

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
UNIRIO

A VIOLÊNCIA ESCOLAR
Perspectivas em uma era líquido-moderna

Robert Lee Segal

2010

ROBERT LEE SEGAL

**A VIOLÊNCIA ESCOLAR:
Perspectivas em uma era líquido-moderna**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Phd. Sueli Barbosa Thomaz

Rio de Janeiro

2010

ROBERT LEE SEGAL

**A VIOLÊNCIA ESCOLAR:
Perspectivas em uma era líquido-moderna**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 15/04/2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Phd. Sueli Barbosa Thomaz
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Celi Chaves Vasconcelos
Universidade Católica de Petrópolis (UCP)

Prof. Dr. Phd. Miguel Angel de Barrenechea
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Prof^ª. Dr^ª Angela Maria de Souza Martins (Suplente)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Segal, Robert Segal.
S454 A violência escolar: perspectivas em uma era líquido-moderna / Robert
Lee Segal, 2010.
114f.

Orientador: Sueli Barbosa Thomaz.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

1. Violência escolar - Brasil. 2. Educação – Violência - Brasil. 3. Proble-
mas sociais - Brasil. 4. Era líquido-moderna. I. Thomaz, Sueli Barbosa. II. Uni-
versidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2003-). Centro de Ciências Hu-
manas e Sociais. Curso de Mestrado em Educação. III. Título.

CCD – 371.7820981

Dedico este trabalho a

Nilza Segal, minha querida mãe, por tudo e todas as razões que extrapolam a racionalidade

Anita Segal, minha cúmplice incondicional neste sonho, sempre compreensível diante de minhas ausências e insanidades.

Bernard Segal, meu querido irmão, que, em um breve espaço de tempo, me ensinou o valor da vida, mesmo com seu próprio sacrifício.

João Eudes e Maria Teresinha, minhas duas paixões.

Rosilene Ramos Gonçalves, minha sempre querida, pelo grande incentivo.

Marco Antônio Nunes Rodrigues, meu grande companheiro de dissidências e utopias.

E às pessoas que possuem ousadia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente a Prof^ª. Dr^ª. Phd. Sueli Barbosa Thomaz, minha orientadora, estimada amiga e cúmplice nesta jornada. Oxalá, todos os pesquisadores tivessem a chance ter uma orientadora como a ela.

Agradeço ao Prof. Dr. Phd. Miguel Angel Barranechea, a Prof^ª. Dr^ª. Maria Celi Chaves Vasconcelos e a Prof^ª Dr^ª Angela Maria de Souza Martins, pela aceitação em fazer parte de minha banca examinadora e pelas valiosas contribuições, e aos professores Ana Canen, Diógenes Pinheiro, Guaracira Gouvêa de Sousa, Maria Elena Viana Souza, Nailda Marinho da Costa Bonato e Sul Brasil Pinto Rodrigues, pelo legado.

Agradeço aos meus colegas do curso de mestrado, Alexandre Ribeiro Neto, Andréa Aceti Gurgel, Clarisse Almeida, Delma Marcelo dos Santos, Elson Luiz Barbosa Filho, Fernanda Mattos Carpinteiro dos Santos, Helen da Silva Escansette, Jesica Nara P. de S. Lima, Kátia Vicente da Silva, Keila Nunes Valente, Lisi Salazar Coutinho, Luciana Borges Patroclo, Marco Aurélio Vasconcelos, Maria Ana Dias, Maria de Fátima Ferreira Brito, Maria Inês Pereira Guimarães, Mariana Campos Silva Mendes, Maximiliano de Souza, Roberta Guimarães Teixeira, Robledo Mendes da Silva e Vitor Soares Mann, com quem pude compartilhar angústias e alegrias.

Agradeço a Gustavo Pinto Alves da Silva, Kenia Maynard da Silva, Selma Regina Aragão Conceição e Maria Regina Menezes da Costa, pela solidariedade ímpar e por demonstrarem que mesmo os pequenos atos podem fazer a diferença, e a quem mais torceu por mim.

Agradeço a José da Costa Nogueira, Monique Lima de Andrade e Simone Martins Santos que, com espírito de solidariedade, muito contribuíram para que este trabalho fosse realizado.

Agradeço a Mário Meir, Verônica Malkah e Zilton Hilel pelas contribuições subversivas.

Agradeço ainda a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e a Coordenação de Aperfeiçoamento e Pesquisa (CAPES) pelo fomento do presente estudo, mediante a concessão de uma bolsa de pesquisa, tornando-o viável.

A flor da pele e ao fundo da alma – assim é a violência no cotidiano, uma violência que corre e ricocheteia sobre as superfícies de nossa existência e que uma palavra, um gesto, uma imagem, um grito, uma sombra que seja, capta sustenta e relança indefinidamente, e que, no entanto, desta espuma dos dias, abre a alma vertiginosos abismos em mergulhos de angústias que nos fazem dizer: “sou eu mesmo toda essa violência?” (DADOUN, 1998, p. 43).

Com efeito, é necessário constatar antes de tudo que as carnificinas, os massacres, os genocídios, o barulho e a fúria, ou seja, a violência em suas diversas modulações, é a herança comum a todo e qualquer conjunto civilizacional (MAFFESOLI, 1987, p. 13)

RESUMO

SEGAL, Robert Lee. *A Violência Escolar: perspectivas em uma era líquido-moderna*. 2010, 114f. Dissertação – Mestrado (Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa sobre a *violência escolar* e que buscou articular o referencial teórico de diversos autores, tais como Balandier, Bauman, Foucault, Dadoun, Maffesoli, Morin, entre outros, com a literatura especializada sobre a *violência escolar*, com o objetivo e, ao mesmo tempo, com a relevância de, livre de estereótipos simplificadores que caracterizam as abordagens tradicionais sobre o tema, possibilitar a compreensão da *violência* e, particularmente, da *violência escolar* (*violência da escola*, *violência à escola* e *violência na escola*), na realidade de uma *era líquido-moderna*, em que, acordo com Bauman, o amor (2004), o tempo (2007a) e a vida (2007b) seriam líquidos, voláteis, efêmeros e, no caso do medo (2008), difuso, disperso, indistinto, desvinculado e flutuante. Tendo-se optado por uma pesquisa qualitativa, quanto à sua forma de abordagem, partiu-se para uma pesquisa bibliográfica, mediante a coleta de obras de leitura corrente (obras literárias), obra de referência (dicionário) e publicações periódicas (jornais e revistas), e uma pesquisa documental, através da utilização de obras cinematográficas (filmes e documentário), quanto ao procedimento técnico, e uma pesquisa de cunho exploratório, com relação aos seus objetivos, que permitiu, à guisa de uma conclusão, compreender a *violência* e, especialmente, a *violência escolar* como fenômeno não somente relacionado aos conflitos, mas também como fenômeno ligado às trocas simbólicas e à complexidade que envolveriam as manifestações de dinâmica social numa *sociedade* em uma *era líquido-moderna*, cuja compreensão escaparia às matrizes políticas, econômicas e ideológicas, e assentada em um *querer viver* individual e coletivo que busca se desprender de normas culturais e institucionais cristalizadas, de rotinas e de laços sociais rígidos, e que poderia se manifestar como uma espécie de um *totem das tribos* em uma *sociedade líquida*.

Palavras-chave: violência, violência escolar, era líquido-moderna.

ABSTRACT

SEGAL, Robert Lee. *A Violência Escolar: perspectivas em uma era líquido-moderna*. 2010, 114 f. Dissertação – Mestrado (Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

This study presents a research on the school violence in Brazilian context. Following a methodology of qualitative study analysis and bibliographic (books, articles, issues, newspapers and magazines) and documental research (films), it analyses – based on some films, and grounded on Michel Maffesoli and Roger Dadoun violence theoretical analysis, and also considering a “liquid love”, “liquid fear”, “liquid life” and “liquid time” society, according to Zygmunt Bauman, and Edgar Morin theory of the complexity – the basic forms of school violence were taken – violence of the school such as a cultural and symbolic power, violence against the school as strength for resistance to the establishment, and violence at school as symbolic and social system of communication among the students. The main object of this study consists on helping comprehension on the school violence in a “liquid society” and a “modern-liquid era”, beyond traditional analysis held on political, economic and ideologic views, that make possible understanding how violence can be taken as a manner of breaking through the establishment.

Keywords: violence, school violence, modern-liquid era.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11-25
CAPÍTULO 1. A VIOLÊNCIA: dinâmica e polissemia de valores em uma era líquido-moderna	26-64
1.1. Ficção e realidade: o côncavo e o convexo	26-30
1.2. Definições e amplitudes da violência	30-38
1.3. Da violência da guerra, do massacre, do genocídio e do terrorismo à violência do nascimento, do desenvolvimento e da morte do homem	38-41
1.4. Violência na dinâmica do tempo líquido	41-44
1.5. Violência e poder	44-48
1.5.1. Do totalitarismo à solidariedade	48-50
1.5.2. A relação poder-potência	50-53
1.5.3. A violência banal e a violência anômica: a busca do querer viver social	53-65
CAPÍTULO 2. A VIOLÊNCIA ESCOLAR: Articulando teoria e documentos cinematográficos para a compreensão da violência escolar à luz da realidade brasileira	66-100
2.1. Da ficção à realidade: a violência escolar à luz da realidade brasileira	66-68
2.2. A violência e o medo líquido na escola brasileira	68-70
2.3. Violência da escola: a violência do poder simbólico	71-79
2.4. Violência à escola: a dissidência dos Dionísios pós-modernos	80-86
2.5. Violência na escola	86-100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101-106
REFERÊNCIAS	106-114

INTRODUÇÃO

*Prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo.*

(Trecho da música *Metamorfose Ambulante*, de Raul Seixas)

Sentado numa sala escura de um cinema, tive a chance de assistir, por aproximadamente duas horas, um filme que trata do cotidiano numa escola localizada na periferia de Paris. O filme chama-se *Entre os Muros da Escola (Entre Les Murs)*, dirigido por Laurent Cantet e baseado no livro homônimo de François Bégaudeau, que narra a complexidade das relações entre os atores escolares – professores, alunos e pais destes últimos. A imagem da escola associada à segurança logo é posta à prova pela narrativa que mostra alunos que brigam entre si e desafiam os professores; professores exercem sua autoridade sobre os alunos com métodos questionáveis; pais exigem da escola mais daquilo que ela poderia (ou caberia) oferecer. Trata-se, pois, de uma relação tensa. Esse é o enredo do filme.

Pelo jogo de imagens e por sua narrativa, o filme em tela trouxe lembranças do tempo em que eu freqüentava a escola. Quase que simultaneamente a cada cena do filme, vieram em minha mente várias passagens da vida escolar. Lembrei-me de meus professores, colegas e quase tudo que minha memória me permitiu resgatar daquele tempo¹.

Tive a chance de recordar, ali mesmo, sentado numa das poltronas do cinema, os amigos que fiz, as paixões que tive, os sucessos e os fracassos que experimentei em meus tempos de escola. Para mim, foi uma época marcante.

Mas, aquele filme despertou minha memória com relação a uma ocasião em especial.

Nos idos da década de 1980, estudava numa escola particular localizada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, instituição esta que nem existe mais. Naquela época, cursava o que atualmente se entende como o sexto ano do ensino fundamental e, numa aula de

¹ Segundo Holzer (2004, p. 25), a câmera cinematográfica pode revelar a quem assiste a um filme, as inúmeras ligações existenciais entre o homem e seu mundo. Esse mesmo autor, citando Miltry, concebe que o real, no cinema, organiza-se no discurso, cabendo ao indivíduo discernir as essências contidas nas imagens, num procedimento hermenêutico. HOLZER, Werther. *A Paisagem no Cinema Novo Brasileiro: um estudo de caso*. In Revista Poiesis: estudos de ciência da arte. Volume 5, p. 25-48, Niterói: UFF, 2004.

matemática, passei uma experiência que poderia ser considerada como inesquecível, não só por mim, mas também por outras pessoas.

A professora Sílvia² perguntou aos alunos quem teria feito o “dever de casa” de matemática e, em resposta, juntamente com tantos outros colegas de minha classe, levantei meu braço. Externando um comportamento de espanto diante do fato de eu ter feito a tarefa, a mencionada professora disse: “olha gente, não é que ele fez o dever de casa”.

A reação dos meus colegas de classe não foi outra senão cair na gargalhada e me zoar, como se diz na linguagem juvenil contemporânea.

E, como se não bastasse o que se pode considerar como uma atitude vexatória, a professora me fez apresentar-lhe o trabalho, para que pudesse conferi-lo pessoalmente, na presença dos colegas de classe, além de ter-me obrigado, após, ir ao quadro para tirar qualquer sombra de dúvida de que eu efetivamente teria feito o tal “dever de casa”.

Longe de afirmar se a referida professora de matemática era “boa” ou “ruim”, competente ou não, o que poderia dar ensejo a leviandades por minha parte, traz-se aqui o registro de um evento ocorrido há mais de uma década, em uma sociedade que ainda usufruía das contribuições tecnocientíficas como o computador, pelo menos como se utiliza atualmente, a rede mundial de computadores (*internet*), o aparelho de telefone celular, entre outras inovações, que nos permitem viver em *tempos líquidos* (BAUMAN, 2007a) ou uma *hipermodernidade* (LIPOVETSKY, 2004).

E, nesta ocasião, o que se pretende ressaltar é o reconhecimento de que a professora de matemática aqui mencionada pertenceu a tempo e lugar específicos. Muito provavelmente, sua formação para lecionar deve ter exigido habilidades condizentes com sua era. Além do uso de recursos hoje considerados como obsoletos, vivia-se num período em que havia o governo da ditadura militar³, cambaleante, mas ainda em vigor.

Naquele contexto, a principal preocupação no plano educacional brasileiro ainda era a erradicação do analfabetismo. Era um país ainda considerado como subdesenvolvido, num sistema geopolítico bipolar, ocasionado pela denominada Guerra Fria, que partia o globo terrestre em blocos sob a influência dos Estados Unidos da América e da então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas⁴; num tempo em que um muro de concreto e aço dividia a

² Sílvia é o nome fictício da professora de matemática, para a qual se decidiu manter o anonimato.

³ A chamada ditadura militar vigorou no Brasil no período 1964-1985. Nota do autor.

⁴ A União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) foi extinta em dezembro de 1991, dando lugar a quinze repúblicas independentes. Nota do autor.

Alemanha⁵, privando a liberdade de locomoção de um povo inteiro; numa era em que a comunicação e a informação não circulavam no dinamismo veloz como o da atualidade, etc.

Havia a sensação de que, se não perpétuos, a Guerra Fria, o monólito soviético e o muro de Berlim durariam por muito tempo, assim como (quase) tudo na vida.

Além disso, os significados de cidadania e educação eram diversos dos dias de hoje. O significado de cidadania encontrava-se atrelado à obediência às normas preestabelecidas, visando a “segurança nacional” e, posteriormente, ao voto. Quanto à educação, visava essencialmente à diminuição do analfabetismo e preparação da população para o mercado de trabalho.

Quem sabe se aquela professora tivesse se formado nos dias atuais, cuja conjuntura social, política, econômica e jurídica encontra-se de modo diverso àquela da década de 1980, seu comportamento para com a minha pessoa não teria sido diferente? Mas isso está somente no plano da especulação.

Além do tratamento da professora de matemática, pude recordar as brigas e as brincadeiras entre os alunos. Quantas vezes foi possível presenciar ou mesmo ser alvo de um apelido, de uma agressão ou de uma brincadeira considerada de mau-gosto?

Havia uma dinâmica entre os alunos que passava despercebida pelo pessoal da escola, aqui considerando a diretora, os professores e os inspetores. Mas, mesmo com a vigilância por parte dos educadores, beijos⁶, abraços, socos e chutões ocorriam com bastante frequência bem debaixo dos olhos daqueles que tinham o “dever” de nos “educar”.

Existia também naquela escola uma organização em grupos de afinidades. Havia grupos de pessoas que gostava de *rock* (*metaleiros*, *punks*, etc.), dos garotos que eram atletas ligados a clubes esportivos, conhecidos como “federados”, das meninas que dançavam em academias especializadas de *jazz* e *ballet*, entre outros. Enfim, havia gente que “estava na moda”.

Além disso, tinha os garotos e as garotas ditos “populares”, com quem “todo mundo” queria namorar.

⁵ O muro aqui referido é o Muro de Berlim, construído em 1961, dividiu a Alemanha em duas porções: a República Federal da Alemanha (RFA), ou Alemanha Ocidental, e a República Democrática Alemã (RDA), ou Alemanha Oriental. O Muro de Berlim foi posto abaixo em novembro de 1989. Nota do autor.

⁶ Beijos na boca eram proibidos na escola. Para namorar, tínhamos que fazê-lo em cantos específicos da escola, escondidos, longe da vigilância da diretora, dos professores e inspetores. Nota do autor.

Hoje, para mim, é possível perceber como aquele período diz respeito a uma espécie de “caldeirão de emoções”: paixões, medos, euforias, conflitos, solidariedades, egoísmos, ansiedades, etc.

Quando o filme *Entre os Muros da Escola (Entre Les Murs)* terminou e as luzes da sala de projeção se acenderam, permaneci ali, sentado naquela poltrona, pensando na minha vida e em tudo que havia acontecido.

Logo depois, tive acesso ao documentário *Pro Dia Nascer Feliz* (2006), roteiro, direção e edição de João Jardim, que mostra as diversas formas de violência no cotidiano escolar, considerando as variáveis exógenas e endógenas inerentes aos conflitos envolvendo diretores, professores e alunos, tais como a pobreza, a ausência de perspectivas dos jovens, o narcotráfico, a burocracia, o descaso do poder público e da sociedade com a educação, o desânimo dos professores e um constante embate que parece existir entre professores e alunos, e vice-versa.

Este documentário me permitiu reavaliar minha pesquisa que, aliás, já estava em desenvolvimento. Naquele momento, se tornou possível (re)pensar a escola e a dinâmica das relações interpessoais que nela se desenrolam.

Quando decidi abordar a questão da *violência*, especificamente a *violência escolar*, tinha em mente que se tratava de um fenômeno “ruim”, associado a um “mal” dos indivíduos ou coletivo, considerando meu imaginário sobre a violência, na mesma medida que outras pessoas que têm acesso aos meios de comunicação de massa nos presentes dias. Mas, ao realizar a leitura de obras como *A Violência: ensaio acerca do “homo violens”*, de Roger Dadoun, e *Dinâmica da Violência*, de Michel Maffesoli, há que se confessar que minha valoração sobre o tema ficou abalada.

Ora, por anos a fio, a violência havia sido entendida somente como uma “coisa ruim”, relacionada à agressividade, ao crime, às guerras e a atos terroristas, como o ocorrido em 11 de setembro de 2001, mesmo porque ainda estava fresca a lembrança da exibição pela televisão de aviões boeings 767, lotados de passageiros, atravessando as torres gêmeas do World Trade Center e fazendo o que parecia impossível, pelo menos até a manhã daquele dia. Não poderia, em hipótese alguma, até aquele momento, compreender a violência como algo diverso, mesmo porque reconheço que minha construção como pessoa se deu numa perspectiva *moderna* do *breve século XX* (HOBSBAWM, 1995), num mundo bipolar político,

econômico e ideologicamente; num mundo de capitalistas e socialistas⁷, de desenvolvidos e subdesenvolvidos, daqueles que estavam do “lado de cá” e aqueles que estavam do “lado de lá”.

Uma vez aprovado no concurso para o curso de mestrado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, no período 2008-2010, tive contato com a professora Sueli Barbosa Thomaz, a quem coube o encargo de ser a minha orientadora e com quem descobri ter uma coisa em comum: apreciávamos o pensamento de autores como Michel Maffesoli⁸ e Roger Dadoun⁹. Mas, bem verdade, que em graus distintos, pois o pós-doutorado de minha orientadora lhe dava uma compreensão mais profunda do que a minha sobre a perspectiva dos pensadores e do fenômeno por mim a ser estudado.

Ao ingressar no mestrado, já havia escolhido o objeto da pesquisa: a *violência escolar*. Da mesma sorte, já tinha tido meus primeiros contatos com alguns teóricos sobre o assunto, como Eric Debarbieux¹⁰ e Dan Olweus¹¹, sendo este último ligado especificamente ao que se convencionou chamar de *bullying*, termo originado da cultura anglo-saxã que serve para designar comportamentos antissociais e violentos, de forma reiterada e sem motivação aparente, com o intuito de causar dano a outrem¹².

Para a análise do tema escolhido, tratei de pensar numa articulação e num confronto de idéias entre os pensadores trazidos ao meu referencial, como Edgar Morin¹³, Georges Balandier¹⁴, Pierre Bourdieu¹⁵, Manuel Castells¹⁶, Michel Foucault¹⁷, Norbert Elias¹⁸

⁷ Mesmo em sistemas socialistas considerados cambaleantes como o de Cuba e da Coreia do Norte, ou num socialismo chinês. Nota do autor.

⁸ Michel Maffesoli (Griassessar, 1944-), ex-aluno de Gilbert Durand, sociólogo francês e atualmente professor da Universidade de Paris V – Descartes – Sorbonne, é considerado como um dos fundadores da sociologia do cotidiano, a partir de suas análises sobre a pós-modernidade, o imaginário e as tribos urbanas.

⁹ Roger Dadoun, filósofo, psicanalista e professor emérito de literatura comprada da Universidade de Paris VII.

¹⁰ Eric Debarbieux (Roubaix, 1953-), doutor em filosofia, diretor do Observatório Internacional de Violência na Escola e professor de ciências da educação na Universidade de Bordeaux 2.

¹¹ Dan Olweus (1913-), professor sueco e pesquisador de psicologia na Universidade de Bergen, Noruega, considerado como o precursor dos estudos sobre a violência escolar, naquilo que internacionalmente ficou conhecido como *bullying*.

¹² Ver Capítulo 2.

¹³ Edgar Morin (Paris, 1921-), antropólogo, sociólogo e filósofo francês, judeu, mas auto-declarado como ateu. É ainda formado em Direito, História e Geografia, considerado um dos principais pensadores sobre a complexidade. É ainda pesquisador emérito do Centre National de La Recherche Scientifique (CNRS)

¹⁴ Georges Balandier (Aillelles, 1920-), etnólogo e sociólogo francês, atualmente professor emérito da Universidade de Paris – Descartes – Sorbonne, diretor de estudos da École des Hautes Études em Science Sociales e colaborador do Centre d'Études Africaines.

e Zygmunt Bauman¹⁹, além de Dadoun e Maffesoli, ainda que somente no prisma da imaginação extratemporal, uma vez que alguns deles, até a data da feitura deste trabalho, já deixaram este plano, como, por exemplo, Elias e Bourdieu.

Este trabalho de pesquisa, além de trazer orgulho, colocou-me numa espécie de crise paradigmática. Imagine acreditar em coisas sob o prisma de um determinado valor e, de repente, após anos, ver minha perspectiva transformada. Haveria de compreender os dados sociais a partir de uma nova visão de mundo. Um mundo diferente daquele das décadas de 1970 e 1980. Um mundo globalizado, onde “quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem” (HOBBSAWM, 1995, p. 13); um “mundo em rede”, cujas bases de assentam no *informacionismo* (CASTELLS, 2006); um mundo de “individualismo hipermoderno” (LIPOVETSKY, 2004); um mundo onde “os jovens na faixa etária de 15 a 30 anos desejam ser ‘cineastas’ e ‘atores’ da história de suas vidas” (LIPOVETSKY, 2009, p. 292); um mundo de excessos (LIPOVETSKY, 2004); um mundo de tribos (MAFFESOLI, 2006); um mundo de “amor líquido” (onde não se deseja compromissos duradouros), de “medo líquido” (onde o medo torna-se difuso, flutuante e sem motivos e endereço determinados) e de uma “vida líquida” (vivida em condições de constantes incertezas), típicos de *sociedades líquido-modernas*²⁰ (BAUMAN, 2004, 2008); um mundo onde o “sonho de pureza” (BAUMAN, 1998) de padrões éticos e de saberes encontra-se sob questionamento.

Esse, aliás, consiste no marco temporal desta pesquisa sobre a *violência escolar*.

¹⁵ Pierre Bourdieu (Denguin, 1930-Paris, 2002), sociólogo francês que se dedicou a estudos nos campos da antropologia e sociologia, sobretudo na análise da educação, cultura, literatura, arte, mídia, lingüística e política. Destacam-se ainda suas análises sobre temas como liberalismo, globalização e violência simbólica à luz de três conceitos fundamentais: campo, *habitus* e capital.

¹⁶ Manuel Castells (Hellín, 1942-), sociólogo espanhol, ex-professor da Universidade de Nanterre, da Universidade de Paris e da Universidade de Berkeley, na Califórnia, apontado como pioneiro na definição de “consumo coletivo”. Possui estudos publicados sobre as novas tecnologias da informação e da comunicação, naquilo que atribui ser uma das principais características da “sociedade em rede”.

¹⁷ Michel Foucault (Poitiers, 1926-Paris, 1984), filósofo francês e professor da cátedra de História do Collège de France, tendo dedicado seus esforços à análise do poder, a partir da psicologia, da filosofia política e da filosofia da História. Atribui-se a ele importantes contribuições no estudo da epistemologia.

¹⁸ Norbert Elias (Breslau, 1897-Amsterdã, 1990), sociólogo alemão, de origem judaica, que se dedicou à análise do poder, do comportamento, da emoção e do conhecimento.

¹⁹ Zygmunt Bauman (Poznan, 1925-), sociólogo polonês radicado na Inglaterra, desde 1971, onde se tornou professor da universidade de Leeds. Destaca-se pela análise de comportamentos, emoções e do que considera uma sociedade da *era líquido-moderna*.

²⁰ Relacionando a “vida líquida” com a “modernidade líquida”, Bauman afirma que a sociedade líquido-moderna é “aquela em que as condições sob as quais agem seus membros sofrem mudanças em um tempo mais curto do que aquele necessário para se consolidar, em hábitos e rotinas, as formas de agir”. BAUMAN, Zygmunt. *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007, p. 7.

À medida que fui lendo sobre o tema escolhido e participando de debates com os professores e meus colegas do curso de Mestrado, o arcabouço teórico de minha pesquisa foi se consolidando, tanto em quantidade como qualitativamente. E foi neste exato momento que me dei conta de que minha vida está atrelada a um período da história humana que para alguns autores se denomina *modernidade tardia* (GIDDENS, 2002; HALL, 2004), *pós-modernidade* (MAFFESOLI, 2001, 2006, 2009; SANTOS, M, 2003; SANTOS, B. S., 2005), *hipermodernidade* (LIPOVETSKY, 2007, 2009)²¹ ou *era líquido-moderna* (BAUMAN, 2004, 2007a, 2007b, 2008).

Além da crise paradigmática já aduzida, tal percepção me possibilitou enxergar o mundo sob outra perspectiva. Todas as peças do quebra-cabeça começaram a se encaixar. Mas, o mais surpreendente é que isso se deu de forma espontânea; nasceu de um movimento no autor deste trabalho, da comunhão com meus pares, da interação com minha orientadora e pela leitura da bibliografia selecionada. Neste movimento, pude compreender a importância da pele que nos dá identidade, mas cuja porosidade também nos é vital (BONDER, 2001).

E, mesmo reconhecendo que a violência traz danos às pessoas e a tudo que as cerca (e parece não se ter como negar isso, considerando-se danos, destruições e traumas), tive a oportunidade de compreendê-la em seu dinamismo e na sua amplitude, sem, contudo, banalizá-la.

A escolha do tema *violência escolar* se deu pela influência das experiências do autor deste trabalho, seu desejo de pesquisar aquilo que compreende como relevante socialmente e em decorrência da formulação da questão problema, ou seja, a possibilidade ou não dos educadores em compreender a *violência escolar*, em suas formas – *violência da escola, violência à escola e violência na escola* – como um fenômeno de dinamismo social, a partir de sua amplitude e polissemia de significados e valores.

Quanto aos objetivos, o presente trabalho se concentrou, de modo geral, em realizar um estudo sobre a *violência escolar*, articulando as premissas das abordagens da literatura especializada acerca do tema com as contribuições de autores tidos como pós-modernos, possibilitando a compreensão da violência em ambiente escolar além de seus aspectos negativos.

²¹ Lipovetsky considera a *sociedade hipermoderna* aquela em que “as forças de oposição à modernidade democrática, individualista e mercantil não são mais estruturantes e, com isso, é lançada uma espiral hiperbólica, a uma escalada paroxística nas esferas mais diversas da tecnologia, da vida econômica, social e mesmo individual”. LIPOVETSKY, Gilles. *A Teia Global: mídias culturais e cinema na era hipermoderna*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 49.

Do objetivo geral, surgiram objetivos específicos, os quais a consecução dos mesmos encontra-se disposta ao longo deste trabalho, como: a análise da violência, enquanto um fenômeno relacionado à dinâmica social, ao imaginário individual e coletivo, e à polissemia de valores; registrar o estudo sobre a *violência escolar*, considerando-a como um conjunto de práticas conhecidas pela literatura especializada como *violência da escola*, *violência à escola* (ou *violência contra a escola*) e *violência na escola*; e proporcionar uma perspectiva teórica acerca do assunto diferente das abordagens tradicionais.

