobre o que tem sido construído pelo discurso científico sobre o assunto e quais são seus possíveis efeitos na produção do *bullying* como um dispositivo a operar no contexto escolar. A princípio, sustentamos que um dos aspectos que permitiu a emergência da categoria *bullying* foi um deslocamento de foco nos estudos sobre violência escolar. Como vimos no capítulo anterior, na transição do século XX para o século XXI, esse foco passou das depredações e dos furtos, por exemplo, para agressões verbais e físicas, intimidações e ameaças entre os próprios alunos e entre estes e os professores.

Também de início, consideramos que a ascensão do *bullying* como subcategoria de violência no Brasil, nos anos 90, coincide com a intensificação do processo de universalização do acesso ao ensino fundamental no Brasil e com as marcas deletérias do neoliberalismo no desmantelamento de diversas políticas, dentre as quais a educação, aspectos que, combinados, alteram o panorama dos desafios vivenciados pelos estabelecimentos escolares. Como defendem Heckert e Rocha (2012), a partir daquele período, tivemos uma quantidade maior de crianças e adolescentes inserindo-se na escola pública, complexificando-a, ao passo que ainda é precária a qualidade dessa permanência, do seu sentido na vida dos alunos e das comunidades, bem como das condições de trabalho dos profissionais da educação. É nesse cenário que recrudescem diagnósticos que sinalizam a crise da escola, devido à sua falência para lidar com a vida contemporânea em sua complexidade. É nesse contexto também que se fala mais e mais do *bullying*, um construto marcadamente europeu e estadunidense, nos estabelecimentos educacionais de nosso país.

Pressionada por políticas governamentais planejadas em boa parte dos casos sem conexão e diálogo com os profissionais, estudantes e familiares, a escola se situa entre discursos de formação para a cidadania, produção de subjetividade com responsabilidade social, prevenção da periculosidade e práticas assistencialistas que visam ao resgate de múltiplas carências (HECKERT; ROCHA, 2012, p. 85)

Portanto, há aí fortes conexões entre neoliberalismo e a categorização do *bullying* como tipo de violência infantojuvenil no território tupiniquim. Uma pista da incipiência da categoria em pauta é que, ao analisarmos um dos principais relatórios provenientes de estudos sobre violência escolar no Brasil, publicados no início da década de 2000, como os de Abramovay e Rua (2002), um dos mais abrangentes estudos sobre o assunto em âmbito nacional, encontramos ínfima menção ao *bullying*, se compararmos com o destaque que essa questão tem hoje. Na discussão conceitual e nos resultados ali apresentados, as manifestações hoje aglutinadas sob esse construto se encontravam dispersas em classificações como “incividades”, “ameaças”, “brigas” e “violências simbólicas” na escola. Ao invés de falhas no estudo, acreditamos que isso indica como, apenas recentemente, o *bullying* ganhou notoriedade no Brasil, tanto na literatura, quanto no cotidiano educacional.

Estão entre os primeiros trabalhos sobre *bullying* em território nacional os estudos de Dorneles, Grigoletti e Canfield (1997), que procuravam investigar comportamentos agressivos de crianças em escolas do Rio Grande do Sul, de Figueira e Ferreira Neto (2001), que procuraram diagnosticar o *bullying* em duas escolas do Rio de Janeiro, e de Fante (2005), que estudou, mediante metodologia quantitativa, a incidência, o número de vítimas e agressores em escolas públicas e particulares do Estado de São Paulo. Além deles, Catini (2004), em pesquisa qualitativa realizada em uma escola de Campinas, procurou investigar, por meio de desenhos e entrevistas, como as crianças entendiam o *bullying*. Sua conclusão foi de que esse tipo de violência se relaciona a uma ética competitiva e individualista, a qual também gera outras violências, ligadas, por exemplo, ao tráfico de drogas.

Lisboa (2005), por sua vez, utilizou testes projetivos para apontar a relação entre agressividade infantil, amizade recíproca e o risco de sofrer ou realizar *bullying*. Já Pinheiro (2006) buscou, por meio de estudo quantitativo, evidenciar relações entre o risco de se tornar autor ou alvo de *bullying* e o envolvimento em situações de violência doméstica.

Que regularidades podem ser vislumbradas em parcelas majoritárias dos discursos científicos sobre *bullying* aos quais tivemos acesso?

A princípio, evidenciamos a preocupação de várias publicações, provenientes de estudos quantitativos, em verificar a prevalência do *bullying* nas escolas (PINHEIRO;

WILLIAMS, 2009; FISCHER *et. al.*, 2010; MALTA *et. al.*, 2010; MOURA; CRUZ; QUEVEDO, 2011) e também do *cyberbullying*⁹ (WENDT; LISBOA, 2014).

Outros trabalhos procuram focar formas de enfrentamento desse tipo de violência nas instituições de ensino (LOPES NETO, 2005; SILVA, 2010; CARVALHO; SILVA, 2011; ROLIM, 2008; CALHAU, 2011). Mais recentemente, com vistas a também caracterizar o *bullying*, estudos têm sido realizados a fim de explorar a percepção dos professores e alunos sobre o fenômeno, como é o caso do trabalho de Santos e Kienen (2014).

Devido ao caráter relativamente recente dessa categoria, parte maciça dos estudos brasileiros se ocupa de definir o *bullying* e, para isso, adota uma definição de partida muito semelhante: seriam atitudes agressivas, repetidas e intencionais, sem motivação aparente, empreendidas por um ou mais estudantes contra um ou vários colegas, no contexto de uma relação desigual de poder, acarretando, nestes, dor e angústia (LOPES NETO, 2005; FANTE, 2005; SILVA, 2010).

Além desse ponto em comum, a ampla maioria dos estudos se empenha, sistematicamente, em caracterizar o *bullying* a partir da descrição de quais seus tipos, suas formas de expressão e seus protagonistas (LIBÂNEO, 2004; MARTINS, 2005; FANTE, 2005; MIDDELTON-MOZ & ZAWADSKI, 2007; BANDEIRA, 2009; FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009; BANDEIRA; HUTZ, 2010; SILVA, 2010; ALKIMIN, 2011; SANTOS e KIENEN, 2014).

Quanto aos tipos e formas de expressão, os comportamentos de *bullying* são corriqueiramente divididos em físicos e verbais, direto e indireto (este se expressando na forma de isolamento e exclusão social do sujeito), e *cyberbullying*. Antunes (2010, p. 36) chama atenção para a vasta gama de formas de expressão que têm sido aglutinadas sob o conceito de *bullying*.

Independentemente de como cada autor agrupa os comportamentos envolvidos no conceito, eles envolvem, além das ações negativas exemplificadas por Olweus, agressões físicas, roubar ou estragar objetos, extorsão de dinheiro, forçar comportamentos sexuais, obrigar a realização de atividades servis, insultar, apelidar, debochar de características e do comportamento do outro, fazer comentários racistas ou que digam respeito a qualquer diferença no outro, exclusão sistemática de uma pessoa, realizar fofocas e boatos, ameaçar excluí-lo do grupo com o objetivo de obter algum favorecimento, ou, de forma, feral, manipular a vida social do outro, além de ameaça-lo de que o fará no futuro.

Em nossa incursão pelos estudos sobre *bullying*, a grande maioria dos trabalhos, em que pesem seus enfoques específicos, possui outros fios comuns. São sobre alguns desses

⁹ Como já expusemos na introdução, *cyberbullying* refere-se ao *bullying* realizado em ambientes virtuais. Exemplo disso são as intimidações e agressões verbais sistemáticas realizadas pelas redes sociais.

pontos de convergência que procuraremos versar a seguir, já que eles nos servem de pistas para entendermos como emerge e, ao mesmo tempo, como opera a categoria *bullying* na tessitura social contemporânea.

Além de tentar conceituar e caracterizar o *bullying*, é recorrente na literatura científica especializada uma tentativa de traçar uma tipologia dos papéis que cada sujeito ocupa durante a ocorrência desses atos violentos, assim como um perfil psicológico dos envolvidos. Como emblema dessa tônica, tomemos como ilustração um dos *best-sellers* editoriais sobre o assunto.

No livro *Bullying: mentes perigosas nas escolas*, a psiquiatra Ana Beatriz Silva (2010), além de traçar a definição, as características, o histórico e as consequências desse tipo de violência, busca descrever psicologicamente quem são as personagens desses episódios. Silva (2010) e diversos outros autores, como Smith (2002), Lopes Neto (2005), Bandeira (2009) e Bandeira e Hutz (2010), tentam explicar os episódios de *bullying* dividindo seus envolvidos, invariavelmente, em três papéis, cada qual com perfil psicológico e comportamentos bem específicos: as vítimas (aqueles que sofrem); os agressores (aqueles que maltratam) e os espectadores (aqueles que presenciam, seja de forma passiva, ativa ou neutra). Diante dessa caracterização da cena do *bullying*, Silva (2010) atenta para a necessidade de a escola, por meio da observação sistemática dos estudantes, identificar quais desses papéis eles desempenham.

A análise do “estado da arte” sobre o *bullying* nos permite entrever que grande parte dos discursos científicos produzidos no Brasil adota o conceito de *bullying* que tem sido descrito por trabalhos da Europa e dos Estados Unidos, para, a partir daí, mapear suas causas e consequências. Salta aos olhos também a regularidade com que a maior parte da literatura faz funcionar uma lógica binarizante em torno das “vítimas” e dos “agressores”, inclusive operando uma espécie de sintomatologia para ambos os personagens.

A seguir, fizemos quadros que compilam a caracterização encontrada em diversos autores em torno dos traços psicológicos e comportamentais das “vítimas” e dos “agressores” de *bullying*, os dois personagens que recebem maior atenção na grande maioria da literatura sobre o assunto, por protagonizarem as cenas de violência. Para parcela majoritária da literatura sobre o assunto, é a esses perfis que a escola deve estar atenta.

Começamos então pelas personagens consideradas “vítimas”:

Quadro 1 – Vítimas de *Bullying*

“VÍTIMAS” DE BULLYING	
Perfil psicológico.	Comportamentos característicos nos ambientes escolar e doméstico.
<u><i>Vítimas típicas</i></u>	<ul style="list-style-type: none"> - Isolamento social em relação aos pares; - Postura retraída; - Crescente desinteresse e descuidos com relação às atividades e tarefas escolares; - Faltas frequentes às aulas, a fim de evitar situações de <i>bullying</i>; - Presença de eventuais hematomas, ferimentos e arranhões no corpo, bem como rasgos e outras danificações nas vestimentas; - Somatizações das violências sofridas, mediante queixas frequentes de: cefaleias, dores de estômago, enjoo, tonturas, vômitos, perda de apetite, insônia, etc; - Apresentação de seguidas desculpas, inclusive de sintomas físicos, factíveis ou não, com a finalidade de não irem à escola; - Mudanças nas relações com os outros, tais como: ansiedade excessiva, tristeza, depressão, aflição ou mudanças frequentes de humor, absenteísmo escolar, autoagressão, etc. (OLWEUS, 1993; FANTE, 2005; SILVA, 2010; LOPES NETO, 2011).
<ul style="list-style-type: none"> - Timidez e retraimento; - Inabilidades de socialização e dificuldade de reagir aos comportamentos violentos; - Baixa autoestima; - Manifestação mais explícita de inseguranças, maior sensibilidade, passividade e submissão, dificuldades de coordenação motora e de expressão; - Presença de marcas que os diferenciam de padrões estabelecidos: negros; homossexuais; pessoas gordas ou magras demais; altas ou baixas demais; deficientes físicos; pessoas de óculos; etc. - Advêm de ambientes familiares negativos; (OLWEUS, 1993; FANTE, 2005; SILVA, 2010; LOPES NETO, 2011). 	
<u><i>Vítimas provocadoras</i></u>	
Capacidade de desencadear, sem intenção explícita, ambiente tenso e reações agressivas de seus colegas, sem, todavia, conseguir responder satisfatoriamente aos revides. Ex: crianças/adolescentes hiperativos ou impulsivos.	
<u><i>Vítimas agressoras</i></u>	
Reprodução compensatória das violências sofridas em outras vítimas ainda mais vulneráveis (SILVA, 2010).	

Fonte: elaborado pelo autor da tese, a partir da revisão de literatura sobre *bullying*.

A respeito das “vítimas”, autores como Smith (2002), Fante (2005), Ruotti, Alves e Cubas (2007) e Silva (2010) dedicam especial explanação acerca do que avaliam como consequências psíquicas mais frequentes do *bullying*. Seriam elas: sintomas psicossomáticos, transtornos de pânico, fobia escolar, transtorno de ansiedade social – TAS, transtorno de ansiedade generalizada – TAG, depressão, isolamento, queda no rendimento escolar, irritabilidade, autoagressão e, ou agressão a outrem, anorexia e bulimia, transtorno obsessivo-compulsivo – TOC, transtorno de estresse pós-traumático – TEPT, ideações suicidas e até suicídio. Para Wal, Wit e Hirasing (2003), ideação suicida e sintomas depressivos são corriqueiramente observados em vítimas de ambos os sexos, ocorrendo de maneira mais frequente nos casos de *bullying* indireto. Como aponta Lopes Neto (2005), fazer proliferar informações sobre essas consequências tem o intuito de alertar profissionais de educação e de saúde a diagnosticarem o *bullying*.

Passemos agora às características dos considerados “agressores”:

Quadro 2 – Agressores de *Bullying*

“AGRESSORES” DE <i>BULLYING</i> (<i>BULLIES</i>)	
Perfil psicológico	Comportamentos característicos nos ambientes escolar e doméstico.
<ul style="list-style-type: none"> - Traços de maldade e arrogância. - Perigoso poder de liderança, obtido por meio de força física ou de assédio psicológico. São muito populares e, por isso, sentem-se seguros e confiantes. - Dificuldade em respeitar a normas e hierarquias e figuras de autoridade. - Intolerância à frustração. - Afetividade deficitária manifesta desde a infância a partir, por exemplo, de maus-tratos a parentes, animais e profissionais da escola, bem como pela ausência de culpa, remorso ou constrangimento ao serem flagrados em atos violentos. - Habilidade de manipulação das pessoas para se desresponsabilizarem das confusões que provocam. - Facilidade de mentir sem constrangimento e de maneira convincente. - Apresenta pensamento negativo sobre os outros e sobre si mesmo; - Vêm de ambiente familiar conflituoso; - Satisfazem-se em causar danos ou sofrimentos nos outros; - Sofrem influência negativa de seus pares e apresentam dificuldades de resolver problemas nos relacionamentos; <p>(OLWEUS, 1993; FANTE, 2005; SILVA, 2010; ROLIM, 2008; CALHAU, 2011)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gozações, comentários provocadores, hostis e desdenhosos em relação aos colegas; - Atribuição constante de apelidos pejorativos e que expõem os colegas a situações vexatórias, com propósito claramente maldoso. - Insultos, difamações, menosprezos a alguns alunos; - Apresentam atitudes agressivas também com adultos; - Subjugação dos que fazem parte de seu grupo, bem como intimidações a outros colegas, mediante empurrões, socos, pontapés, tapas, etc. - Constantes envolvimento em desentendimentos e discussões com outros alunos e/ou professores. - Possíveis envolvimento em pequenos delitos, roubos, furtos, fraudes, vandalismos ou até mesmo em homicídios. - Hostilidade e agressividade em relação aos pais, parentes e demais atores do ambiente doméstico. - Geralmente, estão insatisfeitos com a escola. <p>(OLWEUS, 1993; FANTE, 2005; SILVA, 2010; ROLIM, 2008; CALHAU, 2011)</p>

Fonte: elaborado pelo autor da tese, a partir da revisão de literatura sobre *bullying*.

Silva (2010, p. 51) distingue dois tipos de “agressores”, recomendando que se separe “o joio do trigo”. Integrariam o primeiro tipo “aqueles que podem ser dissuadidos desse papel e transformados em guerreiros contra a violência escolar”. Para Silva (2010, p. 52), “sua essência é boa e eles estão à espera de alguém que os resgate de maneira adequada”. Já o segundo tipo seriam aqueles com “traços genuinamente perversos”. A autora é taxativa ao advertir para os perigos sociais desse segundo tipo de agressores: “Jovens até 18 anos que expressam de forma consistente as características comportamentais listadas apresentam o que denominamos de transtorno de conduta e, em alguns casos, se tornarão os psicopatas da vida adulta” (SILVA, 2010, p. 53).

Bandeira e Hutz (2010, p. 132) assim se referem ao perfil do “agressor”:

Frequentemente vê sua agressividade como qualidade, tem opiniões positivas sobre si mesmo e geralmente é bem aceito pelos colegas. Sente prazer e satisfação em dominar, controlar e causar dano nos outros e geralmente é mais forte que seu alvo. Apresenta uma tendência maior para comportamentos de risco, como o consumo de tabaco, álcool ou outras drogas e porte de armas.

Lopes Neto (2005) e Bandeira e Hutz (2010) reiteram que alguns sujeitos são vítimas e agressores simultaneamente. Tentando traçar o perfil desses sujeitos, tais autores afirmam que eles apresentam uma maior probabilidade de persistirem praticando *bullying* e são os que mais são encaminhados aos serviços psiquiátricos, apresentando:

[...] uma combinação de baixa autoestima, atitudes agressivas e provocativas e prováveis alterações psicológicas, merecendo atenção especial. Podem ser depressivas, ansiosas, inseguras e inoportunas, procurando humilhar os colegas para encobrir suas limitações. [...] Experimentam dificuldades com o comportamento impulsivo, reatividade emocional e hiperatividade. Diferenciam-se dos alvos típicos por serem impopulares e pelo alto índice de rejeição entre seus colegas [...]. O grupo de vítimas/agressores apresenta os maiores números de problemas de conduta, problemas na escola, problemas com o grupo de iguais, sintomas psicossomáticos e psicológicos (BANDEIRA; HUTZ, 2010, p.132).

Em estudo que relaciona comportamento de *bullying* e conflito com a lei, Zaine; Reis e Padovani (2010) abordam implicações psicológicas e sociais do *bullying* para os agressores. Segundo esse estudo, os agressores teriam “maior probabilidade” de se envolverem e reincidirem em crimes graves, bem como de abusarem de substâncias psicoativas, manifestarem sintomas de depressão e ideação suicida. Ainda sobre isso, Lopes Neto (2005) aponta a grande probabilidade de os “agressores” apresentarem futuras dificuldades acadêmicas, além de fragilização das relações afetivas e trabalhistas, ao passo que diminuiriam a probabilidade de uma “vida saudável” quando adultos. Vê-se, por meio desses estudos, como a noção de probabilidade de futuros desvios se conecta ao interesse sobre os casos de violência entre pares.

O que dizer sobre esse gênero discursivo que descreve o perfil dos protagonistas do *bullying*? Parece-nos notório que a questão da violência entre pares no território escolar/educacional assim designada figura hoje como uma questão híbrida, operando na fronteira entre educação, saúde, segurança e justiça. Podemos dizer ainda que esses discursos sobre o *bullying* pertencem a um tipo de discurso que funciona como “discurso de verdade, porque formulados, e formulados exclusivamente por pessoas qualificadas, no interior de uma instituição científica” (FOUCAULT, 2008c, p. 7).

Afinal, que reflexões esse panorama acerca do tratamento conceitual do *bullying* nos suscita, no que diz respeito à lógica de saber-poder que o sustenta? Que forças tais discursos científicos vêm potencializando e que políticas de subjetivação estão movimentando?

No que pesem as especificidades histórico-sociais, podemos identificar pontos de semelhança entre os enunciados sobre o perfil dos *bullies* e os discursos que Foucault (2008c) identifica nos exames médico-legais contemporâneos praticados nos anos 1950, os quais, em uma aliança entre judicialização e medicalização do viver, organizam determinado domínio da “perversidade” desde a segunda metade do século XIX. A análise desses exames médico-legais está presente em seu curso *Os Anormais*, pronunciado de janeiro a março de 1975, no *College de France*, que aborda, genealogicamente, o problema dos “indivíduos perigosos”, que eram nomeados de “anormais” à época.

Na leitura encetada pelo pensador em questão, o núcleo teórico daqueles exames eram as noções de “perigo” e “perversão”. Isto é, a rede contínua de instituições criadas nessa trama ao mesmo tempo judicializante e medicalizante visava responder ao “perigo”, e não exatamente à patologia e ao crime, voltando-se ao que consideram “indivíduo perverso”, não necessariamente doente ou criminoso.

Foucault (2008c) bem nos alerta para como, nesses exames médico-legais em torno dos “indivíduos perigosos”, saltam aos olhos noções como “maldade”, “imaturidade”, “desequilíbrio”, “personalidade pouco estruturada” e “má apreciação do real”. Na ótica do autor, “o que nos é relatado são elementos biográficos, mas não são de maneira nenhuma princípios de explicação do ato, e sim espécie de reduções anunciadoras, de pequenas cenas infantis, de pequenas cenas pueris, que já são como que análogas do crime” (FOUCAULT, 2008c, p. 28)

A partir dessa interlocução, poderíamos também interrogar: quais são os objetos que esse discurso sobre o perfil psicológico dos personagens do *bullying* faz surgir, colando-se ao próprio ato violento entre pares na escola? São as noções que podem ser vislumbradas repetidamente em uma vastidão de textos sobre o assunto, desde os mais próximos ao discurso médico-psiquiátrico (SILVA, 2010), até os mais relacionados ao campo jurídico (CALHAU, 2011): “ausência de culpa ou remorso”, “falta de constrangimento”, “crueldade”, “falta de responsabilidade”, “tendência à manipulação de fatos e pessoas”, “mau-caratismo”, “ausência de empatia” e “impulsividade” (no caso dos *bullies*). Ora, podemos pensar que essa gama de noções sobre os envolvidos no *bullying* assume igualmente a função “de repetir tautologicamente a infração para inscrevê-la e constitui-la como traço individual” (FOUCAULT, 2008c, p. 15). Essas noções ainda propiciam com que o foco passe do ato violento para a conduta, fazendo da maneira de ser da criança/adolescente/jovem a própria disrupção. Além do mais, a exemplo do que os discursos médico-legais analisados por

Foucault esboçam em se tratando do “indivíduo perigoso”, é plausível considerarmos que os enunciados científicos sobre os tais “agressores” do *bullying* parecem ajudar a

[...] deslocar o nível de realidade da infração, pois o que essas condutas infringem não é a lei, porque nenhuma lei impede ninguém de ser desequilibrado afetivamente [...] Mas, se não é a lei que essas condutas infringem, é o quê? Aquilo contra o que elas aparecem, aquilo em relação ao que elas aparecem, é um nível de desenvolvimento ótimo: “imaturidade psicológica”, “personalidade pouco estruturada”, “profundo desequilíbrio” (FOUCAULT, 2008c, p. 16)

Ainda com Foucault (2008c), podemos pensar, portanto, que o discurso científico sobre o *bullying* assume a função de dobrar o “autor da violência” com esse personagem, o agressor-*bullies*, o qual apresenta alguns pontos semelhantes à figura do “delinquente”, criada pelo encontro dos discursos psiquiátrico e jurídico, conforme nos mostra aquele pensador francês. Essas noções sobre o “agressor” também ajudam a construir a série que Foucault (2008c, p.18) chama de “falta sem infração, ou também de defeitos sem ilegalidade”, evidenciando como a criança ou adolescente/jovem já se assemelhava ao ato violento cunhado de *bullying* antes até de tê-lo perpetrado. Ressaltam uma série de comportamentos prévios ao ato violento que se mostram defeitos morais, ainda que não sejam necessariamente doença, do ponto de vista médico-psicológico, tampouco infrações, do ponto de vista legal.

Tendo em vista isso, entendemos que a forma como parcela significativa das produções científicas especializadas enuncia o perfil psicológico do agressor do *bullying*, especificamente, atesta a relação de cumplicidade entre a disseminação do discurso científico sobre tal categoria e o que Foucault (2008c) chama de “duplo psicológico-moral” do ato violento.

E qual o tratamento dado pela literatura científica acerca do papel da escola em relação ao *bullying*? Além disso, que estratégias têm se notabilizado a partir do discurso científico no sentido de “resolver” essa questão?

Diversos autores que abordam o assunto fazem coro à ideia de que a escola pode e deve atuar por meio de ações preventivas e combativas frente aos casos já verificados, com a finalidade de reduzir sua incidência (FANTE, 2005; SILVA, 2010; MALTA et. al, 2010; CARVALHO; SILVA, 2011). Não obstante, eles também concordam que as estratégias de ação ainda se encontram em estado embrionário.

Silva (2010) aponta o que ela chama de “passos” a serem seguidos pelas escolas:

- 1) reconhecimento do problema;
- 2) capacitação dos profissionais para identificar, diagnosticar, intervir e encaminhar os casos;
- 3) mobilização do entorno para ações preventivas e imediatas;
- 4) busca de consultorias externas de profissionais de diversas áreas, como psicólogos, médicos e assistentes sociais, bem como de parcerias com outras

instituições públicas, como Conselhos Tutelares, Delegacias da Criança e do Adolescente e Varas da Infância e Juventude.

Fante (2005), Silva (2010) e Carvalho e Silva (2011) salientam que profissionais da escola reforcem a observação dos comportamentos de seus alunos e investiguem suas experiências e sentimentos em relação ao *bullying*, objetivando encontrar indicativos de sua ocorrência. Para tanto, sugerem ações como aplicação de questionários e realização de atividades coletivas junto à comunidade discente em geral, além de entrevistas individuais com agressores e vítimas. Já Martins (2005) e Beaudion e Taylor (2006) ressaltam que as ações de prevenção aos atos de violência devam se voltar mais aos grupos que aos indivíduos.

Chamou-nos atenção a tática recomendada por Silva (2010, p. 166-167) no caso das entrevistas individualizadas com os “agressores”: elas “devem sempre ser iniciadas pelos líderes do grupo, o que facilita a desarticulação de suas ações. Sem seguidores que possam ser manipulados, os líderes perdem grande parte do poder de intimidação psicológica e/ou física”.

Com relação ao posicionamento dos professores, Silva (2010, p.169) recomenda que eles, ao identificarem casos de *bullying*, devem se dirigir à direção da escola a fim de que ela “realize uma sindicância (ou averiguação) interna e tome as decisões necessárias sobre as condutas e procedimentos que devem ser adotados. [...] Em determinadas situações, é indicado e legítimo que o diretor faça um encaminhamento do caso para outras instituições”.

Para Guimarães (2010), uma das mais notórias reverberações das sociedades de controle na escola é que esta, cada vez mais, torna-se um “sistema aberto” à profusão de projetos e serviços, todos à base de um discurso de “proteção da vida”. No caso do *bullying*, isso é marcante, já que, não raro, a escola, diante da sensação de impotência de exercer sua autoridade, faz apelos a instituições como Conselho Tutelar, o Ministério Público e a polícia para operarem na resolução de conflitos em seu interior, punindo, disciplinando e regulamentando “sujeitos inadequados”.

Isso denota que, embora, em princípio, a escola tenha responsabilidade por todo o processo educativo formal de seu aluno, o que muitas vezes ocorre é que a escola, face a esses apelos, esquiva-se do papel educativo que a sociedade lhe confere, por uma série de motivos que corroboram as leituras que apontam sua crescente desqualificação social (MARAFON, 2013b). Além disso, mais detidamente nos capítulos que versarão sobre a pesquisa-intervenção que realizamos em uma escola pública, discutiremos que tirar da escola a responsabilidade frente aos atos de violência entre pares que ocorrem em seu interior não muda a questão, mas as respostas que lhe são dadas, as quais findam por contribuir ainda mais para a desqualificação da escola.

Disso depreendemos que, na face pedagógica, em geral a literatura científica sugere que se intensifiquem intervenções cujos contornos podem reverberar na amplificação do controle e da culpabilização dos alunos. Já na face da segurança ganham corpo propostas e iniciativas de uso de aparatos de fiscalização em escolas particulares e públicas, tais como câmeras e polícia na escola. Veremos, também quando discutirmos aspectos de nossa pesquisa-intervenção, que esses dispositivos se encontram muito presentes no território escolar atualmente.

Acerca disso, Passos (2010) levanta uma instigante discussão: seriam essas estratégias uma espécie de atualização do “esquema panóptico” a que se refere Foucault (2005)? A autora se posiciona diante dessa questão argumentando que a estratégia de proliferar câmeras por toda parte, apesar de se assemelharem ao *panóptico* e se darem evidentemente no registro do poder disciplinar, não são meramente estratégias repressivas ou reeducadoras características da disciplina, pois também é muito representativa da era da regulação ilimitada e tentacular das sociedades de controle, “com base no temor generalizado do outro, que é visto como potencial agressor ou inimigo” (PASSOS, 2010, p. 239).

Face ao exposto, pensamos que a grande maioria dos estudos sobre essa temática no país ajuda a produzir o *bullying* como evidência. Isso porque chamou nossa atenção o pouco destaque dado pela literatura sobre assunto à própria problematização do conceito de *bullying*.

Em nossa empreitada arqueogenealógica, consideramos plausível apontar que o recrudescimento de processos de medicalização e judicialização dos conflitos e das expressões de violência no contexto escolar é uma das condições de emergência dessa subcategoria e, ao mesmo tempo, um dos efeitos que tem sido produzido por esse tipo de discursividade sobre o *bullying*. Como mostraremos mais detidamente em capítulo adiante, alguns elementos de referência de nossa cartografia em uma escola pública apontam justamente tal desdobramento da noção de *bullying* no território escolar.

Por isso, pensamos ser relevante problematizar essa discursividade típica sobre o *bullying* descrita até aqui. Outrossim, buscaremos proferir “outras palavras” a partir de alianças com vozes teóricas que se colocam dissonantes no debate sobre essas modulações de violência entre pares, tais como Antunes (2010) e Marafon (2013a, 2013b, 2014).

Antunes e Zuin (2008) e Antunes (2010), a partir de uma crítica à razão instrumental realizada por Adorno e Horkheimer, defendem que o conceito de *bullying* teria contornos autoexplicativos fornecidos por forças de rotulação e racionalização que esfacelariam as mediações histórico-culturais necessárias à compreensão da violência acerca

da qual o conceito se refere. Por isso, um dos efeitos do conceito de *bullying*, para esses autores, seria o mascaramento dos processos sociais e o fortalecimento de uma ciência pragmática que atenderia à manutenção da ordem vigente.

Os estudos com base apenas em dados estatísticos e no diagnóstico de sua ocorrência, as intervenções baseadas em modelos de uma educação pré-determinada, assim como sua fácil assimilação e ampla divulgação pelos meios de comunicação de massa, o desolamento causado por suas conseqüências e a inquestionável necessidade de intervenção via imperativos morais, denunciam, ainda que apenas pelas lacunas, que tal conceito faz parte de uma ciência instrumentalizada e a serviço da adaptação das pessoas para a manutenção de uma ordem social desigual (ANTUNES; ZUIN, 2008, p.35).

Entendemos que esse posicionamento crítico à categoria *bullying* pode ser exemplificado se nos voltarmos a como a literatura a respeito trata as suas supostas “causas”. Parte dos pesquisadores do assunto, quando não se limita a buscar causas internas às vítimas ou aos algozes – como agressividade supostamente inata (LOPES NETO, 2005) -, ressalta fatores econômicos, socioculturais e particulares, que vão desde influências de colegas, da escola e da comunidade, até relações familiares conturbadas (ANTUNES, 2010), porém, a nosso ver, naturalizando essas “causas externas”.

Como exemplo desse tratamento naturalizante, o próprio Olweus (1993) e mais tarde autores como Pereira (2002) já denunciavam a modelagem de comportamentos agressivos pela influência da violência transmitida pela mídia nessa questão e pelo afrouxamento do controle familiar frente ao que chega à criança a partir dos meios de comunicação. Ainda que as causas por vezes sejam situadas tanto “nos agressores” quanto “na sociedade”, elas costumam ser relacionadas mais frequentemente a aspectos como: carência afetiva, reprodução de maus-tratos sofridos em casa, ausência de limites e modelos educativos com base humanista, como podemos encontrar em textos como o de Fante (2005). Em tempo, a mesma autora também apresenta a falta de religiosidade como um dos aspectos que contribui para que tais casos de violência entre pares ocorram:

Um outro aspecto que abordamos em nossos estudos é a falta de religiosidade de nossas famílias. Em nossos encontros com elas, sempre sugerimos que se reúnam, ao menos uma vez por semana, em torno de uma mesa (com todos os meios de comunicação desligados), num clima de amor e paz, para discutir e refletir sobre os textos, parábolas e histórias da bíblia, do evangelho ou de algum livro que ensine o valor da fé (FANTE, 2005, p. 147)

Tal naturalização, por sua vez, acarretaria a defesa de uma “educação para a paz” (FANTE, 2005), que, em alguns formatos, parece-nos incorrer numa proposta educativa moralizadora pautada na prescrição de “boas condutas” frente aos ditos “diferentes”, pautando-se em signos como “respeito” e “tolerância” à “diversidade”. Ainda que variáveis sociais e escolares sejam citadas em alguns estudos, além dos aspectos individuais (SMITH,

2002), elas não são objeto de problematização mais contundente por parte dos trabalhos acadêmicos que versam sobre *bullying*.

Por isso, a partir dos estudos até aqui elencados, nossa análise do próprio conceito de *bullying* corrobora com as críticas desferidas por Antunes (2010). Primeiro, pensamos se tratar de um conceito meramente descritivo. Exemplo disso são as classificações interiores ao próprio conceito, na tentativa de fixá-lo, tais como *bullying* direto e indireto e as tipologias dos envolvidos que frisamos alhures. Segundo, as características individuais são apresentadas, de forma reificada, como os principais fatores causais do *bullying*. Aliás, se pensarmos essa questão em interlocução com Larrosa (2002), quando este trata das “tecnologias do eu” na educação, fica nítido como, na medida em que os atos conflitivos entre pares são descritos em termos de “maldade” por meio da categoria *bullying*, como no quadro que citamos acima, tal categoria põe em funcionamento descrições cujo exercício de poder produz prescrições mediante operações de normalização.

Dessa forma, o conceito em questão acaba por agenciar processos de despolitização da violência, ao efetuaram uma secundarização das questões sociais e culturais que atravessam os atos que são descritos, perdendo de vista, conseqüentemente, a genealogia das relações socioculturais imanentes nos atos de violência e nas significações do que seria *bullying*. Terceiro, é possível entrever, no conceito de *bullying* trabalhado amplamente na literatura científica, uma suposta independentização das teorias. Isso porque desde psicanalistas até analistas do comportamento utilizam-no da mesma maneira, sem sequer questionar em que bases o conceito se sustenta:

Parece que todos se dispensam de pensar o conceito de bullying e tomam-no como instrumento para conhecer uma dada realidade. Seu caráter instrumental e sua pretensão de neutralidade alcançam uma magnitude tal que ele passa a ser aceito como medida de verdade, e cabe às teorias dar explicações sobre as causas e suas conseqüências, mesmo quando essas teorias têm bases epistemológicas divergentes tanto entre si quanto daquela que constitui o conceito de bullying (ANTUNES, 2010, p. 78).

Antunes e Zuin (2008) defendem a proximidade entre os comportamentos de *bullying* e o conceito de preconceito, em se tratando dos aspectos socioculturais que marcam os grupos colocados como vítimas desses atos. Concordamos com seu posicionamento de que os fenômenos designados de *bullying* foram renomeados no contexto da ciência pragmática, que tenta controlá-los mediante classificação e prescrições moralistas, ao invés de ampliar a compreensão sobre os meandros da violência entre pares no contexto escolar.

A fim de ressaltar as mediações histórico-culturais do fenômeno da violência entre pares, contrapondo-se às práticas instituídas sobre *bullying*, Trindade e Menezes (2013),

ancorados numa vertente sociohistórica, abordam esse fenômeno como ação que nega a alteridade numa relação entre pares que convivem num mesmo contexto cultural ou tentativa intencional de eliminar aspectos indesejados no outro. As autoras chamam atenção para o fato de que:

A falta de articulação dos dados quantitativos com o contexto social produz a falsa ilusão de que a intimidação ocorre sem razão aparente. A psicologia descomprometida com uma leitura sócio-histórica e cultural dos fenômenos utilizaria preceitos do bom comportamento moral para enquadrar os alunos envolvidos na intimidação e, com isso, acabaria contribuindo com a violência. Ela não promoveria uma leitura crítica e acabaria assim por explicar as ocorrências pelo viés da irracionalidade dos envolvidos. Partindo desses pressupostos, o nosso posicionamento ante a conceituação da intimidação é que ela não é um ato de agressão gratuita, mas sim uma situação de violência marcada por discriminação e preconceitos, socialmente construídos e sustentados por uma cultura escolar que fica alheia a esse fenômeno (TRINDADE; MENEZES, 2013, p. 146)

Como parte de nossa cartografia do dispositivo-*bullying*, nosso percurso arqueogenealógico nos permite frisar que, mediante eufemismos e discursos “conscientizadores”, alguns discursos contra o *bullying* amplamente encontrados na literatura científica e na mídia, inclusive alguns daqueles que recomendam iniciativas de “educação para a paz” na escola, acabam “re-velendo” (isto é, camuflando novamente) dispositivos de exclusão que alicerçam não só os atos de violência, como os próprios processos de subjetivação contemporâneos e seus empreendimentos pedagógicos. Assim posto, a categoria *bullying* acaba se aproximando muito mais dos instrumentos de governo do que propriamente da problematização da ordem que institui e trivializa esses atos violentos entre segmentos infantojuvenis.

Assim, o discurso majoritário sobre a categoria em foco afirma um saber-poder sobre quem comete ou sofre *bullying*, cuja implicação é a naturalização da noção de violência como algo em si, e a produção de uma imagem do que seria criança-adolescente-aluno normal. Afinal, tipificando os “agressores” como “mentes perigosas” na escola, o que restaria aos profissionais que se deparam com tais situações senão vigiá-las, puni-las e medicalizá-las, excluindo-as, explícita ou sutilmente?

Por isso, nossa leitura é de que a assunção, por parte majoritária da literatura que hoje versa sobre *bullying*, de um caráter preditivo, traçando uma espécie de vitimologia do *bullying*, isto é, uma ótica que parte de antemão de “vítimas”, “agressores” e “consequências”, constitui-se um caminho problemático para tratar as conflitualidades na escola. Ao invés, pois, de fomentar um olhar cuidadoso às nuances dos casos concretos, essa abordagem acaba por suscitar enquadramentos simplistas das situações cotidianas em oposições binárias do tipo “vítima-agressor” ou “mocinho-vilão”. Nos capítulos finais da tese, que dão seguimento à

nossa cartografia por meio da análise dos modos de operação do dispositivo-*bullying* no cotidiano de uma escola pública, buscaremos continuar esse debate, apontando elementos que sugerem que, certamente sob a influência dessas produções científicas, o dispositivo-*bullying* opera no cotidiano escolar como uma dobradiça entre a medicalização dos segmentos infantojuvenis e a judicialização da vida e das relações escolares.

O que parcela majoritária dos discursos científicos e midiáticos acaba por fabricar com tecnologias como a categoria *bullying* e as indicações de estratégias de ação frente a esse fenômeno? A partir das discussões até aqui realizadas, percebemos que "vítimas", "agressores" e os mecanismos escolhidos para prevenir/eliminar o *bullying* parecem, na maioria dos discursos científicos sobre o assunto, pertencer, segundo a perspectiva que traçamos, a um mesmo campo de imanência.

Ademais, como veremos no segundo momento de nossa cartografia do dispositivo-*bullying*, a partir de nossa pesquisa-intervenção no território escolar, uma das possíveis implicações dessas medidas de segurança para o controle dos riscos de *bullying* pode ser, paradoxalmente, a militarização do cotidiano escolar. Esse modo de combate ao que foge do esperado, que aparenta se espelhar em formas biopolíticas de governar, a partir da gestão calculista e gradativa dos riscos, já consagradas em outros países, mais reforça a cultura da insegurança e do medo do que resolve efetivamente a questão, na medida em que todas as ações acontecem com referência à naturalização de medidas punitivas e penais. Além do mais, esses dispositivos discursivos podem produzir efeitos patologizantes dos indivíduos.

A produção de justificativas individualizantes dos problemas ocorridos na escola, aliás, há muito vem sendo legitimada pela participação de diversos profissionais com o lugar de saber-poder de especialista. Mais que a individualização das questões-problema na escola, os discursos e estratégias presentes em várias publicações sobre *bullying* aproximam-se de uma atualização do processo de medicalização da vida, a partir do qual tudo se resume a uma anormalidade ou, mais contemporaneamente, a um transtorno. E muitos discursos presentes na literatura sobre *bullying*, particularmente ao se remeter ao perfil de "vítimas" e "agressores", trazem essa ideia de transtorno, que seria da ordem do geral, mas que se localizaria particularmente em cada criança ou adolescente. E juntamente com essa medicalização da vida, percebemos também a sua judicialização, que chega à escola para resolver alguns de seus velhos problemas.

Aqui entendemos a judicialização como uma tendência contemporânea, presente não só no Brasil, caracterizada pela ampliação da presença de dispositivos jurídicos mediando as relações sociais (MARAFON, 2013b). Essa tendência se faz sentir, por exemplo, quando

os conflitos relacionais no interior da escola são tratados numa lógica que geralmente busca encaixar os envolvidos nas categorias “vítima” e “agressor”, transpondo para a escola um enquadre jurídico.

Em grande parte desses dispositivos científicos acerca do *bullying*, a escola aparece como *locus* de detecção e prevenção de violência contra os segmentos infantojuvenis, embora esses segmentos possam assumir a posição de agressores. Ora se defende seus direitos à proteção, ora se judicializam esses segmentos mediante a operação de tecnologias de coerção, regulação e criminalização. Em meio às estratégias de se fazer frente ao *bullying* presentes na literatura, a escola é, por vezes, alçada como espaço de prevenção da criminalidade, esperando que, para isso, ela ensine a criança a ser obediente e a cumprir leis.

Nesses discursos, entra em jogo também uma noção de infância e adolescência como dispositivo de controle dos corpos, tomando infância e adolescência como naturezas a-históricas, associadas a um sentimento natural de ser humano, bem como de desenvolvimento ideal. Portanto, os discursos científicos instituídos sobre *bullying*, em sua grande parte, servem-nos de analisadores para entendermos a medicalização e a judicialização da escola como duas faces de um mesmo processo contemporâneo de controle e aprisionamento da vida, ou seja, como formas contemporâneas de se operar o biopoder.

A guisa de finalização dessa seção, podemos perceber uma descontinuidade desde a institucionalização da escola até a atualidade na maneira de perceber a violência entre pares. Há alguns anos atrás, a violência entre pares era vista ora como brincadeira, ora como sinal da "agressividade natural". Entendemos que, se os conflitos entre pares marcavam-se por uma formação discursiva própria do senso comum, sem critérios muito precisos, o *bullying* é constituído em um espaço híbrido, entre os discursos médico, psicológico, pedagógico e jurídico.

De que maneira, então, podemos entender essa descontinuidade? Acreditamos que ela se inscreva em transformações que vão na direção da sociedade da segurança, do risco, das novas políticas da vida, cada vez mais científicizando-a, e das políticas de diferença que operam no território escolar, aspectos que trabalharemos nas seções seguintes.

O conflito entre pares circunscrito a esse campo híbrido supracitado “re-vela” uma vontade de verdade sobre os segmentos infantojuvenis. Foucault entende verdade como um conjunto de procedimentos regrados para a produção, a colocação em circulação e o funcionamento dos enunciados, bem como a relaciona aos sistemas de poder que a põe em marcha e aos efeitos de subjetivação implicados no processo de sua produção. Embora saibamos que a definição de verdade foucaultiana não está ligada tão-somente ao âmbito

discursivo e dos enunciados, já que o autor trata também do poder da verdade, em regimes de verdade, na manifestação da verdade, ao focalizarmos especificamente esse âmbito propriamente discursivo, vemos que o discurso sobre o conflito entre pares na escola como *bullying* se consolida em um sistema de dispersão, no qual diversos enunciados o constituem, requerendo critérios de identificação, classificação dos envolvidos e meios para prevenir e combater esse tipo de violência.

Considerando a cultura midiática contemporânea, sob influxo marcante das tecnologias audiovisuais, alguns veículos midiáticos vêm operando como dispositivos pedagógicos, com influência cada vez maior no contexto escolar (MIRANDA, 2009). Assim, a mídia, por exemplo, participa desse sistema de dispersão onde se fabrica a própria noção de *bullying*, servindo, inclusive, como espécie de ponte entre o discurso acadêmico e a escola, na medida em que auxilia a legitimar e fazer circular mais intensamente no estabelecimento escolar os discursos científicos que tratam da violência entre pares.

Podemos citar a figura dos especialistas que aparecem em entrevistas em programas televisivos explanando sobre a suposta epidemia de *bullying* nas escolas brasileiras. Em que pese se encontrar numa cena enunciativa na qual é priorizada a necessidade de falar para “todos”, o especialista fala em nome da ciência, de maneira que os discursos que produzem o saber científico são tomados como verdadeiros. Encerrado nas práticas discursivas ligadas aos saberes psi, o *bullying* deixa de ser possível causador de doença para ser a própria doença (sinal de “mente perigosa”, por exemplo), requerendo prevenção e tratamento. Vemos, portanto, como os enunciados sobre *bullying* amplamente difundidos hoje são mais um instrumento em toda uma cena de poder na qual a verdade sobre a violência escolar e sobre os sujeitos que a protagonizam é produzida e aparece.

Portanto, a nosso ver a visibilidade dada ao *bullying* não necessariamente sugere aprimoramento dos mecanismos de proteção dos segmentos infantojuvenis. Ao contrário, dependendo de como forem agenciadas, determinadas discursividades e estratégias de ação em torno do assunto indicam um aperfeiçoamento das tecnologias de governo dessas populações, tecnologias essas intimamente articuladas ao biopoder, às “sociedades de controle” e à noção de “risco” na contemporaneidade.

3.2 Dispositivos de segurança, segmentos infantojuvenis em risco na escola e a gestão do *bullying*: acontecimentos a serem interpelados.

“Eu vivo sem saber até quando ainda estou vivo, sem saber o calibre do perigo. Eu não sei d'aonde vem o tiro”.

(Paralamas do Sucesso – Calibre).

Defenderemos, nesse tópico, que algumas das principais condições para uma maior visibilidade à violência entre pares e para a consolidação da categoria *bullying* derivam da emergência, na contemporaneidade, das tecnologias de poder características do que Foucault (2008a) cunhou de dispositivos de segurança. Tais discussões são encontradas nas aulas ministradas por esse pensador, no ano de 1978, as quais estão contidas no livro *Segurança, Território e População*.

Segundo Foucault (2008a), os dispositivos de segurança, cada vez mais em vigor atualmente, caracterizam-se por outros mecanismos de poder, diferentemente do código legal, que configura o funcionamento penal arcaico, e dos mecanismos disciplinares, próprios da Modernidade. No entanto, o próprio texto foucaultiano cuida de advertir que a emergência dos dispositivos de segurança não anula as estruturas jurídico-legais ou os dispositivos disciplinares. Até porque, no interior das tecnologias de segurança, há uma inflação dos códigos jurídico-legais para que esse sistema de segurança funcione. Paralelamente, o estabelecimento desses mecanismos de segurança também precisa ativar e refinar mecanismos disciplinares.

Afinal de contas, para de fato garantir essa segurança é preciso apelar, por exemplo, e é apenas um exemplo, para toda uma série de técnicas de vigilância, de vigilância dos indivíduos, de diagnóstico do que eles são, de classificação de sua estrutura mental, de sua patologia própria, etc...Todo um conjunto disciplinar que viceja sob os mecanismos de segurança para fazê-los funcionar (FOUCAULT, 2008a, p. 11).

Logo, ao invés de substituição de uma tecnologia de poder por outra, temos, segundo a analítica foucaultiana, técnicas de exercício de poder que vão se correlacionando de modo específico e, assim, aperfeiçoando-se, no bojo das táticas próprias dos dispositivos de segurança. Por meio desses dispositivos, insere-se, em primeiro lugar, o ilegal numa série de acontecimentos prováveis. Além do mais, as relações de poder frente a isso se inscrevem no que Foucault chama de cálculo de custo, sendo que, “ao invés de instaurar uma divisão binária entre o permitido e o proibido, vai-se fixar de um lado uma média considerada ótima e,

depois, estabelecer os limites do aceitável, além dos quais a coisa não deve ir” (FOUCAULT, 2008a, p. 9).

Esse raciocínio nos parece muito caro para entender a emergência da categoria *bullying* e os dispositivos pelos quais os atores escolares tentam geri-lo. Retomaremos essa questão mais adiante, quando traremos aspectos da trama cotidiana de uma escola pública onde mapeamos linhas do dispositivo-*bullying* que o fazem funcionar como “dobradiça” entre a medicalização e a judicialização da vida.

Mas como funcionam as tecnologias de segurança, sob essa ótica? Foucault (2008a) ressalta que algumas características diferenciais desses dispositivos podem ser encontradas quanto ao tratamento do espaço e do aleatório, quanto às suas formas de normalização e quanto à correlação entre segurança e população.

Começemos explicitando, então, que tratamento diferente em relação ao espaço e ao aleatório é dado pelos dispositivos de segurança. Na aula do dia 11 de Janeiro de 1978, Foucault (2008a) nos fala que a disciplina implica uma determinada maneira de administrar, organizar e individualizar a multiplicidade, estabelecendo seus pontos de implantação e suas coordenações. Disciplina e Segurança lançariam mão de uma repartição espacial, mas com modos distintos:

[...] enquanto a disciplina arquiteta um espaço e coloca como problema essencial uma distribuição hierárquica e funcional dos elementos, a segurança vai procurar criar um ambiente em função de acontecimentos ou série de acontecimentos ou de elementos possíveis, series que vai ser preciso regularizar num contexto multivalente e transformável. O espaço próprio da segurança remete portanto ao temporal e ao aleatório, um temporal e um aleatório que vai ser necessário inscrever num espaço dado (FOUCAULT, 2008a, p. 27)

Foucault usa o exemplo da escassez alimentar para nos mostrar que, nos dispositivos de segurança, as tecnologias e sistemas de governo centram-se cada vez mais num acontecimento eventual, “um acontecimento que poderia se produzir e que se procura impedir que se produza antes que ele se inscreva na realidade” (FOUCAULT, 2008a, p. 44). Segundo nosso ponto de vista, é algo semelhante a isso a que assistiríamos no caso do *bullying* e de outras modulações da violência escolar hoje. Para por em funcionamento as tecnologias de segurança frente a uma suposta “epidemia” de *bullying* escolar, não basta impor uma disciplina, embora esta seja requerida, como vimos. A segurança buscará acrescentar outros elementos a essas estruturas.

Enfim, temos aí que o problema não é mais o de excluir ou isolar as crianças ou adolescentes violentos, como outrora se fez com os casos endêmicos e epidêmicos de lepra e peste. Torna-se mister saber e mapear quem e quantas pessoas apresentam determinada

“patologia” ou comportamento dessa natureza, com que idade, com quais efeitos, a que riscos estão sujeitas, qual a probabilidade de emergir comportamentos violentos na população infantojuvenil em geral.

Outro elemento característico dos dispositivos de segurança trata-se da correlação entre técnica de segurança e população. Na aula do dia 18 de janeiro de 1978, Foucault (2008a), além de seguir elucidando algumas diferenças entre disciplina e segurança, fala-nos dessa relação.

Nas sociedades da segurança, frisa Foucault (2008a, p. 56), a população passa a ser o objetivo final. Já a multiplicidade dos indivíduos torna-se pertinente simplesmente “como instrumento, intermédio ou condição para obter algo no nível da população”. O pensador francês realça três distinções entre disciplina e segurança. A primeira diferença entre ambas é que a disciplina é centrípeta, porque concentra, isola um espaço e determina seus segmentos, ao passo que a segurança é centrífuga, já que organiza circuitos mais amplos a serem desenvolvidos. A segunda distinção é quanto ao tratamento do detalhe: enquanto nada deve escapar da disciplina, pois esta visa a regulamentar e impedir tudo, inclusive o detalhe, os dispositivos de segurança “deixam fazer”, apoiam-se nos detalhes, sem valorizá-los como bons ou ruins em si mesmos, como sublinha Foucault (2008a).

A terceira diferença entre “disciplina” e “segurança” está no fato de que as disciplinas dividem as coisas em “obrigatório” e “proibido”. Como aponta Foucault (2008a), uma disciplina eficiente é a que diz, insistentemente, o que se deve fazer, diferentemente do código legal propriamente, o qual versa mais sobre o proibido, à luz de um pensamento negativo. Portanto, diferentemente da lei que proíbe, a disciplina - ao versar sobre o obrigatório - prescreve!

Já os mecanismos de segurança não adotam nem o ponto de vista do que é impedido, nem o ponto de vista do que é obrigatório. Ao contrário, buscam apreender o ponto em que as coisas vão se produzir, sejam elas desejáveis ou não (FOUCAULT, 2008a). E isso é fundamental para pensarmos na categoria *bullying* no contemporâneo, emergindo nos dispositivos de segurança.

Em outras palavras, a lei proíbe, a disciplina prescreve e a segurança, sem proibir nem preservar, mas dando-se evidentemente alguns instrumentos de proibição e de prescrição, a segurança tem essencialmente por função responder a uma realidade de maneira que essa resposta anule essa realidade a que ela responde – anula, ou limite, ou freie, ou regule. Essa regulação no elemento da realidade é que é, creio eu, fundamental nos dispositivos de segurança. Poderíamos dizer também que a lei trabalha no imaginário, já que a lei imagina e só pode ser formulada imaginando todas as coisas que poderiam ser feitas e não devem ser feitas. Ela imagina o negativo. A disciplina trabalha, de certa forma, no complementar da realidade. O homem é malvado, o homem é ruim, ele tem maus pensamentos, tendências más,

etc. Vai-se constituir, no interior do espaço disciplinar, o complemento dessa realidade, prescrições, obrigações, tanto mais artificiais e tanto mais coercitivas por ser a realidade o que é e por ser ela insistente e difícil de se dobrar. Enfim, a segurança, ao contrário da lei que trabalha no imaginário, e da disciplina que trabalha no complementar da realidade, vai procurar trabalhar na realidade, fazendo os elementos da realidade atuarem uns em relação aos outros, graças e através de toda uma série de análises e disposições específicas. (FOUCAULT, 2008a, p. 60)

Por fim, outro ponto discutido por Foucault sobre as características da sociedade da segurança, particularmente na aula do dia 25 de janeiro de 1978, concerne à forma de normalização específica da segurança, se comparada com as tecnologias disciplinares. Nesse esforço de diferenciar os tratamentos que a disciplina e a segurança dão à normalização, Foucault (2008a) pontua que as técnicas disciplinares tratam muito mais de uma “normação” do que de uma “normalização”, como se percebe nas tecnologias de segurança.

Esse pensador francês caracteriza essa “normação” disciplinar mediante quatro aspectos: 1) a disciplina opera por um quadriculamento que decompõe, compõe e analisa os gestos, as ações, os espaços e tempos do indivíduo, não só para percebê-lo, como para transformá-lo; 2) ao identificar os elementos, a disciplina trata de classificá-los a partir de determinados objetivos. Por isso, comumente assistimos a esforços, no contexto escolar, para responder que criança é mais ou menos apta para determinada tarefa, por exemplo; 3) a normação disciplinar visa a instituir sequências e coordenações ótimas entre os gestos, distribuindo, a título de ilustração, as crianças em hierarquias no território escolar; 4) seria próprio da disciplina também criar procedimentos que Foucault (2008a) chama de adestramento progressivo e controle permanente, para sedimentar a demarcação entre aptos, inaptos, capazes, incapazes, etc.

Assim, a normação disciplinar inicialmente constrói e impõe um modelo ótimo em função de certo resultado esperado, sendo tarefa da disciplina conformar os indivíduos a esse modelo, escreve Foucault (2008a). Ou seja, na disciplina temos uma “normação”, pois o que é fundamental e primeiro nessa tecnologia de poder é a “norma”, em função da qual se torna possível determinar e identificar quem são os normais – aqueles que são capazes de se conformar à norma - e quem são os anormais.

Por seu turno, a “normalização” que caracteriza os dispositivos de segurança se dá diferentemente. Foucault (2008a, p. 77-78) usa o exemplo de questões de escassez de alimentos e de epidemias como a varíola, esclarecendo-nos que, a respeito da normalização das sociedades da segurança,

[...] enquanto os regulamentos jurídico-disciplinares que haviam reinado até meados do século XVIII procuravam impedir o fenômeno da escassez alimentar, o que se procurou, a partir de meados do século XVIII [...] foi apoiar-se no próprio processo

de escassez alimentar, na espécie de oscilação quantitativa que produzia ora a abundância, ora a escassez, apoiar-se na realidade desse fenômeno, não procurar impedi-lo, mas ao contrário fazer funcionar em relação a ele outros elementos do real, de modo que o fenômeno de certo modo se anulasse.

Sob esse ponto de vista, opera-se, no interior das tecnologias de segurança, cada vez mais com a racionalização do acaso e da probabilidade. Foucault (2008) ainda frisa que, a partir daí, as doenças, por exemplo, figurarão cada vez mais como distribuição de casos em uma população que será circunscrita num tempo e num espaço, e não como doenças reinantes, ligadas a um país, a uma cidade, a um clima ou a um conjunto de pessoas. Busca-se, desse modo, e com os casos de *bullying* isso não se faz diferente, coletivizar, quantificar e racionalizar os fenômenos individuais, para fins de melhor identificação da distribuição dos casos.

Dessa maneira, a normalização encerrada nos dispositivos de segurança se empenhará em identificar, no indivíduo e nos grupos, os riscos de se adquirir doença e de se curar dela, bem como os riscos de desenvolver determinados comportamentos indesejáveis, como a violência infantojuvenil, dependendo de sua idade, seu lugar de moradia, seu contexto de interação, etc.

Uma vez que o cálculo probabilístico presume que os riscos não são os mesmos para todos, independentemente de sua idade e de suas condições, a normalização dos dispositivos de segurança possibilita identificar zonas, indivíduos e grupos em maior e menor perigo, dentro de uma população. Portanto, vemos que, nas sociedades da segurança, emergem a noção de “risco”, “perigo” e “crise” como novas tecnologias de controle, as quais se voltam para a população, e não só para o indivíduo.

Não é surpresa, portanto, que, nesse contexto, a escola tenha se configurado, aos olhos da mídia, dos discursos científicos e de boa parte dos próprios atores escolares, um território da insegurança. E que articulação podemos fazer entre essas questões e a emergência da categoria *bullying* e os contornos que as discussões a esse respeito têm tomado?

Como efeito da sociedade de segurança, temos uma sociedade que amplifica processos de governamentalização pelo crime. É digno de nota que, particularmente no Brasil, já desde as primeiras décadas do século XX, assistimos, entre outros aspectos, à criação da “menoridade”, até hoje muito viva no cotidiano. Por meio desse dispositivo da menoridade, a condição infantojuvenil é posta como problema social e policial. Inclusive, o acoplamento menoridade-pobreza-periculosidade concorre para a produção da própria categoria “delinquência” aplicada à certa infância e adolescência/juventude, materializando-se no

Código de Menores do Brasil, de 1927, um entre outros aparelhos específicos para a gestão calculista da população, com respaldo de contribuições da medicina, da psicologia e do serviço social, por exemplo. Isto é, há alguns anos, o "menor" em nosso país, pecha marcadamente conferida a segmentos infantojuvenis negros e pobres, foi sendo erigido como um problema de segurança nacional. Um emblema da amplificação desse processo de governamentalização foi a criação do Novo Código de Menores, em 1979, quando nos encontrávamos em um regime ditatorial, mas já havia debates em torno da abertura política e democrática. Concordamos com Mafafon (2014, p. 81) que:

Foram os saberes “parajudiciais” ou “extralegais” a alimentar o circuito de normalização das condutas, contribuindo ativamente para fabricar a categoria menor. A série do que poderia ser chamado, segundo Foucault, de faltas sem infração ou também dedefeitos sem ilegalidade está presente no termo “menor”, o que permite reconstituir a ambiguidade do infrapatológico e do paralegal, ou do parapatológico e do infralegal, pois estariam em questão defeitos morais, que não são nem patologicamente doenças, nem legalmente infrações.

No que pese, nos anos 90, evidenciarmos conquistas importantes na questão da cidadania de crianças e adolescentes, como a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), mudança no sistema capitalista e a ascensão do neoliberalismo implicaram novas visadas sobre as "questões sociais" e, de certa maneira, intensificaram essa governamentalização biopolítica pelo crime. Tanto é que parece ser necessário, a cada dia, traduzir um maior número de conflitos escolares como tal. Assim sendo, a inflexão da problemática da violência escolar que faz emergir a subcategoria *bullying* é ao mesmo tempo efeito e instrumento desse aprofundamento/rearranjo de tais artes de governar.

A partir dos dispositivos de criminalização, trata-se de incriminar para governar mais eficientemente. Aprimoram-se, segundo Candiotta (2012), a normalização, nas sociedades da segurança, pelo signo da delinquência. Seria esse um dos pontos que criam os rótulos de “agressor” e “vítimas” para crianças e adolescentes que protagonizam conflitos categorizados atualmente como *bullying*? Cada vez mais, conforme aquele autor, temos uma maneira de governar que permite e tolera a delinquência em sua realidade, a fim de, posteriormente, regulá-la por meio de dispositivos de segurança que configuram uma nova economia de poder que amplifica o controle sobre os corpos.

No próprio território escolar, fervilham estratégias próprias do inquérito policial, como imperativo da “denúncia” e do “processo”. Estamos diante, pois, de uma fetichização da própria pena, como se esta atenuasse ou eliminasse o dano ao sujeito vítima de *bullying*, por exemplo. Ao invés de vermos isso como um fato que esteve “sempre ali”, mas que agora foi nomeado, pensamos que a tradução dos conflitos escolares em *bullying*, entre outros

fenômenos contemporâneos, pode, sim, colocar-se como uma das estratégias para recrudescer esse "governo pelo crime", típico dos dispositivos de segurança, especificamente em se tratando dos segmentos infantojuvenis.

Assistimos atualmente a relevantes mudanças na produção de subjetividade e no controle sobre os corpos. Enquanto, como vimos, a sociedade disciplinar era uma sociedade baseada na normatização dos sujeitos, temos hoje, além disso, uma sociedade de controle dos riscos do dia-a-dia. Segundo Vaz (1999), o “risco” é cada vez mais um dispositivo de poder atualmente.

Ilustra isso o fato de que o medo estaria cada vez mais difuso e indistinto. Como expressão ou efeito disso, o acontecimento “risco” entrou na cena quando se fala da criança e do adolescente nos contextos escolares e da proteção destes dos atos violentos, como estratégia de prevenção e defesa social. A produção da criança e do adolescente em risco na escola é um acontecimento a ser analisado com cautela. Sustentamos aqui que os caminhos de algumas políticas de combate ao *bullying* presentes na literatura e levadas a termo no cotidiano escolar se apropriam, ainda que de maneira sutil, dessa noção de risco (SILVA, 2010).

A propósito, a noção de “risco”, como importante categoria de análise, tornou-se conhecida pelos estudos sociológicos de Ulrich Beck. O conceito de risco emerge da teoria da probabilidade e dos jogos de azar, integrando os repertórios interpretativos da cultura ocidental (SPINK, 2001; PONTES, 2011) e participando dos usos cotidianos da linguagem e da construção do sujeito moderno direcionado para a colonização do futuro (GIDDENS, 2002). Hacking (2006) mostra que o conceito de probabilidade, por um lado, tem um sentido estatístico, que procura encontrar regularidades em eventos dados ao acaso aparentemente, e, por outro, tem um sentido epistemológico que busca graus de credibilidade razoáveis em proposições sem um pano de fundo estatístico.

Interessa-nos frisar que, como expressão da utilização do conceito de risco pelos mecanismos de poder, temos, no contemporâneo, a instalação de um paradigma de gestão do risco junto à população, como apontam autores como Castel (1987). Este autor, em seu livro *Gestão dos Riscos*, à luz das discussões foucaultianas sobre biopoder e biopolítica, traz reflexões no tocante às mudanças da gestão das populações, uma vez que a ênfase dos mecanismos de controle se desloca das patologias e do tratamento dos sintomas para os riscos de determinadas populações se desviarem do padrão de normalidade que se espera de um indivíduo médio. Assim, antes de mais nada, é preciso ativar um preventivismo vigilante

[...] quer dizer, se colocar em posição de antecipar a emergência de acontecimentos indesejáveis (doenças, anomalias, comportamentos de desvio, atos de delinquência, etc.) no seio de populações estatísticas, assinaladas como portadoras de riscos. Mas o modo de vigilância promovido por essas políticas preventivas é totalmente novo em relação ao das técnicas disciplinares tradicionais. (CASTEL, 1987, p. 125-126).

Pontes (2011) ainda salienta que, hodiernamente, a significação do termo "risco" está cada vez mais restrita a eventos indesejáveis que possam acontecer. Com efeito, determinados grupos taxados "de risco" ou "em situação de risco" estão associados a situações de perigo para si ou para os demais.

Assim, atualmente, a questão do risco remete à provável incidência de uma dada enfermidade, conotação que remete tanto a hábitos individuais como ao contexto de determinados grupos que elevem suas chances de contato com agentes nocivos. Com efeito, o conceito de risco possibilita o agenciamento de intervenções com foco no indivíduo, normatizando-o, e intervenções com foco na população, normalizando-a.

De acordo com Rabinow e Rose (2006), a biopolítica contemporânea diz respeito aos modos de subjetivação contemporâneos que levam os indivíduos a agir sobre si mesmos em razão de algum valor abstrato, como a saúde e a segurança de si, da sua família ou até em nome da população em geral. É nesse ponto que as estratégias de governo se focalizam, a fim de realizar alterações em "hábitos indesejáveis" de crianças e adolescentes nas escolas, por exemplo, que eventualmente incorram em "situações de risco" como o *bullying*.

O Capitalismo Mundial Integrado opera muito bem com a noção de risco. Aguçar o olhar para o que põe a vida em risco urge como tarefa da maior relevância. Daí porque, por exemplo, é preciso cuidado redobrado com as crianças e suas "brincadeiras" perigosas na escola. Somos bombardeados por informações e campanhas sobre a saúde e sobre as formas de protegê-las, inclusive de si mesmas. Seus alvos são o comportamento das pessoas e seus alicerces são a cientificização e racionalização do cotidiano. Assim, amplificam-se as recomendações, provenientes de *experts* e da mídia, para que as crianças e os profissionais da escola exerçam um controle individual e autovigilante sobre os hábitos infantis, identificando futuros perigos.

Paradoxalmente, o poder que opera em nome desse todo, que é a população, fragiliza as práticas coletivas contra os riscos. Guidens (2002) aponta que por meio disso temos uma operação que coloniza o futuro. Moraes e Nascimento (2012, p.99) a esse respeito apontam que:

Enquanto pela norma a projeção para o futuro justificava a intervenção sobre o presente, o que o risco permite é modificar o presente por uma antecipação do futuro, que é previsto, a partir de operações estatísticas, pelas ações do presente.

Aqui a função dos *experts* e da ciência é fundamental. Esse mecanismo de poder, atrelado a uma cientificização dos hábitos de vida, aumenta ainda mais os efeitos de autovigilância e de autocontrole. A autovigilância e o autocontrole são disparados de modo tão intenso quanto eram disparados pelas instituições panópticas, mas de modo muito menos especializado.

Por conseguinte, tendo em vista as transformações nos modos de subjetivação contemporâneos, sustentamos que a crescente preocupação com fenômenos como o *bullying* e a própria emergência desse conceito relacionam-se à intensificação na noção de “risco”. Por sua vez, as práticas pedagógicas de prevenção e combate a esse tipo de violência na escola, preconizadas pela maioria dos discursos científicos a esse respeito, podem materializar a gestão do risco na lógica da sociedade da segurança, para a qual gerir risco é controlar conduta.

Foucault (2008b) discute que, na contemporaneidade, é justamente a partir da produção do risco que são acionados dispositivos de segurança e governamentalidade. Assim, consideramos que isso também contribuiu para aguçarmos cada vez mais nossos olhares para escola à procura de comportamentos que seriam do plano da violência, como o *bullying*.

Para Deleuze (1992), com a eclosão de vários movimentos que puseram em xeque a sociedade disciplinar, suscitando transformações nas suas instituições e uma permeabilização de seus limites, o controle social se vê impossibilitado de operar apenas pela “norma”, criando, assim, outras modalidades de comando.

Como sublinham Moraes e Nascimento (2002, p. 95), diferente dos processos de normalização disciplinar, o foco desses novos mecanismos não é apenas limitar, proibir ou distribuir os sujeitos de forma essencializada em hierarquias rígidas. Vimos alhures que tais estratégias ainda são amplamente usadas para tipificar os envolvidos nos atos de *bullying* em “agressor” e “vítima”, bem como para delinear um perfil de cada um desses personagens. Em que pese isso, no afã de serem mais eficientes e econômicos, os novos dispositivos de controle investem também amplos esforços em mecanismos que “funcionam por sedução, interesse, curiosidade, através da lógica do prazer incessante e incontrolável do consumo e da aquisição”.

Daí porque, de maneira crescente, a manutenção das estruturas de poder no contemporâneo passe pela afirmação da vida como valor supremo, cuja expressão principal é o esforço por manter as pessoas consumindo. Não por acaso, quer-se a vida, a felicidade, a juventude, o prazer e o bem-estar ao máximo, buscando novidades cada vez mais intensamente e, conseqüentemente, tolerando-se cada vez menos a regularidade e a imobilidade, associadas à despotencialização da vida e à finitude. A esse respeito, um ponto

interessante a ser frisado é o caráter polissêmico do termo “vida” e como essa modulação faz com que muitas questões atinentes às condutas infantojuvenis possam ser governadas quando se governa em nome da vida.

Assim, a obstrução do fluxo da vida deve ser evitada a todo custo, por ser um perigo ao capitalismo em sua fase atual. Não é à toa que os perigos que ameaçam a vida e a mobilidade recebam crescente atenção de diversas agências sociais, na forma de proliferação de campanhas contra hábitos perigosos, de controle da violência, de manutenção de saúde, as quais possam evidenciar a mudança de hábitos, comportamentos e desejos perigosos, a fim de antecipar riscos. Desta feita, o signo do risco ganha forte destaque, a ponto de Vaz (1999) ressaltar que o risco figura como um mecanismo de poder fundamental na sociedade de controle.

Gostaríamos de deixar claro que, de maneira nenhuma, negamos toda a complexa problemática da violência e do *bullying*, decerto imbricada a questões crônicas de desigualdades sociais e a uma gama de discriminações, tal como o racismo e a homofobia, por exemplo, assim como consideramos legítimas as sensações de medo da violência, que podem, inclusive, ser positivadas como recusa à violência contra a vida. Nossa pretensão é chamar atenção para o fato de que, em meio a essa problemática, o “poder consegue trabalhar muito bem, num processo de simplificação das questões envolvidas no problema da violência” (MORAES; NASCIMENTO, 2002, p. 98).

Ou seja, ao invés de questionarmos se a sociedade está ou não realmente violenta, queremos frisar como a noção de risco vem sendo utilizada como mecanismo de poder, numa sociedade onde se apregoa a ideia de que se é cada vez mais livre e, ao mesmo tempo, caracteriza-se por uma necessária relação entre “liberdade” e “segurança”, como escreve Foucault (2008a). Nesta obra, Foucault aponta, inclusive, que um sem-número de ações na sociedade biopolítica se justifica em nome de uma pretensa segurança da população.

Como disparador de análise acerca disso, retomemos o episódio conhecido como “Massacre de Realengo”, ocorrido em 2011, quando um jovem invade uma escola do Rio de Janeiro onde havia estudado, atira em vários alunos e se suicida. Em vídeos gravados antes do ocorrido, o jovem justificava o massacre como uma forma de se vingar dos episódios de *bullying* que sofrera quando estudante da escola. Nesse caso, assim como em outros que ganharam destaque posteriormente, a partir da mídia, a questão do *bullying* aparece associada ao tema das supostas “mentes perigosas” que ameaçariam a ordem escolar, suscitando debates sobre segurança na escola e a necessidade de defesa da sociedade.

A esse respeito, é profícua a concepção de “gestão das populações”, lançada no livro *Gestão dos Riscos* (CASTEL, 1987). Nessa obra, sob a influência das análises de Foucault sobre biopoder e biopolítica, há uma fecunda descrição de como a gestão das populações vai se transformando e se configurando eminentemente preventiva: ao invés de enfatizar as patologias e o tratamento dos sintomas, como nas técnicas disciplinares tradicionais, essa gestão populacional, em tempos de potencialização do biopoder, enfoca os riscos de dadas populações se desviarem das expectativas de normalidade.

Uma marca dessas sociedades da segurança - sublinha Foucault (2008a) - é exatamente o predomínio de técnicas e estratégias de evitação, e não de combate efetivo de problemas. Dessa forma, nessa lógica preventiva, o que mais importa é “se colocar em posição de antecipar a emergência de acontecimentos indesejáveis (doenças, anomalias, comportamentos de desvio, atos de delinquência, etc.) no seio de populações estatísticas, assinaladas como portadoras de riscos” (CASTEL, 1987, p. 125).

Ora, os desdobramentos do “Massacre de Realengo” permitem vislumbrarmos linhas de força que estão produzindo modos de subjetivação cuja estratégia de sustentação reside justamente na disseminação do medo da violência e no clamor por segurança. A partir dessa ilustração, referente ao sentimento de insegurança que parece atravessar a escola, vemos que, para que as noções de “segurança” e “risco” sejam eficazmente operadas pelo capitalismo como dispositivos de regulação social, os *experts* são aliados importantes, inserindo-se na escola e dando soluções ao que fugiu do controle e da previsibilidade.

Juntamente com esses *experts*, a mídia também é um ator fundamental. Somos bombardeados de informações e campanhas sobre “saúde”, “riscos da droga”, “gravidez na adolescência”, “doenças sexualmente transmissíveis”, “hábitos alimentares e ecologicamente adequados”, “transtornos psiquiátricos”, “cuidado dos filhos”, dentre outros, todas elas tendo a vida como foco. Assim é que lançar holofotes sobre o que põe a vida em risco radica-se numa tarefa da maior relevância: as “brincadeiras perigosas das crianças”, o “comportamento social e sexual dos jovens”, os “atos desviantes na escola”, tentando evitar o contato de crianças e jovens com tudo que é capaz de colocar sua vida em perigo.

Nesse contexto, podemos sustentar que a mídia atualiza agonisticamente o dispositivo-*bullying* na contemporaneidade, possibilitando, inclusive, que o discurso científico e acadêmico se faça presente de maneira ainda mais marcante na escola. Fazer dessas modalidades de violência algo a ser visto e conhecido, inclusive em suas diferenças em relação a outros tipos de violência, concerne a procedimentos concretos de objetivação

discursiva e de investimento tático do poder sobre a forma mesma de ser criança ou adolescente na escola.

Consideramos válido trazer a posição de Fischer (2002, p. 86), para quem a mídia na contemporaneidade é um espaço que “visibiliza visibilidades”:

[...] ela e suas práticas de produção e circulação de produtos culturais constituiriam uma espécie de reduplicação das visibilidades de nosso tempo. Da mesma forma, poderíamos dizer que a mídia se faz um espaço de reduplicação dos discursos, dos enunciados de uma época. Mais do que inventar ou produzir um discurso, a mídia o reduplicaria, porém, sempre a seu modo, na sua linguagem, na sua forma de tratar aquilo que “deve” ser visto ou ouvido.

Por conseguinte, o que se está em jogo nesses lugares de visibilidade e enunciação ligados à violência infantojuvenil escolar que são proporcionados pela mídia em nossos tempos é uma incessante produção de uma determinada escola e de determinados modos de ser criança/adolescente/jovem, fixando-os como objetos de determinados discursos sobre *bullying*. A mídia, pois, não se resume a emitir visibilidades sobre a violência escolar, mas, juntamente com um processo de repetição e reduplicação discursiva, erige condições para reorganizações de enunciados e para que novas discursividades sobre a violência entre pares sejam produzidas, sendo o *bullying* uma das grandes ilustrações disso. Dessa forma, os produtos midiáticos se constituem, ao mesmo tempo, como aparatos de visibilidade e “lugares específicos de enunciação” (FISCHER, 2002, p. 6), possibilitando, inclusive, que o discurso acadêmico sobre o *bullying* e sobre os “riscos” no tocante a isso se faça presente de maneira ainda mais marcante na escola e ali ajude a constituir agenciamentos concretos de produção de subjetividades infantojuvenis.

Indo ao encontro desse processo acima exposto, a configuração da categoria *bullying* e sua hipervisibilidade sinalizam justamente a tendência das sociedades de controle a uma cientificização e racionalização crescente do cotidiano, de maneira que as pessoas cada vez mais exerçam um controle autovigilante sobre seus hábitos. Operando mediante o imperativo de que “cada um precisa fazer sua parte”, o “controle dos riscos” configura-se numa forma de influir nos hábitos dos indivíduos “pelo bem de suas próprias existências”. Paradoxalmente, “trata-se de um poder que, apesar de operar em nome do todo, desmobiliza as atitudes coletivas contra os riscos” (MORAES; NASCIMENTO, 2002, p. 100).

Mas não são apenas esses os efeitos dos riscos nas sociedades de controle, pois também se delineia outra operação sobre o futuro. Na “sociedade da normalização”, tínhamos uma projeção para o futuro a legitimar uma intervenção sobre o presente. Por sua vez, o “controle dos riscos” possibilita mudar o presente por uma antecipação do futuro, cuja previsão é almejada via procedimentos probabilísticos no presente. A autovigilância e o

autocontrole, que já eram usadas pelas instituições *panópticas*, são agora utilizadas ainda mais intensamente, porém de forma menos “especializada” (MORAES; NASCIMENTO, 2002).

Feita essa discussão sobre Sociedade Segurança e Risco, discutiremos, a partir de agora, algumas estratégias de gestão do *bullying*. Por certo, as estatísticas e as veiculações midiáticas que buscam inscrever essa categoria emergem como importantes aliadas nesse processo.

Para começar tal reflexão, o olhar que procuramos lançar para o *bullying* destoa das concepções que preponderam na literatura científica e na mídia, as quais o compreendem como causa, “como se fosse um sujeito onipresente e onipotente, parecendo uma espécie de fantasma que se esconde e se dissemina” (BONAMIGO, 2008, p. 195). Vemos essas concepções hegemônicas atravessando as seguintes expressões, muito corriqueiras sobre o assunto: “o *bullying* chegou em nossa escola” ou “é preciso dominar o *bullying*”. Outro efeito dessa compreensão do *bullying* como causa ou como fenômeno autoevidente é delegar a responsabilidade sobre esse processo a um sujeito, mormente o estranho, o “outro”, o que implica o entendimento de que se controlaria esse fenômeno livrando-se desse sujeito.

Inspirando-nos em Bonamigo (2008), quando discute violência no contemporâneo, entendemos o *bullying* como um ponto de chegada e um efeito, e não um ponto de partida ou causa. Isto é, vemos o *bullying* como resultante de um processo de fabricação, ao invés de vê-lo como tendo uma essência em si mesmo ou como reservatório que traria consigo, automaticamente, uma explicação.

Para entender a visibilidade dada ao *bullying* hoje, é relevante recorrer novamente às possíveis conexões entre violência e mídia na contemporaneidade. Como vimos, a mídia acrescenta outros elementos na forma como nos relacionamos com os discursos e as práticas atinentes à violência hoje. Antes da mídia, por exemplo, nossa relação com os acontecimentos dependia fundamentalmente da experiência direta ou do testemunho oral e escrito. Atualmente, contudo, “não são tanto as violências efetivas que contam, mas o que ficamos sabendo” (BONAMIGO, 2008, p. 198), uma vez que o arsenal de informações midiáticas expande as evidências indiretas, fazendo com que uma parte sensivelmente maior de nossas experiências de mundo “passe pelas imagens que nos mostram as coisas como se estivéssemos lá [...]” (BONAMIGO, 2008, p. 198).

Poderíamos pensar nas seguintes questões a esse respeito: a despeito da sensação de que tudo sabemos sobre *bullying*, seriam esses acontecimentos veiculados pela mídia tão transparentes assim? De que maneira o excesso e a miríade de informações midiáticas sobre

essa violência “do momento” produz, paradoxalmente, desinformação sobre o assunto, tanto quanto a retenção de informações poderia gerar?

Assistimos a uma banalização da imagem do *bullying* pela mídia. Sustentamos, ainda, a ideia de que há uma produção cotidiana do medo, da insegurança e da impotência pelo discurso midiático predominante em nossos tempos, ao veicular o *bullying* como espetáculo, abstraído, conseqüentemente, da reflexão sobre “mediações afetivas, culturais, políticas, econômicas, tecnológicas, etc, que permeiam diferentes práticas” (BONAMIGO, 2008, p. 199).

Não raro, diferentes veículos midiáticos, com respaldo do discurso e de personagens “científicos”, lançam mão da designação *bullying* para se referir a diversas situações, o que faz com que acontecimentos sejam preocupantemente homogêneos e reduzidos a uma categoria de expressão. Ora, se a categoria *bullying* envolve uma multiplicidade de eventos e se nosso interesse é oferecer olhares potentes sobre os acontecimentos violentos e ampliar nossas ferramentas interventivas para minimizar suas agruras, por que não denominamos tais acontecimentos de “violências”, no plural, permitindo visibilidade e dizibilidade à rede que produz cada evento singular?

Tem sido comum encontrarmos referências ao *bullying* por meio da utilização de dados estatísticos que nos informam sobre as situações do país, dos estados e das cidades (MALTA et. al, 2010). Mais do que as estatísticas propriamente, interessa-nos seus usos e as conexões entre saber e poder que os dados estatísticos engendram.

Percebemos que os índices de *bullying* são tomados, geralmente, como uma espécie de “caixa-preta”, assim como outros índices de violência (BONAMIGO, 2008). Isto é, as estatísticas sobre o *bullying*, mormente, vêm sendo vistas como fatos irrefutáveis ou entidades abstratas. Nesse sentido, ora essas estatísticas apontam para o aumento das práticas de *bullying*, quando se quer “comprovar cientificamente” a gravidade de nossa conjuntura e a necessidade de programas e leis antibullying, ora esses levantamentos quantitativos ressaltam estabilização ou diminuição dos casos de violência entre pares, quando se intenta “atestar cientificamente” a eficiência de ações antibullying.

Em *A História da Sexualidade: a vontade de saber*, Foucault (1988) nos esclarece acerca de uma relação que pode ser traçada entre a estatística e a biopolítica. Para ele, a genealogia da estatística mostra que esta pode ser usada como uma espécie de ciência-instrumento da biopolítica, estando intimamente articulada à gestão calculista da vida.

Nosso intuito não é desqualificar a pertinência de dados quantitativos, mas sim problematizar a assunção de tais dados como “verdadeiros”, sem interpelar inclusive o

processo de geração do que aparece como “informação” sobre *bullying*. Chamamos aqui a atenção para a importância de articular essas informações estatísticas sobre o *bullying* ao contexto que as produziu e para os atravessamentos heterogêneos que produziu esses dados. Isso porque assertivas e conclusões simplificadas e generalizantes acerca do aumento do *bullying*, por exemplo, se utilizados descontextualizadamente, podem ser utilizados - e por vezes têm sido - com vistas à espetacularização desse fenômeno, o que maximiza o medo, e não a potência de ação transformadora do nosso estado de coisas.

A partir do exposto, nossa arqueogenealogia permite vincular a multiplicação desses discursos sobre violência entre pares na escola à intensificação dos poderes sobre tais corpos. A partir do final do século XX, o *bullying* passa a ser um importante foco em torno do qual se dispõe uma gama de estratégias discursivas e dispositivos institucionais, especialmente no contexto escolar.

Desta feita, a emergência da categoria *bullying* a nosso ver está relacionada com a invenção de novas formas de gerir a violência nos últimos anos. Essas reflexões nos conduzem a discutir outro ponto: a articulação entre o fenômeno *bullying* e a gestão das condutas a ele concernentes como efeitos e instrumentos de governamentalização dos segmentos infantojuvenis no contemporâneo.

Perspectivas de gestão calculista dos riscos em relação ao *bullying* são analisadoras de nossos modos de subjetivação atuais, nos contextos de uma sociedade de polícia, governada a partir de dispositivos de segurança relacionados a um conjunto formado por instituições, procedimentos, análise e reflexões, cálculos, táticas visando à população, exercício de poder que Foucault (2008a) chama de governamentalidade.

Outra forma de gerir o *bullying*, muito relacionada à gestão contemporânea da violência infantojuvenil, é a instalação de câmeras e sistemas de monitoramento eletrônico. Em que pesem as controvérsias desses usos, devido às polêmicas quanto à privação de liberdade e dos direitos individuais, muitos atores escolares e segmentos da sociedade em geral vêem essas medidas como facilitadoras do combate às várias formas de violência escolar, o que têm repercutido no aumento do consumo desses dispositivos de segurança (BONAMIGO, 2008). Clamam-se operações policiais, revistas e câmeras nas escolas. Concordamos com Sibilia (2010) que tais operações parecem almejar não só a atualização tecnológica do panóptico, modelo arquitetônico típico dos estabelecimentos disciplinares modernos. A utilização de sistemas de câmeras e monitoramento eletrônico para fazer frente a dificuldades que vêm agoniando essa fatigada escola, entre elas o *bullying*, assinala, principalmente, o controle da insegurança, questão tipicamente contemporânea.

Não raro, as vozes que denunciam o *bullying* são as mesmas que rogam por segurança por meio de ordem e controle. Afinal, parece-nos que, para legitimar esse controle da insegurança, fundamental se torna que as práticas de *bullying* e os dados estatísticos abundem e se espetacularizem na mídia.

O que essas formas de gestão do *bullying* indicam? Pensamos que, dentre outras questões, elas nos sinalizam para a “emergência de uma sociedade que reforça um Estado Penal, mais preocupado em reprimir a violência e o crime que em manter políticas públicas voltadas para a manutenção do bem-estar social (BONAMIGO, 2008, p. 204)”. Além disso, a articulação entre a fabricação da noção de *bullying* e o recrudescimento de dispositivos de segurança e da noção de risco, no contexto de um controle biopolítico das populações infantojuvenis, sinaliza justamente um traço da crise em meio a qual se encontra a escola hoje, já que implica dramático esvaziamento do dispositivo pedagógico da escola ante o enfrentamento da violência escolar entre colegas.

Seria possível encetar movimentos de resistência e criação frente a essa gestão do *bullying*, agenciando singularidades e outros modos de conceber essas questões?

Corroboramos com Banamigo (2008, p. 205), que aponta, em relação à violência de um modo geral, em diálogo com Guattari e Rolnik, ser necessário buscar

[...] a subversão dos processos de subjetivação, que estão em curso, de forma a evidenciá-los e a produzir subjetividades delirantes, que num embate com a subjetividade capitalística, a façam desmoronar, propiciando o agenciamento de singularidades que, por exemplo, permitam acolher a multiplicidade, a complexidade, a imprecisão e a indeterminação presentes nos processos de fabricação, inscrição, tradução e gestão das violências.

Após essa discussão, passaremos, na seção seguinte, a refletir sobre a relação entre a proeminência da noção de *bullying* e as políticas de diferença que contemporaneamente atravessam o território escolar.

3.3 Políticas de diferença na escola: quem são os outros alvos e autores de *bullying*?

“Entre um rosto e um retrato, o real e o abstrato, entre a loucura e a lucidez, entre o uniforme e a nudez, entre o fim do mundo e o fim do mês, entre a verdade e o rock inglês, entre os outros e vocês, eu me sinto um estrangeiro, passageiro de algum trem que não passa por aqui, que não passa de ilusão”.

(Engenheiros do Hawai - Revolta de Dandis I).

Para dar seguimento à discussão sobre as condições de emergência do *bullying* como subcategoria de comportamento agressivo, também se faz relevante discutirmos algumas configurações das políticas de produção das identidades e diferenças em meio aos processos de subjetivação na contemporaneidade. Essa discussão se justifica inclusive porque não a encontramos na literatura que versa sobre *bullying* no Brasil. Além disso, entendemos que a ascensão dessa subcategoria de violência e as estratégias para fazer frente a esse fenômeno apontadas pela literatura e operadas no cotidiano relacionam-se com o engendramento e a atualização de determinadas políticas de identidade e diferença no cotidiano escolar no contemporâneo.

Birman (2011) nos fala que o *bullying* se acentua em função de que vivemos a instituição de um modelo moral e político de predação como norteador das relações entre as individualidades no contemporâneo. Na ótica foucaultiana, vimos que a sociedade disciplinar forjou, desde a Modernidade, a figura do indivíduo, por meio de práticas de normação, que controlam gestos e a força dos agrupamentos sociais. Contudo, a articulação entre práticas disciplinares e biopolíticas “relançou o campo da exceção e o confronto de raças no registro agora biológico, de maneira que o campo dos anormais deveria ser ativamente normalizado pelas práticas de eugenia e da higiene social” (BIRMAN, 2011, p. 19)

Birman (2011) também nos fala que, desde o final dos anos 1970, com a ascensão neoliberal e a perspectiva do Estado Mínimo, temos um aprofundamento da fragilização do papel do Estado Moderno na mediação das individualidades e dos grupos sociais. Para esse autor, a mudança na escala de intensidade da violência entre pares atualmente pode ser concebida como um dos efeitos dessa fragilização das mediações entre as individualidades e da extensão da competição a todos os domínios da vida, tendo em vista que cada indivíduo passou a aspirar à posse de bens materiais, ao usufruto do gozo e à condição de exceção e ao domínio frente aos demais.

Logo, para esse autor, não é por acaso que tenhamos tantos registros de *bullying* como práticas regulares nos tempos hodiernos.

Pelo *bullying*, as crianças e os jovens se preparam desde muito cedo para as regras mortíferas da ordem neoliberal, na qual os valentões procuram já eliminar os mais frágeis, movimento que continua na existência adulta pelo assédio moral. Enfim, é a busca pela condição de exceção o que galvaniza agora a existência dos indivíduos na ordem neoliberal, isso porque a dita condição de exceção se dissemina desde então na totalidade do tecido social e da população, não se restringindo mais às figuras do um e do múltiplo como ocorria anteriormente. (BIRMAN, 2011, p. 25)

Embora essas colocações de Birman (2011) sejam pertinentes por nos fornecer elementos para pensarmos o *bullying* como um analisador dos processos de subjetivação contemporâneos, elas parecem conceber uma negatividade intrínseca ao *bullying*. Subtendemos, em seu texto, que, para condenar a violência, tivéssemos, antes, que “aceitar” a existência e a realidade não-problemática do “*bullying*”. Quanto a esse ponto especificamente, entendemos que nosso trabalho trilha um rumo diferente, na medida em que tenta atizar perguntas, tais como: de que forma a noção de “*bullying*” permite uma governamentalização dos segmentos infantojuvenis?

Ao invés de nos interrogarmos sobre como governar os segmentos infantojuvenis para evitar ou minimizar os efeitos dolorosos do *bullying*, caminho a nosso ver percorrido por parte majoritária da literatura científica que explora essa questão, interessa-nos pensar como essas questões se expressam no tocante às políticas de diferença no território escolar. Aqui entendemos a diferença nas trilhas de autores como Deleuze e Guattari (1997), ou seja, como o plano das forças capaz de produzir estranhamento e decomposição de modos instituídos. É, portanto, por meio das ferramentas teóricas oriundas da Filosofia da Diferença que traçaremos, no curso de nossa cartografia, problematizações sobre a questão da “diferença” e da “diversidade”, articulando-as com o debate sobre violência infantojuvenil, cientes de que outras entradas seriam possíveis, uma vez que trabalhos com filiações teóricas diversas vêm se dedicando a esses temas.

É comum encontrarmos, no cotidiano, o entendimento de que “a questão das diferenças” se encontra na ordem do dia no campo educacional atual e certamente é levantada pelo debate em torno do *bullying*. Também é frequente que se sustente que o Estado vem demonstrando interesse pelo assunto, tanto é que, a título de ilustração, nos PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais), lançados pelo MEC a partir de 1997, um dos temas transversais é justamente a pluralidade cultural, ou seja, nas escolas, a diversidade cultural precisa ser observada na prioridade do currículo. Em que pese isso, salientamos distinções que podem ser feitas entre “diferença” e “diversidade”. Diferença, numa perspectiva Deleuzena, diz respeito a uma operação de diferir, a um processo de multiplicação que, inclusive, é primeiro em relação à identidade. Já Diversidade refere-se – segundo alguns autores como Skliar (2006), Tomás Tadeu da Silva (2002) e Larrosa (2002), dentre outros – à existência de distintas marcas identitárias e remeteria a uma articulação de diferenças identitárias em um espaço já dado, como a escola (como na noção de biodiversidade).

Proferir “Outras Palavras” sobre *bullying* implica incluir, nesse debate, a discussão sobre como se configura a alteridade particularmente no contexto contemporâneo.

Em decorrência, isso nos ajuda a pensar quem são os outros alvos e autores de *bullying*, cujos perfis a literatura científica, a mídia e a escola tentam erigir.

Seguir esse caminho significa oferecer resistência à preocupante despolitização da questão da violência cuja produção e manifestação ocorre no território da escola. No nosso entendimento, essa despolitização é uma das principais marcas do tratamento dado ao fenômeno *bullying* por parcela significativa da literatura científica especializada, ao não problematizar o próprio conceito e os agenciamentos coletivos envolvidos nos atos violentos a que ele faz alusão.

Placer (2011) argumenta que assistimos ao que ele chama de “fetichismo das identidades e das diferenças”, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, temos um processo de extermínio da Alteridade. Esse processo de recusa do Outro se sustentaria

Na permanente exterminação de qualquer sinal de singularidade, de qualquer registro que pudesse quebrar ou romper a homologação lavrada e esculpida por nosso princípio de identificação/diferenciação, de qualquer vestígio de alteridade no ser-outro-do outro; exterminação, ainda que paradoxal e presumivelmente nunca finalizada, visto que, entre outras coisas, corre paralela à extrapolação enlouquecida do Mesmo, e à constante reprodução diferencial e perpétua produção (real e virtual, simbólica e imaginária), também, do Outro (PLACER, 2011, p. 80).

Nesse contexto, Placer (2011) também expõe que, hoje, figuramos e reconfiguramos o Outro ora vítima, a qual deve ser socorrida e integrada, com quem devemos nos solidarizar, ora como culpável, que deve ser expulso, denunciado e justicado. Seriam esses os casos dos “alvos” e dos “agressores” do *bullying*, respectivamente?

Tentando responder quem são os Outros na contemporaneidade, especialmente na cultura e na educação, Duschatsky e Skliar (2011) defendem que nossa época se caracteriza por uma instabilidade e um travestismo discursivos. Propõem, por isso, que se ponha em suspenso algumas retóricas sobre a diversidade, por se tratarem, em algumas situações, de eufemismos que criam a ilusão de que as palavras da moda são acompanhadas de transformações sociais e culturais significativas.

A propósito, pensamos que a categoria *bullying* constitui uma dessas retóricas da moda, visto que expressa como os discursos sociais se revertem em novas designações, por vezes mais suaves. Isso nos leva, inclusive, a suspeitar do próprio uso da categoria *bullying* para traçar inteligibilidade aos conflitos entre segmentos infantojuvenis na escola. Senão vejamos: como veremos mais detalhadamente em um dos capítulos posteriores, não raro, racismo e homofobia, por exemplo, são codificados como *bullying* no interior dos estabelecimentos escolares. Inspirados na discussão desses autores, em que medida essa nova

categoria rompe efetivamente com as maneiras tradicionalmente expulsivas como negros, gays, pessoas com deficiência e outras “figuras de alteridade” foram representados?

Duschatsky e Skliar (2011) nos falam de três versões discursivas sobre a alteridade, ou seja, três formas principais por meio das quais nosso contexto contemporâneo tem anunciado a diversidade: “o outro como fonte de todo o mal”, “o outro como sujeito pleno de um grupo cultural” e “o outro como alguém a tolerar”.

O “outro como fonte de todo o mal”, como portador de falhas sociais, foi a forma que imperou até o século XX, na visão desses autores. Várias estratégias de regulação e controle da alteridade consolidam-se a partir da Modernidade, dentre elas a demonização do outro sob uma lógica binária.

A modernidade inventou e se serviu de uma lógica binária, a partir da qual denominou de diferentes modos o componente negativo da relação cultural: marginal, indigente, louco, diferente, drogadinho, homossexual, estrangeiro, etc. Essas oposições binárias sugerem sempre o privilégio do primeiro termo e o outro, secundário nessa dependência hierárquica, não existe fora do primeiro, mas dentro dele, como imagem velada, como sua inversão negativa. [...] (DUSCHATSKY E SKLIAR, 2011, p. 123)

Já o “outro como sujeito pleno de um grupo cultural” representa a perspectiva de que as culturas possuem crenças e estilos de viver homogêneos, harmoniosos e equilibrados.

Esse mito da consistência cultural supõe que todos os negros vivem a negritude do mesmo modo, que os muçulmanos experimentam uma única forma cultural, que as mulheres vivem o gênero de forma idêntica. Em poucas palavras, que cada sujeito adquire identidades plenas a partir de únicas marcas de identificação, como se por acaso as culturas se estruturassem independentemente de relações de poder e hierarquia. (DUSCHATSKY E SKLIAR, 2011, p. 127)

Para Duschatsky e Skliar (2011), essa versão discursiva vem acompanhada da perspectiva da diversidade e não de diferença, valendo-se da distinção que Bhabha (1994) faz em relação a esses dois termos. Enquanto que a diferença implica intertextualidade, a diversidade se sustenta na retórica da estabilidade da identidade e na separação dos grupos como entidades totalizadas. Essa noção tem sido deveras utilizada por um discurso liberal para salientar a importância de sociedades plurais e democráticas, que aparentemente assimilam o Outro, à luz de um ilusório consenso e de uma falsa convivência. Aqui, ora se olha para o outro sob um ponto de vista folclórico, ora sob o signo do déficit.

Já “o outro como alguém a tolerar” é visto por Duschatsky e Skliar (2011) como camuflador de desigualdades e, por isso, como debilitador da diferença.

A tolerância consagra a ruptura de toda contaminação e revalida os guetos, ignorando os mecanismos através dos quais foram construídos historicamente. A tolerância não põe em questão um modelo social de exclusão. [...] A tolerância tem uma grande familiaridade com a indiferença. [...] A tolerância pode materializar a morte de todo o diálogo e, portanto, a morte do vínculo social sempre conflitivo. [...]

O discurso da tolerância de mãos dadas com as políticas públicas bem que poderia ser o discurso da delegação das responsabilidades às disponibilidades das boas vontades individuais e locais (DUSCHATSKY; SKLIAR, 2011, p. 136)

Uma das questões que decorre dessa discussão é essa: que política de diferença está implicada nos discursos científico e midiático sobre *bullying*, bem como na forma como esses discursos operam no território escolar?

Entre os núcleos problemáticos ou entendimentos em torno dos quais gravitam discursos pedagógicos brasileiros quando o assunto é o trato das diferenças na escola, Veiga-Neto (2005) destaca aquele que acena para a necessidade de uma escola como um lugar de diferenças, e não de equalização, formatação e homogeneização, isto é, como um território onde caibam todos os mundos, sem restringi-los a um único mundo. Não obstante, Veiga-Neto (2005) considera ser essa questão um complicado nó, principalmente porque corriqueiramente se concebe, equivocadamente, a diferença como antônimo de igualdade.

Nós queremos a igualdade, mas ao mesmo tempo nós queremos manter as diferenças. O contrário da diferença é a mesmice, o contrário da igualdade é a desigualdade. [...] Na contramão do entendimento das filosofias da diferença, os discursos oficiais, em sua expressiva maioria, ao mesmo tempo em que usam a palavra diversidade para designar algo desejável, confundem diferença com desigualdade. [...] Por trás dessas palavras, nesses discursos oficiais está o entendimento de que, a rigor, o diferente deve ser equalizado com os demais. (VEIGA-NETO, 2005, p. 58)

Assim sendo, simplesmente acolher as diferenças na escola não é suficiente, uma vez que esse acolhimento pode assumir matizes conservadoras, as quais incluem para seguir excluindo. Exemplo disso são as iniciativas *antibullying* que se sustentam no signo da “tolerância”, o qual, não raro, é evocado por muitos discursos científicos e midiáticos, como se pode encontrar nas discussões de Lopes Neto (2005) e Silva (2010).

Veiga-Neto (2005) fala-nos da necessidade de um acolhimento crítico da diferença. Nesse viés, a escola deveria figurar não mais como um ambiente equalizador de culturas. Isto porque, o que por vezes a escola faz, ao incluir, é justamente traduzir a experiência dos outros em um código já conhecido e familiar.

Ainda no tocante à política de diferença na escola, esse autor ressalta os equívocos decorrentes da redução da questão da exclusão no território da escola a aspectos de ordem econômica, psicológica ou pedagógica. Isso é particularmente marcante no caso do *bullying*, tendo em vista os lineamentos psicologizantes que parte majoritária dos estudos sobre o assunto tem assumido, como vimos alhures. Na contracorrente desse reducionismo, concordamos com o entendimento de Veiga-Neto (2005) de que as políticas de combate à exclusão social na escola devem levar em conta questões epistemológicas, políticas, sociais e culturais.

Veiga-Neto (2005) ainda aponta que outro núcleo problemático de uma discussão que vá de encontro a processos de inclusão excludente na escola é a análise dos jogos de saber e poder envolvidos nas políticas de inclusão das diferenças na escola. Aqui poderíamos desencadear uma questão da maior importância: quem são os alvos e os autores de *bullying* apontados na literatura sobre o assunto?

De acordo com Smith (2002), comumente os atos violentos repetidos e sem motivação evidente são perpetrados contra grupos com específicas características físicas (obesos, anoréxicos, deficientes físicos, de baixa estatura), sócio-econômicas (pobres), étnico-raciais (negros, índios, estrangeiros) e de orientações sexuais consideradas foras dos padrões tidos como ideais. Tais segmentos são, como bem aponta Antunes (2010, p. 44), “os diferentes da norma” e, por isso, visto como inferiores.

Por que negros, segmentos LGBTs¹⁰, pessoas com deficiência e outros grupos são alvos de violência na escola? Desperta-nos atenção que a maior parte da literatura sobre *bullying* careça de problematizações a esse respeito, abstendo-se de discutir as políticas de diferença e os aspectos histórico-culturais que operam na produção do racismo e da homofobia, por exemplo, de modo a produzir, ainda hoje, processos de inferiorização e agressões a esses grupos de sujeitos. Para a ampla parcela da literatura sobre *bullying*, “vítimas” e “agressores” parecem entidades naturais à espera de serem conhecidos e mapeados psicologicamente, e não um efeito de intrincados processos discursivos que estabelecem os regimes de verdade sobre os sujeitos dentro e fora da escola.

Por esses aspectos, nosso entendimento é de que parcela significativa dos discursos de combate ao *bullying* parece estar filiada às tendências retóricas dos discursos contemporâneos, as quais, segundo Benevides (2011), contribuem para estereotipar o campo da alteridade em educação, ao invés de figurarem como resistência efetiva aos dispositivos de exclusão social e escolar. Com efeito, as tendências discursivas sobre o *bullying* podem ser conectadas ao que Benevides (2011) e Duschatzky & Skliar (2001, p. 120) chamam de “retóricas sobre a diversidade”, que seriam “palavras suaves ... eufemismos que tranquilizam nossas consciências ou produzem a ilusão de que assistimos a profundas transformações sociais e culturais simplesmente porque elas se resguardam em palavras da moda”.

Vimos, em tópicos anteriores deste texto, que a sociedade moderna, ora com foco no indivíduo, ora na população, dedica-se a extirpar a “anormalidade”.

O que a Modernidade tratou de fazer, entre outras coisas, foi justamente trazer esse outro mundo constituído de seres estranhos para mais perto, descrevendo-os,

¹⁰ Lésbicas, gays, bissexuais, traveístis, transexuais e transgêneros.

medindo-os, distribuindo-os, administrando-os, normatizando sobre eles e, por fim, tentando normatiza-los. As ciências humanas se criaram, a partir do século XVIII e ao longo do século XIX, nessa tentativa muito forte e muito bem sucedida de capturar os estranhos, torna-los conhecidos e aproxima-los (VEIGA-NETO, 2005, p. 69).

Em seu livro *Os Anormais*, Foucault (2008c) problematiza o “normal” e o “anormal”, apontando que os “anormais” são os outros, aqueles que fogem do princípio geral, criado na Modernidade, que visa alcançar a todos: a norma. Nesse mesmo livro, especialmente nas duas primeiras aulas, o autor aponta várias vezes os efeitos desse cruzamento entre o jurídico e o patológico, entre a lei e a norma, aspectos que nos dão pistas a mais para a nossa cartografia de como opera o dispositivo-*bullying* no território escolar, conforme discutiremos no último capítulo da tese. De antemão, adiantamos que nos apoiamos em Foucault (2008c) para pontuar que, a partir dos pontos de referência de nossa cartografia, temos que tanto os principais alvos de *bullying* quanto autores desses atos de violência comumente destacados na literatura – as mentes perigosas, os psicopatas, as figuras monstruosas, os incorrigíveis, etc.. - seriam as figuras dos “anormais” que nossos tempos inventam, atualizam e multiplicam dia-a-dia.

Destacamos que há uma relação entre a elaboração pedagógica do reconhecimento da diferença com o problema da regulação da vida. O bom governo na escola e na sociedade exige localizações identitárias bem delimitadas. O elogio à diferença como política de localização presente no discurso pedagógico e midiático de enfrentamento ao *bullying*, como tendência retórica contemporânea, corre, a nosso ver, o perigo de se constituir mais um dispositivo regulador dos conflitos identitários na sociedade e na escola.

As estratégias de combate ao *bullying* presentes na literatura, na medida em que subtendem uma essencialização do sujeito, corre por vias que fabricam identidades acomodadas a uma determinada noção de ordem e paz. Esboçando um intertexto com uma canção do grupo “O Rappa”, que paz é essa que se quer conservar?

Dessa maneira, seriam as políticas de diferença implicadas na discussão sobre *bullying* um refinamento ou uma atualização dos dispositivos que visam incluir para manter a exclusão? Afinal,

Existe uma tensão muito interessante, muito sutil, em que os processos de inclusão, os processos de aproximação do outro – e o outro aqui significa aquele que não sou eu -, são processos que me levam a reconhecer esse outro e, ao se dar tal reconhecimento, eu o mantenho sempre como o outro, como algo ou alguém diferente de mim mesmo, que jamais será eu mesmo. (VEIGA-NETO, 2005, p. 64)

No texto *A educação e a pergunta pelos Outros*, Skliar (2003) aponta que o campo educacional tem produzido três imagens principais do Outro. A primeira é a do “outro

que deve ser anulado”, a partir da qual se lhe diz: “está mal ser o que és e está bem ser algo que nunca poderás ser” (normal). A segunda é a do “outro como hóspede de nossa hospitalidade”, a partir da qual supostamente se dá voz ao outro para que diga o mesmo, sendo aparentemente inclusiva. As práticas educativas que operam com essa imagem procuram abrigar o Outro, mas não se interessam efetivamente por quem hospedam, isto é, valorizam a diversidade como pluralização do “eu mesmo”, sendo também excludentes, embora por vezes menos explícitas. Na primeira e na segunda imagem do Outro, este não existe como alteridade-diferença.

Placer (2011, p. 89) argumenta que, no contemporâneo, o Outro tem figurado cada vez menos como um enigma, um desafio ao intercâmbio, uma interpelação de nossos valores, nossas ações, nossos símbolos, enfim, uma provocação a nós mesmos. Ao contrário, o Outro tem sido posto em cena cada vez mais como objeto de ação, quer de reparação e regulação, quer de integração e conhecimento. Isto é:

Para o Ocidente e para nós, trata-se antes de tudo de identifica-lo, de fazê-lo visível e enunciável, de registrar, detectar e diagnosticar suas semelhanças e suas diferenças, de calibrar sua integração, suas ameaças, sua bondade e sua periculosidade, de legislar seus direitos e obrigações, de regular seus agrupamentos, seus deslocamentos, entradas e saídas.

A reflexão que fazemos é que os discursos mais expressivos sobre o *bullying* que circulam na literatura científica e majoritariamente difundidos nos meios de comunicação de massa se amparam numa política de diferença reativa à emergência de conflitos, não indicando uma visão mais complexa da diferença, para além do paradigma da diversidade. Isto porque apregoam a tolerância ao Outro, ao passo que decretam a esse outro a sina predestinada da sua diferença impossibilitada de ultrapassar suas fronteiras. Portanto, a discursividade majoritária que temos sobre o *bullying* parece operar a atualização do “o outro como aquele que deve ser anulado” e do “outro como hóspede de nossa hospitalidade”.

Já a terceira imagem a que Skliar (2003) se refere é a do “outro que reverbera permanentemente”. Há, aqui, uma abertura para que nos desloquemos a partir do Outro, uma vez que a ele se diz: “não está mal ser o que és e não está mal ser outra coisa além do que és”. Skliar (2003) propõe que trabalhemos fortalecendo a produção dessa terceira imagem do Outro.

Este nos parece um caminho profícuo para reposicionarmos a discussão do *bullying* escolar, inserindo-a num debate mais amplo sobre as políticas de diferença na educação contemporânea. Com a ajuda de Placer (2011) pensamos que uma via interessante para discutir e produzir formas de lidar com a violência entre pares seja repensar a nós

mesmos, nossos modos de subjetivação e nossas políticas de diferença hoje, o que redundaria em repensar também a própria instituição escola.

Posto isso, as ponderações trazidas acerca das discursividades hegemônicas em torno da categoria *bullying* e de seus efeitos não visam a desaguar numa espécie de niilismo fatalista, segundo o qual tudo se encontraria territorializado e definido. As possibilidades de agenciamento de processos de subjetivação pela educação estão sempre em aberto, pois as relações de poder pressupõem sempre possibilidades de resistência e de linhas de fuga. Aliás, para Foucault (2010, p. 289), poder e liberdade se relacionam complexamente:

O poder só se exerce sobre “sujeitos livres” – entende-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades em que diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer. Não há relações de poder onde as determinações estão saturadas – a escravidão não é uma relação de poder, pois o homem está acorrentado (trata-se então de uma relação física de coação) – mas apenas quando ele pode se deslocar e, no limite, escapar.

Afinal, pensamos que não ocorrem apenas processos de regulação na escola. Há também lutas micropolíticas diárias de afirmação da vida e de produção de linhas de fuga, na escola e fora dela. Assim, podemos ver a questão do *bullying* não só como analisadora de “artes de governar”, mas como possibilidade de produção de novas “fabulações”, atizando novos exercícios éticos que fissurem os processos de regulamentação da vida.

Então, como tornar potente a reflexão sobre as expressões da violência entre pares aglutinadas hoje na categoria *bullying*, a partir da visibilidade que esse tema ganhou e conferiu à escola? Como procuramos assinalar neste tópico, por meio de diálogos com Skliar, Veiga-Neto e outros, existem possibilidades distintas de tratarmos das questões envolvendo violência entre pares na escola, hoje designadas de *bullying*, a partir de outras configurações da alteridade, as quais efetivamente se pautem numa perspectiva da diferença e que reverberem em processos institucionais que problematizem a si mesmos a partir do Outro.

Desta feita, o invés de impulsionar receitas que respondam a “imediatismos solucionistas”, o debate sobre fenômenos de violência entre pares designados de *bullying* pode ser positivado se estimular os atores escolares e pesquisadores sobre a escola a atentarem para a face inventiva das múltiplas forças que se relacionam na escola e se servir de mote para a tematização da diferença. Diferença entendida, aqui, na esteira do que escrevem Benevides e Muniz Neto (2011), não como o pólo negativo de uma binarização, e sim como resistência, uma fenda do sistema, num contexto micropolítico de emergência das subjetividades singulares. Diferença, pois, pensada em si mesma, ao invés de uma “diferença diferente”, que se relaciona com outra diferença tão-somente pelo princípio de identidade.

Dessa forma, autores como Deleuze e Derrida, que propõem a designação “différance”, entendem a diferença como “a anarquia que improvisa [...] para além de todo o tipo de limites, sejam estes culturais, nacionais, linguísticos, etc.” (SKLIAR, 2006, p.22), bem como “[...] a origem do pensar, a profunda rachadura do Eu” (DELEUZE, 1988, p.420). Para Benevides e Muniz Neto (2011, p. 33), assim entendida, a diferença produz “um mundo de multiplicidade, onde há somente uns, e nunca nós x outros”.

Todo esse processo que ocorre nas últimas décadas no sentido de reconhecimento das diversidades e de indignação frente aos atos de violência como o *bullying*, que aparenta ser um relance de conscientização e tolerância, dá-se em um contexto de uma sociedade brasileira historicamente assentada em robustos valores moralistas, preconceituosos e conservadores. Esses valores, contudo, são atualmente travestidos de discursos retóricos de que aceitamos a diversidade e de que convivemos bem com as diferenças. Todavia, em que pese a sensação de que nunca se falou tanto de respeito à diferença, a proliferação de modos de sociabilidade competitivos, concorrenciais, produtivistas, à base da lógica vencedor-vencido, fazem-nos desconfiar de que nunca se foi tão intolerante para com a alteridade.

Assim, um passo profícuo no campo das políticas de diferença que positivam as múltiplas formas de existência é entender a genealogia desses atos violentos contra as diferenças no que concerne aos valores e atitudes socioculturais que atravessam nosso modo de sociabilidade, e não em termos eminentemente psicológicos. Senão vejamos: não seriam os regimes de verdade do tipo "quem comete *bullying* tem problemas de personalidade, com fortes tendências a psicopatias e a cometer atos infracionais" ou "quem é vítima de *bullying* tem um perfil psicológico com tendência a baixa autoestima" uma individualização das formas de resistência às políticas da diferença, mascarando seus agenciamentos sociais e coletivos?

Portanto, corroboramos com o ponto de vista de que, frente à problemática do *bullying* na escola, numa perspectiva de fomento a relações alteritárias, a pessoa do autor ou da vítima de *bullying* não deve ser o principal foco da discussão. Isto é, na contracorrente de como procede grande parte da literatura a respeito, julgamos ser mais propício sublinhar os agenciamentos envolvidos nesses atos de violência mais de uma forma política, e menos de uma forma eminentemente individualizada.

Portanto, concluímos esse capítulo – e, com ele, a primeira parte da tese - destacando nossa tentativa de inflexão em relação ao enfoque que a violência escolar codificada como *bullying* tem recebido por parte significativa da literatura médico-psicopedagógica. Isto é, nessa primeira parte, ao invés de tomar o *bullying* como um universal, um

fenômeno autoevidente, já dado a priori, miramos essa problemática produzida na atualidade tomando nas mãos a análise das tecnologias de saber-poder, as práticas que fabricam esse dilema contemporâneo a afetar a escola. Ao articularmos o acontecimento-*bullying* à discussão sobre os processos de subjetivação na contemporaneidade e seus desdobramentos no território escolar, nosso olhar arquegenealógico problematiza a hipervisibilidade e a condição supostamente epidêmica do *bullying* atualmente, passando a relacionar essas questões à intensificação dos efeitos dos novos processos de governo da vida no cotidiano escolar, aspectos até então pouco trabalhados na literatura sobre o assunto.

Nosso enfoque aponta, enfim, que a forma como a questão do *bullying* tem sido tratada, como uma dobradiça entre medicalização dos segmentos infantojuvenis e judicialização dos processos escolares, expressa bem como a escola contemporânea, junto com outros equipamentos sociais, constitui-se espaço estratégico para gestão dos riscos (HECKERT; ROCHA, 2012). O acontecimento-*bullying* sinaliza de que modo as artes liberais de governamentalização da vida vêm produzindo novas práticas de normalização que, em torno das conflitualidades entre crianças e adolescentes na escola, refinam clássicas tecnologias disciplinares de poder e as articulam com tecnologias biopolíticas de regulamentação dos modos de existência. É nesse sentido que, da forma como tem sido colocada a categoria *bullying*, esta parece se colocar entre a disciplina e o controle no tocante aos modos de subjetivação contemporâneos, em particular os experimentados na escola.

Veremos, no segundo momento da tese, que, ao mesmo tempo em que, por meio dos discursos e práticas institucionais ligados ao dispositivo-*bullying* no território escolar, amplifica-se o estabelecimento de distinções entre o normal e o anormal, aspecto fundamental da normação disciplinar, também se sobressaem a noção de risco, o cálculo dos perigos e o controle preventivo das eventualidades e conflitos, pontos característicos dos dispositivos de segurança, focalizados na população.

**SEGUNDO MOMENTO: MODOS DE OPERAÇÃO DO DISPOSITIVO-*BULLYING*
NO TERRITÓRIO ESCOLAR: DISCURSOS E PRÁTICAS INSTITUCIONAIS EM
ANÁLISE**

4 COMPOSIÇÕES METODOLÓGICAS: A PESQUISA-INTERVENÇÃO E A AVENTURA DE CARTOGRAFAR O DISPOSITIVO-*BULLYING* NA ESCOLA

“‘Vem por aqui’: dizem-me alguns com olhos doces, estendendo-me os braços, e seguros de que seria bom que eu os ouvisse. Quando me dizem: ‘vem por aqui!’, eu olho-os com olhos lassos (há, nos olhos meus, ironias e cansaços) e cruzo os braços. E nunca vou por ali. A minha glória é esta: criar desumanidades! Só vou por onde me levam meus próprios passos. Prefiro escorregar nos becos lamacentos, redemoinhar aos ventos, como farrapos, arrastar os pés sangrentos, a ir por aí. Se vim ao mundo, foi só para desafloar florestas virgens e desenhar meus próprios pés na areia inexplorada. O mais que faço não vale nada”.

(José Régio/Maria Bethânia – Cântico Negro).

Nesse segundo e último momento, propomos-nos a dar seguimento à cartografia do dispositivo-*bullying* por meio da investigação dos seus modos de operação em um determinado território escolar. Assim, além de rastrear discursividades sobre *bullying*, mapeamos também linhas de força que atravessam regimes de visibilidade, estratégias institucionais que ali são criadas para lidar com esse tipo de fenômeno e, conseqüentemente, quais os efeitos de subjetivação desses processos no cotidiano escolar. Entendemos, dessa maneira, que essas questões são um fecundo campo produtor de pistas dos processos de subjetivação no contemporâneo.

Neste capítulo, procuraremos visibilizar questões, concepções, passos, impasses e procedimentos concernentes à etapa empírica da pesquisa de tese, na qual procuramos habitar o território de uma escola, acompanhar seus processos institucionais e agenciar discussões com profissionais, estudantes e familiares em torno da questão do *bullying*. Para isso, tal etapa se tratou de um estudo de caso, com um enfoque na perspectiva da pesquisa-intervenção. Ao nos direcionarmos para a perspectiva da pesquisa-intervenção, dialogamos com sua base

institucionalista e nos referenciamos, sobretudo, na cartografia como método de pesquisar e intervir. Acreditamos que essas escolhas justificam-se pela nossa intenção de nos conectar a processos mais inventivos de produção de conhecimento, experimentamos aqui diálogos com autores que nos fazem pensar sobre as vicissitudes da pesquisa e explicitar seus posicionamentos ético-estético-políticos.

Ao longo das próximas seções, tanto a perspectiva da pesquisa-intervenção, de uma maneira geral, quanto a proposta da cartografia, mais especificamente, serão explicitadas. Após isso, explanaremos sobre as estratégias e procedimentos que adotamos para operacionalizar essas propostas na etapa empírica da investigação e relataremos os dispositivos de intervenção usados para trabalhar essa questão da violência entre pares no território escolar.

4.1 Pesquisa-Intervenção no território escolar: deslocamentos e apostas em uma “Educação Menor”.

A perspectiva da pesquisa-intervenção é definida por Aguiar e Rocha (2007) como uma investigação de caráter participativo relacionada à produção de micropolíticas de transformação social. Traz consigo a ideia de que os acontecimentos devem ser problematizados com os grupos que deles fazem parte, a fim de promover análises transversais que ponham em destaque instituições, princípios, valores e formas de existência, agenciando movimentos de desnaturalização, produção de conhecimento e intervenção social. Entendida como prática ético-estético-política na experiência social, a pesquisa-intervenção pode se fazer importante nas investigações que buscam viabilizar a constituição de espaços de problematização coletiva *do* e *no* cotidiano escolar, potencializando novas formas de pensar/fazer educação (ROCHA; AGUIAR, 2010).

Arruda e Costa (2007, p. 106) chamam atenção para o fato de que, “num sentido lato, todo desenho metodológico comporta em alguma medida uma intervenção, se se considera que a pesquisa instaura uma relação entre sujeitos”. Em vista disso, o que caracterizamos, especificamente, como intervenção, no percurso empírico que nos propusemos percorrer, foram as situações organizadas por nós, na escola, a fim de “criar dispositivos de análise coletiva” (LOURAU, 1993, p. 30) envolvendo o tema *bullying*.

Convém esmiuçarmos nossa informação inicial acerca da pesquisa-intervenção como uma modalidade ou uma tendência das pesquisas participativas. Isso porque a pesquisa-participativa, como se presume, comporta uma diversidade de aportes teórico-metodológicos,

a exemplo da etnografia, que, por meio da observação-participante, desloca-se das perspectivas tradicionais de investigação ao buscar “deixar que o campo possa falar”, e da pesquisa-ação, vertente de orientação marxista, que se notabilizou pela assunção de posicionamentos em prol das causas populares, na perspectiva de sua libertação e conscientização.

Nesse cenário teórico-metodológico diversificado, a pesquisa-intervenção se diferencia pelo referencial da análise institucional francesa, que surge na década de 60, na França, e, nas décadas seguintes, na América Latina, tendo como principais referências autores como Lourau (1993; 1997), Lapassade (1998), Guattari (1985; 1992), Barembliitt (1992), dentre outros. A partir desse referencial, a pesquisa-intervenção se notabiliza pela ênfase na intervenção nos níveis das transformações institucionais, considerando aí também a análise das implicações do pesquisador, o que requer a reconceituação de conceitos como o de “instituição” e o de “grupo”.

“Instituição”, nesse viés, não se limita a designar o estabelecimento físico onde a pesquisa-intervenção se dá, passando a ser entendida de uma forma mais ampla. Trabalhamos, pois, com a noção de instituição como campos de força, que inclui valores, tradições, práticas e referência de ações que animam o cotidiano escolar (ROCHA, 2006). Nesse sentido, o próprio dispositivo-*bullying* põe em funcionamento uma gama de “instituições” naquele território. Já “grupo”, ao invés de ser pensado como um organismo ou um somatório de indivíduos marcado por questões como coesão e objetivo comum, é concebido como processo rizomático. Falamos então de dispositivo-grupo ou devir-grupo, destacando seu potencial de resistência ao “modo-indivíduo” que se constitui a partir da Modernidade (BARROS, 2007).

Além disso, a modalidade participativa que essa perspectiva da pesquisa-intervenção encerra propõe-se a analisar e interferir nos modos de produção da existência de coletivos em sua diversidade qualitativa (ROCHA, 2006). Essa análise e interferência, no entanto, relacionam-se à organização de movimentos cujos propósitos envolvem o estímulo a processos de auto-análise e auto-gestão, entendendo que o caminho da intervenção se faz em ato e não deve ser pré-determinado pelo pesquisador, à revelia dos atores e processos locais.

Em outras palavras, tendo como perspectiva uma micropolítica dos modos de subjetivação, a pesquisa-intervenção consiste em um convite à experimentação e um favorecimento de uma multiplicidade de narrativas *do* e *no* cotidiano, com vistas à produção de novas formas de pensar, sentir e agir. No nosso caso, acreditávamos que, a partir da pesquisa-intervenção, haveria possibilidades de serem criadas condições para que pudesse se intaurar um exercício analítico entre os atores escolares no tocante à questão do *bullying*, ao

invés da produção de respostas por nós aos problemas dessa natureza identificados no cotidiano escolar.

Conceituar, assim, a pesquisa-intervenção nos convocou pensar a escola como um coletivo. Logo, foi-nos útil certa noção de coletivo, que, ao invés de remeter ao fora do sujeito, ao somatório de indivíduos, designava um campo de intensidade - mais precisamente os laços entre as pessoas no território escolar onde nos inserimos - marcado por uma diversidade qualitativa. Por sua vez, as luzes lançadas por essa modalidade de pesquisa-participativa na diversidade qualitativa dos coletivos, entendendo o qualitativo como um campo de modulação dos afetos, fez-nos atinar, ao adentrarmos no território escolar, para os seus movimentos, para os sentidos sobre *bullying das e nas* práticas, considerando os sentidos como campos de força, enquanto os significados estão mais relacionados à forma, a um conjunto representacional.

Ora, por que a escolha dessa perspectiva metodológica para dar conta do nosso problema de pesquisa então lançado?

Em primeiro lugar, na realização da pesquisa de mestrado, pudemos nos aventurar pelos caminhos da pesquisa-intervenção no contexto escolar. Ao final do processo, denotamos que tal caminho possibilitou importantes ressonâncias nos implicados com a pesquisa-intervenção.

Ao acenar para a proposta da pesquisa-intervenção, duas questões são relevantes para seu delineamento metodológico: que rigor exigir de uma pesquisa que também é uma proposta de intervenção? Que rigor se pode ter ao investigar processos que acontecem em “entrelugares”, como é o caso das práticas discursivas e não discursivas sobre *bullying* e seus efeitos de subjetivação na escola?

Autores de diferentes correntes teóricas, como Spink e Lima (2004) e Esteban (2003), ajudam-nos a compreender que pesquisar *no* - e *com* o - cotidiano escolar requer o abandono do tradicional conceito de rigor científico, comumente associado aos critérios de fidedignidade do estudo, bem como de neutralidade e objetividade do pesquisador. Procuramos, então, caminhar junto da ideia de que a pesquisa seria, sim, rigorosa à medida que desse a maior visibilidade possível aos processos, às condições em que tais processos se deram, às escolhas realizadas e às interlocuções que as atravessaram.

Logo, um *rigor flexível* (ESTEBAN, 2003) é o que mais se mostra coerente com nossa rota investigativa. Por isso, o que melhor retrata nossa proposta é a noção de deriva¹¹, e não a imagem de um caminho totalmente traçado previamente.

Aplicar a noção de deriva a esta tese significou nos reconhecermos em um caminho a ser trilhado de modo ininterrupto e incerto. Significou, ainda, que os recortes empíricos, a escolha do *locus*, os procedimentos metodológicos, a definição dos participantes do estudo e os exercícios interpretativos estiveram relacionados às possibilidades que o contexto de pesquisa apresentava, operando no próprio burilar de nosso “objeto de estudo”.

A partir desses apontamentos, vimos que a pesquisa-intervenção opera deslocamentos de parâmetros de pesquisa e práticas institucionais na escola. Vale, pois, aqui frisar quatro dos deslocamentos contidos nas reflexões trazidas por Rocha (2013).

O *primeiro deslocamento* da pesquisa-intervenção é a desconstrução dos dualismos e do lugar de especialista dado ao profissional externo que adentra a escola, no nosso caso, professor-pesquisador e estudantes de Psicologia. A esse respeito, Rocha (2013, p. 199) diz que:

Se queremos uma inserção para mudanças, é importante nos deslocarmos das dualidades ensinar-aprender, pesquisar-aplicar, saber-não-saber e do lugar de eficiência das soluções que cabe ao especialista para problematizar coletivamente, potencializando outras perguntas construídas em parceria

O *segundo deslocamento* da pesquisa-intervenção remete à invenção de dispositivos de coletivização das práticas, isto é, de um campo de experiências produtor de um comum, de um “entre nós”, afirmando uma perspectiva ético-estético-política que fomente o exercício do tensionamento da rede de poder instituída. Foi esse um dos nossos principais guias quando do delineamento das nossas intervenções acerca da problemática do *bullying* no território escolar. Tal descolamento implicou, no nosso caso, fazer um território modular, trazendo o campo de análise das violências infantojuvenis vividas na escola para as condições sociais, institucionais, políticas, históricas, com vistas a processos de diferenciação e a novos possíveis. Assim, opera-se, na pesquisa-intervenção, numa dimensão micropolítica.

Rocha e Aguiar (2010, p. 69) bem apontam que é na micropolítica da produção de modos de subjetivação que a pesquisa-intervenção ganha consistência, evidenciando-se no contexto da educação pelos seguintes objetivos:

¹¹ O conceito de deriva foi erigido por Maturana, com base no funcionamento do sistema nervoso. Para Maturana (2001, apud ARRUDA; COSTA, 2007, p. 101), “a estrutura do sistema nervoso (características operacionais de seus componentes e suas relações) muda de maneira contingente com a história de interações do organismo [...] A conduta, portanto, é uma dinâmica de correlações senso-efetoras que se dá em congruência com as circunstâncias da vida do organismo, como resultado da história de suas mudanças estruturais congruentes com o meio em uma deriva estrutural com conservação de organização e adaptação”.

(i) pensar a formação como criação de percursos em meio a múltiplas forças; (ii) remeter à reflexão sobre nossos atos, nossas implicações com as instituições em jogo, favorecendo escolhas sobre a melhor forma de viver; (iii) colocar o desafio de (re)constituição de um campo de intervenção, problematizador e crítico, intensificador de encontros.

Como se pode notar, vimos destacando que a pesquisa-intervenção opera numa dimensão micropolítica. Mas em que consiste isso? A dimensão micropolítica relacionada à pesquisa-intervenção não tem esse nome por ser pequena, mas sim por sua ênfase nos processos e nas relações, diferenciando-se da macropolítica - que diz respeito ao que já ganhou corpo, tal como as leis, as normas, o currículo, as séries, os escores, os padrões, as leis pedagógicas, etc.. - por ser a dimensão “das turbulências, pulsação imanente dos encontros [...]” (ROCHA, 2013, p. 200).

Dessa forma, pensamos que a pesquisa-intervenção opera em duas ordens: a ordem molar, que se refere ao que já se encontra instituído, e a ordem molecular, que diz respeito ao que é instituinte, ao que ainda é virtual, embora já possa ser sentido e, assim, também seja real.

Por sua vez, *o terceiro deslocamento* diz respeito ao ponto de vista de que recorrer à pesquisa-intervenção requer, tal como já adiantamos na introdução desta tese, pôr em análise as implicações pessoais e coletivas, forças que constituem valores, expectativas, interesses, desejos. Em nossa pesquisa-intervenção, buscando seguir essa orientação, procuramos dar corpo à reflexão sobre como o campo de pesquisa foi nos produzindo afetação e, às vezes, constrangimentos. As palavras de Santos e Baroni (2006, p. 77) lembram-nos o conceito de “implicação” e sua aplicação na pesquisa:

Na pesquisa [a análise das implicações] trata-se da análise das relações que estabelecemos com o objeto de pesquisa, com a instituição pesquisada [...], com as demandas produzidas, com as práticas e discursos do contexto pesquisado e com as formas de conhecimento. Coloca em evidência o jogo de interesses e de poder encontrados no campo da investigação.

Já *o quarto deslocamento* concerne à afirmação do múltiplo, ao invés do consenso, na pesquisa-intervenção, aspecto especialmente importante quando pensamos a questão da violência entre pares no território escolar. Sobre esse assunto, vale mais uma vez trazeremos as palavras de Rocha (2013, p. 204):

Está instituído tradicionalmente que se tem consenso, ou seja, a redução do múltiplo a um ou se inviabiliza o andamento do processo de aprendizagem onde quer que ele se dê: nas reuniões, nas salas de aula, entre outros. O que se perde nesse processo de construção do problema é o olhar de que é no dissenso que são produzidos movimentos, possibilidades de dialogo que podem fazer diferença na produção do cotidiano.

Enfim, por essas nuances da pesquisa-intervenção, a utilização dessa perspectiva no território escolar pode se articular à noção de “Educação Menor” e se constituir numa ferramenta frutífera para exercitá-la. A noção de “Educação Menor” foi proposta por Gallo (2002, 2007), ao tentar traçar articulações entre Deleuze e a Educação, como um dispositivo para pensarmos em transformações educacionais na atualidade.

Entendamos melhor em que consiste essa ideia de “educação menor”.

A princípio, podemos dizer que se trata de um deslocamento do conceito de “literatura menor”, criado por Deleuze e Gattari (1977), em *Kafka - por uma literatura menor*. “Literatura menor” era considerada por esses dois autores como dispositivo para analisar a obra de Franz Kafka. De acordo com essa leitura de Deleuze e Guattari, os escritos de Kafka - que era judeu tcheco que escreveu em alemão devido à ocupação alemã em sua região - são vistos como revolucionários por subverterem a própria língua alemã. Uma literatura que subverte uma língua: eis, então, como a "Literatura Menor" é concebida. Para Deleuze e Guattari (1997, p. 25), "uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior".

Na tentativa de articular Deleuze e Educação, a ideia de "Educação Menor" provém de um reposicionamento conceitual suscitado por Gallo (2002), no seguinte sentido: se há uma "literatura menor", como poder-se-ia pensar uma “educação menor”?

Esclareçamos o seguinte ponto: uma “educação menor”, da forma como aqui a estamos tratando, não consiste numa educação inferior, mas sim em uma educação que se faz micropoliticamente como práticas cotidianas de resistência a processos de subjetivação serializantes (GUATTARI; ROLNIK, 2005). Tampouco a “educação menor” se caracteriza por sua “pequenez”, mas pela busca por operar singularizações no cotidiano, subvertendo processos educacionais instituídos, daí porque vislumbramos a perspectiva da pesquisa-intervenção na escola como possibilidade de produzi-la.

Dessa forma, Gallo (2007) contrapõe a noção em tela ao que ele chama de “educação maior”, a qual seria produzida em âmbito macropolítico, nos gabinetes, por exemplo, sendo expressa em projetos de lei e documentos oficiais a serem empregados, verticalmente, no dia a dia educacional. A fim de aclarar esse ponto de vista, Gallo (2002, p.173) argumenta ser a “educação menor” um empreendimento de resistência:

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. Uma educação menor é um ato de revolta e resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às

políticas impostas. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. A educação menor é um ato de singularização.

De acordo com Gallo (2007), por se contrapor ao âmbito do instituído, uma “educação menor” não se propõe a instaurar nenhuma totalidade, muito menos a apregoar um único caminho ou solução para os impasses educacionais. Mas o autor aponta que ela se caracterizaria por três aspectos principais que poderiam amplificar conexões entre os atores do processo educativo. Consideramos que tais aspectos podem ser bastante fecundos para nortear a pesquisa-intervenção no cotidiano escolar, no tocante à questão da violência escolar entre segmentos infantojuvenis.

O primeiro aspecto-chave de uma “educação menor” seria a desterritorialização de princípios, normas e processos educativos:

As políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação maior estão sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, porque ensinar. A educação maior procura construir-se como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série (GALLO, 2002, p. 174).

O princípio da desterritorialização seria uma espécie de sabotagem das máquinas de produção, ao mesmo tempo, de totalização e individualização, “[...] gerando possibilidades de aprendizado insuspeitas [...]. Ou seja, de dentro da máquina opor resistência, quebrar os mecanismos, como ludistas pós-modernos, botando fogo na máquina de controle” (GALLO, 2007, p 67).

O segundo aspecto característico de uma “educação menor” estaria relacionado à sua ramificação política, desterritorializando propostas educacionais tradicionais e preconizando uma política do cotidiano. Se toda educação necessariamente possui um caráter político, isso fica ainda mais evidenciado na prática de uma “educação menor”. Isto é:

A educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro-relações sociais. Não se trata aqui de buscar as grandes políticas que nortearão os atos cotidianos, mas sim de empenhar-se nos atos cotidianos. Em lugar de uma grande estratégia, o pequeno “faz-tudo” do dia-a-dia, cavando seus buracos, minando os espaços, oferecendo resistências (GALLO, 2007, p. 68).

Por fim, o terceiro aspecto concerne ao valor eminentemente coletivo de uma “educação menor”, deixando de lado, todavia, pretensões massificantes. Dessa maneira, “a educação menor é uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza” (GALLO, 2002, p. 176).

Com base nisso, as ações de combate às violências escolares, como o *bullying*, teriam um enfoque coletivo, ao invés de atos solitários ou isolados voltados a indivíduos

específicos. Assim, teríamos a potencialização de exercícios de produção de multiplicidades no cotidiano escolar, em que as singularizações decorrentes desses exercícios fossem também singularizações coletivas.

Em vista desses aspectos, consideramos que a pesquisa-intervenção pode se constituir um dispositivo de produção de uma “educação menor” porque desloca o lugar do pesquisador e ressignifica o que seria intervenção no contexto escolar. Aquele que pesquisa e ao mesmo tempo intervém não assume a posição de quem anuncia um novo mundo e as possibilidades de outra escola. Busca, sim, viver situações do cotidiano educacional e, dentro delas e junto com os atores educacionais, produzir possibilidades do novo que se configura como construção coletiva (GALLO, 2002).

4.2 A cartografia como método da pesquisa-intervenção no território escolar

Para a construção da pesquisa-intervenção e análise dos dados, utilizamos o método da cartografia, que comparece no campo das Ciências Humanas, não só como uma atitude de pesquisa, mas como método analítico-processual contido nas perspectivas de pesquisa-intervenção. Para Andrade e Rogmanoli (2010, p.607) “cartografar significa navegar entre paisagens, capturar intensidades em que se registram os encontros”. Assim, “o objeto da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou o fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente” (BARROS; KASTRUP, 2009, p.57).

Kastrup (2000, p. 21) nos diz que a cartografia “surge como uma espécie de princípio metodológico [...] Ela orienta para detectar forças tendenciais, direções e movimentos que escapam ao plano das formas”. Cartografar, dessa maneira, não equivale a mapear o que se encontra estático e imutável em uma realidade. Consiste, ao contrário, em um desenho complexo de como devires e virtualidades reais povoam essa realidade, ainda que nem sempre visíveis e dizíveis. Dessa maneira, como assinala Rolnik (2007), diferentemente de um mapa, o desenho que caracteriza a cartografia se faz concomitante às composições e decomposições da própria paisagem psicossocial.

A propósito, Rolnik (2007) nos indica que a prática do cartógrafo refere-se às estratégias de formação do desejo no campo social, considerando o desejo como máquina de conexões ou como um processo revolucionário imanente de construção de agenciamentos. Daí pudemos ter em conta que, ao nos propormos a realizar uma cartografia do território escolar, especificamente quanto aos modos de operar e aos efeitos do dispositivo-*bullying*,

nossa cartografia deveria se relacionar à potencialização de novos modos de existir que atravessam e constituem indivíduos e coletivos de maneira simultânea, sendo questões importantes a serem consideradas no processo cartográfico a relação de forças no âmbito daquelas práticas institucionais e as figuras de subjetividade que ali se originam.

Notadamente, assim como a noção de deriva, a cartografia implica a ressignificação da noção moderna de rigor. Passos, Kastrup e Escóssia (2009, p. 11) argumentam que o rigor não está relacionado à exatidão, mas sim à precisão, que se refere “ao compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção”.

Então, nossa proposta, ao nos inserirmos em uma escola especificamente para investigar os modos de operação do dispositivo-*bullying*, foi acompanhar movimentos intensivos, fluxos, forças e arranjos do território escolar relativos à problemática da violência entre pares, bem como seus desvios, suas paragens, enfim, suas composições e decomposições. Eis, em resumo, a tarefa primordial da cartografia como uma pesquisa-movente e como pesquisa-intervenção que buscamos empreender.

Mas, se nos valem da cartografia também como método de pesquisa-intervenção, cabe a seguinte indagação: em que consiste a especificidade da cartografia como uma dentre outras estratégias metodológicas de pesquisa-intervenção? Ao versarem sobre as nuances diferenciais da cartografia, Poulon e Romagnoli (2010, p. 97), apontam que:

A pesquisa-intervenção como uma das modalidades de pesquisa-participante pode lançar mão de diferentes procedimentos e técnicas de pesquisa. [...] Já a cartografia como proposta por Deleuze e Guattari, é um método para aproximação da subjetividade entendida em sua dimensão processual que é sempre, nessa concepção diferenciada na noção de sujeito, produto e também processo de produção. [...] O que não pode faltar nem à modalidade da pesquisa-intervenção nem ao método da cartografia aqui discutidos é o compromisso ético-político com a vida – paradigma da esquizoanálise – e o exercício da análise da implicação do pesquisador – ferramenta da análise institucional.

Assim como trata Paulon (2005, p.21), na nossa pesquisa-intervenção cartográfica, trabalhamos com a noção de subjetividade trazida pela Filosofia da Diferença, como “agenciamentos de forças e fluxos do plano de fora [...]”, cabendo ao pesquisador social “apreender os movimentos coletivos de apropriação e invenção da vida que favoreçam a produção de existências singulares”. Ou seja, ao cartógrafo compete acompanhar fluxos e processos de subjetivação.

Com efeito, fazemos coro às ideias de Deleuze e Guattari (1997), segundo as quais múltiplas forças compõem nossos processos de subjetivação, atravessando-nos e coexistindo, basicamente, em movimentos de decodificação-desterritorialização e sobredecodificação-reterritorialização. Essas linhas formam também os campos sociais e

institucionais. Ou seja, nosso modo de existencialização está relacionado ao atravessamento e à afecção de linhas e segmentos múltiplos, sendo possível, portanto, produzir diferentes figuras ou cartografias por meio do acompanhamento desses fluxos e dessas linhas.

A cartografia, ao criar seu próprio objeto e fabular novos mundos e sentidos, faz da pesquisa um agenciamento, isto é, uma “dupla captura”, que, conforme Deleuze e Parnet (1998), refere-se ao que se dá entre dois termos no devir: não a síntese, mas sim um processo que vai além da troca e tem sua própria direção. Nossa cartografia se pretendeu, assim, um agenciamento provisório e parcial no que diz respeito ao *bullying*, porém com potencial para criar conexões e linhas de fuga, ainda que não estivesse imune aos riscos de criar sobrecodificações e segmentos duros e binários.

Mas, afinal, como poderíamos viabilizar nossa empreitada cartográfica? Inspiramo-nos nas pistas propostas por Passos, Kastrup e Escóssia (2009), considerando a ressalva dos autores de que elas não são organizadas entre si de modo hierárquico e de que “para acompanhar processos não podemos ter pré-determinada de antemão a totalidade dos procedimentos metodológicos”. Portanto, a cartografia consiste em um método *ad hoc*, cuja utilização em pesquisas de campo se distancia da definição de um conjunto de regras abstratas a serem simplesmente implementadas.

De acordo com a primeira pista, a cartografia deve ser pensada como método da pesquisa-intervenção segundo o qual são indissociáveis o conhecimento - processo compartilhado e erigido sociohistoricamente - e a transformação da realidade e do pesquisador. Nesse prisma, “sujeito” e “objeto”, bem como “teoria” e “prática”, fazem parte de um mesmo plano de produção - o plano da experiência - cujo traçado se torna o interesse do cartógrafo. Por esse motivo, assim como explicitamos na seção anterior sobre a pesquisa-intervenção de base institucionalista, binarismos como ciência-política, sujeito-pesquisador e teoria-prática não cabem no uso do método da cartografia.

Nesse sentido, o trabalho analítico do cartógrafo é “a um só tempo, descrever, intervir e criar efeitos-subjetividade” (PASSOS; BARROS, 2009, p. 27). Segundo Kastrup e Passos (2013, p. 264), “há uma dimensão da realidade em que ela se apresenta como processo de criação, como *poiesis*, o que faz com que, em um mesmo movimento, conhecê-la seja participar de seu processo de construção”.

A segunda pista toca na questão da atenção no trabalho do cartógrafo. Para Kastrup (2009), a atenção cartográfica é uma atenção à espreita, que, ao mesmo tempo, é flutuante - não seletiva a partir das expectativas do que o pesquisador deseja ouvir/ver/sentir -, é concentrada, mas não focalizada, e é aberta ao plano das forças. Isto é, a postura ético-

estético-política que orienta o trabalho cartográfico colocava-nos o desafio de aguçarmos uma sensibilidade e uma percepção atentas ao que, no tocante ao dispositivo-*bullying*, fissurava os planos molares, ao que produzia diferença, ao que escapava, aos processos moleculares e virtuais que se agitavam no cotidiano escolar pesquisado.

No tocante à terceira pista, diferentemente da ciência moderna, cartografar envolve o acompanhamento de processos, e não a representação de objetos. Dessa maneira, requereu-nos, na cartografia do dispositivo-*bullying* na escola, um contato direto com as pessoas em seu território, abrir-se ao encontro, numa relação de composição entre heterogêneos.

Já a quarta pista indica três movimentos-funções de um dispositivo na cartografia: de referência (em que variação e repetição se articulam), de explicitação (em que se assinalam linhas que participam do processo de produção dos dispositivos) e de produção/transformação da realidade (onde se enfatizam os efeitos dos dispositivos de que a cartografia lança mão). Segundo Kastrup e Barros (2009, p. 79-80):

A prática cartográfica requer um dispositivo de funcionamento mais ou menos regular, em que se articulam a repetição e a variação, que nomeamos de movimento-função de referência (1). Além disso, o método da cartografia possui duas dimensões indissociáveis: a pesquisa e a intervenção, [...] espaços-tempos de visibilidade e enunciação, enfim, um território de pesquisa a ser explorado. Essa exploração corresponde, num primeiro nível, a um trabalho cujo movimento-função é o de explicitação das linhas que participam do processo de produção em curso (2) Trata-se aí de atualizar o que lá se operava de maneira implícita ou virtual. Por outro lado, a prática da cartografia cria condições para a transformação das relações entre elementos/linhas/vetores afetivos, cognitivos, institucionais, micro e macropolíticos, acionando movimentos e sustentando processos de produção. Nesse sentido, a cartografia produz efeitos de produção e transformação da realidade, que também devem ser analisados (3).

A quinta pista, por sua vez, sustenta que, coexistente aos contornos estáveis, como formas, objetos e sujeitos, está o plano das forças que os produzem, plano esse de cunho coletivo. Para Escóssia e Tedesco (2009), a cartografia não só lança luzes sobre esse plano de forças, como também atua na construção desse plano coletivo de forças situado num campo ontológico.

A sexta pista enfoca o ponto de vista do pesquisador. A esse respeito, na cartografia, recusa-se o objetivismo positivista por parte daquele que investiga, sem, no entanto, recair num subjetivismo que se pauta unicamente nos interesses e crenças do pesquisador (PASSOS; EIRADO, 2009).

Por seu turno, a sétima pista parte do ponto de vista de que cartografar envolve habitar e compor um território existencial, engajando-se nele. Assim, na cartografia, o envolvimento do pesquisador

[...] é usado para mapear as intensidades, as composições e as decomposições dos territórios, desenhando as linhas que se articulam. Essas linhas às vezes são duras, correspondendo ao que está estabelecido e instituído e mantendo os modelos e as formas identitárias, mas também, dependendo das circunstâncias, podem ser flexíveis, produzindo potência de vida, desterritorializações e inaugurando criações instituintes, que trazem o impensado, o inédito (ANDRADE; ROMAGNOLI, 2009, p.607).

Assim, à luz desse método, a relação entre nós, pesquisador, e os atores escolares pesquisados, foi condição, e não empecilho, para a pesquisa. Assim, tanto pelo prisma do movimento institucionalista que embasa pesquisa-intervenção, quanto pelo olhar da filosofia da diferença que orienta a cartografia, é possível afirmar e radicalizar o cunho performático de toda investigação, na medida em que produz conhecimento e maneiras de ser também, afirmando, assim, uma “estética da existência”.

Por fim, a oitava pista, referente à escrita do texto da pesquisa, ressalta a necessidade de mudar as práticas de narratividade pelo pesquisador. De acordo com Passos e Barros (2010, p. 170), “o método cartográfico implica também a aposta ético-política de um modo de dizer que expresse processos de mudança de si e do mundo”.

Feita essa discussão sobre a perspectiva da pesquisa-intervenção e do método da cartografia, nas próximas seções, buscaremos compartilhar como as utilizamos como “caixas de ferramentas” para fazer funcionar a proposta empírica da tese em uma escola pública de ensino fundamental de Parnaíba-PI.

4.3 Sobre o *locus* e os sujeitos participantes da pesquisa-intervenção

À luz das pistas do método cartográfico, nossa pesquisa-intervenção ocorreu por meio da habitação do território escolar e o acompanhamento de seus processos, durante um período de 8 meses, entre meados de 2012 e os primeiros meses de 2013.

Ainda na fase do projeto de pesquisa, o critério básico elaborado para escolha do local para a etapa empírica da tese foi simplesmente o interesse e a disponibilidade dos atores escolares em abrigar e participar de uma investigação em torno do fenômeno *bullying*. Com base nesse critério de partida, na época da realização do projeto para a 1ª Qualificação, nossa proposta era de realizar a pesquisa em uma escola pública que fica localizada em Fortaleza, na qual já tínhamos realizado outros trabalhos que entrelaçavam Psicologia, Educação e Saúde. No começo de 2012, até já havíamos começado a inserção preliminar nessa escola e os processos de negociação para a efetivação da pesquisa-intervenção.

No entanto, em função de minha posse, em abril daquele ano, como professor efetivo do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), que fica no Campus

Reis Veloso, na cidade de Parnaíba-PI, os planos tiveram que ser alterados. Em razão disso, a etapa empírica da tese, que se propôs a ser um estudo de caso, aconteceu de fato em uma escola pública municipal de ensino fundamental, na periferia da cidade de Parnaíba-PI.

Ao chegarmos à Parnaíba, passamos a colaborar, como docente, com uma atividade já existente, mas ainda em fase de implementação, chamada Projeto de Saúde Mental nas Escolas (PROSME), elaborada e realizada em parceria entre UFPI e as Secretarias Municipais de Saúde e Educação da cidade. As ações desse projeto estavam primeiramente centradas, a pedido das escolas, no tema da prevenção ao uso abusivo de drogas por parte de estudantes adolescentes. Por meio desse projeto, foram realizadas ações semanais, num formato de grupos de discussão com professores, estudantes e familiares, durante 6 meses, por parte de estudantes de psicologia da UFPI, supervisionados por mim, em 4 escolas municipais da cidade. Aquelas escolas foram escolhidas pelos idealizadores do projeto por serem as únicas onde, à época, já estava começando a ser implantado o Programa de Saúde da Escola (PSE) e por estarem situadas nas áreas com maior índice de violência da cidade, segundo dados da prefeitura local.