No tocante ao referencial teórico, a escolha dos autores se fez considerando a dedicação dos mesmos à abordagem do tema, cabendo a Maffesoli um papel preponderante na realização deste trabalho, sem descartar a participação de autores como Balandier, Bauman, Dadoun, Elias e Foucault, entre outros, conforme dito anteriormente.

Reitere-se a menção às contribuições de Dadoun, em decorrência da premissa de que a violência estaria presa à própria essência do ser humano (DADOUN, 1998), e de Maffesoli, pela análise da violência a partir de sua polissemia de valores e significados (MAFFESOLI, 1987), e com relação àquilo que ele chama de *potência* (MAFFESOLI, 1987, 2001, 2006)²², o que possibilitou compreender o poder e a violência numa outra perspectiva que não somente do ponto de vista político, econômico e ideológico.

Com relação aos outros autores, a escolha de suas respectivas participações na concretização deste trabalho tornou-se possível à medida que uma articulação teórica foi ganhando corpo. Tal articulação se deu com Balandier (1997), com seu raciocínio acerca do *caos* e da *desordem*; com Foucault (1979, 1987), com sua análise sobre o *poder*; e com Bourdieu (2009), com seu estudo sobre o *poder simbólico*. Elias (2000) marca sua participação com a análise sobre os grupos de *estabelecidos* e *outsiders*, Bauman (2004, 2007a, 2007b, 2008) deixa sua contribuição em suas palavras sobre o *amor líquido*, a *vida líquida*, o *tempo líquido* e o *medo líquido*, e Morin (2007a, 2007b, 2008) contribui com a compreensão do fenômeno da violência escolar sob o viés da complexidade.

E a articulação de todas estas contribuições se fez possível com a análise de Maffesoli (1987, 1996, 2001, 2006), como referencial de destaque, sobre a *violência*, o *poder* e a *potência*, a dinâmica *desordem/ordem* e o fenômeno do que chama *(neo)tribalismo*.

Acerca da relevância deste mesmo trabalho, pode-se destacar a sua possibilidade de contribuir para a compreensão de educadores (aqui considerados todos os atores

²² *Polissemia de valores e potência* encontram-se analisadas em maior profundidade no capítulo 1 desta obra.

envolvidos no processo educacional nas instituições da área da educação, como diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, inspetores e professores), e da sociedade sobre a *violência escolar*, não somente como um fenômeno relacionado à barbárie, incivilidade e/ou desordem, mas também como um conjunto de manifestações que podem revelar as astúcias, as dissimulações e as resistências dos alunos às normas educacionais e escolares, bem como a relação das formas de *violência escolar – violência da escola, violência à escola e violência na escola –*, na dinâmica das relações das pessoas que nela se encontram.

Além da eleição do tema e dos objetivos, bem como da explicação da relevância deste trabalho, mister se fez a escolha de uma metodologia, cabendo ressaltar que o presente estudo sofreu adaptações, uma vez que o projeto de pesquisa original, centrado num estudo de caso sobre a violência no cotidiano de uma turma do oitavo ano do ensino fundamental, em uma escola pública, que poderia ter sido combinado com uma análise de discurso e uma análise de mitos, não foi aprovado pelo comitê de ética da secretaria de educação de um dos municípios do Estado do Rio de Janeiro, no prazo necessário para a coleta de dados, análise e discussão dos mesmos, bem como a finalização do estudo, considerando as exigências sobre documentos, os quais inclusive já haviam sido apresentados no momento do requerimento da pesquisa perante o poder público.

Temor do poder público em permitir uma pesquisa sobre um tema ainda considerado tabu? Burocracia? Seja como for, crê-se que a pesquisa, o pesquisador, a comunidade acadêmica e sociedade (que poderiam usufruir dos resultados deste estudo) sofreram uma violência, ainda que velada.

O método então escolhido para a elaboração deste trabalho partiu de uma pesquisa qualitativa, quanto à sua abordagem, com aporte predominantemente na fundamentação teórica de Michel Maffesoli (1984, 1987, 1995, 1996, 2001, 2006, 2007, 2009), sob a forma de uma pesquisa bibliográfica e documental²³, quanto ao seu procedimento técnico, sobre as formas de *violência escolar – violência da escola, violência à escola e violência na escola –*, e de uma pesquisa exploratória, com relação aos seus objetivos (GIL, 1991, 2007²⁴;

²³ “Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 2007, p. 45.

²⁴ Gil (idem) considera a pesquisa exploratória como aquele que possui com uma de suas finalidades básicas desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias sobre determinado assunto, com vistas a

LAKATOS, MARCONI, 2003), valendo a advertência de que, se “a pesquisa bibliográfica é aquela desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos” (GIL, 2007, p. 44), isso não a coloca como “mera repetição do que já foi escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (LAKATOS, MARCONI, 2003, p. 183).

Inicialmente, autores como Colombier, Mangel e Perdriaut (1989), Abramovay (2002), Derbarbieux (2002), Fantes (2005), Figueira Neto (2004), Lopes Neto e Saavedra (2003) serviram de base para a análise bibliográfica da *violência escolar*, descrita sob as formas de *violência da escola*, *violência à escola* (ou *violência contra a escola*) e *violência na escola*.

A partir da leitura destes autores, seguiu-se para uma articulação de suas respectivas exposições sobre a violência da escola, à escola e na escola com as contribuições teórica de autores como Balandier (1997), Bauman (1998, 1999, 2004, 2005, 2007a, 2007b, 2008), Dadoun (1998), Foucault (1987), Maffesoli (1984, 1987, 1995, 1996, 2001, 2006, 2007, 2009) e Morin (2007a, 2007b, 2008).

No que tange à pesquisa documental, utilizaram-se filmes e um documentário cinematográfico, com o intuito de contextualizar algumas abordagens deste trabalho, considerando-os como referências, assim como as obras bibliográficas, acreditando-se que a arte cinematográfica constitui uma arte descritiva e histórica, eis que possibilita registrar acontecimentos reais ou fictícios de épocas determinadas, bem como possibilita interpretações diversas de suas imagens (COSTA, 1989; FERRO, 1992, CARDOSO, MAUAD, 1997; BERNADET, 2006; SCHETTINO, 2007).

Grife-se desse modo que a utilização de narrativas cinematográficas neste trabalho possui o condão de possibilitar uma melhor compreensão da explanação do tema analisado, mesmo porque a obra cinematográfica permite, desvelando o “latente por trás do aparente” e o “não-visível através do visível”, mas suprimido pelo silêncio dos sujeitos sociais que não conseguiram expressar suas falas em documentos escritos, a expressão destas mesmas falas pelo imagético (FERRO, 1992).

Não se discute cinema, como fazem alguns teóricos (BERNADET, 2006; COSTA, 1989; MARTIN, 2003; SCHETTINO, 2007), apenas usam-se cenas e diálogos considerados como marcantes para ressaltar alguns pontos da pesquisa, como, por exemplo,

formulação de uma abordagem posterior, possibilitando a formulação de novos problemas e hipóteses que possam servir de objeto em pesquisas posteriores (*idem, ibidem*, p. 43).

algumas passagens dos filmes *Sociedade dos Poetas Mortos* (*Dead Poets Society*, 1989), de Peter Weir, *Entre Os Muros da Escola* (*Entre Les Murs*, 2008), de François Bégaudeau, e sobretudo do documentário *Pro Dia Nascer Feliz* (2006), de João Jardim, a fim de salientar as tensões que na escola envolvem seus atores (educadores e educandos), uma vez considerando que “o cinema nos oferece uma imagem artística da realidade” (MARTIN, 2003, p.24)²⁵ e que “ele [o filme] não vale somente por aquilo que testemunha, mas também pela abordagem sócio-histórica que autoriza” (FERRO, 1992, p. 87).

Da mesma forma, recorreu-se a algumas narrativas e interpretações bíblicas com o intuito de ressaltar o imaginário judaico-cristão, enquanto base do pensamento ocidental, e à mitologia grega, permitindo assim o estabelecimento de um paralelo entre as culturas que dela se originaram e compreender seus legados.

Como exemplo, vale assim mencionar o paralelo que se faz possível entre a passagem bíblica do bezerro de ouro e os mitos gregos, como aqueles utilizados por Maffesoli no decorrer de suas obras²⁶.

[...] E virou-se, e desceu Moisés do monte (Sinai), e as duas tábuas do Testemunho estavam na sua mão, tábuas escritas em seus dois lados, de ambos os lados elas estavam escritas. E as tábuas eram obra de Deus e a escritura era escritura de Deus, gravada sobre as tábuas. E escutou Josué a voz do povo ao gritar e disse a Moisés: Voz de guerra há no acampamento. E disse: Não é voz de alarido de valentia de vencedores nem voz de alarido de fraqueza de vencidos; voz de impropérios que angustia a alma eu ouço. E foi quando se aproximou do acampamento e viu o bezerro (de ouro) e as danças, e ascendeu-se o furor de Moisés e jogou de suas mãos as tábuas, e quebrou-as aos pés do monte. E tomou o bezerro que fizeram, queimou-o no fogo e o moeu até que se desmanchou em pó, e espalhou sobre a superfície das águas e fez beber aos filhos de Israel²⁷.

A passagem bíblica acima citada pode dar conta, num paralelo com a mitologia grega, de um embate entre o deus Apolo, e o titã Prometeu, de um lado, e deus Dionísio, de outro.

Se por um lado há Apolo, o deus da ordem, da norma, da lei (e basta lembrar que os mandamentos, ou *Testemunhos*, assumem o caráter normativo de negação de várias condutas), e que deixa o povo, a massa, o coletivo aguardando pelo futuro, e Prometeu, ligado

²⁵ Martin assinala que “é preciso aprender a ler um filme, a decifrar o sentido das imagens como se decifra o das palavras e o dos conceitos, a compreender as sutilezas da linguagem cinematográfica”. MARTIN, Marcel. *A Linguagem Cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 2003, p. 27.

²⁶ MAFFESOLI, Michel. *A Dinâmica da Violência*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, Edições Vértice, 1987; _____. *A Conquista do Presente*. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

²⁷ Êxodo 32 Ki Tissá. In *Torá: a lei de Moisés*. São Paulo: Editora e Livraria Sêfer, 2001, p. 262.

à labuta, por outro lado, subsiste Dionísio, deus da espontaneidade, da liberdade e do presente (e que, por vezes, assume a forma de animais, como touro, cabrito ou, na passagem bíblica, um bezerro). A angústia da espera pelo futuro (pois o povo hebreu deveria esperar para adorar ao Eterno) deu lugar, segundo a narrativa bíblica, e numa interpretação mítica, à celebração do presente, mediante a dança (que para Maffesoli se trata de uma das manifestações de *orgiasmo*²⁸), e adoração ao bezerro de ouro, enquanto um totem.

Essas breves considerações servem para marcar a articulação neste trabalho das interações das culturas judaica, helênica e cristã, considerando-se o intercâmbio entre as mesmas desde tempos remotos²⁹ e a influência que estas interações exerceram (e ainda podem parecer exercer) na construção do imaginário do Ocidente.

Mas, afinal, por que considerar a violência associada à mitologia? E por que considerá-la associada ao imaginário, recorrendo-se a figuras mitológicas como Apolo, Prometeu e Dionísio?

A escolha de se utilizar mitos para ilustrar a presente pesquisa se deu, considerando que:

Os mitos, de forma genérica, procuram dar sentido a um mundo sem sentido, revelando a incessante busca do homem pela sua origem e sua auto-afirmação. A mitologia, grega em específico, insere-se nessas mesmas inquietações e seus heróis e deuses acabam por fundamentar a própria sociedade ocidental. Por isso, “conhecer os mitos é aprender o segredo da origem das coisas” [BRANDÃO, 1986, p.39]. Além disso, os mitos muitas vezes empreendem um padrão preexistente de ser e de se comportar; isto é, delineiam um modelo de conduta a que se pode chamar de arquétipos, que “são padrões preexistentes, latentes e internamente determinados, de ser e se comportar, de perceber e de reagir” [BOLEN, 2002, p. 24] (apud PRITSCH, 2007, p. 65).

Ademais, ao se considerar o imaginário³⁰, busca-se a possibilidade de se compreender a *violência* a partir de uma torrente de imagens mentais literalizadas ou

²⁸ Ver Capítulo 1.

²⁹ CHEVITARESE, A. L.; CORNELL, G. *Judaísmo, cristianismo, helenismo: ensaios acerca das interações culturais no Mediterrâneo antigo*. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2007.

³⁰ Araújo considera o imaginário como “uma espécie de ‘bacia semântica’ onde as imagens, oriundas da imaginação reprodutiva e produtora ou criativa, se deixam tipificar de acordo com as suas orientações específicas (imaginário social, mítico, lúdico, educacional, ético, estético, científico, etc.). ARAÚJO, Alberto Felipe; ARAÚJO, Joaquim Machado de. *Imaginário Educacional: figuras e formas*. Niterói: Intertexto, 2009, p. 21.

esteriotipadas, como aquelas que produzem as qualidades sensíveis de dado objeto, de imagens literário-poéticas, cósmicas, oníricas e cognitivas (ARAÚJO, 2009).

Acredita-se, portanto, que a análise da violência além do plano da racionalidade moderna (dicotômica, binária, absoluta) e, portanto, sob o plano do imaginário, possibilita sua compreensão a partir de sua polissemia de valores (ambígua, ambivalente, antagônica, complementar, contraditória, relativa).

A concretização deste trabalho também foi possível, na perspectiva escolhida, graças às contribuições do *pensamento complexo*, cuja parte do referencial se assenta em Morin (2007a, 2007b), da *polissemia de valores* atribuída ao fenômeno da violência por Maffesoli (1987), o qual recorre a figuras mitológicas como Apolo, Prometeu e Dionísio para possibilitar a compreensão da violência como fenômeno de estruturação social.

A menção neste trabalho aos deuses helênicos citados por Maffesoli (1984, 1987, 1996, 2009), a partir de sua leitura das obras de Nietzsche, tem o condão de demonstrar a polissemia de valores e significados que servem para a compreensão de fenômenos sociais como a violência, para além de concepção da sociologia positivista moderna, interessada somente em estudar as grandes categorias da vida social.

Ao deus Apolo, filho de Zeus (Júpiter) e Latona, associado ao sol, à vida e à beleza, ao equilíbrio, atribui-se a função de conduzir pastores, multiplicar as colheitas, encaminhar os navegantes, iluminar os artistas, proteger os médicos, zelar pela saúde de desvendar o futuro³¹. É também um deus ligado à racionalidade e à norma.

Filho de Jápeto (ou Iápeto), Prometeu teria sido o titã que, contrariando os desígnios de Zeus (Júpiter), acabou sendo castigado por roubar algumas sementes do fogo sagrado dos deuses do Olimpo para entregar aos homens. Como castigo, os homens receberam Pandora, entidade ligada à primeira mulher, enquanto um mal imposto, ao passo que Prometeu teria sido acorrentado ao cume do monte Cáucaso, onde teria seu fígado devorado por uma água durante os dias e regenerado às noites (VALE, 2007).

Enquanto terceira figura mitológica aqui utilizada, Dionísio (Baco, na mitologia romana), teria sido um deus mortal, filho de Zeus (Júpiter) e Sêmele. Com sua mãe morta em decorrência de um incêndio no Templo, mas tendo ressurgido de suas cinzas, Dionísio teria sido gestado em uma das coxas de Zeus e, tendo nascido, teria sido levado para Nisa, no Oriente, em fuga da ira de Hera (Juno), mulher de Zeus. Criado pelas Ninfas, Dionísio teria crescido e dominado a arte do vinho, o que lhe permitiu se tornar o deus da embriaguez, que

³¹ *Mitologia*. Primeiro Volume. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p. 193-208.

permitiria aos homens a alegria e coragem, pelo menos enquanto durasse o efeito da bebida. Teria a capacidade de se fazer passar por outros deuses, utilizando-se as máscaras destes. Também considerado como o deus da colheita e da fertilidade, Dionísio teria conquistado um lugar no Olimpo graças ao reconhecimento do povo helênico. Dionísio teria ainda a capacidade de se disfarçar de animais, como touro e cabrito³².

O recurso às figuras mitológicas utilizadas na obra de Maffesoli (1987) serve para demonstrar a tensão entre a sede pela perfeição apolínea e a racionalidade prometéica³³, em um lado, e espontaneidade dionisíaca dos fenômenos sociais, em outro, entre eles, a violência, que constitui objeto deste trabalho.

Ademais ao se assumir a proposta de um trabalho cujos fundamentos se assentam na complexidade, assume-se também, por um lado, a tarefa de caminhar por um mundo empírico, de incertezas, da incapacidade de formular leis, de conceber uma ordem absoluta, e por outro, evitar contradições, de encontrar algo de lógico (MORIN, 2007a).

Optar pela vertente da complexidade significa romper com a disjunção cartesiana que separou o homem da natureza, o sujeito do objeto e a ciência da filosofia, da mesma forma que reduziu o saber às especialidades (MORIN, 2007a). Busca-se, pois, pela junção daquilo que a modernidade separou, classificou e fragmentou. Chega-se, portanto, ao momento de juntar o quebra-cabeça.

Ao se aspirar a complexidade, reitera-se, predispõe-se a correr riscos, a estar suscetível à desordem e ao caos; a possibilidade de se enxergar que o “todo está na parte que está no todo” (MORIN, 2007a, p. 75), eis que, considerando os princípios *hologramático* e *holonômico*, torna-se possível compreender a *dupla identidade (identidade complexa)* do *uno*, eis que “as partes [...] têm sua identidade própria e participam da identidade do todo” (MORIN, 2008, p. 149). E que também implica abandonar a racionalidade e permitir a perspectiva do real e do imaginário, ao mesmo tempo, uma vez que,

“O mesmo movimento que aproxima o imaginário do real aproxima o real do imaginário. Em outras palavras: a vida da alma se amplia, se enriquece [...] A alma é precisamente o lugar de simbiose no qual imaginário e real se confundem e se alimenta um ao outro” (MORIN, 1989, p. 11).

Mas, ao se aspirar a complexidade, enquanto se analisa a *violência*, e mais precisamente a *violência escolar*, a partir das perspectivas da *pós-modernidade*,

³² *Ibidem*, p. 225-227.

³³ Junito de Souza Brandão descreve como “Prometeu é derivado de *promethéus*, previdente, precavido, o que vê, percebe ou pensa antes”. BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia Grega*. v.1. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 328.

hipermodernidade ou *era líquido-moderna*, e da complexidade, com fundamento nos pensamentos de Dadoun, Maffesoli e Morin, entre outros, assume-se o risco da confusão, da contradição e da desordem.

Mas, do mesmo modo, permite-se o movimento, a vida, a metamorfose e, superando ignorância e preconceitos, a “andar sobre a areia movediça” (BAUMAN, 2007b, p. 152). Permite-se a quem se dispuser em compreender a violência, encará-la sob o viés da figura mítica de Dionísio, cuja característica primordial se revela por um querer viver além de significados políticos, econômicos e/ou ideológicos.

Em posse da fundamentação teórica pela leitura da bibliografia escolhida e da documentação selecionada, partiu-se para a elaboração dos capítulos desta obra, além de sua introdução.

Coube ao primeiro capítulo a abordagem da *violência*, incluindo a sua definição, sob vieses léxico e sócio-antropológico; suas formas, fases e modulações; sua relação com o poder e seu papel numa dinâmica social que se caracteriza pelo movimento ordem/desordem/ordem e por um desejo individual e coletivo por um *querer viver* individual e/ou coletivo que extrapolaria a luta pelo poder.

No segundo capítulo, concentrou-se o estudo sobre a definição e análise da *violência escolar* em suas formas clássicas – *violência da escola*, *violência à escola* e *violência na escola*, a partir do referencial teórico selecionado.

Analisaram-se as variáveis exógenas e endógenas da violência escolar, considerando-se assim as influências da pobreza, do narcotráfico, do sistema educacional e das particularidades inerentes a educadores e educandos na dinâmica da *violência*, dando-se ênfase a relação *instituído-instituente* e *poder-potência* que se manifestaria na escola e um querer viver individual e coletivo que também lá se revelaria.

Finalizando este estudo que, longe da pretensão de esgotar a análise dos temas *violência* e *violência escolar*, o que, aliás, seria impossível, uma vez que se trata de um objeto social dependente de tempo e espaço, apresentam-se suas considerações finais, onde, a partir da literatura e dos documentos escolhidos, pôde-se, como resultado preliminar, compreender a violência a partir de seus valores polissêmicos e como fenômeno relacionado à própria natureza humana e às dinâmicas sociais, em suas ambivalências, ambigüidades e complexidades, que na escola torna dinâmica as relações sociais e pode servir como uma espécie de *totem* das *tribos* nesta *era líquido-moderna*.

CAPÍTULO 1

A VIOLÊNCIA

Dinâmica e polissemia de valores em uma era líquido-moderna

1.1.Ficção e realidade: o côncavo e o convexo

*A violência é tão fascinante
E nossas vidas são tão normais
E você passa de noite e sempre vê
Apartamento acesos
Tudo parece ser tão real
Mas você viu esse filme também.*

(Trecho da música *Baader-Meinhof Blues*, da Legião Urbana)

Ligam-se as televisões, assiste-se a filmes no cinema, ouvem-se rádios, abrem-se jornais, acessa-se a rede mundial de computadores (*internet*), e lá está ela: a *violência*.

A violência revela-se em suas múltiplas faces: violência das guerras, violência dos genocídios, violência dos atos terroristas, violência étnica, violência religiosa, violência sexual, violência doméstica, violência nos eventos esportivos, violência no trânsito, etc. Corpos caídos em meio a poças de sangue, corpos queimados, corpos espalhados por explosões, corpos violentados, corpos dependurados em forcas, corpos pregados em cruzes, cabeças cortadas por guilhotinas, castrações e mutilações que povoam o imaginário individual e coletivo sobre a violência.

Cria-se uma atmosfera de medo, ainda mais assustadora quando difusa, dispersa, indistinta, desvinculada, desancorada, flutuante, sem endereço nem motivo claros (BAUMAN, 2008). O medo de se tornar a próxima vítima da violência se faz presente. Onde sofrer a violência, como sofrer a violência e quando passam a ser questões de tempo. Essa é a característica do *medo líquido*.

Mas não só isso, a violência entretém, exorciza, gera expectativas, se propõe a fazer Justiça e participa de uma economia relacionada à mídia.

Assistem-se a contendas, como as ocorridas nos eventos de MMA (*Mixed Martial Arts*)³⁴ em que dois lutadores desferem chutes, socos, cotoveladas, joelhadas, “gravatas” e “chaves”, enquanto a platéia entra em êxtase e se manifesta com gritos, assobios e aplausos.

Existe a violência que diverte, como no caso do *happy slapping*, inventado por colegas britânicos, que consiste em esbofetear um transeunte, enquanto o ato é filmado, seja por uma câmera portátil ou mesmo por um aparelho de telefonia móvel (celular, por exemplo). Isso, sem deixar de mencionar quando se pode assistir à exposição sexual de adolescentes via rede mundial de computadores (*internet*), ou mesmo a cena de uma garota sendo violentada em frente a uma *web camera*³⁵.

Enquanto isso, no cenário brasileiro, parece fazer sucesso as chamadas “pegadinhas”. Ri-se com o constrangimento ou sofrimento alheio.

Há a violência que causa repulsa, como a violência no trânsito que deixa a marca de corpos carbonizados ou feridos pelas vias públicas e o cheiro ferroso do sangue derramado nestas vias; a repulsa da violência sexual como aquela retratada pelo cinema em *Irreversível* (*Irreversible*, 2002), em que a personagem Alex (vivida pela atriz Monica Belluci) sofre nas mãos de seu algoz por aproximadamente nove minutos, e vivida por um número infinito de mulheres, todos os dias; a repulsa de ter uma arma apontada para o corpo durante um roubo, enquanto alguém lhe diz: “perdeu!”³⁶

A violência também exorciza os “demônios”³⁷, como aquela sentida durante a exibição do filme *Tropa de Elite* (2007), dirigido por José Padilha, em que o aspirante André Matias (personagem interpretado por André Ramiro), do Batalhão de Operações Policiais Especiais (BOPE), desferiu um tiro de uma arma de fogo calibre 12 no rosto do traficante

³⁴ O MMA (*Mixed Martial Arts*) consiste numa técnica que funde lutas como boxe, judô, *jiu-jitsu*, *muay-thai*, caratê, etc. É popularmente conhecido como “vale tudo”, apesar de ter regras rígidas de conduta. Nota do autor.

³⁵ LIPOVETSKY, Gilles. *A Teia Global: mídias globais e cinema na era hipermoderna*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 293.

³⁶ Expressão utilizada por criminosos brasileiros no momento em que abordam suas vítimas. Nota do autor.

³⁷ Lipovetsky pondera que: “A violência no cinema certamente funciona mais como elemento catártico do que como modelo a seguir (...). A estética da agressão e da porrada faz o espectador entrar no universo imaginário do filme, o faz tremer diante de um dinossauro antediluviano, diante de uma guerra dos mundos por vir, assim como diante da miséria dos pobres de Calcutá: mesma montagem brusca, descontínua, meso envolvimento sonoro, mesmos efeitos especiais. Mesma violência”. LIPOVETSKY, Gilles. *Ibidem*, p. 85.

Baiano (interpretado pelo ator Fábio Lago). É a catarse que permite ao capitão Nascimento, no filme interpretado por Wagner Moura, virar “o novo herói nacional”³⁸.

Da ficção para a realidade, a morte de Sérgio Ferreira Pinto Júnior, de 24 anos, que, numa tentativa frustrada de roubo, retinha como refém a comerciante Ana Cristina Garrido, com um tiro na cabeça disparado pelo major João Busnello, da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, se torna um “alívio social”. Marca, pois, “um tiro aplaudido”³⁹.

Existe ainda a violência esperada, cuja não materialização no “tempo certo” pode fazer com que se pergunte: “Por que a polícia não explodiu a cabeça do seqüestrador do ônibus 174 enquanto ele a colocava para fora da janela? Afinal, ele já tinha dito que ia matar geral”⁴⁰.

Há ainda a violência que se “faz Justiça”, retribuindo um mal com outro, como nos casos de execução de pena capital em face de pessoas consideradas criminosas. Forças, guilhotinas, pelotões de fuzilamento, cadeiras elétricas, câmaras de gás, injeções letais, etc., são alguns dos instrumentos utilizados para se praticara violência em nome de uma tão propalada Justiça.

E a violência que vende?

Basta perceber a indústria e o comércio baseados na insegurança e no medo. Carros utilitários, inclusive os blindados, residências com muros altos, “comunidades fechadas”, como os condomínios de luxo, câes, câmeras de seguranças e pessoal equipado, revelam esta *era do medo*. Tudo vale para dividir *nós* e *eles*, numa curiosa inversão de papel das cidades que se transformam de refúgio dos perigos e fontes destes (BAUMAN, 2007).

Esta atmosfera serve de fonte inspiradora para as inúmeras notícias veiculadas aos acontecimentos considerados violentos. Estampa-se a violência na primeira página de um jornal. Vende-se papel e imagem com a desgraça alheia. “O importante é vender notícia”⁴¹. Pode-se ter ouvido isso em algum lugar.

³⁸ *Carta Capital*, capa, ano XIII, n° 465, de 10/10/2007, e cuja íntegra da matéria se encontra nas páginas 22-26.

³⁹ *O Globo*, caderno Rio, 2ª edição. Sábado, 26 de setembro de 2009, p. 12.

⁴⁰ No dia 12/06/2000, Sandro Barbosa do Nascimento, desempregado e sobrevivente do massacre conhecido como *Chacina da Candelária*, ocorrida em 23/07/1993, após uma tentativa frustrada de roubo ao ônibus 174, na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, decidiu manter os passageiros como reféns. O incidente terminou com a morte da professora Geísa Firmo Gonçalves, refém, e do próprio Sandro. Nota do autor.

⁴¹ A título de ilustração vale lembrar o discurso do repórter Amado Ribeiro no drama *O Beijo no Asfalto*, de Nelson Rodrigues. RODRIGUES, Nelson. *Otto Lara Resende, ou Bonitinhas, mas ordinária & O Beijo no Asfalto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006, p. 97-100.

Nestes tempos de “guerra contra o terror”, com intervenções militares dos Estados Unidos e de seus aliados, “estabelece-se entre o terrorismo e a televisão um estranho conluio. Em tal *teleterrorismo*, o terrorismo age com predileção *para* a televisão, e em troca, a televisão monta o terrorismo como um espetáculo, às vezes com ritmo de novela” (DADOUN, 1998, p. 42).

Por último, poder-se-ia considerar o simulacro do homicídio experimentado pelo público que vota pela eliminação dos candidatos nos *realities shows* (que foram ou ainda são exibidos pelos canais de televisão do mundo, como, por exemplo, o programa *Big Brother*). É por intermédio da simulação de um homicídio, em que se “mata” a cada semana um dos concorrentes ao prêmio milionário⁴², sem que se tenha que se preocupar com as penalidades da ordem jurídica vigente.

Pode-se considerar que a humanidade dá conta de que a violência sempre esteve presente, ainda está e, muito provavelmente, assim permanecerá.

Para ilustrar tal assertiva, vale recorrer ao retrato que Stanley Kubrick deu ao hominídeo, no filme *2001: uma odisséia no espaço* (*2001: A Space Odyssey*, 1968), ao revelar o vigor deste ser, num jogo de imagens que se alternam, entre golpes com um fêmur na ossada de um animal que jaz na terra e o tombamento de um mamífero quadrúpede; golpes estes que, em oportunidade própria, se dão contra seus semelhantes. Em posse de um osso na mão, o hominídeo se sobrepõe aos demais seres.

Após descobrir as potencialidades do osso como uma arma, durante um embate entre grupos de hominídeos, desfere o primeiro golpe no crânio de um rival, que tomba morto, sendo o vitorioso acompanhado pelos demais membros de seu grupo, os quais também golpeiam o corpo da vítima caída ao chão, numa cena que descreve um frenesi.

A seguir, o hominídeo, em uma demonstração de regozijo, lança o fêmur aos céus, no que a arte cinematográfica registra, num salto, o “avanço” e o “progresso” da humanidade pelo aparecimento de uma estação espacial construída pelo homem do século XXI.

Pela ótica da obra cinematográfica em tela, a “aurora da humanidade” seria marcada pela violência. E, no decorrer dos tempos, o hominídeo “evoluiu” e o osso foi substituído por outros instrumentos: espadas, fuzis, bombas, aviões, navios, mísseis, laser, etc.

Seria então a violência inerente ao homem? Como defini-la? E qual seria a sua relação com o poder?

⁴² No Brasil, durante as transmissões do *Big Brother Brasil*, a cada semana, Pedro Bial informa aos contendores e ao público que: “E com x% dos votos do público, Fulano, você está eliminado” ou “com x% dos votos que sai da casa é...” Nota do autor.

É o que se pretende responder a partir de agora.

1.2. Definições e amplitudes da violência

Uma vez que se recorra a léxicos como Houaiss e Villar (2001, p. 2866), com o objetivo de se definir violência, se faz possível percebê-la nos seguintes termos:

violência *s.f.* (sXIV cf. FichIVPM) 1 qualidade do que é violento (*a v. da guerra*) 2 ação ou efeito de violentar, de empregar força física (contra alguém ou algo) ou intimidação moral contra (alguém); ato violento, crueldade, força (*sem lei, a polícia pratica violências contra o indivíduo*) (*o gigante derruba a porta com sua v.*) 3 exercício injusto ou discricionário, ger. ilegal, de força ou de poder (*v. de um golpe de Estado*) 3.1 cerceamento da justiça e do direito, coação, opressão, tirania (*viver em regime de v.*) 4 força súbita que se faz sentir com intensidade; fúria, veemência (*a v. de um furacão*) (*uma v. de sentimentos*) (*a v. de sua linguagem*) 5 dano causado por uma distorção ou alteração não autorizada (*v. da censura pouco esclarecida*) 6 o gênio irascível de quem se encoleriza facilmente, e demonstra com palavras e/ou ações (*temia a v. com que o avô recebia tais notícias*) 7 JUR constrangimento físico ou moral exercido sobre alguém, para obrigá-lo a submeter-se à vontade de outrem; coação [...].

A Organização Mundial de Saúde (*apud* PINHEIRO, 2003) considera a violência como o uso intencional da força física ou do poder, real ou potencial, contra si mesmo, contra outras pessoas ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação.

Inúmeros teóricos analisam a violências, em suas respectivas áreas, cujos conceitos ora se aproximam, ora se distanciam.

Michaud (2001) considera a violência quando, numa situação de interação, um ou vários autores causam, direta ou indiretamente, de forma maciça ou esparsa, danos a uma ou várias pessoas, em graus variáveis, seja em sua integridade física ou moral, em suas posses ou em suas participações simbólicas ou culturais.

No campo da psicanálise, Costa (2003) analisa a violência a partir do que chama do emprego desejado da agressividade, com fins destrutivos, assinalando que este mesmo desejo pode ser voluntário, deliberado, racional e consciente, assim como pode ser inconsciente, involuntário e irracional, enquanto que, no campo sociológico, Minayo (2002) argumenta que, além da violência visível e contável, existe uma violência invisível, que se manifestaria de forma naturalizada na cultura, cuja dinâmica da violência social se desdobra, no plano real ou imaginário.

A definição de violência não se dá de modo uníssono, em primeiro lugar, considerando o campo de sua análise, e, em segundo, porque, como alerta Bandura (1973, p. 2), “tentativas de se definir a violência representam essencialmente um convite a caminhar por uma selva semântica”⁴³, assim como aduz Pino (2007, p. 765), para quem tal dificuldade ocorre por várias razões, tais como: no plano psicológico, pelo impacto emocional que a violência produz no imaginário das pessoas do que propriamente por razões objetivas consistentes; sob o caráter filosófico, pela dificuldade de se encontrar um princípio racional que explique as ações ditas violentas; e, no prisma antropológico, a desqualificação dos autores das ações tidas como violentas, desumanizando-os e rebaixando-os ao nível da animalidade, razão pela qual o mesmo autor estabelece a diferenciação entre violência, crime e agressão⁴⁴.

Dadoun (1998, p. 63) considera que o uso da violência pode trazer em si uma resposta a outra violência.

É a partir do outro que ameaças, agressões, hostilidade e duros golpes nos atingem, fundamentando-se em nós. Talvez seja necessário, para dar consistência e coerência ao próprio eu, declarar o outro o detentor da violência – como se fosse uma simples medida de higiene identificadora: a identidade pessoal só é possível quando se evacua no outro o mal – o violento – que cada um traz em si.

A consideração em destaque traz à tona a dificuldade de se referir à violência, tendo em vista o problema da legitimidade de quem a define, assim como o faz Bauman (2008), ao percebê-la como um conceito contestável, na medida em que nem toda subjugação de liberdade e integridade corporal humana apareceria sobre a rubrica da “violência”, como se pode verificar no Tribunal Internacional que julgou o sérvio Milosevic um criminoso de guerra, em consequência da irrupção da violência no Kosovo⁴⁵.

⁴³ Tradução livre do autor deste trabalho.

⁴⁴ Pino conceitua crime como um ato de transgressão à lei penal, sujeitando seu autor às penas legais variáveis segundo as sociedades. Enquanto ato de transgressão, o crime não teria em si mesmo necessariamente qualquer conotação de violência física, social ou moral, pelo que o autor sugere como exemplo os chamados “crimes de colarinho branco”. E, sobre a agressão, o mesmo autor a conceitua a partir de uma disposição “natural” dos organismos mais evoluídos para o ataque a defesa, quando determinados sinais físicos emitidos por outros organismos são interpretados como ameaçadores à sobrevivência daquele. PINO, Angel. *Violência, Educação e Sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo*. Campinas: Educação e Sociedade, 2007, p. 767.

⁴⁵ Kosovo foi território da Sérvia que se declarou independente em 17 de fevereiro de 2008. Nota do autor.

Este autor reforça a teoria de que a história é contada pelos vencedores e o mesmo ocorreria com a definição de violência.

Maffesoli (1987, p. 13) assevera que “a violência, como todo objeto social de alguma importância que tem como característica o fato de que pretender propor uma nova análise teórica sobre ela, é muito delicada”.

E, continua, afirmando que

Sendo assim, não é possível analisar a violência de uma única maneira, tomá-la como um fenômeno único. Sua própria pluralidade é a única indicação do politeísmo de valores, da polissemia do fato social investigado. Proponho, então, considerar que o termo violência é uma maneira cômoda de reunir tudo o que se refere à luta, ao conflito, ao combate, ou seja, à parte sombria que sempre atormenta o corpo individual ou social (MAFFESOLI, 1987, p. 15).

Geralmente, só se tem levado em conta aspectos da violência como produto de influências externas, como as manifestações e expressões múltiplas que remetem a fatores – políticos, psicológicos ou outros – sobre os quais o homem parece não ter qualquer domínio, fatores que lhe seriam impostos, a contragosto, violentamente. Entretanto, como ressalva Dadoun (1998, p. 45), “não há uma palavra, um gesto, objetivo ou instante que não encubra, às vezes imperceptivelmente, um grão de violência”.

Parte este teórico da etimologia latina para a palavra “violência”, como derivada de *vis* que, além de servir para significar “violência”, remeteria à “força”, ao “vigor” e à “potência”. E destaca *vis* como marca do “caráter essencial” do homem como um ser violento, deixando claro sobre a necessidade de se evitar referências religiosas ou patológicas ao se falar da violência. Mas, além disso, relaciona a violência com a força, a potência, a energia e o poder, propondo que, a par do *homo erectus*, *homo habilis*, *homo sapiens*, *homo sapiens sapiens*, *homo faber*, *homo laborans*, *homo ludens*, *homo politicus*, *homo religious*, *homo æconomicus* e *homo æstheticus*, há a figura do *homo violens*, como o *ser* definido, estruturado, intrínseca e fundamentalmente pela violência (DADOUN, 1998).

Maffesoli (1987), por sua vez, assinala como as carnificinas, os massacres, os genocídios, o barulho e a fúria – ou seja, a violência em suas diversas modulações –, são a herança comum a todo e qualquer conjunto civilizacional. E assim o faz, com o intuito de propor uma análise livre de preconceitos e de alarmismo jornalístico e político, descartando a preocupação de se comprovar se nos dias atuais haveria mais ou menos violência do que em tempos passados, enquanto preocupação primordial desta mesma análise.

Dadoun (1998) analisa a violência a partir de três figuras extremas: Gênese, Extermínio e Terrorismo.

Acerca do Gênese, o relaciona ao caráter de violência originária, considerando como o imaginário de “no começo, Deus criou a terra e o céu” impregnou toda a cultura ocidental. E continua, demonstrando que no Gênese estão registrados casos de violência – o fratricídio de Caim sobre Abel⁴⁶; o castigo sobre Adão e Eva, por terem desafiado a Deus, ao comerem o fruto proibido da árvore do conhecimento⁴⁷; o domínio do homem, criado por Deus “à sua imagem e semelhança”, “sobre os peixes do mar e sobre as aves do céu, sobre o quadrúpede e em toda a terra, e em todo réptil que se arrasta sobre a terra”⁴⁸; a criação do universo, quando Deus decreta, nomeia, separa, divide e classifica⁴⁹; o dilúvio, enquanto um verdadeiro *biocídio*⁵⁰; e o relato da Torre de Babel, como punição aos homens que tentaram edificar uma torre que pudesse alcançar o céu⁵¹.

Ainda sobre o Gênese, Dadoun (1998) traz o que considera como a *violência ontológica*. Uma vez criado “à imagem e semelhança de Deus”, o homem se fixaria e se encerraria como “um representante de Deus por delegação”, em seu *status* de criatura submissa ao poder absoluto do Criador.

As figuras bíblicas da violência parecem permanecer incrustadas no imaginário do homem, assumindo valor de arquétipo e funcionando como modelos de referência. Tanto seria assim, que a sexualidade, o trabalho e racionalidade estariam envoltas, segundo a análise de Dadoun (1998) sobre o Gênese, por uma *atmosfera do mal*.

Sobre a sexualidade, esta seria produto da vergonha de Adão e Eva, após terem consumido o fruto da árvore do conhecimento – sexo é pecado; sexo é maldito; sexo é impuro. No entanto, não bastasse a *violência da vergonha*, imperaria ainda a *violência da pulsão sexual*, conforme indica Dadoun (1998), que orienta a vida, a arte, a filosofia e a moral, num jogo de pulsão e repressão⁵². Vive-se então o *homo sexualis*.

Ao homem não se destinou melhor sorte com relação ao trabalho. Expulso do paraíso e dos benefícios dele, ao homem restou a condenação do trabalho – o labor é fruto de

⁴⁶ Gênese, na Bíblia, ou *Bereshit*, na Torá, 4:10.

⁴⁷ *ibidem.*, 3:14 a 3:24.

⁴⁸ *ibid.*, 1:26.

⁴⁹ *ibid.*, 1:26.

⁵⁰ *ibid.*, 7:17 a 7:24.

⁵¹ *ibid.*, 11:5 a 11:10.

⁵² Neste ponto a teoria antropológica de Roger Dadoun se aproxima da teoria psicanalítica freudiana sobre a pulsão sexual a partir de duas forças humanas básicas: a pulsão de vida, que orientaria a interação, da união, da junção, e a pulsão de morte, como força de fragmentação, desunião, destruição, de agressividade. FREUD, Sigmund. *Mal-Estar da Civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

uma maldição, um castigo. A partir de relações vitais entre o homem e o mundo, é que o ser humano lutaria pela vida, submetendo-se aos constrangimentos inevitáveis da “natureza”, mediante o ingresso no mundo da “razão humana”.

Quanto à mulher, na figura de Eva, restou a maldição do sofrimento do parto, pelo “pecado” cometido, e a submissão ao marido – Adão⁵³.

Diz-se que cumpriu a Eva, seduzida pelo demônio (disfarçado de serpente), o papel de fazer com que Adão pecasse, ao comer do fruto proibido. O mito do Éden imputou à mulher a qualidade de sexo frágil, haja vista a maneira como Eva teria sido seduzida pela serpente, o que tem servido de justificativa (se é que existe alguma) para a repressão da mulher. Afinal, “já que a mulher partilhava da essência de Eva, tinha de ser permanentemente controlada. (...) Nunca se perdia a oportunidade de lembrar às mulheres o terrível mito do Éden, reafirmando e sempre presente na história humana” (ARAÚJO apud FREITAS NETO, 2004, 52).

Vista como “porta de entrada dos males”, a sexualidade feminina logo foi reprimida, eis que esta colocava a mulher na posição de uma “hábil arma de Satã”. E provavelmente não seria por motivo diverso que em alguns países, sobretudo na África, Oriente Médio e Sudeste Asiático, ainda se pratica a retirada do clitóris, ou clitoridectomia, e a costura dos grandes lábios vaginais com o intuito de aplacar a pulsão sexual feminina.

Além da capacidade da mulher em manusear chás ser vista como feitiçaria pela Inquisição, a esterilidade também era considerada como fruto de sortilégios, pois “a maternidade redimiria a força pecadora da mulher carregada desde Eva, aproximando-a da figura santificada de Maria, mãe de Jesus Cristo” (FREITAS NETO, 2004, p. 55).

Para se ter uma dimensão da “caça às bruxas”, a partir do século XV, vale a pena trazer à colação de uma passagem de Muraro (2004, p. 16), que diz que

A extensão da caça às bruxas é espantosa. No fim do século XV e no começo do século XVI, houve milhares e milhares de execuções – usualmente eram queimadas vivas na fogueira – na Alemanha, na Itália e em outros países. A partir de meados do século XVI, o terror se espalhou por toda a Europa, começando pela França e pela Inglaterra. Um escritor estimou o número de execuções em seiscentas por ano para certas cidades, uma média de duas por dia, “exceto aos domingos”. Novecentas bruxas foram executadas num único ano na área de Wertzberg, e cerca de mil, na diocese de Como. Em Tolouse, quatrocentas foram assassinadas num único dia; no arcebispado de Trier, em 1585, duas aldeias foram deixadas apenas com duas mulheres moradoras cada uma.

⁵³ *Ibid*, 3:14.

Além de Eva, a “maldição feminina” repousa sobre o arquétipo de Lilith. Supostamente tida como primeira mulher de Adão, cujo indício de sua existência se torna possível numa das interpretações do *Gênese* (ou *Bereshit*, na Torá), 1:27, sobre o fato de que se “Deus criou o homem à sua imagem, à imagem de Deus o criou; macho e fêmea os criou”, Lilith não haveria sido criada da costela do homem original, sendo, portanto, criação independente de Deus (“do mesmo pó que o homem”). Mas, cheia de sangue e saliva, Lilith teria reivindicado sua igualdade, pois, não se admitia inferior nem submissa a Adão, nem na hora das relações sexuais. Reprimida, Lilith teria abandonado Adão e, se recusado a retornar a este, e relegada por Deus a conviver com os demônios habitantes dos sonhos dos homens, teria jurado nunca deixar os homens em paz (SICUTERI, 1998).

Ocorre que, pelo seu caráter considerado nocivo, segundo a tradição judaico-cristã, o mito de Lilith foi perdido ou removido durante a época de transposição da versão jeovística para aquela sacerdotal, que logo após sofreu as modificações dos pais da Igreja (SICUTERI, 1998).

Como Eva e Lilith na tradição judaico-cristã, o caráter perigoso da mulher também encontra sua origem na figura mítica de Pandora (a quem se atribuiu todos os males do mundo), criada por Zeus como vingança pelo roubo do fogo por Prometeu, que o trouxe para a Terra em benefício dos homens (BRANDÃO, 1986).

O tempo parece não ter conseguido transformar os arquétipos de Eva, Lilith ou Pandora, eis que a mulher continuou (e em algumas culturas ainda continua) a ser vista como apêndice do homem (pai, marido e irmãos).

A partir de uma topologia imaginária e simbólica, Balandier (1997) aborda como, mais do que o homem, a mulher estaria ligada ao mundo natural e cultural, na medida em que deteria o poder da fecundidade, o que lhe permitiria criar, reproduzir, ser a origem de uma descendência e a incerteza que a mesma despertaria na maioria das culturas.

A incerteza em relação ao ser da mulher se manifesta na maioria das culturas. O imaginário grego, pela intermediação dos mitos, já revela uma certa interrogação sobre uma alteridade inquietante. A figura da mulher guerreira, a amazona, exprime isto sob três aspectos: o da feminilidade perigosa; o da inversão dos papéis sexuais e da exclusão dos homens da reprodução, roubando o seu sêmen e a geração unicamente de meninas; o da barbárie, do retorno ao estado selvagem pela recusa dos valores masculinos que instituem a Cidade (BALANDIER, 1997, p. 105).

A análise do caráter ambivalente da mulher (como o filho mais novo, o escravo ou cativo e o estrangeiro), a partir do imaginário de sua condição de agente potencial da desordem e do caos e de seu significado social, demonstraria como em determinadas culturas a mulher fecunda deteria um poder cujo bom uso, evidentemente necessário ao equilíbrio da coletividade, não seria nunca inteiramente assegurado. E a perversão e a degradação deste poder equivaleriam a um risco mortal, uma esterilidade que condenaria o grupo ao desaparecimento (BALANDIER, 1997).

Na república romana, por exemplo, a mulher encontrava-se sob o *pater familias*, sendo equiparada às crianças e aos escravos (GILISSEN, 1989). Durante a Idade Média, tal concepção não se modificou. E nem as chamadas Revoluções Liberais do século XVIII serviram para dar a mulher o *status* de isonomia em relação ao homem, pois, como escrevera Jean-Jacques Rousseau, “uma mulher virtuosa é pouco menos que um anjo” (PINSKY, PEDRO, 2003, p. 267).

Olympe de Gouges causou grande indignação ao publicar os *Direitos da Mulher e da Cidadã* (em alusão aos *Direitos do Homem e do Cidadão*), em 1789. E, tendo sido acusada de violação aos costumes familiares, a revolucionária francesa foi guilhotinada em 3 de novembro de 1793 (ARAGÃO, 2000).

A *violência do patriarcado* restou consolidada na modernidade em diplomas legais como no Código Civil francês de 1804: “Art. 213º. O marido deve proteção a sua mulher e esta obediência ao marido”; no Código Civil português de 1867: “Artº 1185. Ao marido incumbe, especialmente, a obrigação de proteger e defender a pessoa e os bens da mulher; e a esta a de prestar obediência ao marido”; e no Código Comercial brasileiro de 1850: “Art. 1. Podem comerciar no Brasil: (...) 4 - as mulheres casadas maiores de 18 (dezoito) anos, com autorização de seus maridos para poderem comerciar em seus próprios nomes (...)”⁵⁴.

A partir de arquétipos como os de Eva e Lilith, na tradição judaico-cristã, ou Pandora, na cultura helênica, a *violência contra a mulher* reproduziu (e parece ainda reproduzir) ora o mito da atribuição “controladora” do homem⁵⁵, ora a máxima popular no

⁵⁴ O Código Comercial brasileiro, instituído pela Lei nº 556, de 25 de junho de 1850, teve sua primeira parte revogada pelo Código Civil instituído pela Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Nota do autor.

⁵⁵ “Vós, mulheres, sujeitai-vos a vossos maridos, como ao Senhor. Porque o marido é o cabeça da mulher, como também Cristo é o cabeça da igreja; sendo ele próprio o salvador do corpo. De sorte assim como a igreja está sujeita a Cristo, assim também as mulheres sejam em tudo sujeitas a seus maridos”. Bíblia, *Efésos*, 5:22-24.

Brasil, por exemplo, de que “o homem nunca sabe por que bate, mas a mulher sempre sabe por que apanha”.

Entretanto, cabe ressaltar algumas interpretações bíblicas, como a efetuada pelo rabino Shelomo Aviner que, com fundamento numa suposta contradição do “texto sagrado”, atribui ao surgimento de Adão como um ser andrógino, ou seja, comportando uma parte masculina e outra feminina. Para o rabino, “a palavra *Tsela* (costela, em hebraico) é utilizada no mesmo sentido que tem na expressão *Tsela Hamishcan* – face, lado ou parede do Tabernáculo”⁵⁶.

Assim, considerando a interpretação bíblica do mencionado rabino, a premissa “Deus criou o homem à sua imagem, à imagem de Deus o criou; macho e fêmea os criou” (*Gênese* na Bíblia, ou *Bereshit* na Torá, 1:27) poderia ensejar duas compreensões. Uma delas se refere à possibilidade do homem enquanto um ser que comporta duas porções: masculina e feminina. Outra compreensão que se pode ter diz respeito à possibilidade do homem como um ser múltiplo em suas manifestações.

Vale assinalar que de acordo com o texto bíblico, Deus se manifesta em seus vários nomes, aos quais lhes são atribuições de caráter divino. Acerca do *Êxodo* (*Shemot*, 3), o rabino Meir Matzliah Melamed comenta que Deus tem vários nomes e que cada um deles representa a forma como se manifesta aos seres humanos. *Adonai*, *Elohim*, *El Há’Gibbor*, *El Shaddai*, *HaShem* são alguns exemplos das manifestações de Deus⁵⁷.

No entanto, em que pese à multiplicidade de Deus e do homem enquanto “sua imagem e semelhança”, por que esta mesma multiplicidade foi relegada pela cultura ocidental? Em primeiro lugar, poder-se-ia considerar as imprecisões das traduções nas línguas neolatinas do texto hebraico, conforme salienta o rabino Shelomo Aviner (2004). Em segundo lugar, atribuir-se-ia à cultura ocidental, seja no tocante ao religioso como ao profano, a responsabilidade pelas perversões positivistas e materialistas, conforme ressalta Durand (2004, p. 72), o que daria conta de uma *violência teológica*.

Além de arquétipos oriundos do Gênese, em suas múltiplas interpretações, como a que tem alimentado a experiência do labor como um castigo e a violência em face da mulher, há o mito da dominação e expansão da tradição judaico-cristã sobre as demais formas de crenças espirituais, sobretudo da parte ocidental do planeta. A concepção monoteísta permitiu

⁵⁶ AVINER, Rabino Shelomo. *Mulheres da Bíblia*. São Paulo: Editora e Livraria Sêfer, 2004, p. 19.

⁵⁷ *Torá: a lei de Moisés*. São Paulo: Editora e Livraria Sêfer, 2001, p. 159.

ao homem compreender seu domínio sobre a natureza (*Gênese*, na Bíblia, ou *Bereshit*, na Torá, 1:26) como uma competência inata, o que inclusive persistiu na modernidade.

Neste escopo, a relação com a natureza é profana: quanto mais próximo desta, mais imperfeito e bruto. Para transcendê-la, instituiu-se o primado da “razão fria e calculista”, reforçando a lógica capitalista moderna, da relação sujeito-objeto, da fragmentação do ambiente, inibindo-se o sensível e o natural (LOUREIRO, 2002, p. 22).

Cabe ressaltar que Nietzsche (1992) já assinalava, por ocasião de *O Nascimento da Tragédia, ou helenismo e pessimismo*, a influência do pensamento socrático como negador da arte e da estética, em detrimento do racionalismo. A partir de Sócrates, a duplicidade inerente ao homem, considerada nas suas vertentes dionisíaca e apolínea, veio abaixo, pois, daquele momento em diante “tudo deveria ser consciente para ser bom” e somente a (única) “verdade” e o “esquematismo lógico” passaram a importar. Com isso, a razão teria se sobreposto à natureza.

Ademais, sob o que Morin (2007) chama de *império dos princípios de disjunção, de redução e de abstração* – bases do “paradigma de simplificação”, como aquele em que não se consegue conceber a conjunção do uno e do múltiplo (*unitas multiplex*) ou que unifica abstratamente, anulando a diversidade ou justapondo-a sem conceber a unidade, criando-se, pois, uma “inteligência cega”, que destrói os conjuntos e as totalidades, isolando todos os seus objetos do meio ambiente e tornando inconcebível o elo inseparável que une o observador da coisa observada –, estar-se-ia então de diante de outra figura de violência: uma *violência epistemológica*, que perpassa todas as concepções de violência nos diversos campos do saber.

1.3. Da violência da guerra, do massacre, do genocídio e do terrorismo à violência do nascimento, desenvolvimento e morte do homem

Além das *figuras de violência* descritas por Dadoun (1998), além do Gênese, e por ocasião do extermínio, existiriam a guerra, o massacre e o genocídio.

A guerra assinala a violência institucionalizada, ritualizada. Ela respeitaria regras na busca pela paz, reconhecendo o outro como sujeito de direitos, ao passo que o massacre materializaria as pulsões destrutivas de morte, execução, estupro, mutilação, etc. Por último, o genocídio assume a forma sistemática e programada por todos os meios de aniquilamento de coletividades inteiras compostas por “seres inferiores”. Judeus, ciganos, turcos, armênios, irlandeses, ameríndios e aborígenes provaram desta prática de violência, bem como àqueles vitimizados pelos *gulags* soviéticos, por exemplo.

Importa aqui registrar que haveria duas formas de violência: a *violência da memória*, “que ocupa-se em preservar a realidade irrefutável do acontecimento em todas as dimensões” e a *violência das denegações* “que afasta para o alçapão do esquecimento e do anonimato a odiosa realidade” (DADOUN, 1998, P. 28-29). Pode-se citar como exemplo da *violência das denegações* a tentativa por parte de alguns grupos de abalar a veracidade histórica do holocausto (*shoah*, em hebraico), no período anterior a Segunda Guerra Mundial e durante esta (1939-1945).

Uma *figura da violência* é atribuída por Dadoun (1998) ao terrorismo, enquanto método qualitativo de eliminação, como ocorre no atentado, cuja expressão se concentra em um ponto determinado no tempo e no espaço, em cumprimento a um objetivo selecionado, ainda que esteja em jogo a vida de uma multidão anônima ou transeunte. Explodir bombas em *pubs* (como faziam os integrantes do Exército Republicano Irlandês, o *IRA*), carros-bombas (como fizeram os membros das Brigadas Vermelhas, na Itália, os integrantes do grupo popularmente conhecido como *Baader-Meinhof*, na Alemanha, e do grupo separatista basco, conhecido sob a sigla *ETA*), ônibus (como fizeram os homens-bomba palestinos em Israel), prédios (como fizeram os membros da *Al-Qaeda* com o World Trade Center, em Nova Iorque) e trens (como fizeram os mesmos membros da *Al-Qaeda* com um trem em uma estação em Madri) poderiam constituir exemplos deste método qualitativo de eliminação.

À *flor da pele e ao fundo da alma*, a violência assume seu percurso, desde o nascimento até a morte de cada indivíduo, passando pela infância, adolescência e maturidade (DADOUN, 1998).

A primeira fase da violência se refere à *violência matriarcal*. O pulso criador da vida, além de acarretar sofrimento à parturiente – considerando-se as contrações, as dores, o sangue e os dejetos – comete uma ruptura brutal, dramática e determinante que culmina na passagem de um ser humano de um meio intra-uterino de calor, proteção e euforia, para um meio exterior, o próprio mundo, o mundo da dura necessidade, agressão, hostilidade, desamparo e sofrimento.

Seguindo seu percurso, a violência se inaugura sob um novo signo: a infância. É nesta fase, de violências internas constitutivas do próprio psiquismo e de violências externas exercidas pelo ambiente, que:

[...] em todos nós, sempre, no coração, no mais profundo, no mais íntimo de nosso ser, uma criança é espancada – criança-espancada que tem função de arquétipo, que é a matriz da violência onde nascem inúmeras formações reais ou imaginárias: relatos heróicos, e contos, comportamentos, perversos

ou não, práticas institucionais, tais como a educação, a formação, a puericultura, rituais de sacrifícios e de mutilações, atuações resultando em crianças mártires, sublimações diversas, processos regressivos, etc. (DADOON, 1998, p. 49).