Ao final desse projeto, quando nos reunimos com as escolas-parceiras para avaliar conjuntamente as ações realizadas, a direção e alguns docentes de uma delas solicitaram a continuidade da parceria, agora sob um tema mais amplo: o tema da violência escolar. Na época, as queixas sobre o assunto eram por demais difusas e diversas expressões da violência eram trazidas à tona: depredação do patrimônio escolar, assaltos à escola, brigas entre alunos dentro da sala, no intervalo e no entorno da escola, agressões a professores e diversas situações que denominavam de *bullying*. Questionamos então, de acordo com as impressões daqueles atores, qual dessas expressões de violência parecia-lhes ser mais recorrente no cotidiano daquela escola. Quase que de maneira uníssona, faziam alusão ao que consideravam ser *bullying*, inclusive porque, na opinião deles, sob essa designação estariam acopladas uma série de atos violentos. Tal forma de colocar o problema, pois, já nos serviu de pista para o decurso da pesquisa-intervenção que ali se realizaria.

Eis então um aspecto que contribuiu para a escolha daquela escola como nosso campo de intervenção: havia um interesse manifesto, por parte de integrantes da escola, de que fossem realizadas intervenções acerca da questão da violência escolar. Esse interesse poderia servir como disparador para burilarmos nossa proposta cartográfica, de maneira que desenhassemos um plano de intervenção exequível e que pudesse atender tanto às necessidades da escola quanto aos propósitos da tese.

A direção escolar pediu-nos que, ao escrever os resultados do trabalho, déssemos um nome fictício à escola, para garantir que seus profissionais não fossem expostos na cidade futuramente. Chegou até, na ocasião, a sugerir um: “Escola Retrato”, dizendo-nos: “aqui vocês vão ver o retrato do que tá acontecendo em outras escolas e fora das escolas hoje em dia. Por isso, Retrato”.

Após, então, essa negociação com a própria escola, o acordo para a realização de nossa investigação na escola foi formalizado e autorizado pela Secretária Municipal de Educação de Parnaíba. Além disso, o projeto de nossa pesquisa foi submetido, avaliado e devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI.

A “Escola Retrato” tinha turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, que funcionavam nos turnos da manhã e da tarde. Na época, havia em torno de 900 alunos e 26 professores, segundo os registros da escola. De agosto de 2012 a março de 2013, eu e uma equipe de pesquisadores-auxiliares, composta por quatro estudantes de psicologia da UFPI, visitávamos a escola numa frequência média de 3 vezes por semana, ora no turno da manhã, ora no turno da tarde, para que pudéssemos efetivar a proposta da pesquisa-intervenção.

Até pelo contato prévio com aquela escola e pelos primeiros momentos de negociação quanto a essa nova intervenção, viamos que tal território parecia estar ainda fortemente marcado por uma estrutura institucional que tendia a confinar cada um em seu lugar, inclusive os supostos “experts” que lá chegavam, distribuindo a partir daí responsabilidades. Naquele contexto, no tocante à violência, parecia que professores, diretores e um corpo complexo de especialistas da cidade, tal como a Universidade à qual estávamos ligados, o Conselho Tutelar, o Posto de Saúde, dentre outros, não vinham conseguido agenciar ali encontros potentes para pensar esse fenômeno nas práticas escolares, considerando as singularidades desse cotidiano.

Saltavam aos olhos, num primeiro momento, discursividades nas quais prevalecia o signo da falta: falta formação do professor para lidar com as violências entre os alunos, falta de interesse da família e dos alunos diante dessa questão. Nesses discursos que contabilizavam o fracasso escolar, a responsabilização ora recaía no aluno, ora nos professores, ora no poder público que esquece a escola, ora na família, ora nos próprios especialistas.

Diante desse quadro, não tínhamos tantas respostas para resolver os problemas relativos à violência escolar de imediato. Decerto, não era essa nossa motivação para iniciar um trabalho sobre isso ali, mas sim a disponibilidade de contribuir para incitar redes mais potentes entre os atores escolares para vislumbrar outros modos de encarar a questão.

Procuramos nos orientar pela atitude de campo que busca a composição de um comum, “de um coletivo que se forma pela criação de um tempo e espaço de indagações, aproximação curiosa das problemáticas em que interessa mais a exploração de caminhos do que a praticidade de encontrar soluções.” (ROCHA, 2013, p. 198).

Movidos por essa intenção de criar conexões entre diferentes sujeitos envolvidos no cotidiano escolar em torno da problemática do *bullying*, delimitamos quem seriam os participantes da pesquisa-intervenção. Não nos interessava que dela participassem apenas os alunos, ou tão somente os professores. Assim, participaram desse processo (1) profissionais da escola (diretores e professores, mais especificamente), de ambos os sexos; (2) estudantes de 11 a 15 anos, também de ambos os sexos e (3) familiares desses estudantes. A partir de nossa entrada em campo, a composição dos participantes se estabeleceu por dois critérios básicos: 1) disponibilidade de participar da pesquisa e (2) interesse em discutir sobre *bullying* no contexto escolar - no caso dos estudantes, com a devida autorização dos responsáveis legais. Lançando mão da noção de “*deriva*” no desenho da pesquisa, o número de participantes foi se definindo ao longo de nosso contato com o campo de intervenção, de acordo com as disponibilidades de seus atores. Na seção seguinte, serão dados maiores esclarecimentos a respeito de quantos alunos, profissionais e familiares participaram da pesquisa-intervenção, à medida que forem sendo descritos os momentos que compuseram o plano de intervenção e os dispositivos que utilizamos para efetivá-lo.

Aqui já convém destacar a seguinte informação: todos os nomes conferidos aos sujeitos que participaram das diferentes etapas da pesquisa-intervenção são fictícios, de maneira a atender às recomendações éticas da pesquisa com seres humanos.

4.4 A construção do plano da intervenção sobre *bullying* escolar: momentos e dispositivos de intervenção utilizados

Neste momento, explanaremos sobre os momentos de nossa intervenção na escola e os dispositivos que utilizamos em cada passo.

4.4.1 O dispositivo da observação e o diário de campo como ferramenta-base para a narrativa dos encontros com a escola

Do começo ao fim da intervenção, utilizamos a ferramenta da observação e a ferramenta do diário de campo como produção narrativa dos encontros que íamos tendo ao

longo de nosso percurso, das suas vicissitudes e das inquietações daí decorrentes. Em algumas situações, como nas entrevistas e na proposição de oficinas de discussão, também utilizamos outras ferramentas complementares de registro, como a áudio e a videogravação, como deixaremos claro adiante.

Sobre o dispositivo da observação, ao invés de lançarmos mão de uma ótica especular que trata o ato de observar como procedimento previsível e sistemático, reduzindo a complexidade da experiência do espaço escolar, guiamo-nos pela perspectiva da Filosofia da Diferença segundo a qual observar é também participar, numa posição estrangeira, captando movimentos, campos de força no jogo dos acontecimentos (AGUIAR; LIMA, 2012).

[...] Observar participando poderia ser definido como uma forma de perturbar realidades outras. Fazer parte. Ser uma espécie de câmera que diante dos outros lhe causa perturbação. [...] Observar pode ensejar explorar em que condições as diferentes problemáticas são formuladas, bem como se processam e se instituem historicamente saberes, discursos e práticas. Colocar a questão desse modo já se constitui como efeito do encontro com alguns pensadores que problematizam as categorias de sujeito e objeto. (AGUIAR; LIMA, 2012, p. 164)

Sobre a ferramenta do diário de campo como base para a narrativa dos encontros com a escola, por um lado, ressaltamos que nossos diários distanciam-se de um estilo confessional de registro, já que não pretenderam representar o “eu” do pesquisador ou revelar a intimidade de quem os escrevia. Por outro lado, entendemos que essa ferramenta também não é um mero recurso para registro de informação, como se revelasse a objetividade dos fatos presentes no campo (MEDRADO; SPINK; MELLO, 2014).

A ferramenta “diário de campo” foi vista e usada por nós como uma produção narrativa que nos possibilitou inscrever pistas criadas em nossas conversas com diversos atores escolares ao longo da pesquisa. Em nossos diários, procuramos frisar interferências, estranhamentos, intensidades e problematizações que surgiram por nossa parte e por parte dos demais envolvidos nessa empreitada, em decorrência de nossa inserção no território existencial da escola. Com ele, anotamos fragmentos, fluxos, trechos de fala, conversas informais e momentos da vivência cotidiana de produção da pesquisa-intervenção, realçando cenas marcantes do cotidiano escolar que nos serviam de analisadoras de que discursos e práticas institucionais funcionavam naquela escola, no tocante ao fenômeno *bullying*.

Enfim, por meio dos diários erigidos ao longo da pesquisa-intervenção, corporificamos as inquietações e os impasses desse processo no seu texto final. Exatamente por isso, ressaltamos que os registros dos diários de campo se encontram atravessados em toda a nossa escrita doravante, ao invés de privilegiarmos sua menção, aqui e acolá, unicamente na forma de citação direta, por exemplo.

4.4.2 1º Momento: inserção no território e análise da demanda

A Escola-Retrato configurava-se obviamente em um campo ocupado por sujeitos, narrativas, histórias e práticas diversificadas. Por isso, nesse primeiro momento de nossa pesquisa-intervenção cartográfica, procuramos reconhecer os modos de funcionamento da escola, as práticas institucionais relacionadas à problemática do *bullying* e as concepções que as sustentavam. Tal momento nos foi importante para reconhecermos desafios, avanços e dificuldades daquele cotidiano.

Víamos que o território escolar se compunha e decompunha na multiplicidade de formas e forças. E foi nessa multiplicidade onde entramos. Dessa maneira, atentar para o jogo de forças que movimentava nossa entrada foi condição para pesquisar e intervir ali. Que deslocamentos pretendíamos fazer? O que nos chegava e como nos colocávamos frente a isso?

Por isso, a princípio, como parte de nossa análise das implicações, também procuramos problematizar a própria demanda por nosso trabalho ali. Sem a criação de um espaço analítico dessa demanda, dificilmente seria possível fazer ver e fazer falar o próprio território escolar. Nesse momento, serviu-nos de guia a seguinte reflexão feita por Rocha (2013, p. 202-203), à luz da Análise Institucional:

Por demanda não entendemos o pedido de alguém que nos chega, mas sim demanda é pedido mais oferta de um trabalho circunscrito por forças circunstanciais, por tradições, por hábitos, por políticas públicas de ensino, etc. Só se vai solicitar ao psicólogo uma ação curativa se existe uma representação desta profissão como alguém que cura, se temos uma história escrita com profissionais que atuam a partir desse lugar, enfim se esta oferta de trabalho está posta. As demandas se constroem entre nós na expectativa que se tem do trabalho do psicólogo e no sofrimento do educador, da criança, da família e nem sempre temos clareza das nossas contribuições para a produção de determinada demanda.

Para operar esse primeiro momento de nossa pesquisa-intervenção, valemo-nos de alguns dispositivos de intervenção junto a profissionais da escola, estudantes e seus familiares. O principal deles, nesse momento e no seu sucessor, foi a observação do cotidiano escolar, das práticas institucionais, de sua lógica de funcionamento e das suas linhas de produção de subjetividades.

Cumpramos frisarmos que quando nos referimos a “dispositivos de intervenção”, tomamos o conceito foucaultiano de dispositivo, burilado por Deleuze, trabalhado na introdução desta tese: aquilo que faz mover, um motor que cria uma tensão que pode produzir movimento, sendo uma possibilidade de interlocução que pensa nas diferenças. O conceito de dispositivo, portanto, também nos remete à nossa própria empreitada cartográfica.

4.4.2.1 Dispositivos de intervenção junto aos profissionais da escola

Nesse primeiro momento, no que diz respeito especificamente aos *dispositivos de intervenção junto aos profissionais da escola*, tivemos: (1) participação em reuniões e conversas informais com professores e diretoria da escola; (2) análise de documentos e demais produções existentes no território escolar, tais como cartazes e murais; (3) entrevista semiestruturada com diretoria da escola.

No que diz respeito às *reuniões e conversas informais com os professores e direção da escola*, participamos, em agosto, logo no começo do semestre letivo de 2012.2 da escola, de um encontro pedagógico dos professores cuja finalidade era traçar planos para aquele semestre. Acompanhamos todo o encontro e, como último ponto de pauta, foi abordada e discutida a intenção, proveniente de um pedido anteriormente manifesto por alguns professores e pela diretora, de desenvolvermos, a partir daquele mês, uma pesquisa-intervenção sobre *bullying* na escola. Foi esse um dos espaços mais importantes onde pudemos por em análise a demanda, colocando em discussão o pedido, o encargo e também qual poderia ser nossa oferta.

Adentrar naquele território escolar significou para nós ziguezaguear entre “sins” e “nãos”. Num primeiro momento, foi preciso acolher as queixas, especialmente de professores e da direção, decorrentes das suas dificuldades frente às várias situações de violência que nos relatavam. Certa vez, ainda durante esse processo de negociação inicial, uma das professoras chegou a dizer-nos: “Ainda bem que vocês da Psicologia vão trabalhar esse ponto aqui, o *bullying*, né, mostrando o que estamos fazendo de errado e o que tem que mudar na escola”. Alguns deles, inclusive, claramente nos solicitavam uma espécie de fórmula ou passo-a-passo direcionado à resolução dos casos de *bullying* escolar.

Ora, não é raro que psicólogos e outros profissionais de saúde se insiram na escola convictos de que ali estão para transformar o outro, geralmente aquele que não atende às expectativas institucionais. Ou seja, por vezes operamos numa lógica segundo a qual ser profissionalmente eficiente implica endossar nosso lugar de “especialistas”, capazes de resolver problemas emergentes na escola.

Não obstante, em contato com aqueles relatos e aquelas expectativas, caminhávamos com uma convicção, proveniente de outros trabalhos que já havíamos feito e das interseções com a Análise Institucional e a Filosofia da Diferença, de que entrar na escola para mudar os outros ou, no caso do *bullying*, tratar os agressores ou as vítimas, não era o

caminho mais frutífero para nós. Procuramos, sim, como cantou Cazuza, em sua música “Pro Dia Nascer Feliz”, pesquisar-intervir “nadando contra a corrente, só pra exercitar”, deslocarmo-nos a princípio desse lugar de saber-poder de autoridade, criando possibilidades de pensar-fazer juntos, delineando alternativas de ação e agenciando narrativas que pudessem recompor territórios existenciais na escola.

Assim, tínhamos conosco a ideia de que a demanda se deslocaria na medida em que também nos deslocássemos. Deparamo-nos, nesses momentos iniciais com os profissionais da escola, com alguns olhares curiosos e outros de aparente descrédito para nossa presença no território escolar, bem como com alguns obstáculos operacionais que nos deixaram um tanto quanto aflitos quanto à proficiência de nossa incursão na escola. A título de ilustração, alguns professores diziam achar válida a proposta, todavia relatavam não terem tempo de se envolver “em mais uma atividade”. Alegando também falta de tempo, um deles nos disse o seguinte, no encontro pedagógico: “Não seria melhor simplificar as coisas e a ação ser vocês da Universidade darem uma palestra pra gente ensinando como identificar e atuar?”. Sob o argumento da urgência das questões relativas à violência, outra professora tomou a palavra, dizendo-nos: “No meu modo de ver, o mais eficaz seria uma intervenção com os meninos que cometem o *bullying*. Nós sabemos aqui quem são, todos nós aqui. Então, era a gente encaminhar para vocês e vocês trabalharem esses meninos e até a família deles, que também precisam, a gente sabe”.

Contudo, tentamos problematizar tanto essa ação mais voltada para “ensinar os professores a como fazer para resolver a violência” quanto a ação mais focalizada nos “alunos-problema”, aqueles autores de atos violentos, ou nos alunos-vítimas. Ficamos entusiasmados ao percebermos que tais tensionamentos reverberaram em aberturas e adesões de parte significativa dos professores e da direção à aposta nos encontros e à proposição de pensar coletivamente a problemática do *bullying* naquela escola, o que se refletiu no número de profissionais que participou dos processos grupais que propusemos, os quais serão descritos a diante.

Nossa aposta foi de que aos poucos pudéssemos ver mais claramente a escola não como um bloco impermeável à transformação, mas como um território existencial complexo que possibilita múltiplas entradas onde vinculações e ações distintas podem produzir novas configurações. Acerca dos resultados do trabalho, não tínhamos a vã expectativa de que todos se envolvessem. Aliás, há mesmo esse “todos”, no sentido de uma totalidade a ser alcançada ou atingida pela intervenção? Não valeria mais a pena, ao invés dessa quimera, investir num campo de possíveis?

No que se refere ao dispositivo de intervenção que consistiu *em entrevista semi-estruturada* com a direção da escola, realizamos duas entrevistas, uma com a diretora e outra com a vice-diretora. Ambas foram registradas por audiogravação e enfocaram questões que tocavam nos seguintes pontos: concepção sobre *bullying* e sobre como ele ocorre na escola; práticas institucionais utilizadas pela escola para fazer frente ao *bullying*; relação entre escola e outros serviços frente à questão do *bullying*; sugestões acerca de como a escola pode dar conta da questão.

4.4.2.2 Dispositivos de intervenção junto aos alunos

No que se refere aos *dispositivos de intervenção junto aos alunos*, nessa primeira etapa, lançamos mão de: (1) observação nos intervalos e durante algumas aulas do 4º e do 5º ano, com o consentimento dos professores; (2) debate preliminar sobre violência escolar e *bullying* nas salas de aula do 4º e 5º ano do ensino fundamental, de maneira articulada com o conteúdo dado por seus professores.

Por que a escolha das turmas do 4º e do 5º ano? Quando adentramos na escola e exploramos as informações sobre o *bullying* naquele contexto, os profissionais da escola apontavam que esse fenômeno era mais fortemente percebido entre os estudantes de 11 e 15 anos, de ambos os sexos, os quais estavam mormente inseridos nas turmas do 4º e 5º ano. Além disso, de acordo com a literatura que versa sobre o assunto, é nessa faixa etária onde se observam e se notificam, de maneira mais expressiva, casos de *bullying* escolar (FANTE, 2005; MATTA et. al., 2010).

4.4.2.3 Dispositivos de intervenção junto aos familiares

A respeito dos *dispositivos de intervenção junto aos familiares*, nesse primeiro momento lançamos mão de conversas informais com aqueles que compareciam à escola, quando de nossas visitas, para tratar de algum assunto. A propósito, alguns deles eram chamados pela direção exatamente para tratar de algum problema de indisciplina, sendo, na ótica da direção e dos professores da escola, muito comum estar incluída aí a questão da violência.

Com exceção das entrevistas com a diretora e a vice-diretora da escola, todas as outras atividades desse primeiro momento foram registradas em diários de campo. Além da descrição densa dos processos que ocorrem nas observações, pontuavam as afetações e

reflexões disparadas em nós ao habitar o território existencial da pesquisa. As situações-alvo da observação foram, principalmente, momentos de interação entre os alunos, entre os alunos e os professores, entre os alunos e os funcionários e entre os próprios funcionários, como recreio e situações em sala de aula que remetiam a episódios de violência entre pares.

Uma vez que nosso objetivo, à luz da perspectiva cartográfica, era nos conectar aos vetores que constituem os processos institucionais para participarmos dele, os diários de campo foram fundamentais, não tanto pelas informações em si, e sim pela possibilidade de produzir um modo outro de experimentar a tarefa de pesquisar, uma vez que foi suscitando, ao longo da pesquisa, um pensamento inquietante, que ajudou a elaborar as entrevistas e as oficinas, e sua escrita buscou por em funcionamento processos institucionais e de subjetivação singulares, tanto individuais quanto coletivos. Enfim, o diário de campo, em nossa concepção, indicava-nos que era preciso estar dentro, poder registrar as implicações, usando o corpo como ferramenta para modulação, estando entre pessoas construindo o lugar, fazendo laço.

Como já nos ia sendo possível denotar a princípio, para muitos daquela escola o problema da violência entre pares era das próprias crianças e adolescentes que a protagonizavam, o que por si só delimita que alternativas de ação podem ser usadas. Frente a isso, fomos tentando, ao longo da intervenção, construir respostas sobre o *bullying* de maneira que erigíssemos, com a escola, um campo narrativo que deslocasse o foco daquele problema para as relações na escola, entendendo-as como campo de produção. Se nosso papel ali era tensionar esse campo de produção, fazendo-o expressar-se, precisávamos pensar: quais dispositivos poderiam ser usados, naquele contexto, para tensionar o território, fazê-lo falar, de modo que diferenças ganhem pregnância sem virar dispersão?

Passamos ao segundo momento de nosso plano de intervenção, o qual será abordado a seguir.

4.4.3. 2º Momento: Criação/Fortalecimento de espaços coletivos

Procurando nos deslocar do lugar gerenciador das relações sociais, mediante a psicologização de situações definidas como problemáticas, nossa intervenção teve como propósito convocar os diversos agentes a colocarem em análise o cotidiano escolar, por meio da problematização de discursos sobre violência escolar entre segmentos infantojuvenis e estratégias construídas para fazer frente a isso. Assim, nesse segundo momento, também desenvolvemos, além da observação do cotidiano escolar e seu registro em diários de campo: 1) *dispositivos de intervenção junto a alunos* (1 oficina que chamamos de “Conversando

sobre *bullying*”, que teve 4 encontros com grupos específicos e que, ao todo, envolveram 53 estudantes); 2) *dispositivos de intervenção junto a profissionais da escola* (1 oficina “Conversando sobre *bullying*”, que ocorreu em dois encontros, com 17 professores); 3) *dispositivos de intervenção junto a familiares* (2 rodas de conversa sobre violência escolar, que reuniram familiares, alunos e professores).

Como já se pode notar, a proposta desse segundo momento do plano de intervenção acrescentou ao dispositivo da observação a criação de oficinas e rodas de conversa no cotidiano escolar. Sobre isso, cabem alguns esclarecimentos a respeito de nossa aposta ético-estética-política nesses processos grupais.

4.4.3.1 Grupos de discussão como dispositivos frente à questão do bullying: justificativas e apostas ético-estético-políticas

Sobre as justificativas teórico-metodológicas e as apostas envolvidas na escolha pelos grupos de discussão, seja no formato de oficina, seja no formato de roda de conversa, uma questão merece realce: no que a formação de oficinas e rodas de conversa como proposta de intervenção poderia interessar aos seus participantes?

Para dar conta dessa questão, remetemo-nos tanto à experiência com pesquisa-intervenção por ocasião de nossa dissertação, quanto à literatura sobre essa modalidade de pesquisa participativa. Em primeiro lugar, o que justificou levar a cabo novamente a proposta de grupos de discussão foi o seguinte: na intervenção realizada à época do mestrado, os participantes avaliaram que, por meio das oficinas, foi-lhes possível se expressar de forma mais aberta em torno dos temas debatidos, além de escutar uns aos outros e trocar ideias de uma forma ainda pouco experimentada na rotina da escola. Em segundo lugar, consideramos o que escrevem Passos e Barros (2000, p. 73) sobre pesquisa-intervenção: nela, “o que interessa são os ‘movimentos’, as ‘metamorfozes’, não definidas a partir de um ponto de origem e um alvo a ser atingido”.

Desta feita, podemos elaborar melhor o propósito das oficinas, como estratégia de intervenção na escola, e no que tal intervenção poderia interessar aos participantes: a proposta das oficinas foi compatibilizar o aprofundamento de informações com a ampliação dos espaços de expressão, reflexão e (re)elaboração de sentidos sobre questões relacionadas ao *bullying* escolar e às próprias relações sociais estabelecidas no cotidiano da escola.

Entendemos, pois, as oficinas e as rodas de conversa sobre *bullying* como um campo de produção de coletivo no território escolar, isso é, como dispositivos que visavam a

gerar modos outros de relação com aquele cotidiano, trazendo os sentidos à análise, podendo-os compartilhar na escola. Com Guattari (2000), em seu livro *Caosmose*, vale ratificarmos que pensávamos esse "coletivo" no sentido de uma instância multicomponencial, uma multiplicidade maquínica gestada junto ao socius, para além do indivíduo e aquém da pessoa, redundando não de uma lógica de conjuntos bem circunscritos, mas sim de uma lógica dos afetos.

Nesses processos interventivos, pretendíamos usar o *bullying* como analisador, isto é, como aspecto que levava os envolvidos a pensar sobre o próprio território escolar. Acreditamos, pois, que esses processos grupais poderiam servir como disparadores de novas problematizações.

De acordo com um paradigma ético-estético-político sobre o processo grupal, tão bem abordado por Regina Benevides de Barros (2007), com base em autores como Deleuze e Guattari, entendemos tanto as oficinas "Conversando sobre *Bullying*", seja com estudantes, seja com professores, quanto as Rodas de Conversa sobre Violência Escolar, com familiares, estudantes e profissionais da escola, como dispositivos de problematização, desindividualização e experimentação na escola. Dispositivo de problematização por procurar desnaturalizar o cotidiano escolar, estranhar sua rotina, tratando-o como produção coletiva e pondo em análise práticas e conceitos que abordam a vida como algo dado. Dispositivo de desindividualização da questão da violência entre pares por tensionar modos de funcionamento instituídos e o diagrama de forças que possibilitam sua emergência, identificando e dando passagem a resistências que se efetivam como afirmação dos agenciamentos coletivos. Nesse sentido, desindividualizar implicava devolver ao coletivo o que é do coletivo: a problemática da violência entre pares e os desafios de fazer frente a ela. Dispositivo de experimentação por convocar diversos agentes do contexto escolar a revisar dispositivos pedagógicos que agenciam políticas de diferença aniquiladoras da alteridade.

Concernente aos procedimentos metodológicos utilizados nesses espaços grupais propostos na pesquisa-intervenção, a definição dos recursos e técnicas a serem utilizados em cada oficina se deu a partir da imersão no cotidiano escolar, de maneira a enfatizar, sobretudo, a troca entre participantes e pesquisador a respeito da violência na escola, mais especificamente do *bullying*. Outro aspecto a pontuar é que esses dispositivos de intervenção não tinham começo, meio e fim previamente planejados. Tínhamos, sim, ideias gerais e as oferecíamos ao campo como possibilidades.

4.4.3.2 Oficina “Conversando sobre Bullying” com os estudantes

Apostamos na realização, no contexto escolar, de oficinas como dispositivos de pesquisa-intervenção. Entendemos que as oficinas são mais do que espaços para obtenção de informações relevantes à investigação, visto que podem oportunizar o enredamento de novas discursividades sobre a temática abordada. Na esteira do que discutem Spink, Menegon e Medrado (2014, p. 33),

as oficinas são espaços com potencial crítico de negociação de sentidos, permitindo a visibilidade de argumentos, posições, mas também de deslocamentos, construção e contraste de versões, e, portanto, ocasião privilegiada para análise sobre produção de jogos de verdade e processos de subjetivação.

Por sugestão de um dos estudantes que participaram de nossas oficinas, essas foram intituladas de Oficinas “Conversando sobre *Bullying*”. Com discentes especificamente, essa Oficina foi realizada mediante quatro encontros com estudantes do 5^a ano do ensino fundamental – cada encontro ocorreu com grupos diferentes de estudantes. Os dois primeiros encontros ocorreram em novembro de 2012, enquanto que o terceiro e o quarto encontro ocorreram em março de 2013. Considerando esses quatro encontros, participaram da Oficina “Conversando sobre *Bullying*” com estudantes um total de 53 alunos de 11 a 14 anos – do primeiro encontro participaram 19 estudantes do 5^o ano A, do segundo, 10 alunos do 5^o ano B, enquanto que do terceiro e do quarto, 12 estudantes do 5^o ano C e D, respectivamente.

Por que esse recorte especificamente em torno de alunos do 5^o ano? Primeiro, tendo em vista as limitações de tempo que tínhamos e em função do exíguo espaço da escola, vimos que não seria possível realizar a oficina com todas as turmas. Segundo, devido à necessidade do recorte, a escolha por estudantes do 5^o ano se fundamentou nos relatos de professores e alunos de que os casos considerados *bullying* naquela escola ocorriam com mais frequência justamente nas 4 turmas de 5^o ano que funcionavam na escola, 2 pela manhã e 2 pela tarde, cada uma com cerca de 40 alunos. Além disso, eram esses os alunos que estudavam há mais tempo na escola, por isso supusemos que tivessem presenciado e experimentado mais as relações que se estabeleciam ali.

Seria inexequível explicitar aqui uma caracterização pormenorizada de todos esses estudantes que participaram da pesquisa. De um modo geral, do ponto de vista socioeconômico e demográfico, podemos assinalar que todos moravam no entorno da escola, em bairros considerados “pobres” da zona urbana da cidade de Parnaíba-PI. Além disso, os participantes eram oriundos de arranjos e contextos familiares diversificados, mas que se

assemelhavam, por exemplo, no tocante à vivência de situações de precarização socioeconômica. Desde o início de nossa chegada à escola, percebíamos que reverberava, entre alguns de seus profissionais, a associação entre a ocorrência de *bullying* e esse perfil socioeconômico precarizado dos estudantes daquela escola, ligado a realidades familiares e comunitárias marcadas por violências as mais diversas. Entretanto, pensamos não ser razoável uma associação direta entre pobreza e violência, inclusive porque, como os próprios estudos epidemiológicos sobre *bullying* têm apontado (MALTA et. al., 2010), não há diferença significativa, quanto a ocorrência desse tipo de conflito, entre escolas públicas localizadas em regiões pobres e escolas particulares que atendem públicos mais abastados.

Em relação à vivência escolar, havia também uma heterogeneidade entre os participantes, inclusive devido à nossa opção de evitar que as oficinas fossem compostas somente, como inicialmente queria a escola, pelos considerados “alunos-problema”. Tínhamos desde participantes que haviam chegado à escola naquele ano, até aqueles que estudavam há tempos na “Escola-Retrato”. Além disso, fizeram parte da Oficina “Conversando sobre *Bullying*” tanto estudantes com bom rendimento escolar, quanto alunos com maior dificuldade nesse quesito. Havia também uma pluralidade entre participantes no que concerne à vivência pessoal de violências compreendidas como *bullying*. Nem todos ali declararam ter protagonizado situações dessa natureza, mesmo porque não colocamos como critério ou condição para participação nesses espaços o fato de “ter praticado” ou “ter sofrido” *bullying*. Estavam ali aqueles que demonstraram interesse em discutir a questão: eis o nosso critério-chave.

A faixa etária dos alunos que participaram dos encontros da Oficina Conversando sobre *Bullying*, que variou entre 11 e 15 anos, refletia a própria composição das turmas de 5º ano da escola. Realmente, chamou-nos atenção a grande quantidade de estudantes fora de faixa nessas turmas, o que, segundo alguns professores, conforme veremos no capítulo seguinte, interfere na deflagração e exacerbação de conflitos entre os estudantes em sala de aula. Pelo menos no âmbito da nossa Oficina, percebemos que essa discrepância felizmente não impediu a realização de encontros marcados por interações bastante respeitosas e colaborativas entre os participantes, até pelo fato de que a presença na Oficina não era compulsória. Participavam de nossos encontros os estudantes do 5º que realmente assinalassem a vontade de estar ali.

Como, efetivamente, definimos os estudantes de cada turma que participariam da oficina?

A princípio, quando apresentamos aos profissionais da escola a proposta da oficina com estudantes, de pronto alguns deles nos sugeriram que os encontros dessa oficina fossem destinados aos alunos que cometem *bullying*, com a finalidade de “conscientizá-los”, os quais seriam indicados pelos professores das turmas. Tal caminho não nos parecia frutífero, visto que não queríamos que a participação dos alunos fosse compulsória, tampouco que a oficina fosse acoplada às práticas de punição, estigmatização e correção dos supostos “autores de *bullying*”. Julgávamos mais adequado adotar o critério de interesse em discutir a questão.

Aqui nos atravessou outra questão: como seria proposta tal oficina de maneira a fazer sentido para os sujeitos?

Durante o primeiro momento da pesquisa-intervenção, como ressaltamos alhures, mediante acordo com os professores, nós tivemos a oportunidade de participar de algumas aulas nas turmas do 4º e 5º ano e realizar, junto com os professores, debates preliminares sobre a questão da violência escolar. Nessa ocasião, em relação às 4 turmas do 5º ano (2 pela manhã e 2 pela tarde), perguntamos quem dos alunos gostaria de participar de um outro momento, com um pouco mais de tempo e noutro formato metodológico, fora da sala de aula, em que conversaríamos especificamente sobre *bullying*. Os interessados punham seus nomes em uma lista, de maneira que pudéssemos organizar local e data adequados, em acordo com os professores.

Os quatro encontros da oficina “Conversando sobre *Bullying*” com estudantes aconteceram numa sala que era improvisada como auditório da escola. Cada encontro da oficina “Conversando sobre *Bullying*” com estudantes teve duração de cerca de 1h30min e foi estruturado em 5 momentos:

- a) *Momento 1: apresentação dos participantes*, com auxílio de crachá, e da proposta da oficina;
- b) *Momento 2: sensibilização e esclarecimentos prévios sobre bullying*: nesse momento, exibíamos um pequeno vídeo, de aproximadamente 5 min, sobre esse assunto, que consistia numa matéria de um programa chamado “Pé na Rua”, a qual, além de trazer a definição comumente usada para definir *bullying*, entrevistava alunos e professores no ambiente escolar para saber o que cada um pensava sobre o assunto;
- c) *Momento 3: dramatização*: propúnhamos que os participantes se dividissem em 2 subgrupos e pedíamos para que cada subgrupo elaborasse uma dramatização de 5 minutos sobre como ocorre o *bullying* naquela escola, de maneira que cada produção fosse compartilhada em seguida;

d) *Momento 4: discussão sobre o bullying na escola:* nesse momento, enfim, a partir dos momentos antecedentes, dava-se a problematização de concepções sobre *bullying*, sobre sua presença na escola atualmente; de onde e como mais ocorre *bullying* na escola, das medidas tomadas pela escola frente a esses casos;

e) *Momento 5: construção de mural de sugestões:* ao final da oficina, propúnhamos que o grupo pensasse e discutisse estratégias para enfrentamento das situações de violência entre pares na escola. A partir daí, convidávamos os participantes a construir, juntos, o que um dos adolescentes, que fez parte da 1ª oficina, denominou de “Mural de Sugestões”, material que reunisse as ideias e os caminhos indicados pelos estudantes a respeito de como professores, estudantes e família poderiam contribuir para fazer frente ao *bullying*. Interessante foi que os 4 Murais de Sugestões construídos foram usados como disparadores de reflexão nas Rodas de Conversa que reuniam familiares, estudantes e funcionários da escola.

Para que essa oficina ocorresse, obtivemos a autorização dos responsáveis pelos estudantes, seguindo os procedimentos éticos recomendados a respeito da pesquisa com seres humanos. Para o registro dessa oficina, foi utilizada a videogravação. Isso se justificou porque, de acordo com a perspectiva aqui adotada, as práticas discursivas incluem os enunciados e suas condições de produção, abarcando, por isso, elementos linguísticos e extralinguísticos que participam da construção de sentidos num determinado contexto de comunicação.

No contexto contemporâneo, em que as imagens técnicas fazem cada vez mais parte do cotidiano, convêm às Ciências Humanas e à Educação problematizarem o que essas imagens técnicas têm suscitado, explorando criticamente as novas sensibilidades por elas provocadas. Assim, é um desafio para as pesquisas nessas áreas desenvolver novas estratégias de produção de conhecimento que sejam coerentes com esse contexto, utilizando aparatos tecnológicos de produção de imagem, como fotografias e vídeos, de modo a fomentar narrativas, experimentações e novos posicionamentos subjetivos. Um dos caminhos mais fecundos nesse sentido é o uso da videogravação como um suporte de registro e de intervenção na produção de conhecimento (JOBIM E SOUZA; SALGADO, 2008).

4.4.3.3 Oficina “Conversando sobre Bullying” com professores

Diferentemente da Oficina com os estudantes, que ocorreu em 4 ocasiões, cada uma com um grupo de alunos diferentes, embora num mesmo formato metodológico, a

oficina “Conversando sobre *bullying*” com professores ocorreu em dois encontros, ambos com 17 professores, sendo que os que compareceram no primeiro foram os mesmos que estiveram presentes no segundo. Os dois encontros ocorreram em sextas-feiras do mês de janeiro de 2013, no auditório da escola, com duração de aproximadamente 1h30min, em horários já previamente previstos para a formação permanente dos professores na escola. O acordo para que esses momentos fossem direcionados à realização da nossa Oficina foi feito em conjunto com professores e direção, a fim de que as aulas não tivessem que ser canceladas.

No primeiro encontro, a proposta foi de caracterizar o *bullying* naquela escola, sendo desenvolvido o seguinte formato metodológico:

a) *Momento 1: apresentação dos participantes e da proposta*: fizemos uma rodada rápida em que cada um dizia seu nome e sua função na escola. Em seguida, para reforçar a proposta de análise coletiva que caracterizava a oficina, trouxemos apontamentos que refutavam uma solução universal para a questão da violência escolar e afirmavam, em contrapartida, a necessidade de que cada realidade local deveria discutir suas especificidades e, a partir delas, identificar possibilidades efetivas;

b) *Momento 2: sensibilização e esclarecimentos iniciais sobre o tema*: Nesse momento, exibimos um vídeo de uma notícia sobre *bullying* veiculada pelo Jornal Nacional, de aproximadamente 5 minutos, a qual trazia questões mais estatísticas sobre o fenômeno nas escolas e explorava a opinião de estudiosos sobre o assunto e também de profissionais da escola sobre como lidar com a violência entre pares nesse contexto;

c) *Momento 3: discussão e caracterização da problemática do bullying naquela escola especificamente*: Nesse momento, explorávamos as concepções dos professores sobre *bullying* e sua especificidade frente a outros tipos de violência, problematizávamos a visibilidade atual desse fenômeno nas escolas e nos veículos midiáticos e a questão da formação dos profissionais de educação para lidar com ele. Também discutimos alguns casos que os professores identificavam como *bullying* naquela escola e, a partir desse mote, tentamos caracterizar como esse fenômeno toma corpo ali (onde mais ocorre, quem geralmente está envolvido, como se costuma proceder diante da identificação de casos considerados *bullying*, que resultados têm sido alcançados com as práticas instituídas em relação a ele, que desafios e dificuldades os profissionais da escola enfrentam no dia-a-dia).

Do ponto de vista metodológico, propusemos, com a ajuda de papéis madeira, que os professores fizessem, juntos, a partir da discussão sobre esses pontos, um painel de caracterização do *bullying* naquela escola contendo, de um lado, informações sobre como ocorre o *bullying* na escola e, de outro, apontamentos sobre desafios e dificuldades da escola frente à questão. Tal painel, produto desse encontro, serviria de mote para a realização do segundo encontro da Oficina “Conversando sobre *Bullying*” com aqueles professores.

No segundo encontro, a proposta foi construir conjuntamente estratégias de enfrentamento da violência entre pares na escola, com base na caracterização elaborada pelos professores. Ela seguiu a partir dos seguintes momentos:

a) *Momento 1: apresentação da proposta do encontro*: Começamos o encontro reiterando sua proposta e retomando o que continha no painel feito pelos professores no primeiro encontro;

b) *Momento 2: Problematização de estratégias frente ao bullying na escola*: Em seguida, propomos as seguintes questões disparadoras a serem discutidas em subgrupos e registradas no que chamamos de Mural de Sugestões, a exemplo das oficinas com estudantes: como avaliam o que vem sendo feito na escola? Como acham que a escola poderia agir diante da violência na escola? Como percebem que os alunos agem frente a isso? O que acham que os alunos poderiam fazer para combater a violência na escola? Como percebem que familiares agem diante disso? O que acham que os pais ou responsáveis poderiam fazer para combater a violência na escola? Em seguida, deu-se a socialização das produções de cada subgrupo, bem como a discussão sobre similaridades e particularidades dos apontamentos de cada um;

c) *Momento 3: Aprofundamento da discussão sobre as práticas institucionais frente ao bullying escolar*: nesse momento, exibimos um vídeo sobre *bullying* feito pela ABRAPIA, que continha orientações de “estudiosos” do assunto aos professores. Logo após, discutimos aproximações e distanciamentos entre as orientações do vídeo e os apontamentos construídos pelos professores no momento anterior, de modo que se ratificasse a importância de que cada realidade seja pensada em sua condição singular e de que respostas e orientações supostamente universais sejam postas em análise;

d) *Momento 4: Avaliação da oficina e apontamento de possíveis desdobramentos*: Nesse momento, abrimos para que os professores expusessem como avaliaram a proposta dos dois encontros e traçassem perspectivas de como poderiam se

organizar para operacionalizarem, no cotidiano, os aspectos apontados como estratégias de enfrentamento da questão da violência entre pares. Ficamos muito contentes com o fato de que os professores avaliaram positivamente a proposta e as metodologias utilizadas, especialmente o fato de que, em ambos os encontros, os professores puderam, juntos, por em análise o cotidiano e fabular novos possíveis, ao invés de receberem instruções de supostos *experts* no assunto.

Para a operacionalização da videogravação das Oficinas “Conversando sobre *Bullying*”, tanto com estudantes quanto com professores, um dos pesquisadores auxiliares, estudante do Curso de Psicologia da UFPI, ficou responsável por operar a filmadora, focalizando momentos de interação durante os encontros.

A opção da videogravação se respaldou em outros trabalhos de pesquisa (COLAÇO, et.al, 2007). Na nossa pesquisa de dissertação, já havíamos trabalhado com videogravação em oficinas com adolescentes no contexto de pesquisa-intervenção no território escolar. Como prevíamos, a presença da câmera nos encontros tanto com professores quanto com estudantes lhes chamava atenção, produzia-lhes estranhamentos iniciais e certamente influenciava nas suas posturas no grupo, mas, a nosso ver, não prejudicou as interações e a realização do propósito de cada encontro. Principalmente no começo de cada encontro, percebi que alguns participantes sentiam timidez diante da filmadora; outros pareciam gostar, como se se sentissem mais importantes por estarem sendo filmados. “A gente até se sente celebridade”, disse um integrante do primeiro encontro da oficina “Conversando sobre *Bullying*” com estudantes.

Para facilitar a familiarização com a câmera e evitar que sua presença inibisse os participantes a ponto de prejudicar suas interações com os demais, em alguns momentos do percurso eu os deixava livres para se aproximarem da câmera e “brincarem” com ela, para que se colocassem “do outro lado”, visualizando o espaço e os demais participantes por meio da filmadora. Especialmente com os estudantes, essa costumou ser uma experiência divertida e que contribuiu para que os desconfortos iniciais com a videogravação fossem diminuídos consideravelmente, o que não quer dizer que a filmadora tenha sido necessariamente esquecida.

4.4.3.4 Rodas de Conversa sobre Violência Escolar com familiares, estudantes e profissionais da escola.

Como último dispositivo de intervenção, pensamos em algo mais amplo que as Oficinas Conversando sobre *Bullying*, de modo a abranger e integrar os diversos atores que,

até então, haviam participado da pesquisa-intervenção. As Rodas de Conversa sobre Violência Escolar foram, assim, uma aposta na conexão inventiva desses diferentes sujeitos que compõem o território escolar. Frente às inúmeras queixas dos professores e da direção de que os familiares não participam devidamente do contexto da escola, no tocante a essa questão, resolvemos propor para a escola esse dispositivo, o que foi prontamente atendido. A princípio, porém, professores e direção tenderam a achar que tal encontro seria entre nós e os familiares, como se quisessem que nós, da Psicologia, instruíssemos pais e responsáveis a atenderem o clamor dos professores para que participem mais ativamente da educação de seus filhos.

Ao invés disso, propusemos que as Rodas de Conversa fossem um momento em que os diversos atores, tomando como mote a questão da violência escolar, em especial o *bullying*, pudessem se encontrar e produzir em ato o coletivo escolar. Felizmente, tal proposta, que, de início, pareceu estranha, foi acatada e levada a efeito.

Então, em duas sextas feiras de março de 2013, uma no período da manhã e uma no período da tarde, de modo a abranger os diferentes públicos da escola, foram realizadas as duas Rodas.

A mobilização se deu da seguinte maneira. Considerando a lista de alunos que participaram das Oficinas Conversando sobre *Bullying*, nos reunimos com a direção para pensar numa estratégia para convidar os pais para a Roda. Fizemos uma cartinha-convite aos pais, junto com a direção, e responsabilizamos os estudantes que participaram das oficinas a entregarem e instigarem seus familiares a virem. À medida que se aproximava a data da Roda, passávamos em sala e reforçávamos, junto aos estudantes, a necessidade da presença dos familiares.

Do ponto de vista metodológico, cada Roda durou cerca de 1 hora e ocorreu no pátio da escola. Num primeiro momento, fazíamos uma apresentação breve da pesquisa-intervenção que estávamos realizando na escola e explicávamos a proposta da Roda. Num segundo momento, explorávamos os conhecimentos prévios que os familiares tinham sobre violência escolar e *bullying*, com a ajuda dos estudantes e professores que já tinham participado das Oficinas. Num terceiro momento, problematizávamos como familiares, estudantes e profissionais poderiam, juntos, lidar com essa questão. Para tanto, usávamos como disparadores do debate os aspectos presentes nos Murais de Sugestões produzidos nas oficinas com estudantes e professores.

A primeira Roda de Conversa contou com a participação de 40 familiares, acompanhados dos estudantes aos quais eram ligados. Estiveram presentes também 7 professores. Na segunda, estiveram presentes 20 representantes das famílias, além dos

estudantes e de 5 professores. Embora, nas duas Rodas, o número de familiares e professores presentes tenha sido pequeno, em comparação com o universo de familiares e professores convidados, consideramos a interlocução produzida muito rica. Tanto é que familiares e professores ressaltaram não lembrar de outro momento, naquela escola, em que estiveram juntos para por em análise o cotidiano escolar daquela maneira, a fim de discutirem esse assunto. Uma das participantes, mãe de uma aluna da escola, relatou-nos algo bem significativo: “Tirando o dia da entrega do boletim, só sou chamada na escola pra alguma advertência. Quando me chamam na escola eu já penso: minha menina fez alguma danação. Hoje chega eu estranhei.”. Nessa mesma linha, um dos professores presentes relatou: “Quando a gente chama e não é uma questão tipo bolsa-família, coisa assim, vem pouca gente. Eu achei que veio foi muita gente, viu? Pra discutir assim, a escola convidando, sem nenhum benefício, num costuma vir essa ruma de pais, não”.

4.4.3.5 *Encetando a restituição*

Um importante ponto de contribuição da Análise Institucional à pesquisa-intervenção que realizamos foi a proposta da “restituição”. De acordo com esse prisma, a restituição é parte integrante da análise das implicações e não se resume a proceder a “devolutiva” dos resultados, pois, mais do que informar os dados da pesquisa, a restituição envolve transformá-los em outros possíveis por meio da potencialização de espaços coletivos de análise dos conhecimentos produzidos.

Como nos ensina Lourau (1993, p. 56):

[...] a restituição não é um ato caridoso, gentil; é uma atividade intrínseca à pesquisa, um feedback tão importante quanto os dados contidos em artigos de revistas e livros científicos ou especializados. Se a população estudada recebe essa restituição, pode se apropriar de uma parte do status de um pesquisador, se tornar uma espécie de “pesquisador-coletivo”, sem a necessidade de diplomas ou anos de estudos superiores, e produzir novas restituições (...). Isso seria, efetivamente, a socialização da pesquisa.

Em nosso caso, gostaríamos de destacar dois momentos principais, na Escola-Retrato, em que tentamos efetivar essa proposta de restituição. O primeiro foi em uma Reunião Pedagógica com professores e direção escolar, após a realização das Oficinas Conversando sobre *Bullying* com profissionais da escola. No final da reunião, a nossa pesquisa-intervenção foi colocada em pauta, quando, junto com professores e direção, pudemos debater sobre os diversos dispositivos de intervenção de que nossa pesquisa-intervenção lançou mão e sobre um balanço geral de nossa parceria com o corpo docente.

Consideramos que aquela reunião pedagógica se tratou de uma oportunidade rica do ponto de vista da produção de um espaço de análise coletiva e, portanto, de socialização da pesquisa. Não só porque foi possível que compartilhássemos com profissionais da escola algumas reflexões acerca de discursos e práticas institucionais sobre *bullying* existentes naquele contexto, em torno dos quais discorremos nos próximos capítulos, como também porque obtivemos, de maneira mais sistematizada, *feedbacks* importantes a respeito de como aqueles atores escolares deram sentido à nossa pesquisa-intervenção ao longo daqueles 8 meses.

De um modo geral, ao final daquele encontro pedagógico, sentimos a sensação de que importantes deslocamentos foram produzidos em nós, pesquisadores, e neles, participantes da pesquisa, de maneira que o próprio encontro universidade-escola passou a ser submetido a ressignificações por meio do plano de intervenção que havia sido traçado. Quanto a isso, um dos momentos que mais nos marcaram nesse encontro pedagógico foi quando Lisbela, uma das professoras que participou da oficina “Conversando sobre *Bullying*”, disse-nos: “Era mais normal a universidade vir aqui pra entrevistar e aplicar questionário, mas a gente poucas vezes ficou sabendo o que deu aquilo. A universidade vir aqui pra intervir com a gente, fazer a gente sentar e refletir sobre a gente, isso ainda é raro. E essa intervenção sobre o *bullying* foi legal por isso”.

Outro importante momento de restituição ocorreu em uma Assembleia proposta pela direção da escola, em março de 2013, atendendo a uma sugestão que surgiu em uma das rodas de conversa com familiares que facilitamos. A ideia da assembleia era reunir familiares, alunos e profissionais da escola para refletirem coletivamente sobre como agir de modo mais efetivo frente aos casos de violência entre pares que vinham sendo percebidos na “Escola Retrato”. Alguns alunos e professores que participaram das Oficinas Conversando sobre *Bullying*, a diretora e vice-diretora entrevistadas e alguns familiares que estiveram nas Rodas de Conversa sobre Violência Escolar estavam presentes na Assembleia, motivo que endossa sua proficuidade como espaço de restituição. Uma vez que participamos como convidados daquele momento, aproveitamos o ensejo para, logo no início dos trabalhos, debater com os presentes sobre os caminhos percorridos por nossa pesquisa-intervenção ali e sobre algumas questões que surgiram nesse trajeto. De certa maneira, houve, ali, um reconhecimento de que o plano de intervenção que ajudamos a criar serviu de disparador da potencialização de processos coletivos na escola, sendo aquela própria assembleia um exemplo disso.

4.5 A análise cartográfica e a criação de analisadores

Segundo destacamos, procuramos estar, na pesquisa cartográfica, atento aos processos micropolíticos e intensivos relativos à questão da violência entre pares na escola. Como não poderia deixar de ser, nossa cartografia implicou uma entrada micropolítica, procurando focar forças molares e moleculares no território escolar, bem como o agenciamento de singularizações no nível de sua emergência.

Para tanto, nosso desafio foi traçar analisadores para que pudéssemos apresentar algumas linhas, movimentos e planos de forças relativos à violência escolar presentes no território escolar cujos processos buscamos cartografar.

Assim, ao longo da intervenção, fomos estabelecendo eixos analisadores, os quais retratam processos e efeitos que emergiram como catalizadores de tensão ou expressão de um campo de forças do território escolar em torno da questão do *bullying*. Foram eles: 1) Práticas Discursivas sobre a noção *bullying* e as situações identificadas como tal; 2) Práticas Discursivas e Não Discursivas sobre a produção do *bullying*; 3) Práticas institucionais frente à violência escolar. Dessa forma, elementos das observações e interações informais, registrados no diário de campo, assim como os registros das oficinas e das entrevistas que realizamos, serão trabalhados, no capítulo a seguir, à luz desses três eixos analisadores.

A análise que buscaremos traçar de nossa pesquisa-intervenção, ao buscar cartografar práticas ligadas ao *bullying* no território escolar, abriu-nos um importante ponto de articulação com a analítica do discurso foucaultiana. Esta perspectiva traz alguns conceitos importantes, tais como os de enunciado, discurso e prática discursiva, os quais nos oferecem ricas possibilidades.

Os enunciados são uma função da existência que se localizam na transversalidade dos atos de linguagem, das falas e das proposições. Na atualidade, por exemplo, existem uma série de enunciados que investem o corpo infantojuvenil para que ele se mantenha saudável e isento de riscos, materializando-se em modos de vida, frases, imagens, etc. E a escola, assim como a mídia, é um dos locais férteis à manifestação desses enunciados.

Segundo Foucault (2008a, p. 97):

O enunciado não é uma estrutura (isto é, um conjunto de relações entre elementos variáveis; é uma função da existência que pertence exclusivamente aos signos [...]) Ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço

Para Veiga-Neto (2007, p. 95)

Os enunciados são sempre raros, mais rarefeitos, do que os atos de fala cotidianos; os enunciados não são como o ar que respiramos, uma transparência infinita; mas sim coisas que se transmitem e se conservam, que tem um valor, e das quais procuramos nos apropriar, que repetimos, e reproduzimos e transformamos. Para Foucault, o enunciado não é qualquer coisa dita (ou mostrada). Ele não é cotidiano. O enunciado é um tipo muito especial de um ato discursivo: ele se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia-a-dia, para construir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem, em seguida, ser aceitos e sancionados numa rede discursiva – segundo uma ordem – seja em função de seu conteúdo de verdade, seja em função daquele que praticou a enunciação, seja em função de uma instituição que acolhe.

Por sua vez, Foucault (2007) chama de discurso um conjunto de enunciados oriundos de um mesmo sistema de formação, como o discurso midiático, o discurso médico, o discurso jurídico, o discurso pedagógico, etc. Por exemplo, é possível que na escola pulverize-se um discurso médico-psiquiátrico e, ou um discurso jurídico nas mais variadas práticas institucionais voltadas ao chamado *bullying*. Na perspectiva foucaultiana sobre o discurso, ele manifesta a episteme de uma época histórica (VEIGA-NETO, 2007). A episteme é um arranjo de possibilidade de discurso que delinea um campo de saber, além de assinalar que enunciados são permitidos ou não, quais os enunciados “falsos” ou “verdadeiros”.

Cabe frisar, não obstante, que as práticas são o real domínio de análise de Foucault. Por isso, o autor lança mão do conceito de práticas discursivas, as quais se referem, como frisamos na introdução, a uma gama de regras anômicas e históricas que definiram as condições de exercício da função enunciativa em um determinado contexto e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística. (FOUCAULT, 2007).

Uma vez que Foucault lidava com os discursos como produtores de realidades, como práticas sociais que constroem modos de ver e dizer a realidade por meio das relações de forças que a constituem, a analítica do discurso de Foucault se apresenta como estratégia interessante na medida em que auxiliam o cartógrafo a pensar como vão se fazendo as relações entre as práticas e o que tais conexões têm produzido, que efeitos de saber-poder são postos para funcionar e que resistências as práticas discursivas têm agenciado.

Não buscávamos, dessa maneira, o que havia por trás ou nas profundezas dos discursos dos sujeitos escolares sobre *bullying*, como se houvesse neles uma verdade a encontrar. Como apontam Dreyfus e Rabinow (2010, p. 119), “Foucault reconhece que os significados profundos, escondidos, os pontos inacessíveis da verdade, os interiores obscuros da consciência são puros artifícios”.

5 A “EVIDÊNCIA-BULLYING”: RASTREANDO DISCURSIVIDADES QUE ATRAVESSAM O TERRITÓRIO ESCOLAR.

“[...] não quero a ordem natural das coisas, não quero mais a ordem natural. Não quero mais a ordem. Não me leve a mal. Não quero mais o natural”.
(Moska – Contrasenso).

Este capítulo resulta de nossa pesquisa-intervenção na “Escola Retrato”, na cidade de Parnaíba-PI. Correspondeu a uma experiência que nos produziu uma miríade de afetos: empolgação, cansaço, angústia, contágio, esperança, medo, alegria. Tudo junto. Tudo misturado. Tudo produzindo reverberações em nós, muitas das quais ainda estamos a reconhecer. A partir de agora, buscaremos abrir espaços a problematizações sobre jogos de saber-poder e efeitos de subjetivação que atravessam os modos de operação do dispositivo-*bullying* no território escolar.

Segundo Deleuze e Guattari (1997, p. 83), “o vivido é segmentarizado espacial e socialmente”. Ao nos inserirmos na “Escola Retrato”, notávamos que seu território e seus processos de subjetivação compunham-se por múltiplas e diferentes linhas que se entrelaçavam: algumas linhas notabilizavam-se por suas molaridades, com segmentaridades duras, de maior previsibilidade, enquanto outras linhas configuravam-se moleculares, com segmentaridades mais maleáveis e “quanta” de desterritorialização, além da existência de linhas de fuga ou linhas de ruptura.

Estamos aptos a desenhar um mapa. Se reatribuímos à palavra “linha” um sentido muito geral, vemos que não há somente duas linhas, mas três linhas efetivamente: 1) uma linha relativamente flexível de códigos e de territorializações entrelaçados [...] 2) Uma linha dura que opera a organização dual dos segmentos, a concentricidade dos círculos em ressonância, a sobrecodificação generalizada [...] 3) Uma ou algumas linhas de fuga, marcada por quantas, definidas por descodificação e desterritorialização (há sempre algo como uma máquina de guerra funcionando nessas linhas) (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 102).

Se o território escolar é formado por múltiplas linhas, nossa cartografia implicou a inserção nessa rede para desemaranhar seus fios, reconhecendo seus campos de força e criando sentidos (DELEUZE; PARNET, 1980). Em meio à complexidade desse território, intentávamos, especialmente, cartografar o dispositivo-*bullying*, tecendo suas linhas heterogêneas de saber-poder e de produção de subjetividades infantojuvenis, mais precisamente as curvas de visibilidade e enunciabilidade, as linhas de força e as linhas de subjetivação que tal dispositivo ativava no território escolar. Ao longo dessa aventura que foi

pesquisar e ao mesmo tempo intervir, fomos nos fazendo algumas interrogações, potencializadas por nossos encontros com produções que versam sobre a cartografia, tais como a de Kastrup (2008).

Afinal, quais as semióticas em torno do *bullying* se faziam presentes naquele território escolar, quais delas eram predominantes e como se davam suas conexões? Quais as forças em jogo no cotidiano escolar e que efeitos são engendrados quando as conflitualidades entre pares na escola são significados como *bullying* pelos atores escolares? Em se tratando dessa modulação de violência entre pares, que “nós” porventura bloqueiam ou dificultam movimentos inventivos na escola? Que agenciamentos, por sua vez, aumentam essa potência inventiva e que novos agenciamentos e encontros também podem ser potencializados?

Guiamo-nos pela ideia de que nosso trabalho, como cartógrafos, era:

[...] dar língua para afetos que pedem passagem. Dele se espera que basicamente esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devora as que lhe parecem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias (ROLNIK, 2007, p. 16).

As alianças teóricas que fomos fazendo ao longo desse percurso de doutoramento foram nos imprimindo um modo de investigação que visava a traçar costuras, atentando para diferentes ângulos e viajando pela multiplicidade que as paisagens psicossociais referentes às violências escolares nos ofereciam. Assim fomos buscando, ao longo do processo de pesquisar-intervir, desenhar um rizoma, destacando vetores heterogêneos em torno da questão do *bullying*.

São móveis as conexões entre as linhas componentes dessa questão, como mostraremos. Isso significa alertarmos para dois aspectos: em primeiro lugar, os fios que enredam o dispositivo-*bullying* estão articulados na trama institucional onde nos inserimos, motivo pelo qual não faz sentido expormos, nestes últimos capítulos, as linhas de visibilidade, enunciação, força e subjetivação desse dispositivo de maneira compartimentada, como se elas estivessem operando assim no cotidiano escolar; em segundo lugar, e conseqüentemente, nosso “mapa” do funcionamento do dispositivo-*bullying* no território escolar é aberto e “conectável em todas as suas dimensões, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 22).

Nos tópicos que se seguem, daremos destaque aos encontros e às aproximações com esse território, por meio das análises que se desdobraram a partir dos eixos analisadores que traçamos. Ao longo de nossa escrita, procuraremos destacar territorializações quanto a essa questão, isto é, práticas instituídas, mas também dar visibilidade a algumas derivas e desterritorializações, ou seja, relações instituintes de outros possíveis quanto à questão das

violências escolares, a fim de ressaltar também que resistências têm se afirmado na “Escola- Retrato”.

5.1 Afinal, que noções de *bullying* operam na escola e que situações são identificadas como tal?

Ao voltarmos nosso olhar cartográfico para o cotidiano escolar, percebemos com mais clareza o quanto o *bullying* se constituiu um assunto que vem galvanizando atenção de estudantes e profissionais da educação. Em diferentes momentos de nossa pesquisa-intervenção, seja nas conversas informais ao longo de nossas observações, seja nas oficinas com estudantes e professores ou nas entrevistas com a direção e vice-direção da escola, procurávamos problematizar como os atores escolares construía e faziam circular discursos acerca da questão do *bullying* e que efeitos isso produzia nas relações escolares.

Como cartógrafos, queríamos acompanhar como as práticas discursivas sobre o *bullying*, por exemplo, eram construídas de maneira imanente aos modos de sociabilidade experimentados no contexto escolar, ao invés de procurarmos “revelar” sentidos sobre o famigerado *bullying*, como se estes pudessem ser entendidos por si mesmos. Quanto à concepção dos estudantes sobre *bullying*, um ponto do primeiro encontro da oficina que realizamos com esse segmento nos fornece pistas valiosas. Após termos apresentado uma reportagem¹² sobre aquele tipo de violência, instigamos os participantes da oficina a refletirem se aquelas questões se faziam presentes também na “Escola Retrato” ou, se ali, esses fenômenos eram entendidos de outra forma:

Pesquisador: Bom, gente. Como vocês puderam ver, a gente resolveu passar esse videozinho pra vocês, porque ele é tipo uma dupla de repórteres indo numa escola querendo saber o que as pessoas acham que é *bullying*.

Pesquisadora-Auxiliar: Vocês gostaram?

(Os participantes movimentam a cabeça sinalizando resposta positiva)

Pesquisador: Aí a gente queria fazer justamente isso com vocês. Discutir o que vocês acham disso, aqui na escola de vocês, né? Porque pode ser diferente dessa escola dessa reportagem, né?

Pesquisadora-auxiliar: Assim... alguém poderia começar dizendo o que acha que é *bullying*, o que acham que é?

Ana: Xingar, bater nos colegas.

¹²A matéria chamada “Bullying: como reagir?” pode ser vista neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=yyFwJahGkOA>

Franciele: Bater nos colegas? E o que mais?

Luísa: Mentiras, espalhar mentiras.

Pesquisadora-auxiliar: Mas se eu xingar ou bater num colega é sempre *bullying*?

Ana: Não...pelo que eu sei tem que ser uma coisa que acontece muitas vezes...

Luisa: Pois eu acho que é. Xingar é *bullying* e bater no colega também. Pode ser uma vez, mas é a mesma coisa.

Pesquisador: Até agora vocês falaram xingar e bater no colega. Pra vocês isso é *bullying*... pelo que entendi. Mas tem alguma outra coisa que acontece na escola e que vocês pensam assim: “isso é *bullying*”?

Júlia: Desrespeitar os pais

José: Desrespeitar a professora.

Pesquisadora-auxiliar: Pera aí, deixa eu ver se eu entendi. Vocês acham que desrespeitar o pai e a professora é *bullying* também?

Luisa: É. Desrespeitar é *bullying*. Um dia a professora passou um trabalho sobre *bullying*. Ai dizia isso, tipo, que **desrespeitar os outros é *bullying***.

Pesquisador: Mas desrespeitar como assim, no caso dos pais e da professora?

José: **Não obedecer quando eles dizem pra fazer alguma coisa**, entendeu? Desrespeitar, asism...Desrespeitar.

Pesquisadora-auxiliar: vocês conhecem alguém que tenha sofrido *bullying*, ou praticado *bullying* alguma vez?

Ana: Assim, um dia desses, uma menina mais essa aqui (apontando para Júlia) estavam se batendo, uma menina chegou e disse para a outra menina que Júlia havia xingado a mãe dela. A menina disse que ia bater nela (Júlia). Aí elas começaram a discutir, uma começou a xingar a outra. Eu fui entrar para separar e até eu me machuquei também.

Pesquisador: E vocês, meninos, pelo que vocês já ouviram falar, o que é que é *bullying*?

Davi: É quando a pessoa xinga o outro, rasga o caderno, já rasgaram tanto os meus cadernos, na saída rasgavam meus cadernos por causa das minhas letras. Aí eu ficava com medo e aí eu pedi para minha mãe fazer algo para melhorar minhas letras...

Vale o seguinte esclarecimento: ao explorarmos como significavam o *bullying* nas situações concretas da escola, não nos interessava saber se essas interpretações correspondiam ao que a literatura científica especializada conceitua como tal. Tencionávamos justamente interrogar como operava aquele dispositivo, mais precisamente que ressonâncias eram produzidas na paisagem existencial da escola à medida que determinadas conflitualidades entre os pares que se faziam presentes no seu cotidiano passavam a ser reconhecidas como *bullying* por profissionais e estudantes.

No excerto acima, xingamentos e agressões físicas entre colegas, por vezes independentemente de sua frequência e da sua dinâmica, eram significados como *bullying*

pelos participantes. Além disso, principalmente a partir das colocações de Julia e José, percebemos que o *bullying* englobava uma vasta gama de comportamentos, inclusive o desrespeito às orientações dos adultos.

Em contato com tais discursos sobre o *bullying*, observamos os perigos de que eles operassem justamente um processo de uniformização das conflitualidades na escola, à medida que os mais variados “ruídos” na interação escolar pareciam se codificados como tal, homogeneizadamente, por estudantes e profissionais. Assim, em nós se aguçou a seguinte indagação: não seria esse um indício de banalização dessa subcategoria de violência, efeito de sua elevação a termo da moda, na literatura científica e nos meios de comunicação de massa?

Também temos questões interessantes na entrevista com a diretora da escola a respeito da concepção de *bullying*. Quando indagada sobre sua visão acerca disso, ela nos aponta que se trata de uma violência sutil, na forma de xingamentos que causam sofrimento.

Pesquisador: o que que você entende, o que que você acha que é *bullying*?

Diretora: Pra mim, é... o *bullying*, aqui na nossa realidade da escola, é tipo assim uma violência disfarçada, né? Agora, diretamente você encontra esse tipo de palavreado entre eles. É... eles gostam muito... “o cabeção”, é... “neguim do pageú”, sabe? **Então, cada um, lá da comunidade deles, que a gente sabe que é onde prevalece essas coisas, essa linguagem, e eles trazem pra escola.** E a gente sente que cada vez quem é atingido por uma coisa assim, eles se magoam, eles *pede* ajuda, eles chegam na diretoria pra pedir socorro. E é uma coisa que não agrada, porque se fosse uma coisa comum eles não *tavam* reclamando, né?

Como podemos notar no trecho acima, aos olhos da diretora, os atos agressivos significados como *bullying* são de origem exógena, isto é, seria a escola tão-somente a arena onde esses conflitos ocorrem. Como veremos de maneira mais detalhada no próximo capítulo, uma das reverberações desses regimes de visibilidade e dizibilidade no cotidiano escolar tem sido a gestação de intervenções escolares para fazer frente ao *bullying* que parecem prescindir da problematização das várias instituições (princípios, regras, lógicas de ação, etc.) que atravessam as relações na escola, colaborando, assim, justamente com a exacerbação de tensões emergentes em seu cotidiano. Isto é, assim operando, o dispositivo-*bullying* abre margem para que, diante de dificuldades de manter o controle no espaço escolar por conta dos conflitos deflagrados nas relações entre estudantes, tenha-se um cotidiano institucional marcadamente punitivo e cada vez mais intolerante às experimentações e manifestações de tensões e diferenças, próprias do caráter agonístico da microfísica das relações escolares.

Não obstante, um aspecto interessante daquela mesma entrevista foi a diferença estabelecida pela diretora entre *bullying* e brincadeira, ponto bastante debatido na literatura especializada sobre aquele assunto, inclusive (SILVA, 2010):

Pesquisador: E vocês, no dia a dia, vocês conseguem diferenciar, assim, o que seria, realmente, essa violência disfarçada, isso que você mencionou que é *bullying*?

Diretora: Dá, dá pra conseguir, porque quando é uma brincadeira, quando eles já... tipo assim, se eles são vizinhos, são da mesma comunidade, ali, né, que eles já têm aquele... aquela linguagem entre eles, não machuca, eles convivem com aquilo ali, eles sabem conviver com aquilo ali, né? Mas quando vem de uma forma, como assim que aconteceu hoje entre a Bia e o... esqueci como é o nome do, um menino da turma dele. Isso machucou muito, ela chorou muito, porque ela já era uma mocinha e ele começou a apelidar ela frequentemente, sem dar trégua, então tudo isso quando é com a menina, mulher, a mocinha, né? Agora quando eles... quando é um linguajar comum entre eles, eles *corresponde* com a mesma agressão. Se chamou... *vamo* supor que um chama ele “ah, seu viado”, o outro, “viado é teu pai”, entendeu? Mas aquilo ali não... não machuca muito, porque a linguagem de um já... e a do outro...

Cumpre-nos reiterar: centramos nossa discussão sobre “como o *bullying* funciona” – e não sobre “o que é o *bullying*” – naquele território, isto é, em que agenciamentos as práticas sobre ele se cruzam. Por isso, buscamos ainda rastrear situações as quais os próprios atores escolares identificavam como sendo manifestação de *bullying*. Não faltavam aos sujeitos com quem interagimos exemplos cotidianos de que aquele tipo de violência se presentificava na escola.

Ao nos debruçarmos sobre tais situações, novamente notamos que tem sido cada vez mais amplo o cabedal de práticas que são enquadradas como tal por estudantes e profissionais da escola. A propósito, os momentos de dramatização, ao longo das oficinas, a partir dos quais pedíamos que retratassem situações que presenciavam no dia a dia da escola que lhes remetiam à questão do *bullying*, dão pistas interessantes nesse sentido.

Abaixo, apresentamos a primeira “esquete” feita no primeiro encontro da oficina com os estudantes, ocorrido com alunos do 5º ano A, a fim de retratar situações que estes identificavam como tal. Essa pequena dramatização trouxe um caso verídico em que duas alunas discutiram por conta de um suposto boato difamatório espalhado na escola, culminando em agressão física entre as duas.

Pesquisador: Agora, vamos passar para a outra parte da oficina da gente que é a gente ver a peça que vocês prepararam sobre *bullying* na escola, né? Como é que vocês fizeram aí?

Raissa: Só explicar mais ou menos, aconteceu isso na escola e as meninas vão estar mostrando é... uma foi atrás da outra e teve uma briga.

(Anne e Júlia sentam-se em uma cadeira onde se inicia a esquete).

Anne: E aí, amiga, como é que vai?

Júlia: Tudo ótimo

Anne: Vamos para a festa hoje?

(Ana chega empurrando o ombro de Anne).

Ana: Ei, menina, porque você andava me xingando?

Anne: Tava te xingando, não!

Ana: Tava sim, as minhas amigas me contaram que você tava me xingando!

Anne: Tava te xingando, não!

Ana (em tom de voz alto) Tava não, é?! Eu passei pelas minhas amigas e elas disseram que você tava me xingando de patricinha, né?

Anne: Tú é patricinha mesmo.

Ana: Vou te pegar na hora da saída.

Anne: Tô morrendo de medo.

(Anne e Júlia se levantam como se estivessem indo embora. Ana vai atrás delas).

Ana: Eu não disse que eu ia voltar. Vou te quebrar hoje, bichinha, não pensa que eu não vou te quebrar.

(Anne derruba Ana no chão e finge estar lhe batendo. A cena acaba e elas são aplaudidas).

A seguir, traremos outra “esquete” realizada no terceiro encontro da oficina com os estudantes, ocorrido com alunos do 5º ano C. Nela, um grupo dramatizou uma situação que foi presenciada por seus integrantes no intervalo. Tratava-se, por sinal, de uma situação muito recorrente, pelo que acompanhamos, em meio ao “corre-corre” e “empurra-empurra” dos estudantes ao saírem das salas em direção à fila do lanche, no pátio.

[Natasha vem ao encontro e esbarra com Bia e Clara e diz: “saí do meio, magrela”. Natasha volta, toma o estojo de Clara e joga-o no chão]

Natasha: Pronto... Já acabamos!

Pesquisador: Mas vocês acham que isso é *bullying*?

Natasha: É, porque, na peça, eu empurrei elas sem elas terem feito nada comigo e ainda joguei o material delas no chão.

Pesquisador: Mas isso num é uma coisa que acontece toda hora, todo dia no intervalo? Isso não seria só uma confusão entre colegas...no meio do corre-corre do recreio?

Bia: **Ah, mas eu acho que é *bullying* porque é uma maldade que num tem que acontecer.**

Ciro: Não...e comigo...Um dia a gente tava brincando... Aí uma menina fez assim (Faz o gesto como se tivesse fazendo cócegas nas costelas). Aí ela pegou aqui em mim (pega na barriga)... aí eu fiz assim nela (dá um tapinha nas costas de André), aí ela fez assim pra me bater (faz o gesto de um tapa na cara). Aí eu saí. Aí a Jovina e as outras vieram pra me bater.

Pesquisador: Mas tu acha que foi *bullying* isso aí...elas terem vindo te bater?

Ciro: Foi. Tinha nada a ver. Eu não tinha feito nada com eles.

Pesquisador: Por quê?

Ciro: Porque elas tavam me batendo.

Pesquisador: Mas bater é....qualquer situação que a pessoa bata, é *bullying*?

Ciro: 90% das vezes que é.

Pesquisador: E pra ser *bullying*, tem que ser como?

Ciro: **Áhhh... Tem que xingar. Tem que apelidar.**

A partir dessas referências ao cotidiano da escola, entendemos que esse discurso que toma as diversas conflitualidades escolares como *bullying* é uma das mais potentes ressonâncias, no território escolar, da expansão acrítica dessa categoria nos discursos médico-psicológico, pedagógico e jurídico, bem como nos meios de comunicação de massa. Estaria essa expansão acrítica relacionada a uma espetacularização da violência provocada pelo dispositivo-*bullying*? De acordo com nossa leitura desses processos que acompanhamos na escola, essa espetacularização banalizante que ali se evidencia pelas discursividades mais recorrentes sobre *bullying* é um desdobramento perverso de nossos modos de subjetivação atuais, nos quais as violências despertam ao mesmo tempo ojeriza e fascínio.

Ainda sobre como o discurso sobre *bullying* opera e produz desdobramentos nas relações escolares, as oficinas foram nos possibilitando formular nosso ponto de vista de que os discursos sobre essa subcategoria de comportamento agressivo que mais se destacavam no território escolar revertiam, mormente, esse tipo de violência como um "dado", isto é, como um fato praticamente inegável. Curiosamente, a emergência e visibilidade da categoria *bullying* em muito se justificaria pelo fato de que, com ela, poder-se-ia descortinar um tipo de violência invisível e não levada a sério até então. Mas sua banalização no território da escola, ao enrigecer o olhar dos atores escolares para as diversas conflitualidades ali existentes, parece produzir, paradoxalmente, efeitos de naturalização da violência escolar, naturalização essa delineada com traços de silenciamento de processos múltiplos.