Na adolescência ou pré-adolescência assistiu-se a *violência orgânica*, com as transformações da puberdade cujo corpo se torna o palco – transformação da voz, crescimento dos pêlos, sexo, atitudes, etc. O corpo se torna violência, aliado à violência social que se manifesta de diversas formas e níveis – repressão e regulação da sexualidade, pressões educativas e profissionais, problemas de integração-marginalização, estruturação da personalidade, exploração política, etc.

Chega então a vez da morte como a marca da violência do tempo, seja esta encravada na alma pelas perdas irremediáveis (como a memória rompida), seja pelo envelhecimento da carne, pois:

[...] o *homo violens* traz com ele, sobre ele e nele, a morte – *homo mortifer*. Com a morte o tempo deixa no ser do home uma violência aberta, como se diz de uma ferida, que nunca se fecha, apesar das pedras tumulares, coroas de flores, rezas, trabalhos de luto e festividades rituais. A morte não dá início apenas à violência pesada, opaca, massificada, de um *mistério* inapreensível – a indignação irredutível que ela representa, sua violência intrínseca, refluí insistentemente sobre toda existência anterior, sobre cada uma das efêmeras vibrações do ser vivo, para colorí-los com reflexos funestos da falta, infalível corte de violência (DADOON, 1998, p. 74).

É esta mesma morte que enseja ao homem a necessidade de “progresso”, como uma forma de “des-violentar” o tempo, com a ajuda de signos fortes, paupáveis, tais como antibióticos, aviões a jato, computador, fax, máquina de lavar, etc., na esperança de alcançar um ponto zero de violência (DADOON, 1998).

O tempo parece, aliás, ser um dos grandes dilemas do homem contemporâneo. A nebulosidade do futuro favorece a concretização da máxima antiga do *carpe diem*, graças a invenções, como por exemplo, como o cartão de crédito que, enquanto forma de prazer utilitário, permite saborear as alegrias futuras no presente, ou seja, garante consumir o futuro por antecipação (BAUMAN, 2008), eis que “por mais fútil que o consumo possa parecer, talvez seja apenas a forma contemporânea revestida pelo arquétipo da perda; a preocupação da destruição do eu é talvez uma nova maneira de afrontar o problema crucial do tempo que passa” (MAFFESOLI, 1987, p. 101).

Na luta contra o tempo, bem como na “antecipação” do futuro, operam-se então o *homo faber*, o *homo sapiens*, o *homo ludens*, o *homo æconomicus* e o *homo religious*.

O homem age e pensa como retardar a morte; tenta ludibriar a morte, mediante artifícios como remédios, cosméticos e a manipulação genética. O mesmo homem que inconscientemente desafia Deus e o seu destino busca a “salvação” na prática da fé, em uma vida de sacrifícios carnis e espirituais, tendo em vista o dilema do “céu e inferno” e o fardo do “pecado original”.

Mas, o mesmo homem que busca antecipar o futuro é aquele que vive o presente. É a ambigüidade, a ambivalência e a contradição que permitem ao homem viver o presente e, talvez, sonhar com o futuro; construir e destruir (inclusive a si mesmo); buscar afirmação de sua individualidade e sentir a necessidade de partilhar com outros homens.

Para postergar o dia seguinte, superando a dura rotina do trabalho, o homem consome narcóticos (e aqui não se leiam somente as drogas ilícitas). Nada como “voar”, mesmo que isso implique numa violência contra o corpo. E, com ou sem narcóticos, vive-se o presente em toda a sua intensidade, simbolizando a figura heróica de uma mocidade, como fizeram James Dean (1931-1955), Janis Joplin (1943-1970), Jimi Hendrix (1942-1970), Brian Jones (1942-1969), Buddy Holly (1936-1959) e Jim Morrison (1943-1971), entre outros⁵⁸.

1.4. Violência na dinâmica do tempo líquido

Eternidade ou infinitude? Eis o dilema.

A velocidade do ato é o que importa, e não mais sua duração, eis que, “com a velocidade certa, pode-se consumir toda a eternidade do presente contínuo da vida terrena” (BAUMAN, 2007a, p. 15), comprimindo a eternidade de modo a poder ajustá-la, inteira, à duração de uma existência individual.

Viver a vida em sua intensidade torna-se assim uma expressão veloz da “imortalidade personalizada”, uma manifestação da individualidade, um destaque na multidão. E, “à medida que os vínculos da era líquido-moderna se tornam claramente tênues e ‘até segunda ordem’, a vida vira um ensaio diário da morte e da ‘vida após a morte’, da ressurreição e da reencarnação” (BAUMAN, 2008. p. 63). Então, o que seria melhor, viver uma vida inteira de mediocridade ou ter 15 minutos de fama?⁵⁹

Essa mesma “imortalidade” talvez explique porque homens e mulheres, com poucas expectativas de realizarem coisas consideradas importantes, buscam obter um lugar na

⁵⁸ Hobsbawm lista os ícones da cultura do fim do século XX que tiveram trajetória curta, como exceção de Jim Morrison aqui citado. Eric Hobsbawm. *Era dos Extremos*. São Paulo: Companhia das letras, 1995, p. 318.

⁵⁹ O artista plástico Andy Warhol (1928-1987) decretou no final da década de 1960 que “no futuro, todos teremos nossos 15 minutos de fama”. WARHOL, Andy. *A Filosofia de Andy Warhol: de A a B e de volta a A*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2008.

memória humana por intermédio de atos terroristas. “Incapazes de alcançar a imortalidade por meio da *vida*, eles a obtêm assim mesmo por meio da *morte*” (BAUMAN, 2008, p. 53).

No caso dos homens, há a expectativa da concretização de promessas na “vida após a morte”, como uma vida de luxo material num paraíso, acompanhado de uma coleção de mulheres virgens que se encontrariam a espera do mártir. Tal escolha pode ainda implicar numa vida bidimensional: a lembrança viva como um mártir do “lado de cá” e as glórias vividas do “lado de lá”. A vida burla os limites do tempo.

Jogar um Boeing 767 lotado de passageiros, como fizeram os radicais que explodiram as torres gêmeas do World Trade Center, em Nova Iorque, além de garantir-lhes uma “vida no paraíso” e o *status* de mártires, eternizou a obra por eles realizada: a data de 11 de setembro de 2001 poderá jamais ser esquecida⁶⁰.

Nesta *era líquido-moderna* (BAUMAN, 2008), o medo do anonimato e da morte (para aqueles homens e mulheres que ainda possuem algum temor em explodir seus corpos, por exemplo, e por quem mais) acaba por perder um pouco de seu sentido diante das quase infinitas inovações tecnológicas, especialmente as referentes à comunicação e informação. O *Big Brother* transmitido pelos canais de televisão torna-se um instrumento de catarse⁶¹ e representam um simulacro de homicídios pela eliminação sistemática dos participantes, sem que isso implique num crime. Mas a morte na casa pode revelar uma “vida eterna” (efêmera, mas marcante) com a obtenção da fama, tornando pessoas desconhecidas, do dia para a noite, em celebridades.

⁶⁰ Em que pese a data de 11 de setembro se referir também o dia do golpe de Estado ocorrido no Chile, em 1973, que derrubando o regime democrático constitucional sob a guarda do então presidente Salvador Allende, cujos registros documentais demonstram o bombardeio do Palácio La Moneda, sede do governo, e a tomada do poder por Augusto Pinochet, esta mesma data encontra-se corriqueiramente associada aos atentados das torres gemas do World Trade Center, em Nova Iorque. Nota do autor.

⁶¹ Catarse *s.f.* (1938 cf. PD) 1 na religião, medicina e filosofia da Antiguidade grega, libertação, expulsão ou purgação daquilo que é estranho à essência ou à natureza de um ser e que, por esta razão, o corrompe 1.1 REL no *orfismo* e no *pitagorismo*, período de purificação por que a alma desencarnada deve passar até que, apagadas as marcas dos crimes cometidos em sua última existência material, possa ter aceso a uma realidade superior ou reencarnar em um novo corpo 1.2 REL conjunto de cerimônias de purificação a que eram submetidos os candidatos à iniciação religiosa, esp. nos mistérios de Elêusis 1.3 FIL no *platonismo*, libertação da alma em relação ao corpo por meio da renúncia aos prazeres, desejos e paixões, iniciada ainda em vida mas só completada com a morte 1.4 ESTÉT no *aristotelismo*, descarga de desordens emocionais o afetos desmedidos a partir da experiência estética oferecida pelo teatro, música e poesia 1.4.1 *p.ext.* ESTÉT TEAT purificação do espírito do espectador através da purgação de suas paixões, esp. dos sentimentos de terror ou de piedade vivenciados na contemplação do espetáculo trágico [...] ETM Gr. *kátharsis, eōs* purificação, purgação, mênstruo, alívio da alma pela satisfação de uma necessidade moral. HOAUISS, Antonio; VILLAR, Mauro Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 651.

No entanto, não há necessidade de esforço, pois todos vivem num *Big Brother*, e ninguém escapa aos olhos dele (ORWELL, 2009)⁶². Em que pesem as previsões legais sobre o direito à intimidade e à privacidade⁶³, estas tornaram-se pouco efetivas em face das inovações tecnológicas como a rede mundial de computadores (*internet*), em que em canais como *Orkut*, *Facebook*, *MSN*, *Twitter*, etc., todos têm suas informações pessoais vasculhadas. E o mesmo se pode dizer da prática da “venda de cadastro” entre as instituições comerciais e de serviços. Mesmo diante às vedações legais, as informações pessoais de qualquer um “circulam” por uma rede.

Enfim, o imaginário da intimidade, da privacidade e da segurança dá lugar àquele em que todos estão sob vigilância constante. Ninguém mais está seguro!

A violência física se faz desnecessária quando se criam possibilidades de perpetrá-la virtualmente. Ao invés de explodir corpos, carros, aviões e até edifícios, abre-se a possibilidade de causar danos de larga extensão, mediante o acesso a sistemas de segurança de instituições militares, políticas e econômicas, por exemplo, antes consideradas invioláveis. Não haveria mais a necessidade de arremessar um avião carregado de bombas num centro militar ou político, quando um *hacker* pode violar o sistema de segurança e causar danos até então inimagináveis.

O mesmo se pode dizer da chance de se causar um colapso na economia global através da “aplicação” de vírus na rede mundial de computadores (*internet*). Basta imaginar os efeitos de uma pane causada por vírus em entidades como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio, Bolsas de Valores, etc.

Parece ter chegado a era da *violência cibernética*, ou da *ciberviolência*, uma violência “limpa”, mas que pode causar danos tão devastadores ou mais do que as tradicionais formas de violência, como ocorre no *cyberbullying*. Basta o clique numa tecla.

Surgido do fenômeno *bullying*⁶⁴, no qual um indivíduo ou grupo de indivíduos pratica a violência física ou moral em face de outrem, de forma reiterada e sem motivação aparente, com o intuito de causar danos físicos, psicológicos ou patrimoniais (FANTE, 2005;

⁶² Ao publicar a obra *1984*, George Orwell previu que chegaria o dia em que todas as pessoas seriam vigiadas pelo *Grande Irmão*; daí o termo *Big Brother*. George Orwell. *1984*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

⁶³ A intimidade e a privacidade tornaram-se objeto de tutela jurídica no plano internacional pela disposição do art. 12 da Declaração Universal dos Direitos do Homem, assinada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Estes mesmos direitos encontram-se protegidos em alguns diplomas nacionais, como na Emenda IV da Constituição dos Estados Unidos da América, em no artigo 5º, inciso X, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Nota do autor.

⁶⁴ Ver Capítulo 2.

FIGUEIRA NETO, 2004; TEIXEIRA, 2006; LOPES NETO; SAVEDRA, 2003), o *cyberbullying* consiste na forma virtual de se causar estes mesmos danos, mediante o emprego das chamadas novas tecnologias da comunicação e informação – computadores, celulares, *palms, i-phones, etc.*

Há uma série de práticas utilizadas no *cyberbullying*, tais como o envio de mensagens ofensivas ou ameaçadoras, de mensagens que contém vírus e falsificações de perfis em páginas (*sites*), como *Orkut, Facebook, Blog, Twitter, etc.*

As agressões físicas e verbais, em alto tom de voz, como ameaças, apelidos e xingamentos, por exemplo, dão lugar a uma violência silenciosa, mas tão danosa como àquelas. Um dedo numa tecla e instala-se a atmosfera do medo, o *medo líquido* (BAUMAN, 2008).

1.5. Violência e poder

Uma das questões consideradas como relevantes para este estudo consiste na análise da relação entre violência e poder, como fazem Castells, Dadoun e Maffesoli.

Sobre o poder, Castells (2006) parte da idéia de que este seria aquela relação entre os sujeitos humanos que, com base na produção e na experiência, impõe-se a vontade de alguns sobre os outros pelo emprego potencial ou real de violência física ou simbólica.

Enquanto isso, Dadoun (1998) traz o que considera como a proximidade existente entre o poder e a violência, aduzindo que esta sempre exprime uma forma de poder⁶⁵, e a considera como uma condição “natural” do homem, mas ressalta como esta se justifica.

Nenhuma ideologia, nenhum sistema de poder declara praticar a violência pela violência. Sempre um fim superior lhe é designado tendo por nome a revolução, liberação, independência, ou ainda, como no nazismo, triunfo do super-homem de “raça ariana”, ou, no stalinismo, o advento do “homem novo” comunista (DADOUN, 1998, p. 83).

Ao citar Orwell, o autor assinala o *totalitarismo* como um “sistema no qual o exercício do poder consiste principalmente, se não exclusivamente, em uma prática organizada, constante e generalizada da violência, presente em toda parte e de todas as formas” (DADOUN, 1998, p. 84).

⁶⁵ A proximidade de poder e violência, em Dadoun (1998, p. 81-83), vai de encontro ao pensamento de Arendt (2009, p. 61) que entende poder e violência como opostos, no sentido de que “onde um deles domina totalmente, o outro está ausente” e que “a forma mais extrema de poder resume-se em Todos contra Um, e a extrema forma de violência é Um contra Todos. E esta jamais é possível sem instrumentos”. ARENDT, Hannah. *Sobre A Violência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

Com o poder monopolizado pelo partido e as organizações que este controla, o totalitarismo instala o reino do terror, despertando um sentimento comunitário difuso, eufórico, segurador – que se solidifica na exclusão dos “parasitas” e “inimigos” – dirigindo a violência ao campo exterior, ensejando política belicosa que se traduz em agressões, invasões, anexações e ocupações (DADOUN, 1998, p. 86-89).

Ademais, conforme Maffesoli (2001) chama a atenção, este *desejo de submissão* deve-se à “unicidade salvadora” encarregada de garantir promessas futuras⁶⁶. Visto por ele como um elemento importante de submissão, “o conformismo seria a manifestação da necessidade do estabelecimento de relações sociais ou a necessidade de enraizamento social como meio de impedir a quebra da segurança tradicional” (MAFFESOLI, 2001, p. 44).

O autor se utiliza de expressão de Durkheim para descrever a relação deste *desejo de submissão* com o fenômeno da solidariedade.

[...] observa-se aí uma “solidariedade mecânica” consecutiva, a uma forte pressão social e que não reconhece a diferenciação e a complementaridade da “solidariedade orgânica”. De nossa parte, pensamos que a “solidariedade mecânica” está ligada à especialização exagerada específica da organização do trabalho contemporâneo. Em tal perspectiva, a ligação entre trabalho e a submissão à autoridade se impõe (MAFFESOLI, 2001, p. 44).

A *solidariedade mecânica* e a *solidariedade orgânica*, referidas por Maffesoli, remeteriam, respectivamente, à *relação associativa* e *relação comunitária* em Weber (1998), que descreve a burocracia⁶⁷ como o meio de transformação pelo qual uma “relação comunitária” (que ocorreria quando uma “ação repousa no sentimento subjetivo dos participantes de pertencer – afetiva ou tradicionalmente – ao mesmo grupo) se tornaria uma “relação associativa” (quando a ação fundar-se-ia “num ajuste ou numa união de interesses racionalmente motivados – com referências a valores ou fins).

O imaginário da unidade reina a partir de um único Líder, um único Partido, um único Povo, uma única Raça, uma única Doutrina, etc. (DADOUN, 1998). Portanto, o uno que rejeita sua *identidade complexa, identidade dupla*, inerente às sociedades humanas,

⁶⁶ Aqui o raciocínio se assemelha ao de Arendt (*idem*), para quem o totalitarismo, por mais odioso que seja, seria suportável à medida que garante uma série de gratificações (ainda que mínimas) à população mais ou menos assombrada.

⁶⁷ Michel Maffesoli se referiu a esta como “a especialização exagerada específica da organização do trabalho contemporâneo”. MAFFESOLI, Michel. *A Violência Totalitária: ensaio de antropologia*. Porto Alegre: Sulina, 2001.

segundo Morin (2008, p. 149)⁶⁸. Assim, diante de uma unidade que rejeita diferença e diversidade, Adolf Hitler, Joseph Stalin, Mao Tsé-tung, Jung-II Sung e Fidel Castro, entre outros, o partido nacional-socialista (nazista), os partidos comunistas russo, chinês e cubano, bem como a ideal de uma “raça ariana” representariam, respectivamente, algumas das encarnações produzidas durante o século XX.

E neste imaginário de unidade, uniformes (como as camisas marrons da S.A. nazista, as camisas negras dos fascistas e as camisas verdes dos integralistas), adereços (como a *suástica* dos nazistas, a letra grega *sigma* dos integralistas e a estrela vermelha dos comunistas) e saudações (como *Sieg Heil*, *Anauê*, etc.) constituiriam manifestações simbólicas cujo papel poderia ser considerado preponderante.

Poder-se-ia considerar aqui a idéia de unidade aglutinada à questão da identidade como um dos produtos da modernidade, como descreve Bauman (2005), ao enfatizar a “identidade” como algo inventado, não descoberto, ou seja, não sendo um “fato da vida”.

Nascida como ficção, a identidade teve papel preponderante na construção do Estado moderno e no processo de construção do conceito de “nação”, legitimando o emprego da força para “assegurar a identidade mediante constante definição, classificação, segregação, separação e seleção dos indivíduos, bem como traçando a fronteira entre *nós e eles*” (BAUMAN, 2005, p. 26-29).

Ademais, como acentua Bauman (2005) o anseio por identidade vem do desejo de segurança. E é esse desejo que orienta a coesão grupal mediante a exclusão de grupos que representam, de alguma maneira, uma ameaça ao *status quo*. Mas, a segurança do “estar inserido” – de pertencer a um grupo (*we-group*) – possui um preço, conforme afirma Elias (2000, p. 26), eis que

A participação na superioridade de um grupo e em seu carisma grupal singular é, por assim dizer, a recompensa pela submissão às normas específicas do grupo. Esse preço tem que ser individualmente pago por cada um de seus membros, através da sujeição de sua conduta a padrões específicos de controle dos afetos.

E o mesmo Elias (2000, p. 40) segue aduzindo que

⁶⁸ “[...] o *uno* tem uma unidade complexa (múltipla e *uno* ao mesmo tempo). As partes, o que não se percebeu, têm uma *dupla identidade*. Elas têm sua identidade própria e participam da identidade do todo [...]. Nas sociedades humanas, o indivíduo tem, desde o nascimento, a dupla identidade, pessoal e familiar (ele se define individualmente como “filho de”); ele vai na e pela cultura desenvolver sua própria originalidade individual e adquirir correlativamente sua identidade social”. MORIN, Edgar. *O Método 1: a natureza da natureza*. Porto Alegre: Sulina, 2008, p. 149.

A punição pelo desvio do grupo ou, às vezes, até pela suspeita de desvio, é perda de poder, acompanhada de rebaixamento do status.

Entretanto, o impacto da opinião interna do grupo em cada um de seus membros vai além disso. A opinião grupal tem, sob certos aspectos, a função e o caráter de consciência da própria pessoa. Esta, na verdade, sendo formada num processo grupal, permanece ligada àquela por um cordão elástico, ainda que invisível (...). A auto-imagem e auto-estima de um indivíduo estão ligadas ao que os outros membros do grupo pensam dele.

Merece análise do modo (se é que há um único modo) como o totalitarismo se refere às instituições, sejam elas materializadas no Estado, na repartição, no partido, na organização, na associação, no sindicato, na família, na facção, na gangue, etc., assim como haveria um sistema de poder que mantém relação com a violência.

Cabe resgatar o registro que Dadoun (1998) dá ao papel dos integrantes dos grupos terroristas que têm suas identidades absorvidas pelo interesse destes últimos. O “pacto de sangue” cria obrigações aos integrantes de tais grupos, como a obrigação de fidelidade, solidariedade forçada, etc. O interesse do indivíduo não existe; o que existe é o interesse do grupo, que deve ser obedecido pelo indivíduo de maneira incontestável.

Tal dinâmica encontra-se estampada no filme *O Grupo Baader Meinhof* (*Der Baader Meinhof Komplex*, 2008), dirigido por Uli Edel, que narra as atividades de um grupo extremista alemão na década de 1970. Nele, pode-se perceber como as opiniões do grupo importam mais do que a de cada membro, como ocorre com Ulrike Meinhof (interpretada por Martina Gedeck), conceituada jornalista por suas expressões na mídia impressa, que acaba aderindo ao movimento, abafando seu ímpeto de escrever e de pensar.

Mas, vale registrar que, mais do que uma força do grupo, o filme mostra como existiria uma “pulsão irresistível” sobre Ulrike Meinhof de pertencer ao grupo⁶⁹.

Para Dadoun (1998, p. 36) o terrorismo seria caracterizado por uma dinâmica de violência dupla, a saber:

O terrorismo é caracterizado por uma dinâmica de violência dupla: uma voltada para o *interior* do grupo terrorista – tomando aqui como objeto de estudo – define a violência interna que o constitui e o ata a si mesmo – violência densa, nodal, podendo-se dizer *fusional*, que encontra seu fim, sua justificativa, sua razão de ser no clarão ofuscante do ato; outra, voltada para o exterior, parte do ato realizado e que estende suas ondas de violência a

⁶⁹ Na cena em que Andreas Baader é resgatado da polícia alemã, durante uma entrevista forjada, Ulrike Meinhof tem a oportunidade de permanecer no local e assumir exclusivamente sua posição de repórter. Mas, ao contrário, numa indicação de pulsão irresistível, mas espontânea, prefere aderir e acompanhar o grupo extremista, pulando da janela junto com seus integrantes. Nota do autor.

toda a sociedade, irradiando na “população”, no “público”, cuja violência nebulosa, cega, *difusa*.

A violência voltada para o exterior, dita por Dadoun (1998) como nebulosa, cega, *difusa*, vai ao encontro das referências do *medo líquido* de Bauman (2008).

O “pacto de sangue” de um grupo terrorista pode servir para ilustrar como, de acordo com Dadoun (1998), o totalitarismo extrapolaria a idéia referente à tensão entre Estado-indivíduo.

1.5.1. Do totalitarismo à solidariedade

Na perspectiva de Maffesoli (2001), a partir de expressão de Durkheim, o totalitarismo dá lugar à *solidariedade mecânica*, que está ligada à especialização exagerada específica da organização do trabalho contemporâneo (burocracia).

A *solidariedade mecânica* torna-se uma reação que a organização encontra para reprimir o individualismo, com vistas a garantir a unicidade e a perdurância social. A espontaneidade social submete-se, a partir de um órgão centralizador, ao valor dominante. Considera-se, pois, o ingresso num cargo, por exemplo, como a aceitação de uma obrigação específica de administração fiel, em troca de uma existência segura (WEBER, 1991).

Desse modo, o poder torna-se sagrado, eliminando o espontâneo, o aleatório e atomizando o indivíduo.

[...] o poder tende assim a se legitimar numa racionalidade organizadora que, por meio da racionalidade científica do século das Luzes e por meio da racionalidade filosófica dos gregos, se enraíza num substrato cosmológico e divino do qual se faz gestor [...]. Esse caráter (sagrado do poder), calcado na lei e na gestão, que faz dos funcionários da burocracia novos “doutores da lei”. A estrutura do sagrado é essencialmente a referência à revelação cristalizada num corpo que se impõe gerir. Assim, cada conjunto social tem o seu texto de referência, seu ato de fundação de certo modo que, oculta ou manifestamente, determina o conjunto da organização da sociedade por meio da constituição, das leis, dos costumes (MAFFESOLI, 2001, p. 245).

A “criatividade” torna-se um serviço de simbolismo à unicidade⁷⁰ como marca da submissão e subordinação do artista e do cientista.

Ponto que não poderia passar ao largo refere-se à sacralização da completa autonomia do Estado, segundo a teoria hobbesiana, em *Leviatã* (HOBBS, 2002).

⁷⁰ Sob a perspectiva compreensiva de Maffesoli, a unicidade aqui referida é aquela que descarta as diferenças. Michel Maffesoli. *A Violência Totalitária*. Porto Alegre: Sulina, 2001.

Esta mesma autonomia como condição do bem-estar da sociedade (em função de um direito natural dos homens que os colocaria em risco) esconderia a luta de interesses, ou seja, o que haveria de social no próprio fenômeno estatal.

Tanto na perspectiva estatal como da organização partidária haveria a recusa ao pluralismo, acarretando a submissão e a subordinação dos indivíduos sociais. E nem mesmo artistas e cientistas escapariam a esta perspectiva, uma vez que suas “criações” haveriam de atender ao quadro de unicidade ideológico proposto pelo Estado, partido ou qualquer outra forma de organização.

Dar-se-ia lugar então a uma espécie de criação dirigida para a unicidade, para o próprio bem-estar da sociedade, com vistas a garantir a segurança e a ordem.

Outro ponto que merece referência diz respeito à proposição de que, sendo “todo poder político é conservador” (J. FREUND apud MAFFESOLI, 2001, p. 50), nada mais ocorreria do que a substituição de um poder fraco por um poder forte, mesmo nas imitações rituais e periódicas da libertação.

Haveria, pois, um retorno simbólico ao sistema social e político, mantendo-se a estrutura real de poder, perdurando-se assim o sistema. Quando o *instituído* não mais satisfaz aos anseios do *instituinte*, nasceria assim a vontade de mudança⁷¹.

Assim, Maffesoli (2001, p. 56) adverte para o fato de que “reduzir a coisa política ao poder, ou à luta pelo poder, é ater-se a um campo fechado”.

A análise sobre a violência escaparia, portanto, às matrizes discursivas clássicas, como a marxista, que a considera do ponto de vista estrutural ou instrumental, como mecanismo de dominação da classe burguesa em face do proletariado, que por sua vez, dá lugar à contra-violência como revolução desta última classe contra a burguesia. O partido ou o sindicato acabam por incorporar a forma organizacional do Estado no processo de tomada de poder na estrutura racional da sociedade. Adotam, pois, a mesma estrutura do objeto que contestam, ou seja, o Estado, bem como os objetivos destes – racionalismo, produtivismo, burocracia, etc.

Utilizando-se da “ética da responsabilidade” de Weber, ao descrever que “o poder não é questão de bons sentimentos ou de atitude moral”, adverte para o fato de que “não se

⁷¹ Castoriadis assinala que a sociedade seria recortada por uma tensa entre a ordem do *instituído* e a do *instituinte*. O *instituído* expressaria a formação de uma “organização identitária-conjuntista” capaz de manter o corpo social coeso. O *instituinte* encontrar-se-ia na ordem do imaginário social, na invenção, no novo, na emergência da “imaginação produtiva e criadora”. Sem oposição à *sociedade instituída*, a *sociedade instituinte* possibilitaria a transfiguração de valores e normas preestabelecidas. CASTORIADIS, Cornélio. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

dominam as formas sociais como coisas; é preciso reconhecer a necessidade constrangedora que as rege” (MAFFESOLI, 2001, p. 56).

Em decorrência desta elucidação, seria possível perceber a manifestação do dinamismo da *potência coletiva*, como forma de jogo social em que os indivíduos se associam, na qual o coletivo poderia ser definido pelo vínculo afetivo, não fundado, portanto, num contrato, mas por meio de um vínculo carismático.

Recorrendo às idéias de Nietzsche sobre o *germanismo* e um “Estado de potência alemão”, enquanto manifestação para além de seu centro político, Maffesoli (2001) afirma o reconhecimento da existência de uma estruturante social que escapa à delimitação do poder – a *potência*.

1.5.2. A relação poder-potência

Compreender a manifestação da *potência*, sob a ótica de Maffesoli (1987, 2001), possibilita um exercício de inversão na análise do *poder*.

Tal possibilidade se torna factível à medida que se compreende o poder a partir de sua sustentação pelas massas ou grupos, num movimento inverso, de baixo para cima, mesmo quando, pensadores como Foucault (2006) propõe a análise dos pontos onde poder se ramifica, como nas instituições e organizações.

Ademais, a *potência* consiste numa das manifestações sociais de consenso (simbólico) e parte de um domínio que se chama imaginário, pois “se o poder é do indivíduo ou de uma série de indivíduos, a *potência* é o apanágio do *phylum* e se inscreve na continuidade. É nesse sentido que esta última é uma característica do que se pode chamar de *divino social*”, como aquilo que estaria, segundo Durkheim (apud MAFFESOLI, 2006, 78), na base de toda e qualquer sociedade ou associação, remetendo à “religião”, enquanto aquilo que une uma comunidade. Religião (*re-ligare*) esta que não se remete simplesmente a uma questão de crença, mas a uma matriz que serve de suporte para o “estar-junto” (*être-ensemble*)⁷², enquanto elemento de *comunhão*, de *proxemia*, a partir da espontaneidade individual e coletiva, e não mais da racionalidade.

É este “estar-junto”, espontâneo, não-racional, típico do cotidiano, que se manifesta no que Maffesoli (2006) recorre à figura do *tribalismo*, ou *neo-tribalismo*⁷³ como

⁷² “[...] o que caracteriza o instituinte é, por um lado, a força sempre renovada do estar-junto, e, por outro, a força sempre relativização do futuro, a importância dada ao presente na tríade temporal”. MAFFESOLI, Michel. *O Tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 14.

⁷³ Maffesoli se utiliza da expressão *neo-tribalismo* para diferenciar este novo arranjo social, baseado no presenteísmo, do tribalismo que tem servido de base para os estudos etnográficos. *Idem*.

ênfatiza, cujos fundamentos se assentam nas noções de *comunidade emocional*, *potência* e *socialidade*.

Neste raciocínio, pode-se compreender que,

[...] A massa, ou o povo, diferentemente do proletariado ou de outras classes, não se apóiam em uma lógica da identidade. Sem um fim preciso, eles não são os sujeitos de uma história em marcha. A metáfora da tribo, por sua vez, permite dar conta de processo de desindividualização, da saturação da *função* que lhe é inerente, e da valorização do *papel* que cada pessoa (*persona*) é chamada a representar dentro dela. Está claro que, como as massas em permanente agitação, as tribos que nelas se cristalizam tampouco são estáveis. As pessoas que compõe essas tribos podem evoluir de uma para a outra (MAFFESOLI, 2006, p. 31).

Desse modo, a interação social superaria as concepções de contrato social, segundo a ótica moderna de Rousseau (2008), de divisão social por classes, como fizeram Marx e Engels (2001), e de representação social, como propõe a escola norte-americana, por intermédio de autores como Goffman (2005).

A característica primordial do (*neo*)tribalismo seria a fluidez dos ajustamentos pontuais, independente de interesses e finalidades, e das dispersões. Tal fluidez se torna possível no cotidiano, pois “tudo que liga ao presenteísmo, no sentido da oportunidade, tudo o que remete à banalidade e à força agregativa, numa palavra, à ênfase do *carpe diem*, hoje renascente, encontra sua matriz estética um lugar de eleição” (MAFFESOLI, 1996, p. 55). É nessa dinâmica, que “a conformidade dá lugar ao conformismo” (MAFFESOLI, 1996, p. 146-147). A estrutura mecânica da modernidade cede espaço à estrutura complexa ou orgânica da pós-modernidade; a organização econômico-política é suplantada pelas massas; o indivíduo dá lugar à pessoa e os grupos contratuais às tribos afetuais e efêmeras.

Uma vez confrontados às *máscaras*, o que muitas vezes permitiria ao indivíduo se preservar, a *identidade* sede lugar à *identificação*, a partir de uma escolha individual, por meio de um processo de fluxo contínuo de autodefinição. Revelar-se-ia, pois, a complexidade do *uno*, em que as partes (os indivíduos), assumindo uma *dupla identidade*, manifestariam sua própria identidade e participariam da identidade do todo (MORIN, 2008), do coletivo, da massa, da *tribo*.

Esconde-se um pouco do verdadeiro *eu* para ser aceito na *tribo*, pois nelas, “o *indivíduo* importa menos do que a *pessoa*” (MAFFESOLI, 2006, p. 64).

A massa, ou o povo, diferentemente do proletariado ou de outras classes, não se apóiam em uma lógica da identidade. Se um fim preciso, eles não são os sujeitos de uma história em marcha. A metáfora da tribo, por sua vez, permite dar conta do processo de desindividualização⁷⁴, da saturação da *função* que lhe é inerente, e da valorização do *papel* que cada pessoa (*persona*) é chamada a representar dentro dela. Está aclaro que, como as massas em permanente agitação, as tribos que nelas se cristalizam tampouco são estáveis. As pessoas que compõe essas tribos podem evoluir de uma para a outra (MAFFESOLI, 2006, p. 31).

Com isso, as *máscaras* são trocadas de acordo com as situações cotidianas vividas por cada um (MAFFESOLI, 1996) numa sociedade *líquido-moderna* (BAUMAN, 2007b)⁷⁵, onde as ligações são frouxas e os compromissos revogáveis; onde a sociedade de consumo e o medo de “ficar de fora”, de se tornar “lixo”, de ser “descartado”, orientam o problema de *identidade* (BAUMAN, 2007b). Se para Maffesoli (1996) as identificações tornam-se possíveis graças às *máscaras*, para Bauman (2007b) a identidade se constrói pela montagem das partes de um kit ou um *upgrade*, enquanto para Hall (2004) a identidade do sujeito pós-moderno torna-se uma “celebração móvel”⁷⁶.

De acordo com as idéias de Maffesoli (1984, 1996, 2006), o contrato social moderno, cujas bases se assentam na racionalidade, daria lugar ao contrato afetual pós-moderno, em que o presente, o prazer, o efêmero e a identificação são suas marcas.

Com isso, abre-se a possibilidade de se compreender as tribos urbanas da pós-modernidade, como os *punks*, os *góticos*, os freqüentadores de bailes *funks* e *raves*, os relacionados ao *rap* ou *hip-hop*, ou seja, aqueles que, a partir de uma expressão utilizada por Maffesoli (2009), podem ser chamados de *dionísios pós-modernos*.

Mediante tal compreensão pode-se repensar a questão do poder, analisada por Arendt (2009), Dadoun (1998) e Castells (2006), por exemplo. E é isso que Maffesoli (2001, 2006) contribui ao introduzir as idéias de *potência* e *socialidade*.

⁷⁴ “[...] enquanto a lógica individualista se apóia numa identidade separada e fechada sobre si mesma, a pessoa (*persona*) só existe na relação com o outro [...] de uma ‘potência de impessoalidade’ que não permite existir senão no espírito dos outros”. MAFFESOLI, Michel. *O Tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 37.

⁷⁵ Bauman afirma que a sociedade líquido-moderna é aquela em que as condições sob as quais agem seus membros sofrem mudanças em um tempo mais curto do que aquele necessário para se consolidar, em hábitos e rotinas, as formas de agir. BAUMAN, Zygmunt. *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007, p. 7.

⁷⁶ Ao diferenciar o sujeito pós-moderno do sujeito do Iluminismo e do sujeito sociológico, a partir da concepção de identidade para cada sujeito, Hall diz que a identidade do sujeito pós-moderno torna-se uma “celebração móvel”, pois, “o sujeito assume identidades diferentes que não são unificadas no redor de um “eu” coerente”. HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 12-13.

Assim, retornando a questão do poder, é do confronto com o *poder* que surge a *potência*, e é a partir da relação poder-potência, mediante o confronto entre as duas instâncias que nasce a *socialidade* (MAFFESOLI, 2001)⁷⁷.

A *socialidade* toma lugar quando a *potência* se dissocia completamente do *poder*, quando a massa não mais interage com os governantes, quando o *instituinte* não mais reconhece o *instituído* (MAFFESOLI, 2006)⁷⁸, enquanto cristalizador das normas, regras, leis. Ao abuso de poder corresponde o abuso de *socialidade*, que caracteriza a potência, ou a violência (MAFFESOLI, 2001). A massa, antes submissa à ordem do poder, mas munida do *vitalismo* (como conjunção da afirmação da vida, do querer viver societal) que lhe é peculiar, agora rompe com esta mesma ordem, dando ensejo à revolução, à insurreição, ao levante, etc., ainda que de forma mascarada ou dissimulada, com o intuito de não ser massacrada.

Assim como o quebra-quebra, a briga e o distúrbio, por exemplo, a abstenção, o desdém, o humor, a ironia e o silêncio constituem algumas formas que a massa encontra para manifestar sua potência soberana, cabendo a ressalva de que a massa não deve ser compreendida como um elemento homogêneo, mas como conjunto de vários grupos, pequenas comunidades, redes de afinidades ou vizinhanças (MAFFESOLI, 2006)⁷⁹.

1.5.3. A violência banal e a violência anômica: a busca do querer viver social

Basta recordar algumas experiências que demonstram esta *potência soberana* ou *centralidade subterrânea* (MAFFESOLI, 2006).

Uma dessas experiências, se refere ao *Maió de 1968*, em Paris, valendo remeter aos *slogans* dos pôsteres dos movimentos sociais, como aquele que dizia “*Nós somos o poder*” (“*nous sommes le pouvoir*”), que numa interpretação (de acordo com o legado compreensivo de Maffesoli) poderia ser tida como “*Nós somos a potência*” (“*nous sommes la puissance*”). Sobre o mesmo movimento de insurreição estudantil (o qual seria acompanhado

⁷⁷ Maffesoli parte do que chama de simples *sociabilidade*, como a polidez, os rituais, a civilidade e a vizinhanças, e aponta para a *socialidade* mais complexa, fundada na memória coletiva, simbólica e no imaginário social, diferente da sociabilidade, fundada na racionalidade, no pacto consciente. MAFFESOLI, Michel. *No Fundo das Aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 160.

⁷⁸ “Por oposição ao instituído, o instituinte é fonte de regeneração. Do ponto de vista sociológico, propus chamar isto a dialética do poder e da potência. Trata-se de uma mudança social referente a uma mobilidade “tudo está como está”. Este impulso no sentido simples do termo se manifesta em todos os níveis da existência individual e social. Refere-se ao desenvolvimento social e orgânico e confirma a auto-afirmação de qualquer elemento do microcosmo e do macrocosmo”. MAFFESOLI, Michel. *Dinâmica da Violência*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, Edições Vértice, 1987, p. 130.

⁷⁹ Maffesoli utiliza a metáfora das *tribos* para demonstrar como a massa não é homogênea, como ocorre o processo de desindividualização, da saturação da *função* que seria inerente à massa e da valorização do *papel* que cada pessoa (*persona*) seria chamada a representar dentro dela. MAFFESOLI, Michel. *Tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 31.

pelos funcionários públicos, profissionais liberais, grupos feministas, grupos ecológicos, etc.), cabe lembrar a imagem veiculada pela mídia na época em que o estudante franco-germânico Daniel Cohn-Bendit (conhecido naquela época como Dany Le Rouge, por causa de suas idéias e a cor de seus cabelos), então estudante e um dos líderes do movimento insurgente, sorri de modo debochado frente a um policial. Fica registrado ali, naquela imagem, como o deboche, o desdém e a ironia são uma das marcas da potência, naquilo que Maffesoli (1987) descreve como *violência banal*.

Uma das características da *violência banal* é a duplicidade, um “faz de contas” de quem aparentemente se submete ao instituído, mas que manifesta sua rebeldia de forma disfarçada, dissimulada, astuta, irônica.

Ao invés do enfrentamento aberto em confrontos físicos, quebra-quebras e depredações – características da *violência anômica* –, na *violência banal* parte-se para a ironia, as pichações, os grafites e as “subversões sutis”, como aquela cometida em 1964 por Nara Leão ao cantar *Carcará*⁸⁰, durante o show *Opinião*⁸¹, num teatro do *Shopping Center* localizado na Rua Siqueira Campos, no bairro carioca de Copacabana, enquanto trajava calça jeans e uma camisa vermelha⁸² (GASPARI, 2002), e pelos integrantes do movimento cultural conhecido como Tropicália.

No diapasão de lemas como “*É proibido proibir*”, “*O despertador toca: primeira humilhação do dia*”, “*As reservas impostas ao prazer excitam o prazer de viver sem reservas*”, “*Todo poder abusa. O poder absoluto abusa absolutamente*” e “*Acabareis todos por morrer no conforto*”, o movimento estudantil de maio de 1968 grifou expressões como “*A política passa-se nas ruas*”, “*A imaginação no poder*”, “*Sejam realistas, exijam o impossível*”, “*O sonho é realidade*” e “*Viva o efêmero*”, entre outras.

Decorridos mais de quarenta anos do *maio francês*, que incendiou a Europa, e dos movimentos no continente americano (sem se esquecer, contudo, do levante em Praga, capital tcheca, contra a influência soviética, em janeiro de 1968, naquilo que ficou conhecido como a *Primavera de Praga*), torna-se possível compreender as manifestações da potência social naquele tempo e espaço, mas que ainda poderiam ser considerados nos dias atuais, considerando a sociologia compreensiva de Maffesoli.

⁸⁰ A música *Carcará*, composta por João do Vale e Chico Buarque, ficou famosa pelo verso “*pega, mata e come, Carcará*” e servia de senha para a identificação da tribo ideológica. Nota do autor.

⁸¹ Sob a direção de Augusto Boal, o *Show Opinião* foi concebido no seio dos trabalhos desenvolvidos pelo Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes – UNE. Nota do autor.

⁸² Cabe lembrar que, num regime esquizofrênico como a ditadura militar instituída no Brasil em abril de 1964, a cor vermelha era associadas ao comunismo. Nota do autor.

A expressão “*A política se passa nas ruas*” demonstra a força simbólica da potência e como, naquele momento, a legitimidade do poder do governo, na imagem do então presidente Charles De Gaulle, encontrava-se sob a crítica de diversos seguimentos sociais franceses.

Em lemas como “*O despertador toca: primeira humilhação do dia*” e “*As reservas impostas ao prazer excitam o prazer de viver sem reservas*” estabelece-se o confronto de forças mitológicas como Apolo e Prometeu, de um lado, e Dionísio, de outro. Se em um dos pólos, a partir do mito de Apolo, resta presente a racionalidade, a repressão das pulsões e o destino inevitável (“*despertador toca*”), no outro, por intermédio do mito dionisíaco, fica marcada a alegria, a felicidade, a subversão, a espontaneidade, a imaginação, o sonho, a utopia e a vida (“*prazer de viver*”).

Mas, o *maio francês* daquele ano também assistiria a *violência anômica*. Prova disso é que no dia 5 de maio de 1968, estudantes e policiais entraram em confronto no *Quartier Latin*, um bairro de Paris conhecido pela freqüência de intelectuais. Se em um dos pólos, as forças policiais tentaram reprimir o movimento estudantil mediante o artifício do gás lacrimogêneo, no outro pólo, os estudantes lançaram pedras e viraram automóveis pelas ruas da capital francesa, formando barricadas.

Se por um lado, conforme ressalta Hobsbawm (1995) o movimento estudantil (inclusive na França) não significou uma revolução, haja vista a necessidade da adesão de outros grupos sociais, por outro, pode-se cogitar um abalo do *establishment* (MORIN, 2006). O paradigma de utilização dos recursos ambientais foi questionado, o modelo familiar centrado no patriarcado foi questionado, o debate acerca da libertação da sexualidade feminina veio à tona, o próprio trabalho e sua finalidade mereceram atenção de críticos, bem como a percepção da individualidade sofreu transformações. De latente, a potência entrou em ebulição, manifestando-se de uma *violência banal* (simbólica) para uma *violência anômica* (sanguinária).

O que ocorreu no *Maio de 1968*, na França, e provavelmente em outros movimentos, pode ser tomado como uma forma de violência que, na sua dualidade, desempenharia uma função de ligação ou de indicador (MAFFESOLI, 2001).

A “violência social”, como simbolização da força, vivida coletivamente e ritualmente, assegura a coesão e o consenso; a “violência sanguinária” se manifesta, quando há impossibilidade de simbolização, ou quando esta é imperfeita, e significa o retorno do reprimido (MAFFESOLI, 2001, p. 39).

Aqui merece parênteses, no pertinente aos movimentos sociais como o *Maio de 1968*, e a característica dos atores neles envolvidos.

Mais uma vez recorrendo-se da figura cinematográfica, vale citar *Os Amantes Constantes*⁸³ (*Les Amants Réguliers*, 2005), de Philippe Garrel. Tendo com um dos eixos o romance de dois jovens, um escritor de nome François (Louis Garrel), cujos poemas sequer teriam sido publicados, e Lilie (Clotilde Hesme), uma escritora, este filme mostra como a juventude do final da década de 1960, mesmo munida da vontade de mudar o mundo, entregava-se a prazeres como fumar haxixe, experimentar o ópio e dançar em festas, o que pode contribuir para o questionamento se seria o ser humano tomado por sentimentos ambíguos e contraditórios. A *máscara* de insurgentes por um futuro melhor teria dado lugar à *máscara* do presenteísmo, do *carpe diem*.

O exemplo dos jovens que dançam em *Os Amantes Constantes* (*Les Amants Réguliers*)⁸⁴ pode exprimir, além de uma tentativa de superar desilusões da vida, como aquela experimentada pelos jovens franceses em 1969, uma forma daquilo que Maffesoli (1984, 2006) destaca como o *eterno retorno ao arcaico*. A dança daqueles jovens reproduziria assim as manifestações dionisíacas (ou bacanais) da antiguidade⁸⁵.

Reiterando-se que, segundo Maffesoli (1984), além dos aspectos político, econômico e ideológico, há um aspecto social no cotidiano, vale destacar o papel da fala, juntamente com a *orgia*, como uma forma de violência (banal), aqui considerada como expressão da potência, pois,

A palavra, portanto, é essa irrupção perigosa que rompe a segurança do instituído. Sua dinâmica incontrolável é ainda temida em qualquer que seja o regime político, e o simbolismo representativo do gládio de fogo, particularmente na tradição emblemática cristã, é nesse momento, elucidativo. A palavra é o que nas discussões supérfluas do cafezinho, seja no falatório cotidiano ou no intenso diálogo do encontro, ela é o paradigma

⁸³ O título do filme *Les Amants Réguliers* foi traduzido no Brasil para *Os Amantes Constantes*, e em Portugal recebeu o nome de *Os Amantes Regulares*.

⁸⁴ Numa das cenas do filme *Les Amants Réguliers*, os jovens mostram-se desiludidos com a não-realização das transformações sonhadas pelo movimento de 1968. Sentados num sofá, duas jovens estudantes se olham e, sem qualquer manifestação verbal, juntam-se aos colegas que iniciam uma dança coletiva ao som da canção *This Time Tomorrow*, da banda *The Kinks*. A apatia pela derrota frente ao destino e pela aparente ausência de um “futuro melhor” logo dá lugar à celebração do presente, da vida, da comunhão entre os jovens, mediante sorrisos, carícias e dança. Nota do autor.

⁸⁵ Cabe aqui, considerando o atual contexto, refletir se as *raves* e os bailes *funk*, por exemplo, não seriam manifestações deste *retorno ao arcaico* de festas dionisíacas, dos bailes da modernidade, da dança ao som do *rock and roll* da juventude “transviada” das décadas de 1950 e 1960, das “comunhões” juvenis do final da década de 1960 e da década de 1970, e dos bailes e festas da *era disco*, ao final dos anos 1970.

da relação social, ela é, no sentido comum do termo, a troca simbólica por excelência, pois ela permite o cardo ou o confronto (a diferença é, neste caso, pouco importante) de subjetividades que se assumem enquanto tais e se superam uma às outras, num mesmo movimento, numa alteridade plural. Compreender a fala como elemento da violência social, é compreendê-la como superação da atomização [...] (MAFFESOLI, 1987, p. 57).

Se o princípio da identidade consiste a essência do poder, mediante sua autoridade reguladora, então a linguagem imoderada, a sexualidade desenfreada e o consumo exagerado revelar-se-iam como expressões de resistência ou revolta contra a atomização.

É a partir da circulação da fala que, através de sua troca sem fim, há a circulação de idéias e das informações, pois a palavra representa simbolicamente a origem da vida e a soberania sobre essa vida; é instrumento de violência, pelo expediente da revolta; ela é mito, eis que representa o ponto de partida para vários pensamentos.

[...] a fala é estruturante da relação social [...]. A característica da fala, móvel e instável, é sua circulação rápida, sua não monopolização intrínseca; mesmo sendo aposta, crítica, ela é dificilmente controlada por uma única pessoa ou por um grupo, enquanto que a escrita é estruturalmente uma acumulação e necessita assim, uma administração e conseqüentemente, funcionários patenteados para assegurar essa administração (MAFFESOLI, 1987, p. 59-60).

Acerca da origem mítica da fala e da liberdade que ela proporciona, a fala incontrolada lembraria a criação, razão pela qual haveria o temor dos sistemas, quaisquer que sejam, dos lugares e das situações onde a palavra é livre. E, compreendendo-a como parte de uma “ação ritual, cinicamente repetida, da violência insurrecional, seja política, religiosa, poética, etc., que retoma o ‘verbo’ criador do social e repete assim, o mito cosmogônico” (MAFFESOLI, 1987, p. 62) cita como exemplos, os *graffitti* de Nova Iorque, as inscrições dos muros de maio de 1968 e o que chama de “sinais corriqueiros que pontuam o cinzento de nossas cidades”.

A circulação da fala demonstraria a ambivalência das relações sociais. Pode, por um lado, representar a função reguladora, mas por outro, pode exprimir a aspiração de uma nova estrutura. A fala encontra-se no interior da tensão entre a dominação e o desejo de viver social; entre o poder e a potência.

Entretanto, ainda de acordo com o autor, cabe aqui mencionar que “no quadro comunitário, de seus produtos ‘culturais’ e de suas senhas, o silêncio social, *i.e.*, o que não se ouve ou não se escuta, a não resposta aos pedidos de participação, tudo é um indício de poder, de resistência” (MAFFESOLI, 1987, p. 125).

Ao lado da fala, o *riso* assume seu papel de subversão e de ensaio de um além, de algo mais – a *utopia*.

O riso permitiu que, por exemplo, judeus dos campos de concentração nazistas⁸⁶ e prisioneiros dos campos soviéticos de trabalhos forçados (*gulags*) sobrevivessem em meio às atrocidades. É a reação lúdica dos reprovados, heréticos e revolucionários.

[...] o riso é justamente esse pequeno verme cotidiano que corrói os alicerces bem estruturados da cena política. [...] É esse papel corrosivo do riso que, como na fala, faz dele um elemento importante na dinâmica da violência; sua faculdade agregadora [...] estende, por isso mesmo, sua eficácia subversiva, e isso (livre de todo conteúdo que se difundiria pelo riso) somente porque ele desmistifica a pedante pretensão à racionalidade e à universalidade da seriedade política (MAFFESOLI, 1987, p. 68).

Assim como a fala e o riso, a *orgia* representa um dos vetores da violência social, assumindo a forma do excesso, o qual Maffesoli (1987) chama de *orgiasmo*, que remete efervescência coletiva. A festa propicia a intensa circulação de bens, de sexo e de falas (verbais ou não). Assumindo seu lugar simbólico, a orgia (ou *orgiasmo*) canaliza, exprime e limita o sagrado, o desconhecido, a parte sombria da qual o indivíduo e o social são constituídos.

No *orgiasmo*, o mito dionisíaco assume sua função simbólica. As relações morte-vida e destruição-expansão tomam parte do ritual, num processo de ressurreição e no anúncio de uma ordem renovada, e tanto religiosidade quanto sexualidade fazem parte deste mesmo processo.

Trata-se, pois, de um processo de metamorfose onde se busca no plano simbólico superar a regra, a norma, o instituído obsoleto. E, ainda que desnaturada, manipulada ou vulgarizada, as manifestações festivas da massa são “desviadas”. Seria a embriaguez da força dionisíaca a responsável pelas audácias, rompendo as proibições das regras e das normas impostas.

Basta ver ou tomar parte de uma festa *rave* ou um baile *funk*, onde ao sabor de músicas eletrônicas, batidas marcantes e em alto volume, corpos se agitam, olhares se cruzam e afetos se fazem com toques que, às vezes, contrariam as “regras dos bons costumes” e escandalizam os adeptos da “pureza”.

⁸⁶ Cabe lembrar a frase no portão de entrada do campo de concentração e extermínio de Auschwitz que dizia em alemão, *Arbeit Macht Frei* (“O Trabalho Liberta”). Nota do autor.

Algazarras, festas, insurreições, orgias, quebra-quebras, motins, revoluções, etc., o que está em jogo é o fenômeno da *dissidência* (MAFFESOLI, 1987), que não pode ser avaliado, classificado ou caracterizado sob a ótica paradigmática da modernidade, a partir de valores como bem/mal, bom/ruim, positivo/negativo, civilizado/anômico (ou bárbaro), moral/imoral, enquanto legado do *pathos* da nobreza e da distância (NIETZSCHE apud MAFFESOLI, 1987); há que ser compreendido como um “elemento estrutural do fato social” (MAFFESOLI, 1987).

[...] a dissidência social inscreve-se num duplo movimento de destruição e de construção, ou ainda, que ela é a reveladora de uma desestruturação social relativamente manifesta, e que ela invoca uma nova construção. Assim, a dissidência (a violência) pode ser analisada, ao mesmo tempo, em relação a uma institucionalização que ela testemunha contestar e por si mesma, como uma forma que tem sua própria dinâmica (MAFFESOLI, 1987, p. 21).

A margem do centro (padrão, normalidade, paradigma), criado pela norma (pelo instituído), o dissidente, o delinqüente, o transviado ou mesmo o louco⁸⁷ – seja este tomando como o indivíduo, mas também em sua pluralidade – busca a manifestação de seu desejo de *viver social*.

Ao discorrer do fenômeno da dissidência (violência), enquanto manifestação da *potência social*, Maffesoli (1987, p. 23) faz o alerta de que:

É evidente que a consciência nada tem a ver com esse processo, tampouco justificação: estamos no plano da energia pura e rebelde que tenta destruir a inércia e a quietude de uma organização asséptica da existência, estamos no plano da resistência, que é sempre inquietante e que a uma moral estreita e conformista (moral que, lembremo-nos, não tem fronteiras políticas) opõe, no sentido exato do termo uma ética almejada, ou seja, uma maneira de viver e de dizer o coletivo.

[...] É desse modo que podemos decifrar as fúrias urbanas, os incêndios, os arrombamentos, as múltiplas formas de ilegalidade, assim como tantas outras manifestações de um desejo de viver social que repete o mito da transparência, da comunhão e do imediatismo.

Assim, a ordem dá lugar ao caos (barulho, fúria, desordem) que, por sua vez, faz nascer uma nova ordem. A violência assume sua forma “destrutiva”, como afirmação

⁸⁷ Luiz Costa Lima aborda como Miguel de Cervantes, a partir de seu personagem Dom Quixote, tido como um sonhador, um louco, valeu-se de sua obra literária para denunciar a ordem estabelecida, mesmo diante das instituições censóreas de Felipe III. LIMA, Luiz Costa. *O Controle do Imaginário & A Afirmação do Romance: Dom Quixote, as relações perigosas, Moll Flanders, Tristan Shandy*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 224.

individual, e “construtiva”, enquanto fundação social. Tratar-se-ia, pois, da “dialética viva do imaginário e do instituído” (DUVIGNAUD apud MAFFESOLI, 1987, p. 24), num paradoxo destrutivo-construtivo.

E a violência assume seu papel utilitário à medida que torna viva esta dialética, num duplo movimento que une a ordem à anomia, já que ordem e desordem são, enquanto duas faces de uma moeda, indissociáveis (BALANDIER, 1997).

Ao atribuir à violência um papel na desordem (e na construção de uma nova ordem), Balandier (1997, p. 207) assinala que

O sacrifício inicial, sacrifício humano, é incontestavelmente uma violência, mas exercida fora da responsabilidade dos homens, porque apresentado como feito enquanto resposta a uma injunção suprema: a dos deuses, das potências dos ancestrais. Torna-se uma violência que não visa a rivalidade fatal dos desejos pelo confronto generalizado até o risco de uma crise destruidora, é uma violência que une. A vítima expiatória leva a carga dos males comuns, seu sacrifício os extingue mediante o preço de sua própria vida e através dela, o grupo se junta e restaura por um tempo a confiança na sua perenidade.

Um dos tratamentos dados por Balandier (1997) à violência vai ao encontro do pensamento de Girard (2008) sobre aquilo que denomina *violência intestina*, a partir de sacrifícios ocorridos quando o caráter social de uma instituição começa a desaparecer. Mediante sacrifícios, desavenças, rivalidade e disputas diversas seriam eliminadas, permitindo a restauração da harmonia da comunidade e o reforço de sua unidade social.

Figuras violentas como o vandalismo, a agressividade dos *hooligans* (torcedores fanáticos por times de futebol) e o fundamentalismo de grupos de neonazistas, fascistas e outros, revelariam, respectivamente, o rompimento de laços sociais frágeis, o culto à desordem, o simulacro de guerra e de uma religião, e do anseio pelo estabelecimento de uma dura ordem.

Seria nesta dinâmica que “a violência faz sempre o papel de revelador, dramatiza o que a origina e o que a torna contagiosa – suas causas e os agentes de sua expansão –, mostra aquilo pelo qual pode se manter e permanecer” (BALANDIER, 1997, p. 218).

Ao assinalar a importância dos excluídos, heréticos, párias, *outsiders*, e marginais de hoje como aqueles que constroem as normas do amanhã, Maffesoli (1987) tenta demonstrar o fator utilitário da anomia permite interpretá-la como meio de se assegurar o bom funcionamento do conjunto social.