Como já esclarecido, o dispositivo-*bullying* tem sido tomado aqui na condição de analisador de como as tecnologias do poder atuam no contexto da escola atualmente. Ainda na tentativa de perscrutar os efeitos de tal dispositivo nas relações escolares, vale retomar a discussão que fizemos na primeira parte da tese, na qual procuramos, a partir da perspectiva foucaultiana, diferenciar "poder" e "violência". Veiga-Neto (2008, p. 17), ao tratar da relação entre dominação, poder e violência na prática escolar em tempos de Império, defende bem o ponto de vista de que "relações de violência e relações de poder podem ser compreendidas como modalidades de relações de dominação e que tais modalidades são qualitativamente – e

não quantitativamente – diferentes uma das outras”. Para ele, enquanto o poder dobra, uma vez que negocia e se dá agonisticamente, a violência quebra, porque se impõe por si mesma e se dá antagonisticamente.

Tal discussão levantada por Veiga-Neto (2008) nos ajuda a entender o funcionamento do dispositivo-*bullying* no seguinte sentido: da forma como tem sido operado na escola, de maneira a se aplicar às mais variadas interações turbulentas entre os segmentos infantojuvenis, o *bullying* vem produzindo efeitos de indistinção entre violência e poder. Por sua vez, esse é um dos aspectos que nos elucidam porque as mais diferentes expressões de “conflitos entre pares” são cada vez mais reconhecidas como “violência entre pares”, o que também corrobora a produção da recorrente sensação de que a escola de hoje está mais violenta do que nunca.

Ratificamos que tal argumento não implica defender a inexistência de relações de violência *na/da* escola. Entendemos, pois, que poder e violência, na condição de relações de dominação, não são excludentes entre si, tanto é que, no território cartografado, reconhecemos, em diversas situações, a materialidade da violência escolar e os sofrimentos por ela acarretados. O que estamos a apontar, com tais reflexões, é que, se tudo figura como *bullying*, deixa-se de compreender mais refinadamente a polifonia das práticas escolares, inclusive as práticas de dominação que se agudizam em violência propriamente.

Na entrevista com a diretora da escola, também pudemos ter elementos interessantes sobre algumas situações que os atores escolares codificam como *bullying*. Segundo ela, situações de *bullying* ocorrem mais por iniciativas dos meninos:

Pesquisador: E como é que acontece o *bullying* na escola? Se você puder falar um pouco mais, pela tua prática, como é que acontece o *bullying* na tua escola? O que é que você vê mais, assim?

Diretora: Frequentemente, a gente vê mais na parte dos meninos, né?

Pesquisador: É mais entre meninos?

Diretora: Mais entre os meninos.

Pesquisador: E tu teria, assim, alguma... alguma hipótese, assim, porque que acontece mais com meninos, assim, do que com meninas, na tua opinião.

Diretora: Eu acho que os meninos, eles se sentem assim... a gente observa as meninas é uma classe mais unida, né? Dificilmente vem uma confusão pra diretoria, eu observo muito isso, de menina com menina. Geralmente é o menino provocando as meninas. É o menino que provoca duas, três, ou vem uma reclamando dele lá, é sempre assim. Entre os meninos é mais comum. Tanto com eles mesmo, como com as meninas. E eu acho, assim, que, muitas vezes é uma... uma forma deles mostrar a masculinidade. Eles querem se mostrar que eles estão ali, que eles são os homens... Afirmando que eles são homens, que eles são a parte mais forte, que eles podem apelidar, é... intimidar...

Pesquisador: Mas o que explicaria os meninos fazerem mais *bullying*?

Diretora: **É uma coisa da natureza do menino**, eu acho, que a menina não tem essa necessidade tão grande quanto o menino...assim de querer ser violenta com o outro. **A menina é mais delicada...**Não é que ela não cometa, mas comete menos.

Convém destacarmos o entendimento - presente no território da escola e ilustrado aqui a partir de um recorte da entrevista da diretora – de que os meninos são os maiores protagonistas de atos considerados *bullying* em função de que eles, “por natureza”, são mais violentos que as meninas. Vemos aí, outra vez, pistas de como o dispositivo-*bullying* opera naturalizações dos atos violentos, além de se constituir, em alguns casos, também uma ferramenta de naturalização das questões de gênero, como se o *bullying* estivesse ligado a uma suposta essência tipicamente masculina, mais inclinada à violência.

Assim, por meio de nossa cartografia, entendíamos que essas naturalizações presentes nas discursividades sobre *bullying* eram pistas de que, nas relações escolares, processavam-se antigas capturas mediante novas categorizações para os conflitos escolares. Dessa maneira, isso endossava nossos questionamentos sobre a potência efetivamente instituinte da categoria *bullying* para dar conta da complexidade das tensões e processos disruptivos entranhados nas interações entre os estudantes no cotidiano escolar.

A propósito, a constatação a que chegam os profissionais da escola de que os meninos protagonizam mais frequentemente situações de violência entre pares, ao invés de naturalizada, poderia ser pensada à luz da relação entre violência, masculinidade, corpo e poder, considerando justamente a violência como produção cultural, tal qual defendemos no capítulo dois desta tese.

As estatísticas afirmam que homem jovem (entre 16 e 24 anos), especialmente o negro e o pardo, em nosso país, é o maior agente e a maior vítima de violência praticada com armas e no trânsito. [...] A produção da violência por estes homens e a reificação desse processo pelo conjunto da sociedade ajudam a construir o que Cecchetto (2004) denomina, resgatando outros autores, de ‘masculinidades hegemônicas e subordinadas’. [...] A compreensão das masculinidades hegemônicas é feita pelas autoras como construção histórica e social, e não como um dado universal. Por isso, as masculinidades são entendidas como configurações específicas de práticas constituídas em situações particulares e mutáveis, o que implica dizer que ela refuta os modelos essencialistas de explicação das práticas masculinas em vários domínios, e, no caso desta reflexão, no âmbito das práticas de violência [...] Podemos dizer que nossa cultura é pródiga de construção de estilos de sociabilidade que aproximam os homens de um ethos violento, no qual há uma rígida divisão entre ‘nós’ e ‘eles’, de tal forma que se o outro não for um nosso é alvo de violência [...] Nas escolas, pode-se constatar brigas entre grupos rivais, conflitos advindos de estilos diferentes adotados pelos jovens, conflitos que muitas vezes encontram expressão em formas violentas de relacionamento (BONAMIGO, 2008, p. 211).

Até aqui, nossa análise frisou pistas de como as práticas discursivas sobre *bullying*, ao naturalizá-lo como uma evidência, em muitos momentos, operam cristalizações

dos fluxos no território escolar. Que outros efeitos isso produz naquelas relações? Ora, uma vez que o *bullying* passa a aparecer no dia a dia escolar, por vezes, como uma realidade representada com significado pronto, sem que se questione essa própria categoria e os discursos que são formulados a seu respeito, restringem-se as frestas para que se pensem as tensões e conflitualidades entre os estudantes sob outras formas e para que se questionem os processos que construíram as sociabilidades entre os estudantes nessa direção.

Num caminho diferente, inspirados no legado de Deleuze e Guattari (1997) sobre a cartografia, podemos entender que os limites do território existencial são mais semióticos que espaciais, sendo interessante buscar diversos signos que, ao mesmo tempo, delimitam o território e são seus pontos de abertura. Assim, propomos que as situações de violência entre pares devem ser tomadas justamente como a possibilidade de tensionar a própria escola e os modos de subjetivação no contemporâneo. Ora, se assim entendermos as conflitualidades infantojuvenis que se fazem presentes na escola e que vêm sendo categorizadas como *bullying*, elas podem comparecer no território escolar na sua dimensão de posição de problema, como pontos de bifurcação, desafiando esse território a se modificar e se expandir, forçando-o a pensar, a desatar pontos de estrangulamento, a liberar linhas para o estabelecimento de novas conexões.

Isto é, as situações vistas como *bullying* podem ser uma oportunidade para que se pense o tempo, os espaços e os lugares que cada um ocupa no território escolar. Isso porque a violência - como a concebemos - não seria uma “causa”, como os discursos majoritários que circulam na escola parecem apontar, mas sim um “efeito” possível dos processos de subjetivação e das práticas institucionais que ocorrem dentro e fora da escola, sendo interessante seu sentido, que é justamente o que tensiona esses processos e essas práticas. Por isso, nossa intervenção no território escolar procurou se ocupar dessa tensão, colocando-a em análise.

5.2 “O *bullying* é uma indisciplina”: reedição das tensões entre indisciplina e violência na escola

No subtópico anterior, ao analisar práticas discursivas que circulavam nas oficinas, entrevistas e observações que íamos fazendo na escola, frisamos que nos foi plausível pensar que havia, no território cotidiano da escola, como efeitos de tais práticas, uma apropriação expansiva e, por vezes, acrítica da categoria *bullying*, a exemplo do que observamos em grande parte da literatura científica sobre o assunto. Além disso, cumpre-nos

ressaltar, doravante, que determinadas discursividades sobre *bullying* têm funcionado, no cotidiano escolar, como uma reedição de tensões entre indisciplina e violência.

Traremos abaixo um trecho do primeiro encontro da oficina com os professores, que se refere ao momento seguinte à exibição de um vídeo com uma reportagem¹³ do Jornal Nacional, da Rede Globo, tematizando o fenômeno *bullying*. Além de apresentar o conceito corriqueiramente sustentado na literatura científica, a reportagem entrevista especialistas no assunto e educadores segundo os quais o *bullying* é um fenômeno que tem crescido atualmente, apresentando ainda dados estatísticos que corroboram essa argumentação.

Muito mais do que “transmitir” aos professores qual seria o “entendimento correto” sobre *bullying*, de modo a “fechar a questão”, nosso intuito com o uso daquela reportagem foi disparar debates justamente em torno de como o *bullying* tem sido tratado por especialistas e pela mídia. Isto é, valemo-nos da reportagem para “abrir a questão”: como os próprios professores da daquela escola posicionam-se frente à problemática da violência entre segmentos infantojuvenis em seu cotidiano e de que estratégias lançam mão para lidar com ela?

Pesquisador: Bom, como vocês viram, a matéria traz que o *bullying* tem sido cada vez mais presente na escola hoje, né? Mas a ideia não é pegar essa matéria e dizer assim: Pronto, isso aí é o *bullying* e a gente tem que fazer assim na escola. Eu trouxe a matéria justamente pra fazer com vocês o exercício de pensar a escola de vocês. Tipo assim: E aqui na escola de vocês, como vocês percebem isso? Faz sentido o que a matéria coloca ou vocês vêem que aqui a coisa funciona de um modo diferente? O que acham?

Márcia: Aqui tem cada vez mais essa questão do *bullying*... sim.

Marta: É uma realidade que a gente vê todo dia aqui. É na sala, é no recreio... **Tá uma epidemia, viu?** (Risos)

Pesquisador: Mas como vocês entendem assim o que é que seria o *bullying*, né? Se vocês tão dizendo que tem cada vez mais isso aqui, como é que aparece isso na escola? Porque é de uns tempos pra cá que a gente tem ouvido falar nesse termo, né?

Márcia: O *bullying* é, eu vejo assim, como **mais um exemplo da indisciplina do aluno**. Porque o que é a indisciplina? A indisciplina é quando o aluno descumpe alguma norma e prejudica o funcionamento da escola. E, **nas normas da escola, ele não pode desrespeitar** nem os colegas, nem a gente, professor.

Pesquisador: Então, você vê, tá relacionando aí *bullying* e a indisciplina na escola... Seriam as mesmas coisas, gente?

Lima: Eu vejo como a mesma coisa... de certa forma... O *bullying*, vamos dizer assim, seria uma forma, **a violência do aluno dentro da escola é uma expressão de como a indisciplina tá crescendo na escola, como os alunos não reconhecem mais as normas da convivência na escola...** Quando o aluno xinga, bate, apelida, fica excluindo o outro...ele tá desobedecendo uma coisa que é uma norma da escola, uma regra de boa convivência.

¹³ A matéria pode ser vista no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=mGbmqdGeokM>

Márcia: Eu vejo assim que o *bullying* é violência, claro. Mas ele é **antes de tudo uma indisciplina**...Porque, veja, aquele aluno que desobedece o professor, que não tem um rendimento escolar...Se você for ver, aqui na escola é ele que pratica a violência contra o outro, é ele que intimida o aluno... É ele que pratica o *bullying*... Ele pratica o *bullying* e pratica o desrespeito pelo que o professor tá expondo na sala, ao mesmo tempo. O reflexo disso é que ele tira nota baixa...

Pesquisador: Mas o *bullying* seria uma forma de violência ou uma forma de indisciplina, então?

Lima: Eu vejo mais como uma indisciplina...

Teresa: Mas pelo que a gente vê, né, na mídia...É uma violência...Num deixa de ser uma indisciplina, porque ele, quando acontece na sala, por exemplo, ele tá desrespeitando não só o colega, mas a autoridade do professor que tá na sala. Mas é mais...é uma violência. **É uma indisciplina que está contida na violência...**

Procuramos tomar cuidado para que a dinamicidade da circulação de sentidos sobre a violência infantojuvenil não fosse obscurecida por definições prévias de *bullying* a partir de linhas molares, como as definições amplamente expostas na literatura científica e nos meios de comunicação de massa. Afinal, montamos nossas estratégias interventivas para problematizar o próprio dispositivo-*bullying*, desemaranhando-o e, por vezes, dando passagem a linhas de ruptura com o próprio dispositivo. Assim, pudemos ver que atos de indisciplina identificados por professores na sala de aula passam a ser tomados sob a rubrica do *bullying*. Consideramos legítimo reconhecer a indisciplina como o sentido dado, por exemplo, pela professora Márcia e por profissionais da escola para a problemática do *bullying* no tange a relação professor-aluno, visto abrir nosso campo de análise, ao enfocarmos a violência infantojuvenil, para além da relação entre pares na escola. Quanto a isso, nossa análise de algumas práticas em ação na escola nos conduz a sustentar que, uma vez que alguns professores incluem no conceito de indisciplina comportamentos distintos, o *bullying* é associado a essa questão por ser significado como desobediência às regras do estabelecimento escolar, perturbando seu funcionamento, e também como uma forma de o professor manifestar seu desconforto com sua própria condição docente.

Parte do excerto acima, sobretudo os trechos em que os docentes se queixam de que os alunos, ao praticarem o famigerado *bullying*, “não reconhecem mais as normas de convivência da escola”, clarifica como parcela considerável dos discursos dos professores sobre *bullying* nas oficinas nos reporta à forma como se atualizam a questão dos impasses da relação professor-aluno, há muito abordadas por estudos sobre a escola, nos campos da Psicologia Escolar/Educacional e da Pedagogia (AQUINO, 1998). Dessa forma, a discussão entre indisciplina e violência nos faz entrever também como o dispositivo-*bullying*, nos

meandros da escola, também comparece como analisador da fragilização da condição docente nos contornos contemporâneos do território escolar.

De certa maneira, os discursos dos professores sobre os fenômenos de conflito identificados como tal soam como um pedido de socorro dos docentes frente a essa crise de legitimidade por que passa a escola, cujos profissionais sentem-se expropriados de sua potência de agir sobre o próprio cotidiano escolar. Por isso, sustentamos o ponto de vista de que o dispositivo-*bullying*, ao operar agudizações dos dilemas da relação professor-aluno, traz como correlato o escancarar de sintomas de uma crise da própria escola contemporânea. Em outros pontos da cartografia, essa questão pode também ser observada, como destacaremos à frente.

Dando prosseguimento à análise, outro momento da oficina com os professores mostra como determinados discursos que operam com a categoria *bullying* produzem efeitos de indistinções entre os signos da indisciplina e da violência escolar. No trecho abaixo, dando seguimento à discussão sobre o que os professores pensavam sobre o *bullying*, alguns apontam que este seria um dos níveis da indisciplina.

Pesquisador: Então, a gente até agora discutiu como vocês vêem a questão do *bullying* aqui na escola...E alguns de vocês falaram de que é uma indisciplina... Alguém teria algo mais a refletir sobre essa questão? Eu fico curioso pra ver o que vocês pensam sobre o seguinte: sempre existiram esses comportamentos que desafiam, vamos dizer assim, as normas da escola, que vocês tão chamando de indisciplina...Mas porque agora se fala que parte desses comportamentos são *bullying*? Pra vocês, como é que fica essa questão?

Cláudia: Assim, no meu modo de entender é assim: **O *bullying* é um nível da indisciplina, entende? É como se na escola a gente tivesse várias indisciplinas, e o *bullying* é uma delas.**

Pesquisador: E que várias indisciplinas seriam essas?

Cláudia: Tem um nível de indisciplina que é, tipo, o desvio da regra, aquele aluno que não deixa a aula fluir, que dificulta pedagogicamente a aula. É uma indisciplina pedagógica. Aí tem outro nível, que também atrapalha a aula e vai contra as regras da escola, mas é outro nível... Nesse nível é aqueles conflitos entre os alunos, que pode ser fora da sala, dentro da sala, no intervalo, na entrada, na saída, enfim... Nessa indisciplina, que é os conflitos, eu vejo que são os xingamentos, as intimidações, os apelidos, aquelas formas de mau-tratar o aluno que os outros alunos fazem.

Lisbela: Só complementando... Eu concordo com o que você tá dizendo, mas eu ainda vejo um outro nível da indisciplina... É aquela que o aluno desautoriza o professor e a direção... São as agressões ao professor, o vandalismo e o quebra-quebra na escola.

Pesquisador: Então, vocês vêem que o *bullying* aqui na escola de vocês é um nível da indisciplina.

Lisbela: Exato. Pelo que acontece aqui na escola, eu vejo desse jeito, o *bullying* é uma violência, é claro, não nego isso, porque é a agressão ao colega, é uma coisa grave, mais grave do que atrapalhar a aula, por exemplo, mas é uma indisciplina também, naquele nível lá que eu falei...

A forma como as professoras Cláudia e Lisbela refletem sobre os níveis de indisciplina, dentro dos quais incluem o *bullying*, é relevante porque permite entrever a multiplicidade de situações que produzem aflições nos educadores, situações com intensidades e naturezas diversas. Contudo, tais discursos podem corroborar com a inclusão do fenômeno-*bullying*, assim como outros comportamentos violentos, na categoria da indisciplina, de maneira aparentemente indistinta, aspecto que tem sido destacado como problemático por autores como Amado e Freire (2002), visto que a força acadêmica e social do conceito de violência escolar torna insustentável a subordinação à noção de indisciplina.

Julgamos profícuo considerar a flutuação do *bullying* entre a indisciplina e a violência como um analisador. Isso nos convoca a refletir, a partir das linhas que pudemos traçar em nossa cartografia, sobre o que tais discursos que conectam *bullying* e indisciplina vêm produzindo na escola. Em nossa experiência na atuação profissional em Psicologia e nas investigações a partir da pesquisa-intervenção, percebemos o quanto a indisciplina figura entre as questões mais estressoras que atravessam a vida escolar. Na “Escola Retrato”, a preocupação com a indisciplina também tomava corpo, uma vez que as dificuldades em lidar com as transgressões dos alunos eram costumeiramente apontadas por professores, direção e outros funcionários com uma das mais difíceis de equacionar.

Portanto, a que servem as discursividades que, ao produzirem sentido sobre *bullying*, reeditam tensões entre indisciplina e violência escolar? Nossa análise, então, deve apontar a condição paradoxal dessas tensões.

Por um lado, à medida que o dispositivo-*bullying* funciona estabelecendo indistinções entre violência e indisciplina, e a categoria *bullying*, por conta disso, passa a abarcar tudo, despotencializam-se, nos atores escolares, discussões sobre o que, na trama institucional, promove violência entre os segmentos infantojuvenis e sobre o que favorece a quebra das regras escolares. Isto é, as violências ali identificadas não são analisadas em consonância com a discussão sobre as sociabilidades existentes na escola e sobre o próprio estabelecimento das regras ali. Assim operado, o dispositivo-*bullying* tem servido ao abafamento de problematizações sobre as próprias instituições que atravessam a escola e sobre a dinâmica de relações entre professores e alunos, o que finda por elidir vias de passagem para os atos violentos. Além disso, essas práticas discursivas que circulam entre os

professores acerca do *bullying* são importantes chaves analíticas que nos ajudam a entender a expansão dessa categoria na atualidade, como se vivêssemos uma epidemia de *bullying* e como se a escola tivesse se transformado, apenas recentemente, em um território no qual uma gama cada vez maior de crianças e adolescentes estariam “em risco”.

Como veremos, outro efeito problemático da sinonímia entre *bullying* e indisciplina, pelo que observamos na escola, tem sido o uso, para combater o *bullying*, das mesmas medidas de combate à inobservância das normas pedagógicas, já mencionadas por Rocha (2000): a priorização de práticas normalizadoras que têm a disciplina como objetivo e eixo norteador do processo educacional. Desta feita, ocorre que a dualidade respeito-desrespeito às normas passa a ser o eixo avaliador das interações entre os diversos atores escolares, o que se mostra insuficiente para fazer frente à problemática das violências *na, à e da* escola.

Por outro lado, haja vista os sentidos das práticas estarem sempre em disputa nas forças sociais, é preciso reconhecer também que, quando os professores concebem o *bullying* em um contínuo que vai da indisciplina à violência, podem ser ativadas reflexões sobre o plano institucional em torno do qual se acentua a crise do próprio dispositivo pedagógico da escola. Essa crise é reconhecida nos momentos em que a “voz do professor” pede socorro indiretamente para sua desvalorização como agente central do fazer docente. Desta feita, chamamos atenção para a proficuidade de tratar indisciplina e violência escolar como um contínuo que vai de um grau menor a um maior grau de conflitualidade.

Quanto a isto, diversos trabalhos sobre violência escolar têm insistido na necessidade de distinção entre violência e indisciplina. As reflexões de Silva e Nogueira (2008, p. 26) destacam que:

[...] os estudos sobre violência escolar, embora reconheçam a dificuldade de conceituação, acabam por apontar definições de violência que têm como elemento aparentemente consensuais o poder destrutivo, o caráter coercitivo, o uso da força, a existência do agressor e da vítima [...] Em contraposição, quando se fala de indisciplina, aponta-se para a ideia da quebra da regra criada exclusivamente com finalidades pedagógicas, ressaltando também a pouca gravidade intrínseca dos atos tidos como indisciplinados.

Tendo em vista a preocupação com as imprecisões e as indistinções entre violência escolar e indisciplina, Silva e Nogueira (2008, p. 33) propõem o seguinte:

Acreditamos ser necessário, mas também possível, reservar o emprego do conceito de indisciplina apenas aqueles comportamentos que violam mais diretamente as regras criadas estritamente com vistas à garantia das condições necessárias à realização do trabalho pedagógico. [...] Acreditamos que esse foro [da violência] só é atingido quando se observa nos comportamentos uma intenção de causar danos materiais aos sujeitos ou uma certa capacidade de atingi-los em sua integridade física, psicológica ou moral

Não obstante, a flutuação da noção de *bullying* entre a indisciplina e a violência indica que o crescente interesse pelos comportamentos que desafiam a autoridade dos profissionais inseridos na escola também tem produzido, no dia a dia escolar, uma tendência a incorporar a noção de indisciplina à problemática da violência escolar (SILVA; NOBREGA, 2008). Eis uma das ressonâncias mais importantes das discursividades ativadas pelo dispositivo-*bullying* na trama das relações escolares. Assim como a grande visibilidade e comoção provocada pela mídia, bem como a constituição de uma comunidade científica especializada em torno do assunto, principalmente entre o campo dos discursos médico-pedagógico e psicológico, o uso por vezes genérico e dilatado da noção de *bullying* pelos professores para dar sentido às conflitividades na escola cumpre papel importante na própria fabricação do *bullying* como “evidência”.

Enquanto nas oficinas com os estudantes vimos que, em muitos momentos, seus discursos aglutinam na noção de *bullying* diversos fenômenos disruptivos observados na escola, nessa oficina com os professores, estes oscilam em considerar o *bullying* como violência e como indisciplina. Tratam-se, a nosso ver, de expressões distintas de um mesmo processo: juntamente com a produção da categoria *bullying*, a partir da arqueogenealogia que esboçamos alhures, assistimos a uma dilatação da noção de *bullying* no território escolar, englobando comportamentos até então significados como indisciplina, a exemplo do que tem ocorrido com outras manifestações da violência escolar (DEBARBIEUX, 2002; SPOSITO, 2001).

Portanto, os modos de operação do dispositivo-*bullying* remetem-nos a impasses e tensões presentes na própria literatura especializada sobre violência escolar. Embora tenhamos, como já destacamos, esforços para discernir indisciplina e violência, em muitas produções temos que vários comportamentos hoje designados de *bullying* eram chamados de incivilidade até pouco tempo atrás.

Em alguns trabalhos, como o de Santos (2002), a “incivilidade” é justamente um meio termo entre a indisciplina e a violência, o que, no nosso entendimento, abre possibilidades para que se pense o *bullying* nesse meandro também. Debarbieux (2001) é um dos principais autores que pensa a incivilidade como um modo de discernir os atos delinquentes das microviolências na forma de agressão e insulto, por exemplo, os quais não são necessariamente penalizáveis, embora, na opinião daquele autor, não devam ser tolerados.

Inspirando-nos na discussão de Spósito (2001) sobre violência escolar, pensamos ser pertinente retomarmos a seguinte interrogação, tocada por nós no primeiro momento de

nossa cartografia: que ressonâncias políticas, conceituais e educativas têm o uso generalizado e por demais abrangente da categoria *bullying* para tratar das conflitualidades na escola? De um lado, por meio dos tensionamentos entre indisciplina e violência ativados pelo signo do *bullying*, como supramencionamos, pode-se incorrer na acentuação de apenas um lado da questão da violência escolar, os alunos, sem por em causa a própria escola. Um dos desdobramentos dessa acentuação, por sua vez, pode ser a criminalização dos mais diversos comportamentos infantojuvenis disruptivos na escola. De outro, pode-se seguir mascarando atos de violência sob o signo da indisciplina.

A nosso ver, um dos pontos relevantes a considerar é que nem a indisciplina nem a violência escolar estão descoladas do contexto da escola, como muitas vezes parece ficar implícito nos discursos sobre *bullying* que mais se sobressaem no território escolar. Por isso, sustentamos a tese de que tanto a indisciplina quanto as diversas facetas da violência escolar, entre elas o que se tem chamado de *bullying*, requerem uma abordagem institucional. Isto é, ainda que se configurem fenômenos distintos, tanto a indisciplina como o *bullying* são formas de expressão das instituições imbricadas com certos modos de pensar-fazer na escola, sendo que ambos têm provocado, dentre outras questões, o encaminhamento a especialistas - médicos e psicólogos, entre outros.

Apesar de distintas, a indisciplina - como um ato em desacordo com a ordem - e as práticas de violência entre pares - como uma exacerbação dessas transgressões que acarreta danos aos sujeitos - convergem por expressarem vivências desestabilizadoras cujas queixas vêm se intensificando no dia a dia da escola.

As sensações produzidas a partir das afecções do pesquisador também compõem o mapa que a cartografia busca traçar (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Quanto a isso, salientamos que os encontros com os professores provocaram em nós linhas de desassossego e estranhamento, produzindo ruptura nas nossas formas de pensar, sentir e agir. A operação da noção de *bullying* nos meandros da indisciplina, ou as fronteiras fluidas entre ambos, era um dos pontos que nos desassossejava. Então, nos momentos em que essa relação entre *bullying* e indisciplina emergiu, tentamos discutir com os professores limites e possibilidades de distinção entre os fenômenos da indisciplina e da violência escolar, a exemplo do que, em contexto e com propósitos diferentes, fizeram Silva e Nogueira¹⁴ (2008).

Afinal, como cartógrafos, procurávamos por transitoriedades e devires na paisagem psicossocial da escola. Devido ao rastreo não se esgotar na mera busca de

¹⁴ Silva e Nogueira (2008) realizaram pesquisa em duas turmas do ensino fundamental em uma escola pública de Belo Horizonte, tendo o fenômeno da indisciplina como objeto de investigação.

informação, importaram-nos, então, as pistas e os signos de processualidades. Algumas mudanças de posição, velocidade e ritmo no debate sobre violência escolar, *bullying* e indisciplina foram sendo percebidas entre os professores, no decurso da oficina. Segue trecho extraído na primeira oficina com os professores, em que alguns deslocamentos quanto a essa questão se fizeram sentir:

Pesquisador: Bom, não sei se vocês perceberam, mas a gente quando começou a discutir como vocês vêem o *bullying* aqui na escola de vocês...acabou que a discussão foi trazendo uma questão maior e muito interessante...que é a relação entre indisciplina e violência na escola....Alguns de vocês, até agora, foram colocando que o *bullying* é uma indisciplina e é uma violência...como se os atos de *bullying* fossem um tipo de violência escolar que tivesse contido na indisciplina... É um debate muito rico e eu queria convidar vocês a pensarem na seguinte provocação, vamos chamar assim, essa pergunta: é possível a gente pensar diferenças entre indisciplina e violência escolar, aqui na realidade de vocês? Ou quando fala em disciplina e violência nessa escola a gente tá falando da mesma coisa?

Lisbela: Olha...deixa eu pensar aqui...é uma coisa complexa essa aí que você tá colocando... (Risos)

Pesquisador: Mas fale assim pela tua experiência aqui...

Lisbela: Tá, vamo lá. Olha só: A violência eu vejo assim como uma agressão, seja ela verbal ou física. Aí entra o *bullying*, né, que pode tá misturada a verbal e a física...muitas vezes aqui tá misturado. É quando o aluno faz algo com outro aluno que esse outro aluno não quer. Isso aí é agressão, é violência, porque o aluno faz uma coisa com o outro sem que ele quisesse. A indisciplina... se reparar bem, agora pensando aqui, eu já vejo diferente do que a gente discutiu naquele começo... A indisciplina é mais quando alguma atitude de aluno atrapalha o caminho do grupo, na aula isso acontece muito, é uma violação... mas não necessariamente é uma violência, uma agressão.

Pesquisador: Certo, a partir disso, o que vocês acham, gente?

Cláudia: Eu acho que faz sentido o que ele colocou... se é que eu entendi... Aqui na escola tem muita agressão entre os próprios alunos... e nem todas essas agressões são *bullying*, pelo conceito, né, que a mídia passa... Então não dá pra dizer "ah, tudo é *bullying*". Tem mais indisciplina do que *bullying*... os comportamentos impróprios... que atrapalham a turma, a aula... Isso é uma indisciplina...Mas nem sempre aquilo se transforma em *bullying*... O *bullying* ocorre muito, mas não tanto quanto a indisciplina, se for pensar bem. É grave, mas não é tão frequente. Tipo: tem muito xingamento, mas nem todo xingamento é *bullying*.

No trecho acima, os docentes assinalam possibilidades de perceber a indisciplina e a violência escolar em um contínuo, situando o *bullying* num campo fronteiro, destacando distinções entre tais fenômenos, sobretudo, quanto à frequência de cada um. Segundo a professora Cláudia, por exemplo, os atos de indisciplina ocorrem mais corriqueiramente do que os que ela entende como *bullying*. Abaixo, temos a continuação do diálogo, em que mais elementos são trazidos a fim de complexificar o debate:

Pesquisador: Então, pelo que eu tô vendo, vocês agora tão visualizando algumas diferenças entre o que vocês acham que é *bullying* e aquilo que vocês acham que é um comportamento que vocês acham indisciplinado, né? Pelo que eu consegui

pegar, vocês disseram que a indisciplina é mais frequente, porque nem tudo é *bullying*, é isso? E, além da frequência, teria alguma outra forma de diferenciar?

Márcia: Tem uma coisa que é assim: a indisciplina é um descumprimento da regra... mas é uma regra daquele tipo: é uma desobediência à figura do professor na sala, por exemplo. **Já o *bullying* a regra que o aluno descumpre é uma regra maior, é uma regra social, é uma regra de convivência** com os colegas da idade dele.

Pesquisador: Então é como se, pra ti, *bullying* e indisciplina ferem regras, mas as regras são de cunho diferente, né, isso?

Márcia: Justo, é por aí.

Marta: **Outra diferença que eu tô pensando agora é que o *bullying*, né, no *bullying* você tem consequência mais grave, vamos dizer assim... São danos maiores...** Danos psicológicos e físicos, físicos às vezes. Nos comportamentos que não são *bullying*, que são mais aquela indisciplina que a gente vê mais, o prejuízo é mais pro andamento da aula. Então, é claro, **no *bullying* não pode só ficar a cargo do professor...** tem que levar pra direção... não dá pra deixar pra lá.

Como podemos notar nesse trecho, além da frequência com que ocorrem, as professoras Márcia e Marta assinalam haver distinção entre *bullying* e indisciplina também quanto ao caráter do ato transgressor, suas consequências e as reações que a escola deve ter.

5.3 Denúncia, revide e resignação: estratégias para lidar com situações identificadas como *bullying*.

As ações que o sujeito efetua sobre si mesmo são um relevante fator produtivo das curvas de visibilidade e dos regimes de enunciabilidade sobre *bullying*. Dessa maneira, como o dispositivo-*bullying* faz falar o sujeito que ele mesmo produz - os sujeitos protagonistas da violência entre pares? Que práticas sobre si são instituídas pelas curvas e regimes de tal dispositivo?

Outro ponto interessante que buscamos rastrear quanto ao funcionamento do dispositivo-*bullying* no território escolar foi esse: que estratégias os próprios alunos encontram, no seu cotidiano, para fazer frente a situações por eles identificadas como *bullying*? Nas oficinas com os estudantes, aparecem fortemente três: a denúncia aos professores ou à direção, o revide e a resignação.

Ao serem interpelados sobre como fazem diante das situações que identificam como *bullying*, ocorreu que alguns alunos, de pronto, falaram que procuram alguma autoridade na escola, seja algum professor ou a direção, para que estes reprimam as atitudes agressivas. Numa conversa ao longo de um dos intervalos, uma aluna do quarto ano do turno da tarde, de 13 anos, que chamaremos aqui de Jamily, nos disse o seguinte:

Pesquisador: Geralmente, gente, quando vocês identificam alguma coisa aqui na escola que vocês acham assim: “Poxa, isso é *bullying*”, o que vocês fazem?

Jamily: Ah, se a pessoa tá vendo que tá rolando algo estranho, assim, se tem uma pessoa que é mais forte fazendo coisa errada com o mais fraco, aí a gente fala com alguém, **chama a professora, diz pra diretora, essas coisas. Se não disser nada pra professora a coisa continua e vai ficando pior.**

A exemplo do que trouxe Jamily, alguns participantes da primeira oficina com estudantes fizeram referência também à estratégia da denúncia. No entanto, relataram que uma das desvantagens de denunciar as ocorrências de violência entre pares é a existência de ameaças e o medo de represália. É o que fica claro na seguinte fala da estudante Ana:

Ana: Um dia desses dessas daqui, aquela, um desse o pessoal da nossa sala, tinha um menino aqui que eu esqueci o nome dele, que ele fica sentando bem ali (apontando para o canto da sala) fica só “intimando” com a gente. Aí a gente foi falar pra professora, aí a professora brigou com ele e ele brigou com a gente, aí a gente disse: ora, a gente não pode fazer nada. Aí ele disse: vou pegar tudim vocês. Eu cheguei ali, ele bateu na gente, começou a chutar a gente, aí a gente falou: peraí que eu não vou deixar ninguém me bater não. Aí eu fui pra cima dele, comecei a bater também. No outro dia chamaram a mãe dele, no outro dia eles tinham xingado a professora. Eles foram expulsos, aí depois voltaram.

No final desse excerto, podemos notar que Ana aponta que, uma vez não tendo cessado a agressão que recebia com a denúncia à professora, resolveu adotar a estratégia do revide. Outro trecho de diálogos que tivemos na primeira oficina com os estudantes também permite entrever o medo de retaliação que muitas vezes acaba por inibir a denúncia de situações de violência.

Ana: Uma menina implicou um dia desses comigo e ficou me ameaçando, querendo me bater. Eu falei: “Eu não quero bater em você, por favor”.

Júlia: Um dia desses um menino aqui se machucou e foi para no hospital, ele disse pra diretora que tinha tropeçado e tinha caído mas não foi verdade, foi um menino que puxou a cadeira dele e ele caiu.

Davi: Tipo assim: ele tava sentando aqui na cadeira o outro puxou e ele caiu.

Júlia: mas ele disse pra diretora que tinha tropeçado e caído.

Ana: Só que ele mentiu, aí a mãe dele veio falar com a diretora e fez o maior barraco aqui, entrou na nossa sala.

Pesquisador: Mas porque ele disse que tropeçou?

Ana: Porque ele tava com medo da mãe dele bater nele.

Davi: **Ou então ele tava com medo desse menino vir e fazer isso com ele outra vez.** E, assim, na quarta série acontece. Não sei se a Ana se lembra (apontando o dedo para ela) que aquele menino me derrubou e ainda me chutou. Aí eu falei pra minha mãe, minha mãe veio e falou pra diretora. A mãe dele veio aí. Aí a mãe desse menino veio xingar minha mãe e minha mãe não disse nada. Só perguntou brigando, aí a mãe desse menino fez o maior barraco. Aí minha mãe só disse: “mostra aí, Davi” (referindo-se ao machucado). Aí eu quase que fico nu. Minha mãe fez desse

jeito (ele fez um movimento como se tivessem puxado a bermuda dele). Tava aqui a mancha.

Circulou também entre os alunos o discurso de que o descrédito dado pelos professores às denúncias desestimula o uso desta estratégia por parte de quem se sente agredido pelos colegas. No trecho abaixo, há relatos de situações em que os alunos denunciaram situações de agressão e de insucesso da denúncia. Também vemos como percebem a estratégia do revide frente a esses casos:

Ana: Um dia desses eu e ela nós tava *tudim* sentada, aí tinha um menino que tava lá do outro lado bebendo água e começou a jogar água na gente. **A gente contou pra professora, mas ele colocou culpa na gente e, mesmo ele mentindo, a professora colocou a culpa na gente.**

Pesquisador: E vocês têm algum comentário sobre isso? (Dirigindo-se aos demais participantes).

Mara: **Toda coisa que a gente diz pra professora ele diz que é mentira, aí a professora acredita nele e não acredita em nós.**

Ana: Quando ela vai perceber que aquilo dali é mentira.

Davi: Tipo o menino pegou a bicicleta do outro, aí atropelou um menino que se machucou e pegou cinco dias de suspensão. Aí voltou hoje pra escola.

(José ergue a mão pedindo para falar)

José: É porque eu sofro *bullying*, a maioria das pessoas me chamam de tomate, desses nomes. Tomate porque é vermelho, porque eu corro aí fica vermelho aqui (Apontando para as buchechas). Aí qualquer coisa que é vermelho eles me chamam, é salsicha, é...é... tomate...leitão...essas coisas assim...aí a maioria das vezes eu não gosto, aí eu apelido os outros. Hoje mesmo um menino passou por aqui e deu um murro no outro, aí eu passei do lado dele assim mas não foi perto, aí ele falou: olha aí, professor, o menino que tava me batendo. Aí eu disse: eu passei foi longe de tu. Aí eu dei só um empurrão nele, quando eu passo o pessoal fica falando, “ei leitão”, ficam só me chamando, aí eu não gosto, não...

Ao longo de nossa pesquisa-intervenção na escola, um dos alunos do quarto ano da manhã, o qual será aqui chamado de Andrey, com quem conversamos em um dos intervalos de aula, endossou que o revide acaba sendo uma estratégia encontrada por alguns frente a situações que identificam como *bullying*. “De tanta a pessoa ser o alvo, tem vezes que ele revida, quase todas as pessoas que estão aqui revidam”, disse o aluno.

Outra estratégia produzida, no dia a dia dos estudantes, é a resignação frente às situações de violência. Entendemos isso como estratégia porque, em diversas situações relatadas, tratava-se de uma tentativa de, com o tempo, aplacar a violência sofrida. Isso fica claro em um momento das oficinas em que dialogávamos sobre a atribuição de apelidos aos colegas, muito frequente nas sociabilidades estabelecidas pelos alunos no território escolar.

Pesquisador: E esse lance que vocês falaram, que o *bullying* acontece muito pelos apelidos constantes e xingamentos de alguns dos colegas... que gera às vezes sofrimento e tal...O que vocês acham disso?

Ana: Ah, acontece, né, é normal, se você acha uma coisa diferente, um comportamento diferente numa pessoa, é normal... Num tô nem dizendo que é bom...

Patrícia: Pois é, assim, se a pessoa é meia estranha, você comenta... Tem uns que a gente acaba até se acostumando com a pessoa com o tempo...

Ana: É como se fosse uma mania... de apelidar... Uma mania mesmo...

Pesquisador: Mas como é que surge assim os apelidos, pelo que vocês vêm aqui na escola?

Patrícia: **Vai muito assim pelo defeito que a gente vê na pessoa ou que a pessoa vê na gente. Tipo, tem um menino aqui que o pessoal chama ele de Bombril por causa do cabelo dele que é duro.**

Pesquisador: Mas isso é um defeito?

(Risos)

Patrícia: Ah, é feio, né? Se não fosse feio o povo não alisava à força.

Ana: **Tem outra menina aqui, que ela é mais machona, assim. Aí o povo chama ela de Berrante... Por causa da voz grossa dela, que ela é toda “homão”.**

Pesquisador: Mas o que vocês acham divertido assim nesse lance de apelidar uma mesma pessoa, por causa do cabelo enrolado ou da sexualidade, e a pessoa ficar naquele apelido todo tempo?

Patrícia: Pois é, mas eu tenho comigo assim... Depende muito do apelido... Eu só brinco do apelido se a pessoa não se afeta... se não fica mal...

Pesquisador: Como assim?

Patrícia: Ah, tipo assim: Se a pessoa concorda ou não se incomoda, não tem problema de apelidar.

Ana: Aí vai muito da pessoa também dizer que não gosta daquilo, né? Acho assim que o *bullying* vem quando a pessoa não gosta e mesmo assim o povo continua.

Os apelidos remetem ao que estudantes consideram um defeito do outro, uma valoração negativa de uma determinada característica. No discurso dos alunos, aspectos do fenótipo negro e a própria orientação sexual homoafetiva emergem como defeitos. Mas, há um entendimento de que o ato de apelidar é uma efetiva violência quando extrapola o campo da negociação entre as partes, como fica claro na última fala de Ana. Mais a diante, problematizaremos mais detidamente o fato de serem negros e homossexuais alguns dos principais alvos de violência entre pares na “Escola Retrato”.

Que pistas essas estratégias frente ao *bullying* nos dão acerca da crise da autoridade dos profissionais referida alhures? Ora, entre os estudantes, as estratégias de revide e resignação frente aos atos considerados *bullying*, bem como as queixas de que as denúncias desses episódios aos profissionais da escola foram inócuas, indica certo descrédito, aos olhos dos estudantes, da capacidade docente de mediar pedagogicamente as conflitualidades

deflagradas entre os segmentos infantojuvenis. Por seu turno, de acordo com o que podemos atentar, os educadores recorrentemente vivenciam um sentimento de padecer, por considerarem que estão de "mãos atadas" quando se vêem diante de situações que fogem ao ideário pedagógico-padrão, como as violências entre pares. Tanto é que, entre os professores, como aprofundaremos no próximo capítulo, vimos que, diante de situações-limite envolvendo conflitos identificados como *bullying*, para o encaminhamento como palavra de ordem, seja à direção, aos pais-responsáveis, aos profissionais de saúde, seja às instâncias policiais ou jurídicas.

Outro relevante ponto a ser destacado girou em torno dos debates sobre como os estudantes que participaram da oficina entendem que deve ser o comportamento daquele que se sente agredido. Concernente a isso, ora apregoam que este deve impor respeito, ora sugerem que este se recolha a fim de que as agressões findem. Nos comentários que seguem, alguns alunos mostram entender que o ato de apelidar e xingar adquire caráter de repetição, convertendo-se em *bullying*, devido à falta de habilidade de quem é alvo do apelido ou do xingamento para lidar com a situação.

Bento: Acontece aqui na escola, hoje mesmo teve... Um menino aqui a gente chama ele de Geleia...

Pesquisador: Geleia?

Bento: É, porque ele é gordo...Sim, no começo ele achava ruim, falava... Mas depois ele foi deixando pra lá... Se acostumou, parece... Porque, assim, ó. **Todo mundo tem um defeito... Num tem um que não tenha. Aí pra acabar com isso a pessoa tem que fingir que não é com ela, entendeu? Por que aí perde a graça o apelido...**

Pesquisador: Então, a graça do apelido tá na pessoa achar ruim aquele apelido, se incomodar... É isso?

Bento: É, mais ou menos isso. Tipo: O bom é ver a pessoa toda sem graça, entendeu...Ver como ela vai fazer... **Quanto mais ela ficar magoada, mais engraçado é....**

Pesquisador: E vocês, meninas, o que acham disso que o Bento falou?

Clara: Eu vejo assim: **se a pessoa não se impõe, não bota respeito... aí é porque ela não respeita ela mesma... Aí ela tem culpa...** Mostra que ela é fraca... Se ela não tem coragem de se impor, pelo menos tem que segurar...

Pesquisador: Mas você acha então que o que pessoa tem que fazer é exigir que não lhe apelidem ou lhe xinguem toda hora, é isso, se aquilo estiver machucando?

Clara: É, assim: se a pessoa bota respeito, os outros vão respeitar ela, entendeu? Se ela escuta e fica pra ela, sem dizer que tá achando ruim, aí é culpa dela também... Ela tem que reagir... Como é que ela vai querer que parem de fazer *bullying* com ela...

Bia: Mas, pera aí. Mas tem que ver que a pessoa que tá sendo xingada todo tempo não é que ela seja culpada não... **Aí é errado, dizer que a pessoa é que é culpada...Vai bem dizer que ela gosta de ficar todo tempo sendo chamada de**

Geleia, Geleia, Geleia... A culpa não é dela, não... Se ela não reage é porque acha que não vai adiantar.

Por meio do trecho interativo em que os participantes procuram explicar o problema do *bullying*, podemos entender que seus discursos sinalizam tensões e contradições nos *modos operandi* das interações escolares entre os estudantes. Ainda que o sujeito agredido tenha que impor respeito aos que lhe agridem, manifestando seu desagrado, ele deve ao mesmo tempo se acostumar, já que sua reação de desagrado, segundo explicita o aluno Bento, é o que alimenta os atos de apelidar e xingar. Assim, um dos efeitos dessas discursividades ativadas pelo dispositivo-*bullying* nas relações escolares é um processo sutil de culpabilização daqueles que são considerados “vítimas” por sua própria condição. Percebemos, no entanto, que esse mesmo *modus operandi* é tensionado por Bia, no fim do excerto logo acima.

No quarto encontro da oficina com estudantes, ocorrida com alunos da 5ª série D, alguns participantes afirmam que as exclusões, “zoações” e intimidações que são designadas de *bullying* ocorrem por causa de algumas características que são atribuídas aos sujeitos-alvo e que geram incômodo nos demais, tais como “não ser legal” e “não se adaptar”.

Pesquisador: Então, isso aí que vocês tão chamando de *bullying*, né, tipo apelidar toda hora uma mesma pessoa, deixar ela de fora do grupo, agredir aquela pessoa, né, por que vocês acham que acontece isso, o *bullying*, aqui na escola de vocês?

André: **Ah, assim, aqui todo mundo se dá bem. Só tem algumas pessoas que, sei lá, a gente acha chato.** Tipo, tem um menino, né, que ele tem, assim, o cabelo ruim, né, e ele fica muito na dele, tipo num participa das coisas da gente. Ai, como ele tem o cabelo ruim, os menino marca ele mesmo, fica... apelidando de vez em quando. Ai ele tão sem graça que ele mesmo às vezes tira onda com ele mesmo, pra parecer engraçado, mas nem é engraçado, sabe? É por isso, entendeu, os menino inventa apelido pra ele porque ele é assim, meio, não muito legal, sabe, o jeito dele, o estilo dele...

Pesquisador: Mas, geralmente rola o quê? Apelidar....

Afonso: Apelidar, tipo “Bombril”. E teve um dia que os menino meteram o pau nele ali na saída da sala, pra ir pro recreio.

Pesquisador: Mas só por que ele tem o cabelo encaracolado? Isso incomoda a ponto de bater nele?

André: Ah, é porque os meninos bate nos que tem outro estilo, entendeu?

Laura (dirigindo-se à André e Afonso) **Não... Pensando assim, o menino ter o cabelo liso, o cabelo grande, o cabelo enrolado, sei lá, num justifica acharem ele chato, né? Fala sério! Se for pensar por esse lado, é até racismo isso aí. O menino num fez nada.**

Fica claro, por meio de episódios como esse, que a exclusão e o afastamento do outro não ocorrem necessariamente por meio do afastamento físico, mas por mecanismos simbólicos, como a “zoação”. Aqui também chama atenção que a tentativa do sujeito excluído ou “zoadado” de procurar se adaptar à situação, comportando-se como se achasse também

engraçado seu apelido, não faz cessar a “zoeira”. Pelo contrário, essa tentativa de adaptação aparece aos seus colegas como mais um sinal de que o sujeito é “chato” e merece ser “zoad” por seu “estilo diferente”.

Tentemos, então, arrematar a análise dessas tramas a partir das implicações das discursividades sobre *bullying* no território escolar.

A propósito, parece significativa a primeira fala de André presente no excerto acima, visto que apresenta o pertencimento como um importante vetor da construção identitária. Segundo ele, “todo mundo” se dá bem na escola, exceto “algumas pessoas”, que, presumivelmente, não pertencem ao “todo mundo”. Fica claro como uma parte do grupo de alunos define quem é “todo mundo” e quem são “os outros”. Assim, por um lado, à medida que as mais singulares situações concretas de conflitos entre estudantes são capturadas, geralmente, como *bullying*, esta categoria, conforme apontamos no fim da primeira parte da tese, acaba por se afirmar como mais uma das figuras retóricas contemporâneas que encobrem os reais dispositivos de exclusão com relação às diferenças que se encontram na base dessas interações escolares e de parte dos empreendimentos pedagógicos dirigidos a crianças e adolescentes.

A partir dessas estratégias encontradas, principalmente, o revide e a resignação, observamos que o dispositivo-*bullying* tem sido um vetor de produção de uma determinada forma-subjetividade na escola: a “vítima” de *bullying*, como aquela cuja experiência de sofrimento perante a violência é vivida de forma “intimidada” e só diz respeito a ela, restando-lhe o isolamento e a apatia, de um lado, e a justiça com as próprias mãos, do outro. Nas relações escolares, talvez esse seja um dos efeitos mais deletérios dessa forma instituída de encarar a violência escolar como *bullying*: a individualização do sofrimento e seu frequente silenciamento, o que, no nosso entendimento, pode funcionar como máquina de retroalimentação, no espaço escolar, de um *ethos* neoliberal marcado pela aversão à diferença e pelo afrouxamento dos laços entre os sujeitos.

Por outro lado, como fica claro na última fala de Laura, trazida também no último excerto, pudemos observar que a geração de espaços de debate pode suscitar efeitos de reflexão entre os próprios estudantes acerca de como se relacionam entre si, explicitando uma linha de fissura no próprio dispositivo-*bullying*, visto que dos próprios participantes parte a problematização da compreensão que culpabiliza o sujeito que pelos atos violentos que lhe são desferidos.

Além de linhas mais enrijecidas, percebemos nesse aspecto intensidades moleculares que põem em xeque essas estagnações no território da escola em seus processos

de subjetivação. Embora os alunos relatem que lidam com situações identificadas como *bullying*, sobretudo, por meio do revide, da resignação e da denúncia aos professores, uma das “esquetes” feitas no segundo encontro da oficina realizada com os estudantes anuncia uma outra direção para essas conflitualidades vividas entre os segmentos infantojuvenis: a aposta na negociação entre os envolvidos, sem intermediação dos adultos e sem recorrer à gramática da violência, ainda que não se chegue a um acordo. Seu enredo traz um cenário de um conflito criado por apelidos atribuídos por um colega a outro, por conta de seu sobrepeso. Nesse caso, a dramatização encerra-se com o entendimento entre as partes e o fim da prática de apelidação.

Pesquisador: Vamo então pra segunda encenação, gente? Podem começar.

(Henrique e José se encontram de pé como se estivessem caminhando pela escola, enquanto Mario e Bento estão na lateral de cada um como se estivessem fazendo o caminho oposto. Então Mario e Bento colocam o pé para derrubar Henrique e José respectivamente.

José: Vocês ficam só mexendo com nós, vocês podiam deixar a gente em paz, a gente não vai se zangar com vocês.

Bento: Pois, zangue.

(Bento e Mario empurram José e Henrique).

José: Vocês só ficam mexendo com nós, deixa a gente em paz vocês ficam só me chamando de leitão, não sou leitão não e vocês, porque vocês não param de fazer isso e viramos amigos?

(Os quatro pedem desculpas e apertam as mãos uns dos outros. A cena acaba e eles são aplaudidos).

Em que pesem as molaridades que compõem o território escolar, orientamo-nos pelas palavras de Rolnik (2007, p. 7), para quem, na cartografia, também é preciso “ouvir as linhas de virtualidade que se anunciam”. A cena dramatizada, segundo os alunos, foi vivida por José naquela escola, motivo pelo qual os participantes decidiram convertê-la em esquete. Como podemos ver, o desenlace da situação-problema foi a tentativa de José de instaurar um canal de negociação com os colegas que o agrediam, ao invés de recorrer à denúncia ou ao revide, mesmo que possamos questionar se a tentativa realmente resolveu a querela.

Assim, entendemos o que ocorre nessa última esquete como tentativa de fabulações de novas conexões entre os alunos diante da questão das violências que ganham corpo no cotidiano escolar. O desenrolar do conflito realmente vivenciado por José e encenado pelos alunos mostra que, no cotidiano escolar, há sempre frestas de experimentação de novos encontros e novas contratualidades que escapam ao controle e ao que se apresenta como instituído: no caso, as reações que se configuram ora como denúncia, ora como revide,

ora como resignação frente às violências. Há, portanto, sempre possibilidades insuspeitas de aprendizagem naquele contexto, inclusive em torno do signo da violência. Como cartógrafos, entendemos essas brechas como esboços de novos fluxos, os quais muito nos interessavam, por ensaiarem a produção de diferenças e desterritorializações.

5.4 “Aqui não tem preconceito, não! Tem *bullying*”: o *bullying* como dispositivo de despolitização das relações no território escolar.

Algumas situações trazidas até o momento sugerem que há alguns sujeitos no território escolar que são considerados geradores de incômodos em seus pares, sendo esse incômodo o causador de atos violentos como xingar, bater e excluir com sistematicidade.

Mas, afinal, quem são esses “outros” alvos de *bullying* no território escolar? Eis uma pergunta que foi nos inquietando em nossa pesquisa-intervenção, ao entramos em contato com fluxos e processos na escola. Ao nos debruçarmos sobre quem são os principais alvos de situações identificadas como *bullying* no contexto escolar, como apelidações, intimidações e exclusões sistemáticas, eis que, dentre a miríade de sujeitos e situações apontadas, três grupos de sujeitos eram apontados com mais recorrência nos diversos momentos das oficinas, entrevistas e conversas ao longo das observações de nossa pesquisa-intervenção: negros, homossexuais e pessoas com deficiência. Isso, portanto, endossa achados de outros estudos e reforça as discussões anteriores acerca do uso do termo *bullying* como agente eficaz na produção de invisibilidades de preconceitos e discriminações recorrentes na nossa sociedade.

Para ilustrar isso, traremos agora alguns momentos que indicam que, na visão dos alunos participantes da pesquisa, os alunos negros estão entre os principais alvos do que consideram ser *bullying*. Segue, nesse sentido, um trecho da primeira oficina com estudantes:

Pesquisador: Vocês falaram de várias situações, uma porque era mais magro, outra porque tem a pele mais vermelha, quais são as pessoas que sofrem mais *bullying* na escola? Que tipo de pessoa é a pessoa que sofre mais *bullying* na escola?

Júlia: Os morenos.

Mara: Mais os negros

Julia: Tem uma menina que ela é moreninha, aí chama o cabelo dela de “assolan” de “bom bril”, de “Bob Marley”.

Ana: Um dia desses eu tava com minha amiga, ela é moreninha, o menino foi e chamou ela de macaca, aí ela disse que se fosse macaca tava pendurada num pau, você me respeite, só porque você é branco e eu sou morena você não pode falar desse jeito comigo.

José: Tem um menino que ele senta bem aí na frente, ele é moreninho, a gente vai pelo mesmo caminho pra casa, aí ficam dizendo: “ei, tu vai pra onde, carvão, pneu queimado”. Todo nome.

Já na entrevista com a vice-diretora, esta também endossa o ponto de vista de que alunos negros estão entre os que mais sofrem do que ela considera *bullying*.

Pesquisador: E, no caso, você tava, inicialmente, falando aí sobre... como é que acontece, geralmente, o *bullying* na escola. Se você puder falar um pouco mais, assim, pela tua prática, como é que acontece, no dia a dia, o *bullying* na escola, pelo menos no teu ponto de vista como diretora? O que é que você vê mais, assim?

Vice-Diretora: **Frequentemente, a gente vê mais na parte dos meninos, né?** Os meninos... é mais comum entre eles. Porque eles se agredem, assim, e chegam até ao extremo de se agredir fisicamente por causa do *bullying*. **Já aconteceu demais de você... é... apelidar, por exemplo, hoje na sala de aula aconteceu um que chamou o outro de macaco... que ele era descendente de macaco, que eu não sei nem de onde que ele tirou isso. Que ele era descendente de macaco porque ele parecia com macaco.** E isso provoca uma violência física, porque a pessoa não é forte. Tem muitas vezes que eles vêm de leve, é só... eles dizem que você tem... é... vai que você é... é...” negrinho”, é não sei o que, mas tem muitas vezes que eles batem forte que a pessoa se machuca muito. **E essa frequência, esse *bullying* ele é muito comum entre a gente.**

Vemos que, de acordo com a vice-diretora, é muito comum que profissionais da escola identifiquem como *bullying* os xingamentos de macaco dirigidos a crianças e adolescentes negros na escola. Gostaríamos de voltar nossas lentes analíticas para esse ponto, uma vez que o apelido de macaco produz efeitos de degradação e desqualificação de estudantes negros, na sua condição de humano. Esses episódios que ocorrem, frequentemente, na escola e que, atualmente, têm sido identificados como *bullying* podem ser considerados analisadores de modos de subjetivação hegemônicos no contemporâneo. São, pois, sinais de uma escalada de violência racista em nossa sociedade e nos remetem a um debate que está na ordem do dia nos meios de comunicação, diante da recorrência de ofensas racistas que comparam negros a macacos em diversos espaços sociais. Não nos custa lembrar que tal comparação é antiga e que, no início do século XX, cientistas usavam-na para proclamar que negros pertenciam a uma raça evolutivamente inferior em relação ao ser humano. Anos mais tarde, aliás, essa mesma comparação também inflamava crenças nazistas em torno da supremacia racial ariana.

A propósito, dois casos amplamente divulgados, no ano de 2014, foram os casos dos jogadores Daniel Alves, do Clube Barcelona, e Aranha, do time do Santos-SP, ambos xingados de macacos por torcedores rivais, durante partidas de futebol. O primeiro caso gerou polêmica em todo mundo, devido à reação inusitada de Daniel Alves de comer a banana que torcedores arremessaram em sua direção, no gramado. Sua reação de comer a banana e seguir o jogo foi interpretada por alguns como uma inteligente e irônica forma de protesto. Em

entrevista logo após o jogo, Daniel Alves explicou que sua reação de engolir a banana que lhe atiraram foi expressão de seu posicionamento de ignorar o ato racista: “*Tem que ser assim! Não vamos mudar. Há 11 anos convivo com a mesma coisa na Espanha. Temos que rir desses retardados.*”, disse o jogador do Barcelona.

Em relação às crianças e adolescentes que são dia a dia xingados na escola dessa maneira, serve-lhes a reação de simbolicamente "engolir" os atos racistas, ignorando-os, tendo em vista sua suposta inexorabilidade? É possível para eles “comer a banana” de chumbo que lhes são arremessadas diariamente? Afinal, segundo o Mapa da Violência de 2014, mais de 60% dos assassinatos cometidos no Brasil são contra jovens e, destes, mais de 80% são contra jovens negros.

Contra a violência racial sofrida por Daniel Alves e em apoio a este, uma agência de publicidade lançou a campanha “#somostodosmacacos”. Nessa campanha, o jogador Neymar Jr. e várias celebridades postavam fotos com bananas na mão, acompanhadas da "hashtag" acima. Porém, essa campanha suscitou polêmica em meio a militantes do movimento negro e estudiosos da problemática da discriminação étnico-racial. Diversas críticas foram desferidas ao posicionamento que serve de base àquela campanha, afirmando discordâncias em relação ao uso de bananas e macacos como símbolos de combate à discriminação étnico-racial¹⁵. Afinal, campanhas como essa, ao invés de ferramenta de combate ao racismo, não funcionariam justamente no sentido de reforçar estereótipos que os movimentos negros há anos procuram desconstruir? Não se constituiria justamente num dispositivo que funciona no sentido de escamotear a discriminação étnico-racial que, além de bananas em campo e ofensas na escola, endossa o genocídio dos segmentos infantojuvenis negros?

Entendemos, pois, essas reflexões como mote para lançarmos a seguinte questão que nos intrigava ao longo de nossa pesquisa-intervenção: no que diz respeito aos efeitos que o discurso sobre *bullying* opera nas relações escolares, categorizar tais manifestações ofensivas como *bullying* tem servido para disparar reflexões, no cotidiano da escola, sobre as diversas ofensas racistas que têm lugar na escola e em outros espaços sociais?

Pelos processos que acompanhamos no território da “Escola Retrato”, o discurso que codifica essas manifestações como *bullying*, ao particularizar esses conflitos a questões dos indivíduos, dão contornos casuais a esses atos sistemáticos, fragmentando de tal maneira

¹⁵Uma importante crítica a essa campanha é manifestada nesse texto: <http://negobelchior.cartacapital.com.br/2014/04/28/contra-o-racismo-nada-de-bananas-por-favor/>

a questão que a descontextualiza de suas condições histórico-sociais de produção. Assim, em diversas situações que nós acompanhamos, o discurso acerca do *bullying* acaba por converter-se em mais um dos mecanismos por meio dos quais se tenta “mascarar” o racismo na escola, como se, assim, “guardado” ou travestido sob o signo *bullying*, ele não existisse.

Afinal, o que está em jogo nas práticas discursivas em que a criança é xingada de “macaco” na escola e de que forma se pode fazer frente a essas práticas? Pela naturalidade com que essas questões são relatadas na escola por seus profissionais e estudantes, parece-nos que a categoria *bullying*, da forma como tem funcionado discursivamente naquele território, não só não tem dado conta de incitar ali essas importantes problematizações, como pode estar dificultando um exame crítico em torno da gravidade de utilizar, por exemplo, a figura do macaco como insulto às crianças e aos adolescentes negros.

As indicações de que negros estão entre os principais alvos de apelidos, chacotas, intimidações e exclusões sistemáticas não apareceram apenas nas oficinas, mas também em diversos momentos em que, procurando nos aventurar pelo cotidiano da escola, interagimos informalmente com seus partícipes. Para exemplificar como preconceitos e discriminações étnico-raciais atravessam as interações escolares, convido o leitor a refletir a partir de um diálogo que tive com uma estudante, que chamarei, ficticiamente, de Aurora, no pátio da escola, em uma de minhas visitas à escola para realização de observações, durante o intervalo da aula. Enquanto conversávamos sobre o dia a dia da escola, a menina, de 11 anos, que era negra, relatou-me que parou de interagir no recreio, se retraindo a um espaço do pátio, para evitar passar perto da roda dos meninos.

Aurora: Eles sempre fazem piada comigo, porque eu sou morena. Eles ficavam dizendo: “Olha aí, tua namorada aí”, “E aí, não vai apresentar, não, pra gente, a tua gatinha?”. E o garoto “alvo da zoação” se defendia: “Sai fora, doido!”. Pra eles era ridículo namorar uma negra. Aí, pra evitar, prefiro ficar aqui no meu canto, com as meninas que eu já conheço.

Pesquisador: Mas você nunca tentou fazer alguma coisa?

Aurora: Tentei. Um dia eu disse pra eles: - tão rindo de quê, hein? Se ficarem brincando desse jeito comigo, vocês vão ver, viu?

Pesquisador: E o que aconteceu depois?

Aurora: Eles continuaram. Eu até ouvi na hora uma menina dizendo que eles tavam só brincando. Que num era preconceito, não, só *bullying*. Aí eu desisti.

No diálogo acima, percebemos que a condição para um arrefecimento do conflito entre aqueles estudantes foi que a menina negra entendesse que se tratava de uma “brincadeira”, isto é, que Aurora “engolisse” a agressão, e não que os autores da brincadeira

entendessem que seus comentários tinham conotações racistas. Além disso, tem-se aí um suposto de que ser negro é um defeito e que, por ser negro, o sujeito pode ser ridicularizado a ponto de ter de restringir sua circulação na escola.

Foucault (1999, p. 304) traz comentários valiosos sobre as práticas racistas e suas relações com tecnologias de poder espraiadas no tecido social na contemporaneidade:

Com efeito, que é o racismo? É, primeiro, o meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer. 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 do biológico de que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros.

No tocante às relações entre os conflitos que os alunos identificam como *bullying* e práticas de homofobia, na quarta oficina com os discentes, estes endossam que estudantes LGBTs estão entre os principais alvos de agressões verbais, intimidações e exclusões na convivência entre pares na escola. Como foi possível observarmos, a categorização desse tipo de violência como *bullying* parece descolá-la do campo das práticas homofóbicas, despotencializando a problematização dos agenciamentos coletivos implicados nessas questões:

Pesquisador: Vocês tavam falando aí de que o que ocorre mais na escola, assim, são apelidos, xingamentos, boatos... alunos que são afastados pelos outros... né? E que isso acontece às vezes com as mesmas pessoas? Mas acontece mais com que tipo de pessoa, com quem? Vocês conseguem dizer?

Davi: Acontece assim com quem é mais com aqueles meninos que são mais afeminados ou com aquelas meninas que têm mais um jeito de homem.

Pesquisador: Tá... certo. Alguém mais tem algum comentário de com quem acontece mais situações de violência aqui na escola, uma situação assim que acontecesse aqui.

Carine: Eu tenho! Uma vez eu tava na sala de aula, eu tinha ido na diretoria, falar com a diretora, é meio assim, tinha um grupinho na sala que desde quando eu tava na quarta série eles ficava colocando apelido nos outros e em mim também.

Pesquisador: Mas tipo o quê?

Carine: Eles ficavam me chamando de sapatão e espalhando pra escola todinha que eu era sapatão. Só que eu tinha medo de contar pra professora essa situação, dela não acreditar em mim e acreditar neles.

Pesquisador: Você tinha medo de a professora não acreditar em você?

Anne: Dela não acreditar em mim, acreditar neles.

Davi: A professora na maioria das vezes não acredita. Aí quem leva é a gente.

No excerto que acabamos de mostrar, é possível destacarmos que, para alguns participantes da oficina, é comum que alunos agridam e excluam os demais a partir da

reprodução de discursos e práticas homofóbicas, que são enraizados socialmente por uma lógica machista e heteronormativa. A própria literatura existente sobre o tema do *bullying* salienta que uma das suas manifestações corriqueiras ocorre contra segmentos LGBTs (AZEVEDO, 2009).

A nosso ver, muito mais do que algo restrito às interações entre os estudantes, isso sinaliza também que há ainda grande dificuldade de a própria escola lidar com as diferenças no território escolar (COLAÇO et. al, 2013). Isso fica claro quando lançamos um olhar sobre como os profissionais da escola posicionam-se frente a essas manifestações de preconceitos e discriminações homofóbicas. Se, por um lado, entendemos que tais profissionais possuem um papel importante na problematização dessas questões, por outro a cartografia das linhas que compõem o dispositivo-*bullying* no território escolar aponta que o medo que alguns estudantes manifestam em fazer com que professores e direção tomem conhecimento dessas agressões pode indicar que alguns profissionais podem atuar na naturalização da homofobia, localizando no próprio comportamento do agredido a justificativa para as discriminações a que é submetido, aspectos que certamente contribuem para a perpetuação de dinâmicas excludentes.

Isso fica claro no seguinte momento da oficina com os professores em que um deles, Marcos, relata um entrevero que ele classificou como *bullying* entre estudantes em sua sala:

Marcos: Aconteceu um caso de *bullying* na minha sala, foi essa semana agora, aconteceu uma coisa na minha sala, tem um aluno que tem, assim, um “jeitinho”, né?

Marta: Homossexual.

(risos)

Maria: Afeminado, afeminado,

Marcos: **Aí, ele gosta muito de chegar: “Fulano de tal, fulano de tal”, botando a pilha, né?**

Claudia: **Gosta de aparecer.**

Marcos: Aí elemexeu com um menino que ele é muito quieto, ele é na dele. Aí ele chamou num sei o que, “Ah, esse cabelo não sei o que...”. Aí o menino olhou pra ele e disse assim: “Sai daqui, viado”. Ah menino, pra quê? Ele não gostou, não. (risos) “Ah, professor, olha aí fulaninho lá me chamando...”. **“É pra você aprender a não provocar”. Pronto, num instante ele já se calou.**

A despeito dessas segmentaridades mais rígidas do território existencial da escola em torno da relação entre violência e preconceito, também rastreávamos ali uma potencialidade processual bastante marcante. Em nossa aventura cartográfica, fomos

testemunhando as possibilidades de desterritorializações pelos encontros e a variedade de matérias de expressão que daí advém. Por exemplo, em contraste com o que a maioria dos alunos colocava sobre o *bullying* contra homossexuais, na segunda oficina com os estudantes, um destes fez uma articulação entre esse tipo de violência e a construção histórica do preconceito, que liga a figura do homossexual ainda hoje à noção de crime, doença ou desvio moral, por exemplo. Percebemos que esse momento produz inflexões nos modos mais corriqueiros com que se significavam as violências entre pares naquela escola, politizando-as.

Pesquisador: Por que vocês acham que acontece isso, essas agressões aqui na escola, contra os meninos que gostam de outros meninos?

Bento: **É uma coisa que a nossa sociedade tem faz é tempo**, eu vejo. Até hoje o gay sofre de preconceito. Isso que acontece na escola é tipo não é só aqui, é um preconceito do mesmo jeito do cara que levou a lâmpada na cabeça, lá em São Paulo, do nada, só porque tava andando na rua e os caras acharam que ele era gay. Então, aqui na escola é do mesmo jeito. **Fala que é bullying, tudo bem. Mas é preconceito mesmo, igual ao de lá de fora.** Até hoje pensa assim: Ah, gay é doença...gay tem que curar...Ah, gay é sem-vergonhice.

Pesquisador: Então, você acha que falar que é *bullying* isso que acontece na escola...é....

Bento: Não, assim, o que eu tô querendo dizer é assim. Que quando diz. “Ah, não, é *bullying*”... **Parece que é uma coisinha assim menor, entendeu? Mas é preconceito.** É, tipo, maior, entendeu?

Além de negros e estudantes LGBTs, alguns alunos com deficiência, especialmente cadeirantes e com deficiência intelectual, também eram frequentemente mencionados por estudantes e profissionais da escola como os principais sujeitos junto aos quais ocorrem práticas significadas como *bullying*. Segue um trecho da entrevista com a diretora da escola, no qual ela destaca esse ponto, lembrando-se de um caso recorrente na escola, envolvendo agressões a um estudante com deficiências:

Pesquisador: Se você puder pensar nas práticas que você considera *bullying* aqui na escola, do tempo que tu tá na direção, você consegue identificar com quem acontece mais esse tipo de situação?

Diretora: Acho que acontece com todo tipo de estudante. Mas, mais assim com aqueles mais diferentes... Quem é especial sofre um bocado com isso aqui, viu? Tem um caso aqui bem conhecido na escola, é antigo... com um menino especial. Era horrível, mas agora melhorou muito, graças a Deus. Mas o *bullying* permanece, é... nas crianças especiais também... Hoje o [menciona o nome do estudante] reclamou lá na diretoria, a mãe dele veio falar comigo que eles ficam marcando ele.

Pesquisador: É um aluno, né? Acho que eu o conheço.

Diretora: **É um aluno de inclusão, sabe, portador de necessidades especiais, né?** E ele... não sei se é mental, mas ele é daqueles que caminha assim (parece imitar o jeito), com muita dificuldade.

Pesquisador: Eu sei, ele tem dificuldade de locomoção.

Diretora: Tem dificuldade e eles passaram o tempo todinho apelidando o menino que ele não aguentou mais, foi pedir ajuda. Então existe muito isso, precisa ser trabalhado. Pela segunda vez, nós trabalhamos, veio um pessoal do Conselho da Mulher, que vieram trabalhar também um projeto sobre *bullying*, aqui na escola, em 2009, Mas vem melhorando. Mas permanece, a gente sabe que continua.

Essa entrevista nos despertou para a questão da forma como alguns alunos são vistos por profissionais da escola e estudantes da escola: "alunos de inclusão". Na entrevista com a vice-diretora, quando conversávamos sobre as situações mais frequentes que ela presencia na escola e que para ela se relacionam ao *bullying*, ela relata situações envolvendo pessoas com deficiência:

Pesquisador: E, no caso, os tipos de violência mais frequentes que tu vê, assim, que chega até você, que tipo de violência acontece mais?

Vice-diretora: É... é apelido.

Pesquisador: Apelido, né? Xingamento, né?

Vice-diretora: Xingamento. Muito, muito. Todos os dias.

Pesquisador: Aí tem algum grupo de pessoas que é mais apelidado, tem algum? ...

Vice-diretora: É mais frequente nas turmas de quarto e quinto ano.

Pesquisador: Quarto e quinto? Mas é, geralmente... você falou ai da questão de descendente de macaco, coisas nesse sentido...

Vice-diretora: Descendente de macaco, é "perneca"...

Pesquisador: "Perneca" é o que?

Vice-diretora: Quem tem defeito. **Com os meninos da inclusão acontece toda hora** É... como hoje com um menino da gente aqui, eles chamaram ele de... como foi, meu Deus, um animal que... um canguru, sei lá, que ele anda assim abaixado. Ele tem deficiência física, sabe?

No segundo encontro da oficina com estudantes, foi trazida também a questão das intimidações e exclusões de pessoas com deficiência:

Pesquisador: Aqui na Escola acontece mais com quem? Se vocês pudessem me dizer assim... pelo que vocês vêem. Acontece mais com quem aqui na Escola?

Clara: tem um menino aqui que é deficiente.

Pesquisador: Deficiente?

Bia: É, eu acho. Com esse menino aí, que é **especial, de inclusão**, acontece quase todo dia

Clara: Bastante.