Este “paradoxo” pode ser compreendido a partir daquilo que o autor destaca como “uma versão eufemista do equilíbrio dos adversários” (MAFFESOLI, 1987, p. 34), pois as ordens seriam, enquanto ambivalentes, células interdependentes de uma mesma ordem social. Se as bases institucionais de uma fossem destruídas, a outra desabaria *ipso facto* e todo o edifício social desmoronaria. E desse modo, a violência nunca se manifestaria de maneira desenfreada, mas entraria num processo de negociações, enquanto elemento de funcionamento social.

Parece que as sociedades necessitariam ter seus próprios delinquentes, párias, *outsiders* e marginais.

Vale, pois, aludir ao filme *Laranja Mecânica* (*A Clockwork Orange*, 1971), de Stanley Kubrick, que mostra a vida de Alex Delarge (personagem interpretado por Malcolm McDowell) e sua gangue (os *Droogs*), mediante agressões, assassinato, estupro e roubos. A gangue se reúne na *Leiteria Korova*, onde tomam uma bebida conhecida como *leite vellocete* (*moloko vellocet*) que estimula os sentidos, a excitação e o instinto violento. Alex exerce sua liderança sobre os *Droogs* (Dim, Georgie Boy e Pete; respectivamente interpretados por Warren Clark, James Marcus e Michael Tam) pelo uso da força. Consegue sobrepujar uma tentativa de motim dos membros da gangue. Mas, depois de matar a dona de um *Spa*, na fuga, Alex é traído pelos seus companheiros de gangue, e acaba preso pela polícia.

Condenado a 14 anos de prisão, Alex se oferece como cobaia para uma experiência científica revolucionária responsável pela regeneração de delinquentes – o *tratamento Ludovico*. Com o tratamento, Alex manifesta aversão ao sexo, à violência e à nona sinfonia de Beethoven, até então sua música predileta. Suas pulsões são reprimidas com dores e náusea.

O capelão responsável pela orientação religiosa na prisão (vivido por Godfrey Quingley) manifesta sua contrariedade ao *tratamento Ludovico*, aduzindo que se trata de um método de castração do direito de escolha do indivíduo, já que o referido tratamento o impele a praticar o *bem*, numa coação irresistível.

Após 15 dias de tratamento, Alex é solto, retornando à sociedade, onde, em primeiro lugar, se depara com a rejeição familiar. Seus pais acabam por colocar um homem no lugar de Alex, na condição de inquilino. Além de ter seus bens desfeitos e a notícia de que sua cobra de estimação (chamada Basil) morreu, Alex se vê diante de um homem aproveitador de seus pais.

Desolado, Alex é reconhecido por uma de suas vítimas, um velho irlandês, morador de rua, que, ao se lembrar das agressões sofridas pelos *Droogs*, arrasta Alex por um beco, onde este cabe sendo linchado por outros homens. Supostamente salvo por dois policiais, Alex logo descobre que se tratam de Dim e Georgie Boy, seus ex-companheiros de gangue, os quais o torturam, como vingança à dominação exercida por aquele em tempos passados.

Frustrado, agredido e humilhado, Alex se dirige à casa onde esteve anteriormente com sua gangue. Naquela ocasião, Alex e os *Droogs* aleijaram o escritor dono da casa e estupraram sua mulher. Desta vez, paraplégica, a vítima dos *Droogs* quer vingança, ao reconhecer o rosto de Alex, que lhe pede ajuda e abrigo. Alex é recebido pelo escritor com cinismo e cai numa armadilha. É dopado e trancado em um quarto onde é submetido ao som gritante da nona sinfonia de Beethoven. Sem condições de sair da armadilha, Alex tenta o suicídio, jogando-se da janela do quarto.

Ao ser hospitalizado, Alex recebe Frederic, um representante do governo. O governo é acusado de tratamento desumano e tortura experimental. O representante do governo oferece a Alex um emprego e um bom salário em troca de seu apoio como forma de eximir o governo da culpa pelo tratamento desumano.

Vê-se nesta narrativa cinematográfica, que, quando o personagem Alex parece ter se “regenerado” ou “curando seu instinto violento”, chega a vez de a sociedade tratá-lo com violência. Instala-se, pois uma nova ordem, que por sua vez se propõe a ser novamente modificada quando Alex recupera suas pulsões sexuais, ao final do filme em tela. *Ultraviolence!*

Maffesoli (1987, p. 31) aponta que “os excluídos e os heréticos de hoje que vão construir a norma de amanhã”, como aqueles que dão corpo à *intelligentsia*, a qual é composta, de acordo com este mesmo autor, pelos políticos, acadêmicos e jornalistas⁸⁸.

Analisando a biografia de pessoas como Daniel Cohn-Bendit⁸⁹ e Fernando Gabeira⁹⁰, entre tantos outros, pode-se duvidar de tal premissa? Ou, num outro exemplo, no

⁸⁸ MAFFESOLI, Michel. *A República dos Bons Sentimentos*. São Paulo: Iluminuras, Itaú Cultural, 2009, p. 17.

⁸⁹ Daniel Marc Cohn-Bendit (Montauban, 1945-), político alemão do partido ecologista *Die Grünen* (*Os Verdes*) e que atualmente ocupa um dos assentos no Parlamento Europeu, foi um dos líderes estudantis responsáveis pelo movimento iniciado em Paris, em maio de 1968. Nota do autor.

⁹⁰ Fernando Paulo Nagle Gabeira (Juiz de Fora, 1941-), escritor, jornalista e político brasileiro. Ex-militante do Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8), é um dos fundadores do Partido Verde (PV). Durante o Regime Militar que se instalou no Brasil, em 1964, participou da luta armada, sendo

plano simbólico, poder-se-ia cogitar que as calças rasgadas dos *punks*⁹¹ das décadas de 1970 e 1980 virariam moda nas décadas seguintes?

Entretanto, a violência não pode ser reduzida ao seu caráter utilitário, nem ao plano da racionalidade. Enquanto força simbólica ativa de destruição, a violência manifesta-se num gosto pela aventura que, em confronto com a morte, permitiria a (nova) vida.

Se existe a violência que aprisiona, há, por outro lado, a violência que liberta. A violência que destrói é aquela que possibilita a criação. A violência que separa também pode unir. Enfim, são características da violência, considerada nesta *era líquido-moderna*, que permitem compreender sua polissemia de valor.

Deste modo, à guisa de alinhar algumas idéias sobre o capítulo em questão, cabe ressaltar que a compreensão da violência encontra-se relacionada a fatores culturais e sociais. Na chamada *pós-modernidade* ou nesta *sociedade líquido-moderna* (BAUMAN, 2007a, 2007b), compreender a violência significa reconhecer sua dinâmica e sua polissemia (MAFFESOLI, 1987).

Além das formas tradicionais atribuídas à violência, como a das guerras, dos genocídios, dos atos terroristas, etc., poder-se-ia, considerando as contribuições teóricas e os acontecimentos no decorrer da história da humanidade, tomar a violência sob outros signos, como a violência teológica, epistemológica, matriarcal, patriarcal e cibernética, entre outros, como foi abordado neste capítulo.

Entretanto, o imaginário coletivo acerca deste fenômeno tem remetido à violência à idéia da barbárie, anomia ou incivilidade (BAUMAN, 2008; ELIAS, 2000; MAFFESOLI, 1987). Aspectos religiosos, a cultura patriarcal e a sociedade moderna, por exemplo, parecem trazer consigo a imagem da violência somente como um fenômeno negativo, ligado ao arquétipo da perda, mas necessário à manutenção de uma ordem.

Além disso, há a perspectiva teórica da violência enquanto um fenômeno ligado à relação de poder entre indivíduos, classes, grupos ou nações (BAUMAN, 2008; ELIAS, 2000).

um dos responsáveis pelo seqüestro do embaixador norte-americano Charles Elbrick, em 1969, episódio que foi registrado no livro *O Que é Isso Companheiro?* Nota do autor.

⁹¹ O movimento *punk* surgiu na segunda metade da década de 1970, na Europa, em decorrência da angústia juvenil frente à crise sócio-econômica (recessão econômica, aumento do índice de desemprego, ausência de perspectivas, etc.) no continente. Os *punks* são reconhecidos socialmente, sobretudo pelas roupas. Usavam calças jeans rasgadas, jaquetas de couro ou jeans, pulseiras de couro ou de metal, correntes, brincos, cabelos arrepiados ou em estilo “moicano”, etc. Nota do autor.

Contudo, além das abordagens tradicionais, atualmente, possibilita-se compreender a violência sob outro prisma, a qual lhe atribui um caráter polissêmico, ou seja, tomada em sua ambivalência, ambigüidade e complexidade. O “e” pode também dar lugar ao “ou”, em sua contradição e, ao mesmo tempo, em sua complementariedade (MORIN, 2007a, 2008).

Ao invés de se entender a violência como um fenômeno relacionado à destruição pura e simples, às guerras, aos extermínios e genocídios, ao bárbaro, pode-se compreendê-la a partir da antropologia de Dadoun (1998), da complexidade de Morin (2008) e da sociologia compreensiva de Maffesoli (1987) como um fenômeno associado à destruição enquanto construção de uma nova ordem e cujos significados remetem a trocas simbólicas, enquanto parte da dinâmica de um sistema, à linguagem, ao ritual e/ou, na análise de Maffesoli (1987), ao *orgiasmo*. Pois, assim, como a fala, o riso e o sexo, a violência não serviria para unir?

Se por um lado, a violência destrói, por outro pode construir, o que lhe atribui o caráter positivo da dissidência. E assim, na perspectiva maffesoliana (1987), a violência pode ser compreendida como um fenômeno de dissidência, da negação de um destino, de uma ordem pré-estabelecida, do processo de atomização e de uma solidariedade mecânica, o que coloca a possibilidade de sua compreensão além do político, do econômico e do ideológico.

Se a violência causa a desordem, provavelmente prepara uma nova ordem. A violência pode ser compreendida em seu caráter utilitário, mas não somente isso. Tratar-se-ia de um fenômeno a ser compreendido além da racionalidade, considerando as manifestações espontâneas.

Se a violência encontra-se relacionada à questão do poder, pode também ser compreendida como um fenômeno agregador, inerente à *socialidade*. Daí a importância de se compreender o papel da potência e do jogo que rege a relação poder-potência, instituído-instituente.

Portanto, a violência não pode ser compreendida tão somente como um fenômeno que aprisiona, dadas as contribuições teóricas, mas um fenômeno que também liberta, como também não pode ser compreendida sob o plano da racionalidade e da racionalização, mas também a partir do imaginário, que se, por um lado separa, por outro une, serve de cimento social, conforme assinala Maffesoli (1987, 2001).

Além dos danos que a *violência* pode causar, como consequência de um processo destrutivo, haveria uma dinâmica a ser revelada por ela e que poderia ser compreendida além de sua instrumentalidade e utilidade.

Assim, em posse desse arcabouço teórico, o presente trabalho buscou compreender a *violência escolar*, como tema do capítulo a seguir, sob a perspectiva da literatura especializada, articulada com as contribuições de alguns autores aqui consideradas.

CAPÍTULO 2

A VIOLÊNCIA ESCOLAR

Articulando teoria e documentos cinematográficos para a compreensão da violência escolar à luz da realidade brasileira

*Do rio que tudo arrasta, diz-se que é violento,
Mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem.*
Berthold Brecht

2.1. Da ficção à realidade: a violência escolar à luz da realidade brasileira

Este capítulo concentra a atenção na análise da violência escolar, particularmente na realidade do atual contexto brasileiro. E, para tanto, fez-se necessário a adoção de uma metodologia que conseguisse dar conta das questões, objetivos e relevância social do tema, articulando e confrontando o referencial teórico, numa dimensão hermenêutica, como interpretação da realidade, sendo que, a concepção de hermenêutica baseia-se na teoria de Paul Ricoeur (1978) como um problema de interpretação, um modo de dizer o não dito, o sentido oculto por detrás dos sentidos aparentes, refletindo sobre a significação da violência escolar nos seus mitos e realidade, nas suas camadas de sentido.

Reiterando-se o que foi dito na introdução deste trabalho, o método escolhido para a elaboração foi de uma pesquisa qualitativa, quanto à sua abordagem, com aporte na fundamentação teórica, especialmente, na sociologia do cotidiano de Michel Maffesoli (1987, 1996, 2001, 2006, 2009) e na antropologia de Roger Dadoun (1998), entre outros, sob a forma de uma pesquisa bibliográfica e documental⁹², quanto ao seu procedimento técnico, sobre as formas de *violência escolar – violência da escola, violência à escola e violência na escola* –, e pesquisa exploratória, com relação aos seus objetivos (GIL, 1991, 2007; LAKATOS, MARCONI, 2003), valendo a advertência de que, se “a pesquisa bibliográfica é aquela desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos” (GIL, 2007, p. 44), isso não a coloca como “mera repetição do que já foi escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (LAKATOS, MARCONI, 2003, p. 183).

⁹² “Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 2007, p. 45.

Inicialmente, autores como serviram de base para a análise bibliográfica da *violência escolar*, descrita sob as formas de *violência da escola*, *violência à escola* (ou *violência contra a escola*) e *violência na escola*.

A partir da leitura de autores como Abramovay (2002), Charlot (2002), Colombier (1989), Derbarbieux (2002), Fante (2005), Figueira Neto (2004), Lopes Neto e Saavedra (2003), seguiu-se para uma articulação de suas respectivas exposições sobre a *violência escolar – violência da escola, à escola e na escola* – com as contribuições teóricas de autores como Balandier (1997), Bauman (1998, 1999, 2004, 2005, 2007a, 2007b, 2008), Bourdieu (2009), Dadoun (1998), Foucault (1987), Girard (2008), Maffesoli (1984, 1987, 1995, 1996, 2001, 2006, 2007, 2009), Morin (2007a, 2008) e Simmel (2006).

Com relação à pesquisa documental, utilizaram-se filmes e um documentário cinematográfico, com o intuito de contextualizar algumas abordagens deste trabalho, considerando-os como referências, assim como as obras bibliográficas, acreditando-se que a arte cinematográfica constitui uma arte descritiva e histórica, eis que possibilita registrar acontecimentos reais ou fictícios de épocas determinadas, bem como possibilita interpretações diversas de suas imagens (COSTA, 1989; FERRO, 1992, CARDOSO, MAUAD, 1997; BERNADET, 2006; SCHETTINO, 2007).

Mas, cabe grifar novamente que a utilização de narrativas cinematográficas neste trabalho possui o condão de possibilitar uma melhor compreensão da explanação do tema analisado, mesmo porque a obra cinematográfica permite, desvelando o “latente por trás do aparente” e o “não-visível através do visível”, mas suprimido pelo silêncio dos sujeitos sociais que não conseguiram expressar suas falas em documentos escritos, a expressão destas mesmas falas pelo imagético (FERRO, 1992), sem discutir cinema, como fazem alguns teóricos (BERNADET, 2006; COSTA, 1989; MARTIN, 2003; SCHETTINO, 2007).

Apenas usando cenas e diálogos considerados como marcantes pode-se ressaltar alguns pontos da pesquisa, como, por exemplo, algumas passagens dos filmes *Sociedade dos Poetas Mortos* (*Dead Poets Society*, 1989), de Peter Weir, e *Entre Os Muros da Escola* (*Entre Les Murs*, 2008), de François Bégaudeau, e do documentário *Pro Dia Nascer Feliz* (2006), de João Jardim, a fim de salientar as tensões que na escola envolvem seus atores (educadores e educandos), uma vez considerando que “o cinema nos oferece uma imagem artística da realidade” (MARTIN, 2003, p.24)⁹³ e que “ele [o filme] não vale somente por aquilo que

⁹³ Martin assinala que “é preciso aprender a ler um filme, a decifrar o sentido das imagens como se decifra o das palavras e o dos conceitos, a compreender as sutilezas da linguagem cinematográfica”. MARTIN, Marcel. *A Linguagem Cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 2003, p. 27.

testemunha, mas também pela abordagem sócio-histórica que autoriza” (FERRO, 1992, p. 87) e que “o cinema é um meio de dizer o que ninguém pode dizer com palavras, a não ser talvez pela poesia. Ele é em si uma linguagem que combina várias artes, uma linguagem infinitamente bela e infinitamente profunda que pode contar todas as histórias” (LYNCH apud LIPOVETSKY, 2009, p. 302).

Ao se abordar a violência escolar, deu-se especial destaque ao documentário *Pro Dia Nascer feliz*, cujo roteiro, edição e direção couberam a João Jardim, gravado entre os anos 2004-2005 e lançado em 2006, com o intuito de contextualizar aquela violência, em suas formas de manifestação, à realidade brasileira, no período definido por alguns teóricos como *modernidade tardia* (GIDDENS; 2002; HALL, 2004), *pós-modernidade* (MAFFESOLI, 2001, 2006, 2009; SANTOS, B. S., 2005; SANTOS M., 2003), *hipermodernidade* (LIPOVETSKY, 2007, 2009) ou *era da sociedade líquido-moderna* (BAUMAN, 2007a, 2007b, 2008).

2.2. A violência e o medo líquido na escola brasileira

A violência multifacetada assume suas formas, como a violência das guerras, a violência do genocídio, a violência dos atos terroristas, a violência do narcotráfico e de seu combate, a violência no esporte e a violência no trânsito, entre outras, conforme aduzido no capítulo anterior.

Mas, além destas formas, há uma forma de violência que tem despertado a atenção do meio acadêmico e da sociedade: a *violência escolar*.

Tal atenção parece ter sido despertada pela percepção de que os muros da escola não mais representam limites intransponíveis às formas de violência experimentadas pela sociedade (M.S.C. TEIXEIRA, 2004; LOPES NETO, 2005).

Não existiriam mais limites físicos que sirvam para garantir a segurança imaginária de quem se encontre intramuros. Instala-se, pois, uma atmosfera do medo. Os muros não mais conseguem conter os efeitos de tráfico de drogas nas proximidades das escolas⁹⁴, nem as catracas, os crachás magnéticos, os alarmes, as grandes e às câmeras conseguem aplacar o sentimento de insegurança mesmo em escolas localizadas em bairros considerados nobres⁹⁵.

⁹⁴ O filme *Pro Dia Nascer Feliz* faz menção a uma boca de fumo que estaria a poucos metros de um Colégio Estadual e, no decorrer dos depoimentos nele contidos, demonstra a influência do narcotráfico no cotidiano das escolas.

⁹⁵ Este mesmo filme mostra o sistema de segurança de uma escolar particular freqüentada pela classe alta, localizada num bairro nobre da cidade de São Paulo.

Com base nessa atmosfera do medo, M.C.S. Teixeira (2004) alerta para o fato de que, a partir da insegurança, da violência e do terror que atualmente passaram a fazer parte da vida cotidiana, criou-se um imaginário do medo que, incorporado ao imaginário social, transformou as relações sociais, fazendo com que cada indivíduo seja percebido como uma vítima atual ou potencial, ou ainda como um suspeito permanente, naquilo que Bauman (2008) atribui como uma das qualidades do *medo líquido*.

Generalizada, a violência invadiu a escola, dando origem a uma “cultura da violência” que parece ter se instalado de forma permanente no seu cotidiano. Medidas de proteção como grandes muros, vigias, alarmes, sistemas sofisticados de segurança acabam por isolá-la cada vez mais de seu entorno, tornam-se ineficazes. A vida na escola fica cada vez mais difícil, pois, além das gangues, traficantes, ladrões e agressores que se postam ameaçadoramente fora de seus muros, a violência interna provocada pelos próprios alunos consubstancia-se em atos de indisciplina, brigas, quebra-quebras, depredações, os quais medidas disciplinares usuais não estão conseguindo conter (M. S. C. TEIXEIRA, 2004, p. 10).

É neste sentido que Payet (*apud* ABRAMOVAY, 2002) considera que, mesmo que os estabelecimentos escolares tenham o *status* de lugar original da violência, há o “problema social” construído em outros cenários, como a cena midiática e política, enquanto determinantes. Para ele, a violência que se manifesta na escola provém do exterior e, para que esta cesse, seria necessário fechar a escola, protegê-la, isolá-la.

O entendimento de Payet sobre a violência na escola, ao considerá-la como produto de influências externas, se coaduna à perspectiva de Colombier (1989, p. 35), para quem, a violência na escola, o uso de drogas, de bebidas alcoólicas e arma de fogo, seriam produto de “carências afetivas e causas sócio-econômicas ou culturais [que] certamente se misturam”.

Abramovay (2002) aponta para a percepção de que a disponibilidade de armas de fogo e as mudanças que tal disponibilidade impõem às comunidades conflituosas contribuiria para o aumento do caráter mortal de conflitos nas escolas, e que seria agravado pela falta de policiamento nestas instituições

No entanto, a mesma Abramovay (2002, p. 78) chama a atenção de que a “externalização das causas da violência nas escolas é muito conveniente do ponto de vista político e institucional”, cuja lógica permite a retirada da responsabilidade de um sistema, ocultando sua função na produção da violência. Alega que dois fenômenos estariam em crescimento constante e desempenham um papel fundamental na produção da violência

escolar: a segregação escolar entre e no seio dos estabelecimentos e a distância social e cultural entre os professores e os alunos de meios populares.

A crítica dessa autora acerca da retirada da responsabilidade das escolas, no concernente à violência, se faz na mesma visão de Guimarães (1996, p. 7), a qual alega que,

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

Já Sposito (1998, p. 64) assevera que “a diversidade também sinaliza o fato de que ambientes sociais violentos nem sempre produzem escolas caracterizadas pela violência”, enquanto Charlot (1997, p. 1) refere-se, por sua vez, à dificuldade em definir violência escolar, não somente porque esta remete aos “fenômenos heterogêneos, difíceis de delimitar e de ordenar”, mas também porque desestrutura “as representações sociais que têm valor fundador: aquela da infância (inocência), a da escola (refúgio de paz) e a da própria sociedade (pacificada no regime democrático)”.

Mas, enquanto objeto deste trabalho, além da abordagem da *violência escolar*, em suas três formas – *violência da escola*, *violência à escola* e *violência na escola* –, como mera reprodução das variáveis sociais, este capítulo trata da análise da *violência escolar* como produto de um poder simbólico, de acordo com a percepção de autores como Bourdieu (2009) e Foucault (1987), e como um fenômeno de *dissidência* e de *orgiasmo*, considerando as contribuições de Maffesoli (1987, 1996, 2001, 2009), bem como uma manifestação de “vida” (tomando-se a dinâmica ordem/desordem/ordem) de um sistema que não pode ser considerado como completamente “fechado”, nem totalmente “aberto”, conforme salienta Morin (2008, p. 170).

A idéia de fechamento aparece na idéia-chave de retroação do todo sobre as partes, que encerra o sistema em si mesmo, desenhando a sua forma no espaço; ela aparece na idéia recursiva de organização da organização que encerra a organização em si mesma. Uma e outra cumprem conjuntamente a autonomia da unidade complexa neste encerramento/fechamento, que não apenas é compatível com a abertura dos sistemas abertos, mas só se torna circuito ativo nestes sistemas. [...]

No entanto, as organizações ativas dos sistemas ditos abertos asseguram as trocas, as transformações que alimentam o operam a sua própria sobrevivência: a abertura lhe permite se re-formar sem parar; eles se re-forma fechando, por circuitos múltiplos, retroações negativas, ciclos recursivos ininterruptos [...]. Assim, se impõe o paradoxo: um sistema aberto é aberto para se fechar outra vez, mas é fechado para se abrir e se fechar novamente se abrindo.

2.3. Violência da escola: a violência do poder simbólico

Com relação à violência da escola, poder-se-ia considerá-la como representação da violência real e simbólica, em observação ao equipamento físico da escola composto por grades, cadeados, correntes, portões, cercas, muros altos, etc. Tais recursos físicos poderiam propiciar um imaginário que remete a um presídio ou um acampamento, como descreve Foucault, em *Vigiar e Punir* (2002, p. 144).

O acampamento é o diagrama de um poder que age pelo efeito de uma visibilidade geral. Durante muito tempo encontraremos no urbanismo, na construção das cidades operárias, dos hospitais, dos asilos, das prisões, das casas de educação, esse modelo de acampamento ou pelo menos o princípio que o sustenta: o encaixamento espacial das vigilâncias hierarquizadas. Princípio do “encastramento”. O acampamento foi para a ciência pouco confessável das vigilâncias o que a câmara escura foi para a grande ciência da ótica.

Toda uma problemática se desenvolve então: a de uma arquitetura que não é mais feita simplesmente para ser vista (fausto dos palácios), ou para vigiar o espaço exterior (geometria das fortalezas), mas para permitir o controle interior, articulado e detalhado – para tornar visíveis os que nela se encontram; mais geralmente, a de uma arquitetura que seria um operador para a transformação dos indivíduos: agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um velho esquema simples do encarceramento e do fechamento – do muro espesso, da porta sólida que impendem de entrar ou de sair [...].

E prossegue

Como a escola-edifício deve ser um operador de adestramento. Fora uma máquina pedagógica que Pâris-Duverney concebera na Escola militar e até nos mínimos detalhes que ele impusera a Gabriel. Adestrar corpos vigorosos, imperativo de saúde [...]. O próprio edifício da Escola deveria ser um aparelho de vigiar (FOUCAULT, 2002, p. 145).

Além da arquitetura escolar, que revelaria sua violência simbólica, como demonstra Foucault (2002), em sua representação simbólica, a violência é descrita por Bourdieu (2003) como aquela desenvolvida por instituições, cujas idéias dominantes apóiam-se no exercício da autoridade. A transmissão da cultura de tais idéias, mediante conteúdos, programas, métodos de trabalho e avaliações, segundo este autor, acaba por revelar uma agressão simbólica exercida sobre os alunos, de modo que a escola revelar-se-ia como seu instrumento.

Confrontando a escola com o atual sistema educacional brasileiro, percebe-se como há um conjunto de normas (princípios e leis, no sentido amplo) orientadoras de programas, métodos de trabalho e de avaliações, como a Constituição da República

Federativa do Brasil de 1988, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com suas posteriores alterações, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Em que pese ser um direito tutelado juridicamente pela Constituição da República Federativa do Brasil vigente, conforme se pode verificar em seu artigo 205 e seguintes, encontra-se também nela registrado que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (art. 210) e que “a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público [...]”.

Vê-se que, pela leitura dos dispositivos constitucionais acima transcritos, opera-se um sistema burocrático que estabelece a legitimidade do Poder Público para atribuir conteúdos e planos educacionais, e cuja orientação foi seguida pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, bem como pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, ao definir conteúdos obrigatórios, instrumentalizados por meio dos livros didáticos.

Além disso, vige um sistema de avaliação pautado num Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que estabelece, entre outras disposições, um Sistema Nacional de Avaliação, visando o cumprimento de metas contidas naquele plano.

A construção da pessoa e do cidadão e sua preparação para o trabalho encontram-se vinculada, sob uma orientação de um conjunto de normas que parte da Constituição Federal, passando por leis federais, estaduais e municipais, por parâmetros, planos, metas e sistemas, chegando aos respectivos projetos políticos pedagógicos das escolas, que, considerando práticas e resultados, acabam por revelar “a violência de um *sistema educativo*, fundado sobre a competição, a seleção, a discriminação, a exclusão” (DADOUN, 1998, p. 99).

Ao analisar a escola e a definição das condições de educabilidade, Néstor López (2008, p. 334-335) traz questões concernentes à construção dos critérios da educabilidade, alertando que

É o Governo, através do sistema educacional, quem define os critérios para que uma criança possa participar na proposta educacional, através dos pressupostos sobre os quais se desenvolve essa proposta pedagógica e seus critérios explícitos e implícitos de seleção. Mas, a essa definição formal que se dá a partir do sistema educacional e que se institui em cada escola, essas instituições também dão uma dimensão informal, que se constrói a partir das disposições ou dos preconceitos de seus professores e diretores. Os critérios

de educabilidade ficam plasmados nesse “aluno ideal” para quem se pensa cada escola: uma criança será educável na medida em que, como “aluno real”, possa se parecer com esse aluno ideal, pois para ele foi pensada essa escola e, conseqüentemente, ela conta com os recursos e os conhecimentos para educá-lo. Quando numa escola entram alunos reais muito diferentes desse aluno ideal esperado, seus professores não sabem o que fazer com eles, não encontram o jeito de lidar com eles, não conseguem estabelecer a relação pedagógica sobre a qual se fundamenta a educabilidade de ensino aprendizagem.

É esse “aluno real” que se revela em tantas pessoas como Valéria, então com 15 anos, uma das entrevistadas no documentário *Pro Dia Nascer Feliz*, de João Jardim (2006), que oriunda do Município de Manari/PE, descrita pelo filme como um dos municípios mais pobres do Brasil, tem que percorrer, num ônibus em péssimo estado de conservação e de maneira desconfortável, cerca de 31 quilômetros até uma Escola Estadual localizada no Município de Inajá/PE, onde frequenta o curso de magistério⁹⁶.