Ao longo de nossa pesquisa-intervenção, presenciamos alguns momentos da rotina da escola em que crianças com deficiência eram alvos de chacotas e intimidação costumazes. Alguns deles nos marcaram muito significativamente, como o que relataremos a seguir, por meio da explicitação de um trecho de um dos nossos diários de campo:

Durante os recreios que acompanhamos, era comum vermos que um grupo de alunos da 4ª e 5ª série apreciava brincar de subir em três mastros paralelos de hastear bandeiras, os quais ficam no pátio da escola. Geralmente, a brincadeira consistia em apostar quem sobe mais rápido. Durante a competição de subir no mastro, parte dos alunos “tirava sarro” dos que não topam brincar: “Tu não sabe subir, não, é mulherzinha, é?”, gritavam alguns em direção aos alunos que permaneciam no solo. Presenciamos que, em alguns dias, repetiam-se xacotas e humilhações dirigidas a alguns estudantes com deficiência física que ficavam no pátio, junto a outros colegas, por não conseguirem subir: **“Ei, inclusão! Quer brincar de quem sobe primeiro... Ah, esqueci que vocês não podem brincar disso (Risos)”**, gritavam os alunos do 4º ano, do alto do mastro. Chamou-me atenção que, naquele contexto, os alunos com deficiência eram apelidados de “inclusão”, com conotação marcadamente negativa. Afinal, quem e o que precisa ser incluído? O sujeito da inclusão seria o aluno com deficiência ou o próprio coletivo de forças que constitui a escola? As provocações dos alunos, do alto dos mastros, por sua vez, desencadearam risos em alguns que estavam em volta e pareciam gerar constrangimentos nos alunos alvos da prática de intimidação. Nas situações em que presenciamos esse tipo de situação, não assistimos a nenhuma intervenção por parte de algum profissional da escola naquelas cenas. Alunos com deficiência na escola regular eram reconhecidos como “alunos de inclusão”. Em outros momentos da escola, ouvimos pais e professores também posicionando os alunos com deficiência dessa maneira: “alunos da inclusão”. Compartilhamos tal cena em alguns momentos de interação com os professores, mas era corriqueiro que alguns deles retrucassem, resignadamente, se tratar de coisa de criança ou que era natural da criança praticar essas “maldades” com os colegas (Diário de Campo).

Nessa cena, merece atenção o efeito de linguagem produzido pelo termo “inclusão” na interação entre os alunos. Isso porque, ao contrário do que significa o termo, ele finda por, no cotidiano, produzir exclusão dos sujeitos com deficiência. Por meio dessa cena e de outros momentos de nossa cartografia, como nas entrevistas, percebemos como “aluno de inclusão” converte-se em uma figura retórica que parece suavizar um processo de marginalização vivenciado por sujeitos com deficiência na escola, em que pese assistirmos a uma maior presença de alunos com deficiência no ensino regular, em decorrência de política nacional de educação especial em vigor se afinar à perspectiva da educação inclusiva. Com isso, ratificamos que determinados discursos e políticas concernentes à inclusão social e escolar ainda seguem lidando com a alteridade sob o signo da captura e do estereótipo, o que acaba por legitimar, conforme mapeamos, atos de violência dirigidos aos alunos com deficiência.

Dessa maneira, as situações de agressões dirigidas a esses segmentos, que atualmente são codificadas na escola cada vez mais como *bullying*, convidam-nos a problematizar as novas formas de dominação em relevo atualmente e os dispositivos que mascaram o exercício do poder nas formações sociais capitalistas que têm lugar na contemporaneidade e que atravessam a dinâmica escolar. Em que medida a proliferação dos discursos sobre *bullying* que operam na escola e das campanhas frente a casos como esses que relatamos estariam anunciando realmente positivamente as singularidades? Tratam-se de

pontos que, a nosso ver, devem ser considerados com vistas à ampliação do debate sobre inclusão social/educacional de pessoas com deficiência, inclusão essa que ultrapassa a integração desses sujeitos ao contexto do ensino regular, tendo em mente que práticas efetivamente inclusivas implicam necessárias rupturas com políticas de diferença aniquiladoras da alteridade.

A propósito, percebemos que, naquele território, essas questões, à proporção que iam sendo codificadas como *bullying*, amiúde eram tratadas como entrevistos particulares entre os estudantes, que nada ou pouco dizem respeito à própria dinâmica da escola e da sociedade. Em outra direção analítica, centrada nos possíveis efeitos de subjetivação do dispositivo-*bullying*, essas situações nos faziam pensar como as intimidações reconhecidas como *bullying* contra pessoas com deficiência eram analisadoras, por exemplo, de impasses e desafios do processo de inserção desse segmento na escola regular, na perspectiva de uma efetiva inclusão educacional e social.

Valemo-nos, então, das reflexões de Skliar (2006) sobre a questão da política da diferença na educação e utilizamos dessas situações categorizadas como *bullying* contra pessoas com deficiência para lançar a seguinte provocação: o discurso sobre *bullying* tem operado questionamento sobre em que medida o discurso da integração de sujeitos com deficiência no ensino regular (muito mais pautado na “tolerância” para com o “diverso”) têm significado a redução de diferenças? Em que medida as práticas discursivas sobre *bullying*, corriqueiramente usadas para tratar dos casos de violência sofrida por alunos com deficiência, têm se aliado a uma perspectiva efetivamente inclusiva, isto é, que considera o outro como alteridade radical que reverbera constantemente, deslocando a própria escola de seus modos instituídos de funcionar?

Assim como os relatos anteriores que dão conta de que pessoas com deficiência estão entre os principais sujeitos que sofrem intimidações, agressões físicas, xingamentos, humilhações e exclusões sistemáticas, essas cenas remetem-nos aos percursos e percalços das práticas da inclusão social e educacional dos sujeitos tidos como deficientes. Em primeiro lugar, sinaliza os perigos das palavras novas, tais como inclusão e *bullying*, que, em que pesem anunciarem mudanças, velarem a repetição de antigas capturas. Atesta isso o fato de que, no cotidiano da “Escola Retrato”, crianças e adolescentes com deficiência física e outras “necessidades especiais” se tornaram “alunos de inclusão”. Pensamos que, enquanto foram considerados “os meninos da inclusão”, teremos condições simbólicas para que segregações continuem em curso. O que vemos, enfim, em muitas situações cotidianas na escola, é a

implantação de um processo de inclusão excludente, sustentadas por retóricas da diversidade que camuflam desigualdades e não afirmam diferenças.

Isso deixa claro um aspecto por vezes desconsiderado no dia a dia da escola: a propalada inclusão só pode ocorrer efetivamente por meio da reinvenção de práticas discursivas e não discursivas, e não tão-somente incluindo os corpos das crianças nas classes regulares. O fato de essa discussão não se encontrar presente quando, na literatura e entre os profissionais da escola, constata-se a ocorrência de *bullying* junto a esses segmentos é uma pista importante dos efeitos que essa categorização tem produzido em termos de individualização e despolitização dos conflitos escolares.

Concordamos com Machado (2006) que tal inclusão se dá efetivamente devolvendo ao coletivo o que no corpo do sujeito foi individualizado, isto é, quando o sujeito do processo inclusivo não é aquele conjunto de alunos com alguma “deficiência”, mas sim o coletivo da escola, à medida que este se responsabiliza por tal produção.

O termo Educação Inclusiva é redundante. Embora nos princípios do que seja educação pública, a prática inclusiva seja princípio – é educação para todos, para cada um, para qualquer um – temos agora um novo termo respaldado por lei que nos possibilita repensar a Educação. Por isso, nosso desafio é aproveitar a entrada e permanência de crianças e jovens portadores de necessidades educacionais especiais como dispositivo e estratégia para problematizarmos a escola e os atendimentos que a saúde realiza com os encaminhados pela educação. Problematizarmos um funcionamento institucional produtor de desigualdade, fracasso e humilhação afirmando que, para garantir o direito de muitas crianças, antes segregadas, de freqüentarem a escola, aprenderem e se desenvolverem, são necessárias rupturas (MACHADO, 2006, p. 6).

Cabe, doravante, refletirmos sobre como os professores explicam o fato de serem negros, populações LGBTs e pessoas com deficiência as principais figuras de alteridade alvos de *bullying* naquela escola. Afinal, o que tais discursos indicam sobre o funcionamento do dispositivo-*bullying* nas relações entre os atores escolares? Entre os fluxos, processos e paisagens psicossociais que compuseram nossa cartografia do território escolar, convidamos o leitor a refletir conosco sobre duas cenas que registramos em nossos diários de campo, por serem analisadoras dos processos de subjetivação em curso na escola atrelados à forma como os atores escolares lidam com os conflitos entre pares que ali surgem.

A primeira cena refere-se a um diálogo com um estudante da escola, ao longo de nossas visitas e observações cotidianas, o qual tinha 11 anos, que é negro e que cursava o quarto ano. Em nossa narrativa, ficticiamente, daremos a esse aluno o nome de Luiz Carlos. Na ocasião em que conversamos, Luiz Carlos havia chegado cedo à escola, antes da primeira aula começar. No pátio, enquanto conversávamos sobre o dia a dia da escola e enquanto ele nos contava dos entreveros entre os estudantes, o aluno nos queixou, como exemplo do que

entendia como *bullying*, que vivenciara constantemente situações em que seus colegas de sala o ridicularizam por sua cor de pele.

Luiz Carlos: Aqui todo dia um pessoal da minha classe chama eu de feijão.

Pesquisador: E tu sabe porque eles te chamam assim?

Luiz Carlos: Por causa da minha cor, porque feijão é escuro. Ai eles dizem: Olha aí, é bem dizer um feijão... E tudo mundo ri...

Pesquisador: Pelo jeito que você tá falando, isso te incomoda, né?

Luiz Carlos: Ah, eu acho ruim porque eles chamam pra deixar pra baixo, pra tipo dizer que eu sou feio.

Pesquisador: Mas, já que te incomoda, você já procurou fazer alguma coisa? Tipo, conversar com eles, com a professora ou mesmo falar pra alguém?

Luiz Carlos: Quando eles começaram a me chamar assim, foi esse ano, porque eu estudava em outro colégio ano passado. Quando eles começaram, eu disse pra professora nossa... Mas foi mesmo que nada... A professora disse que num podia fazer nada... que eu não ficasse com raiva disso...

Já a segunda cena remete-se ao mesmo caso, mas consiste num momento de interação com uma das professoras do 4º ano, a mesma citada por Luiz Carlos no diálogo acima, ao longo de nossa participação em uma reunião pedagógica dos professores. Curiosamente, em nossa participação nessa reunião docente, no início da pesquisa, quando ainda estávamos burilando, em conjunto com profissionais da escola, o enfoque de nossa intervenção e negociando como esta se operacionalizaria, o episódio narrado pelo estudante em questão veio a lume na narrativa da própria professora. Esta demonstrava seu incômodo por não saber o que fazer em situações com essas e aproveitou a ocasião para ouvir as opiniões de seus pares. A seguir, na explicitação dessa cena, a professora será identificada como Ândrea. O diálogo abaixo ocorreu quando estávamos discutindo a pertinência de direcionarmos a intervenção para a questão da violência, especificamente para o *bullying*.

Ândrea: Olha, se eu pudesse sugerir um foco pra trabalhar a violência na escola, eu diria que é super importante trabalhar o *bullying* aqui, viu?

Pesquisador: Mas tem alguma situação, assim, no dia a dia, que tu lembra e que te faz pensar isso?

Ândrea: Tem várias, viu? Vou te contar...Uma, por exemplo, que eu lembro agora... Eu tô com um aluno que entrou aqui esse ano, o Luiz Carlos... Vocês lembram dele, né? (dirigindo-se aos demais professores presentes na reunião). Ele chegou pra mim, uma vez, e disse: “Tia, olha aqui os meninos, eles estão só me chamando de feijão”. E disse de novo e de novo... Eu fiquei doidinha, sem saber o que fizesse com o Luiz Carlos. Aí teve um dia que eu cheguei assim pra ele e disse assim pra ele: **“Luiz Carlos, eles te chamam de feijão porque você é moreninho. Você num é mesmo moreninho? Então, você tem é que se assumir e se impor, rapaz”**.

Pesquisador: E na sua opinião isso que você relatou se trata de *bullying* ou de uma coisa mais ampla, tipo racismo?

Ândrea: No meu modo de ver, esse é um *bullying*. O *bullying*, até onde eu li, é uma agressão verbal intencional, repetitiva e degradante que causa um sofrimento na criança. Então, isso se enquadra, eu acho. E aí, no *bullying*, não sei, mas o que me vêm a cabeça é que tem que incentivar a pessoa agredida a se afirmar, a não baixar a cabeça pro agressor. Porque quanto mais ela baixar, pior.

Chamou-nos atenção que, em ambas as cenas, aluno e professora relatam a questão com visível incômodo. Se, como Foucault (1996), pensarmos a linguagem como discurso e o discurso como prática discursiva, isto é, mais do que uma representação da realidade, visto que produz um efeito sobre o interlocutor, temos que trazer à análise dessas cenas os lugares sociais ocupados tanto por Luiz Carlos quanto pela professora diante da situação que esses sujeitos relatam.

A emergência de preconceitos e discriminações étnico-raciais no contexto da escola não se trata, por certo, de uma questão recente. Trabalhos como o de Costa (2007) já mostram como a escola, há tempos, contribui para delinear a autoimagem da criança a partir de diferenciações não só étnico-raciais, como de gênero também, trazendo à baila, inclusive, episódios nas interações escolares muito semelhantes a essas que nossas cenas também aludem. Logo, as análises empreendidas por trabalhos como esses nos inspiram a analisar as cenas que ora destacamos, a fim de rastrear os fluxos e processos subjetivos construídos no cotidiano escolar.

Conforme bem aponta Costa (2007), a identidade ético-racial se produz a partir de referências de pertencimento a um grupo no qual as práticas são reconhecidas pelos seus partícipes como diferenciais em relação a outros grupos que assim os reconhecem, sendo que esses processos, à medida que instituem posições sociais distintas, são capazes de ativar práticas excludentes. Dessa forma, é possível denotarmos, a partir dessas cenas, que Luiz Carlos tentou, mais de uma vez, denunciar à professora a forma como seus colegas o tratavam. Inspirando-nos nas análises que fez Costa (2007), em torno de situação semelhante, ao se queixar à professora, supomos que o aluno entendia como insulto a alcunha de “feijão”, a qual não apenas constatava suas características étnico-raciais, mas sim a tomava como motivo de chacota. Supomos também que estava implícita na denúncia de Luiz Carlos o reconhecimento da professora em uma posição de autoridade que pudesse corrigir o que lhe afligia.

Por outro lado, denotamos também que a professora, apesar de demonstrar incômodo frente à situação, talvez por insegurança quanto a que atitude seria a mais condizente com a queixa do aluno, não interveio exatamente na situação para modificá-la. Pode-se até interpretar que a resposta da professora à Luiz Carlos (“Você num é moreninho

mesmo? Então, se assumo e se imponha”) como um incentivo a que o aluno afirme sua negritude. Entretanto, nesse caso também é pertinente a advertência dada por Costa (2007): não se estaria, a partir de reações como essa, correndo o risco de legitimar a própria ofensa, já que o insulto dos colegas é, de certa forma, ignorado ou silenciado pela professora?

Ao dizer a Luiz Carlos “- Mas você num é mesmo Moreninho?”, a professora parece ignorar o insulto na fala dos que lhe chamavam de “Feijão”, endossando a ideia de que seus colegas de sala apenas se reportavam à mera constatação objetiva dar cor de sua pele. Concordamos com Costa (2007, p. 50-51) quando esta aponta que situações como essa indicam uma forma de naturalização das relações sociais, pois, nesse caso, a alcunha “feijão” acaba sendo tomada pela docente tão-somente como uma óbvia alusão à cor de pele, sem considerar que

[...] o fato social de que a designação da cor de pele historicamente, na nossa sociedade, se dá em contexto de agressão verbal [...]. No contexto histórico das nossas relações étnico-raciais, as diferenças fenotípicas daqueles identificados como negros foram transformadas em traços negativos, signos de subcategorização social. Inversamente, os considerados brancos tiveram seus traços fenotípicos alçados à categoria de modelo legitimador.

As duas cenas trazidas acima nos indicam que as posições desses sujeitos nas interações escolares que são designadas como *bullying* imbricam-se com a apropriação de valores que fomentam a produção de relações excludentes, na medida em que valores culturais brancos espriam-se e impregnam-se no cotidiano de crianças e adolescentes. As cenas cartografadas presentificam, ademais, as tensões encetadas pela ideologia da democracia racial e por instâncias culturais que estabelecem padrões identitários a serem legitimados, ao passo que outros são objeto de depreciações, aspectos que ficam à margem das reflexões encetadas na escola quando tais cenas acabam por serem vistas à luz do prevalente discurso do *bullying*.

Sendo as interações entre pares na escola um palco de circulação, disputa e reconstrução de discursividades produzidas cultural e historicamente, fazemos coro aos apontamentos de Costa (2007, p. 56) sobre a importância de a escola entender suas implicações nessas questões e problematizar suas intervenções, não relegando aos próprios alunos o dever de, sozinhos, reagir aos episódios de agressão verbal de cunho discriminatória a que são submetidos, como parece ter sido o direcionamento dado pela professora ao caso de Luiz Carlos.

Sendo a escola um contexto de privilegiadas interações de diferentes agentes sociais, cabe por aí questão as práticas discursivas que aí têm lugar e os efeitos intersubjetivos que produzem, uma vez que as práticas excludentes podem encontrar amparo no discurso daqueles que acreditam combatê-las. A complexidade desses dispositivos requer a consideração dos aspectos pragmáticos envolvidos nos

processos discursivos para que se compreendam o alcance dos efeitos produzidos [...].

Por fim, aquelas cenas trazidas por nós demonstraram não só como segmentos infantojuvenis no contexto escolar estabelecem comumente diferenciações raciais que, por vezes, manifestam-se por meio de práticas discursivas e não discursivas de depreciação em relação ao fenótipo afrodescendente. Como podemos notar no fim do excerto em que trazemos o diálogo com a professora Ândrea, chama atenção que essas práticas de agressão verbal e exclusão são descritas como *bullying*, e não como manifestação de preconceito e discriminação. Assim sendo, ao serem codificadas como *bullying*, tendo em vista seu caráter eminentemente descritivo e seus riscos de individualização dos conflitos entre pares, já apontados no capítulo 3 desta tese, nossa análise é de que esse deslocamento no olhar da escola pode isentá-la de considerar, em sua definição curricular, por exemplo, os sutis, embora potentes, processos de subjetivação relacionados às suas práticas educativas, o que pode incitar o silenciamento dos processos discriminatórios, perpetuando-os.

Posto isso, traremos, a seguir, outra situação, que ocorreu em meio à primeira oficina com os professores, que realça o modo com que estes profissionais entendem a questão de negros, homossexuais e pessoas com deficiência serem identificados como os principais alvos de *bullying*,

Pesquisador: As situações que vocês identificam como *bullying* ocorrem geralmente com quem aqui na escola?

Maria: Pelo que eu percebo, ocorre com todo mundo que é visto como diferente, que tem algum traço que não é o padrão... Mas eu vejo que eles focam mais naqueles meninos mais moreninhos ou então em quem é mais afeminado.

Bruna: Em quem tem uma cor mais escura, negra, né, nos gays também. Mas eu vejo que tem muito também do mesmo jeito com os meninos da inclusão, com os meninos especiais.

Pesquisador: Então, ocorre mais com negros, homossexuais e pessoas com deficiência, pelo que vocês tão falando?

Teófilo: Eu acho que sim. Acontece com todo mundo que foge assim, que tem um traço mais diferente... Quem é gordo, quem é baixo, enfim, mas acontece mais com esses três aí mesmo: os especiais, quem é gay e quem é mais moreno, que tem cabelo crespo e tal...

Pesquisador: Por que vocês acham que acontece mais com esses grupos? Vocês teriam alguma hipótese pra entendermos isso?

Bianca: Olha, eu não tinha pensado ainda nisso. Agora é que tá caindo a minha ficha, como o povo fala, né, de que é com esses três mesmo. Não tinha pensado nisso... Acho que pode ter um quê de preconceito... A nossa história mostra isso, né... Hoje tá sendo muito forte essa questão do preconceito, com negro, o racismo, com lésbicas, que falam muito da questão da homofobia, né?

Pesquisador: Então, a tua hipótese, pelo que tô entendendo, tá puxando para discussão do histórico de preconceito e da discriminação, pra questão do racismo, da homofobia, da exclusão das pessoas com deficiência, que a educação inclusiva tá propondo reverter, é por aí? Entendi, certo?

Bianca: Sim, acho que é um caminho pra pensar...

Pesquisador: E vocês, gente, o que acham dessa hipótese?

Teófilo: Olha, eu num vejo muito por aí, não... Acho que não é um preconceito, assim... É *bullying* mesmo... Acho mais que é *bullying* porque o que motiva eu acho essas coisas é mais as diferenças entre os próprios alunos, as desavenças entre eles... É mais do indivíduo mesmo, e não tanto uma questão maior. Se você for ver, é mais isso...

Valéria: Eu concordo com o professor Teófilo... **Num acho que seja uma coisa tão assim, preconceito, homofobia são termos, são coisas muito pesadas, muito fortes.** Acho que é mais o *bullying* mesmo, uma implicância, como se diz, né, por um pensamento divergente. **Uma coisa mais branda....** Num chega a tanto... racismo... essas coisas, não...

(Enquanto a professora Valéria falava, outros professores balançavam a cabeça, como se demonstrassem concordância com seu ponto de vista).

Notamos que, não obstante os atores escolares reconhecerem que o que chamam de *bullying* ocorre mais com negros, estudantes LGBTs e pessoas com deficiência, ao problematizarmos por que esses são os grupos prioritariamente alvos de violência, um ponto relevante é que alguns profissionais da escola descolam frequentemente esse tipo de violência à questão do preconceito e da discriminação. “- Aqui não tem preconceito, não. Tem *bullying*”, era o que ouvíamos em muitos momentos.

A partir da perspectiva de produção discursiva, chamamos atenção para o fato de que professores, como fica claro no posicionamento de Valéria, no último excerto, entendem as situações de exacerbação de conflitos entre os alunos como *bullying*, e não como expressões de preconceito e discriminação, por considerarem estes últimos “muito pesados” e “muito fortes”. Tais discursividades são, portanto, potentes pistas, por um lado, da dificuldade dos profissionais da escola de lidarem com as diversas facetas da problemática do preconceito e da discriminação no contexto escolar e, por outro, da “dureza” que é tratar do tema.

Atentando, na perspectiva cartográfica, para como as discursividades mais evidentes sobre *bullying* operam nas relações escolares, um dos pontos que nos inquietava diante dessa questão era esse: quais as implicações de tal deslizamento discursivo do preconceito e da discriminação ao *bullying*, nos processos de produção de subjetividades infantojuvenis?

Concordamos com Antunes (2010, p. 224) que:

[...] falar somente em termos de *bullying*, como se descreve atualmente, é deixar de lado exatamente essa possibilidade de reflexão que leva a ultrapassar o próprio

conceito, pois, como algo estático, não permite que as condições atuais, que estão no cerne daquilo que é descrito, sejam reveladas. Falta ao conceito de bullying deixar de lado esse seu caráter meramente descritivo, a ilusão de que a ordenação dos fatos superficiais permitiria um controle sobre eles. É nesse sentido que bullying e preconceito são conceitos diametralmente opostos. [...] As tipologias do bullying tratam o que é dinâmico como estático.

Como podemos observar nos excertos acima, embora a articulação entre violência entre pares e questões sociais, históricas e culturais, como o racismo, a homofobia e a exclusão de pessoas com deficiência, sejam levantadas pelos professores, vemos que o uso da categoria *bullying* por esses profissionais da escola faz com que o discurso da discriminação e do preconceito por diferenças étnico-raciais, de orientação sexual e por questões de deficiência, sucumba ao discurso de que as diferenças individuais, na forma de pensar e de se comportar, seriam os vetores das violências sofridas por esses segmentos prioritários. Logo, uma das pistas que esses encontros com o território escolar foram produzindo em nós é a de que o dispositivo-*bullying*, da forma como tem operado no cotidiano escolar, tem produzido efeitos de despolitização dos conflitos entre pares.

A esse respeito, é plausível que, à primeira vista, o uso do conceito de *bullying* possa ser considerado profícuo para dar visibilidade a diversas modalidades de discriminação que ocorrem com crianças e adolescentes no contexto escolar. No entanto, acompanhando processos e fluxos no território escolar, ao longo de nossa cartografia, temos que a utilização do conceito de *bullying* para discutir os processos de discriminação, seja de ordem étnico-racial, de gênero ou motivadas por dificuldades de incluir efetivamente pessoas com deficiência, requer também algumas ponderações.

Muitos usos do conceito de *bullying* se ancoram num paradigma psicologizante que enfoca suas análises nas motivações individuais e grupais para o exercício da violência na escola. Mesmo reconhecendo a importância desses aspectos, a psicologização do debate acerca do *bullying* corre o risco de deixar em segundo plano o quanto os comportamentos discriminatórios do ponto de vista étnico-racial e de gênero, por exemplo, envolvem relações de poder e controle, além de estarem relacionados a processos histórico-sociais estruturantes de relações de desigualdade de direitos entre os diferentes.

Contra-pondo-nos a uma perspectiva psicologizante, ponderamos que atos então categorizados como *bullying* se vinculam a condições desiguais de interações sociais que são construídas culturalmente, ou seja, expressam formas variadas de discriminação e, comumente, formas de preconceitos que fazem parte de significações e experiências do convívio social mais amplo. Desta forma, é necessário que esse fenômeno seja encarado não apenas como um problema particular dos que sofrem, mas como uma problemática que requer

reflexões sobre nossas formas de sociabilidade no contemporâneo, na escola e em outros espaços sociais.

Ressaltamos que, enquanto estivemos na “Escola Retrato”, também ali encontramos segmentações mais flexíveis no tocante à relação entre *bullying* e preconceito, as quais põem em causa esse processo instituído de despolitização da violência entre pares que vimos debatendo.

Essa linha molecular mais maleável, não menos inquietante, muito mais inquietante, não é simplesmente interior ou pessoal: ela também põe todas as coisas em jogo, mas em uma outra escala e sob outras formas, com segmentações de outra natureza, rizomáticas ao invés de arborescentes. Uma micropolítica (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.72).

Exemplo disso foi o seguinte diálogo sobre o assunto, na primeira roda de conversa com os pais, na qual estavam presentes estudantes e professores também. Frisamos os momentos em que dois participantes, que serão identificados abaixo como Bernadete e Aluísio, que são pais de alunos da escola, posicionam-se frente à questão de por que acontece as violências que ficaram conhecidas mais recentemente como *bullying* na escola:

Pesquisador: Pronto vamos, vamos pensar em algumas coisas para o porquê que acontece, você falou que é porque as pessoas não têm respeito umas pelas outras, porque acontece o *bullying*?

Bernadete: **Isso de o aluno mais moreno ser a pessoa que recebe o *bullying* mais aqui na escola tem a ver com racismo mesmo.** A sociedade tá cheia disso. Meu filho e a gente lá de casa, que somos tudo moreno, a gente sofre isso em todo canto, é no supermercado, que o povo pensa que a gente tá ali para roubar, é no hospital, é na escola...

Pesquisador: Você acha então que o racismo é o que faz com que os apelidos e as exclusões aconteçam mais com alunos negros.

Aluísio: É porque os alunos ficam xingando xingando, batendo mais nos mais moreno. E a gente sempre pensa assim, ah, o negro é menor. É por isso que tem essas coisas ainda hoje. **É tipo como se a escravidão ainda não tivesse fim, entende? E as crianças pegam no ar isso.** Num é por acaso isso aí, não.

Uma vez que prevalecem práticas instituídas na escola que fazem funcionar o *bullying* como um dispositivo de despolitização das relações escolares, ratificamos o que vimos trabalhando nesta tese, a partir da discussão arquegenealógica sobre a invenção da categoria *bullying*. Parcela significativa dos discursos a esse respeito vem operando, no cotidiano educacional, como mais um travestimento discursivo ligado às tendências retóricas contemporâneas. Isto é, mais do que oferecer resistência aos dispositivos de discriminação e exclusão social, os principais usos do dispositivo-*bullying* no cotidiano findam por estereotipar o campo da alteridade na escola. Tal categoria da moda, ao invés de anunciar significativas transformações socioculturais que suscitem outras políticas de diferença na escola, converte-se num eufemismo que transforma manifestações ético-políticas de

preconceitos históricos em entrevistos fortuitos e desavenças particulares entre os estudantes (DUSCHATSKY; SKLIAR, 2011).

5.5 O que gera o *bullying*? Da moralização do debate sobre a violência à problematização dos modos de subjetivação contemporâneos.

Quando problematizávamos o que gerava a violência entre pares que os professores identificavam como *bullying* em seu dia a dia na escola, eles apresentaram, principalmente, cinco pontos que contribuiriam para isso: 1) uma “tendência natural” da criança ou do adolescente; 2) uma atitude negativa pelos pais ou por quem cuida da criança ou adolescente; 3) uma atitude tolerante ou permissiva quanto ao comportamento agressivo da criança ou adolescente; 4) um estilo de paternidade que utiliza o poder e a violência para controlar a criança ou adolescente; 5) “Falta de valores na sociedade”.

Ou seja, ora a causa recai na criança/adolescente, ora na sua família, ora na sociedade. Nos próximos subtópicos, discutiremos cada um desses cinco pontos. Intrigava-nos o fato de, ao discutirmos esse ponto, mais uma vez a escola ficar de fora dos aspectos elencados como provocadores de violências infantojuvenis.

5.5.1 “É coisa da idade”: o *bullying* como atualizador de essencializações sobre a infância e a adolescência na escola.

De acordo com registros das nossas observações e os depoimentos nas oficinas, determinadas modalidades de violência entre pares, tais como as práticas sistemáticas de intimidação e exclusão, eram vistas por alguns profissionais e por alguns alunos da escola como comportamentos agressivos “próprios da idade”, em se tratando de crianças e adolescentes, embora reconhecessem que não se tratavam de meras brincadeiras.

Pesquisador: E por que vocês acham que acontecem esses vários conflitos na escola, que hoje estão sendo chamados de *bullying*?

Márcia: Eu vou dizer uma coisa e acho que a maioria dos colegas vão concordar comigo, porque percebem isso aqui na escola todo dia. **Eu acho que essa coisa de intimidar o colega... de xingar... de até agredir... isso é coisa da idade, sabia?** Pode ver. Você que é da Psicologia sabe muito bem que a adolescência, né, muitos chamam de aborrecência, por quê? Justamente porque o adolescente vive um conflito enorme, uma crise... Ele não sabe quem ele é... nem é criança, nem é adulto direito... **Aí o que ele faz com essa crise? Vira violência com os outros. A idade deles, a adolescência, é uma idade de crise...** Tá aí o porquê de eles fazerem *bullying*. Ou um porquê.

Pesquisador: Ela disse que provavelmente vocês concordariam com ela... Vocês concordam com ela, gente?

(O grupo de professores sinaliza positivamente com a cabeça).

Pesquisador: Mas se falou aí que o *bullying* ocorre como expressão da crise da adolescência, né? Mas e no caso das situações que envolvem pessoas que não estão, digamos, nessa fase da adolescência? Ou aqui na escola vocês percebem isso especificamente com adolescentes?

Maria: Não, acontece com criança também... acontece muito também...

Pesquisador: Pois é...

Maria: Mas aí no caso da criança é mais ou menos o mesmo... raciocínio... Vale também... Porque nessa idade a criança também não tem, vamos dizer assim, maturidade, né... E é muito do jeito assim: de que ela é o centro do mundo... uma fase do egocentrismo, né... Que até, na pedagogia, a gente escuta muito... que o desenvolvimento dela ainda é muito egocêntrico... Aí o que acontece? Ela vai agredir o colega, vai apelidar, vai “intimar”, toda vida que a vontade dela não for atendida...

Teófilo: E, assim, concordando aqui com os colegas... Isso fica até dificulta até da gente tomar alguma atitude quando tem o *bullying*... **Por que é do próprio adolescente ou da criança... esse comportamento**... A menos assim que tenha uma situação que a pessoa tá sendo agredida fisicamente, vamos dizer, aí tem que separar, já chegar interrompendo... A gente vai mais é moldando ali o comportamento dele ali pra que, **com o passar da idade, ele vá deixando aquilo**... Porque senão, já viu, quando for adulto vai querer fazer também porque não deixou aquilo ali na adolescência, vamos supor.

Circula, na escola, certo regime de verdade segundo o qual o *bullying* pertenceria a uma espécie de “mundo da criança e do adolescente”. Seria esse mundo algo à parte, de forma que, conseqüentemente, o *bullying*, como algo anômalo, também estaria desarticulado dos agenciamentos coletivos. Cabe destaque o ponto de vista segundo o qual alguns professores justificavam porque não lançavam mão de intervenção pedagógica para mediar os conflitos, justamente, por ser o *bullying* causado por uma natureza infantil e adolescente supostamente violenta. Isso fica claro, por exemplo, na última argumentação do excerto acima, trazida pelo professor Teófilo.

Segundo alguns professores, as crianças e adolescentes “de hoje em dia” estariam mais violentos, por uma combinação da natureza agressiva própria da idade com as influências dos signos da violência cada vez mais presentes socialmente, por influência dos meios de comunicação e da tecnologia. Os regimes de verdade que circulam na escola refletem concepções do senso comum relacionadas à visão de infância e adolescência como seres incompletos, movidos por características impulsivas (violentas) que serão superadas “naturalmente” ao chegarem à idade adulta. Tais características seriam reforçadas no mundo

atual em que se tem exacerbada a violência urbana e estimuladas condutas agressivas pelas mídias comunicativas e tecnológicas.

É o que o seguinte trecho da oficina com os docentes permite pensarmos:

Pesquisador: E por que que se fala mais de *bullying* hoje se na nossa época também tinha agressão, xingamento, se, pelo que vocês tão colocando, o *bullying* é uma coisa da idade? Por que hoje isso tem aparecido mais na mídia como se, só hoje, isso tivesse preocupando ou como se hoje isso tivesse aumentado?

Teófilo: Eu acho que as coisas vão mudando... Naquele tempo era mais, vamos dizer assim, invisíveis, né? Hoje não, já são mais incisivas, né, já são mais aparentes do que naquela época.

Tereza: Antes era considerado apelido, agora é *bullying*, né? Naquele época, no nosso tempo, atrás, eu tenho trinta e oito anos... falavam... eu era alta e gorda, eu sempre fui alta, gordinha, me chamavam de explorador da lua (risos) de não sei o que... Me chamavam de royal e isso me incomodava. **Mas, era uma brincadeira que você não tinha assim aquela intenção de machucar. Não tinha, assim, aquela maldade...** Então era uma brincadeira que você dizia... **Hoje não. Hoje, agora, está violento.**

Pesquisador: Mas você tá dizendo, assim, que naquela época você sofria com isso. Então, podemos até pensar se se tratava de uma violência ou de brincadeira mesmo, né?

Tereza: Sim, mas não era considerado *bullying* porque era na brincadeira do recreio, **não tinha aquela maldade violenta que nem hoje.**

Pesquisador: Então, a diferença taria, na tua opinião, na intenção, porque hoje é porque tá mais violento?

Tereza: Mais violento. Eu acho...

Maria: Eu acho que a agressão de antigamente não era de machucar.

Tereza: Era de brincar.

Maria: Hoje, o apelido era brincadeira antes, e, hoje, a intenção é machucar mesmo.

Pesquisador: Então as crianças estariam mais maldosas, hoje, vocês acham isso?

Maria: **São mais maldosas. A intenção dela apelidar é pra ferir.**

Pesquisador: Então, é como se, na opinião de vocês, pelo menos dos que se colocaram, tem falado, tem se dado mais atenção a isso porque as pessoas estão mais maldosas, as brincadeiras estão mais maldosas hoje? Na época de vocês, não se falava de *bullying* porque não tinha maldade, assim? Nesse sentido.

Marta: A questão do próprio apelido, xingamento em si, não existia tanto a questão da agressividade. É como se fosse uma progressão, começa primeiro na questão do xingamento e depois vai partindo pra agressão física, né?

Tereza: Hoje até as brincadeiras dos nossos alunos, eu não sei se os outros professores já observaram, é tudo agressiva, eles brincam de se empurrar de se bater de... Porque eles veem também. A televisão tem muita influência nisso. Ele vê no desenho, né? Então, a televisão tem muita influência e eles vivem na televisão. É videogame, esses videogame que mata o outro, que num sei o que.

Teófilo: São muito agressivos.

Tereza: Agressivos. E eles veem e querem fazer na escola do mesmo jeito, entendeu?

Entrevemos, a partir desse excerto, uma lógica estabelecida conforme a qual infância e adolescência perdem sua dinamicidade, sendo vistas como fenômenos únicos, fases que se processam de acordo com certos determinantes que definem pela ausência de traços pré-considerados normais, restando-lhes o diagnóstico de desvio, ou pela presença de uma certa natureza infantil ou adolescente – no caso a agressividade. Eis aí um dos paradoxos envolvendo a forma como opera o dispositivo-*bullying* no dia a dia escolar. Ao mesmo tempo em que surge para supostamente alertar para a gravidade de determinados atos violentos outrora vistos como brincadeiras inofensivas por alguns, as curvas de visibilidade, os regimes de visibilidade e os campos de força relativos ao dispositivo-*bullying* findam por fazer funcionar duas outras essencializações, articuladamente: da infância/adolescência e da violência entre pares.

5.5.2 Os vínculos infantojuvenis no contemporâneo como sustentáculos do bullying

Também a partir dos professores emerge outro caminho de explicação das situações de *bullying* na escola: o tipo de vínculo que crianças e adolescentes estabelecem na contemporaneidade. Não só nas oficinas, mas nos momentos em que conversávamos informalmente na escola e em que estivemos presentes em reuniões pedagógicas, esses profissionais relatavam-nos que vêm percebendo que os vínculos entre as crianças e os adolescentes na escola estariam configurados de um modo diferente do que supostamente se via em tempos atrás. “As amizades de hoje entre eles não são mais aquela amizade que a gente tinha quanto tava na escola. É mais descartável, é mais pelo oportunismo e pelo medo”, disse uma docente, em conversa na sala dos professores, depois de uma tarde de aula, enquanto comentava um entrevero entre duas estudantes de sua sala, naquele dia. “Hoje em dia, as amizades deles são só com aquele grupinho ali deles. É mais frágil. Se não for daquele grupinho ali parecido, não é amigo. É inimigo”, complementou a outra professora que participava da conversa, enquanto se arrumava para ir embora.

Ao longo de nossa pesquisa-intervenção, especialmente no acompanhamento das interações escolares nas salas, nos intervalos, nas entradas e saídas da escola, chamou-nos atenção também que, por vezes, naquele cotidiano, determinadas configurações dos vínculos entre os estudantes refletiam relações de dominação e rivalização entre pares, funcionando,

assim, como sustentáculo para práticas violentas designadas, hodiernamente, como *bullying*. Pensamos ser importante problematizar esses vínculos em termos da ética dessas relações e das políticas de identidade e diferença aí implicadas.

Dentre os casos que pudemos entrar em contato, destacamos o seguinte trecho de um diálogo que tivemos com dois alunos (que aqui serão chamados de Raul e Mariano), ambos de 12 anos, no horário da saída da escola. Nesse diálogo, podemos ter sinalizações de como determinados vínculos entre os segmentos infantojuvenis na escola refletem acordos tácitos pautados por relações de dominação e objetificação do outro na relação entre pares e pelo medo de fazer frente a essas relações, configuração essa que sustenta, de algum modo, práticas violentas no cotidiano escolar:

Raul: Não vejo, assim, coisa de *bullying* acontecendo entre a gente, não. Aqui tem muita brincadeira, piada normal. Só isso mesmo...

Pesquisador: E o que tu tá chamando assim de brincadeira normal?

Raul: Ah, tipo, pegar um pra cristo na sala... ficar de marcação com ela no recreio pra ver ela doida até pedir pra parar... Coisa normal da gente. Aquela implicância, né?

(Risos)

Pesquisador: E você, Mariano? Quando fala em *bullying*, o que vem na tua cabeça?

Mariano: Eu até vejo que é *bullying*, mas às vezes acho que é mais pra brincar. Os meninos fazem as brincadeiras pra ver se a pessoa se irrita, assim. Comigo sempre acontece, tipo, ficam intimando, me chamando de nome direto, mas aí diz: “ah, tava brincando só. Tu é que fica com raiva por besteira”.

Pesquisador: E o que você geralmente faz nessas horas?

Mariano: Aí fica aquela coisa, né, de você tem que relevar porque os meninos são meus amigos, né. A pessoa faz para parecer engraçada, sabe? Porque é amigo. Eu desculpo.

Pesquisador: Tipo, como as pessoas que fazem isso são tuas amigas você acaba cedendo e deixando pra lá, é isso?

Mariano: É. Por que, assim, aí eu fico naquela... Não gosto daquelas chacota, daquelas brincadeiras, porque é meio irritante, mas também fico, tipo, com receio de a pessoa deixar de ser minha amiga, entendeu?

Pesquisador: Mas e se a pessoa que fizesse esse tipo de coisa com você não fosse sua amiga?

Mariano: Ah, sei lá, é diferente. Ai eu entregaria ele para direção. Aqui tem muito disso, não é só comigo, não. Na minha sala, muita gente faz que nem eu. Pra não perder o amigo e ser chamada de estressada, deixa pra lá.

Questão semelhante veio à tona na terceira oficina com os estudantes, a partir do relato de Laura, estudante de 13 anos, que diz não reagir diante de situações que ela identifica

como *bullying*, como xingamentos sistemáticos por conta de sua orientação sexual. Laura relata-nos certa desilusão em relação às transformações das amizades para que os comportamentos homofóbicos sessem.

Pesquisador: Assim, eu vendo você colocar essa questão de como é difícil conviver com essas coisas, com essas “brincadeiras”, e ao mesmo tempo manter a amizade. Mas num teria como tentar acabar com essas coisas que te fazem mal e ao mesmo tempo continuar a amizade? Tipo, conversar com o colega pra não fazer mais isso? Porque, assim, quando eu, pelo menos, penso, sei lá, numa relação com amigo... eu acho que tem aquilo de que com ele você sente confiança, sente que ali você tá protegido... Ou não?

Laura: Ah, num sei, acho que não. Tem vezes que num é nem que a pessoa escolhe deixar pra lá. É que às vezes acontece tanto essas agressões que você pensa que não dá pra combater, que não dá pra conseguir.

No que diz respeito à problematização ética das relações entre pares na escola, outro ponto importante que o acompanhamento dos fluxos na escola nos fez atinar foi que a aproximação entre iguais é a tônica da formação de muitas grupalidades naquele território escolar, sendo muitas vezes encarada como “normal” pelos estudantes a postura de só se relacionar com quem se parece. “Claro que eu não vou ficar conversando com aquela pessoa que eu não gosto. Eu vou conversar com aquela pessoa que se parece comigo”, disse Iago, um dos alunos do quarto ano da manhã, com quem tivemos a oportunidade de conversar sobre *bullying*, antes de começar uma das manhãs de aula.

Isso pode ser visto de maneira mais escancarada na frequente rivalização entre alunos de turmas diferentes. Tais rivalizações são reconhecidas por alguns estudantes e profissionais como um aspecto que desencadeia situações de intimidação, perseguição e exclusão que eles próprios reconhecem como *bullying*.

Ora, tanto as conversas com os professores quanto os momentos com os estudantes foram produzindo intervenção em nós, instigando-nos a pensar em aspectos para os quais até então não havíamos atinado no tocante ao *bullying*, dentre os quais o seguinte: os vínculos entre pares naquele território escolar que figuravam como sustentáculos às práticas violentas se estabeleciam a partir de que política de identidade e diferença?

Como apontam Menezes, Arcoverde e Libardi (2008, p. 206),

Se por um lado as relações de amizade revelam-se como fonte de apoio instrumental para resolução de problemas práticos [...], por ocorrerem entre iguais desencadeia uma restrição das possibilidades de experimentar diferentes formas de convivência e alteração

A esse respeito, na quarta oficina com estudantes, alguns relataram que as situações de *bullying* aconteciam mais nos intervalos, e não na sala, envolvendo estudantes de turmas diferentes, por conta das rivalidades entre alguns estudantes.

Pesquisador: O que vocês tão chamando aí de *bullying* acontece mais aonde? Na sala ou em outro lugar?

Maurício: Os meninos agridem mais assim o pessoal da outra turma.

Pesquisador: Por que rola isso com outra turma?

Maurício: Ah, porque o povo da outra turma é muito diferente. Em tudo, sabe?

Pesquisador: Diferente como assim?

Mauro: Ah, tipo: muito criança, nas piadas nada a ver, sei lá, que num têm graça pra gente. Só eles é que acham graça das coisas deles.

Valdiney: É porque, assim, a gente acha melhor ficar só os meninos da nossa turma. Aí quando eles vêm a gente num se entende... num combina, entende? Então, rola muito essas coisas de marcar o povo de lá. Eles botam uns apelido que num têm nada a ver na gente... aí fica só martelando naquilo. Aí a gente se defende.

Pesquisador: Você falou aí que vocês se defendem... Mas se defendem de que jeito?

Mauro: A gente bota apelido neles também... Tipo a gente desconta na mesma moeda.

Maria: Aí fica tudo do mesmo jeito. Eles botam apelido nos menino daqui. Os daqui bota nos menino de lá... Aí ninguém se entende. Aí fica aquela tensão nos quintos ano. Aí os meninos daqui fica só entre eles. Num se misturam com ninguém.

Pesquisador: Vocês concordam, meninos?

Valdiney: É... tipo a gente não se sente mesmo muito legal com os meninos das outras turmas, não. Vou nem mentir. Eles têm o grupo deles lá também e num se dão bem com a gente também, ora mais... A quinta B tem a turma dela... A quinta C tem a turma dela... A quinta A tem a dela... A quinta D tem a dela...

Pesquisador: Mas vocês acham que pode ser de outro jeito aqui na escola?

Maurício: Ah, num sei. É que nem na rua... Lá na rua a gente também tem um jeito... E num se dá muito bem com os meninos da outra rua... Outro dia teve briga também lá por causa dessa inimizade...

Em um dos diálogos que tivemos ao longo desse percurso de nossas observações na escola, um dos adolescentes, Acrísio, de 13 anos, relatou-nos que as relações entre os pares na escola têm sido cada vez mais competitivas. “Ser violento com o outro, fazer *bullying* com ele, é pra mostrar que a gente tá por cima daquela pessoa”, disse-nos ele.

Certamente é necessário discutir em qual sociedade e em qual escola o *bullying* vem sendo produzido, bem como que infância e que adolescência é essa que têm protagonizado esse tipo de situação.

A produção de subjetividades configuradas cada vez mais narcisicamente é um dos efeitos dos processos contemporâneos, cujo *ethos* homogeneizante pode ser exemplificado pelos estilos de vida ligados ao signo do consumo. Daí decorre que a vinculação com a alteridade fragiliza-se, sendo constante a evitação do contato com os outros. Como aponta Antunes (2010, p. 199), ao discutir narcisismo e a sociedade do consumo, “a

questão presente na atualidade é que as imagens, vinculadas às mercadorias, hierarquizam e diferenciam os indivíduos, baseando-se na sua destruição”.

Não soa exagero, então, pensarmos que episódios de violência entre pares codificados como *bullying* hoje sejam uma das possíveis expressões narcísicas de nossa sociedade contemporânea. Assim, as atitudes aparentemente sem fundamento de fazer mal ao outro, por meio de intimidações, xingamentos, zoações e exclusões, expressam a preferência por relações de espelhismo (MENEZES, ARCOVERDE, LIBARDI, 2008) e um mal-estar no encontro com outro.

Algumas formas de violência comumente associadas ao *bullying*, como xingamentos, intimidação e apelidação sistemáticas, sem motivos aparentes, para fins de divertimento nos que lançam mão desse tipo de comportamento, são considerados, nessa perspectiva defendida por Antunes (2010), como forma de diminuir a permeabilidade ao outro, caricaturando-o. Dialogando com Ortega (2002), essas formas de relacionamento entre os pares expressam justamente um modelo de relações de amizade que ganhou corpo na Modernidade e se notabiliza ainda mais a partir do século XX, como uma expressão de um processo de intimização das relações, cujo efeito é a decomposição do espaço público como *locus* de diferença e pluralidade, à proporção que maximiza o estabelecimento de relações entre idênticos.

À medida que essas situações apareciam nas oficinas, procurávamos suscitar problematizações a respeito das formas de inclusão e exclusão imanentes a esse estilo de sociabilidade caracterizado pela lógica do afastamento de quem corporeifica o estranho ou o desconhecido. Pensamos que esses momentos foram produzindo desnaturalizações e bifurcações nos participantes, levando-os a reconhecer situações em que experimentaram outros modos de relação com seus pares na escola. Redundou daí que um dos estudantes, naquela oficina, relatou que vinha procurando fazer amizades fora dos grupos de sua sala.

Pesquisador: Acontece esse lance com todos vocês, pessoal, de ter problema assim com o povo de outra turma? Vocês recordam de já terem experimentado conviver com outras pessoas que não são aqueles amigos que vocês convivem mais?

Alisson: Eu agora tô lembrando que eu tô tentando fazer amizade com o povo de outra sala, que eu ainda não conheço direito.

Pesquisador: E tá sendo bom, assim, tentar conhecer outro pessoal?

Alisson: Tá, sim. Comigo não acontece, não... de ficar com problema com outra turma. Acho que não... Não tem nenhuma coisa contra o pessoal do outro quinto ou do quarto... Teve até um ensaio lá de um grupo aqui do colégio que eu tava e que tava muita gente lá que num era da minha turma. E foi legal. Claro que o povo do quinto tem um grupo já formado lá... É normal. Mas isso num quer... isso não quer dizer que seja assim... “Ah, não falo com ele”. “Ah, foi marcar ele ali porque ele não

é da minha turma”. Às vezes é tipo como se muitas vezes a gente fosse meio fechado...Tipo: “ah, a gente se basta”. Nesse ensaio aí eu me cheguei pra perto de um menino lá da outra turma e ele mora lá perto da minha rua... E a gente se dá bem... É um amigo que eu fiz aqui na escola esse ano. Um dia desses a gente até brincou de bola lá na rua depois disso.

Pesquisador: Ele é da tua rua, mas tu fez amizade com ele aqui na escola?

Alisson: É. E ele num é nem da minha turma. Fui eu que fui lá. Aí depois foi que a gente virou amigo da rua.

Esses aspectos produziram em nós a ideia de que, se se quer fazer frente às situações de violência entre pares hoje reconhecidas como *bullying*, talvez isso passe por enfrentar o desafio de fomentar vínculos que se aproximam de uma “amizade ético-política” (MENEZES, 2005). Estes vínculos se pautariam na hospitalidade mais do que na identificação, uma vez que requereriam exercícios de descentramento em relação ao outro.

Ortega (1999), dialogando com Foucault (1994), dá-nos mais elementos para entendermos melhor em que consistiria uma “ética da amizade” em nossos tempos. A problemática da amizade comparece nas reflexões foucaultianas quando este autor investiga genealógicamente as antigas estéticas da existência. A amizade, tal como considera este pensador francês, seria uma possibilidade de reabilitação de uma estética da existência.

Discutindo especificamente os modos de existência homossexuais, Foucault (1994, p. 164), em *Ditos e Escritos*, chega a definir a amizade como “a soma de todas as coisas mediante as quais se pode obter um prazer mútuo”. A genealogia foucaultiana realça que as estruturas sociopolíticas gestadas a partir da Modernidade colaboraram para mudanças nas relações de amizade, quando comparadas com as vivenciadas na Antiguidade, por exemplo, despotencializando-as. “O exército, a burocracia, a administração, o ensino (no sentido moderno da palavra) não podem funcionar com relações intensas. Creio que se pode observar em todas estas instituições um certo esforço por reduzir ou limitar estas relações afetivas” (FOUCAULT, 1994, p. 744). Como sublinha Ortega (1999), a regulação e desativação do potencial transgressor das relações de amizade decorrente dessas transformações sociopolíticas fizeram com que essa questão passasse a ficar cada vez mais subsumida ao âmbito privado e individual, sem significado político, aparentemente.

Sob o prisma das reflexões foucaultinas, por seu turno, a amizade teria um sentido ético-político, delineando-se pela multiplicidade, intensidade e experimentação, sendo capaz de:

[...] oferecer ferramentas para a criação de relações variáveis, multiformes, e concebidas de forma individual. [...] A ética da amizade prepara o caminho para a criação de formas de vida, sem prescrever um modo de existência como correto. [...] Para Foucault, a amizade representa uma relação com o outro que não tem a função de unanimidade consensual nem de violência direta. Trata-se de uma relação

agonística. [...] Relações agonísticas são relações livres que apontam para o desafio e para a incitação recíproca e não para a submissão ao outro (ORTEGA, 1999, p. 168).

Isso posto, inspirando-nos na discussão sobre estética da existência e relações de amizade em Foucault, pensamos que oferecer respostas efetivas ao suposto recrudescimento das conflitualidades entre pares na escola, muitas das quais significadas como *bullying* na atualidade, passa por erigir o que Ortega (1999, p. 170) chama de “novo direito relacional”. Isso implica ampliar possibilidades de relações de amizade ético-política, de formas de vida produtoras de intensidade e de planos comuns, ao invés de obstruí-las, como vem ocorrendo desde a Modernidade, para fins de melhor controle social.

O projeto foucaultiano de uma ética da amizade no contexto de uma possível atualização da estética da existência permite transcender o marco da auto-elaboração individual para se colocar numa dimensão coletiva. A amizade supera a tensão entre o indivíduo e a sociedade mediante a criação de um espaço intersticial (uma subjetivação coletiva) suscetível de considerar tanto necessidades individuais quanto objetivos coletivos e de sublinhar sua interação (ORTEGA, 1999, p. 171).

Buscar combater o que se tem chamado de *bullying* demanda, por assim dizer, além de recusá-lo como evidência, a recusa também do que temos sido. Ao invés da criação de “monstros” e “inimigos” a toda parte, cujo efeito é a sensação de que estamos sempre em risco e precisamos nos proteger, urge apostar na invenção e prática de

Políticas minoritárias que valorizem éticas dos amigos (e não dos inimigos!) [...] Trabalho a ser feito, inclusive recusando certas políticas de vida assujeitada e mesquinha, como a que se investe do *bullying* e investe mais nas capturas que na reinvenção de nossos modos de vivermos juntos e nos relacionarmos (MARAFFON, 2013b, p. 146).

5.5.3 “O que causa o bullying é a falta de valores na sociedade e a desestruturação familiar”

Vemos que alguns profissionais reconhecem haver aspectos sociais que causariam o *bullying*. Contudo, esses aspectos por vezes são discutidos sob um viés que moraliza o debate sobre a violência, ao entenderem que a questão reside na “falta de amor”, de “religiosidade”, de “famílias verdadeiramente estruturadas”, o que traduziria a falência na transmissão de “valores humanitários” por parte de instituições tradicionais, como destaca Antunes (2010).

Isso aparece particularmente nas discussões entre os professores ao longo da primeira parte da oficina que tivemos com eles. Para esses profissionais, a transmissão de

valores como tolerância e disciplina das famílias às crianças e adolescentes estaria fragilizada atualmente, sendo isso um elemento determinante para explicar os casos de *bullying*:

Pesquisador: Vocês falam de valores... que valores, então, faltariam, assim, aqui alguns valores que não seriam trabalhados pela família, né? Que valores, então, vocês acham que deveriam ser trabalhados para que isso pudesse ser minimizado, digamos assim?

Valeria: Tolerância. É o básico, né? Quando a pessoa respeita o outro, ele aprende a respeitar na família, na escola não seria esse ambiente de violência. O que choca mais no *bullying* é o local onde ele se expande mais que é na escola. E o que tá faltando é justamente esse valor chamado tolerância. Porque quando você tolerar o jeito do outro, né, o *bullying* não existiria, né? Eu trabalho com adolescentes e lá eu percebo a presença do *bullying* muito frequente. E em todas as minhas aulas eu tento ajeitar a situação usando apenas a palavra tolerância. E, com isso, eu percebo que eu consigo fazer um respeitar o outro, mudar as atitudes, mas isso tá faltando no ser humano.

Marcos: Na minha sala de aula, eu foco muito a questão da disciplina, eu foco muito. Então, meus alunos são sempre disciplinados. A questão, por exemplo, do recreio, eu foco muito no recreio, não machucar, não brincar como colega, porque qualquer reclamaçãozinha já vem logo pra mim. Até mesmo eles mesmo já reconhecem isso. Quando eles estão brigando, eles vão lá “Ó. Professor, fulano de tal tá brigando”. Então, eu já foco muito nisso, na disciplina.

Marta: Eu acho, também, que tentar ver, assim, além dessa dinâmica ter mudado, a questão do próprio limite, como é transferido esse limite pra criança. Porque ou é muito permissivo, né, ou é muito autoritário, né?

Nos posicionamentos de alguns professores, caso de Valéria, Marcos e Marta, vemos operar uma das hipóteses mais corriqueiras ligadas ao dispositivo-*bullying*: atos violentos dessa natureza seriam gerados pela ausência/perda de valores, ideais, regras, leis e autoridade na sociedade atual. Em outro momento da oficina com os professores, ainda no tocante à discussão sobre o que estaria produzindo violências como o *bullying*, outra professora, Maria, acrescenta que a crise de valores e a negligência quanto à espiritualidade também contribuiriam para esse fenômeno:

Maria: Um dia desses eu tava conversando com uma mãe e ela me relatando que tinha medo das situações de *bullying* que o filho pode tá vivenciando e ele pode sofrer. Aí eu coloquei uma questão pra ela, eu digo: “isso tem gerado uma carga de ansiedade muito grande em você e você tem transferido pra ele e será que ele... Será que também não é importante você tá trabalhando valores, né? A gente até colocou a... a importância da espiritualidade. E eu acho que isso, também, tem se distanciando muito da vida das pessoas, das famílias, essa dinâmica ela tem modificado bastante. Então, você, também, não mostrando, né, a importância desses valores na sociedade.

O encontro com tais questões nos reportaram às reflexões de Passos (2009, p. 255), pois:

O pressuposto, aqui, é que vivemos um esgarçamento do tecido social e nestes buracos do contrato ou pacto social, gera-se uma violência e/ou alienação. Tal esgarçamento pode ser resolvido pela via da recomposição das regras de sociabilidade, da reintegração dos grupos, da recolocação dos ideais identificatórios.

O discurso desses professores nos remete ao deslocamento do tema da violência entre pares, por meio de sua categorização como *bullying*, para um plano moralizante, aspecto bastante presente no território escolar o qual buscamos cartografar, sendo, para nós, outro efeito notório do dispositivo-*bullying* naquele contexto. Essa posição moralizante também pode ser vista e ratificada por algumas pesquisas e produções acadêmicas sobre *bullying*, como bem ressalta Marafon (2013b). Esta autora lembra que, na avaliação do “Programa de Redução de Comportamento Agressivo entre Estudantes”, feito pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA), consta que 79,9% dos alunos de quinta a oitava série já sabiam o que era *bullying* e que “o *bullying* como ato de maldade passou de 4,4% para 25,2%, representando um aumento de 472,7%” (LOPES NETO, 2005, p. 5166). Vemos, assim, por meio desses mecanismos, como a categoria “maldade” se acopla ao campo da discussão sobre *bullying*, prescindindo de maiores explicações (MARAFON, 2013b).

Também entre os professores circula outra hipótese para a deflagração de atos de *bullying*: o que os produz não é a carência de regras, mas os modos de relação disseminados socialmente. Podemos acompanhar o funcionamento desses discursos, por exemplo, no posicionamento do professor Carlos na oficina, quando discutíamos o que vinha a provocar a violência escolar entre pares:

Carlos: Já foi colocado aqui, né, anteriormente pela colega, a influência tecnológica na questão da violência. A própria tecnologia ela veio pra ajudar, mas quando não é bem utilizada ela vai atrapalhar. Videogame, a própria programação televisiva, influenciam muito no *bullying*. Porque a programação televisiva de hoje é o quê? É violência, é criança assistindo até altas horas da noite... E aí eu vejo um caminho sem volta que a gente fica assim. Não dá pra reagir a isso, porque isso veio pra ficar... Infelizmente, eu fico as vezes me perguntando. Acho que num tem muito por onde mexer nisso pra mudar...

Pesquisador: Então, assim, a influência da mídia, de uma maneira geral, tornaria o sujeito mais violento?

Carlos: Certeza. Vê só os jogos violentos e como é que a criança fica. Sai querendo atirar no outro. O próprio celular, a pessoa não quer saber de ficar mais com os colegas, só quer saber do celular.

Lisbela: E como já foi citado por alguém... é... muitas vezes os pais passam o dia fora, né? Eu, pelo menos, tenho a maioria dos alunos dizem assim: “Professora eu passo a tarde todinha assistindo, porque minha mãe quando chega a noite, quando ela chega eu não aguento e já to é dormindo, não vejo a mamãe, passa o dia trabalhando”. Eu acho que, às vezes, também, a ausência e a falta de acompanhamento acaba que eles fica à toa e acabam sendo influenciados pela TV, né?

Até aqui, vimos que profissionais da escola, mormente, explicam a produção do *bullying* a partir de três vértices principais: ora como “coisa da idade”, ora como “reflexo de

vínculos frágeis entre os estudantes hoje”, ora por “falta de valores sociais e desestruturação da família”. Logo, esse tipo de violência infantojuvenil seria a reprodução, nas relações escolares, de efeitos difusos advindos de contextos fora da escola. Temos, dessa maneira, que uma das implicações dessa discursividade sobre a violência entre pares é a potencialização, entre aqueles profissionais, de um corriqueiro sentimento de que são reféns de sobredeterminações que lhes ultrapassam (AQUINO, 1998). Isso desencadeia um misto de desconforto, resignação e desimcumbência diante de episódios na escola identificados como *bullying*, ratificando também a fragilidade da autoridade docente para protagonizar e intervir nas situações de seu cotidiano pedagógico.

Concordamos com Passos (2009) quando ele alerta para uma espécie de “pessimismo paralisante” que desses posicionamentos pode redundar. Além da desimplicação docente frente à violência entre pares, outro de seus corolários tem sido a ampliação de práticas normalizadoras, na lógica dos dispositivos de segurança, como poderemos reiterar mais à frente do texto:

O pessimismo paralisante tem como correlato a indiferença e a intolerância com as diferenças e com os diferentes. É a sensação de que “está tudo dominado”, ou de que direitos humanos são apenas para os “humanos direitos”: são as práticas de “tolerância zero”, que pregam o recrudescimento das leis e o aumento da repressão como forma de lidar com a violência. Já o pessimismo crítico postula que, embora existam modos de sociabilidade violentos, engendrados por extremas desigualdades, eles “resultam da institucionalização da violação dos direitos humanos” (PASSOS, 2009, p. 256).

Pensamos que a reflexão sobre os processos sociais concernentes ao fenômeno *bullying* é profícua na medida em que produz em nós deslocamentos, e não paralisia. Uma das direções para as quais tais deslocamentos podem nos levar é justamente a desnaturalização, nas nossas práticas cotidianas, dessa “interiorização” de um *ethos* violento.

A esse respeito, na entrevista com a vice-diretora, ela traz questões bastante potentes para refletirmos. Segundo ela, o *bullying* é gerado por uma rejeição à diferença que vivemos em nossos tempos.

Pesquisador: E, no caso, na tua opinião, assim, pela tua experiência na direção e como professora, por que que tu acha que acontece o *bullying* na escola?

Vice-Diretora: Eu... eu poderia dizer (pausa) que é, tipo assim, uma forma de (pausa) é uma forma de você... **é... mostrar que não... não tá satisfeito com... com o perfil da pessoa, que ela é uma ameaça pra você.**

Pesquisador: Então o *bullying* aconteceria porque a pessoa... é uma forma da pessoa mostrar um certo...

Vice-Diretora: (interrompe) Um certo sentimento. Muitas vezes de rejeição ou, muitas vezes, de... de querer aproximação. No nosso meio aqui, no nosso contexto aqui, na escola isso é...

Pesquisador: (fala ao mesmo tempo) É o mais forte?

Vice-Diretora: É o mais forte. É através da violência ali que eles demonstram o que ele sente com aquela pessoa. Se é admiração, se é rejeição, entendeu?

Pesquisador: Mesmo que através de uma forma violenta, né?

Vice-Diretora: De uma forma violenta, sem dúvida.

A partir desse excerto, temos pistas de como, na convivência entre pares na escola, fazem-se presentes efeitos dos processos de subjetivação contemporâneos em que parecem se amplificar as angústias frente à diferença, estranhamentos e embates na experiência com o outro, cada vez mais ameaçador. Tomando a interessante reflexão da vice-diretora, na contramão da moralização do debate, pensamos que o fenômeno da violência infantojuvenil no contexto escolar deve ser um disparador da problematização do que estamos fazendo de nós mesmos, parafraseando Foucault. Isso implica pensar o seguinte: o que o fenômeno *bullying* nos indica sobre nossos processos de subjetivação contemporâneos?

Reflexões como as de Amanda Mattos e Lucia Rabelo de Castro (2011) nos trazem que as experiências infantojuvenis nesses tempos têm se alicerçado em uma perspectiva cada vez mais privada e liberal de liberdade, segundo a qual se é tanto mais livre quanto menos interferências forem impostas pelos outros. O outro é posicionado, então, como obstáculo à liberdade individual.

A noção de liberdade liberal (ou negativa), amplamente difundida em nossa sociedade, é de uma liberdade exercida individualmente, em que aquele que é ou deseja ser livre almeja concretizar suas metas e vontades. O indivíduo livre sabe o que quer. Seu problema é alcançar os meios para realizar seus desejos. Se esse indivíduo consegue atingir seus objetivos, isso significa que os obstáculos que se colocaram à sua vontade – caso tenham surgido – não o impediram de exercer sua liberdade [...] (MATTOS; CASTRO, 2011, p. 138).

Uma das mais concretas expressões desses processos contemporâneos de subjetivação tem sido a objetificação do outro. Isso se torna flagrante em situações em que crianças e adolescentes, no contexto escolar, por exemplo, são desqualificadas de sua posição de sujeito, sendo alvo de situações vexatórias, intimidadoras ou excludentes por parte de um indivíduo ou de um grupo. Trivializa-se, na experiência infantojuvenil contemporânea, o "zoar do outro" (zoar aqui tomado como sinônimo de deboche, ridicularização e humilhação), em alguma medida objetificando-o, ao passo que "zoar com o outro" (zoar, por sua vez, aqui tomado como sinônimo de divertir-se e estar à vontade entre pares) torna-se cada vez mais uma experiência desafiante.

Essa relação de objetificação do outro nos parece estar diretamente relacionada com a maneira como a liberdade individual é cultivada na atualidade. A dificuldade de reconhecer o outro como um igual [...]. A objetificação através da zoação, da ridicularização e do escárnio marcam, de maneira irascível, a relação de estranhamento do outro que não compartilha das mesmas referências que o sujeito. Nesse sentido, se a liberdade é entendida como um fazer o que se quer sem que ninguém se coloque como obstáculo à ação do sujeito, uma grande valorização da liberdade individual pode levar a um completo alheamento dos indivíduos entre si. O outro aparece como obstáculo à minha ação, ou, em alguns extremos, como objeto para o exercício da minha liberdade: objeto do meu riso, prazer, deleite. (MATTOS; CASTRO, 2011, p. 144)

A exacerbação do "modo-indivíduo" na contemporaneidade produz a sensação de que estamos em um mundo sombrio e duvidoso, repleto de inimigos. Diante desse contexto povoado por seres "maus, falsos e invejosos", aprende-se, desde cedo, que cada um tem seu próprio brilho e que a luz deve ser buscada dentro de si mesmo. Diante de um mundo repleto de inimigos e sombras, busca-se, na relação com os pares, a legitimação de si mediante o reconhecimento do próprio brilho pelo outro. Entendemos que, no contexto da escola, por vezes esses processos se agudizam, gerando tensões, exacerbando conflitualidades e, em alguns casos, violência, na forma de intimidações, agressões físicas e exclusões de caráter persistentes, cada vez mais descritas pelo signo *bullying*.

Em face disso, um ponto importante a se pensar é o seguinte: o discurso sobre *bullying* instituído na trama escolar tem conseguido operar problematizações desses modos de subjetivação produtores de violência no contemporâneo, aquém ou para além de um viés moralizante?

Além da frequente atribuição da ocorrência do *bullying* à falta de valores da sociedade, nós mapeamos, ao longo da cartografia, linhas de visibilidade e enunciação entre os profissionais da escola que localizavam a causa desses atos violentos em uma suposta "desestruturação familiar", a qual se manifestava na ausência de limites às crianças ou na existência de padrões de relação violentos no ambiente doméstico. Em decorrência disso, era corriqueiro que parte daqueles profissionais se posicionasse do seguinte modo: para combater aquele tipo de violência escolar, era necessário, sobretudo, "conscientizar os pais" quanto aos valores da educação de seus filhos.

Frente a essa questão, nosso foco analítico não será julgar a legitimidade do posicionamento dos professores nesse sentido, tampouco isentar a família e responsabilizar professores e direção, por exemplo, pelos atos de violência identificados na escola. Nossa análise incidirá no efeito desse tipo de discursividade sobre a produção do *bullying* nas relações escolares, especialmente, nesse caso, na relação entre escola e família.

Na entrevista com a direção, um posicionamento discursivo de responsabilização da família pela violência escolar emerge no momento em que a profissional em questão se queixa das dificuldades para fazer frente ao *bullying*, por ser, a seu ver, um fenômeno exógeno à escola, sobretudo por causa de comportamentos nocivos dos próprios pais e responsáveis:

Pesquisador: Agora me fala mais, assim, sobre, na verdade, o... é mais sobre os desafios mesmo e as dificuldades do trabalho, assim, com *bullying* na escola. Quais são os principais desafios e as principais dificuldades que você enxerga no dia a dia?

Diretora: Muito difícil. Você sabe por que que é muito difícil? **Porque o bullying ele vem de fora pra dentro da escola** como, assim, uma... com uma força total. Os pais... por isso que eu digo que a... **principal parte de ser trabalhada é os pais**. Eles não se referem ao professor pelo nome. É a professora... a professora é aquela “gorda do buchão”. “Quem é a professora do seu filho?” “Eu não sei como é o nome dela, é aquela baixinha, *véia*, gordinha, do buchão”. Ou “é aquela do cabelo 'pichaim', “é aquela do cabelo vermelho”. Difícilmente elas se referem... “A professora do meu filho é a professora fulana de tal”. E é isso que nós trabalhamos, diariamente. Todas as reuniões que eu faço no bimestre pra gente entregar as avaliações, a primeira pauta é apresentar os professores. Eu apresento pelo nome, cada um, peço salva de palmas... E é muito difícil, porque se nós trabalhamos a nossa criança, você reúne as crianças do quinto ano, quarto ano, terceiro ano e fala tudo sobre isso aí... nós já trouxemos o pessoal do Conselho da Mulher também pra dar uma palestra aqui, a menina veio, vamos pôr vídeos, **fazemos tudo enquanto, mas quando chega em casa o que é que essa criatura recebe quando chega? É bullying na hora que entra**. É “seu retardado”, é “seu nojento”, “tu não aprende nada, tu é burro, seu *fela* da puta”, isso e aquilo outro. **Então, em casa ele é marginalizado e ele leva isso pra escola, embora a gente trabalhe**. Mas nós vamos chegar lá também. Mas todos são envolvidos com isso aí. Mas nós temos essa resistência, lá, da família. Então, pra combater o *bullying*, tem que cortar o mal pela raiz, como se diz por aí, né?

Pesquisador: E o que seria cortar o mal pela raiz?

Diretora: Eu digo assim. **Assim, se a gente vê que o tá causando mais o bullying e a forma com a família tá lidando com a criança, vamo dizer assim, eu diria até pouco estruturada, pra combater o bullying tem que combater a causa. Quer dizer: pra combater o bullying tem que conscientizar os pais** dos alunos que fazem *bullying*.

Ora, a partir desse posicionamento diante da questão da violência entre pares, interessa-nos frisar o seguinte ponto: uma vez que a suposta “causa” do *bullying* é encontrada numa espécie de desestruturação familiar, a implantação de práticas extensivas de inculcação de valores às famílias se apresenta como a solução vislumbrada pela direção da escola. Cumpre-nos atentar, portanto, para o risco de que esse discurso de “conscientização das famílias”, acionado pelo dispositivo-*bullying*, acople-se a práticas de governo e instrumentalização da família, como forma de potencialização do governo dos próprios segmentos infantojuvenis.

A vice-diretora também se queixava da relação da família com a escola no tocante ao combate à violência. Quando discutíamos, na entrevista, as possibilidades de atuação

escolar frente ao que identificam como *bullying*, a participante reclamou de que as famílias apresentam desinteresse em participar das resoluções dos problemas escolares:

Pesquisador: E aí o que que você acha, então, assim, no que diz respeito aos... às possibilidades, né, de atuação diante da violência entre os alunos na escola, como é que você acha que a escola poderia melhorar a sua atuação nessa situação? Quando o assunto é *bullying*, como é que você acha que a escola poderia melhorar?

Vice-Diretora: Olha, você vê que existe uma resistência... existe uma resistência grande de você trazer as famílias pra escola. Quando você fala “É reunião da Bolsa Família”, a escola não cabe de gente, você tá entendendo? Porque eles... eles sabem que é o dinheirinho que eles ganham todos os meses. Todas as vezes que nós queremos uma clientela boa... **Bolsa Família não falta nenhum. Agora, vai fazer uma reunião pra conversar sobre violência na escola?** Mas a única coisa que eu acredito que melhora... Mas tem que ser trabalhado os pais porque o que acontece é isso. **Você fala pra criança agora no dia, meio dia, de manhã “você não pode fazer isso, você não pode fazer isso, você tem que viver assim e assim”, mas se ele chega em casa, na porta da entrada logo ele já recebe o que? Uma versão totalmente diferente**, voltada... totalmente o contrário do que se faz na escola.

Na fala da vice-diretora, o *bullying* comparece como expressão da reprodução de modos de sociabilidades existentes na convivência familiar dos envolvidos. Não desconsideramos que tais questões porventura ocorram, tampouco visamos aqui emitir juízo de valor acerca das atitudes dos profissionais da escola para com as famílias dos alunos. Mas, uma vez que estamos interessados em cartografar os efeitos do dispositivo-*bullying* nas relações escolares, cabe-bos assinalar que um dos possíveis desdobramentos dessas práticas discursivas é a legitimação de processos de culpabilização das famílias pelas conflitualidades deflagradas entre os alunos na escola.

Consideramos que tal problematização se faz pertinente à medida que, em produções conhecidas amplamente sobre *bullying*, como a de Calhau (2011, p. 26), encontramos também um respaldo acadêmico a esse viés que localiza na dinâmica familiar as supostas causas para o *bullying*:

Os problemas dos limites são conhecidos dentro das escolas e têm relação direta com o *bullying*. O que notamos é que os pais não tratam desse assunto em casa com os filhos, Deixam para os filmes, novelas, escolas, coleguinhas, igrejas, dentre outros, o estabelecimento desses limites, como se isso fosse um assunto fora de sua responsabilidade. Os limites começam a ser estabelecidos dentro de casa e os pais não podem se furtar dessa responsabilidade.