Estabelece-se, pois, uma situação paradoxal: um sistema educacional preocupado em formar a pessoa para a cidadania e o trabalho, num sistema sócio-econômico que, em que pese iniciativas pontuais de cunho governamental, na prática, não consegue efetivar os direitos inerentes à cidadania (direitos civis, sociais e políticos)⁹⁷ de pessoas como a jovem Valéria.

A escola revelar-se-ia ainda como representação da violência, “na medida em que as punições são, na maioria das vezes, estipuladas de forma arbitrária, a escola seria, por um lado, locus privilegiado de exercício da violência simbólica” (ABRAMOVAY, 2002, p. 146).

As punições podem assumir vários tipos, dependendo da gravidade das infrações disciplinares cometidas pelos alunos, tais como: encaminhamento do estudante ao Serviço de Orientação Educacional (SOE), advertência oral, encaminhamento do aluno à biblioteca, cancelamento do recreio, retenção do aluno após o horário de aula, perda de pontos(s) na(s) disciplina(s), envio do aluno de volta para casa, expulsão do aluno da sala de aula, mudança de turma, advertência por escrito, não renovação de matrícula, suspensão e transferência e/ou expulsão (ABRAMOVAY, 2002).

⁹⁶ O filme *Pro Dia Nascer Feliz* registra que “durante as duas semanas de filmagem, Valéria foi à escola somente três vezes. O ônibus estava quebrado”.

⁹⁷ “Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei; é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos [...] Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranqüila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais”. PINSKY, Jaime. *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 9.

Programas, conteúdos, métodos de trabalho, avaliações e punições fariam parte da educação, considerando sua função utilitária no processo civilizador.

Seria a educação então uma violência? Como?

Para responder questões como estas, recorreu-se ao referencial teórico, já a partir de Dadoun (1998, p. 52) que afirma que “tratar a violência, tratar com a violência, está é a função fundamental, antropológica, da educação, fundadora da humanidade”. E tal função somente se exerce, descobre e cumpre através as funções utilitárias da técnica e da cultura. A *função técnica* da educação consiste na transmissão de conhecimentos e aprendizagens consideradas como indispensáveis pela sociedade.

A atenção, a memória e o raciocínio além das competências solicitadas, enquanto esforços exigidos, remetem a uma forma de *violência intelectual*. “Pensar é um ato violento”, diz Dadoun (1998, p. 52). E sua *função cultural* visa equiparar o sujeito com modelos de comportamento, com vistas a efetuar a integração deste com a sociedade, numa *violência cultural*.

No entanto, importa aqui registrar, em linhas gerais, que Geertz (2008), conceituando a cultura como teias de significados construídas pelo homem, a propõe como mecanismo de controle que visa governar o comportamento humano, sem os quais o homem seria um ser mental e fisicamente inviável⁹⁸.

Mas, conforme aduz Morin (2008, p. 145),

É certamente a cultura que permite o desenvolvimento das potencialidades do espírito humano. É certamente a sociedade que constitui um todo solidário protegendo os indivíduos que respeitam suas regras. Mas é também a sociedade que impõe suas coerções e repressões sobre todas as atividades, desde as sexuais até as intelectuais. Enfim e sobretudo nas sociedades históricas, a dominação hierárquica e a especialização do trabalho, as opressões e escravidões inibem e proíbem as potencialidades criadoras dos que as suportam.

⁹⁸ “Em cerca de vinte e sete páginas do seu capítulo sobre o conceito, Kluckhohn conseguiu definir a cultura como: (1) “o modo de vida global de um povo”; (2) “o legado social que o indivíduo adquire do seu grupo”; (3) “uma forma de pensar, sentir e acreditar; (4) “uma abstração do comportamento”; (5) “uma teoria, elaborada pelo antropólogo, sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta realmente; (6) “um celeiro de aprendizagem em comum”; (7) “um conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes”; (8) “comportamento aprendido”; (9) “um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento”; (10) “um conjunto de técnicas para se ajustar tanto ao ambiente externo como em relação aos outros homens”; (11) “um precipitado da história” [...] O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade, os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise”. GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008, p. 14-15.

Poder-se-ia remeter as funções técnica e cultural da educação analisadas por Dadoun (1998) à violência utilitária descrita por Maffesoli (1987) como aquela que se organiza a partir da institucionalização da violência (Estado), de sua repressão (prisão-justiça) e de sua parcelização (meio). Assim, enquanto um dos espaços onde se desempenha a educação, não reproduziria a escola a mesma lógica da *violência totalitária* do Estado, da Igreja, da organização, do partido e do sindicato?

Este questionamento se faz possível graças à “ritualidade do encontro dito pedagógico”, analisada por Lima e Gomes (2004, p. 51-52).

[...] obedecendo a ditames ancestrais, as pessoas precisam distinguir o fazer conveniente de professor e o fazer conveniente de aluno. São regras prescritas que determinam quando e como assentar, falar, calar, escrever, ler, escutar, sorrir, levantar-se, virar-se. São as que determinam as distâncias entre uns e outros (HALL, 1972). [...] Mesmo que a sala, o professor e os alunos disponham dos tantos recursos audiovisuais *high-tech* de nossos dias, a aula sempre guarda algo de rito, com um emissário professando sua fé em certos deuses e um grupo de fiéis concelebrando, ao menos na aparência, o que também é indicativo de um cumprimento de regra.

As fileiras de mesas e cadeiras (ou carteiras), com alunos uniformizados, sentados uns atrás dos outros, geralmente de modo paralelo, bem como as filas ordenadas para o ingresso nas salas de aula, para a distribuição da refeição (merenda) poderiam ser tomados como alguns exemplos da força da coação das regras e da função (social) homogeneizadora da educação. E qualquer violação às regras ritualísticas pode ensejar a aplicação de medidas “educativas”, com o objetivo de “civilizar ou manter os corpos dóceis” (FOUCAULT, 2002), e cujas práticas variam no tempo e no espaço, como a utilização de palmatórias, práticas vexatórias (como colocar o aluno de frente para a parede e de costas para a turma) e disciplinares (advertência, suspensão ou expulsão).

Levante a mão se quiser falar. (Prof. François Marin, em *Entre os Muros*)

[...] *E se vocês não querem a nota, tudo bem, eu fecho o diário e começo a aula. Todo mundo pode falar desde que seja um de cada vez. [um aluno levanta a mão] Pode falar.* (Prof^a Helenita, em *Pro Dia Nascer Feliz*)

Ao tratar dos rituais⁹⁹, Thomaz (2010, p. 62) chama a atenção para o fato de que “a escola consegue se manter, quanto ‘espaço sagrado’, com encenações instituídas, de forte

⁹⁹ “A obra de McLaren (1992, p. 80) apresenta, de modo amplo e objetivo, várias descrições de ritual como: tema (ELIADE), sistema simbólico (GEERTZ), estrutura profunda (LEACH e LÉVI-

carga simbólica, remetendo aos valores, respeitando uma ordem, dando lugar a comportamentos repetidos, de modo a vincular escola/sociedade”.

Além dos rituais escolares, há a distribuição de disciplinas (matérias, conteúdos, ciências), de acordo com supostos graus de conhecimento, e o sistema de avaliação dos alunos, que serve para classificar aqueles que atendem as expectativas da sociedade e aqueles que não. A escola (como qualquer outra instituição de ensino) faz funcionar a lógica da dominação, pelo prisma da racionalização e da burocracia.

Menos recorrentes que os momentos em que só ouvem, se bem que regulares, são aqueles em que os alunos não ouvem nem falam, só escrevem. É a avaliação. Nos momentos de avaliação, as configurações corporais-gestuais dos alunos mais ou melhor demonstram estados desagradáveis de sala de aula. É uma fala não-verbal sobre um ato de contrição ou de penitência. Assentados e só escrevendo, nada têm para ser visto à frente, nem dos lados, nem na cara do professor ou de outro avaliado. Esses rituais dentro do ritual escolar são sempre vividos e referidos como julgamentos, muitas vezes como punição e não raro como execração. Como é um procedimento que exige máxima atenção, o aluno experimenta máxima tensão: o corpo se volta para si mesmo. Enquanto um braço conduz a mão que escreve, o outro busca apoio na perna. A mão que não escreve ampara a cabeça, massageia um ponto de tensão ou de espasmo no pescoço, no ombro, nas cadeiras; uma perna se põe sobre a outra ou se enrosca na perna da carteira; os dedos pinçam a pela da testa ou da boca; os cotovelos tendem a aproximar-se dos joelhos. Nos momentos rituais de avaliação, o corpo do aluno tende a assumir uma configuração fetal. Muito provavelmente é um voltar-se à proteção antiga originária da mãe, para um efeito “tranquilizador, reconfortante e agradável” (MONTAGU *apud* LIMA E GOMES, 2004, p. 53).

No estado de avaliação, a mente e o corpo do aluno separam-se num conflito que pode reproduzir um estado de dor, como sintoma de uma “domesticação” das formas naturais e selvagens do aluno, para aquisição de formas culturais (LORENZ *apud* LIMA E GOMES, 2004).

E, com o corpo adestrado e a alma aprisionada, evitam-se os riscos de uma rebelião, numa atmosfera política e pedagogicamente repressora e reprimida, enquanto professores, diretores, inspetores, etc., atuam para que os corpos permaneçam dóceis e submissos (FOUCAULT, 2002), pois

STRAUSS), função social (DURKHEIM), código restrito (BERNSTEIN), comportamento padronizado (GOODY), necessidade humana primordial (JUNG), estágio de desenvolvimento (ERIKSON), papel (GOFFMAN), compulsão (FREUD), processo (TURNER), um mecanismo para se entender a realidade (RICOEUR)”. THOMAZ, Sueli Barbosa. *O Ritmo da Escola Sob O Olhar dos Rituais*. In *Imaginário, Educação e Cultura da Escola*. Rio de Janeiro: Rovel, 2010, p. 59-60.

[...] Não se deveria dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos – de uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência. Realidade histórica dessa alma, que, diferentemente da alma representada pela teologia cristã, não nasce faltosa e merecedora de castigo, mas nasce antes de procedimentos de punição, de vigilância, de castigo e de coação [...] (*idem, ibidem*, p. 28).

Ademais, a dominação da escola e do sistema educacional sobre os alunos se materializa na relação entre saber e poder. E nesta relação abra-se a possibilidade, por exemplo, da concretização daquilo que Freire (2005, p. 66) denomina como “educação bancária”, onde, “em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem”.

E quem se rebela, manifestando sua criatividade – ou seja, sua face de *homo demens* – logo percebe as consequências, como a jovem Valéria, de Manari/PE:

Aqui não dá nem pra sonhar. As pessoas, os colegas me acham diferente porque gosto muito de ler. [...] Às vezes, as professoras mandam fazer redação, esse tipo de coisa, e eu faço. Só que na maioria das vezes, eles não consideram porque acham que não foram de minha autoria, que não fui que fiz. [entrevistador pergunta algo] Não, não dão nota boa, porque eles acham que eu peguei de algum para algum lugar, peguei para algum autor, para alguma coisa parecida. Mas eles nunca acreditam que fui eu que fiz. (Valéria, em *Pro Dia Nascer Feliz*)

Há ainda que se lembrar de valores como *Tradição, Disciplina, Honra e Eficiência!* Estes são lemas reproduzidos pelo filme *A Sociedade dos Poetas Mortos* (*Dead Poets Society*, 1989), dirigido por Peter Weir, que narra o cotidiano de uma escola chamada Welton Academy e a relação do professor John Keating (personagem interpretado por Robin Williams) e alguns de seus alunos, jovens cheios de sonhos e como vontade de viver intensamente. Contudo, num sistema acadêmico rígido e autoritário, estes mesmos jovens encontram-se tolhidos de realizar seus sonhos, ainda mais devido às pressões de seus familiares.

Com uma prática que, segundos os ditames da mencionada instituição de ensino, pode ser considerada como contrária à tradição, à disciplina e aos bons costumes, o professor John Keating provoca questionamentos que colaboram para que seus alunos tenham a novas possibilidades de vida e uma visão diversa do mundo, a partir da premissa *Carpe Diem*.

Imbuídos de sonhos e desejos, os alunos de John Keating acabam por reencarnar a *Sociedade dos Poetas Mortos (Dead Poets Society)*, ao descobrirem um livro que descreve esta mesma sociedade e dá conta da participação nela pelo professor. Passam a realizar encontros numa caverna, manifestam suas criatividade produzindo poemas, buscam concretizar paixões escondidas e a revelar suas respectivas humanidades.

Os métodos pedagógicos nada ortodoxos empregados por John Keating e a liberdade vivida pelos alunos começa a incomodar tanto a escola como os familiares destes, como no caso de Neil Perry (vivido por Robert Sean Leonard) que, contrariando a vontade de seus pais, atua numa encenação teatral de *Sonhos de uma Noite de Verão*, de William Shakespeare. Trata-se da gota d'água, levando a discussão entre Neil Perry e seu pai, provocando o suicídio do jovem estudante.

Escola, familiares e parte dos alunos necessitam encontrar um responsável pela morte de Neil Perry, um *bode expiatório*. E, numa manifestação de catarse, o escolhido foi o professor John Keating¹⁰⁰. Poder-se-ia dizer então que o professor assume o papel da *vítima expiatória*, fruto de uma *violência sacrificial* que reforçaria os laços sociais ameaçados, como expõe Girard (2008).

O drama aqui mencionado narra o cotidiano de uma instituição norte-americana de ensino, bem como as pressões pela produtividade disciplinada, os métodos educativos rígidos que não permitem a criatividade espontânea e adequação da vida de jovens em idade escolar aos anseios de educadores tradicionais, de seus familiares e um sistema capitalista que busca preparar o sujeito somente para o mercado de trabalho.

O sistema educativo geraria uma violência cultural, multiforme e de pressão constante, para que “o sujeito, pluralidade anárquica, alcance, se conseguir, o status social de pessoa unificada e reconhecida” (DADOUN, 1998, p. 52), o que, numa abordagem bourdieusiana constituiria umas das violências simbólicas exercidas pela escola, considerando a perda da cultura familiar de algumas camadas sociais e a inculcação de uma nova cultura exógena, que acaba por reconhecer a superioridade e legitimidade de culturas ditas como dominantes, cujas conseqüências são a desvalorização do saber e do saber-fazer tradicionais, em detrimento do saber e saber-fazer socialmente legitimados (NOGUEIRA, 2009).

Ademais, em que pesem as particularidades, o imaginário da unidade (ou da atomização) poderia ser verificado, logo de início, pela imposição do uso do uniforme

¹⁰⁰ Poder-se-ia dizer então que o professor assume assim o papel do cordeiro, abatido como uma oferenda para satisfazer a sede de Deus(es), ou do boneco de Judas a ser malhado e queimado por populares durante o Sábado de Aleluia que antecede a celebração da Páscoa cristã. Nota do autor.

completo pelos estudantes, cuja desobediência pode levar a sanções como o envio dos alunos de volta para suas respectivas casas (ABRAMOVAY, 2002, p. 144).

Questão que se pode colocar ainda nesta oportunidade se refere ao imaginário dos professores sobre a violência escolar como atributo exclusivo dos alunos.

Lucinda, Nascimento e Candau (1999) chamam a atenção para o fato do que consideram como grande distância entre a cultura escolar e a cultura social de referência dos alunos, a qual pode ensejar violência, como a violência simbólica, presente em práticas escolares como a avaliação e a disciplina.

Enquanto isso, Guimarães (1996, p. 147) salienta, com base em pesquisas realizadas em escolas estaduais na cidade de Campinas/SP, que

Todos os professores relacionavam a violência a uma agressão física ou verbal, mas para a maioria deles, a escola não era violenta, pois as brigas, os roubos e os xingamentos eram “coisas deles”, “natural da idade”. As causas desse “problema disciplinar” estariam no ambiente familiar e na estrutura econômica. Todas as soluções mencionadas tinham por objetivo amenizar as manifestações de hostilidade entre os alunos para “melhorar” o comportamento deles ou adaptá-los às normas da escola¹⁰¹.

Poder-se-ia voltar aqui à concepção de violência abordada no capítulo anterior, a partir da questão da legitimidade de quem a descreve (BAUMAN, 2008), bem como remetê-la a conceito de anomia, considerando a escola como um centro do processo civilizador, assim como o ocidente expressaria sua autoconsciência de civilização (ELIAS, 2005). Desse modo, considerando a percepção dos professores entrevistados na pesquisa realizada por Guimarães (1996), aos alunos poder-se-ia atribuir a qualidade de “anômicos”, “bárbaros” ou “incivilizados”.

A partir da percepção da escola enquanto instrumento do processo civilizador e utilizando-se de uma violência real ou simbólica, não despertaria em seu corpo discente uma (contra) violência? E mais, partindo-se das contribuições da sociologia do cotidiano de Maffesoli (1987, 2001), o *poder* da escola não se defrontaria com a *potência* dos alunos?

É isso que se passa à análise seguinte.

¹⁰¹ Cabe observar que o depoimento dos professores entrevistados por Guimarães (1996, p. 147) vai de encontro com algumas práticas ditas pedagógicas, como aquela de um professor que arremessou um apagador de giz no rosto de uma aluna de 11 anos de idade, do 6º ano do ensino fundamental, de uma escola pública na cidade do Rio de Janeiro, por não ter sido atendido em seu pedido de silêncio durante a aula de geografia. BOECHAT, Isabel. *A aula acabou na delegacia*. In *Extra*. Caderno Geral. Quinta-feira, 18 de março de 2010, p. 15.

2.4. Violência à escola: a dissidência dos Dionísios pós-modernos

Considerando que “é do confronto com o poder que surge a potência”, (MAFFESOLI, 2001, p. 46), se de um lado, há a escola (como parte do instituído) – detentora das normas, das “civildades” – no outro lado, haveria os alunos ocupando o lugar da massa (como parte do *instituinte*), exercendo sobre aquela uma pressão latente e constante pela transfiguração das normas preestabelecidas.

Ora, se a escola é o poder, não representariam os alunos a potência?

Para ilustrar a idéia de relação poder-potência no âmbito escolar, vale recorrer aos filmes *Entre os Muros da Escola* (*Entre Les Murs*, 2008), dirigido por Laurent Cantet, baseado do livro homônimo escrito por François Bégaudeau, e *Pro Dia Nascer Feliz* (2006), roteiro e direção de João Jardim.

O filme *Entre Os Muros da Escola* (*Entre Les Murs*) narra o cotidiano de uma escola localizada na periferia de Paris e da constante tensão entre professores e alunos. Professores como François Marin (interpretado por François Bégaudeau), responsável por lecionar a língua francesa para alunos da oitava série, se deparam com o desafio de cumprir sua tarefa, diante das “incivildades” dos alunos.

A tensão entre François e os alunos chega ao clímax quando o professor repreende o comportamento das alunas Koumba e Esmeralda¹⁰² diante da turma, afirmando que o comportamento dessas alunas, durante a reunião do conselho dos professores, pais e alunos, teria sido de “vagabundas”, já que as mesmas haviam feito barulho (as alunas fizeram barulho ao abrir latas de refrigerante e deram várias risadas, bem como ironizaram o comportamento de François durante a reunião). A relação que já era difícil, explode, colocando os alunos e professores em situação clara de conflito e a autoridade de François em xeque. Em decorrência do incidente envolvendo François e as alunas Koumba e Esmeralda, há uma agitação entre os alunos que, ocupando o corredor da escola, exigem uma punição ao professor, junto à coordenação pedagógica.

O filme em tela retrata a tensão existente entre docentes e discentes no sistema educacional francês, mas esta realidade pode ser sentida em outros sistemas, inclusive no Brasil, pois, conforme o depoimento de um inspetor de uma escola pública situada na cidade de Goiânia/GO (ABRAMOVAY, 2002, p. 165),

¹⁰² No livro *Entre os Muros da Escola*, as alunas receberam respectivamente os nomes de Soumaya e Sandra. BÉGAUDEAU, François. *Entre Os Muros da Escola*. São Paulo: Martins, 2009.

São pessoas altamente perigosas, mas que basta tratar com respeito. Se você gritar com um aluno desses, ele toma revolta, quer te pegar lá fora, quer dizer, não quer levar desaforo para casa. Agora eu observo que tem certos professores que [quando] o aluno está fazendo bagunça, chega na carteira quietinho, sem que ninguém da turma veja, e fala simplesmente o seguinte: “Fulano, você podia fazer silêncio, por favor”, o aluno para na hora. [Mas] já tem outros professores [que falam o seguinte]: “cala a boca senão eu vou te pôr para fora. Aí o aluno já levanta [e diz]: “então põe, se você for homem” e já vai discutir com o professor na sala. Aí o aluno quer pegar o professor lá fora, e vira aquela [confusão], né?

Charlot (2002) propõe que a violência contra a escola (ou violência à escola) deve ser analisada junto com a violência da escola, expressa na composição das classes, na atribuição de notas, nas palavras ofensivas dos educadores aos alunos e nos atos discriminatórios e injustos cometidos pelos educadores em face dos alunos.

E, com relação à violência escolar, Charlot (2002) a aborda em três níveis: (a) *violência*: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos; (b) *incivilidade*: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; e (c) *violência simbólica* ou *institucional*: compreendida como a ausência do sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino é um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as pressões de uma sociedade que não consegue acolher seus jovens no mercado de trabalho e a violência das relações de poder que envolve professores e alunos.

A *incivilidade* descrita por Charlot (2002) foi definida por Debarbieux (1996, p. 7) da seguinte maneira:

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

Voltando à citação do filme *Entre os Muros da Escola* (*Entre Les Murs*, 2008), o comportamento de Khoumba e Esmeralda, durante a reunião do conselho de professores, pais e alunos, poderia ser considerado como uma *incivilidade*. O barulho do abrir as latas de refrigerante, a conversa paralela e as gargalhadas das alunas, durante a referida reunião, demonstram a transgressão a um código de “boas maneiras”, o que deixa os professores e pais numa situação constrangedora.

Neste ponto, o filme pode servir como referência ilustrativa para aquilo que na perspectiva de Maffesoli (1987) se qualifica como *violência banal*. Naturalmente, uma discussão sobre o horário de entrada dos alunos das séries iniciais na escola, entre professores e pais dos estudantes, como a cena retrata, não diz respeito ao interesse das duas alunas da oitava série, as quais manifestam, de maneira irônica, seu desinteresse pelo tema abordado. Ao invés de expressarem verbalmente “o que é que a gente tem a ver com isso?”, ou que o tema da reunião “é um saco”, Esmeralda e Khoumba preferem rir, conversar, abrir latas, bem como entrar e sair da sala de reuniões.

O mesmo parece acontecer no contexto brasileiro, como se pode ver na exibição do filme *Pro Dia Nascer Feliz* (2006), de João Jardim, durante a aula de história da professora Helenita.

O que é que vocês pesquisaram? Quando foi que Getúlio Vargas, Getúlio Dorneles Vargas assumiu o poder pela primeira vez? Depois da crise de 1929. Dona Iraci, a senhora está lembrada da crise de 1929? [Um aluno não identificado diz: eu sou da época do Collor, seguindo-se falatório dos colegas e risos.]. Só um minutinho. Olha só oitava série, vocês têm que decidir se vocês querem ou não assistir a aula. Vocês não vão ficar de brincadeira, porque eu não estou aqui pra ficar aturando vocês de brincadeira. Quem não quiser assistir, faça o favor de descer. Quem não vai descer, vai prestar atenção e colaborar. Ou não? [pausa] Nós tínhamos os coronéis comandando a economia desse país. Então, olha só, a política café com leite. Nós tínhamos um revezamento dentro do poder que ora o candidato era alguém de Minas, ou alguém de São Paulo. Minas produzia o que? Qual era o grande produto de Minas? [Um dos alunos levanta a mão e diz: cachaça].

Pode-se notar pela exibição deste documentário que, durante a aula de história da professora Helenita, os alunos parecem testar seus limites. Alunos falam e riem a todo instante, enquanto a professora se esforça para narra uma passagem histórica ocorrida no Brasil, na primeira metade do século XX, um aluno abre e fecha o caderno incessantemente e outro dorme por sobre uma carteira escolar.

Da ficção ou (quase) realidade narrada pelo filme francês para a realidade do documentário brasileiro *Pro Dia nascer Feliz* (2006), verificam-se uma série de manifestações de *incivilidades* (CHARLOT, 2002), ou, considerando as contribuições teóricas de Maffesoli (1987, 2001, 2006), *violências banais* e *anômicas*.

No cotidiano escolar pode-se perceber uma série de comportamentos *incivilizados* ou *violências banais*, como dissidência às normas e à ordem estabelecida. Os alunos adotam subterfúgios para “driblar” o processo homogeneizador da instituição escolar e suas práticas.

Basta um dia numa escola para ver alunos e alunas usando cortes de cabelos e penteados estilizados, bonés, gorros, cordões, brincos e *piercings*, tatuagens¹⁰³, pulseiras, *tops*, *shorts*, minissaias, casacos, etc.

E isso pode ser notado no documentário *Pro Dia Nascer Feliz* (2006), como por exemplo, na aula da própria prof^a Helenita. Além das risadas, das conversar paralelas à aula, do abre e fecha de cadernos e do sono do aluno que parece desinteressado ao tema da referida aula, percebe-se alunos usando bonés, cordões, pulseiras e camisetas diversas por debaixo dos uniformes escolares, que remonta às *máscaras dionisíacas* (MAFFESOLI, 1984, 1987, 2009) que escondem um pouco do *eu* de cada aluno, revelando assim uma duplicidade entre cada um destes mesmos alunos e o coletivo (da turma).

Diante de regras como “sem uniforme não entra na escola”, valem artifícios para a manifestação de um “querer viver social”, libertador da ordem repressora do processo de unificação (ou atomização) perpetrado pela instituição educacional.

As *máscaras* tornar-se-iam assim subterfúgios destes *Dionísios pós-modernos*¹⁰⁴, ou seja, destes jovens alunos do século XXI, em face às normas pré-estabelecidas pelas instituições de ensino e aos conteúdos. Se por um lado há a obrigatoriedade do uso do uniforme (que torna “todo mundo igual”), a disposição das carteiras em filas, a exigência de se fazer o “dever”, e as exposições programáticas que se distanciam dos interesses ou das culturas dos alunos, por outro, abre-se a possibilidade da utilização de linguagens corporais ou verbais, enquanto formas de dissidência, de violência banal, de um querer viver social.

Assim, ao manifestar um comportamento dionisíaco, o aluno pode simbolizar que, “apesar de estar igualzinho a todos os colegas” pelo uniforme, por exemplo, guarda em si uma marca de sua identidade¹⁰⁵ e da identificação com uma *tribo*.

Neste viés, operar-se-ia a complexidade do *uno*, em que as partes (os alunos), assumindo uma *dupla identidade*, têm sua própria identidade e participam também da identidade do todo (MORIN, 2008), conforme abordado do capítulo anterior, por ocasião da análise da identidade e da identificação.

¹⁰³ “É nas tatuagens que a duplicidade da comunicação visual ensejada pelas galeras se explicita. Ao mesmo tempo em que o modo de vestir marca um estilo, as tatuagens, que nem sempre aparecem, remetem a uma condição de diferença”. Diógenes, Glória. *Cartografias da Cultura e da Violência: gangues, galeras e o movimento hip hop*. 2ª Ed. São Paulo: Annablume, 2008, p. 191.

¹⁰⁴ Expressão utilizada por Maffesoli (2009) para se referir à juventude neste início de século XXI. MAFFESOLI, Michel. *A República dos Bons Sentimentos: documento*. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural, 2009.

¹⁰⁵ Bauman assevera que numa *sociedade líquido-moderna* as pessoas encontram-se compelidas a montar as partes do kit da identidade vendidas separadamente para que não sejam descartadas ou se tornem “lixo”. BAUMAN, Zygmunt. *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007, p. 13.

A *violência banal* empregada pelos alunos demonstraria a existência de um *jogo duplo* que se manifesta como forma de resistência ao instituído, cabendo o registro de que a fala, a ironia e o silêncio¹⁰⁶ também fazem parte deste mesmo *jogo*.

O *riso* analisado por Maffesoli (1987) como uma das formas de dissidência, e abordado no capítulo anterior, desmistificaria, em sua eficácia subversiva, “a pedante pretensão à racionalidade e à universalidade da seriedade política” (MAFFESOLI, 1987, p. 68). O riso revelaria uma forma de resistência do *homo ludens* e *homo demens* frente ao *homo sapiens* e ao *homo laborans*, por exemplo, numa manifestação dionisíaca em face das exigências prometeicas dos conteúdos programáticos da escola.

Além da fala e do riso, a *violência banal* enquanto um fenômeno de dissidência às normas do instituído, conforme analisado no capítulo anterior como manifestações de *orgiasmo* (MAFFESOLI, 1987), ou seja, de uma dinâmica de trocas simbólicas, há o sexo, em suas linguagens verbais e não-verbais que também podem ser notadas no documentário *Pro Dia Nascer Feliz*, (2006).