Stelko-Pereira, Santini e Williams (2012, p. 199) também respaldam esses operadores práticos, cartografados na escola, que localizam na família o cerne dos comportamentos de *bullying*, ao afirmarem que “os comportamentos agressivos das crianças são, geralmente, sintomas de situações de vida adversas na família e, também, no contexto de violência presente em sua comunidade”.

Tábata, uma funcionária da cantina, em uma conversa conosco, em um dos intervalos de aula, reitera esse ponto de vista que direciona a responsabilidade às famílias pelo famigerado *bullying*. Disse ela:

Tábata: Olha, a gente vê cada coisa aqui na escola. **Só pelo jeito da família tratar a criança ou o adolescente, você já vê o motivo de tanto *bullying* hoje aqui na escola.** Uma mãe tava um dia desse mesmo brigando com o filho aqui na escola, num sei porque, aí disse assim, bem alto: “Tu não vale nada, negro urubu, ladrão, vagabundo”. Olha só como ela chama os filhos. Aquilo aí, ela já rotulou aquela criatura pra sociedade. O que o filho vai fazer? Vai viver xingando os outros na sala! **O que é que a professora vai fazer, me diga?**

Entre os alunos, esse tipo de discurso que transfere a responsabilidade para a família também reverbera, ainda que de maneira menos intensa, se comparados ao que ocorre entre os profissionais da escola. Na primeira oficina com os estudantes, quando lançamos a problematização sobre o que geraria os conflitos que eles reconhecem como *bullying* na escola, alguns apontam claramente que o *bullying* ocorre como expressão da falta de respeito para com o outro, sendo tal falta de respeito forjada nas relações familiares e reproduzida na escola. Isso fica claro na colocação de Davi, ao final do exceto.

Pesquisador: É... é... a gente já conversou onde é que acontece mais, quais as situações que acontecem, a gente conversou sobre coisas bem legais, mas deixa eu perguntar pra vocês agora: porque vocês acham que acontece isso que vocês veem que é *bullying*?

Davi: Porque a maioria da pessoa não tem respeito como a menina disse, assim eu tou aqui no meu lugar quietinho vem um e começa a intimidar, me xingar me bater, aí seu faço com ele ele não gosta, ele pega e vai dizer pra diretora.

José: Essas pessoas que não tem vergonha na cara é que provocam.

Pesquisador: Alguém tem mais alguma opinião sobre por que acontece o *bullying*?

Ana: Porque a pessoa não tem respeito, não quer saber de nada, só que mandar, mandar, ele só que fazer com a gente mas se a gente fizer com ele, ele já vem com agressão. Um dia desse eu já fiz foi falar na sala, você faz isso comigo, duvido se eu fizesse isso com você se você ia gostar.

Lúcia: Porque ela não é amiga da pessoa, é invejosa.

Davi: **É porque é assim, a mãe dele xinga ele, e ele começa a bater a xingar.**

Pesquisador: Seria então a falta de educação na família é isso?

Davi: É

Para complementar essa questão, compartilharemos um trecho de nosso diário de campo, que se refere a uma cena vivida em uma das nossas manhãs de observação e convivência na escola, antes mesmo de termos feito as oficinas e entrevistas. Essa cena nos foi muito inquietante por remeter à conexão entre chamar a família para reclamar das situações de *bullying* e a invenção de sujeitos culpados. Foi ela, inclusive, que nos fez levar a

cabo a proposta de realizar as rodas de conversa sobre *bullying* com as famílias, convidando também professores a participar desses momentos.

Enquanto nos encontrávamos na escola por ocasião da pesquisa-intervenção, Reginaldo estava na quinta série, com 14 anos. Já há alguns dias sua professora disse-nos, em uma conversa informal, enquanto tomávamos café na sala de reuniões, que ele é muito agressivo para com os colegas e provocador. Relatou-nos, com aparente frustração, que esses comportamentos se repetem há cerca de três anos, desde que o estudante ingressou na escola. A professora demonstrou indignação sobretudo pelo fato de que, segundo ela, já é a terceira vez, em menos de três meses, que a escola chama a mãe de Reginaldo e que isso não tinha surtido efeito positivo. Ressaltou ainda que, nas reuniões com a mãe, foram relatados todos os inconvenientes provocados por Reginaldo e que a mãe havia sido orientada a parar de bater no filho, pois essa era a causa de sua agressividade no convívio com os colegas de escola. Coincidentemente, estávamos na escola na terceira vez que a mãe compareceu ao estabelecimento, convocada pela direção. Nos chamou atenção o semblante da mãe de Reginaldo ao sair da escola naquele dia, após a conversa sobre Reginaldo. Cabisbaixa, ela nos contou o que houve na reunião e que estava deixando a escola se sentido pior: impotente, com sentimento de culpa e, ao mesmo tempo, com raiva de Reginaldo.

Essa cena nos parece emblemática de como a questão do *bullying* pode ser analisadora da relação entre a escola e as famílias. No caso acima, a prática de convocação dos pais ou responsáveis à escola para se queixar da violência escolar cometida por alunos, orientando-os sem considerar o lugar de poder ocupado por professores e direção, produziu nos familiares efeitos subjetivos despotencializadores de ação. Assim, ponderamos que, nas tramas cotidianas da escola, a forma como se produz os discursos sobre *bullying* pode reiterar a tendência a visualizar na família, quando não na própria criança ou adolescente, a raiz do fracasso escolar ou das tensões que se presentificam na escola, o que, no nosso entendimento, reitera uma relação truncada entre escola e família.

Nossos encontros com o território escolar, especialmente no que diz respeito à relação da escola e da família em torno da questão da violência escolar, puseram-nos a pensar: em que consistiria essa “conscientização” dos pais como forma de “cortar o mal do *bullying* pela raiz”? Analisando as queixas dos profissionais da escola e a forma como vinham sendo tecidas suas relações com as famílias dos alunos, pareceu-nos que tal “conscientização” remeteria à transmissão de conselhos de “civildade” aos pais para combater as “incivildades” apresentadas pelas crianças na escola.

Ainda que reconhecendo as particularidades do nosso tempo presente, de que maneira esses olhares no território escolar para a problemática do *bullying*, que apregoam “conscientizar” os pais sobre como devem educar seus filhos, atualizam antigas capturas, dentre as quais a perspectiva higienista das famílias e, de quebra, dos corpos infantojuvenis, como projeto de defesa social e de segurança?

Conscientizar os familiares quanto aos valores necessários à educação das crianças e adolescentes é uma tarefa há tempos conferida a instâncias como a escola, por sinal. Lemos e Vasco (2012) afirmam que, no Brasil, a partir do final do século XIX e início do século XX, a higienização das cidades ocorreu paralelamente à higienização de crianças e suas famílias. A família transformou-se, por meio do movimento higienista, em questão médica e objeto de preocupação e intervenção estatal. A tutela da família, nesse contexto, era condição para a conservação da criança e a docilização da infância. O higienismo confere novos códigos às relações das famílias com suas crianças.

Vigiar atentamente os filhos, estar próximo, cuidar com afeto, mantê-los limpos, levá-los à escola e acompanhá-los cotidianamente são regras que são impostas aos pais. Ao mesmo tempo, o sistema de submissão dos filhos aos pais não é alterado, obediência é uma palavra que permanece mediando essa relação. A minúcia do cuidado é enfatizada pelos manuais de puericultura: como amamentar, como vestir, que alimentos são nutritivos e em que horários, como exercitar as crianças, como estimular o aprendizado por meio de brincadeiras, que locais frequentar com os filhos, enfim, uma nova cartilha regeria a atenção da família com as crianças e adolescentes (LEMOS; VASCO, 2012, p. 2)

Foucault já assinalava essa questão de que as famílias constituíam, ao mesmo tempo, um dos principais alvos e instrumentos das práticas higienistas. Afinal, “o corpo sadio, limpo, válido, o espaço purificado, límpido, arejado, a distribuição medicamente perfeita dos indivíduos, dos lugares, dos leitos, dos utensílios, o jogo do "cuidadoso" e do "cuidado", constituem algumas das leis morais essenciais da família”. (FOUCAULT, 1979, p. 199)

Cunha (2006, p. 352) também contribui para a análise desse processo higienista e de suas repercussões na reconfiguração da relação das famílias com as crianças:

Os manuais de civildade eram considerados vetores de sistemas de valores, ferramentas para a consolidação das formas e dos códigos morais e sociais. Eles compunham-se de inúmeros conselhos, regras precisas e orientações de conduta pessoal, moral e social cujo objetivo era transmitir e ensinar atenções e cuidados que cada indivíduo deveria dirigir a si mesmo, no espaço público e privado.

Vale ratificar aqui que nossa proposta, ao trazer esses pontos, não é recriminar os professores por responsabilizarem as famílias pelos comportamentos disruptivos que seus filhos apresentam na escola. Precisamente, nosso intuito com tal discussão é encontrar nexos entre a expansão do discurso sobre *bullying* e a invisibilização do plano coletivo das forças que operam na produção de conflitos entre pares no território escolar. Assim, chamamos atenção para a questão de que um dos efeitos dos posicionamentos que consideravam a conscientização das famílias o principal desafio da escola no combate à violência era a marginalização da reflexão sobre a produção coletiva da própria escola. Assim, o *bullying* parecia ser significado como uma violência *na* escola tão-somente, conforme discussão conceitual realizada por nós no capítulo dois.

Para arrematar as questões trazidas nesse subitem, nele discutimos que, com frequência, no território cartografado, profissionais da escola atribuem o *bullying* ora a características inerentes aos segmentos infantojuvenis que ocupam a escola, ora à falta de valores da sociedade, ora à desestruturação familiar. Nosso foco de análise acerca disso vem buscando frisar o seguinte: esses vértices de explicação referente à produção da violência escolar se aproximam na medida em que fragilizam a reflexão sobre o plano coletivo das forças que operam no território escolar e suas ressonâncias na produção de relações de exclusão entre os segmentos infantojuvenis.

Porém, é mister que ratifiquemos que esse viés analítico, em absoluto, busca empreender uma culpabilização da escola frente à questão da violência escolar, mas sim salientar a importância de lançar olhares para a complexa rede de saber-poder que produz os conflitos entre os estudantes, entendendo que a escola é um dos pontos dessa rede.

5.5.4 “Bulindo” com o modo de olhar: “A escola também pode gerar bullying?”

Devido ao viés de intervenção que acompanhava a pesquisa, ao rastreamos essas linhas mais rígidas na escola quanto a essa questão, buscamos na segunda oficina com os professores contribuir com a intensificação de problematizações sobre como também inserir a própria escola no processo de análise da produção da violência escolar. Solicitamos, então, aos educadores, a exemplo do que fizemos nas oficinas com os estudantes, que preenchêssemos um mural de propostas respondendo à seguinte questão: Além dos familiares e dos alunos, o que a própria escola pode fazer para lidar com a violência escolar e como isso poderia ser feito? Nesse momento, o grupo de professores participantes da oficina se dividiu em dois grupos menores para que pudessem discutir e sistematizar propostas que implicassem a escola.

A discussão e algumas das propostas que surgiram daí dão pistas de desterritorializações que conduzem a novos e relevantes modos de pensar a relação entre a violência escolar e a própria escola. Vejamos que uma das propostas apresentadas pelo primeiro subgrupo de professores implica a escola no processo de enfrentamento da violência escolar, já que envolve a discussão entre os professores de como suas práticas pedagógicas podem produzir interferência nas formas pelas quais os alunos que sofrem estigmatizações na escola podem ser reposicionados nas relações com seus pares:

Pesquisador: Bom, gente, agora a ideia é que a gente pudesse, cada grupo pudesse apresentar as suas ideias, né? Suas produções digamos assim... ah o que surgiu de ideias do que fazer e como fazer, ah... que grupo gostaria de começar?

Clarice: Bom, nós nos reunimos, né, e pensamos que o que deve a escola deve fazer é promover reuniões periódicas com os professores, entre nós, e reuniões periódicas com entre nós e a família para descobrirmos formas de valorização, aqui na escola, das potencialidades dos alunos, pois tem muitos alunos que tem potencialidades que podem ser... a... como se diz... de ser aprimorada e aí vai passar a ser visto pelo talento, e não por uma característica física, ser gordinho, etc, vai ser pelo que ele faz de melhor é uma maneira de tirar ele da situação. Como fazer: oficinas, mostras culturais, exposições de arte.

No debate sobre o que a escola poderia fazer frente às situações de violência escolar, aproveitamos o ensejo e propusemos uma atividade que não estava previamente programada. Apresentamos um vídeo a fim de que servisse de mote para discutirmos como a dinâmica da própria escola, se isenta de problematizações, pode também fomentar a produção de conflitualidades e microviolências no território escolar.

Pesquisador: Gente, esse é o trechinho que eu queria colocar pra vocês, como uma forma de pensar o seguinte: geralmente, o *bullying* é visto como sendo causado por questões que estão fora da escola (a família, a sociedade, os valores da sociedade) ou que não tem diretamente a ver com a escola. Mas há alguma relação que dá pra fazer entre o *bullying* e a dinâmica da própria escola? O que vocês acham?

Carlos: Eu vejo que cada professor da escola possui sua maneira de lidar com essa situação do *bullying*. E a escola tem que fazer sua parte, cuidando desse relacionamento entre professor e aluno. **De certa forma, a escola também pode gerar *bullying*. Não é que seja só a escola, claro. Mas pode ser que a escola também tenha sua parcela.** O professor tem que ter atenção pra não expor o aluno a uma situação que podem constranger ele, deixar ele marcado negativamente. Uma situação que aí os outros alunos usem pra constranger também o aluno. As vezes a atitude do professor é espelho também pros alunos. Não é que vá ser isso o que vai acabar com o *bullying*. Às vezes a nossa ação não acabe com o *bullying*. Mas num é porque a gente não vai acabar com o *bullying* que vai ficar paralisado como professor.

Pesquisador: Então, o que você tá dizendo é que às vezes a forma como os professores se relacionam com os alunos pode contribuir com violências entre os alunos. É isso?

Carlos: É, isso. Como é que eu posso dizer. Se o próprio professor exclui o aluno e é preconceituoso com o aluno, não sabe lidar com a diferença daquele aluno, o que é que pode acontecer? O professor é uma autoridade, queira ou não, é um espelho. O que é que pode acontecer? O aluno vai e se acha estimulado a fazer a mesma coisa, a excluir e a ser preconceituoso também com aquele aluno...

Pesquisador: O Carlos falou uma coisa que eu queria jogar em forma de pergunta pra vocês. A escola também pode gerar *bullying*?

Joana: Bem no finalzinho aí... o Carlos colocou que mais ou menos assim, do que eu entendi, que o aluno é o espelho do professor também. Então, se o professor tem um jeito mais agressivo, age excluindo, ele tá abrindo uma brecha para que o seu aluno na sala de aula seja grosso com os outros, né? Então, aí vai um dica às vezes o professor diz uma coisa dentro da sala de aula e o aluno interpreta errado aí acha que pode fazer também, isso aconteceu comigo... Alí na minha sala eu disse à mãe do aluno que se ele não estudasse no ritmo que ele estava no fim do ano ele não passaria aí o aluno saiu da minha sala foi na diretoria e disse que eu tinha dito que ele era burro... Ai eu pensei: não foi minha intenção, mas pode ser que o jeito que eu me expressei, não é que foi errado, mas pode não ter sido o melhor. **Pode ser que eu tenha reforçado a ideia que o aluno não tem valor.** Ai eu conversei com a mãe

dele pra esclarecer que eu não tava dizendo que o aluno dela era incapaz. É uma coisa que você tem que prestar muito atenção no que você diz dentro da sua sala de aula e no jeito que você se relaciona com o aluno. **Mas o problema é que o professor tem que lidar com uma penca de aluno numa mesma sala, cada um de um jeito... Aí fica difícil... Muitas vezes essa estrutura precária pro professor trabalhar é o que ajuda também a ocorrer tanta coisa e a gente não conseguir lidar da melhor forma com tudo o que aparece.**

Os posicionamentos de Carlos e Joana são valiosos por indicarem sutis deslocamentos do próprio *bullying* da condição de mera violência *na* escola, como corriqueiramente é visto no contexto escolar, para também violência *da* escola. Mais adiante, outros professores acrescentam novos elementos a essa discussão sobre as conexões entre o território escolar e a produção de violências.

Pesquisador: Além do relacionamento professor e aluno, há alguma outra questão ou situações que ocorre na escola e que pode abrir espaço pra violência entre os alunos?

Valeska: **Acho que as distorções entre idades ajudam também a haver o *bullying*. Colocar meninos bem grandes junto com criança pequenas é muito complicado pra todo mundo.** Meninos de 14 ou 15 anos que tá no 5º ano às vezes tá estudando com um menino de 9 anos na mesma sala. A mente dele é totalmente diferente, as brincadeiras dele são outras. Então ele age com os outros como se fosse todos do mesmo tamanho. Ele num tem noção que ele prejudica os pequenos e os pequenos se espelham nele. “Ah, ele é grande, ele bate, pois eu vou e eu posso bater também”.

Teresa: Sem falar também que pela diferença de idade os pequenos têm medo deles por que eles são maiores. Aí os maiores também já sabem que os pequenos têm medo, aí acha que podem fazer qualquer coisa.

Pesquisador: Na opinião de vocês tem outras questões da dinâmica da sala de aula que podem contribuir para dentro da escola se estimular essa questão do *bullying*?

Lisbela: **Ser negligente frente aos problemas. Se for negligente, fingir que nada está acontecendo, aí é que o problema pode aumentar.**

Merece realce o momento em que Valeska traz que, em sua opinião, a existência de diversos alunos fora de faixa nas salas de aula da “Escola-Retrato” produz impacto na eclosão de conflitualidades cotidianas entre os estudantes, inclusive de violências vistas como *bullying*.

Esses excertos indicam que, nos debates deflagrados na Oficina Conversando sobre *Bullying* com os professores, houve um importante momento de inflexão da problematização sobre o *bullying* na “Escola-Retrato”. Ao invés de atribuírem a produção e as soluções da violência escolar unicamente a fatores extraescolares, ocorreu, nessa discussão, que os professores esboçaram um redirecionamento de suas atenções para a própria escola, problematizando-a, além de se reconhecerem como também implicados no enfrentamento da violência escolar. Afinal, o grande número de alunos, as classes superlotadas, assim como eventuais dificuldades na condução do trabalho pedagógico e as próprias precarizações nos

processos de trabalho dos professores passam a adentrar no terreno de reflexão sobre os elementos que corroboram com a produção de parte das conflitualidades e do *continuum* de violências entre segmentos infantojuvenis que se presentificam no cotidiano escolar.

Consideramos que esse deslocamento foi deveras significativo, tendo em vista que, em diversos momentos da pesquisa-intervenção, percebemos justamente um cenário de desvalorização e desgaste do papel docente frente à problemática da violência escolar. Por conseguinte, é plausível entendermos essas cenas supracitadas como ilustrativas de resistências ao modo como o dispositivo-*bullying* tem figurado majoritariamente: como efeito e instrumento dessa crise do lugar do docente e da própria escola.

Ao longo deste capítulo, que enfocou as discursividades sobre *bullying*, vimos que este tem se configurado, em diversos momentos, como um dispositivo de naturalização, despolitização e moralização dos conflitos entre pares no território escolar cartografado. No próximo capítulo, que continua a explicar sobre como funciona o dispositivo-*bullying* no território vivo da escola, debruçar-nos-emos especialmente nas práticas institucionais de que geralmente a “Escola-Retrato” vem lançando mão para fazer frente à problemática da violência entre pares. Afinal, que correlações de forças e que efeitos de subjetivação podem ser mapeados com essas práticas? Que encontros elas têm provocado e que vidas têm afirmado? O que elas nos dizem sobre a escola e os modos de subjetivação na contemporaneidade?

6 ENTRE TERRITORIALIZAÇÕES E DESTERRITORIALIZAÇÕES QUE CONDUZEM AO NOVO: MAPEANDO PRÁTICAS INSTITUCIONAIS FRENTE AO *BULLYING* NA ESCOLA

“O que? Queres que eu dê o exemplo? Queres que eu diga para onde deves ir? Queres que eu proponha um novo mundo? Queres que, de uma alma mesquinha como a minha, saia um ideal de justiça, de felicidade e de humanidade? Por favor, preserve minha maior nobreza: meu desejo de não governar nada, nem ninguém e nem a mim mesmo! Não ameace este orgulho, meu maior tesouro! Se algum dia na minha vida eu quis o poder foi para ter o poder de destruir o poder. Não me confunda, por favor... aliás, me esqueça, homem de filas, de rebanhos e de esperas! Eu ainda hei de produzir no laboratório de minhas insônias a traça que vai corroer toda certeza, toda proposta, toda promessa. Vou chamá-la de liberdade”.

(Pietro Sanches Braga).

Neste capítulo, que dá prosseguimento à nossa cartografia, traremos à baila as principais práticas instituídas para lidar com a violência infantojuvenil identificada como *bullying* mapeadas na “Escola Retrato”. Tais práticas institucionais são analisadoras das tecnologias de poder que vêm compondo atualmente as práticas educacionais e das linhas de força que tecem o dispositivo-*bullying*. Procuraremos, além disso, salientar, na paisagem psicossocial da escola, a presença de práticas instituintes de outros possíveis no trato das conflitualidades entre os segmentos intantojuvenis.

6.1 “Tem que corrigir e prevenir”: Cruzamentos entre operações disciplinares e biopolíticas

Ao longo de nossa pesquisa-intervenção, mapeamos que as práticas mais rotineiras diante de situações codificadas como *bullying* têm sido a retirada dos alunos da sala ou do intervalo e seu encaminhamento à diretoria; a convocação da família para reunião na escola, conforme já discutimos no subtópico anterior, a suspensão do aluno identificado como “o agressor” e sua expulsão, em alguns casos. Além dessas medidas, presenciamos também os encaminhamentos dos envolvidos a profissionais de saúde que atuam em serviços públicos da cidade, como médicos e psicólogos, assim como a solicitação da presença da polícia e do Conselho Tutelar frente a algumas situações litigiosas.

A seguir, discutiremos sobre cada uma dessas práticas, com exceção da prática de convocação das famílias, por já termos discutido esse ponto acima. Dessa maneira, sustentaremos o ponto de vista de que o *bullying* tem funcionado na escola como um dispositivo de atualização e ampliação do espectro das práticas disciplinares e de controle biopolítico sobre os segmentos infantojuvenis. Mostraremos que as relações de poder que atravessam as práticas institucionais ligadas ao dispositivo-*bullying* se dão em dois eixos, que se entrelaçam e se apoiam: num primeiro, estabelecem e atuam sobre o corpo individual, a fim de docilizá-lo; num segundo, constroem-se estratégias voltadas ao corpo social, no caso à população de alunos, com vistas à gestão de suas condutas. Reside aí uma das mais importantes funções do dispositivo-*bullying*: articular esses eixos, o do disciplinamento e o da biopolítica, por meio de agenciamentos concretos.

6.1.1 Encaminhamento à diretoria, suspensão e expulsão: as práticas de combate ao bullying e a atualização da disciplina na escola.

Cumpre-nos apontar que os próprios profissionais da escola, em alguns momentos de interação conosco em que discutíamos as práticas realizadas por eles, classificavam-nas em dois grandes grupos: “medidas de correção” e “medidas de prevenção” ao *bullying*.

Dentre as medidas de correção, figuram: 1) a retirada do estudante de sala ou do intervalo para encaminhá-lo à diretoria para a averiguação do fato, a identificação dos envolvidos e a aplicação de punições; 2) a suspensão do aluno identificado como agressor; 2) a expulsão do agressor. A seguir, um dos trechos da entrevista com a diretora da escola que é bastante elucidativo nesse sentido:

Pesquisador: E quando vocês identificam alguma situação que julgam que é *bullying*, o que é que geralmente tem sido feito?

Diretora: Bom, a gente, desde que começou a atentar para a questão do *bullying*, a gente procura adotar dois tipos de atitude. A primeira é a correção, que é o quê? Fez *bullying* na sala e a professora percebeu ou o aluno denunciou? Tira de sala e traz o aluno que fez e o que sofreu pra aqui pra direção, pra gente conversar, ouvir as duas partes e ver quem foi o culpado, quem que agrediu, pra tomar as medidas necessárias. Viu quem foi o agressor? Conversa com ele pra ele não fazer mais, deixa de castigo. Se ele voltar a fazer e vier de novo pra diretoria, a gente chama a mãe ou pai, o responsável, né? Chama o responsável pra vir até a escola e pedir que ele tome as providências com o filho, que ele assuma a responsabilidade. Essa semana mesmo eu recebi uma aqui, pela terceira vez... Tem situações que a gente também suspende o aluno, quando só conversar não tá adiantando... E, nos casos extremos, que não são a maioria, graças a Deus, a gente tem que retirar da escola.

Pesquisador: Já teve caso de expulsão de aluno por causa de *bullying*?

Diretora: Já sim. É quando chega um ponto que a escola já tirou de sala, já chamou pai, já suspendeu, suspendeu de novo, e nada resolveu. Aí foi o caso de expulsar.

Pesquisador: Então, você falou aí de retirar de sala pra diretora, convocar o responsável para reunião, suspensão e até expulsão. Há algo mais que a escola tem feito?

Diretora: Justamente. Essas aí são as medidas de correção do *bullying*. Aí tem as medidas de prevenção do *bullying* que a gente também busca fazer. Eu te confesso que elas não são tão frequentes como as outras. Mas a gente procura estimular os nossos professores a fazerem também.

Pesquisador: E como é essa prevenção?

Diretora: São as campanhas. As campanhas que a gente faz pra evitar o *bullying*. Estimular uma cultura de paz, transmissão de valores pra haver uma maior harmonia na escola. Esse ano a gente ainda não teve. Mas ano passado nós fizemos. Os professores gostam.

Curiosamente, as medidas de correção que rastreamos na escola constituem medidas de exclusão parcial ou total do aluno considerado agressor do convívio com seus pares. Isto é, as práticas privilegiadas de combate à exclusão de alguns alunos, categorizada como *bullying*, operam a exclusão do aluno considerado causador da violência do convívio com seus pares, equiparando-se à tradicional lógica do “olho por olho, dente por dente”.

Habitando o território escolar, percebíamos que o mais frequente era que os alunos fossem encaminhados da sala, nos momentos de aula, ou do pátio, nos momentos de intervalo, para a diretoria, sob a alegação de estarem “praticando *bullying*” com outros colegas. Parecia-nos, inclusive, conforme comentamos alhures, que boa parte dessas situações se tratava de entreveros que não necessariamente envolviam agressões físicas ou verbais persistentes e repetitivas em relação às mesmas pessoas, num contexto de desequilíbrio de poder e sem motivos aparentes, tal como a literatura caracteriza o *bullying*. Vale repetir, contudo, que não nos interessava exatamente saber se os profissionais da escola utilizavam

“corretamente” os critérios que a literatura aponta para caracterizar o fenômeno em tela, mas sim como operavam com tal categoria, o que isso poderia nos dizer sobre as relações escolares e que efeitos esses modos de fazer produziam nos modos de subjetivação na escola.

Sobre a prática de encaminhamento dos envolvidos em conflitos vistos como *bullying* à direção, segue, como ilustração, um registro do nosso diário de campo acerca de uma cena que presenciamos em um dos recreios, no período da tarde. Na cena, um funcionário da escola, a quem os alunos apelidavam de “o Guarda”, separa duas crianças que se desentenderam na fila do lanche e as levou, de imediato, à direção, sob a alegação de que uma delas havia praticado *bullying* com a outra:

Seguíamos vivenciando o intervalo das aulas. Como de costume, muita correria entre os alunos. A brincadeira de pega-pega parecia ser a mais praticada entre eles. Alguns também “brincavam de luta”, como geralmente dizem. Outros alunos seguem na fila do lanche. Em um dado momento, aproximo-me do supervisor pedagógico que ficava responsável, no período da tarde, pela observação do recreio. Os alunos o conhecem como “o Guarda”, por conta de seu papel de manter a ordem no pátio, naquelas ocasiões. Sim, me causava desassossego que um profissional da educação, ainda hoje, assumia funções de vigilância disciplinarizante que o assemelham a um guarda. Assim como em outros intervalos, havia situações em que “O guarda” intervinha em algumas brincadeiras, como as de luta, por considera-las violentas e arriscadas. É comum que ele separe as crianças e, em caso de entrevero, pegue-as pelo braço para conduzi-las à diretoria. Hoje, uma dessas situações ocorreu, coincidentemente enquanto conversávamos sobre o dia a dia da escola e sobre como aquele intervalo parecia menos agitado até do que outros. “O guarda” interrompeu nossa conversa, pediu-me licença e se dirigiu à cantina. Lá, dois meninos se empurravam, pois o maior deles havia tomado o lanche de um colega e o derramou em sua camisa. Ao se aproximar dos dois, o supervisor pedagógico não lhes disse nada. Apenas, aparentemente num procedimento automático, conduziu-os, pelo braço, à diretoria. Na volta, perguntei-lhe o que ocorrera. O profissional assim me respondeu: “o maior tava fazendo *bullying* com o menor”.

Vemos, nessa cena, que as práticas de poder na escola em torno da violência infantojuvenil seguem a instituir todo um regime de visibilidade e uma economia do olhar, a partir do qual, no caso da “Escola-Retrato”, transgressões são detectadas e conduzidas diretamente à direção, muitas vezes sem qualquer tentativa de mediação de conflitos pelos profissionais que “inspecionam” a convivência entre os estudantes nos intervalos das aulas. Foucault (2005, p. 218) nos lembra que é, especialmente, a partir da constância desse olhar vigilante que a disciplina opera normalização dos indivíduos.

O olhar vai exigir muito pouca despesa. Sem necessitar de armas, violências físicas e coações materiais. Apenas um olhar. Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por internalizar, a ponto de observar a si mesmo. Fórmula maravilhosa: um poder contínuo e de custo afinal de contas irrisório.

Na primeira oficina com os estudantes, eles apontam a pouca efetividade de medidas como advertência e suspensão. Chamou-nos atenção que, entre os próprios estudantes, medidas repressivas mais extremas, a exemplo da expulsão, são levantadas como

possíveis soluções ao *bullying*, embora a resolutividade dessa estratégia também seja questionada no grupo:

Pesquisador: Até agora, gente, vocês falaram de suspensão, de levar pra diretoria, de chamar os pais, né? Vocês lembraram disso que a escola já faz para combater a violência entre os estudantes, né? Mas o que vocês acham dessas medidas:

Ana: Eu acho que suspender, dar cartão não adianta de nada. Porque eles voltam do mesmo jeito. Eu se eu fosse a diretora eu expulsava logo. Dizia: “Ah, se você vai continuar fazendo isso então vá embora”.

Pesquisador: Mas vocês acham que expulsar adiantaria? O *bullying* deixaria de existir?

Ana: Eu acho que não, porque um dia desses a professora tirou um menino de sala e a diretora foi e conversou. Ai fez de novo e ela suspendeu. Ele disse que não ia fazer mais, mas aí voltou do mesmo jeito.

Davi: Eu acho que não, porque aí outra pessoa vai fazer *bullying*. Já teve gente expulsa e não resolveu nada.

Em muitos momentos, a exemplo do que observamos no excerto acima, os próprios alunos parecem levar a cabo essa discursividade disciplinadora que atravessa a cultura escolar. Corroborando isso, no próximo excerto, podemos ver que os próprios alunos reiteram o dispositivo da suspensão:

Pesquisador: Bom, gente, nessa última parte do encontro da gente, a ideia é que vocês possam preencher um mural de sugestões para como enfrentar a violência na escola que vocês acham que é *bullying*. Na primeira parte, vocês vão colocar o que vocês acham que os alunos podem fazer para não acontecer *bullying*. Vamos pensar.

Ana: Não xingar os outros alunos.

Davi: Não ser racista.

José: Respeitar os alunos.

Davi: Não ameaçar, não inventar mentiras.

José: Nunca baixar a cabeça, seguir em frente.

Pesquisador: Algo mais?

(Não há resposta)

Pesquisador: Vamos para escola agora, então, o que que a escola pode fazer para quando acontecer *bullying*?

José: Dar suspensão nos alunos.

Ana: Dar suspensão séria, porque as vezes a diretora dá suspensão nos alunos, uma vez, aí eles depois voltam.

Pesquisador: Suspensão, é isso? A escola pode fazer outra coisa?

Davi: Chamar os pais.

Henrique: Primeiro conversar com os alunos, conversar com os alunos que fazem...

Já em outra oficina com os estudantes, os próprios alunos levantam também a possibilidade do mecanismo da expulsão. Para nós, temos aí uma pista de como, no cotidiano escolar, tecnologias disciplinarizadoras pautadas pela coersão ecoam entre os próprios estudantes quando o assunto é a implantação de medidas *antibullying*, como se entendessem ser a prática docilizante o único caminho viável no enfrentamento dessa problemática.

Pesquisador: Uma última pergunta para vocês... É... Quando acontece situação de *bullying* na escola, o que os professores, diretores fazem?

Julia (fala com um tom de revolta): As professoras não fazem nada.

Antônia: Fala para a diretoria

Pesquisador: E na diretoria o que é que acontece?

Antônia: A diretora vem na sala, pergunta quem foi o culpado e depois chama quem fez...

Pesquisador: Certo, mas o que acontece depois disso?

Julia: Ela dá suspensão, uma advertência chama a mãe e... Passa é um mês ou uma semana...

Antônia: Só que não adianta.

Pesquisador: Pronto, era isso que eu queria saber, o que é que vocês acham, dessas... Dessas medidas... Dessas soluções que a escola apresenta?

Antônia: Pra mim eu acho certo, mas eles voltam do mesmo jeito, aí não adianta de nada, **eu pra mim se eu fosse a diretora eu expulsava logo**, não voltava mais, olha se você quiser fazer não volta mais, vai embora.

Pesquisador: Mas será que expulsar adiantaria?

Rebeca: Acho que não. Um dia desses a professora “expulsou” um menino aqui da nossa sala, quando ele voltou, ele voltou do mesmo jeito, ela foi conversou ele falou que não ia fazer mais, aí foi à mesma coisa, aí ela não aguentou, expulsou e ele foi embora.

Esses excertos, em que parte dos alunos sugere justamente o aumento das medidas de contenção já existentes, são analisadores de como o dispositivo-*bullying* é capaz de operar a internalização do disciplinamento entre os próprios estudantes, reeditando-o na atualidade, ainda que o poder disciplinar conviva, hoje, com outras formas mais sutis de controle (DELEUZE, 1992).

Na oficina dos professores, também se fizeram referências a situações em que a expulsão do aluno, sob a alegação de *bullying*, foi adotada.

Pesquisador: A gente tá conversando assim, pra resumir, o que é feito na escola quando se identifica uma situação que vocês avaliam que é *bullying*, no dia a dia de vocês. Tem algo mais que vocês queriam comentar sobre isso?

Karine: Tem caso que é tão difícil que não adianta mandar pra direção, nem suspender. Chama os pais e também não adianta. Aí o que acontece é de ter caso que o aluno é expulso. Não é o que mais acontece, mas acontece.

Pesquisador: Vocês lembram de uma situação que isso aconteceu?

Karine: Teve uma que era o caso de um menino que tava atazanando um outro menino de outra turma... Ficava apelidando e ameaçando no recreio.

Eva: Foi aquele da tarde?

Karine: Esse mesmo. Ficava ameaçando pedindo dinheiro, que se não pedisse ia espalhar mentira, ia bater, ia pegar lá fora. Aí o outro menino, o que era vítima, né, começou a não vir mais pra escola, começou a faltar. Aí a mãe desse menino procurou a escola pra conversar... Aí o menino que agredia foi chamado, foi suspenso, falaram com a mãe dele... Mas aí quando passou um tempo voltou a acontecer... Aí teve que expulsar.

Pesquisador: E nesse caso vocês acham que expulsar foi a medida que restava ou teria sido possível fazer outras coisas?

Marta: Nesse caso o menino foi expulso porque eu acho que todas as outras medidas já tinham sido tomadas, né: foi chamado o pai, foi suspenso e nada adiantou. Porque num tinha jeito com ele não... A escola fez de tudo, chamou os pais, suspendeu, mas aí não tinha mais o que fazer. Teve que expulsar porque o menino num parava de fazer *bullying* com o outro.

Outra ilustração de como a perspectiva da ampliação do monitoramento e do controle aparece fortemente arraigada na escola, sendo reconhecida, entre parte do segmento infantojuvenil, como forma legítima de combate ao *bullying*, pode ser identificada também na primeira oficina com os estudantes. No momento em que discutíamos as sugestões dos alunos para o que a escola poderia fazer para combater a violência entre os estudantes, dois alunos mencionaram a implantação de câmeras de monitoramento na escola.

Pesquisador: Se vocês fossem dar sugestões para como enfrentar o *bullying* na escola, que sugestões vocês dariam?

Ana: Colocar câmera na escola.

Davi: nas salas, no pátio e no banheiro.

Pesquisador: Por que você acha que câmera na escola adiantaria?

Ana: Por que assim que acontecesse já poderia julgar quem era o culpado de verdade. Tem vezes que o fulano xinga o outro e aí começa a briga. Aí quando a pessoa diz pra professora, o outro nega, e fica tudo na mesma. Ou então o outro diz que não foi verdade foi ele que começou. Se tivesse câmera, não tinha isso.

Davi: Até a gente que sofre *bullying* ia se sentir mais seguro. Se fosse dizer pra diretora e ela não acreditasse, era só olhar o vídeo.

A sugestão de instalação de câmeras para aumentar a vigilância na escola também foi levantada pelos professores. Quando eles apontavam que o intervalo era o momento em que mais ocorriam situações de violência entre os alunos, pelo fato de que nessas situações os

alunos estão longe da autoridade do professor, alguns participantes levantaram o argumento de que isso poderia ser sanado caso existissem câmeras no pátio:

Pesquisador: Uma outra coisa que o vídeo que a gente viu no começo da oficina apresenta que me chamou atenção é que a maioria das situações de *bullying*, que o vídeo coloca e as pesquisas apontam, acontece em sala de aula. Aqui na escola vocês percebem... onde é que ocorre mais? É na sala de aula, de fato, ou fora da sala de aula?

Valeska: Aqui também muito no recreio, lá no pátio.

Pesquisador: Vocês acham que acontece mais no intervalo do que na sala de aula, aqui na escola?

Valeska: Acontece na sala, mas a frequência maior é no intervalo

Tereza: porque na sala a gente sempre tá ali pra repreender e no recreio não, a gente leva pro lanche aí vem pra sala dos professores, né, então eles ficam soltos, né, e aí começa. Já tem um limite, na sala. Se tivesse câmera na escola aí ajudaria muito.

Pesquisador: Então, o que explicaria o fato de que acontece mais fora é porque na sala...

Valeska: Eles tão mais vigiados, é, com certeza. No recreio eles estão soltos, brincando e tudo. E a gente tá ali na sala dos professores. Tem o supervisor no recreio, mas ele sozinho não pega tudo. Por isso que eu sou a favor de colocar câmera na escola, porque aí o monitoramento fica mais fácil. Tem os funcionários que ficam monitorando eles no recreio, mas não dá pra ver tudo às vezes. Com câmera ajudaria mais.

Esse tipo de prática institucional *antibullying*, veiculada tanto por alunos quanto por professores, ratifica o que discutimos em nosso exercício arqueológico, a partir de diálogos com Sibilía (2010). O apelo a esses mecanismos eletrônicos de monitoramento na escola para o combate à violência infantojuvenil não só representa uma atualização panóptica, como atende a especificidades dos modos de subjetivação contemporâneos, no contexto da sociedade da segurança e do risco: o controle da insegurança na escola.

Não obstante esses modos instituídos de pensar medidas para lidar com a violência, que ramificam mecanismos repressivos e reeducadores típicos dos processos de docilização dos corpos individuais, identificamos na escola posicionamentos que oferecem resistência a essas medidas de punição e monitoramento, questionando a efetividade das práticas disciplinarizantes quanto ao combate à violência escolar. Em uma das oficinas com os estudantes, foi marcante o seguinte diálogo em que essas práticas instituídas foram problematizadas, sinalizando “quantas” de desterritorialização, segmentações mais maleáveis que também formam a malha psicossocial daquela escola.

Pesquisador: Na Escola, quando acontece *bullying* aqui na Escola, o quê que é... o quê os professores e diretores fazem?

Ana: ÉÉhh... Vai pra suspensão, manda pra diretoria.

Pesquisador: Tem alguma outra coisa que se faz?

Ana: Tem vez a professora chama a mãe pra levar ele.

Pesquisadora-auxiliar: E o quê vocês acham assim dessas medidas que são tomadas pela Escola para combater o *bullying*? O que vocês acham de medidas tipo suspensão, mandar pra diretoria, expulsar?

Ana: Pode suspender até um ano, mas não adianta não. Parece que quando volta fica é pior. Expulsar também só tira o agressor, mas a violência fica na escola. **Tem que ter outras medidas. Só punir não rola, não.**

Portanto, vimos até aqui que grande parte das práticas instituídas na escola para fazer frente ao *bullying* reeditam as antigas operações de vigilância hierárquica e sações normatizadoras a punir e corrigir os atos desviantes, citadas por Foucault (2005), sustentando a exacerbação de práticas disciplinares para fazer frente às tensões entre os estudantes. Entretanto, acompanhamos também que, no cotidiano escolar, há tensionamentos a essas práticas, tal como podemos ver, no último excerto, na forma como Ana, uma das estudantes, posiciona-se quanto à necessidade de que se instituem outras práticas.

Quais os efeitos dessa ramificação de monitoramento, vigilância e coersão provocada pelo dispositivo-*bullying* nas relações escolares? Ante a diversidade dos estudantes e as manifestações cotidianas de comportamento agressivo, a produção de respostas que comentem voltam a fortalecer mecanismos de imposição de ordem e controle corrobora, como diz Guimarães (2006), com a obstrução das vias de passagem às tensões que se estabelecem nas relações escolares. Pensamos, assim, que esse recrudescimento de mecanismos de controle pode aguçar a problemática da violência escolar, ao invés de saná-la. Concordamos com Sales et. al (2014, p. 150), quando apontam que “os métodos autoritários podem até conseguir a docilidade de alguns alunos, mas, em geral, geram uma maior frequência de comportamentos violentos”.

6.1.2 “Medidas de prevenção” ou “medidas de controle”? A perspectiva da “cultura de paz” e os caminhos agenciadores de medo.

Conforme anunciamos acima, com relação às práticas institucionais para fins de prevenção do *bullying*, os profissionais da escola referiam-se às campanhas de “cultura de paz” promovidas pela escola. Ao longo de nossa pesquisa-intervenção, não acompanhamos nenhuma campanha com esse teor. Mas professores e direção da escola, de maneira frequente, relatavam-nos que, no ano anterior à nossa inserção na escola, realizaram ações dessa natureza, obtendo resultados satisfatórios.

Pesquisador: Mas, geralmente, como é que vocês procedem diante... vocês identificaram as situações, ou dentro de sala ou fora de sala, como é que vocês geralmente procedem e lidam com essas situações?

Carlos: A gente também conversa e faz campanha também relacionada à violência, porque isso influi também no aprendizado deles. Se ele é uma pessoa educada com certeza vai tá exercendo essa aprendizagem.

Tereza: No ano passado a gente fez uma campanha “Semeando o bem e o futuro também” e eu acredito que melhorou...

Pesquisador: E como é que era, assim, essa campanha?

Tereza: **Foi uma campanha pra cultivar a cultura de paz pra prevenir o bullying. Porque não adianta só combater quando o bullying aparece, tem que prevenir pra ele não aparecer.** Aí é que entra a questão de trabalhar os valores que a sociedade hoje tá carente.

Pesquisador: E como foi trabalhada essa questão da cultura de paz nesse projeto?

Tereza: **A gente trabalhou neles valores como a tolerância. Você não precisa gostar, ser amigo, ficar junto, essas coisas.** Mas tolerar o outro é fundamental, pra não haver confusão entre os alunos. E trabalhamos isso, melhorou muito no comportamento dos meninos depois que foi trabalhado todos os valores, sabe? Todos os valores foram trabalhados: paz e tolerância com os outros.

Vemos, a partir da ótica exposta por Teresa, como a campanha *antibullying* conecta o signo da paz aos signos da "prevenção" e da "tolerância". Logo no início da segunda oficina com estudantes, quando sondávamos seus conhecimentos prévios sobre o assunto que debateríamos, eles fizeram menção a essas atividades de prevenção ao *bullying* desenvolvidas pelos professores.

Pesquisador: Quem aqui já ouviu falar sobre *bullying* levanta a mão pra gente saber.

Bia: Já fizemos um trabalho nas salas falando disso.

Pesquisador: Já fizeram trabalho sobre *bullying*? Aonde?

Ciro: Na sala. No ano passado. Foi uma campanha que foi feita aqui na escola pra que tenha paz, pra que não tenha desentendimento.

Pesquisador: E era sobre o quê? Como era o trabalho?

Ana: É sobre as criança que batia. Que xinga. Que não podia fazer isso, que tinha que ser mais tolerante pra que a escola viva em paz e pra que ninguém tenha medo de vir pra escola.

Recorremos às referências foucaultianas e a interlocuções com autores que também se orientam por esse legado, como Lemos e Galindo (2012), para problematizar as lógicas e os efeitos dessas práticas de "prevenção" ao *bullying* que fazem uso do discurso da “cultura de paz”. Por um lado, podemos entender que tais práticas são proficuas pela disponibilidade de discutir a questão junto aos estudantes, fazendo com que a escola não se resuma a instaurar medidas repressivas, uma vez identificadas transgressões. Contudo,

consideramos que o acento que percebemos no relato dessas práticas de "cultura de paz" no signo da "tolerância" se apresenta como problemático. Além disso, concordamos com Marafon (2014) que o incremento de práticas de autogoverno pode ser um dos efeitos da lógica da prevenção ao *bullying* presente na escola, a mesma que é também incorporada em materiais de combate a esse fenômeno. Funcionaria, então, o *bullying* como um novo controle dirigido a toda a população escolar (ora vítima a ser protegida, ora delinquente a ser punida, ora prováveis vítimas e, ou agressores), em nome da prevenção à violência/proteção da vida.

Ainda acerca disso, ao entramos em contato com os relatos sobre as campanhas de "cultura de paz", a seguinte questão nos ocorria: que política de diferença tais práticas preventivistas e pacificadoras ativadas pelo dispositivo-*bullying* põem em funcionamento, ao respaldarem, presumivelmente, uma "ética da tolerância"? Tanto no relato de professores quanto no de estudantes sobre as experiências de campanha de cultura de paz para prevenir o *bullying* na escola, a perspectiva de cultura de paz que ali se presentificava soava-nos como sinônimo de supressão do conflito.

Por isso, as análises e práticas em termos de "cultura de paz" para a prevenção ao *bullying* podem dissolver o caráter agonístico, isto é, conflitivo e assimétrico, das relações de poder na escola. Atentamos, portanto, para a tendência de que tais discursos de prevenção à violência em prol de uma pretensa pacificação da vida escolar estejam a serviço de uma unidimensionalização do corpo social da escola. Como vimos ao discutirmos as características do poder disciplinar na escola, é justamente essa uniformização a matéria prima da eclosão de atos violentos. Afinal, como já discutimos alhures, a análise da institucionalização da escola aponta que atravessa os empreendimentos pedagógicos a pretensão de homogeneização e de eliminar diferenças entre as crianças e adolescentes para lidar com eles de forma massificada e higienizada.

Aquelas práticas de "prevenção" ao *bullying*, até pelo que acompanhamos no dia a dia da escola, pouco pareciam contribuir para que as situações de violência funcionassem como analisadoras das relações que as produziam. Isto é, ao invés de se configurar como uma força que incita reflexão e ação de professores, alunos, direção e familiares sobre as sociabilidades escolares, o fenômeno *bullying* passa a ser visto apenas tão-somente como um obstáculo à paz da escola, causa das dificuldades de execução de suas propostas de ensino-aprendizagem.

Então, a perspectiva da "cultura de paz" como antecipação preventiva do *bullying* tratar-se-ia ao mesmo tempo de uma estratégia de regulação biopolítica, voltada não só aos

indivíduos "vítimas ou algozes", mas a toda a população escolar, tomada cada vez mais como virtual vítima ou como vítima em potencial, em uma gestão calculista de riscos.

Ademais, a referência àquelas práticas antibullying de "cultura de paz", ao que nos parecia, pautava-se num discurso da "tolerância" para com a "diversidade" na escola e se constituía, paradoxalmente, num caminho agenciador de medo ali. Quanto a isso, é muito significativa a fala de uma professora do 3º ano, a quem chamaremos de Rafaela, em um dos primeiros encontros pedagógicos do qual participamos na escola. Rafaela não pode participar das oficinas que realizamos com os docentes, mas sua presença, no encontro pedagógico retromencionado, foi uma das que mais nos produziu reflexões sobre a questão do *bullying* naquela escola:

Rafaela: Cada vez mais a gente tá amedrontado aqui na escola por causa da violência, e uma das que dá mais insegurança é o bullying. A gente tem medo do *bullying* acabar virando uma agressão também a nós, professores. Tudo bem, nem sempre tem *bullying*, não é tão diário assim, mas a insegurança é. Então, tem que prevenir pra que não venha a ter com tanta frequência, porque ter *bullying* tem.

O posicionamento discursivo expresso por Rafaela nos traz que os modos de subjetivação contemporâneos vêm acentuando a produção de medo, advertindo-nos de que há riscos em toda parte. Doravante, vemos a nós mesmos como vulneráveis ao risco e esperamos, no contato, detectar de onde podem vir agressões para, então, preveni-las. Por ocasião dos posicionamentos trazidos por Rafaela, é oportuno reiterarmos que, ao longo de nossa inserção na "Escola Retrato", vimos que as tensões e as práticas de violência entendidas hoje como *bullying* existem e, por vezes, acarretam fortes sofrimentos em quem as vivencia.

Não é, portanto, nosso intuito negar sua presença na escola e a necessidade de agir frente a elas. Mas nossa experiência cartográfica também nos fez perceber que a violência escolar entre os pares está inscrita no território escolar onde pesquisamos e intervimos em menor proporção do que se propaga midiaticamente e do que medo da "epidemia-bullying" faz crer. A "cultura de paz" como "prevenção ao *bullying*", que pulsa nos relatos dos profissionais, imbrica-se ao cultivo do medo, peça fundamental nos dispositivos de segurança postos em marcha na contemporaneidade, a partir da noção de risco que atravessa as mais diversas relações.

Por isso,

Propomos fazer da vida não uma cultura de paz, mas uma produção de forças que nos faça sonhar e rachar universos dados, supostamente naturais, e nos descolarmos de formas prontas para viver, sentir, pensar e agir, instituindo outros caminhos que não estão em relatórios de organismos multilaterais (LEMOS; GALINDO, 2012, p. 139).

A perspectiva preventivista de “cultura de paz”, da forma como esta questão é significada na “Escola-Retrato”, serve-nos para pensar o campo de forças que tecem o contemporâneo e suas políticas de diferença. Nossa sociedade apresenta-se cada vez mais concorrencial e ao mesmo tempo cada vez mais visa a atenuar isso mediante retórica da diversidade, à qual o discurso da “cultura de paz” e da tolerância que vimos na escola parece estar filiado. Desta feita, nossa cartografia aponta que a cultura de paz, tal qual tem sido discutida na escola, como forma de combate ao *bullying*, acaba, novamente, por silenciar discussões sobre o território institucional em cujos inter cruzamentos se produzem e se apresentam as conflitualidades entre os alunos.

A educação para a paz não é uma solução para o que se chama violência e prevenção de guerras, mas um modo de problematizar determinados acontecimentos e remetê-los a um conjunto de práticas sociais, econômicas, políticas, culturais, históricas, educativas, comunitárias, familiares [...]. Cabe desnaturalizar o que se chama de cultura de paz e colocar a paz na cifra da guerra, interrogar como em nome da paz são feitas batalhas e fomentados confrontos específicos que são lutas históricas de saberes e de poderes numa correlação de forças dinâmicas que atravessa as escolas, as comunidades e as famílias para além dos corpos dos jovens [...] (LEMOS; GALINDO, 2012, p. 135).

A partir do exposto ao longo deste tópico, entre a “correção” e a “prevenção”, as práticas institucionais das quais a escola mais costumeiramente lança mão para fazer frente ao *bullying* articulam a disciplina - por meio da vigilância hierárquica dos alunos e das sanções aos autores de violência - e a biopolítica - por meio da regulação da vida escolar dos sujeitos a partir de campanhas pacificadoras. Tenta-se, enfim, combater o *bullying* com um antídoto que parece ser um veneno: a normalização.

Se entendermos, segundo indica Foucault, a escola como um aparelho de normatização subjetiva, dentro da qual funcionam mecanismos de homogeneização e disciplinarização das formas de inserção na vida, temos aí, como mencionamos no capítulo sobre o "Re-Trato da Violência Escolar", condições institucionais que possibilitam e até potencializam práticas de violência entre pares. A questão que nos interessa, nesse ponto, é se o famigerado *bullying* é enfrentado pela escola nas relações que a constituem ou se é interpretado como um desvio que nada mais seria do que expressão de um sintoma individual, cuja resposta institucional radicar-se-ia justamente na potencialização de tecnologias de normalização.

A propósito, cabe, doravante, refletirmos sobre essa relação entre o *bullying* e a normalização dos segmentos infantojuvenis. Não consideramos razoável o ponto de vista, que circula por meio de determinadas práticas discursivas na escola, de que as crianças e os adolescentes sejam mais “maus” ou mais “agressivos”. Compreendemos, sim, que eles

produzem respostas diretas à normalização escolar e às práticas de violência e exclusão que lhes são ensinadas por contextos como a escola e outros espaços sociais, quer mais explícita ou implicitamente.

Senão vejamos: se só encontramos crianças brancas nas imagens afixadas nos espaços da escola, temos aí um exemplo de condições institucionais que ajudam a produzir, no território escolar, as situações em que os estudantes negros são alvos de xingamentos de cunho racista. Outra ilustração: se a escola assimila toda uma lógica da eficiência e da competição entre os pares, não será surpresa que aqueles que fracassam sejam estigmatizados e “zoados”. Se as crianças aprendem, nos diferentes espaços sociais, inclusive na escola, como vimos, que os meninos têm suas próprias brincadeiras, suas próprias filas, seus próprios espaços e sua própria natureza em relação às meninas, assistimos aí que a legitimação, por parte da escola, de tais identidades de gênero e de padrões heteronormativos constitua uma das condições de produção para que, entre os estudantes, recrudescam práticas homofóbicas em relação a alunos considerados “viadinhos”. Se, nas imagens sociais que circulam na mídia e na escola, a figura da criança e do adolescente é representada por meio de certo padrão corporal esguiado ou “sarado”, temos aí respaldos sociais para a chacota com estudantes “gordinhos”, por exemplo.

Em suma, quanto a tal ponto, advogamos em favor dos seguintes deslocamentos: 1) a “maldade infantil em estado bruto”, que tornaria esse segmento cada vez mais suscetível ao *bullying*, trata-se de um regime de verdade que precisa ser questionado; 2) parcela significativa da literatura sobre *bullying*, ao invés de proceder tal problematização, corrobora com a produção e difusão desse regime de verdade; 3) entendemos que as práticas de chacota, intimidação, xingamento e exclusão sistemática entre pares na escola, ao invés de serem naturais e espontâneas, configuram uma resposta às práticas de normalização que a própria escola, juntamente com outras agências sociais, ajuda a erigir.

Dessa maneira, sustentamos que aquilo que hoje se designa, por vezes de maneira acrítica, como *bullying* são conflitualidades e transgressões provenientes do atravessamento entre a normalização escolar e os recursos por vezes limitados que os segmentos infantojuvenis têm para elaborar e para esconder tal normalização. Por isso, pensamos que a forma mais potente de lidar com essas conflitualidades não passa pelo aumento do aparato repressivo-disciplinar, tampouco pela “conscientização” de crianças e adolescentes para que sejam mais “tolerantes”, via campanhas de “cultura de paz”, mas sim pelo questionamento das próprias práticas de normalização que ainda hoje têm lugar na escola.

Ao longo deste tópico, destacamos que determinadas práticas institucionais de combate ao *bullying* ratificam a perspectiva do disciplinamento na escola, ainda que o poder disciplinar, no contexto de transição para a sociedade de controle, não dê conta de explicar, sozinho, a complexidade das tecnologias de poder que tecem as práticas educacionais atualmente. Conforme analisam Heckert e Rocha (2012), os novos processos de governo da vida vêm intensificando seus desdobramentos no cotidiano escolar, abrindo passagem a práticas de normalização diferentes das tecnologias disciplinares de poder, relacionadas à noção de risco e aos dispositivos de segurança, de acordo com o que discutimos na primeira parte desta tese.

Nas próximas seções, daremos desdobramento a essas reflexões sobre práticas instituídas na escola para dar conta da questão do *bullying*. A seguir, discutiremos dois dispositivos atrelados a medidas de combate a esse fenômeno presentes na escola onde nossa pesquisa-intervenção se deu: a medicalização dos segmentos infantojuvenis e a judicialização do território escolar. Na ocasião, apontaremos que medicalização e judicialização das questões escolares atinentes à violência entre pares têm se configurado como dispositivos biopolíticos de controle dos processos de subjetivação.

6.2 Quem são as “mentes perigosas” na escola? O *bullying* como dispositivo de medicalização do viver.

Além das práticas institucionais retrocitadas, como o encaminhamento à diretoria, a convocação dos pais ou responsáveis, a suspensão, a expulsão e as medidas preventivas de cultura de paz, diretoria e professores, nas entrevistas e nas oficinas, respectivamente, também nos relataram outra prática que tem lugar na escola, de modo crescente: o encaminhamento dos envolvidos nos atos categorizados como *bullying* a especialistas da área da saúde que atuam na cidade, em especial médicos e psicólogos.

Segue um dos trechos da entrevista com a diretora da escola em que ela comenta o caso de uma criança que foi encaminhada para a Clínica de Psicologia da Universidade Federal do Piauí, por praticar recorrentemente atos violentos considerados *bullying*:

Pesquisador: Você falou que quando vocês veem algo na escola que acham que é *bullying*, geralmente a direção chama os pais e em outros casos há suspensão e até mesmo expulsão do aluno. Há outra ação que a escola procura fazer para lidar com os casos de violência entre os alunos dentro da escola?

Diretora: Agora mesmo, nós temos um caso que a gente encaminhou pra federal, pra clínica de lá, por causa do *bullying*. Hoje a gente tá encaminhando mais esses casos

também. Tá com... deixa eu ver, foi na semana passada, nós tivemos uma reunião aqui na escola com a mãe da criança e ela está sendo encaminhada, que é uma criança que tem uma personalidade muito difícil, né? E a mãe é solteira, gosta muito de andar “nos ambientes” e o menino fica só. E esse menino vive a insultar com os outros na escola, a bater, a intimidar os colegas aqui, praticando *bullying*, e todo dia tem reclamação dele. Dizem que a mãe maltrata muito a criança. E aí um vizinho trouxe a história pra cá e nós já reunimos com ela e agora nós encaminhamos para um psicólogo, a mãe e a criança

Pesquisador: E qual é a expectativa de vocês quando mandam, assim, esses casos pra um psicólogo fora da escola?

Diretora: É por que no *bullying* tem sempre a vítima e o agressor. O agressor é tipo essa criança que a gente encaminhou. **É uma criança que tem uma personalidade difícil**, que tem a necessidade de tá agredindo o outro toda hora. Esse é o que comete o *bullying*. Às vezes é porque tem algum problema em casa **ou é porque é da natureza da criança mesmo aquela violência**. E aí, como a gente não é especializado nessa área da personalidade, o psicólogo pode ajudar a diagnosticar o que ocorre com a mente dessa criança, né, que é uma mente perigosa pro convívio com as outras crianças e que precisa ser trabalhada desde agora, desde o começo, né, pra, quando for adulto, não ficar uma coisa sem jeito.

De antemão, apontamos que nossa análise sobre essa questão se interessa por perscrutar a lógica que sustenta essa prática do encaminhamento e seus desdobramentos nos processos de subjetivação no contexto escolar. Nesse sentido, ao invés de desconsiderarmos a importância da articulação da escola com dispositivos de saúde da cidade, queremos chamar atenção para o fato de que as práticas de encaminhamento de casos de violência a tais dispositivos se ancora em uma lógica que estigmatiza os segmentos infantojuvenis envolvidos em atos conflituos vistos como *bullying* e retira o sentido relacional da violência entre pares, como se elas derivassem “da natureza da criança” ou de “sua personalidade difícil”, expressões que vimos no excerto acima.

Notamos, ainda, que a leitura feita pelos atores escolares das situações de violência entre crianças e adolescentes naquele estabelecimento, como é o caso da criança que foi encaminhada à Clínica Escola de Psicologia, ancora-se na lógica binária vítima-agressor, bastante presente nas discussões promovidas sobre *bullying*, tanto por parte das produções especializadas quanto por parte dos meios de comunicação de massa. O binarismo vítima-agressor é um dos grandes exemplos das segmentaridades duras existentes na escola.

Como apontam Deleuze e Guattari (1997), a partir dessa linha molar, mais enrijecida, há uma busca muito forte por identidades e por “grandes cortes perfeitamente designáveis” (ROLNIK, 2007, p. 50). Assim entendemos o binarismo “vítima-agressor”, ativado pelas formas de operar com a noção de *bullying* na escola. As práticas de encaminhamento, cada vez mais crescentes, sustentam-se, em grande medida, na suposição de que a chave para explicação daquele tipo de conflitualidade entre pares reside na interioridade

da criança ou do adolescente “agressor”, a qual precisa ser decifrada por *experts* da área da saúde.

Ora, algumas sistematizações acadêmicas bastante difundidas sobre *bullying* atualmente dão suporte substantivo a esses operadores práticos, ao instarem o enquadre “vítima-agressor-testemunha” para explicar os atos de *bullying* e ao sugerirem que “agressores” e “vítimas” em geral precisariam de tratamento - aquele para se curar de sua sanha agressiva e aquela para dirimir seus traumas decorrentes da violência. Lopes Neto (2005, p. 169), um dos nomes mais conhecidos a esse respeito, defende que “o tratamento indicado para o autor de *bullying* deve ser o de habilitá-lo para que controle sua irritabilidade, expresse sua raiva e frustração de forma apropriada, seja responsável por suas ações e aceite as consequências de seus atos”.

Em um dos livros mais conhecidos e vendidos sobre *Bullying*, Silva (2010) apresenta, à luz da psiquiatria, um trato maniqueísta da violência entre pares, dada a tendência a taxar os estudantes “vítimas” e os estudantes “agressores” como “bons” e “maus”, respectivamente. Em um dos momentos deste livro, a psiquiatra descreve o perfil dos agressores como aqueles que “possuem em sua personalidade traços de desrespeito e maldade” (SILVA, 2010, p. 43). Mais à frente, em relação a como lidar com esse agressor, prescreve que “em se tratando de *bullying*, vale a máxima de que é preciso separar a maçã podre para que ela não contamine todo o cesto” (SILVA, 2010, p.116).

Admitidas e respeitadas as devidas peculiaridades históricas, o olhar atualmente lançado pelos profissionais da escola e endossado por alguns trabalhos acadêmicos para a criança ou adolescente autor do *bullying* – a figura do agressor – remete à discussão foucaultiana da normalização e dos modos contemporâneos de uma defesa da sociedade ante o anormal e a anomalia. Ao se voltar para as práticas de saber-poder relacionadas aos costumes penais da França a partir do século XVIII, Foucault apontou que o regime de normalização, proveniente da aliança entre o saber psiquiátrico e o sistema jurídico criado após a Revolução Francesa, passa a demarcar uma linha entre o normal e o patológico. Assim, a construção da categoria do anormal, na figura do monstro humano ou do indivíduo a ser corrigido, por exemplo, sustentaria a defesa da sociedade contra diversos crimes. Isso porque as figuras da anormalidade seriam um princípio de explicação, ainda que em muito permaneça ininteligível. Além disso, o anormal tratar-se-ia de uma espécie de “lado de fora” da sociedade, a qual deveria normalizá-lo.

Merece realce o seguinte aspecto: a forma de identificar a exacerbação das tensões entre os alunos no espaço escolar tem atribuído ao *bullying* a condição de mais um

diagnóstico que assumiu proporções epidêmicas. Com efeito, o dispositivo-*bullying*, a tomar pelas linhas de força que atravessam as práticas institucionais que se ligam a ele, tem funcionado de modo a viabilizar a submissão da diferença ao signo da patologia.

Tal viés patologizador, aliás, encontra respaldo em outras conhecidas produções teóricas sobre o assunto, bastante difundidas atualmente. Senão vejamos. Quando Fante (2005) se refere ao *bullying* como uma “síndrome de maus-tratos repetitivos”, temos aí um discurso que o toma como conflito entre pares fora do “normal”.

Na escola, assim como em parte significativa da literatura especializada na temática, percebemos, a exemplo do excerto acima, uma perspectiva do “bem contra o mal” em relação ao *bullying* (STELKO-PEREIRA, SANTINI, WILLIAMS, 2012) e um decorrente afã por investigar os detalhes da “mente perigosa” do agressor, esquadrinhando-o para ratificar sua suposta “monstruosidade”. Tal “anormalidade”, localizada na mente do sujeito, confirmaria o caráter extra-social do ato violento, sendo, dessa maneira, um dispositivo de restabelecimento da segurança da sociedade.

Isso nos remete, por sua vez, ao que escreve Marafon (2013b, p. 136) sobre nossas políticas de vida atuais:

Também as fronteiras entre normalidade e desvio, entre condutas desviantes e indesejáveis (e sua indefinição em termos patológicos) ficaram borradas, instáveis, ambíguas, proporcionando a criação de novos diagnósticos e novos transtornos. A “medicina do não patológico”, apontada por Foucault especialmente no curso “Os Anormais”, estende suas lentes até as mais variadas condutas cotidianas, fazendo com que nossos sofrimentos e modos de existir sejam velozmente redefinidos em termos biomédicos.

Na entrevista com a vice-diretora, ela destaca que, em alguns casos, a escola também tem encaminhado as “vítimas” de violência a profissionais da área “psi”:

Vice-diretora: Desde quando a gente começou a ficar mais consciente dessa questão do *bullying* na escola, com as notícias e os cursos que alguns professores já fizeram fora, a gente foi percebendo que não adiantava só olhar pro agressor. Por que a primeira coisa que você olha é pra aquele aluno que é o agressor, que tem a mente mais desajustada, né, por alguma coisa que tá perturbando aquela criança. Mas a gente foi vendo que tem também a vítima do *bullying*, que é aquela mais retraída, que tem dificuldade de se relacionar também... E às vezes esse jeito leva ela a ser vítima. E quando ela sofre *bullying*, fica aquele trauma, né. Então, é o tipo da coisa: precisa tratar daquilo também. Tem até aquele caso do menino que sofria *bullying*, numa escola do Rio, e voltou um tempão depois pra atirar em todo mundo na escola. Por essas aí que a gente orienta também os pais desses meninos a procurarem um médico ou um psicólogo para que a vítima trabalhe aquele trauma também. É uma coisa que a gente tem feito, não olhar só pro agressor.

Nesse outro trecho, agora da oficina com os professores, temos mais relatos de casos de encaminhamento de alunos que teriam cometido *bullying* para profissional de medicina da Estratégia de Saúde da Família que atua no território da escola. Nele, veremos, mais uma vez, a questão da prática do encaminhamento de casos de *bullying* a especialistas do

campo da saúde sendo balizada pela ideia de que se trata de uma questão “da criança” ou “do adolescente”.

Cláudia: **A gente fica neurótica com isso**, porque a gente vê tanta coisa, que a violência só cresce, dentro da escola, mas também fora, né... E a gente se pergunta: por quê, meu Deus? **O que é que se passa na mente da pessoa que é violenta, que é o agressor do bullying?** A sensação é de que nem na escola a gente tá segura... A violência começa cada vez mais cedo, aí isso vai gerar um adulto violento....

Marta: Eu tô aqui há alguns anos na escola... Eu, pelo que eu vejo, as crianças muito pequenas tão praticando atitudes que você nem acredita que é uma criança que tá fazendo aquilo. Tem uns meninos aqui, que são os agressores, digamos assim, que tão sempre metidos em confusão... que não tolera os outros de jeito nenhum... **que tem uma coisa que é dele...** que é gostar de se aparecer... que gosta de platéia... Teve um aqui que ficava brincando de abaixar o calção do outro e queria botar era um rodo no menino, acredita? Isso aí é um que faz o mal porque quer... **É um perigo... vai virar um psicopata, né, que chama?**

Lima: Nesse caso aí **o menino foi suspenso e encaminhado pro posto, porque lá tem um médico que também entende dessas questão psiquiátrica**. Aí como as agentes de saúde vêm de vez em quando aqui pra fazer ações de saúde, a gente arranhou com ela uma consulta com esse médico, **pra ele ver o que é que tinha na mente desse menino. Porque o aluno hoje é mais impulsivo**. Acho que hoje a pessoa, desde pequena, não tolera frustração, como a gente quando era criança tolerava. Aí a pessoa tende a ser mais explosiva. Aí a gente da escola fica impotente... Sem uma pessoa que saiba assim desses assuntos, né, uma pessoa que entenda assim do psicológico, das emoções, a gente fica presa nessa questão da violência.

Valéria: Eu tava vendo outro dia uma matéria na televisão e tinha lá uma psiquiatra falando sobre *bullying*. E ela dizia, mais ou menos assim, que **a pessoa que cometia bullying na infância ela tinha uma chance maior de envolver com gangue na adolescência e até um adulto envolvido na criminalidade...** Ai eu ouvi aquilo ali e **já comecei a pensar quem aqui na escola tem esse perfil de virar uma pessoa dessas... Ai dá logo aquele negócio, aquela angústia**, tá entendendo?

Pesquisador: Como assim... fala um pouco...

Valéria: Tipo, eu convivo com pessoas que são crianças, que podem ser perigosas, a gente não tá seguro aqui na escola, mas eu não tenho como saber quem é quem, quem tem essa personalidade que tá fora do normal.

A partir de aspectos exemplificados no excerto acima, nossa cartografia do dispositivo-*bullying* no território escolar aponta que, mais que a individualização das questões-problema na escola, as linhas de força que tecem as práticas institucionais de encaminhamento de "vítimas" e "agressores" envolvidos em atos de violência entre pares a especialistas da Medicina e da Psicologia configuram-se uma atualização do processo de medicalização da vida e patologização dos segmentos infantojuvenis. A partir desses processos de medicalização, tudo se resume a uma anormalidade ou, mais contemporaneamente, a um transtorno, de maneira que as questões que atravessam o cotidiano na escola se deslocam cada vez mais do campo pedagógico para o campo médico-psiquiátrico ou psicológico, gerando angústica e despotencializando a própria ação docente,

como podemos ver nas falas de Cláudia, Marta, Lima e Valéria. Tais práticas, muito presentes na escola, assim como vimos em várias produções científicas que versam sobre a temática do *bullying*, particularmente ao se remeterem ao perfil de “vítimas” e “agressores”, são balizadas por uma ideia de transtorno, que seria da ordem do geral, mas que se localizaria particularmente em cada criança ou adolescente.

O conceito de medicalização tem sido bastante utilizado por diversos autores das ciências humanas e sociais, devendo ser analisado para além da prescrição demasiada de medicamentos na atualidade. Foucault (1963), em *O Nascimento da Clínica*, faz referência a esse conceito como uma tradução e transformação dos fenômenos sociais em conceitos específicos do campo de saber-poder médico, que, ao tomá-los como objeto de sua intervenção, passa a prescrever normas e condutas aos diversos âmbitos da existência. Além da difusão do saber médico no tecido social, a medicalização tem sido vista por diversos autores como expressão da transformação de problemáticas político-sociais a problemáticas individuais (GUARIDO; VOLTOLINI, 2009).

Frisamos que a medicalização, processo de que, ao nosso ver, o dispositivo-*bullying* é efeito e instrumento ao mesmo tempo, não é um fenômeno novo, já que remete a uma lógica de saber-poder edificada na Modernidade. No entanto, no contexto contemporâneo, esse processo vem adquirindo novas e insidiosas nuances devido à transição de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle, onde se criam e se rearranjam novos dispositivos de regulamentação social.

Nesse contexto de transição de uma sociedade para outra, onde as formas de dominação tendem a se apresentar mais sutis, os processos de medicalização de segmentos infantojuvenis são analisadores das dificuldades que a escola encontra para lidar com o que está fora da ordem. Destarte, a partir da cartografia que realizamos, entendemos que o *bullying* tem sido operado, na literatura e no cotidiano escolar, como dispositivo de medicalização da violência e dos modos de existência de crianças e adolescentes. Isso porque difunde saberes e práticas na escola que reduzem a explicação dos episódios violentos - cuja produção relaciona-se a agenciamentos coletivos - a questões de desvios individuais dos estudantes, da competência de especialistas da área da saúde, por conseguinte.

Que efeitos essas práticas ligadas ao combate ao *bullying* acima relatadas acentuam, ao estarem centradas no encaminhamento de vítimas e agressores a médicos e psicólogos? Como percebemos na “Escola-Retrato”, elas ancoram o projeto educacional da escola em uma lógica assistencial pautada no tratamento e na prevenção dos desvios. Ajudam a delinear, portanto, relações de dependência dos educadores diante dos especialistas e

impotência para intervir, inventivamente, frente às questões que se lhes aparecem no contexto educacional.

Na segunda oficina com os docentes, a professora Eva nos falou de como entendia o perfil de quem seriam os principais agressores envolvidos nas situações de *bullying*, mediante o contato com discursos *psi* na mídia. Chama atenção como a ideia da existência de “mentes perigosas”, presentes em algumas produções sobre *bullying* (SILVA, 2010), opera categorizações na escola e um viés de patologização dos envolvidos em conflitos entre pares:

Eva: **Eu li uma matéria que tinha uma psiquiatra dizendo como é que a gente pode identificar uma mente perigosa na sala.** Como é que a gente identifica os agressores do *bullying*: eles sabem que tá fazendo o mal, mas não tem preocupação com o que a vítima vai sentir; é uma pessoa que faz o *bullying* porque sente prazer em irritar a pessoa; é uma pessoa que tem prazer em dominar os outros, em estar no controle da situação; é uma pessoa que acha que não vai ser punida.

O *bullying*, na condição de dispositivo de medicalização da violência entre pares na escola, também marca os discursos que circulam entre estudantes. Em um momento da segunda oficina com os alunos, uma das participantes relatou uma situação em que julgava “ter sofrido *bullying*” dos colegas e que sua denúncia foi ignorada pela professora. Ao discutirmos formas de a escola lidar com questões semelhantes àquela, os alunos ressaltaram a importância da vinda de especialistas para ensinarem os professores a como lidar aquele tipo de conflito.

Anne: No intervalo fica todo mundo “intimando” a gente. Se tiverem com um copo da água, vão e jogam na gente. Molharam minha farda, eu cheguei toda molhada na sala e a professora me deu um cartão, porque ela falava que eu é que tava dando bola para os meninos, mas não é não, eles veem a gente assim e jogam água. Ai a gente fala pra professora, e ela diz que a gente que tá dando bola pra eles. Ela disse assim: **“minha filha, você tá é com algum problema. Procure um psicólogo que é melhor, pra ver se para de inventar coisa”.**

Pesquisador: E o que a escola poderia fazer assim para melhorar isso?

Bia: **Se chamasse assim um profissional que estude a mente, assim, que soubesse tudo sobre *bullying* pra falar o que se passa na mente da pessoa que comete uma coisa dessas com os colegas,** tipo qual o distúrbio que ela tem, tipo uma orientação, entendeu?

Pesquisador: Então, orientação sobre *bullying*. É isso? Com alguém de fora?

[Bia balança a cabeça dizendo que sim]

Pesquisadora-auxiliar: Seria pra alunos, seria pra professores, seria pros trabalhadores da Escola? Seria pra quem?

Bento: Todos.

Pesquisador: Ok. E essas orientações, como seria, assim, uma melhor forma de fazer essas orientações?

Ana: Chamar pra uma sala quem fez, quem... quem cometeu o *bullying*. Chamar, conversar.

Pesquisador: Com aquelas pessoas que cometeram o *bullying* ou com todo mundo?

Ana: Aí depois chamava todo mundo.

Com base no mapeamento dessas linhas a partir das quais funciona o *bullying* na escola, notamos que ele, na condição de dispositivo de medicalização, opera transladando o suposto problema da violência: dos nossos modos de subjetivação e da própria dinâmica das relações escolares para a mente dos estudantes de alguma maneira envolvidos em atos de violência. Percebemos que o mecanismo de desresponsabilização da escola frente aos casos de violência funciona tão fortemente em muitos momentos que até os alunos parecem ter dificuldade de vislumbrar o papel dos agentes escolares frente às situações de violência entre os pares vividas naquele estabelecimento. Tanto é que, segundo participantes da Oficina “Conversando sobre *Bullying*”, restaria à escola convocar profissionais que “entendam da mente” para intervir no cotidiano.

Na entrevista com a direção da escola, ela nos fala que, por conta da visibilidade do fenômeno *bullying*, começou a encaminhar situações de conflito entre adolescentes para profissional de medicina da atenção básica em saúde, na expectativa de diagnóstico e medicação dos alunos vistos pela escola como “agressores”:

Diretora: É, eu... eu, assim... eu depois daquele caso do... da escola de Realengo, né, do rapaz de Realengo, o *bullying* não era, pra mim, um fato, assim... dizer assim “Não, é sério, é preocupante”. Mas dali eu passei a considerar uma coisa, assim, que a sociedade devia ver como uma preocupação que tem que ser trabalhada, porque o *bullying*, na adolescência, ele vindo de uma forma agressiva mesmo, que ele é agressivo, é uma violência, ele causa um bloqueio muito grande na vida de uma pessoa e... faz chegar ao ponto que aquela criatura lá chegou, porque eu acredito que **aquilo ali não foi só o *bullying* também, foi uma doença qualquer que eu não sei como é que se leva a fazer um negócio daquele ali. Porque uma pessoa que vive intimidando os outros, que vive fazendo *bullying* com os outros num pode ser normal, num pode ter a mente ok. É até um perigo pra escola. Por isso que eu encaminho aquele menino que tá sempre fazendo *bullying* pro posto de saúde onde tem um médico que é parceiro da gente, pra ver o que esse menino tem. Tem vezes que até um remédio pode servir.**

Vemos até o momento que a estratégia de encaminhamento dos envolvidos em atos vistos como *bullying* a especialistas está articulada à operação da lógica binária “vítima-agressor”, a mesma que, como vimos em nossa aventura arqueogenológica da categoria *bullying*, também atravessa grande parte das publicações sobre o assunto. Circula com vigor, no cotidiano escolar, especialmente nas produções discursivas de professores e da diretoria, a justificativa de que os agressores são dotados de uma “mente perigosa” que provocaria os atos de violência ocorridos na escola, ao passo que as vítimas também apresentariam um perfil

psicológico que precisaria ser trabalhado por especialistas, ora para evitar novos episódios, ora para elaborar “traumas” da violência já sofrida.

É pertinente problematizarmos o discurso da “mente perigosa na escola”, que parece pressupor um “dentro”, isto é, uma interioridade violenta no “agressor”, cujos sintomas precisam ser depurados, e um “fora”, o contexto social, como a escola, que sofreria as consequências das perturbações desviantes do “dentro”. Chamamos atenção que os especialismos recrudescem por meio dos discursos e das práticas institucionais concernentes ao dispositivo-*bullying*, ao mesmo tempo em que produzem efeitos psicologizantes dos indivíduos, destituem as práticas violentas de sua dimensão pública.

Se pensarmos a subjetividade como “dobra”, segundo entendimento de Deleuze (1992), que se produz num campo de força, podemos romper com essa própria noção de dentro e fora. No nosso entendimento, portanto, o que se revela como “indivíduo agressor” (“a mente perigosa na escola”) é uma forma composta por um coletivo de forças, sendo pertinente, ao invés de encarregar um especialista para esquadrinha-lo, decifrá-lo, julgá-lo, normalizá-lo, problematizar que coletivo de forças é esse no qual se produzem atos e atores de violência.

Ante o surgimento de novas questões na escola no contemporâneo, que se juntam às antigas, e as demandas de que essa instituição dê conta, ao mesmo tempo, de garantir disciplina e flexibilidade, as artes de governar se atualizam. Expressão disso é que os processos de medicalização ocupam espaço cada vez mais importante na escola. Ao rastrear práticas institucionais ligadas ao dispositivo-*bullying* na “Escola Retrato”, vimos que avaliações e laudos médicos e psicológicos para diagnosticar problemas e riscos, por exemplo, são o que geralmente se espera de médicos e psicólogos que adentram a escola ou que recebem dela encaminhamentos, a fim de tranquilizar e orientar familiares e profissionais quanto a como lidar com a violência escolar.

Se há tempos a escola vem se constituindo como um equipamento de controle, de produção de leis, normas e como uma miríade de transgressões, o que diferencia a escola de hoje que tem casos vistos como *bullying* como obstáculo ao seu funcionamento? Contribui, a nosso ver, para isso a questão de que, na sociedade contemporânea, percebemos justamente um achatamento na organização pública. Em uma sociedade que separa os sujeitos, produzindo subjetividades atravessadas pelo isolamento e pelo medo, a escola é um dos poucos equipamentos coletivos que os congrega. Contudo, pensado fora das práticas coletivas, o *bullying* deixa de ser analisado como efeito dos processos sociais, circunscrevendo-se ao domínio da intimidade, o que abre passagem à sua medicalização.

Nesse sentido, como podemos ver nos trechos destacados nas oficinas e entrevistas, em muitas situações cotidianas, ocorre que o professor se posiciona ou é posicionado muito mais como um auxiliar de outros saberes e outros agentes, executando suas recomendações, do que como um protagonista na elaboração de estratégias de fazer frente a essa problemática.

É notório que as práticas institucionais relacionadas à atenção à saúde infantojuvenil tem adquirido considerável destaque nas últimas décadas, sendo desdobramento de como a criança, da Modernidade aos dias atuais, vem crescentemente sendo posicionada como objeto de preocupação por parte de várias instâncias sociais (DORNELLES; BUJES, 2012). Um ponto problemático de tratar os casos de violência escolar como questão de especialistas é que esses processos de visibilização e atenção à saúde de crianças e adolescentes têm agenciado práticas que, ao mesmo tempo, buscam assegurar proteção e, em algumas configurações, também têm contribuído com os processos de governamentalização da vida desses segmentos (LEMOS; VASCO, 2012).

Para que fique claro, ao pontuarmos isso, estamos fazendo funcionar uma noção de governamentalidade ligada à perspectiva foucaultiana, que discute essa noção como um desdobramento das modificações e burilamentos que aquele autor fez em relação à sua concepção de poder. No final dos anos 70, por ocasião dos cursos reunidos em *Segurança, Território e População* (FOUCAULT, 2008a), foi gradativamente ganhando em seus debates a noção de governo, entendido como conjunto de técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos sujeitos.

A partir da noção de governamentalidade, Foucault cada vez mais se debruça no estudo das artes de governar ou da melhor maneira possível de otimizar o governo. Ou seja, a noção de governo com a qual trabalhamos tem um sentido amplo, pois não concerne exclusivamente às práticas administrativas exercidas pelo Estado. Tal qual sua concepção de poder, a noção foucaultiana de governamentalidade indica que o governo se exerce de modo transversal, sem centro, pertencimento, essência ou local privilegiado. Tal noção, portanto, difere da noção de governabilidade, a qual parece restringir-se às práticas estatais ou à maneira como os governantes governam.

O governante, as pessoas que governam, a prática de governo são, por um lado, práticas múltiplas, na medida que muita gente pode governar: o pai de família, o superior do convento, o pedagogo e o professor em relação à criança e ao discípulo. Existem, portanto, muitos governos, em relação aos quais o do príncipe governando seu Estado é apenas uma modalidade. Por outro lado, todos esses governos estão dentro do Estado ou da sociedade (FOUCAULT, 2000, p. 280).

Uma das implicações da noção de governamentalidade usada por Foucault (2008a) é o deslocamento da noção de governo para a noção de autogoverno, o qual se relaciona à problemática da subjetividade. Ou seja, a governamentalidade requer um movimento subjetivo de engajamento daqueles que são governados.

O próprio Foucault (2009, p. 66) fala dessa relação entre governo e subjetividade:

Por que nessa grande economia das relações de poder se desenvolveu um regime de verdade indexado à subjetividade? Porque o poder, e isso desde os milênios de nossa sociedade, exige que os indivíduos digam não somente “eu obedeço”, mas lhes exige ainda que digam: “eis aquilo que eu sou, eu que obedeço, eis o que eu sou, eis o que eu quero, eis o que eu faço”.

Entendemos, pois, que determinadas práticas *antibullying* são analisadoras dos modos de governo dos segmentos infantojuvenis articulados às práticas de medicalização. Na escola isso se faz presente, por exemplo, a partir do afã de traçar diagnósticos dos envolvidos nas conflitualidades entre pares, encaminhando-os a médicos e psicólogos, como os trechos destacados das oficinas e das entrevistas deixam claro.

Em meio à midiaticização e popularização crescente do discurso científico sobre o *bullying*, tem se produzido uma multiplicidade de diagnósticos psicopatológicos e ações terapêuticas que deem conta e, ao mesmo tempo, simplifiquem as determinações dos atos de violência assim categorizados. Daí resulta que, cada vez mais, a escola busque diagnosticar e, em determinadas situações, medicar precocemente discentes com o intuito de sanar os sintomas e dificuldades que estes apresentam na convivência escolar.

Não pretendemos aqui defender que a escola não possa contar com apoio de outros profissionais, inclusive da área da saúde, frente a algumas dificuldades de seu cotidiano. O que apontamos é que, por meio dessas práticas de medicalização a que fizemos menção, em que nem a escola nem esses agentes externos se debruçam sobre as instituições que atravessam o território escolar, corre-se o risco de deixar à margem da discussão o contexto de produção dessas conflitualidades e as características singulares de cada sujeito, como nos diz Guarido (2007).

A propósito de entendermos melhor o contexto contemporâneo em que as práticas de medicalização se amplificam, atravessando inclusive o cotidiano escolar, a 5ª Edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM, V) ilustra bem o crescimento do processo de patologização da infância¹⁶. Ao ser lançado, tal versão gerou

¹⁶Allen Frances, coordenador da quarta edição do manual, lançou algumas críticas à nova versão deste. Uma de suas críticas refere-se a esta maior patologização da infância, onde alerta para o excessivo e inapropriado uso de medicação em crianças. Para ele, os profissionais deveriam atentar-se para a dificuldade que é diagnosticar as

inúmeras discussões acerca da expansão de suas categorias diagnósticas. Tal expansão foi considerada por alguns críticos como sinal de busca ansiada para dar conta das especificidades e fenômenos humanos na condição de patologias mentais (AGUIAR, 2003). Como exemplo do aumento das categorias diagnósticas concernentes à infância, o que há tempos se conhece como “birra infantil” é descrito no manual como “Transtorno Disruptivo de Desregulação do Humor”.

A prática de encaminhar crianças e adolescentes envolvidos em situações de *bullying* na escola a especialistas da área da medicina e da psicologia relaciona-se a outro aspecto bastante característico de nossos tempos: a inserção, cada vez mais precoce, desses segmentos de atenção básica e especializada à saúde por encaminhamento da escola, a fim de que, nesses locais, seja possível sanar dificuldades vividas no território escolar e que são tributárias às crianças e aos adolescentes, individualmente. No caso de violência escolar, parte-se do pressuposto de que quanto mais cedo for o encaminhamento a esses especialistas, melhores poderão ser os prognósticos em se tratando das vítimas e dos agressores que compõem o cenário violento.

Guarido (2007) nos mostra como a cientificização dos discursos sobre a criança, desde o século XIX, vem colaborando para a construção de um discurso normalizador, cenário no qual se inserem os processos de diagnóstico e medicalização de crianças e adolescentes que apresentam algum desvio do que se considera normal, como o envolvimento em situações de violência escolar. Assim, também na forma como se lida com o *bullying* no contexto da escola, assistimos à intervenção médico-psicopedagógica frente às crianças/adolescentes “anormais”:

[...] submetidas ao poder exercido pela constituição de um domínio de saber médico-psicológico sem que o contexto de seus sofrimentos, bem como sua possibilidade de tratamento, sejam orientados para outras formas de consideração da subjetividade que não a normalizante e de ‘treinamento’ (GUARIDO, 2007, p. 156).

Como nos fazem pensar os trechos das oficinas e das entrevistas que fizemos em nossa pesquisa-intervenção, o fenômeno da medicalização da vida, maximizado no contemporâneo e presentificado na forma como profissionais da educação direcionam os casos de violência a agentes externos à escola, tidos como *experts* da mente humana, redundam de um processo de biologização do viver. A esse respeito, Collares e Moysés (1992, p. 16) afirmam que

[...] o processo de transformar questões sociais em biológicas, conhecido como biologização, é bastante conhecido na história da humanidade. Nos momentos de grande tensão social, de movimentos reivindicatórios importantes, a resposta da sociedade sempre foi no sentido de biologizar as questões sociais que se haviam transformado em foco de conflitos. E nesse processo, sempre houve o respaldo de uma ciência de matriz positivista, cujos interesses coincidem com os de uma determinada classe social.

Compondo esse processo de medicalização da violência e dos segmentos infantojuvenis, o dispositivo *bullying* tem proporcionado a divisão entre a ordem do normal e do anormal na escola, referendando classificações e terapêuticas aos estudantes vítimas e agressores. Guarido e Voltolini (2009, p. 247), falam que

[...] a ordem da saúde/doença é o espectro amplo no qual as queixas dirigidas ao campo médico podem ser situadas, interpretadas, bem como tratadas. No entanto, as questões do desenvolvimento não estão propriamente colocadas quando inseridas na divisão saúde/doença; sabe-se, no interior da medicina, que o espaço transitório e “em desenvolvimento” do tempo da infância impõe resituar os fenômenos do desenvolvimento e suas perturbações, de forma a considerar as variações próprias do tempo da infância. Incorporar as variações da expressão desse desenvolvimento implicou a associação da medicina com outras disciplinas, especialmente com a psicologia.

Um dos mais importantes efeitos desse processo de medicalização dos segmentos infantojuvenis operado pelo dispositivo *bullying*, tanto na literatura especializada quanto no dia a dia da escola, é o silenciamento do sujeito e a produção de subjetividades serializadas e homogêneas. Guattari e Rolnik (2005, p. 38), mostram que há uma

[...] tendência a bloquear processos de singularização e instaurar processos de individualização. Os homens, reduzidos à condição de suporte de valor, assistem, atônitos, ao desmanchamento de seus modos de vida. Passam então a se organizar segundo padrões universais, que os serializam e os individualizam.

Pensamos que, em se tratando de entender o fenômeno *bullying* e lidar com ele, essa ideia de uma “mente perigosa na escola”, aludida tanto na literatura (SILVA, 2010), quanto nos discursos que circulam no cotidiano da escola onde realizamos nossa pesquisa-intervenção, constitui-se como um dos desdobramentos das noções de desvio e risco produzidas na modernidade e potencializadas pela lógica do funcionamento do biopoder contemporâneo, conforme discutimos no capítulo três desta tese. Se, de um lado, o *bullying* pode ser visto por alguns como uma oportunidade de reconhecimento da necessidade de se dar atenção às microviolências entre pares na escola e do direito à proteção dos envolvidos, por outro lado é preciso que fiquemos atentos para que a forma como se delineiam o entendimento do que seja *bullying* e as práticas para enfrentá-lo não agencie modos de apagamento do sujeito, os quais são ilustrados pelos processos de patologização dos segmentos infantojuvenis que ora debatemos.

Inspirando-nos no que discute Kamers (2013) sobre o fenômeno da medicalização da vida, determinadas práticas instituídas na escola para fazer frente ao que chamam de *bullying*, sobretudo aquelas que relegam a resolução dessas questões ao corpo de especialistas da saúde fora da escola, individualizando o problema nos corpos das vítimas e dos agressores, permitem que pensemos que a forma como a escola tem lidado com os casos de violência identificados como *bullying* atualizam-na como dispositivo regulador da inclusão/exclusão da criança no domínio do saber médico-psicológico. Isto é, o saber e a intervenção médica, farmacológica e psicológica são assegurados pelos estabelecimentos que até hoje fazem funcionar lógicas disciplinares, tais como as escolas.

A fim de produzir contrapontos ao processo de medicalização da violência entre pares, dobrando as forças de outra maneira, parece-nos pertinente que a escola se questione: afinal, a criança ou o adolescente é violento junto a seus pares em que situações, por quê, em relação a que e a quem? Quem tem dito que a criança ou o adolescente estão cada vez mais cometendo *bullying* na escola? Que efeitos este “regime de verdade” que circula na escola vem produzindo?

Essa discussão sobre o *bullying* como dispositivo de medicalização da infância e da adolescência no território escolar nos faz refletir sobre o papel dos profissionais “psi” nesse campo. Acreditamos que não temos identidades prontas a ocupar e que, a fim de produzir resistência a esse processo de medicalização, nossa atuação deve incidir na construção do coletivo, desse lugar “entre”. Há, portanto, que nos questionarmos constantemente sobre nosso encargo social no contexto escolar. Estamos ali para produzir cuidado ou produzir tutela? Isso significa, no caso específico da problemática de violência desingada de *bullying*, que nossas perguntas, antes de incidir para o que tem a criança ou o adolescente que protagonizam o *bullying*, devem ser na direção de tensionar os dispositivos cronificados na rotina, ou seja, colocar no laço o que muitas vezes é biologizado e colocado para a natureza da criança ou do adolescente.

6.3 “Vítimas”, “agressores” e a “lógica do tribunal” na escola: Conexões entre *Bullying* e os processos de judicialização da vida.

Juntamente com os processos de medicalização dos segmentos infantojuvenis, outro importante ponto de referência de nossa cartografia é o que trata do *bullying* como um dispositivo de judicialização da vida escolar. Nesse sentido, além de psicólogos e médicos, percebemos que cada vez mais o Conselho Tutelar e a polícia eram convocados pela “Escola

Retrato” para resolver alguns de seus conhecidos problemas: os conflitos entre pares na forma de intimidação, agressões verbais e agressões físicas significados no cotidiano como *bullying*.

Cumpre-nos realçar que a judicialização dos segmentos infantojuvenis não é um processo tão recente. Basta citar o exemplo de que, por meio de uma maquinaria judicializante, articulada a um complexo discurso médico-higienista, a categoria “menor” em nosso país é fabricação entre o final do século XIX e início do século XX (MARAFON, 2013a). Na década de 20 do século passado, inclusive, são criados diversos mecanismos e aparelhos para a gestão calculista de segmentos infantojuvenis vistos como problema social, dentre os quais o Código de Menores, o qual se baliza na associação periculosidade-pobreza-menoridade.

Sob nossa ótica, faz sentido a tese defendida por Marafon (2014), segundo a qual a fabricação dessa menoridade e a ideia de prevenção ao *bullying*, já mencionada anteriormente por nós como um dos atuais mecanismos de controle biopolítico de populações infantojuvenis, fazem parte de um *continuum* no processo de judicialização não só na infância, como também na adolescência/juventude. Nossa discussão, portanto, sustenta que a judicialização é uma tendência que ganha novas feições nos últimos anos, não só no Brasil, dada a ampliação da presença de dispositivos jurídicos mediando as relações sociais.

Ao analisar um texto de Foucault que trata genealogicamente da redefinição do judiciável, Lilia Lobo (2012) frisa que a atualidade está caracterizada pela difusão das funções judiciárias por todo o corpo social. Na leitura Foucaultiana, a regulamentação jurídica dos comportamentos na condição de modalidade de governo trata-se de algo já em formação desde meados do século XX, sendo uma expressão dos aprimoramentos e capilarizações das técnicas contemporâneas de poder.

Na paisagem contemporânea, ganha mais espaço a perspectiva de que o indivíduo é um “empresário de si mesmo” (FOUCAULT, 2008a, p. 311), sendo razoável presumirmos que uma das ressonâncias disso seja a exacerbação dos atos de violência. Vale trazer à baila as palavras de Foucault (2008a, p. 240):

[...] quanto mais a lei dá aos indivíduos a possibilidade de se comportar como querem na forma de livre empresa, mais se desenvolvem na sociedade essas formas múltiplas e dinâmicas de unidade empresa, mais, ao mesmo tempo, as superfícies de atrito entre essas diferentes unidades são numerosas e grandes, mais as ocasiões de conflito, mais as ocasiões de litígio se multiplicam.

Ora, e de que modo esses aspectos se relacionam com os processos de judicialização dos conflitos entre pares na escola e de que modo o dispositivo-*bullying*

conecta tais processos? Concordamos com Marafon (2013a) que, na trama escolar, as situações litigiosas entre tais “empresários de si mesmos” têm acarretado a ampliação da demanda por mais ação contenciosa na qual se multiplicam “juízes” na escola e intervenções judiciais no intuito de arbitrarem essas relações de conflito.

Cumpramos salientarmos que, por meio das práticas de medicalização e das de judicialização dos conflitos escolares, o dispositivo-*bullying* opera ratificando a ideia de que não só as “causas”, como os próprios “manejos” da violência entre pares radicam-se eminentemente fora da escola. Portanto, temos aí um modo de funcionamento de tal dispositivo que despotencializa o coletivo da escola e radicaliza a crise da autoridade docente, cuja função frente aos atos violentos - em tempos de medicalização e judicialização da trama escolar - passa a ser muito mais de detecção e encaminhamento do que de intervenção propriamente mediadora e resolutiva, ainda que, para autores como Aquino (1998, p. 17), a intervenção docente configure um “antídoto possível contra a violência escolar”.

De maneira mais específica, buscaremos expor a seguir como nossa cartografia em torno dos discursos e das práticas institucionais frente ao *bullying* assinala que essa tendência judicializante se faz sentir na escola quando os conflitos relacionais nesse contexto são tratados por meio da transposição de enquadres jurídicos. Mostraremos que um dos exemplos dessa tendência é uma segmentação dura expressa pela busca de encaixar os envolvidos nas situações de violência tidas como *bullying* em categorias binarizantes do tipo “vítima” e “agressor”, a que já fizemos referência quando tratamos do *bullying* como dispositivo medicalizador. Além disso, a própria lógica do encaminhamento a outras instâncias, da forma como é feita, desimplicando a escola, também indica isso, já que essa lógica é própria tanto dos processos de medicalização, como já frisamos no tópico acima, quanto dos de judicialização.

A multiplicação de objetos jurídicos maximiza conflitos e litígios, configurando outros sentidos à violência. Em um dos encontros pedagógicos dos docentes da escola, acabamos por conversar também sobre violência e *bullying*, ainda que não fosse o assunto central da reunião. Na ocasião, um professor, que chamaremos de Acrísio, convidou-nos a acompanhá-lo na leitura de uma matéria sobre o assunto, publicada no portal de notícias “uol”. A seguir, um excerto do diálogo que tivemos nesse momento, do qual, além do próprio Acrísio, participou também outra professora, aqui nominada como Alana¹⁷.

¹⁷ Nem Acrísio nem Alana participaram da Oficina que fizemos com os professores. Com eles tivemos contato nas reuniões dos professores, durante nossa pesquisa-intervenção, e nas nossas observações cotidianas na escola.

Acrísio: Deixa eu ler uma matéria aqui que eu vi na internet, gente. Olha que interessante (o professor, com um notebook, lê a matéria aos demais)

“São Paulo, 2012. “Garoto que sofria bullying por causa da música Florentina, do Tiririca, poderá mudar de nome: Insatisfeito com as brincadeiras e chacotas dos colegas de escola, um garoto de 17 anos conseguiu na Justiça o direito de retirar a palavra ‘Florentino’ de seu nome. O garoto sofria bullying porque os outros alunos a associavam à música Florentina, interpretada pelo humorista Tiririca... O bullying foi constatado pela psicóloga da escola em que o garoto estuda... Em sua decisão, o desembargador João Pazine Neto, do TJSP (Tribunal de Justiça de São Paulo), disse que “é fato notório e público que o nome ‘Florentino’ faz parte do repertório de uma música do humorista ‘Tiririca’, música essa de caráter cômico, destinada à zombaria e gracejo que em nada dignifica o sobrenome mencionado”... Para o desembargador, o fato de o garoto estar na adolescência e em fase escolar agrava o quadro, pois “a zombaria pode causar graves danos à sua personalidade, devendo, portanto, ser reprimido qualquer fato que possa potencializar a zombaria da escola a lhe causar constrangimentos”. (UOL Educação, 2012)”. Pronto. Interessante, né?

Pesquisador: O que você acha disso que tá na matéria, dessa questão e dessa resolução? Enfim, qual tua opinião?

Acrísio: olha, sinceramente, eu acho certo.

Alana: Eu também, até porque, se a gente prestar atenção, né, isso pode gerar danos no menino futuramente, eu penso assim. **Antes a gente não via isso como violência. Essas coisas que tão acontecendo hoje e essas medidas que a gente tá vendo mostram que, se a gente reparar bem, é violência sim.**

Pesquisador: Mas vocês concordam com a interferência judicial nesses casos ou seria algo que poderia ser resolvido sem esse tipo de medida?

Alana: Eu nunca pensei nisso, mas, assim, **eu vejo como uma coisa positiva, porque o que a gente vai fazer como professor num caso desses? É de uma outra esfera**, num sei, mas vejo como de uma outra instância isso... Se o juiz definiu, até ajuda a gente a coibir isso, se aparecer. A gente pode dizer: gente, isso pode dar processo.

A matéria trazida por Acrísio ilustra como situações que antes eram vividas como corriqueiras, são, atualmente, significadas diferentemente. Nesse processo de ressignificação, o próprio papel do professor se redefine também, como fica explícito no posicionamento trazido por Alana no diálogo acima: o que agora é visto como violência passa a ser muito mais de um domínio jurídico-legal que de uma alçada educacional, destituindo os próprios atores escolares de sua potência de agir no cotidiano escolar. Por ocasião desse diálogo na escola, outra questão foi produzida em nós: o que faz com que situações como zoações entre colegas, que durante muito tempo foram consideradas triviais na escola, a ponto de apenas parte desses eventos demandarem atenção diferenciada, sem que se ultrapassasse o espaço escolar, hoje sejam cada vez mais denunciadas e levadas à justiça, por serem consideradas traumatizantes?

De acordo com Foucault (2008a, p. 251), a “contratualização da vida comum”, que se espalha nas interações sociais e se manifesta pela ampliação de regras e regulações burocráticas, é um dos desdobramentos do neoliberalismo contemporâneo. É interessante tomarmos como norteador o que escreve Lobo (2012), a partir das lentes genealógicas foucaultianas:

Parece estar acontecendo um processo de inversão do poder judiciário em comparação com o século XIX, quando uma rede institucional não judiciária desempenhava funções que hoje estão sendo gradativamente atribuídas à justiça. O controle dos comportamentos e das populações continua funcionando nesta rede de vigilância e correção em instituições como a escola, a polícia, a psiquiatria, mas certamente vem transferindo seu poder decisório e seu objetivo de prevenir e corrigir as virtualidades da infração para o poder judiciário (LOBO, 2012, p. 29).

No início da segunda oficina com os professores, também podemos observar marcas desses atravessamentos jurídicos nas questões educacionais. Quando problematizávamos o que poderia ser feito por familiares, estudantes e educadores para fazer frente, de maneira criativa, aos casos de violência que inquietam a escola, um dos professores levanta uma questão que é endossada por outros: a necessidade de se reforçar o aparato legal contra o *bullying*. A seguir, veremos que alguns participantes argumentam que, sem isso, torna-se inexecutável a ação dos profissionais da escola diante desses casos, além do que já tem sido feito, mormente: advertir os pais, suspender, expulsar, solicitar a presença do conselho tutelar e da polícia e encaminhar os envolvidos a profissionais de saúde.

Pesquisador: Gente, então a proposta dessa oficina de hoje é que a gente pense na seguinte questão: que estratégias podem ser criadas por família, alunos e profissionais da escola para lidar com a questão da violência entre os estudantes na escola?

Teófilo: Primeiro, eu queria começar dizendo que eu acho válida essa reflexão. E é uma coisa que eu tô gostando dessa proposta, discutir o que a gente acha, e não chegar com uma coisa pronta já... que às vezes não funciona aqui, como já aconteceu outras vezes, né? **Mas uma coisa que eu fico assim, que meio que desanima, é assim. Parece que não tem uma lei que valha pra o país todo sobre o *bullying*, né?**

Lima: Tem não, eu pelo menos não ouvi falar.

Teófilo: Então, **enquanto não tiver uma lei dessas, que seja forte e que funcione, é como se a gente tivesse enxugando gelo, sabe?** A gente pode fazer alguma coisa? Pode. É o que a gente vai discutir aqui, massa! Ok. Mas, é que nem o policial que prende o traficante e daqui a pouco a justiça solta. Não adianta a gente fazer a nossa parte se não tem uma lei que coíba, que faça o que comete *bullying* se tocar.

Valeska: Uma lei que ele pense assim, né: “Pronto, agora é sério: se eu não parar de fazer isso, eu vou me dar mal”, né?

Teófilo: Justamente.

Maria: Enxugar gelo foi ótima. [risos] Mas é sério. Eu vejo assim. Se não tiver uma medida mais geral, uma coisa que valha além, a escola vai continuar, tipo, tirando de

sala, vai continuar chamando o pai, vai suspender, vai chegar até expulsar, como teve... E aí? Tá adiantando?

Bianca: É, gente, mas tem que tomar só o cuidado de não ser inocente de achar que a lei vai mudar, tipo mágica. Pronto, agora tem uma lei e não vai ter mais *bullying* na escola porque agora tem uma lei. Se fosse assim, a criança e o adolescente hoje tinha uma vida muito melhor, porque faz quanto tempo que tem o Estatuto [Estatuto da Criança e do Adolescente]?

Pesquisador: Então, eu entendo o que vocês tão colocando, mas eu concordo com o que ela trouxe. Será que só a questão de uma lei é o principal? Acho que é uma coisa a se pensar... Será que a gente discutir como tá a escola, como é que a gente pensa a violência e lida com ela, também não é algo tão ou mais importante?

Bianca: Então, é isso que eu acho. Tá adiantando o que a gente tá fazendo? Não. Mas por quê? O que a gente pode fazer de diferente? Não é mais. É de outro jeito.

Como é possível observar nesse trecho, alguns professores queixam-se por não existirem leis mais rígidas que “evitem” atos de violência na escola. Mas o mesmo trecho nos mostra que há também, nesse emaranhado que é o território escolar, algo que vaza e escapa a essa organização polarizada “legal-ilegal” que marca o *bullying* como dispositivo de judicialização do viver. Trata-se de uma linha que aponta brechas no próprio dispositivo. Podemos rastrear essas pistas, por exemplo, nas posições dissonantes trazidas pela professora Bianca, ao problematizar a própria lógica legalista e convocar a escola a refletir sobre si mesma.

Corroboramos com Lobo (2012) que, ao observarmos hoje uma redefinição do que é judiciável, a lei passa a assumir cada vez mais a função pedagógica de mudar comportamentos. Nossa análise é a de que esse trecho das oficinas ilustra que as práticas discursivas e não discursivas que se presentificam na escola sobre *bullying* indicam que a redução de questões político-sociais a concepções individualizantes, além dos processos de medicalização já aludidos, redundam no enquadramento de tensões escolares num movimento de regulação normativa e legal das relações sociais contemporâneas, característica do que estamos entendendo por processo de judicialização do viver. Na nossa análise, temos que o *bullying* como efeito e dispositivo de judicialização da vida escolar não só amplifica tensões na escola como, de certa maneira, impossibilita a análise do coletivo de forças em jogo nesse território.

Interessante destacarmos que, na ausência de uma lei federal *antibullying*, vários estados nacionais vêm criando legislações para estabelecer políticas *antibullying* a serem aplicadas na escola. Mormente, essas políticas preveem a participação de especialistas no tema para coibir e prevenir tais eventos violentos. Conforme apontam Brito e Oliveira (2013),

o *bullying* tem sido encarado, na maior parte das definições legais, tais como as Leis nº 14.651/2009 e nº 6.084/2011, como assédio moral, cuja prática é intencional e repetitiva, na forma de intimidação, agressão, humilhação e exclusão social, acarretando sofrimento à vítima.

A sensação de impotência e desamparo dos professores diante da carência de um aparato legal *antibullying* nos fez dar sentido ao que escreve Marafon (2013b, p. 145):

O modo como a identificação *bullying* se disseminou por meio de cursos, programas de prevenção, capacitações para professores, projetos de lei, etc., disponibilizando recursos e pessoas a essa finalidade, apresenta cumplicidade com a ampla deslegitimação da escola como instituição educativa em nossa sociedade.

Em nossa pesquisa-intervenção de cunho cartográfico, percebemos que, ao lerem as tensões escolares sob a ótica do *bullying*, na medida em que a própria escola é deixada de fora das reflexões sobre a violência escolar, desqualifica-se a própria ação pedagógica frente os conflitos que inquietam os atores escolares. Assim como o clamor por predições e prevenções de ordem medicalizante, o apelo por mais leis e coerções são traços de nossas atuais políticas de subjetivação que têm como corolário a fragilização das relações entre os sujeitos. Cria-se, além disso, um terreno fértil para que, como vimos, alguns professores considerem-se, como eles próprios dizem, “enxugadores de gelo” ou “de mãos atadas” ante a ausência de uma lei federal *antibullying*.

A partir desse modo de posicionar o problema frequentemente ligado à noção de *bullying*, questões como a lógica de competição e hierarquização entre os alunos, a perpassar os processos de ensinar e aprender, ora mais sutil, ora mais explicitamente, vêm sendo desconsideradas não só pelos educadores em seu cotidiano, mas também por parte considerável das sistematizações teóricas sobre *bullying* que vêm ganhando espaço no meio acadêmico e no discurso midiático. Para ilustrar esse ponto, Olweus (1993), o criador da categoria em tela, chega a afirmar que esse fenômeno não tem relações com a ampliação de contextos escolares competitivos.

Na entrevista com a diretora da escola, podemos ver que a própria entrada da discussão sobre *bullying* na escola foi ensejada pelo Conselho Tutelar. A nosso ver, tal processo já assinala uma faceta da judicialização da vida na escola e acaba por ajudar a investir, por meio do dispositivo-*bullying*, nas noções de risco e vitimização.

Pesquisador: E... tu consegue ver, assim, a partir de quando começou a ouvir falar de *bullying*, assim, mais fortemente?

Diretora: Na verdade, *bullying*, a palavra *bullying* mesmo, eu vim conhecer profundamente quando nós *trabalhava* num projeto na escola. Porque a gente viu que a coisa aqui era terrível... Faz... foi 2007... que a gente chamou até o Conselho Tutelar, a conselheira, que já é íntima nossa, **veio pra dar uma palestra, trouxe**

uns vídeos, mostrou quem são os agressores, quem são as vítimas, o que a gente tem que fazer. Foi aí que a gente foi ver o quanto o *bullying* acontecia com as crianças e o quanto elas tavam correndo risco se num fosse feita alguma coisa.

O *bullying* envolvia também entre os pais dos alunos. Acontecia algo entre os adolescentes ou as crianças... aí, no dia seguinte, a mãe vinha pra tomar satisfação e ela já vinha respondendo com o *bullying*. E, principalmente, muitas vezes, agredia a mãe ou o pai que tava lá fora... Havia casos, assim, incrível aqui... 2005, 2006, quando eu cheguei... Hoje, eu me sinto, assim, uma... uma vitoriosa, porque hoje nós trabalhamos, assim, uma forma mais lúcida. A gente não tinha uma consciência que era realmente aquilo... não tinha uma consciência focada naquilo ali, pautada naquilo, que era o *bullying*. A gente sabia que existia aquilo entre os adolescentes, mas não existia um conhecimento, daquela linguagem, entendeu? E eu vim passar a dominar mais esse conhecimento após esse projeto... Entender quem é a vítima, quem é o agressor, o que fazer com eles.

Entre outras questões, esse trecho da entrevista nos fez pensar sobre os modos pelos quais profissionais da educação se apropriam cada vez mais dos mecanismos de regulação normativa e legal do viver para tentar dirimir conflitos instalados no território escolar e como o dispositivo-*bullying* traz consigo o apelo à proteção por meio do controle de condutas infantojuvenis supostamente antissociais. A partir do relato acima, vemos que a inserção cada vez mais sistemática do Conselho Tutelar no dia a dia da escola finda por instalar e sedimentar a própria gramática do *bullying* naquele contexto. Como destacam Lemos, Scheinvar e Nascimento (2014), ao discutirem a invenção da noção da criança e do jovem em risco no contemporâneo, o Conselho Tutelar, em nome da proteção integral, pode muitas vezes se configurar como órgão fundamental para gerência de desvios, visto que, na Sociedade da Segurança, gerir risco requer governar condutas, conforme destacamos na primeira parte desta tese.

Nessa entrevista com a diretora da escola, ao falar sobre intervenções que já foram feitas para fazer frente à violência escolar entre pares, ela também traz outros importantes pontos para adensarmos nossa reflexão sobre como o *bullying* tem funcionado como dispositivo de judicialização da vida no território escolar.

Pesquisador: E... tipo assim... geralmente, quando os professores percebem *bullying*, o que que eles geralmente fazem? O que que na escola é feito quando percebeu que tá acontecendo uma prática de *bullying*, o que é que geralmente é feito?

Diretora: Esses dois projetos que nós trabalhamos foi a pedido dos professores. Em 2007, a gente sentiu muito isso, era problema todos os dias. Então, foram os próprios professores que chegaram “Tá na hora da gente trabalhar. Vamos trabalhar um projeto”. Foi a primeira vez que nós falamos forte de *bullying*. Porque nós tínhamos a conselheira que era próxima à gente... porque é muito bom para o gestor quando um profissional tem o conhecimento. O conhecimento é tudo. E essa conselheira foi quem trouxe isso pra nós. Ainda hoje, eu devo muito a ela. Ela trouxe umas apostilas, eu li. Dalí eu passei a ter uma versão. Porque eu trabalhava isso aí, diariamente. Trabalhei dentro da sala de aula, trabalhava na direção, mas eu não tinha, como é que eu posso dizer, uma clareza. Eu tava fazendo, eu fiz certo, eu trabalhava... eu chamava a criança, eu conversava com eles, mas eu não tinha aquela clareza que era *bullying* que tava acontecendo na escola. Eu sabia que aquilo ali não era bom, que a criança tava se sentindo agredida, que era uma forma de violência, eu

tinha esse conhecimento, mas a palavra *bullying*, pra mim, foi... caiu nesse contexto...

Pesquisador: Foi cair nesse período, né? E, assim, as medidas que vocês têm tomado pra combater, no dia a dia, como é que... quando acontece... vocês identificaram uma situação de violência, que medidas vocês, geralmente, costumam tomar?

Diretora: Sempre que acontece... Olha, hoje nós estamos no mês de março, no final, nós estamos quase com um mês de aula, então já estamos com... já liguei e vou até chamar o pessoal do Conselho pra gente sentar com essa mãe porque ela acabou com essa criança, a autoestima dele acabou...

Pesquisador: Conselho Tutelar?

Diretora: hum rum. Todas as vezes a gente chama. Todas as vezes que ocorre um negócio desse a gente chama o Conselho, abre uma Ata de Ocorrência, registra...

Pesquisador: E vocês chamam o Conselho Tutelar e a participação do Conselho Tutelar é frequente, assim?

Diretora: Frequente. Nós trabalhamos diretamente, porque, assim, se a gente não se protege a gente é atacado lá fora. Se... o Conselho é direto, ele já tem esse convênio com a gente diretamente, porque quando tá... o Conselho Tutelar tá do lado, ele sabe que a gente tá do lado da lei. E aí todas as vezes a gente chama o Conselho...

Pesquisador: E aí a participação do Conselho vem... vem como, assim, o que é que eles fazem, geralmente?

Diretora: Participam da reunião com os pais junto com a gente, conversam. Se for preciso o caso de levar, de precisar de um psicólogo...

Vemos atravessar a escola um movimento de, junto com o Conselho Tutelar, produzir narrativas e modos de agir em relação ao dito *bullying* que tornam o contexto escolar cada vez mais permeável à perspectiva judiciária. Exemplo disso é que a significação das conflitualidades entre pares como tal, a exemplo do que a grande maioria das produções científicas diz sobre esse tema, entre seus efeitos, tem contribuído para que categorias como “agressor”, “vítima” e “testemunha” sejam amplamente utilizadas e naturalizadas pelos educadores. Tais categorizações embasam julgamentos e sanções, dando-nos a impressão, em alguns momentos, de que a escola tem se configurado um minitribunal. Nesse cenário, outras binarizações têm lugar. Falar de violência entre pares em termos de *bullying* tem sido falar de “culpados” e “inocentes”, outras binarizações, outras molaridades.

Que estranhamentos e reflexões essas questões provocaram em nós?

Primeiramente, ocorreu-nos que, no caso da violência escolar, a função judiciária faz operar técnicas de administração da população infantojuvenil que não se resumem a discernir o que é lícito e o que é ilícito em seus atos. Como indica Lobo (2012, p. 29), “as decisões destes novos organismos judiciais não são apenas da ordem exclusiva das sanções e punições do sistema penal, mas da ordem da informação, das denúncias e culpabilizações”.

A nosso ver, a complexidade da problemática da violência escolar não é explorada a contento quando reduzida a um enredo em que há, de um lado, “vítimas”, que precisam ser tratadas, e, de outro, “vilões”, os quais precisam ser, além de tratados, punidos. Aí se produzem alguns problemas. Pode-se ratificar um cenário propício à ideia de que esse problema se dissiparia com resoluções legais e aparatos de repressão unicamente ou por meio da transferência da responsabilidade da escola à família. Ademais, pode-se abrir margem para a reprodução de lógicas do tribunal da escola, registrando ocorrências, marcando audiências, detectando vítimas e agressores, estabelecendo julgamentos e punições para as condutas transgressoras (BRITO; OLIVEIRA, 2013). Ao invés de resolver tais problemáticas, entendemos que fazer da escola um minitribunal produz, nela, mais aprisionamentos.

A inserção da polícia na escola para combater as situações de *bullying* e seus desdobramentos também foi aspecto observado ao longo de nossa pesquisa-intervenção, na condição de outra pista de um processo de judicialização em curso. Como exemplo, eis um trecho da entrevista com a diretora da escola em que ela relata isso:

Diretora: Chegou uma ocasião de eu chamar a polícia pra prender uma mãe...

Pesquisador: Uma mãe?

Diretora: Uma mãe.

Pesquisador: Por quê?

Diretora: Veio bater na adolescente aqui dentro da escola, porque a adolescente tava ameaçando a filha dela todo tempo na sala de aula. Era horrível.

Na entrevista com a vice-diretora, ela também faz menção a uma situação em que a polícia foi chamada para resolver um conflito entre dois alunos.

Vice-diretora: Eu lembro de uma vez no ano passado que a gente teve que chamar a polícia pra dar um jeito em dois alunos do quinto, mas eles não tão mais na escola.

Pesquisador: E o que aconteceu pra vocês chamarem a polícia?

Vice-diretora: É porque os dois viviam discutindo. Um dizia que o outro fazia *bullying* e disse pra professora.

Pesquisador: E o que aconteceu quando ele disse pra professora?

Vice-diretora: A professora disse pra mim que disse assim pra eles: “Olha, se vocês não pararem com isso eu chamo o Conselho Tutelar, viu?”

Pesquisador: E chamou o Conselho Tutelar?

Vice-diretora: Chamou não. Aí teve um dia que ele não aguentou e foi revidar. Aí foi uma coisa louca, menino... Esses dois começaram a se bater no pátio e o vigia foi separar... e quem disse que separava... Não tinha quem desse jeito aqui na escola. A diretora teve que chamar a polícia e foi só aí que deu jeito.

Pesquisador: E o que os policiais fizeram?

Vice-diretora: Eles primeiro apartaram a briga. Depois levamos todo mundo pra direção pra conversar com os dois policiais que chegaram, porque ficou um tumulto no pátio, uma confusão, né? Todo mundo veio olhar... Lá na diretoria os policiais ouviram a história dos dois alunos e disseram pra eles que se eles repetissem aquilo, aí da outra vez eles teriam que levar, né, que conduzir, né, os meninos e que os pais teriam ir lá [na delegacia] pegar. Aí, num sei se foi coincidência, mas eles nunca mais fizeram nada.

Pesquisador: Mas, passado esse tempo, como é que vocês avaliam isso que aconteceu?

Vice-diretora: Olha, eu avalio que foi muito desgastante, muito desgastante mesmo. Mas era o tipo da coisa que a gente não via o que fazer a não ser recorrer a eles [policiais]... A gente tava se sentindo de mãos atadas... sem saber o que fazer com aquela infração.

Nas oficinas com os estudantes, quando lhes solicitávamos que apontassem possíveis medidas que a escola poderia tomar para fazer frente ao *bullying*, alguns alunos chegaram a defender a presença de policiamento dentro da escola. Segue um trecho da segunda oficina com os estudantes no qual esses posicionamentos emergem:

Pesquisador: Gente, assim como a gente fez na oficina com os alunos da outra turma, queria discutir com vocês o seguinte: se vocês fossem dar sugestões para como enfrentar o *bullying* na escola, que sugestões vocês dariam?

Clara: Colocar polícia aqui na escola.

Pesquisador: O que vocês acham da sugestão dela, gente?

[A maioria dos presentes sinaliza positivamente com a cabeça, demonstrando concordância]

Pesquisador: Vocês acham que polícia na escola resolveria?

Bia: Diminuiria muito, porque a gente ia ficar mais segura. E os que agridem ia ficar mais com receio de fazer, teria que ser bem escondido que ele fosse fazer. E quando acontecesse a gente ia no policial e dizia quem era...

Pesquisador: E o que vocês acham que o policial ia fazer diferente do diretor e do professor?

Clara: Ia botar moral nos que agride. E a gente ia ficar mais segura que não ia ter perigo de fazerem *bullying* com a gente.

No trecho acima, as falas de Clara e Bia sobre a apelação à força policial para fazer frente ao *bullying* escolar parecem indicar uma confirmação de que a escola não dispõe de potência simbólica perante parte dos estudantes para dar conta de conflitos que ela, a escola, também, por vezes, não se sente capaz de mediar.

Uma das possíveis implicações dessas medidas de segurança para o controle do *bullying* pode ser, paradoxalmente, a militarização do cotidiano escolar. Esse modo de combate ao que foge do esperado, que aparenta se espelhar em políticas de “tolerância-zero” já consagradas em outros países, mais reforça a cultura da insegurança e do medo do que

resolve efetivamente a questão, na medida em que todas as ações acontecem com referência à naturalização de medidas punitivas e penais.

No decurso da discussão da segunda oficina com os estudantes, emergem outros fluxos que escapam às segmentações mais cristalizadas no tocante a essa questão do policiamento na escola. Dênis, um dos participantes desse encontro, diferentemente de Clara e Bia, tensiona essa estratégia, questionando sua eficácia:

Pesquisador: Todos concordam ou alguém pensa diferente sobre a ideia de botar policial na escola pra combater o *bullying*?

Dênis: Eu ia ficar era com mais medo.

[Risos]

Pesquisador: Por que, Denis?

Denis: **Lá na minha rua os guarda já chega batendo... E nem por isso deixa de ter violência. Por que aqui na escola os guarda ia resolver?** Acho que poderia até botar moral, mas resolver, resolver...

Dessa forma, a violência escolar, à medida que vai sendo elaborada na esfera descritiva do *bullying*, desprovida de sua variabilidade, é vivida como se houvesse um iminente risco de os sujeitos a praticarem ou dela serem alvos no cotidiano da escola. O olhar judicializante para esses processos tem reduzido a violência entre pares à infração, em que os sujeitos ora são vítimas, ora agressores, e frente a qual, por vezes, só resta à escola a denúncia. Uma vez se cristalizando em uma variedade de leis e convocando diversos agentes externos que considera especialistas para o “restabelecimento da justiça”, tais como a polícia e o conselho tutelar, acreditamos que a escola acaba por renunciar ou diminuir seu investimento na sua própria capacidade de negociação no coletivo e de fortalecimento dos vínculos que o tecem.

Outro efeito produzido nas tramas da judicialização da vida escolar, por ocasião do dispositivo-*bullying*, é a exclusão dos professores da gestão e organização da escola, pois cada vez mais interferem menos em questões que lhe dizem respeito, como as conflitualidades entre os estudantes, muitas vezes dentro das salas de aula. Assim, tais medidas de “restabelecimento da justiça”, paradoxalmente, reiteram a perspectiva de que os encontros na escola são cada vez mais perigosos, o que acaba por esvaziar de sentido aquele território, ampliando, assim, zonas de conflitividade.

Até aqui, apresentamos linhas e planos de força que apontam que, ao agenciar processos de medicalização e judicialização das relações escolares, a categoria *bullying*, da forma como vem sendo delineada e operada no cotidiano escolar, põe em funcionamento um

mecanismo biopolítico de governo dos segmentos infantojuvenis e de suas famílias, a partir de uma microgestão de pequenos e capilarizados medos em nome da vida desses segmentos.

Mas que outras intensidades pedem passagem e que outros possíveis são vislumbrados no território da escola? Eis alguns pontos em torno dos quais discorreremos a seguir, no último tópico deste capítulo.

6.4 Fabulações de um “plano do comum”: outros possíveis no trato da violência entre pares na escola.

Nos tópicos anteriores, vimos que, na “Escola Retrato”, predominam paisagens psicossociais nas quais práticas de banalização, despolitização, disciplinarização, prevenção, medicalização e judicialização das questões tidas como *bullying* constituem-se práticas hegemônicas. Todos esses processos se articulam por uma forte individualização dos modos de lidar com a questão das conflitualidades entre crianças e adolescentes.

Não. Não está “tudo dominado” ali. Nossa cartografia se fez em um território agonístico, marcado por confrontos e tensões permanentes. Assim, na “Escola Retrato”, não há tão-somente aqueles processos que certamente tornam as relações mais imóveis e ajudam a cronificar o território existencial da escola. Nas seções anteriores já vimos tentando destacar fissuras e microrrachaduras, montagem e desmontagem de modos de ser na escola que fomos acompanhando em diversos momentos da pesquisa-intervenção, as quais gradualmente seriam capazes de gerar mundos outros, desterritorializações e reterritorializações em torno da questão da violência infantojuvenil.

Não obstante, queremos, neste tópico, enfatizar a tarefa cartográfica de dar visibilidade e dizibilidade a essas forças de resistência. “Um pouco de possível, senão sufoco”, frase bem conhecida por Deleuze (1992, p. 131), foi uma de nossas guias em nossa aventura de pesquisar-intervir na escola a partir da problemática da violência escolar. Foucault (2003, p. 232) já nos chama atenção de que é sempre possível exercer resistências em meio aos jogos de poder. E na escola isso não é diferente:

Quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência, e resistência real, que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto maior astúcia quanto maior for a resistência. De modo que é mais a luta perpétua e multiforme que procuro fazer aparecer do que a dominação morna e estável de um aparelho uniformizante. Em toda parte se está em luta.

Considerando as diferentes linhas que constituem as relações no cotidiano escolar, a produção de linhas de fuga ou linhas de ruptura com relação à questão do *bullying* pode ser vista a partir da composição de “planos comuns” a respeito de como lidar com essa questão.

Pontuamos isso à luz do que salientam Kastrup e Passos (2013), para quem o “comum” é um foco de resistência às lógicas homogeneizantes e totalizantes. Afinal,

[...] vivemos hoje uma crise do “comum”. As formas que antes pareciam garantir aos homens um contorno comum, e asseguravam alguma consistência ao laço social, perderam sua pregnância e entraram definitivamente em colapso, desde a esfera dita pública, até os modos de associação consagrados, comunitários, nacionais, ideológicos, partidários, sindicais. Perambulamos em meio a espectros do comum: a mídia, a encenação política, os consensos econômicos consagrados. (PELBART, 2003, p. 28)

Se a violência entre pares na escola se inscreve de modo desigual nesse território, sendo um relevante índice de iniquidade que nos serve de analisador das relações de poder que organizam a sociedade de modo vertical, nossa aposta ética-estética-política foi na ampliação do “plano do comum”, investindo, como Gattarri (1981) aponta na sua discussão sobre o princípio da transversalidade, no aumento do coeficiente de comunicação intra e intergrupo na escola.

Nessa perspectiva, não pensamos que os dispositivos grupais que buscamos constituir e fomentar na pesquisa-intervenção acessavam e produziam planos comuns por reunirem atores que estabeleciam relações de identidade entre si, mas sim porque buscavam, num plano coletivo, estimular comunicações entre singularidades heterogêneas.

Por isso, ao longo de nossa intervenção, buscamos fomentar práticas grupais, no caso oficinas e rodas de conversa, como dispositivos possíveis de acessar e também construir esse plano comum e ao mesmo tempo heterogêneo no território da escola como um caminho para lidar com a violência entre segmentos infantojuvenis.

Ao invés de dado apriorístico, compreendíamos que esse plano comum que queríamos acessar e produzir com nossa cartografia constituía uma conquista e um efeito de coletivização. Guiávamos pela perspectiva de Kastrup e Passos (2013, p. 267), para quem o comum é “o que, na experiência, é vivido como pertencimento de qualquer um ao coletivo [...] O comum é aquilo que partilhamos e em que tomamos parte”.

Ficamos gratificados ao vermos que os espaços de encontro oportunizados nas oficinas, nas rodas de conversa, nas entrevistas e nas conversas informais, apesar de suas dificuldades, puderam suscitar outras entradas e momentos de experimentação de outros olhares sobre a questão da violência entre pares. Tais fabulações iam ativando linhas de coletivização que se ofereceram como resistência às práticas instituídas até então em relação ao enfrentamento das situações codificadas como *bullying*.

Nesse sentido, destacaremos aqui quatro momentos para nós deversas marcantes da tessitura de planos comuns no tocante à problemática da violência infantojuvenil.

6.4.1 “Que tal fazermos um grêmio”?

Uma vez que na pesquisa-intervenção precisávamos de um dispositivo para operar (KASTRUP, 2008), nossa aposta passou pela proposição de processos grupais como as oficinas, com estudantes e professores, e como as rodas de conversa, com familiares e aberta à participação dos profissionais da escola que se interessassem. Os processos grupais nos serviam como novo composto de linhas de visibilidade, de enunciação, de força e subjetivação. Eles são oportunos para explicitar linhas importantes que circulam no campo de nossa pesquisa-intervenção, tendo uma função de referência, já que articula repetição e variação, atualizando o que funcionava de maneira implícita e virtual, e ao mesmo tempo podendo produzir efeitos de transformação (KASTRUP, 2008).

Na Oficina “Conversando sobre *Bullying*” com os estudantes, destinávamos os últimos momentos para discutir com os participantes de que maneira familiares, profissionais da escola e os próprios estudantes poderiam agir para lidar com a problemática da violência escolar que consideravam *bullying*. Em meio a diversas opiniões e sugestões, algumas das quais ratificavam práticas já instituídas na escola, como o recrudescimento de vigilância aos alunos e sanções normatizadoras aos agressores, víamos também deslocamentos, tensionamentos e fabulações de outros possíveis.

Segundo Veiga-Neto (2008), resistir a determinadas relações de saber-poder significa valer-se delas para problematizá-las. Valemo-nos do dispositivo-*bullying* para interrogá-lo, então. Em um dos encontros, um grupo de estudantes discutiu, por exemplo, que os próprios estudantes poderiam ser organizados mais para mediar os conflitos e promover ações junto a seus pares.

Pesquisador: Até agora, vocês falaram o que a família poderia fazer e o que a escola poderia fazer para lidar com o *bullying*. Mas e os alunos? Podem fazer alguma coisa?

Ana: Denunciar pra direção... Não apelidar....

Ciro: Mas isso a gente já faz, mas muitas das vezes não adianta nada. Ou a professora chama pra direção e depois daí a pessoa volta do mesmo jeito. Ou a professora muitas das vezes nem liga...Acha que tá inventando.

Ana: A pessoa tem que levantar a cabeça e seguir em frente. Não ligar pro *bullying*.

Ciro: Lá na escola de um amigo meu tem um grêmio.

Ana: Grêmio? O que é grêmio?

Pesquisadora-auxiliar: Grêmio é tipo uma forma de os estudantes se organizarem.

Ciro: É. Lá eles reivindicam, fazem festa, arrecadam, fazem campanha. As vezes até resolve assim as brigas. As vezes até os meninos que eram inimigos se juntam por causa do grêmio. Aqui na escola num tem isso. Ai fica todo na mesma. Tipo: sabe que a coisa não tá do jeito que é pra ser, mas num faz nada pra mudar.

Ana: É, os aluno daqui são tudo acomodado.

Ciro: Nã! Muito acomodado. É *bullying*, é violência, é professor que trata mal o aluno, é pai que vem bater no aluno... é aluno batendo em professor... E o que a gente faz? Nada. Fica esperando que a diretora faça, que a professora faça, que a mãe brigue com o valentão...

Ana: Tá aí. A gente devia fazer um grêmio, Ciro.

Pesquisador: Mas como vocês acham que criar um grêmio pode ajudar os alunos a enfrentar a violência aqui na escola?

Ciro: Como é que pode ajudar? Ah, deixa eu ver... Tipo, chegando junto dos que tão brigando, conversando com quem tá se metendo em confusão.

Ana: E até assim... A gente acha que é só problema de quem tá sofrendo. Mas não... Então, se os estudantes se unirem, a gente pode não esperar pela direção. Já tenta resolver nós, aqui nós mesmo. Às vezes o aluno se sente até mais a vontade pra chegar junto de um colega, que é do grêmio, que é líder, pra conversar, desabafar, pedir ajuda...

Ciro: O grêmio ajuda a se unir mais, a gente estudante. Fazer reunião pra conversar. E pode até evitar que a gente faça violência com o colega da gente.

Podemos notar que as primeiras sugestões quanto à participação dos estudantes restringiam-na a denunciar atos violentos aos profissionais da escola e evitar cometer atos de desrespeito aos colegas. Dessa maneira, ratificam-se vieses individualizantes da problemática do *bullying*, a nosso ver. Todavia, por meio da intervenção de Ciro, os alunos passam a problematizar suas próprias interferências na dinâmica escolar. Dali surge a ideia de criar um grêmio para articular mais os estudantes, fortalecendo-os. No trecho acima, vemos, inclusive, que Ana se contagia com a proposta de Ciro. Importa-nos registrar que, quando encerramos nossa pesquisa-intervenção na escola, Ana e Ciro já haviam mobilizado outros estudantes a formarem um grupo para pensar como seria o Grêmio Estudantil. Ambos nos disseram que, inclusive, estavam conversando com estudantes de outra escola que já tinham experiência no assunto.

O que nos chamou atenção nesse episódio foi que ele anuncia reposicionamento da própria questão da violência junto aos estudantes. Novos sentidos são produzidos acerca desses processos já que o *bullying* se desloca de um problema concernente apenas aos envolvidos para uma questão cuja solução passa por repensar e reinventar processos coletivos. Nesse momento, vemos que das queixas referentes à violência os estudantes produziram potência de ação. Isto é, na cartografia também foi possível rastrear processos micropolíticos

em que de “dado auto-evidente” o *bullying* é transformado em “signo” pelos estudantes, servindo-lhes para pensarem a si próprios na escola.

6.4.2 “A gente tem que afinar o que fazemos”.

Nas oficinas com os professores e na entrevista, podemos ver reposicionamentos em relação aos modos individualizantes de situar a questão do *bullying* e à perspectiva de transferir responsabilidades à família ou a outras instâncias fora da escola, tal como os especialistas.

Em diversos contatos que tivemos com os professores, seja nas oficinas, seja em outras situações na escola, percebíamos que eles demonstravam mais facilidade em assinalar o que familiares e alunos poderiam fazer para fazer frente ao *bullying*. Porém, quando a reflexão se voltava para o que a própria escola poderia fazer, havia certa dificuldade, no corpo docente, de apontar caminhos que não fossem aqueles mais instituídos até então: encaminhamento à diretoria, convocação dos pais, suspensão, expulsão, encaminhamento a serviços de saúde, convocação do conselho tutelar ou da política, etc.

Por isso, no último encontro da oficina com os professores, cujo propósito era justamente debater estratégias de lidar com a questão do *bullying*, procuramos dar ênfase à problematização de maneira mais específica acerca dessa questão da participação da própria escola. Nesses momentos, tivemos sinais de alguns deslocamentos quanto a isso:

Pesquisador: Tem uma coisa que eu queria sugerir de provocação: Vocês não acham interessante também que a escola perceba em que medida que ela também tá...ah..., não por querer, lógico, potencializando ou às vezes colaborando para o surgimento dessas questões...como é que vocês acham que às vezes a escola pode tá contribuindo para o desenvolvimento de atos de violência como o *bullying*?

Maria: Acho que as distorções entre idades ajuda, colocar meninos bem grandes junto com criança pequenas, e muito. Outra coisa é que a gente lida com turmas muito grandes e dificulda a própria atenção maior que a gente pode dar a cada caso, a cada situação.

Pesquisador: Mas como é que isso pode contribuir pra a questão do *bullying*, na tua opinião?

Teresa: Um menino de 14 ou 15 anos quando ele tá estudando com um menino de 8 ou 9 anos a mente dele é totalmente diferente, as brincadeiras dele é diferente. Então ele age com os outros como se fosse todos do mesmo tamanho, ele num tem noção que ele prejudica os pequenos e os pequenos se espelham nele... “ah ele é grande ele bate, pois eu vou pegar e ir...” e vai também “eu posso!”.

Maria: Dentro da escola o que que pode estimular também é quando, por causa da rotina que a gente às vezes não consegue parar pra refletir e dar aquela atenção, acaba deixando pra lá, acha que tudo aquilo passou e não fazer um comentário, chamar atenção, trabalhar sobre isso com os alunos do jeito que precisa.

Lima: Pode colaborar, ser negligente frente aos problemas...silenciar.

Maria: É se for negligente, fingir que nada está acontecendo aí é que o problema pode aumentar. E até botar a culpa no menino ou na mãe nem sempre se aplica. Tem vezes que a gente tem que ver o conjunto.

Nesse momento, surgem pontos de vista, como o de Maria, segundo os quais o próprio funcionamento da escola passa a ser considerado, pelos professores, como componente da rede que pode agenciar práticas violentas no território escolar. Independente de concordarmos ou não com as reflexões sobre a composição das salas de aula, considerada por Maria distorcida por incluir alunos de idades bem distintas, vemos nessas reflexões algumas rupturas importantes em relação ao que vínhamos acompanhando: o *bullying* passa a ser pensado na imanência do território escolar, ao invés de figurar tão somente como uma violência *na* escola, que nada tem a ver com as instituições erigidas pelo funcionamento da escola.

Como desdobramento desses debates sobre a própria escola e sobre as estratégias que seus profissionais podem criar para fazer frente à violência, rastreamos outro esboço de coletivização da questão do *bullying*. Quando discutimos, ao final da oficina, que estratégias poderiam ser construídas pelos professores e demais profissionais da educação para fazer frente à questão, pedimos que os professores se subdividissem para discutir alguns caminhos, para compartilharem com todo o grupo em seguida. Um dos grupos compartilhou com todos os participantes a ideia de fortalecer os encontros entre os professores, inserindo temáticas como preconceito e direitos humanos. Sugeri também incluir a questão da violência no próprio projeto político-pedagógico da escola. Maria foi a professora encarregada de compartilhar as ideias surgidas nas discussões de um dos subgrupos, as quais sinalizaram esses pontos:

Maria: Bom, nós discutimos, né, ali no grupo menor e pensamos que uma forma de a própria escola criar outras ações pra combater o *bullying* é fortalecer os nossos encontros pedagógicos pra trocar experiências e refletir mais sobre o que acontece no nosso dia a dia. Nos nossos encontros pedagógicos a gente podia fazer, é, grupos de discussões dobre preconceito e direitos humanos, já que o *bullying* aqui tá mais presente né, com relação aos negros, homossexuais, né, também. Poderia haver mais palestras pra gente, né, não impede, mas a gente mesmo discutir a nossa realidade aqui, com textos e relatos, exibição de vídeos enfatizando o tema, rodas de conversas e outras oficinas.

Percebemos aí algumas linhas de ruptura com o até então instituído: ao invés de endossarem soluções que subsumem o combate ao *bullying* a vigilâncias e sanções, ou encaminhamentos a especialistas, os professores passam a pensar em formas de ampliar as experiências de troca entre eles. Na entrevista com a diretora, quando problematizávamos

essas questões e as práticas instituídas na escola, surgem “outros possíveis” que passam pela articulação dos próprios professores para pensarem a própria escola:

Pesquisador: Se você me permite colocar outra questão, eu queria dialogar contigo sobre as práticas contra o *bullying* que têm acontecido mais por aqui; Você acha que punir os envolvidos, responsabilizar a família ou encaminhar os alunos envolvidos a outros órgãos são suficientes para dar conta das questões da violência aqui na escola?

Diretora: Olha, é até delicado dizer, mas, se a gente pensar bem, porque a gente vai fazendo as coisas e às vezes não tem nem tempo pra saber, poxa o que é que eu tô fazendo, quais as consequências do que eu tô fazendo, será que o que eu tô fazendo tá em sintonia com o que os meus colegas educadores da escola, os professores, tão fazendo? Enfim, eu acho que o que a gente fez e tá fazendo não é que não adiante. Mas pra que a gente acabe com isso, ou diminua a violência na escola a gente têm que fazer mais...

Pesquisador: E o que seria esse fazer mais? Você teria alguma ideia do que poderia ser feito mais?

Diretora: Uma coisa que a gente pode começar é destinar mais momentos pra gente conversar mais. É uma dificuldade pararmos o que tamo fazendo, juntar todo mundo e conversar... O que é que cada um tá fazendo quando vê a violência acontecer? Você viu aqui aqueles encontros pedagógicos, né? Você participou quando chegou. Mas quantas vezes a gente conseguiu repetir? Então, enquanto você tá aqui na escola, a gente poucas vezes conseguiu. **A gente tem que, vamo dizer, afinar o que fazemos.**

Pesquisador: Aproveitando esse mote, no caso, no caso, é., qual a tua reflexão sobre como os professores têm lidado com isso, com essa questão do *bullying*?

Diretora: Eu acho que... Nós temos muitos professores aqui que são excelentes pra trabalhar essa parte, entendeu? **Mas nós temos alguns professores que já chegaram até a ter atitude que é igual ao *bullying* que os alunos fazem.** Nós já tivemos. Já tivemos problemas, já tivemos que chamar professor, sentar e conversar. Esse a gente já teve problema.

Pesquisador: Como assim?

Diretora: Chamar o aluno de retardado... “tu é retardado, tu é burro?” Isso machuca. A criança vem pra mim e diz “A professora me chamou de burro”. “Tu é burro, tu não aprende mesmo, não? Tu tá na escola pra ser burro, que diabo que é?” Aquilo ali machuca a pessoa. Pode ser... para o professor pode ser até a forma dele tá chamando atenção da criança, mas é uma forma violenta. E os outros veem isso e pensam o quê? Se o professor tá fazendo aquilo com aquele burro, eu também posso magoar ele, entrar na onda, intimidar, machucar ele também, fazer *bullying* com ele. **Então, o que a gente tem que fazer a mais é conversar mais entre nós pra saber o que a gente tá fazendo ou não tá fazendo que pode tá ajudando o *bullying*.**

Interessante que outra via se anuncia dentro da problematização das práticas instituídas na escola: ampliar o campo de diálogo entre os professores sobre suas práticas, sobre a própria escola. Na tensão entre instituído e instituinte, parece-nos que o desafio do que fazer para lidar com a violência entre pares na escola está nas relações como campo de criação. Isto é, o desafio está no plano de forças em tensão que se compõe entre nós e no plano de formas dos acordos possíveis a cada vez, no favorecimento da dimensão do público,

o que põe a tensão das interações escolares como potência de fomento à prática coletiva, sob pena de o cuidado quanto ao enfrentamento da violência se consubstanciar em prática tutelar.

6.4.3 "Uma coisa que ajuda é o vínculo com o aluno"

Procuramos atentar na pesquisa-intervenção também para práticas que, aos olhos dos professores da “Escola-Retrato”, têm obtido resultado na fabulação micropolítica de processos de coletivização na escola frente à violência infantojuvenil por vezes reconhecida como *bullying*.

Nesse sentido, foi muito significativo o segundo encontro da Oficina “Conversando sobre *Bullying*” com os professores, sobretudo quando passamos a discutir a relação entre violência escolar e a dinâmica da própria escola. Como relatamos no capítulo anterior, após debatermos sobre nuances do funcionamento escolar que favoreceriam a produção da própria violência infantojuvenil, passamos a tentar realçar também iniciativas e situações vivenciadas na escola que sinalizassem suas potencialidades para lidar, inventivamente, com turbulências nas interações escolares entre os estudantes. Abaixo, segue um dos trechos da discussão em que Joana, uma das professoras, destaca a produção de vínculos com estudantes como uma das ferramentas exitosas que ela experimentara.

Pesquisador: Não sei se vocês já ouviram uma música do Titãs, que diz assim “só quero saber do que pode dar certo”. Já ouviram?

(Alguns professores sinalizam positivamente com a cabeça)

Pesquisador: Então, em cima disso, eu queria perguntar pra vocês se tem alguma coisa que, no dia a dia da escola, tem, digamos assim, dado certo ou é um tipo de coisa que pode dar certo em relação à violência entre os alunos.

Joana: **Tem uma coisa que ajuda é o vínculo do professor com o aluno.** Tem vezes que isso ajuda muito. Se vincular àquele aluno que tá mais violento ou àquele aluno que reclama que tá sendo, tipo, marcado na escola, **pra escutar esse aluno e mediar esse conflito. Comigo mesmo teve uma situação que funcionou.** Ano passado eu tinha um aluno que era caso de professor se estressar. Ele era bem grandão e vinha de uma família bem difícil, pois a mãe deixou e o pai deixou. Ai hoje o menino mora com a avó. Esse menino me dava trabalho demais na sala de aula. Meu Deus do céu [os outros professores riem do tom enfático de Joana]. É sério: tinha dias que eu saía quase dando nos nervos.

Pesquisador: Mas porque tu diz que ele era o caso do professor se estressar? Acontecia o que com ele em sala?

Joana: Ele vivia batendo nos outros. Ele era grandão e aproveitava disso pra bater nos menores, xingava os menores. Ai esses menores viviam se queixando pra mim: “Tia, o fulano tá fazendo *bullying* comigo”, “Tia, o fulano tá me batendo”, “Tia o fulano quis tomar minha merenda no recreio”. **E eu tirava esse aluno da sala. E ele voltava e nada mudava. A diretora ameaçava expulsar. Chamava a família, mas era aquela dificuldade, porque a avó não tinha com quem contar. Olha, era um sufoco.** Mas eu consegui ir me chegando nesse aluno, fui chegando, fui

chegando e, no último bimestre, não era o mesmo do primeiro. **Ai via que esse aluno, nesse caso, tava precisando era de alguém que desse mais atenção a ele, sabe?** Ele vinha de um canto que abandonava praticamente ele... Ai é que eu digo que o vínculo ajudou ele... Chamei ele pra sentar perto de mim na sala, me ajudar a trazer as coisas pra sala... Perguntava porque ele agia daquele jeito... **E chamei esse grandão e os menores pra conversar um dia, meio que pra intermediar a conversa entre eles.** E hoje esse aluno é muito mais carinhoso comigo e a relação com os menores melhorou. As notas dele continuam mais ou menos. Não dá pra negar. Mas, em termos dessas brigas e desses comportamentos violentos, diminuiu muito. **E foi o quê? Foi o vínculo, foi eu, como professora, chegar junto desses alunos metidos no *bullying*.**

Lisbela: Mas aí no caso ele aceitou, ele aceitou a aproximação da professora. E também foi uma habilidade dela, porque, na maioria dos casos, o aluno já pensa assim “ah, num vou nem chegar pra professora porque ela é chata, ela não vai me entender, ela não vai resolver”.

Clara: E às vezes também tem o outro lado. **O professor tá tão cheio de coisa e às vezes tão desanimado que já não consegue enxergar o aluno como um aluno. Ele vê um menino problema, um menino que é violento, um menino que não aprende.** Ele perde aquele olhar pro aluno.

Joana: Comigo esse caso aí foi um caso que eu fiquei feliz. Eu podia era brigar com ele... ele fazia coisa errada e eu dizia coisa com ele e ele ficava calado, mas se fosse outra pessoa ele já peitava, mas comigo não, aí eu comecei a sentar perto dele, a chamar ele pra perto. Quando foi no final do ano passado, eu fiquei com os olhos cheios d'água, ele escreveu a carta de natal pra mim e botou assim: “você foi o melhor presente de natal que eu tive nesse ano” (Nesse momento, Joana fica com os olhos marejados).

Como vimos, entre experiências exitosas e inventivas, Joana trouxe processos que restituíram a importância dos atores escolares nas intervenções de enfrentamento à violência escolar. Merece destaque, aliás, que tal restituição não passou pela atualização das caducas tecnologias de vigiar e punir, tampouco pela instalação de preventivismos vigilantes. Curioso, mas não surpreendente, que as práticas medicalizadoras e judicializantes, materializadas por encaminhamentos a especialistas ou pela convocação destes, não tenham sido citadas, nesse momento, entre as ações que “deram certo”.

Dentre as territorializações que conduzem ao novo, esse relato de Joana foi um dos que mais nos marcaram. Em primeiro lugar, porque, em tempos de propalação de inúmeras tecnologias digitais que prometem monitoramentos e controles mais eficientes, eis que é realçado, no relato dos professores, outro tipo de tecnologia potente: a escuta dos alunos. Em segundo lugar, porque, em tempos de medicalização e judicialização do viver, nos quais a escola, cada vez mais em crise de legitimidade, convoca a política, o psiquiatra, o juiz, o conselheiro tutelar ou o psicólogo ao protagonismo da resolução dos conflitos escolares, o debate sobre experiências que os professores consideravam exitosas produziu efeitos de re colocação dos profissionais da escola, protagonicamente, em cena. As experiências que, aos olhos dos atores escolares, “deram certo” foram justamente aquelas em que as

turbulências vividas na escola foram tomadas como dispositivo de experimentação de outros laços na escola e de agenciamentos que potencializam a atuação docente. Mais do que a categoria *bullying*, o vínculo professor-aluno comparece na cena como re-existência frente a mecanismos de exclusão que contribuem para a configuração do campo da alteridade na escola sob o previsível signo do estereótipo.

6.4.4 Assembleia escolar e o “pacto contra violência”

As duas rodas de conversa com os familiares, com a presença de professores da escola, foram registradas por nós a partir da ferramenta do diário de campo e se constituíram um momento oportuno para que profissionais da escola e familiares pudessem dialogar sobre violência escolar. Percebíamos que se tratava de uma questão necessária, tendo em vista o jogo de empurra-empurra de responsabilidades que por vezes presenciávamos na relação entre familiares e profissionais da escola quanto à problemática do *bullying*.

Notamos que algumas das linhas que compuseram os processos grupais dessas rodas tinham formas mais estáveis, ao passo que outras eram mais descontínuas. Interessávamos, como cartógrafos, acompanhar como essas linhas se cruzavam, em que pontos se enrijeciam e quais seus possíveis pontos de ruptura.

Nas rodas de conversa, algumas mães relatavam que seus filhos sofriam *bullying* na escola, enquanto outras sequer entendiam direito o que aquilo significava. Algumas realmente naturalizavam suas experiências e se mostravam mais tolerantes à violência. Ouvimos, de um dos pais, que “seu filho era danado mesmo”. Percebemos que os posicionamentos discursivos dos familiares, nessas rodas de conversa, movimentavam-se entre duas formas principalmente: a reiteração de modos de sofrimento individualizados e a interpelação dessa própria lógica individualizante, por meio da sinalização de propostas de organização coletiva para fazer frente à violência escolar.

Ou seja, em alguns momentos, as falas dos familiares pareciam reproduzir formas individualizadas de lidar com os sofrimentos de seus filhos na escola. Diziam algumas mães, nessa direção: “quero só resolver o problema do meu filho e que ele não sofra mais com os colegas agredindo ele”. Presentifica-se aqui uma determinada ideia do que seja a vítima do *bullying*, ligada aos processos de subjetivação individualizantes em marcha, devido ao endossamento sutil de que a violência é um problema apenas para quem a sofre. Aqui se tem a ideia de que a “vítima” do *bullying* é a criança e o adolescente agredido, cujas experiências estão restritas à sua intimidade, desconectadas das questões históricas, sociais, institucionais.

Assim, se produz um círculo perverso entre a violência e mais isolamento, em que a lógica individualista e privada se sobrepõe à vida coletiva na escola.

As pessoas que são vítimas de incivildades sentem-se desprotegidas, estimulando a falta de confiança nas instituições e a ausência dos sentimentos de coletividade fazendo com que evitem os espaços coletivos. Assim, suas preocupações individuais se tornam prioridade, fazendo com que surja um sentimento de indiferença com o outro, especialmente com o que lhe é estranho. Quando passa a existir a sensação de que o outro pode ameaçar a integridade, indiferença e alheamento podem rapidamente se transformar em medo e insegurança (JORGE, 2009, p. 263).

Reiteramos que o *bullying* tem se constituído um relevante vetor de produção de subjetividades, interferindo no modo como os sujeitos escolares sentem, agem, pensam, enfim, na forma como se relacionam consigo e com os outros. Entendendo a subjetividade como uma forma e a subjetivação como processo, é preciso desnaturalizar a forma-subjetividade “vítima” do *bullying*, uma forma provisória que tem se estabilizado atualmente e se cristalizado nas práticas corriqueiras na escola, certamente legatária da forma-subjetividade indivíduo, que hipervaloriza a experiência privada e intimidada.

Noutros momentos das rodas, outras intensidades passaram a pedir passagem. Em meio aos relatos de como cada família vivenciava aquelas situações ou já tinha tido contato com questões assim, algumas mães também manifestavam desconforto com posicionamentos mais individualizantes. Uma delas disse: “Pessoal, a gente tá aqui pra não só nossos filhos pararem de apanhar dos outros aqui na escola. A gente tá aqui pra dizer como cada um fez, pra ver pra que outras crianças e outras mães não passem pela mesma situação daqui pra frente”.

Percebemos que esse posicionamento acabou por contagiar outros presentes. Após isso, um dos pais, em uma das rodas, chegou a defender, nesse sentido: “Quem disse que o que o meu filho sofre aqui é só problema dele ou meu?” Aqui ganha lugar o reconhecimento de que é relevante criar modos de organização coletiva, desnaturalizando a concepção de que o problema da violência e do *bullying* é da vítima e de seus familiares, exclusivamente. Ou seja, para esses familiares, a experiência de vitimização de seus filhos, em algum momento, é capaz de disparar experiências de composição de um “comum”.

Como desdobramento desses movimentos, um dos pais presentes propôs: “Então, por que a gente num anota essas ideias pra mandar pra vocês professores mostrarem para direção?”. Familiares passaram a pensar, no espaço da Roda, em sugestões à escola quanto à modificação de seu funcionamento. Nesse momento, alguns pais diziam: “Bota aí que a gente não concorda que a escola só chame a gente quando tem alguma coisa a reclamar do nosso filho, porque desse jeito a gente sai pior do que quando entrou e não tem mais nem vontade de

voltar aqui”. Outros complementavam: “Seria bom uma reunião com a gente e a direção presente, e não só os professores”.

Doravante, a direção passou a ser cobrada por parte de alguns familiares a “tomar outras providências”. Em meio a esse tensionamento, a direção tomou a iniciativa de promover uma assembleia entre professores, direção, família e alunos, naquele mesmo auditório da escola, para discutir não só o que identificavam como *bullying*, mas também outros tipos de violência, inclusive as realizadas contra os professores. “A ideia da assembleia é fazer um pacto contra a violência na escola. Um pacto onde todos digam como podem contribuir”, disse a diretora logo no começo da reunião.

Até aquele momento, não havíamos presenciado nada igual àquela assembleia na escola. Tratava-se de um processo grupal capaz de fabular outros possíveis, agenciando novos modos de existência, publicizando a problemática da violência escolar.

Percebemos que os familiares, nas rodas de conversa e na posterior assembleia, puderam exercitar diferenciar-se daquilo que pensavam ser eles mesmos, ser a escola, ser a violência escolar, ser o tal *bullying*. Mais que isso, foram tendo maior clareza de suas capacidades de colaborar com a gestão da vida coletiva da escola. Por tudo que havíamos vivenciado na “Escola-Retrato”, testemunhávamos aquela assembleia organizada pelos próprios atores escolares, a partir dos desdobramentos de dispositivos grupais relacionados à nossa intervenção, como uma fresta, uma bifurcação, um atalho, um desvio, uma abertura à experimentação de outros modos de composição do território escolar, mais comprometida com os processos coletivos que o configuram.

Posto isso, o que articula esses momentos/movimentos discutidos acima – a ideia de formar um grêmio, a ideia de fortalecer os encontros e a assembleia puxada pela diretoria da escola e desencadeada pelos familiares?

Podemos notar, tal como apontam Kastrup e Passos (2013), que o plano comum traçado a partir da pesquisa-intervenção cartográfica não implicava abrandamento das diferenças entre os atores escolares que dela participaram, já que não está pautado em relações de semelhança ou identidade, tampouco visa a endossar produções subjetivas serializadas, tendência do contemporâneo.

Era chegada a hora de deixar a escola. Não tivemos a oportunidade de acompanhar se os estudantes realmente efetivaram o grêmio, se o pacto contra a violência proposto na assembleia “vingou” e se os professores conseguiriam modificar o projeto pedagógico da escola para dar mais ênfase à necessidade de fortalecer momentos coletivos de reflexão sobre a violência. Enfim, independente de aquelas ações terem ou não “dado

resultado”, a própria emergência desses momentos, aos nossos olhos, já foram “um” resultado, já foram “acontecimentalizações”, já foram outros agenciamentos:

Tal é a característica própria do agenciar, ou seja, a incitação do estranhamento pela colocação em evidência da diferença na forma do conteúdo e na forma da expressão. Agenciar acaba por constituir no ato de renúncia ao já sabido e de entrega ao estranhamento em si, em termos do agenciamento de enunciação que desarranja modos estabelecidos de dizer e fazer e, em termos de agenciamento maquínico de desejo, cria maneiras outras de ser sujeito desbancando regimes cristalizados de subjetividades (SOUZA, 2012, p. 31).

Afinal, esses movimentos ou essas cenas de composição de laços ilustram que situações-limite envolvendo a violência escolar entre crianças e adolescentes serviram como disparadoras de descodificações, da emergência do coletivo na escola como experiência do comum a partir do momento em que o *bullying* passa a ser visto como uma questão pública. Ilustram também que a questão da violência se desloca: de um problema à paz da escola a um campo problemático que a faz pensar sobre si mesma, atijando outras afetações, distintas conexões, novas paisagens psicossociais. Parafraseando uma das expressões foucaultianas: ao invés de uma grande revolução, estaríamos a presenciar fagulhas de insurreição diária?

7. PARA DES-FECHAR.

“Eu amo o longe e a miragem! Eu amo os abismos, as torrentes, os desertos!”. (José Régio – Cântico Negro).

Difícil dar às últimas considerações deste texto um teor de conclusão. Distintamente, preferimos des-fechar nossa pesquisa-rizoma, frisando que faremos tal des-fecho sem apego a um estilo academicista, assim como procedemos em diversos momentos de nosso trabalho. Parafraseando Manoel de Barros, em seu poema “tratado geral da grandeza do ínfimo”, o valor de nossa investigação não esteve na descoberta de “ouros” – garantias na forma de explicações e soluções para o *bullying* -, mas sim na tentativa de des-cobrir as minúcias de produção do próprio dispositivo-*bullying*, as “insignificâncias” de seu funcionamento e suas conexões com modos pelos quais subjetividades têm sido produzidas na contemporaneidade.

Tal qual o leitor acompanhou, deslocamo-nos do “caminho mais curto”, do “produto que vende mais”, do que tem sido amplamente escrito e falado em torno do *bullying*, a exemplo de tantas outras tipologias por vezes “pasteurizadas” nos dias de hoje. Propusemo-nos a vibrar em outras frequências, a “bulir” com esse tal “*bullying*”, tomando-o como um conjunto heterogêneo e multilinear formado de práticas de saber, de poder e de subjetivação.

Cartografar esse dispositivo: eis o objetivo geral em função do qual percorremos. Ao traçar um diagrama de relações, agenciamentos e jogos de verdade, a cartografia configurou-se importante ferramenta para historiarmos o presente pela desmontagem do dispositivo-*bullying*.

Alinhar esta tese foi uma tarefa desafiadora, pelos deslocamentos e agenciamentos teóricos que intentamos promover, bem como pela complexidade do trabalho de campo encetado. Não obstante, agora quem a escreveu sente-se um tanto mais forte e feliz, quem sabe, pelos bons encontros que o trajeto “zigzagueante” proporcionou.

A análise de implicações ao longo do percurso nos fez problematizar e desterritorializar a nós mesmos, para que pesquisar-intervir acerca de questões atinentes às violências infantojuvenis não conferisse “cheiro de morte” às flores deste estudo. Assim, tal análise potencializou não só a nós, senão também a própria pesquisa-intervenção, a fim de que buscássemos o beco com saída e a porta sem chave de Leminski, transformando, micropoliticamente, em potência de vida os constrangimentos, as mutilações e os

entorpecimentos em tempos de biopoder. Desejávamos potencializar a vida, não uma vida qualquer, mas sim uma vida como acontecimento ético-estético-político, em sua condição de diferença, invenção e afirmação da heterogeneidade de modos de existir.

Nos diferentes “momentos” desta cartografia, valendo-nos tanto de um exercício arqueogenealógico acerca das condições de produção da própria categoria *bullying* quanto de uma proposta de pesquisa-intervenção em um território escolar específico, aprofundamos a discussão a respeito das curvas de visibilidade e dizibilidade, das linhas de força e de subjetivação de que é constituído o dispositivo-*bullying*. Tudo isso para fazê-lo falar acerca do que temos feito de nós mesmos.

Pois bem. Ressaltemos, então, algumas “teses” ou, melhor dizendo, alguns pontos-chave da cartografia que desenhamos do dispositivo-*bullying*, como analisador de processos de subjetivação contemporâneos.

A fim de marcarmos nosso repúdio a universais sobre a violência, assinalamos que o *bullying*, visto como um conceito pronto, nada explica. Ao contrário, é a própria invenção do *bullying* que precisa ser interpelada. Isto é, cotejamos o *bullying* como uma produção histórica, na qual se encadeiam, mediante complexas estratégias de saber e poder, a incitação ao discurso, a constituição dos conhecimentos e o robustecimento dos controles e também das resistências. Aqui é pertinente reiterarmos: discutir como os jogos de verdade sobre essa subcategoria de violência estão ligados a uma série de processos sociais, a instituições e práticas de poder que se relacionam aos processos de subjetivação infantojuvenis não é o mesmo que afirmar que o *bullying* não existe e que o que se diz sobre essa categoria não seja verdade. A argumentação que empreendemos em nossos exercícios arqueogenealógicos foi outra: discutimos como, a partir de determinados momentos e nas diferentes definições que recebeu, a violência entre segmentos infantojuvenis em contextos educacionais/escolares integrou-se em um plano institucional que passou a constituí-la como *bullying*. Inclusive, ao iniciarmos nossa cartografia experimentando outros tratamentos às violências escolares, propusemos que o *bullying*, mais do que “algo antigo que esteve sempre ali, mas que só agora foi nomeado”, trata-se de uma produção conectada às transformações nos modos de existência contemporâneos e às (de)composições do próprio território escolar.

Por meio de nossa cartografia, lançamos suspeitas frente ao fato de que o relevo da noção de *bullying* anunciaria tempos de maior positividade das singularidades e democratização das nossas relações, fazendo triunfar pluralidades e libertando crianças e adolescentes daquelas sutis violências que, antes dessa nova categoria, pareciam imperceptíveis. Contrariando o que parte da literatura especializada e do discurso midiático

tem propagado, pensamos que o que ocorre hoje por meio do dispositivo-*bullying* é uma reversão tática no dispositivo da violência escolar, e não uma ruptura com antigas relações de poder que indique revolução nos modos de pensar os segmentos infantojuvenis, a defesa de seus direitos, nossos processos de subjetivação contemporâneos e suas implicações escolares.

Despojando-nos das totalizações e unificações que fazem da categoria em exame quase um clichê, apontamos que o mais profícuo é lançar luzes sobre as processualidades, singularidades e multiplicidades da violência infantojuvenil. Por isso, aqui advogamos em favor de um olhar micropolítico para as práticas de saber-poder e subjetivação envolvidas nas relações marcadas por violências entre pares na/da escola, colocando em análise modos de existências a partir do plano da imanência, isto é, dando visibilidade e dizibilidade às forças que os atravessam e constituem os encontros na contemporaneidade, dentro e fora da escola. Desconfiamos de portos seguros em torno do tema, tão caros aos olhares que parte significativa da literatura especializada lança sobre a violência entre pares, cujos exemplares abundam nas prateleiras das livrarias Brasil afora.

Contrapomo-nos, ainda, à visão corrente de que a escola corresponde apenas ao palco de violências entre segmentos infantojuvenis codificadas como *bullying*, tributárias, supostamente, de aspectos exógenos ou alheios ao território escolar – “degradação de valores morais”, “desestruturação familiar”, “desajustes psicológicos”, etc. Quanto a isso, é sintomático que diversas publicações sobre *bullying* deixem à margem discussões mais efetivas sobre a própria escola. O dispositivo-*bullying* tem proporcionado com que se fale de violência escolar sem que se problematize o território escolar e os próprios modos de subjetivação contemporâneos. Exemplo dessa desconsideração da escola pode ser visto quando o próprio precursor da categoria *bullying* chega a negar a relação entre os fenômenos que ele nomeava como tal e o clima concorrencial e competitivo peremptoriamente instado nos contextos escolares (OLWEUS, 1993). Ao nos desviarmos desse ponto de vista, lançamos argumentos que realçam como a própria constituição da maquinaria escolar, na dobra entre sociedade disciplinar e sociedade de controle, tem agenciado microviolências e exclusões as mais diversas por meio de práticas sistemáticas de normalização que conjuram diferenças.

Nesse “re-trato” das violências escolares entre segmentos infantojuveis, sustentamos que as condições de emergência e hipervisibilização da categoria *bullying* também são afluentes da liquefação dos laços sociais e da instalação, desde meados do século XX, de um *ethos* neoliberal como robusta forma de governamentalidade contemporânea. De acordo com tal *ethos*, o exercício da liberdade associa-se à maximização do indivíduo como microempreendimento e a relações crescentemente concorrenciais e competitivas,

atravessamentos marcadamente presentes no funcionamento dos estabelecimentos educacionais hodiernos e nos meandros das relações entre crianças, adolescentes e jovens. Logo, novas modulações de violência infantojuvenil se colocariam como uma espécie de resposta à inexistência do outro e uma das expressões dos vínculos quebradiços atuais que constituem esse *ethos* neoliberal, a despeito da intensificação da utilização de termos como “cultura de paz”, “diversidade”, “inclusão escolar” e “reconhecimento das minorias” nas formações discursivas contemporâneas.

Como objetos de complexas linhas de força, as conflitualidades entre pares tornadas visíveis e enunciáveis como *bullying*, como um domínio a ser diferenciado e esmiuçado, instauram-se a partir de novos regimes de verdade. Essas conflitualidades recompõem e são recompostas por modulações no âmbito do saber e do poder, solidificando estratégias de intervenção *nos* e *sobre* os corpos e práticas infantojuvenis. Por meio do exercício arquegenealógico e da investigação sobre os modos de operação do dispositivo-*bullying* no cotidiano de uma escola pública, fica claro que em torno do *bullying* tem sido gestado um complexo aparelho de produção de subjetividades, uma produtiva tecnologia do *bullying*, dentro e fora da escola.

A análise das continuidades e descontinuidades dos discursos científicos sobre conflitos entre pares na escola nos permitiu observar que a fabricação da categoria *bullying* deriva de deslocamentos quanto ao foco dos estudos sobre violências escolares em meados do século XX: das depredações ao patrimônio e dos furtos para agressões entre os próprios atores escolares. Além disso, apontamos que o *bullying* tem sido inventado no campo do discurso científico como uma categoria híbrida - entre a saúde, a educação, a segurança e a justiça.

Ao perscrutar suas condições de emergência, nossa cartografia permite-nos assinalar que o desdobramento das discussões sobre violência infantojuvenil na forma-*bullying* é efeito e instrumento de um processo, em curso desde o final do século XX, de incitação de uma multiplicidade de discursos sobre violência escolar entre pares, responsável por intensificar a consciência de um perigo incessante a que crianças, adolescentes e jovens estariam submetidos. Nessa trama de saber-poder em que ganha proeminência o *bullying*, da Medicina, da Psicologia, da Pedagogia e da Justiça Penal prolifera a exibição da violência infantojuvenil como uma espécie de segredo a ser desencavado.

No que concerne às regularidades desse discurso científico sobre *bullying*, em meio à preocupação quanto às suas definições, prevalências, características, consequências e possíveis formas de combate, vem sendo delineada uma categoria eminentemente descritiva e supostamente autoexplicativa, aparentemente independente de teorias, inclusive. Temos

assistido, em outras palavras, no âmbito dos discursos científicos e midiáticos, à invenção do *bullying* como realidade autoevidente, que parece prescindir, portanto, de problematização. A escassez de publicações que ponham em causa o próprio conceito é um dos sintomas de sua condição incontestada.

Por conseguinte, uma das ressonâncias dessa categorização tem sido o mascaramento, em parte majoritária das discussões encampadas por “especialistas” no assunto, dos agenciamentos coletivos que produzem as conflitualidades aludidas pela forma-fôrma-*bullying* e a produção de prescrições desdobradas em operações de normalização das condutas infantojuvenis. Dessa forma, esses deslizamentos discursivos acerca das violências escolares - dos conflitos entre pares ao *bullying* - acabam “re-velando” - no sentido de seguir camuflando - dispositivos de exclusão que respaldam não só os atos de violência, como os próprios processos de subjetivação contemporâneos e seus empreendimentos pedagógicos.

Por sua vez, acreditamos que os supramencionados deslizamentos discursivos que culminam na tessitura da própria categoria *bullying* encontram condições de proeminência na produção de dispositivos de segurança na contemporaneidade. Como expusemos, os dispositivos de segurança transformam as próprias políticas da vida, cada vez mais cientificizando-a, além de, enfocando a gestão da vida das populações, delinearem o acontecimento “crianças e adolescentes em risco” como tecnologia de normalização. Portanto, defendemos que a categoria *bullying* consolida-se como efeito e instrumento da intensificação de processos de governamentalização biopolítica pela criminalização das conflitualidades sociais e que os caminhos das principais políticas *antibullying* defendidas na literatura especializada operam justamente com essa noção de risco, com a qual tão bem trabalham as atuais formações sociais capitalistas.

Nesse contexto, destacamos que os meios de comunicação de massa, como espaço em que “visibilidades são visibilizadas”, endossam uma espécie de senso comum criminológico-punitivo e atualizam agonisticamente o dispositivo-*bullying*, possibilitando que o discurso científico e acadêmico a seu respeito perpassasse o cotidiano escolar de modo ainda mais contundente. Afinal, tornar essas modalidades de violência uma evidência a ser vista e representada faz parte desse investimento tático do poder sobre a forma de ser criança e adolescente hoje.

Dessa maneira, a proliferação discursiva sobre o *bullying* vem produzindo a sensação de que a escola teria perdido a sua condição de lugar quase sagrado. A que(m) tem servido tal sensação? Ora, tal como foi erigida na Modernidade, como um dispositivo afeito a elidir singularidades e a regular corpos infantojuvenis, a escola nunca esteve perto dessa

condição sacralizada. Se, por um lado, é inegável que as violências que existem fora dos estabelecimentos escolares se inscrevem em seu cotidiano, aguçando violências entre colegas, parece-nos, por outro lado, também notório que, nos contornos que o debate sobre violência escolar vem assumindo, nos quais a escola figura cada vez mais como território perigoso, o dispositivo-*bullying* tem auxiliado, paradoxalmente, a intensificação de violências *da* escola, que, visando ao controle da insegurança e do risco, reforça seus esquemas de vigilância e sanção. Logo, no bojo do dispositivo em tela, retroalimentam-se estratégias diversas de normalização, das mais tradicionais às mais atualizadas.

Além disso, as condições de proeminência dessa categoria relacionam-se à confluência de questões tais como a complexificação dos desafios dos estabelecimentos escolares, dada a ascensão de políticas neoliberais que recrudescem os sinais de crise da escola, e a reconfiguração de determinadas políticas de identidade e diferença no território da escola, políticas nas quais a noção de diferença é corporificada “no diferente” e com as quais se tenta equalizar multiplicidades no contexto escolar.

Em nossa pesquisa-intervenção no território escolar, tivemos a oportunidade de rastrear uma heterogeneidade de práticas atinentes ao que os atores escolares reconheciam como *bullying*.

Vemos que o dispositivo-*bullying* opera de modo dilatado na escola. Esta é, certamente, uma das principais características do funcionamento desse dispositivo no cotidiano escolar. Assim, um leque cada vez mais amplo de conflitualidades, turbulências, tensões e dissonâncias passa a estar sob o epíteto do *bullying* - de entreveros pontuais entre estudantes, passando por desobediências às regras da escola e aludindo até conflitos dos estudantes com o corpo docente. Ora, a que(m) tem servido considerar *bullying* todas essas situações concretas bem plurais? Em se tratando da violência entre pares, o que se (in)visibiliza a partir das curvas de visibilidade e dos regimes de dizibilidade que ajudam a constituir o dispositivo-*bullying*?

Chamamos atenção para os perigos de que esses modos de ver e dizer a violência escolar revigorem máquinas de homogeneização de acontecimentos singulares na escola, capturando suas variações e reduzindo sentidos em relação às experiências infantojuvenis. Como podem ser devidamente analisadas as diversas formas de relações entre pares na escola que não cabem na fôrma-*bullying*, tal como tem sido delimitada? Entendemos que, se há interesse em desenvolver ferramentas mais potentes para analisar e interferir nas conflitualidades infantojuvenis, mais profícuo seria tratar tais acontecimentos como

“violências”, polifonicamente. Assim, seria possível conferir visibilidade e dizibilidade à rede que produz cada evento singular.

Dessa maneira, em nossa análise, a vacuidade com que opera o dispositivo-*bullying*, dada sua dilatação, tem implicado processos de banalização e naturalizações das violências infantojuvenis na escola.

Mapeamos, para citar alguns exemplos, a naturalização das violências de gênero entre estudantes, presente na constatação de que os meninos, devido a uma suposta natureza do masculino, cometem mais *bullying* que as meninas. Assim, passa ao largo das discussões sobre *bullying* a questão de que a violência de gênero, como expressão de relações desiguais de poder, a despeito das iniciativas atuais para combatê-la, tem sido histórica e socialmente naturalizada, o que concede um licenciamento para que violências entre pares, vistas como *bullying*, operem em regime de tolerância na escola. Temos visto que o efeito de sentido presente nas discursividades sobre essa relação entre gênero e *bullying*, presente fortemente no território escolar em que nos inserimos, resulta em condescendência, o que, por sua vez, retroalimenta violências escolares entre colegas.

Outro exemplo de naturalizações operadas pelo dispositivo-*bullying* concerne a pessoas diferentes como alvo natural de chacota e reiteração do modelo étnico-racial e heteronormativo, considerando as principais figuras de alteridade alvo de *bullying* na escola. Em todos esses casos, a diferença figura como justificativa para o *bullying*, o que, de um lado, impede a reflexão sobre os agenciamentos coletivos que produzem relações desiguais e, de outro, conduz as ações ora ao combate repressivo às manifestações violentas apenas, ora à responsabilização daqueles que são alvos de violência pelas mudanças da situação.

Afinal, que efeitos a naturalização da discriminação na escola está produzindo ao não por em questão a relação entre diferentes e a equidade de direitos? Trilhamos resposta a essa questão salientando que o *bullying*, ao dissociar violência escolar e processos de preconceito e discriminação, vem operando justamente como dispositivo de despolitização dos conflitos dentro e fora da escola. Em meio a essa despolitização, fala-se de *bullying* sem se interrogar que políticas e poéticas de identidade e diferença se re-produzem no contemporâneo, com fortes implicações nas interações estabelecidas no território da escola.

Outra característica dos modos de operar do dispositivo-*bullying* é a reedição das tensões históricas entre indisciplina e violência. Por um lado, esse dispositivo corre o perigo de por em ação indistinções entre esses fenômenos, o que nos serve como outra pista de homogeneização naturalizante das turbulências escolares. Por outro lado, no contexto da pesquisa-intervenção, quando conduziu a uma reflexão sobre um contínuo entre indisciplina e

violência, o *bullying* funcionou também como um importante analisador da condição docente. Em alguns momentos em que professores debatiam sobre a relação entre indisciplina e *bullying*, saltou aos nossos olhos como os docentes, sentindo-se expropriados do seu poder de agir, por vezes abdicavam de uma intervenção educacional sobre a problemática das violências, delegando sua resolução a esferas alheias ao fazer pedagógico, tais como policiais, pesquisadores, profissionais de saúde, Conselhos Tutelares, etc. Destarte, houve momentos de nossa pesquisa-intervenção em que, a partir do próprio *bullying*, a “voz do professor” parecia indiretamente pedir socorro frente à desqualificação de sua condição de agente do processo educacional, ainda que por vezes legitimem essa posição ao demandar ajuda externa.

Torna-se coerente apontar que a cartografia das práticas escolares para fazer frente ao que seus atores codificam como *bullying* em seu cotidiano nos deu relevantes pistas de que essas estão entre a captura e a fuga na busca de um plano comum, entre territorializações e desterritorializações que conduzem ao novo.

Dentre as práticas mais frequentes, figuravam o encaminhamento de alunos à diretoria para advertência, a suspensão e até a expulsão. Qual se viu, tais ações dirigiam-se a um personagem muito caro ao dispositivo-*bullying*: “o agressor”, uma das feições assumidas pelo “aluno-problema”, figura carimbada nas narrativas *sobre e da* escola.

Além disso, era recorrente a alusão a campanhas de “cultura de paz” na escola para prevenção da violência, dentre elas o *bullying*, destinadas, essas práticas sim, aos discentes em geral. Afinal, na sociedade e na escola de hoje, qualquer um que se mova pode ser um alvo da violência, como cantaram os “Engenheiros do Hawaii”¹⁸, no início dos anos 80. E, na sociedade da (in)segurança, ninguém parece estar a salvo do *bullying*. Inventou-se não só uma violência do tipo *pop*, que não poupa ninguém, como também, no que diz respeito aos modos de subjetivação, tem sido fabricada, por fluxos agenciadores de medo, a vítima virtual, potencialmente “em risco”, que deve se prevenir do “estouro” da violência infantojuvenil. Seria a ferramenta-*bullying* uma forma para acalmar tensões imanentes ao território escolar que se radicalizam a partir de intimidações, xingamentos, agressões físicas e exclusões intencionais e persistentes entre colegas?

Em meio ao cotidiano escolar, também pululam, entre gestores, docentes e estudantes, as sugestões de instalações de câmeras e monitoramentos digitais no espaço da escola, na esperança de que façam cessar os conflitos que, exacerbados, desdobram-se em violência entre colegas. Em contraponto, sustentamos que um dos efeitos desse afã de

¹⁸ Canção “O Papa é Pop”.

controle da insegurança, como centro das preocupações dentro e fora da escola diante da violência infantojuvenil, é a expansão do controle, expansão já evidenciada desde as últimas décadas do século XX. Peremptoriamente, sai pela culatra o tiro contra a violência, na medida em que tais medidas, ao obstruírem as vias de passagem às tensões e turbulências imanentes às relações escolares, agudizam ainda mais as fragilizações da própria escola para lidar com as várias conflitualidades que a habitam, recrudescendo, assim, a violência que se visa combater. Sustentamos, pois, que o silenciamento dos conflitos relacionais e a delegação de responsabilidade a agentes externos à escola como tentativa de contenção da violência inviabilizam o equacionamento efetivo do problema.

Outrossim, um dos maiores perigos da arte de governar a vida infantojuvenil pelo recrudescimento da criminalização dos conflitos entre pares na escola é a possibilidade de que o pretexto da repressão à violência e da proteção de crianças e adolescentes conduza a sociabilidades cada vez mais totalitárias, dentro e fora da escola, por meio da oposição binária dos cidadãos entre “cidadãos de bem” e “delinquentes”, assim como das crianças entre “boas” e “más”, transpondo todos os males a um dos polos dessa partição do corpo social e atendendo à necessidade de bodes expiatórios sobre os quais recai uma culpabilização que se evita coletivizar. Esse próprio *ethos*, com suas características definidoras de identidades fixas, constitui-se em certa medida violento, devido a lançar mão de parâmetros bélicos a partir dos quais essa “criança/adolescente-outro”, perigosa, maldosa, “fonte de todo o mal”, cuja prática de *bullying* indicaria sua propensão à delinquência, passa a ser gestada como “inimiga”, estranha à comunidade.

Como já discutimos, esse *modus operandi* não é de todo novo, tampouco exclusivo do dispositivo-*bullying*. Contudo, o que nos parece é que o dispositivo-*bullying* maximiza tal tendência, conferindo-lhe maior extensão, visto que a figura do “inimigo” passa a se confundir cada vez mais nos perfis de quem quer que manifeste comportamentos estranhos a uma moral dominante, a exemplo dos personagens “agressores”, as supostas “mentes perigosas na escola”, figuras tarimbadas nas discursividades sobre *bullying*.

Os encaminhamentos de “vítimas” e “agressores” a especialistas da área da saúde, da segurança pública ou da justiça, ou mesmo a convocação de tais *experts* a se fazerem presentes na escola para sanar conflitos entre os estudantes, também estavam entre as principais práticas instituídas frente ao que os profissionais da escola reconheciam como *bullying*. Dessa maneira, por meio de nossa cartografia, salientamos que o dispositivo-*bullying* vem se constituindo no cotidiano escolar como uma dobradiça entre a medicalização

dos segmentos infantojuvenis e a judicialização da vida e das relações escolares, o que também acaba despoticizando processos de coletivização das práticas escolares.

Face ao exposto, são notórias as afinidades e aproximações entre as práticas discursivas que preponderam na escola e nas produções científicas e midiáticas. Em tempos de *Império*, ao agenciar práticas escolares retrocitadas, o dispositivo-*bullying*, ao invés de produzir experimentações nas maneiras de lidar com os segmentos infantojuvenis e com a violação de seus direitos, acaba por articular e ampliar o espectro das práticas disciplinares e de controle biopolítico sobre crianças, adolescentes e jovens.

As próprias práticas antiviolência gestadas por meio do dispositivo-*bullying* são analisadoras da complexificação da crise da escola no âmbito da transição de uma sociedade disciplinar - onde o estabelecimento escolar atingiu seu auge - para uma sociedade de controle, no fim do século XX e nas primeiras décadas do século XXI - espaço-tempo em que corpos e subjetividades com outras feições entram em cena de maneira mais marcante. É característico dessa transição um descompasso - ou uma incompatibilidade - entre a escola moderna, instada a produzir um homem-máquina, dócil e útil ao capitalismo industrial, e as subjetividades contemporâneas, compostas por valores como culto à performance, desempenho individual, autossuperação, livre iniciativa, empreendedorismo, criatividade, proatividade, capacidade de mudar velozmente, busca por satisfação instantânea e gozo constante. Provém dessa incompatibilidade o estabelecimento de relações bem mais conflituosas *com e na* escola.

Os principais modos de operação do dispositivo-*bullying* que pudemos mapear no território em que pesquisamos e intervimos são potentes pistas desse acenado descompasso. Como acompanhamos ao longo deste texto, frente a situações de violência entre pares, a escola parece ainda tentar fazer valer sua vocação uniformizadora, homogeneizante e normalizadora, atualizando-a por meio do dispositivo-*bullying*. Imagina-se que a manutenção da ordem pela concentração da maior parte dos esforços no aplacamento de conflitos infantojuvenis acarretaria a aquisição de paz. Mas, que paz? Sob nossa perspectiva, a pacificação escolar que, por vezes, busca-se alcançar com campanhas *antibullying* é aquela que aplaca desassossegos aprimorando controle e minimizando diferenças. Com efeito, não estariam maximizando exclusões?

Assim, a que(m) tem servido o dispositivo-*bullying*? Os elementos de nossa cartografia nos levam a pensar que tal tipologia mais obstaculiza do que auxilia a problematização e reinvenção de nossos processos de subjetivação, da própria escola e das políticas de diferença nesse território, com vistas a fazer frente a relações que reproduzam

desigualdades, dominação e exclusões, na medida em que as formações discursivas que vêm se articulando ao *bullying* parecem travestir tentativas de harmonizar um *ethos* neoliberal e uma lógica “inclusiva”.

Nas atuais configurações da paisagem psicossocial da escola, onde estão em alta processos de autocontrole e autoavaliação, há um solo fértil à expansão dos diagnósticos para classificação dos corpos de crianças, adolescentes e jovens, como balizadores das definições das ações frente a eles. Nesse contexto, por meio de dispositivos como o *bullying*, a diferença tem sido submetida cada vez mais ao signo do estereótipo e, em alguns casos, da patologia e da infração, espreado especialismos e esquadrinhamentos que reprivatizam a problemática da violência escolar, vez que destituem o domínio público das conflitualidades infantojuveis vividas na escola.

Mediante um dos momentos de nossa cartografia, sustentamos que parte significativa dos discursos que compõem a categoria *bullying* e das formações discursivas que advogam pelo combate a esse fenômeno conecta-se às tendências retóricas dos discursos contemporâneos sobre a diversidade. *Bullying*, então, adquire relevo como um entre outros eufemismos no trato de questões como violência, preconceito e discriminação, produzindo, por sua vez, a ilusão de que presenciamos radicais transformações socioculturais na forma de considerar a alteridade. Como expressão dessas tendências retóricas sobre a diversidade, ao invés de se constituírem efetiva resistência às violências infantojuvenis, vimos curvas de visibilidade, regimes de dizibilidade, linhas de força e de subjetivação por meio das quais o dispositivo-*bullying*, mormente, estereotipa o campo da alteridade e dissimula dispositivos que retroalimentam exclusão social e escolar. Nesse panorama, constitui um dos desafios da maior importância dissipar tais figuras retóricas em torno das violências envolvendo segmentos infantojuvenis.

Posto isso, entendemos que o *bullying* concerne a uma nova categorização que traz consigo antigas capturas frente ao estranho, não-representado, não-territorializado, já que vem operando por meio da localização do problema da violência entre pares no corpo do sujeito. É esse processo de fragmentação individualizante que transforma o efeito das conflitualidades em causa, sustentando a construção de “saídas” que acenam para a constrição das tensões: ora na forma de aprimoramento de panoptismos que docilizam os envolvidos em atos violentos, ora na forma de campanhas de “cultura de paz” que, sob a rubrica da “tolerância”, precipitam-se no chão da escola, conferindo contornos ainda mais moralizadores para a problemática da violência, ora na forma de medicalização dos corpos desviantes, ora

produzindo uma mimetização da função de juiz e do policial nos trabalhadores que atuam na escola, fazendo desta um “minitribunal”.

Por essa razão, nossa cartografia chama atenção para o seguinte aspecto: da forma como tem se constituído, os modos de operação do dispositivo-*bullying* reiteram o modo-indivíduo de subjetivação, o mesmo que, maximizado no contemporâneo, acentua políticas de diferença caracterizadas pela aversão ao outro, o que, em grande medida, exacerba violências.

Acerca da composição do próprio território escolar, quais as implicações das práticas anti*bullying* estarem muito mais próximas de dispositivos de constrição e contensão das tensões nas relações escolares? Pensamos que, desse modo, as tensões que atravessam o território escolar alastram-se por meio da multiplicação dos mecanismos de controle, produzindo efeitos de deterioração das relações escolares. Isso porque a escola se cristaliza em pluralidade de leis, descentrando o professor da experiência de, junto com os alunos, erigir regras comuns. Somos de acordo com pesquisadores que postulam que, quando não se pensa o coletivo da escola, legitimam-se as hierarquias e autoridades instituídas, contribuindo para a produção sistemática de microviolências pelo território escolar.

Tendo em vista o exercício arqueogenalógico e a pesquisa-intervenção que realizamos no território escolar, nossa cartografia aponta que o dispositivo-*bullying*, da forma como vem se conformando, pouco tem contribuído para a problematização da ordem que institui e trivializa atos violentos entre segmentos infantojuvenis. Diversamente, afirmamos que tal dispositivo tem se constituído uma efetiva tecnologia de governamentalização desses segmentos, especialmente das condutas tidas como antissociais, pela gama de práticas que, por meio do signo *bullying*, possibilitam a constituição, definição, organização e instrumentalização de estratégias dos indivíduos em relação à direção de suas condutas e das condutas dos outros. O dispositivo-*bullying* é um emblema das novas artes liberais de governar, as quais fomentam as situações de atrito e ao mesmo tempo multiplicam categorias e instâncias que identificam e arbitram os conflitos.

Todavia, na condição de espaço de tensão entre diferentes forças, a individualização e ao mesmo tempo a homogeneização que caracterizam as práticas de governamentalização ante a violência infantojuvenil não se colocam tranquilamente no cotidiano escolar. Isso porque a escola também é atravessada por recusa e resistência aos dispositivos de regulação que visam a dissipar diferenças. Ao invés da ênfase tão-somente em medidas que sobrepunham e articulavam disciplinamento dos indivíduos e regulação biopolítica do corpo discente, ou da responsabilização de seus familiares ou encaminhamento a especialistas, havia ruídos e rupturas na escola que se materializavam em iniciativas que

acenovam para um trabalho coletivo. Em nossa cartografia, ao mesmo tempo em que constatávamos momentos em que a interlocução entre os atores escolares se via debilitada, presenciávamos também práticas de re-existência a se atualizar ali, publicizando a problemática da violência entre pares que se fazia presente naquele contexto.

Foi nessas brechas que apostamos. O “pulso ainda pulsa”, já cantara Arnaldo Antunes.¹⁹

Ao nos lançarmos na pesquisa-intervenção no território escolar, complexificamos nossa cartografia do dispositivo-*bullying*, operando por meio de sua descodificação, a fim de identificar e produzir fissuras nas práticas cristalizadas em torno da violência escolar. Buscamos, na deriva do processo investigativo e interventivo, traçar relações intercessoras com os atores escolares, ao invés de tentar “conscientizá-los” quanto às causas, consequências e soluções referentes ao *bullying*.

Nossa pesquisa-intervenção visava à intensificação de encontros e à potencialização de um campo problematizador e crítico em torno dos processos que atravessam as conflitualidades escolares, de maneira a favorecer desterritorializações que constituíssem o novo. Usando as ideias foucaultianas como caixa de ferramentas, traçar esse campo crítico em torno do *bullying* significou desentocar o pensamento, ensaiando mudanças, pondo em questão os gestos fáceis demais, os caminhos mais curtos, aqueles que conferem ao *bullying* uma condição de dado incontestado. Pretendemos, na pesquisa-intervenção, tomar o dispositivo-*bullying* pelo meio, criando zonas de indagação e destabilizações do próprio dispositivo, de maneira a favorecer coletivização das práticas, entendendo o coletivo como um plano de co-engendramento, marcado por relações moleculares, intensivas e que dão passagem a novos modos de expressão.

Eis o que pensamos ser uma perspectiva ético-estético-política concernente ao trato das violências escolares, em contraposição às lentes normalizadoras a partir das quais esse assunto tem sido vislumbrado extensiva e insidiosamente. Por meio dessa perspectiva ético-estético-política e exercitando intertextualidades com as vivas palavras de Manoel de Barros, entendemos que, mais do que (re)visto, o *bullying* há que ser transvisto. Trata-se de uma perspectiva ética porque convida à escuta do estrangeiro produzido no encontro com o outro, alterando processos de subjetivação hegemônicos em andamento, que apartam os indivíduos e o campo de forças coletivas que os constituem. Mostra-se também uma perspectiva estética porque favorável a movimentos de problematização, diferenciação e

¹⁹ Canção “O Pulso”.

invenção de universos subjetivos. Foucaultianamente pensando, exercitamos liberdade justamente quando experimentamos rejeitar o que somos, engendrando-nos pela diferença. Além de uma via ético-estética, expressa-se como perspectiva política porque opera movimentos de desindividualização da questão das violências infantojuvenis, remetendo-a a traços dos processos coletivos, mais do que a características dos sujeitos individuais.

Inseridos no campo de forças que tecem as relações no território escolar, como não poderia deixar de ser, propomos, por meio dos dispositivos de intervenção compostos ao longo do caminho e dos encontros com professores, direção, estudantes e familiares, que as situações de violência entre pares fossem tomadas justamente como a possibilidade de tensionar os modos de subjetivação no contemporâneo e as próprias instituições que enredam o estabelecimento escolar em nossos dias. Nas relações de poder da escola, mas nos deslocando da posição solucionista comumente atribuída a - e assumida por - “especialistas”, procuramos usar o dispositivo-*bullying* para transgredi-lo, trabalhando a questão da violência infantojuvenil no território escolar, ao invés de verdade incontestada, na sua dimensão de posição de problema, como um ponto de bifurcação, desafiando esse território a se modificar e se expandir, forçando-o a pensar, a desatar pontos de estrangulamento, a liberar linhas para o estabelecimento de novas conexões.

Por isso, reconhecer, suscitar e traçar fabulações de comuns esteve entre as tarefas da maior importância em nossa cartografia.

Como explicitamos em diferentes pontos de nosso texto, a geração de espaços de debate, por meio dos dispositivos de intervenção que ajudamos a criar (Oficinas Conversando Sobre *Bullying* com estudantes e professores, além das Rodas de Conversa com familiares) ou das situações que derivaram desses dispositivos (como a Assembleia Escolar) suscitou efeitos de problematização das nossas relações contemporâneas e da própria escola, bem como de requalificação do saber-fazer dos atores escolares. Entre os estudantes, vimos emergir reflexões acerca de como se relacionam entre si, explicitando uma linha de fissura no próprio dispositivo-*bullying* em sua faceta individualizante e despolitizadora da violência. Isso porque dos próprios participantes partiram, em alguns momentos, críticas, por exemplo, à compreensão que culpabiliza o sujeito pelos atos violentos que lhe são desferidos, às estratégias meramente repressoras destinadas aos envolvidos em violência, bem como à dissociação costumeira entre *bullying* e processos de preconceito e discriminação de cunho étnico-racial, homofóbico, etc.

Por seu turno, entre os profissionais da escola, essas resistências às territorializações oportunizadas pelo dispositivo-*bullying* também se sobressaíram em alguns

momentos. Particularmente na oficina “Conversando sobre *Bullying*”, em meio a reflexões que atribuíam a produção de *bullying* à “natureza violenta da criança e do adolescente”, à “ausência de valores da sociedade” e à “desestruturação familiar”, ratificando a moralização do debate sobre o assunto, também rastreamos momentos em que docentes reposicionaram o problema da violência escolar. Esses reposicionamentos ficaram clarividentes quando os professores passaram, por exemplo, a discutir de que maneira, no próprio funcionamento da escola, também podem ser erigidas condições para a deflagração de conflitos entre estudantes.

Ainda a título de ilustração, também entre os professores, quando discutimos possibilidades de a escola fazer frente ao *bullying*, atestamos que aquilo que insurgia como experiências que “deram certo” foram justamente agenciamentos que potencializaram a atuação dos próprios atores escolares e a rediscussão dos meandros da própria escola. Esse último exemplo nos foi muito significativo, sobretudo por vivermos em um espaço-tempo cada vez mais cientificizado, no qual, em torno da questão das violências escolares, entre elas as tipificadas como *bullying*, professores e direção, destituídos de sua capacidade de ação no plano educacional, posicionam-se como uma espécie de auxiliar do saber médico-psicológico-jurídico na escola, restando-lhes a identificação precoce de anomalias, distúrbios e perigos nos comportamentos de seus alunos, com vistas a orientarem as famílias quanto à procura de auxílio técnico fora da escola.

Porém, nos espaços de discussão que ajudamos a criar na Escola-Retrato, o que, na ótica dos profissionais da escola, constituía-se exemplo de experiência exitosa ante as violências escolares foram estratégias que eles mesmos tiveram que inventar, mediante a intensificação da dimensão efetivamente pública do território escolar. Sugestão de um grêmio de estudantes, proposição de encontros mais potentes entre os professores para trocarem experiências de maneira mais efetiva, assembleia escolar com alunos, professores, direção e familiares para traçarem pactuações, investimento na escuta e no vínculo docente-estudante: acontecimentos como esses indicavam fabulações de comuns, novos espaços e tempos, ainda que modestos, que realçavam que, de alguma maneira, remetendo-nos a Deleuze, não faltou aos atores escolares, pelo menos em alguns momentos, acreditarem no mundo que eles poderiam, agonisticamente, compor na escola.

Nesse caminho, direcionamos as apostas ético-estético-políticas de nosso trabalho. Propomos que problematizar as violências escolares entre pares é produzir movimentos em direção a novas produções de subjetividades, a uma nova prática educativa e uma nova escola. Quem sabe, uma educação e uma escola comprometidas com apostas nas possibilidades de diferença e na promoção de singularizações, isto é, uma educação e uma escola

comprometidas com transformações nos modos atuais de existencialização. Uma educação e uma escola a partir das quais se possa desterritorializar os próprios processos educativos. Isto é, no lugar de uma educação e uma escola que operam como máquinas de controle e produção de indivíduos em série, uma educação e uma escola que se façam máquinas de resistência ao modo-indivíduo, inclusive no tocante à problemática da violência infantojuvenil. Uma educação e uma escola que façam rizoma, que promovam uma política do cotidiano, nas relações diretas entre os atores escolares, que valorize o plano coletivo de forças e produza multiplicidades. Uma educação e uma escola que se constituam uma aposta minoritária, no sentido de uma aposta na possibilidade da diferença. Isto é, a partir de nosso deslocamento, convêm problematizar e intervir em relação às violências escolares sob a fecundidade da aposta em uma “Educação Menor”, à qual fizemos alusão em nossa tese.

Por em análise as violências escolares, então, implica também produzir resistência aos problemáticos modos de operação do dispositivo-*bullying* que cartografamos. Resistir a ele não se restringe ao combate e à oposição à categoria *bullying*, mas significa, sim, interferir ou mergulhar em campos de experimentação geradores de outros territórios existenciais.

Para oferecer outros possíveis ao trato das violências escolares entre segmentos infantojuvenis, pensamos ser necessário mover o olhar: dos alunos-problema (alvos e autores de *bullying*) para os processos de subjetivação contemporâneos e, particularmente, o campo problemático das relações e práticas institucionais onde as violências entre pares têm lugar. Afinal, o que poderia fomentar o enriquecimento da experiência de pertencimento social dos segmentos infantojuvenis na escola? Como investir em encontros entre os atores escolares como potência de entendimento do que ocorre na escola e como composição de “comuns”? Diversamente à retroalimentação de processos de normalização dos segmentos infantojuvenis e ao enquadramento dos sujeitos e das relações escolares em crivos prévios e binarizantes, entendemos que construir outros possíveis às violências escolares passa por intensificar o caráter público da escola, a fim de que se produzam ruptura e bifurcação nos modos de subjetivação estabelecidos, abrindo janelas e suscitando a criação de territórios existenciais porosos, interrogando o que parece dado.

Ao desfechar o texto, vemo-nos inundados por um caleidoscópio de afetos, alguns semelhantes aos que nos povoaram no término de nossa dissertação, anos atrás. Em meio a lágrimas da mais louca alegria, bem como de alívio e cansaço devido ao longo caminho percorrido até chegar aqui, é momento de vislumbrarmos outros corpos em movimento, outras paisagens psicossociais a cartografar e novos horizontes de pesquisa-intervenção. Tudo novo, de novo, há de vir.

Que o que, rizomaticamente, não tem fim acabe assim: desejamos que essas palavras pelas quais a tese se des-fecha se encontrem no meio de outros acontecimentos e componham alianças outras...

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 25-36, 1997.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **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.
- AGUIAR, A. A. **Entre as ciências da vida e a medicalização da existência**: uma cartografia da psiquiatria contemporânea. Estados Gerais da Psicanálise. Segundo Encontro Mundial, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em:
<http://egp.dreamhosters.com/encontros/mundial_rj/download/2d_Aguiar_47130903_port.pdf>. Acesso em: 18 de junho de 2013.
- AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referências e dispositivos em análise. **Psicologia: Ciência e Profissão**, vol. 27, n. 4, p. 648-663, 2007.
- AGUIAR, K. F.; LIMA, S.M. Observar. In: NASCIMENTO, M. L.; FONSECA, T. M. G. MARASCHIN, C. (Orgs.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. 1ªed. Porto Alegre: Sulinas, p. 163-165, 2012.
- ALKIMIN, M.A. (Org). **Bullying**: visão interdisciplinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.
- AMADO, J. S.; FREIRE, I. P. **Indisciplina e violência na escola**: compreender para prevenir. Porto: Asa, 2002.
- ANDRADE, L.F.; ROMAGNOLI, R.C. **O Psicólogo no CRAS**: Uma Cartografia dos Territórios Subjetivos. **Psicologia Ciência e Profissão**, 30 (3), 604-619, 2010.
- ANTUNES, D. C. **Bullying**: razão instrumental e preconceito. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, v. 1. 243p.
- ANTUNES, D. C; ZUIN, A.A.S. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Revista Psicologia e Sociedade**, Brasília, v. 20, n. 1, p. 33-42, 2008.
- AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos CEDES**, v.19, n.47, p. 07-19, 1998.
- ARRUDA, M.; COSTA, M.F.V Brincadeira, Linguagem e Cotidiano: Complexidade pela Ótica da Deriva. In: COSTA, M.F; COLAÇO, V.F.R; BARROS DA COSTA, N. (Orgs). **Modos de brincar, lembrar e dizer**: discursividade e subjetivação. Fortaleza: Edições UFC, 2007. p. 99-116.
- AZEVEDO, L. F. de. Bullying e homofobia na escola: processo de construção de identidades e o estranhamento do outro. In: RAM 2009. **VIII Reunión de Antropología del Mercosul**. Disponível em:
<<http://www.ram2009.unsam.edu.ar/GT/GT%2017%20E2%80%9320Descos%20qfront>>

[an%20Estudios%20sobre%20Sexualidades%20Dissidentes/GT17Ponencia%5BAzevedo%5D.pdf](#). Acesso em 25/08/2014.

BANDEIRA, C. M. **Bullying:auto-estima e diferenças de gênero**. 2009. Dissertação (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BANDEIRA, C.M; HUTZ, C.S. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n, 1, p. 131-138, 2010.

BAREMBLITT, G. F. **Compêndio de Análise Institucional e outras correntes: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1992.

BARROS, J.P.P. **Interações em um grupo de discussão sobre saúde: estudo do seu caráter mediador na constituição subjetiva dos participantes**. 2010. 155f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

BARROS, R. B. **Grupo: a afirmação de um simulacro**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

_____. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BEAUDION, M; TAYLOR, M. **Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BENEVIDES, P.S. As retóricas contemporâneas e a significação da educação inclusiva. **Psicologia e Sociedade**, Brasília, v.23, n.2, maio-agosto, p. 248-253, 2011.

BENEVIDES, P.S; MUNIZ NETO, J. Educação, subjetivação e resistência nas sociedades de controle. **ECOS - Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.27-40, 2011.

BERGER, K. S. Update on bullying at school: science forgotten? **Developmental Review**. n. 27, p. 90-126, 2007.

BIRMAN, J. A exceção como regra: sobre a violência na contemporaneidade. **Revista EPOS**, Rio de Janeiro, v. 2, n.1, p. 1-24, jan-jun, 2011.

BONAMIGO, I. S. Violências e processos contemporâneos de subjetivação. In: BONAMIGO, I. S.; TONDIN, C. F.; BRUXEL, K. (Org.). **As práticas da psicologia social com(o) movimentos de resistência e criação**. 1ed.Porto Alegre: Abrapso Sul, 2008, v. 1, p. 195-206.

BUJES, M. I.E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 7457 – Política “Antibullying”, 2010. Disponível em:
<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=480234>
Acesso em: 20 dez. 2013.

BRITO, C. C; OLIVEIRA, M. T. Bullying e autoestima em adolescentes de escolas públicas. **J. Pediatr.** (Rio J.) vol.89,no.6, Porto Alegre Nov./Dec. 2013.

CALHAU, L. B. **Bullying**: o que você precisa saber: Identificação, prevenção e repressão. Niterói: Ímpetus, 2011.

CANÁRIO, R. A escola: das promessas às incertezas. **Revista Educação Unisinos**, n 12, v. 2, p.73-81, maio/agosto, 2008.

CANDIOTTO, C. Disciplina e segurança em Michel Foucault: a normalização e a regulação da delinquência. **Psicologia e Sociedade**, vol.24 (no.spe), Belo Horizonte, 2012.

CANTINI, N. **Problematizando o bullying na realidade brasileira**. 2004. 183f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Católica de Campinas, 2004.

CARVALHO, A. A. T; SILVA, M. L. O bullying e a gestão democrática de escolas públicas. Olhares Plurais – **Revista Eletrônica Multidisciplinar**, v. 1, n. 4, p. 81-98, 2011.

CASTEL, R. **A gestão dos riscos**: da antipsiquiatria à pós-psicanálise. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

CHARLOT, B; ÉMIN, J. C. **Violences à l'École**: état des savoirs. Paris:Armand Colin, 1997.

CHARLOT, B. Violência nas escolas: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, n. 8, jul./dez. 2002.

COLAÇO, V. F. R.; SANTOS, W. S. ; MELO, J. F. ; LOPES, G. S. . Identidade étnica e percepção de preconceito racial em jovens de escolas públicas de Fortaleza. In: Veriana de Fátima Rodrigues Colaço; Andréa Carla Filgueira Cordeiro. (Org.). **Adolescência e Juventude**: conhecer para proteger. 1ed.São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013, v. 1, p. 293-316.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de Campinas. **Em Aberto**, Brasília, ano 1, n. 53, jan./mar. 1992.

COSTA, M. F. V. Identidade étnico-racial na arte de brincar. In: COSTA, M. F. V; COSTA, N. B.;COLAÇO, V.F.R. (Orgs.). **Modos de Brincar, Lembrar e Dizer**: Discursividade e Subjetivação. 1ed.Fortaleza: Edições UFC, 2007, v. 1, p. 40-58.

DEBARBIEUX, E. Violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto. **Educação e Pesquisa**, nº 27, v.1, p.163-193, 2001.

_____. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: BLAYA, C.; DEBARBIEUX, E. (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília, UNESCO, 2002.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. 8. ed. atualizada. Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

_____. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

_____. **Spinoza, filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2000.

_____. O que é um dispositivo? In: DELEUZE, G. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Vega, 1998.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka**: por uma literatura menor. Tradução Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DREYFUS, H; RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DORNELES, D.S.; GRIGOLETTI, M.S.; CANFIELD, M.S. Agressividade Escolar. In: **Kineses**, Santa Maria – RS, v.18, p. 51-75, 1997.

DORNELLES, L. V.; BUJES, M. I. E. Alguns modos de significar a infância. In: _____. **Educação e infância**: na era da informação. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 11-28.

DUARTE, A. **Vidas em risco**: crítica do presente em Heidegger, Arendt e Foucault. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DUCHATIZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros: Narrando a Alteridade na cultura e na Educação. In LARROSA, J; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel**: Políticas e Poéticas da Diferença. Trad. S. G. da Veiga – 2ªed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 119-138.

ESCÓSSIA, L; TEDESCO, S. O coletivo de forças como plano da experiência cartográfica. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulinas, 2010. p.92-108.

ESTEBAN, M.T. Dilemas para uma pesquisadora do cotidiano. In: GARCIA, R.L (Org). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FIGUEIRA, I.S; FERREIRA-NETO, C. A. **Bullying**: o problema do abuso de poder e vitimização de alunos. In: 1 Congresso Latino-Americano sobre Educação Inclusiva, 2001, João Pessoa. 1 Congresso Latino-Americano sobre Educação Inclusiva. João Pessoa: Ed. UFPB, 2001.

FISCHER, R. M. B. **A Adolescência em Discurso: mídia e produção de subjetividade**. 1996. 297f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

FISCHER, R. M. et.al. **Bullying escolar no Brasil: Relatório final**. São Paulo, SP: Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor, Fundação Instituto de Administração, 2010.

FONSECA, M. A. **Michel Foucault e a construção do sujeito**. São Paulo: EDUC, 1995.

_____. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, 2002.

FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica** (2ª ed.). Rio de Janeiro: Forense-Universitária. 1963.

_____. **Ditos e Escritos**. Paris: Gallimard, v. 4, 1994.

_____. **Ditos e Escritos**. Paris: Gallimard, v. 5, 1995.

_____. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. Aula de 17 de março de 1976. In: FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: o curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 285-315.

_____. Sobre a história da sexualidade. In: **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. "Poder e saber". In: MOTTA, M. B. da (org.) **Estratégia, poder-saber**. (Coleção Ditos & Escritos Volume IV). 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2003.

_____. **Vigiar e Punir: história de violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **A Arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

_____. **Do Governo dos Vivos**. Curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos). São Paulo/Rio de Janeiro: CCS/Achiamé, 2009.

_____. 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.

FRANCISCO, M.V; LIBÓRIO, R.M.C. Um Estudo sobre *Bullying* entre Escolares do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.22, n. 2, p. 200-207, 2009.

GADELHA, S. Educação, políticas de subjetivação e sociedades de controle. In: MARCONDES, A.; FERNANDES, A.; ROCHA, M. (Org.). **Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 15-36.

_____. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, 27(2): 169-178 jul./dez. 2002.

_____. **Deleuze e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GUARIDO, R.; VOLTOLINI, R. O que não tem remédio, remediado está? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 239-263, abr. 2009.

GUARIDO, R. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n. 1, p. 151-161, jan./abr. 2007.

GUATTARI, F. Transversalidade. In: ROLNIK, S. (Org.). **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 88-105.

_____. Espaço e poder: a criação de territórios na cidade. In: **Espaço & Debates** (São Paulo), Ano V, Nº 16. 1985.

_____. Da produção da subjetividade. In: GUATTARI, F. **Caosmose, um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: 2000.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes. 2005.

GUIMARÃES, A. M. “Escolas? Não tem mais jeito!” In: BONFIM, M.C.A; MATOS, K.S.L. **Juventudes, Cultura de Paz e Violências na escola**. Fortaleza: Edições UFC, 2006, p. 105-124.

_____. Novos regimes de ver, ouvir e sentir afetam a vida escolar. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 413-430, set./dez. 2010.

HACKING, I. **The emergence of probability**: A philosophical study of early ideas about probability induction and statistical inference. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

HARDT, M. A sociedade mundial de controle. In: ALLIEZ, E. (Org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

HECKERT, A.L.C; ROCHA, M. L. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. **Psicologia & Sociedade**, 24(n.spe.): 85-93, 2012.

HILESHEIM, B; CRUZ, L.R. Risco, vulnerabilidade e infância: algumas aproximações. **Psicologia & Sociedade**; 20 (2): 192-199, 2008.

JOBIM E SOUZA, S; SALGADO, R.G. Mikhail Bakhtin e a ética das imagens nos estudos da infância. In: CASTRO, L.R; BESSET, V.L. **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008. P. 514-531.

JORGE, M. A. S. A violência e o processo de mundialização. In MOURÃO, J. C. (Org.), **Clínica e política 2**: subjetividade, direitos humanos e invenção de práticas clínicas (pp. 259-266). Rio de Janeiro: Abaquare. 2009.

KAMERS, M. A fabricação da loucura na infância: psiquiatrização do discurso e medicalização da criança. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 153-165, jan./abr. 2013.

KASTRUP, V. A Psicologia da rede e os novos intercessores. In: FONSECA, T. G.; FRANCISCO, D.J. (Orgs.). **Formas de ser e habitar a contemporaneidade**. 1ed.Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000, v. 1, p. 13-26.

_____. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. In: CASTRO, L.R.; BESSET, V. L. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

_____. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulinas, 2009. p.17-31.

KASTRUP, V; BARROS, R.B. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulinas, 2009. p.76-91.

KASTRUP, V.; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, p. 263-280, 2013.

KEHL, M. R. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAIS, R.; VANNUCHI, P. (Orgs.). **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. 2 Ed. Editora Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2004.

LAPASSADE, G. **Microsociologia da vida escolar**. Paris: Anthropos, 1998.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T.(Org.). **OsujeitodaEducação:estudosfoucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 35-86.

LEME, M.I.S. A gestão da violência escolar. **Rev. Diálogo Educ**. Nº 9, v. 28, p. 541-555. 2009.

LEMOS, F. C. S.; VASCO, D. dos S. Alguns percursos históricos entre o higienismo e a medicalização na atenção à infância e às famílias. **Revista do Difere**, v. 2, n. 4, dez., 2012.

LEMOS, F.C.S.; GALINDO, D.C.G. Violência Escolar – em xeque a proposta de paz no ensino médio. **Dialogia**, São Paulo, n. 16, p. 129-140, 2012.

LEMOS, F.C.S.; SCHEINVAR, E.; NASCIMENTO, M.L. Uma análise do acontecimento “crianças e jovens em risco”. **Psicologia & Sociedade**; 24(n.spe.): 25-30, 2012.

LIBÂNEO, J. L. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. Goiânia: editora alternativa, 2004.

LISBOA, C. S. M. **Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade em crianças de idade escolar**: fatores de risco e proteção. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LOBO, L. F. **Os Infames da História**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

_____. A expansão dos poderes judiciários. **Psicologia & Sociedade**; 24(n.spe.): 25-30, 2012.

LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, v. 81, n. 5, 164-172, 2005.

LOURAU, R. Análise Institucional e Prática de Pesquisa. In: RODRIGUES, H.B.C.(Orgs). **René Lourau na UERJ**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993. p. 7-114.

_____. **A Análise Institucional**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACHADO, A. M. Educação Inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando? In: BAPTISTA, C. R. (Org). **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006, v. 1, p. 127-134.

MALTA, D.C; SILVA, M.A.I; MELLO, F.C.M; MONTEIRO, R.A; SARDINHA, L.M.V; CRESPO, C; CARVALHO, M.G.O; SILVA, M.M.A; PORTO, D. L. *Bullying* nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) 2009. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15(Supl. 2), p. 3065-3076, 2010.

MANCEBO, D. Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 22, n. 1, p. 100-111, 2002.

MARAFON, G. **Vidas em Judicialização**: efeito bullying como analisador. 2013. 163f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2013a.

_____. Políticas da vida hoje: o 'fenômeno' bullying ou como recusar o que somos. In: COLLARES, C. A. L; MOYSÉS, M. A. A.; RIBEIRO, M. C. F.. (Org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013b, v. 1, p. 133-148.

_____. Judicialização da infância: da menoridade à prevenção do bullying. **Revista entreideias**: educação, cultura e sociedade, v. 3, p. 79-93, 2014.

MARINHO, C. M. De Deus à Diferença: trajetória das matrizes filosóficas na educação brasileira. **Filosofia e Educação**, v. 4, p. 201-231, 2012.

MARTINS, M. J. D. Agressão e vitimação entre adolescentes em contexto escolar: Um estudo empírico. **Análise Psicológica**, v. 4, n. 23, p. 401-425, 2005.

MATTOS, A. R.; CASTRO, L. R. de. Os jovens e a experiência do outro em tempos de liberdade. In: COSTA, M. F. V e ATEM, E. (Org.). **Alteridade** - o Outro como problema. 1ed.Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011, p. 136-161.

MEDRADO, B.; SPINK, M. J.; MÉLLO, R. P. Diários como atuantes em nossas pesquisas: narrativas ficcionais implicadas. In: SPINK, M. J; BRIGAGÃO, J. I. M; NASCIMENTO, V. L. V. do; CORDEIRO, M.P. (Org.). **A produção de informação na pesquisa social** - compartilhando ferramentas. 01ed.Rio de Janeiro: Centro Edelnstein de Pesquisas Sociais, 2014, v. 01, p. 14-30.

MENEZES, J. A. Dialogando sobre igualdade e diferença com jovens: um estudo de caso. In: COSTA, M.F.V; FREITAS, G. (OrgS.). **Cultura Ludica, Discurso e Identidade na Sociedade de Consumo**. 1a.ed.Fortaleza: Expressão Gráfica, 2005,p. 245-266.

MENEZES, J.A; ARCOVERDE, L.R; LIBARDI, S.S. A pesquisa-intervenção com adolescentes: oficina como contexto narrativo sobre igualdade e diferença. In: CASTRO, L.R.D; BESSET, V. L (Orgs). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008. p. 205-223.

MIDDELTON-MOZ, J; ZAWADSKI, N. **Bullying**: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos. Porto Alegre, Artmed, 2007.

MIRANDA, L. L. Linguagem e modos de subjetivação na relação práticas escolares e televisão. **O Público e o Privado (UECE)**, v. 14, p. 165-177, 2009.

MORAES, T.D; NASCIMENTO, M. L. Da norma ao risco: transformações na produção de subjetividades contemporâneas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, jan./jun, 2002, p. 91-102.

MOURA, D.R; CRUZ, A.C.N; QUEVEDO, L.A. Prevalência e características de escolares vítimas de bullying. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 87, n. 1, 2011, p. 19-23.

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

ORTEGA, F. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Genealogias da amizade**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

PASSETTI, E. Segurança, confiança e tolerância: comandos na sociedade de controle. **São Paulo em Perspectiva**, v.18, n.1, p. 151-160, 2004.

PASSOS, E. O estado violento em nós. In: Mourão, J. C. (org). **Clínica e política 2**: Subjetividade, direitos humanos e invenção de práticas clínicas. Rio de janeiro: Abaquar, 2009.

PASSOS, I. Violência e Relações de Poder. **Revista de Medicina**, Minas Gerais, v. 20, n.2, p. 234-241, 2010.

- PASSOS, E; BARROS, R.B. A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 16, n.1, p. 71-79, Jan-Abril, 2000.
- PASSOS, E; EIRADO, A. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulinas, 2010. p. 109-130.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulinas, 2010. p. 17-31.
- PAULON, S. M. A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. **Psicologia & Sociedade**, 17 (3), 18-25, set-dez: 2005.
- PEREIRA, B.O. **Para uma escola sem violência**. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Portugal: imprensa portuguesa. Porto. Fundação para a Ciência e a Tecnologia. 2002.
- PINHEIRO, F. M. F. **Violência intrafamiliar e envolvimento em “Bullying” no ensino fundamental**. 2006. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)–Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- PINHEIRO, F.M.F; WILHIAMS, L.C.A. Violência intrafamiliar e intimidação entre colegas no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.138, p.995-1018, 2009.
- PLACER, Fernando Gonzalez. O outro hoje: uma ausência permanentemente presente. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da Diferença**. Trad. S. G. da Veiga – 2ª ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 79-89.
- PONTES, A.K. **Juventude e Risco: problematizando os sentidos construídos por jovens sobre esta relação**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- PRADO FILHO, K.; TETI, M.M. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.38, p.45-59, 2013.
- PRATA, M. R. S. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, jan /fev /mar /abr. 2005.
- RABINOW, P.; ROSE, N. O conceito de biopoder hoje. Política e Trabalho: **Revista de Ciências Sociais**, João Pessoa, n. 24, Abril, 2006.
- RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 13.474, de junho de 2010. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/Legis/Arquivos/13.474.pdf>
- ROCHA, M. L. Educação em tempos de tédio: um desafio à micropolítica. In: ROCHA, M. L.; REBELLO, M. P.; TANAMACHI, E.R (Orgs). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.p. 185-207.
- _____. Psicologia e práticas institucionais: a pesquisa-intervenção em movimento. **Psico (PUCRS)**, v. 37, 2006.
- _____. Inclusão ou exclusão? Produção de Subjetividade nas práticas de formação. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 3, p. 477-484, jul./set. 2008.

_____. Psicologia Social e práticas institucionais na escola: questões e deslocamentos na pesquisa-intervenção. In: BRIZOLA, A.L. C.; ZANELLA, A. V; GESSER, M. (Orgs). **Práticas sociais, políticas públicas e direitos humanos**. Florianópolis: ABRAPSO, 2013.p. 195-206.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Entreatos: percurso de construção da psicologia na rede pública de ensino. **Estudos e Pesquisas de Psicologia**, UERJ, Rio de Janeiro, ano 10, n.1, p. 68-84, 2010.

ROLIM, M. **Bullying**: o pesadelo da escola, um estudo de caso e notas sobre o que fazer. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Sociologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

RUOTTI, C; ALVES, R; CUBAS, V. O. **Violência na escola**: um guia para pais e professores. São Paulo: Andhep: Imprensa oficial do estado de São Paulo, 2007.

ROCHA, M.L. Psicologia e práticas institucionais: a pesquisa-intervenção em movimento. **Psico (PUCRS)**, v. 37, p. 169-174, 2006.

ROCHA, M. L. Psicologia Social e práticas institucionais na escola: questões e deslocamentos na pesquisa-intervenção. In: BRIZOLA, A. L.; ZANELLA, A.V.; & GESSER, M. (Orgs). **Práticas Sociais, políticas públicas e direitos humanos**. 1ed.Florianópolis: ABRAPSO-NUPPE/CFH/UFSC, 2013, v. 1, p. 195-205.

SALLES, L.M.F.; SILVA, J.M.A.P.; CASTRO, J.C.R.; VILLANUEVA, C.F.; BILBAO, R.D. **A violência no âmbito escolar**. 2014. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/levs/article/viewFile/761/663>. Acesso em: set 2014.

SANTOS, J. V. T. Microfísica da violência, uma questão social mundial. **Cienc. Cult.** [online], v. 54, n.1, 22-24, 2002.

SANTOS, N. I. S; BARONI, L.R. Uma pesquisa-intervenção em análise: militância, sobreimplicação ou ato político? In: MACHADO, A.M.; FERNANDES, A.M.D; & ROCHA, M. L. (Orgs.), **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. (p. 67-86). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2007.

SANTOS, M. M.; KIENEN, N. Características do bullying na percepção de alunos e professores de uma escola de ensino fundamental. **Temas em Psicologia**, v.22, n.1, p. 161-178, 2014.

SARAIVA, K; VEIGA-NETO, A. Modernidade Líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação e Realidade**. v..34, n.2, p. 187-202, 2009.

SILVA, T.(Org.). **OsjeitodaEducação:estudosfoucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA, A.B.B. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, L.C.; NOGUEIRA, M. A. Indisciplina ou violência na escola? Uma distinção possível e necessária. In: GONÇALVES, L.A.O.; TOSTA, S. P.; (Orgs). **A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 15-62.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.

_____. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

SMITH, P. K. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: Unesco, 2002.

SOUZA, P. Agenciar. In: FONSECA, T.M.G.; NASCIMENTO, M.L.; MARASCHIN. **Pesquisar na Diferença**: Um Abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SPINK, M. J. P. Trópicos do discurso sobre o risco: risco-aventura como metáfora na modernidade tardia. **Cadernos de Saúde Pública**, v.17, n.6, p. 1277-1311, Rio de Janeiro Nov./Dec. 2001.

SPINK, M. J.; LIMA, H. Rigor e visibilidade: a explicação dos passos da interpretação. In: SPINK, M. J. (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SPINK, M. J. P.; MENEGON, V.; MEDRADO, B. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. **Psicologia e Sociedade** (Impresso), v. 26, p. 32-43, 2014.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Revista Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, 2001.

STELKO-PEREIRA, A.C., SANTINI, P.M. & WILLIAMS, L.C.A. Um livro a se debater: Bullying: mentes perigosas na escola de Ana Beatriz Barbosa Silva. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 14, n.1, 197-202, 2012.

TUDIN, C. F. Violências nas escolas e territórios educativos. In: BONAMIGO, I. S.; TORDIN, C. F; BRUXEL, K. **As práticas da psicologia social com(o) movimento de resistência e criação**. Porto Alegre: ABRAPSO SUL, 2008.

TRINDADE, A. M. & MENEZES, J. A. Intimidações na adolescência: expressões da violência entre pares na cultura escolar. **Psicologia e Sociedade**, v. 25, n.1, p. 142-151, 2013.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.6, p. 68-96, 1992.

VAZ, P. **Corpo e Risco**. Forum Media, Viseu, v. 1, n. 1, p.101-111, 1999.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 1ª. ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2003.

_____. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: Adriana M. Machado et al. (Org.). **Psicologia e direitos humanos**: educação inclusiva direitos humanos na escola. 1ed.São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 55-70.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (orgs). **Figuras de Foucault**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). **Foucault: filosofia & política**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, v. 1, p. 37-52.

WENDT, G.W.; LISBOA, C.S.M. Compreendendo o Fenômeno do *Cyberbullying*. **Temas em Psicologia**. v. 22, n. 1, 39-54, 2014.

ZAINE, I; REIS, M.J.D; PADOVANI, R.C. Comportamentos de *bullying* e conflito com a lei. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.27, n.3, p.375-382, 2010.