Vê-se tanto nas escolas públicas como na instituição particular de ensino que serviram de cenário para o mencionado documentário que há uma série de manifestações eróticas, como beijos, carícias, danças, vestimentas e expressões verbais, que dariam conta de uma revelação do *homo sexualis* nas escolas. É muito comum, por exemplo, durante a exibição do documentário em tela, perceber meninas usando minissaias e *tops*, rebolando ao som das batidas de uma banda de percussão (tambores e latas) escolar e jovens em expressos verbais que demonstram uma sexualidade.

[Alunos conversam em pé e sentados no pátio de uma escola estadual, riem, fazem barulho. Repentinamente, ouve-se uma voz:] *Esta é sua chance Taís. Fica só de biquíni, Taís. Taís, pede o moço ali pra roubar tua roupa, Taís.* (Aluno não-identificado).

Além da *violência banal*, há a *violência anômica*, em que ocorrem quebra-quebras, depredações ou agressões físicas e morais ao corpo docente e técnico administrativo (diretor, coordenador pedagógico, orientador educacional, inspetor, servente, merendeira, etc.). Neste tipo de violência, os professores encarnariam, por exemplo, um rei em xeque-mate num tabuleiro de xadrez.

¹⁰⁶ “No quadro comunitário, de seus produtos “culturais” e de suas senhas, o silêncio social, i.e. o que não se ouve ou não se escuta, a não-resposta aos pedidos de participação, tudo isso é um indício de poder, de resistência”. MAFFESOLI, Michel. *Dinâmica da Violência*. São Paulo: Revista dos Tribunais, Edições Vértice, 1987, p. 125.

É o que se pode perceber pelos depoimentos de duas professoras de escolas públicas estaduais, ambas localizadas na periferia da cidade de São Paulo, em *Pro Dia Nascer Feliz* (2006).

[...] Eu acho que ser professor é tá envolvido mesmo com a profissão, com eles, com os alunos e tal. É uma carga física e mental muito grande. É mais do que o ser humano pode suportar. Porque é muito psicológico. Sabe? Eu faço terapia uma vez por mês. Eu tenho que ir no psiquiatra porque não dá. Porque você se envolve com os problemas deles e nem sempre você tem o retorno. Às vezes, você entra numa sala de aula e você é mal recebido, porque o professor na maioria das vezes ainda é visto como o inimigo, né? [...] Você entra numa sala de aula e o cara manda você tomar naquele lugar, etc. Sabe? O papel do professor numa sociedade é muito importante, só que ninguém dá essa importância. Então, quando você abandona o profissional, ele tende a o quê? A deixar pra lá. Sabe? Acho que o professor perdeu a dignidade. Na verdade, a gente não tem dignidade pra trabalhar. Você tem que aguentar muitas coisas na sala de aula. E isso vai deixando você assim com o espírito cada vez mais pobre [...] (Profª Celsa)¹⁰⁷

O professor se sente agredido, desrespeitado. E eles: ‘mas a gente falou só isso’. Isso, às vezes, é um palavrão, entendeu? Mas pra eles isso é normal; faz parte do cotidiano deles. A vida deles é tão dura, tão sem graça, difícil, que tanto faz eles morrerem, irem pra FEBEM. A gente sente muito isso. Eles não têm o que perder. Tanto faz (Profª Suzana).

O mesmo discurso desanimador pode ser notado no mesmo documentário.

[...] O professor não tá preparado pra esse tipo de aluno, entendeu? Pra [pausa e pensamento] de ser agredido, de ser violentado, de ser desrespeitado. Ele sai desgostoso; ele sai desanimado; ele se desmotiva, né? E aí sim, a aula dele vai ficando ruim, né? Que ele vem desmotivado para a escola. (Profª Suzana)

Frente às *incivilidades* (CHARLOT, 2002) ou *violências banais e anômicas* (MAFFESOLI, 1987), o desânimo do profissional da educação pode relevar a superação da porção dionisíaca da criatividade e ousadia deste profissional pelo destino inexorável

¹⁰⁷ O depoimento da profª Celsa pode revelar aquilo que internacionalmente se convencionou chamar de síndrome de *Burnout* (termo originado da língua inglesa que pode ser compreendido como “consumir-se de dentro para fora”) que “e caracteriza pelo estresse crônico vivenciado por profissionais que lidam de forma intensa e constante com as dificuldades e problemas alheios, nas diversas situações de atendimento”. JBEILI, Chafic. *Burnout em Professores*. Saúde do Professor; SinproRio, s/d.

prometeico da labuta e contra o qual nada se pode fazer¹⁰⁸. Decretar-se-ia a morte física e espiritual do professor.

[...] Você tem que agüentar muitas coisas na sala de aula. E isso vai deixando você assim com espírito cada vez mais pobre. O Estado, ele deixa tudo muito jogado. Sabe, não tem ninguém ali pra falar: “mas você tá ali, dando essa aula; como é que ta sendo?” Maquia-se muito as coisas. Sabe, então, de repente, não vou dar nota vermelha por quê? Porque eu vou ter que fazer um documento falando porque eu dei a nota vermelha pro indivíduo. Então, pra não ter esse trabalho, pôr uma nota azul lá, passa logo o infeliz. Tá todo mundo cansado de ouvir quais são os problemas da educação, mas ninguém faz nada. (profª Celsa, em *Pro Dia Nascer Feliz*).

Ainda sobre a *violência anômica*, pode-se percebê-la pelo depoimento de um jovem não identificado, que, durante a entrevista ao documentário *Pro Dia Nascer feliz*, cumpria medida sócio-educativa¹⁰⁹.

Na escola, era chata só a diretoria. Teve um dia que eu xinguei ela na frente da minha mãe. Mandei ela tomar no c... [risos]. Arranhava carro dela, quebrava, subia na caixa d'água, tomava banho mesmo. Tudo por causa da diretora, mesmo. Muitas vezes eu botava na cabeça: “Pô, eu tô muito errado na escola. Vou ficar tranquilo”. Chego na tranquilidade na escola. Aí, chega a diretora. Tinha me acusado de um negócio que foi nem você. Aí... então, foi eu. Agora vai ser eu. (Jovem não-identificado, interno de uma instituição sócio-educativa).

Neste último caso, as máscaras e as duplicidades são postas de lado, revelando uma *violência anômica*, desvelada, às claras, fora das sombras.

2.5. Violência na escola

Ao lado da *violência da escola* e da *violência à escola* (ou a *violência contra a escola*) há a *violência na escola*, percebida pelas instituições de ensino, pela sociedade e pelos meios de comunicação por comportamentos como agressões, brigas e brincadeiras de mau-gosto entre crianças e adolescentes.

Trata-se de práticas relacionadas ao conflito, segundo a percepção social e da literatura especializada (ABRAMOVAY, 2002; CHARLOT, 2002; DEBARBIEUX, 2002), o que para Simmel (2006, p. 84) “são essenciais e constitutivos do desenvolvimento social do indivíduo, sendo que o conflito entre a sociedade e o indivíduo como luta entre as partes é de sua essência”.

¹⁰⁸ Por ter roubado uma porção do fogo dos deuses e entregue aos homens, o titã Prometeu teria sido punido por Zeus a ficar eternamente acorrentado ao cume de uma montanha, enquanto um abutre comia seu fígado durante o dia, somente dando-lhes descanso á noite, quando seu órgão poderia se regenerar.

¹⁰⁹ As medidas sócio-educativas encontram-se previstas no art. 112 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), e são aplicadas a crianças e adolescentes que praticam atos infracionais, ou seja, atos análogos a crime e contravenções (art. 103).

Ainda segundo Simmel (2006), o convívio dentro dos muros escolares prepararia a criança para a sociedade mais ampla que será submetida de forma cada vez mais sistemática, a partir das relações que se estabelecerão ao longo de sua vida social. Estaria assim diante de um mundo competitivo e por isso, diante de inúmeras possibilidades de conflito.

Entretanto, existem casos que revelam a “banalidade da violência”, em que conflitos são “resolvidos” com atitudes extremas, como o verificado nesta entrevista exibida no documentário *Pro Dia Nascer Feliz* (2006), de João Jardim.

[Menina] Ela quis me barrar na festa. Falou que eu era penetra. Ela botou a mão e falou que eu não ia entrar. Aí depois a dona da casa queria me expulsar de lá. Eu ia dar umas porradas nela, só que não deixou.

[Menino interrompe] Elas duas começaram a brigar. A menina entrou, aí botou ela pra fora. As duas começaram a discutir. Aí a p... disse que ia pegar ela na escola. “Na escola você vai ver que vou te pegar”.

[Menina] Só pensei nela lá. Tem que morrer essa safada.

[Entrevistador] O que aconteceu segunda-feira no colégio?

[Menina] Ah, eu cheguei, aí esperei ela. Eu fui procurar ela no intervalo. Não encontrei na sala. Encontrei ela no corredor. Aí foi daquele jeito.

[Entrevistador] Por que você fez aquilo dentro da escola?

[Menina] Pra todo mundo ver. Queria ver ela no chão estirada [risos].

[Menino] Ela tava conversando com as amigas no pilar. A p... chegou pelo lado e puxou o cabelo dela e deu a primeira facada. Aí, ela caiu. Aí, ela levantou, tomou outra e começou a correr. Aí, foi gritando, foi gritando, até chegar na sala da direção.

[Menina] Eu pensei que ela não ia morrer. Mas ela morreu.

[Entrevistador] Você não achou que ela ia morrer?

[Menina] Queria que ela morresse. Mas, só que ela não morreu na hora, né? Ficou dez minutos ainda viva. Aí, depois que ela morreu. Porque não dá nada matar, sendo de menor.

[Entrevistador] Como é que é? Não entendi?

[Menina] Não dá nada matar, sendo de menor. Três anos, passa rápido.

[Entrevistador] E a vida dela assim?

[Menina] Ah, um dia ia acabar mesmo. Só adiantei.

Há ainda casos que as coisas saem da “normalidade”, como ocorreu com a morte do estudante Samuel Teles da Conceição, então com 17 anos, após ter recebido tapas e socos na cabeça pelos colegas da escola, instituição municipal de ensino da cidade de Silva Jardim, no estado do Rio de Janeiro. O jovem estudante teria sido vítima de uma “brincadeira” dos colegas, cismados com seu corte de novo cabelo¹¹⁰.

Existe uma série de comportamentos associados ao fenômeno da violência na escola que se refere ao que internacionalmente se convencionou designar como *bullying*.

¹¹⁰ *O Globo*, 2ª edição, caderno Rio, terça-feira, 2 de setembro de 2008, p. 15.

De origem na cultura anglo-saxônica, o termo *bullying* provém da palavra *bully*, que significa, na língua inglesa, “brigão”, “valentão”, etc. Este termo serve para designar práticas agressivas e antissociais como agredir, ameaçar, amedrontar, apelidar, assediar, bater, caluniar, danificar pertences alheios, difamar, discriminar, extorquir, isolar, humilhar, maltratar, ofender, roubar pertences, tyrannizar, vitimizar, xingar, etc.

Não se trata de uma prática agressiva ou anti-social qualquer. Trata-se de uma prática reiterada e sem motivação aparente, como forma de afirmação de poder de uma pessoa ou grupo sobre outra pessoa ou outro grupo, causando dor, angústia ou sofrimento (LOPES NETO, SAAVEDRA, 2003; FANTE, 2005).

O *bullying* pode correr de forma direta ou indireta. Na sua forma direta, se dá por agressões físicas (bater, chutar, danificar pertences alheios, roubar, etc.) ou verbais (ameaçar, apelidar, insultar, etc.). Indiretamente, o *bullying* ocorre por intermédio de práticas como a difamação (“fofoca”) ou por meio de pressão sobre outras pessoas, com o intuito de discriminar ou excluí-las do grupo social (LOPES NETO, SAAVEDRA, 2003).

Foi com base nos estudos iniciais desenvolvidos por Olweus, pesquisador da Universidade de Bergen, Noruega, no final da década de 1970, que o fenômeno *bullying* se tornou objeto de pesquisa no plano internacional (FIGUEIRA NETO, 2004).

Mas foi em decorrência do suicídio de três jovens noruegueses com idades entre 10 e 14 anos que a questão tomou uma maior dimensão, levando as autoridades a elaborar uma política erradicação do comportamento agressivo nas escolas no início dos anos 1980. Os jovens mortos deixaram seus relatos de maus-tratos, queixando-se do tratamento de seus colegas de escola (FANTE, 2005).

A partir dos estudos de Olweus e de outros pesquisadores sobre o *bullying*, desenvolveu-se na Europa um projeto intitulado *Training and Mobility of Researchs (TMR) Network Project: nature and prevention of bullying*, tendo como objetivos: diagnosticar as causas e a natureza do *bullying*; verificar o problema em diferentes sociedades e culturas; verificar as consequências a longo prazo; fazer avaliação de instrumentos para sua utilização em programas de intervenção e promover a integração de diferentes métodos de estudo na prevenção do problema (FIGUEIRA NETO, 2004)

O fenômeno *bullying* é analisado e tratado ao redor do mundo, tendo recebido designações locais como *mobbing*, na Dinamarca e Noruega; *mobbing*, na Suécia e Finlândia; *harcèlement quotidien*, na França; *bullismo* ou *prepotenza*, na Itália; *agressonen unter shülern*, na Alemanha; *acoso y amenaza*, na Espanha; e *yjime* no Japão (FANTE, 2005).

A literatura especializada definiu os protagonistas do *bullying* nas seguintes categorias: autores ou agressores; alvos ou vítimas e espectadores ou testemunhas.

Com relação aos autores de *bullying*, Fante (2005), os atribui a pouca empatia, sendo frequentemente membro de família desestruturada em que há pouco ou nenhum relacionamento afetivo, e cuja supervisão se faz deficiente, enquanto que para Teixeira (2006) os transtornos comportamentais como os transtornos disruptivos (transtorno desafiador opositivo e transtorno de conduta), transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e transtorno bipolar do humor são comumente associados aos autores de *bullying*.

Já Stephenson e Smith (apud LOPES NETO, SAAVEDRA, 2003) atribuem aos alunos-autores de *bullying* três tipos: confiante ou presunçoso – é fisicamente mais forte, gosta de lutas, sente-se confiante e seguro e é habitualmente popular; ansioso – é um aluno fraco, tem pouca capacidade de concentração e é menos popular e menos seguro; e vítima e agressor – é agressor em alguns momentos e vítima em outros, geralmente é impopular.

Entretanto, Figueira Neto (2004) fazendo menção às considerações de Olweus, alerta no sentido de que a imagem que se tem dos agressores é errônea quanto à idéia de que estes possuem baixa auto-estima, já que, a concepção do pesquisador europeu, os agressores demonstram possuir um conceito elevado de si e alimentam a crença de que podem resolver a maioria das situações de conflito como bem entendem.

No que tange aos alvos ou vítimas de *bullying*, Fante (2005) estabelece três categorias: (a) *vítima típica*, como aquela que serve de bode expiatório para um grupo, pouco sociável, que sofre repetidamente as conseqüências dos comportamentos agressivos de outros e que não dispõe de recursos, *status* ou habilidade para reagir ou fazer cessar estas condutas prejudiciais; (b) *vítima provocadora* que é aquela que provoca e atrai reações agressivas contra as quais não consegue lidar com eficiência; e (c) *vítima agressora*, como aquela que reproduz os maus-tratos sofridos em face de outros alunos.

Além dos autores (ou agressores) e dos alvos (ou vítimas), há a figura dos espectadores, ou testemunhas, as quais, como o próprio termo, trata-se de pessoas que presenciam a violência (*bullying*), mas que adotam a “lei do silêncio”, por medo de se tornarem os próximos alvos (FANTE, 2005; G. TEIXEIRA, 2006).

Sobre as conseqüências atribuídas ao fenômeno *bullying*, Lopes Neto e Saavedra (2002, p. 24) asseveram que “segundo alguns autores, o *bullying* pode ser gerador de seqüelas tanto nas vítimas (danos físicos e psicológicos), quanto nos agressores (agressividade e comportamento antissocial)”.

Ao mencionar as conseqüências sob o ponto de vista psicossocial, Figueira Neto (2004) assinala que, dependendo do grau de intensidade do *bullying*, as vítimas podem manifestar internamente casos de depressão, ansiedade, pensamentos suicidas ou estresse pós-traumático, e externamente casos de agressão, impulsividade, delinqüência, hiperatividade ou abuso de substâncias.

Tais danos puderam se constatados em acontecimentos associados à violência na escola, como os casos de: Jeremy Wade Delle, um estudante de 15 anos de uma escola na cidade texana de Dallas, Estados Unidos, que no dia 8 de janeiro de 1991, retirou um revólver calibre 357 de sua mochila, na sala de aula, colocou-a com o cano dentro de sua boca e apertou o gatilho, na presença de sua professora e inglês e de seus trinta companheiros de turma, pois, não teria suportado ser alvo de comportamentos agressivos por parte de seus colegas de escola¹¹¹; de Curtis Taylor, um aluno de uma escola secundária do estado de Iowa, Estados Unidos, que no dia 21 de março de 1993, tendo sido vítimas de *bullying* por três anos seguidos, se suicidou, concretizando aquilo que alguns especialistas definem como *bullycídio*. Não teria agüentado as alcunhas jocosas, os espancamentos no vestiário da escola e os freqüentes danos causados aos seus pertences; de Eric Harris e Dylan Klebold, com idades de 17 e 18 anos, respectivamente, que em 20 de abril de 1999, na pequena cidade de Littleton, no estado americano do Colorado, assassinaram 12 companheiros de escola, mediante a utilização de armas de fogo e artefatos explosivos, no que ficou conhecido como o "Massacre de Columbine". Após massacrar os companheiros de escola e alguns professores, os dois adolescentes suicidaram-se, enquanto a polícia ingressava no interior da instituição de ensino; de Rafael, um jovem de nome Rafael, de 15 anos de idade um jovem de nome Rafael, de 15 anos de idade, que em 28 de setembro de 2004, um pouco antes das 08:00, na escola Islas Malvinas, localizada em Carmen de Patagones, província de Buenos Aires, Argentina, , sacou de sua mochila uma pistola e a disparou contra seus colegas de sala de aula, matando três deles e ferindo cinco. O ato teria motivação em vingança contra as agressões e humilhações sofridas pelo jovem Rafael.

No Brasil, há casos semelhantes que também ficaram famosos, como o ocorrido na tarde de 28 de janeiro de 2003, na cidade de Taiúva, interior de São Paulo, onde Edimar, de 18 anos, após ingressar nas dependências de sua ex-escola, feriu, a tiros, seis alunos e dois

¹¹¹ A morte do jovem estudante serviu de inspiração para a música *Jeremy*, interpretada por Eddie Vedder, vocalista da banda norte-americana Pearl Jam. Nota do autor.

funcionários, antes de se suicidar. Edimar era considerado como “gordo” pelos alunos de sua ex-escola, o que lhe valeu os apedidos de “chupeta de baleia” e “vinagrão”.

Além deste caso, outro incidente aconteceu em fevereiro de 2004, na cidade de Remanso, no interior do estado da Bahia. Denilton, um adolescente de 17 anos atirou em um colega de 13 anos e na secretária do curso de informática onde estavam matriculados, matando-os, além de ferir outras três pessoas. Neste caso, o suicídio do adolescente somente não se concretizou porque conseguiram desarmá-lo.

Na Paraíba, no dia 26 de fevereiro de 2008, um jovem de 18 anos encharcou seu próprio corpo com gasolina e forjou o próprio seqüestro, com o intuito de chamar a atenção das autoridades para o fato de estar sendo vítima de *bullying*. O caso foi investigado pelo 10º Distrito Policial de João Pessoa, na Paraíba, e o jovem acabou sendo denunciado pelo Ministério Público pelo crime de falsa comunicação de crime ou de contravenção, delito tipificado no art. 340 do Código Penal brasileiro.

Há algum tempo antes, este mesmo jovem havia posto em seu perfil em uma página (*site*) de relacionamentos na rede mundial de computadores (*internet*), conhecida como *Orkut*, uma foto empunhando uma arma de fogo de grosso calibre e vestindo um capuz, com uma mensagem, ameaçando a escola onde estava matriculado, culpando à direção desta pela ausência de iniciativas para solucionar o problema.

Nestes tempos de avanços tecnológicos, outra maneira de *bullying* na escola surge: o *cyberbullying*.

Na rede mundial de computadores (*internet*), por exemplo, há notícias e casos envolvendo agressões verbais em mensagens (*e-mails*, *scraps*, *tweets*, etc.). Além disso, existe uma série de práticas tecnológicas de *bullying*, como o envio de mensagens repetidas contendo vírus ou o chamado *phishing* (do pescar), o qual ocorre quando alguém, mediante o envio de uma mensagem, ingressa no sistema operacional de outra pessoa, sem sua autorização, a fim de roubar sua senha e dados pessoais, e ainda mensagens enviadas pelos aparelhos de telefones celulares, como por exemplo, “*te pego lá fora, depois da aula!*”

Verifica-se, portanto, que a *violência na escola*, enquanto aquela vivenciada pelos alunos, reciprocamente, encontra-se eivada pela literatura especializada por aspectos negativos da violência.

Todavia, considerando as contribuições de autores como Balandier (1997), Girard (2008), Maffesoli (1987) e Morin (2008), entre outros, pode-se questionar se, no ambiente

escolar, a violência entre os alunos não revelaria outros aspectos que não os relacionados ao dano, à destruição, à desordem, ao caos e à perda.

Uma vez que se aceite tais contribuições teóricas, poder-se-ia considerar a *violência na escola* a partir de uma abordagem pós-moderna em seu caráter polissêmico, pois, retomando algumas contribuições teóricas descritas no capítulo anterior, se a violência em suas diversas modulações é herança comum a todo e qualquer conjunto civilizacional (MAFFESOLI, 1987), não haveria como negar que a própria educação desempenha uma prática institucional desta mesma violência (DADOUN, 1998).

Em abordagens sobre a violência na escola, como na feita por Abramovay (2002), percebe-se a sua descrição associada a fatores além-muros, tais como o narcotráfico e as desigualdades sociais, mas que se reproduzem dentro dos limites das instituições escolares, com as gangues. Assim, pode-se considerar a violência na escola como aquela que ultrapassa e adentra os muros desta instituição, enquanto luta pela vida e sobrevivência num país que não garante condições mínimas de dignidade de vida dentro e fora da escola (THOMAZ, 2004)¹¹², e que coloca a escola como *locus* desta violência (GUIMARÃES, 1996; ABRAMOVAY, 2002).

É muito comum pai que bate na mãe e... É bandido, né? Pai que morreu assassinado. Esse tipo de coisa eles tão vendo continuamente, né? Eles se habitua mesmo. De uns quatro, cinco anos pra cá, tem ficado pior. Acho que é reflexo do que tá aí mesmo na sociedade. A escola não é diferente do mundo. O mundo tá violento. Eles tão vendo tudo isso e refletindo neles, né? (Profª Suzana, em *Pro Dia Nascer Feliz*).

Pensando-se na escola sob o prisma do jogo poder-potência, resta ainda compreender o papel das práticas ritualizadas e sua relação com a violência.

Algumas escolas não estimulariam as práticas ritualizadas formais como a entrada dos alunos em fila, cantar os hinos, hastear bandeira, usar uniformes, esperar sua vez para falar, adentrar a sala de aula em ordem, com isso, abre espaço, para que os alunos criem os seus próprios ritos, com inversões de papéis, de costumes, que, de um modo praticamente inconsciente, clama pelo advento de uma ordem, de respeito, de dedicação e de carinho. A

¹¹² O documentário *Pro Dia Nascer Feliz* (2006) mostra a precariedade física de escolas públicas no nordeste brasileiro, a carência de recursos para investimentos no sistema educacional, a ausência de alternativas culturais nas periferias da cidade de São Paulo, etc.

violência física, corporal parece clamar pelo desejo de contato com o outro, de comunicação, de mostrar: “*Estou aqui, existo, olhe para mim*”¹¹³.

Dessa forma, o *instituinte* toma o lugar do instituído (este como a cristalização de normas e padrões tidos como obsoletos) e com este entrando em choque. A desordem clama por uma nova ordem. A potência se manifesta mediante *violência banal* ou *violência anômica*.

E, tomando-se ainda aqui as práticas agressivas, antissociais e/ou violentas, descritas pela literatura especializada, resta questionar se estas mesmas práticas, ao invés de revelarem somente uma relação de poder (LOPES NETO, SAAVEDRA, 2003; FANTE, 2005, por exemplo), também não carregariam em si outros aspectos.

Pode-se questionar se apelidos, xingamentos, chutes, socos e as ditas “brincadeiras de mau-gosto” não seriam marcas de um (*neo*)tribalismo, dentro das escolas, a partir do pensamento de Maffesoli (2006). Não seria, pois, a violência uma espécie de *totem* que funciona de cimento da dinâmica social dentro da escola, um elemento de trocas simbólicas?

Além das práticas agressivas ou violentas, existem vestimentas, adereços, tatuagens e canções que podem trazer à tona o imaginário deste *totem*, enquanto elemento de uma *proxemia* e que agrega os membros de uma determinada *tribo*, ainda de forma efêmera. Bonés, gorros, camisas, casacos, etc. servem como identificadores de *tribos*, como *góticos*, *funkeiros*, etc.; pulseiras coloridas definem quem está sexualmente “habilitado(a)”¹¹⁴; tatuagens identificam gangues, facções, galeras ou *tribos*; e canções, tais como os *funks* ditos “proibidos”, servem para “comungar” os membros destas *tribos*.

Tal questão se faz presente uma vez que se cogite a violência entre os alunos como manifestação de uma solidariedade orgânica, marcada pela *proxemia*, pelo

¹¹³ Extraído do discurso proferido por Sueli Barbosa Thomaz no workshop para elaboração do Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano (PNUD) sobre o tema “Valores”, Brasília, 24 de agosto de 2009, enquanto exposição do artigo *Por Uma Educação Fundada nos Valores da Complexidade e Não-Violência*, de Sueli Barbosa Thomaz, Samantha Aparecida M. M. Vieira e Robert Lee Segal.

¹¹⁴ Enquanto uma invenção da juventude europeia, as “pulseiras coloridas” (*shag bands*) funcionam como um código cuja finalidade é representar um ato afetivo ou sexual que, ainda que na teoria, as meninas necessitam fazer caso um menino consiga arrebenhar uma pulseira. Esses atos podem ir desde abraços até sexo oral e/ou relações sexuais completas. Cf. www.bbc.co.uk/.../pulseiras_do_sexo.shtml. Acessado em 14/12/2009.

presenteísmo, pelas comunidades afetuais e como um ritual¹¹⁵. Assim, pode ser difícil compreender a violência entre os alunos numa *sociedade líquido-moderna*, uma vez que se persista em abordagens tradicionais que a consideram somente como instrumento de poder ou como manifestações anômicas, bárbaras ou incivilizadas.

Ao lado da fala, do riso e do sexo, a violência na escola se revelaria como uma manifestação de *orgiasmo*, de dissidência, mas também de trocas simbólicas. Talvez seja uma forma de garantir a identificação dos alunos. Por mais que se resista à idéia de violência, aderir-se-ia à sua prática como forma de pertencer ao grupo, ao coletivo. “*Hoje, eu bato, eu vou zoar, amanhã, eu apanho, eu sou zoado. Mas, pelo menos, assim estou num grupo, numa galera, numa gangue ou numa tribo*”.

Assim, poder-se-ia compreender as relações que envolvem os *Dionísios pós-modernos* com suas máscaras colegiais.

Percebe-se, pois, nas abordagens da literatura especializada em violência escolar – aqui consideradas a violência da escola, a violência à escola e a violência na escola – como expressão de poder (DEBARBIEUX, 2002; LOPES NETO, SAAVEDRA, 2003; FIGUEIRA NETO, 2004; FANTE, 2005), incluindo-se as influências de fatores como pobreza e narcotráfico (ABRAMOVAY, 2002) ou psiquiátricos (TEIXEIRA, 2006), cujo caráter negativo parece orientar o imaginário literário de quem analisa o tema.

Entretanto, considerando as contribuições teóricas que tratam da violência em suas mais variadas formas e modulações, como Dadoun (1998), Maffesoli (1987, 2001), entre outros teóricos, chega-se a algumas considerações, ainda que transitórias.

Uma vez que se considere que “não há uma palavra, um gesto, objeto ou instante que não encubra, às vezes imperceptivelmente, um grão de violência” (DADOUN, 1998, p. 45), que “só é possível ludibriar a violência fornecendo-lhe uma válvula de escape, algo para devorar” (GIRARD, 2008, p. 15), como uma vítima intestina ou sacrificial, e que “quanto mais os homens tentam controlá-la, mais fornecem-lhe alimentos”, assemelhando-se “a uma chama que devora tudo o que se possa lançar contra ela para abafá-la” (GIRARD, 2008, p. 45).

Importa, pois, considerar a violência em sua liquidez, a qual, por sua característica fluida, difusa e desancorada, se desloca, podendo assumir direções diferentes repentinamente. Uma expressão de violência na escola pode se transformar em uma manifestação de violência

¹¹⁵ Uma das cenas do documentário *Pro Dia Nascer Feliz* (2006) mostra uma prática ritualística da juventude escolar conhecida como “corredor polonês”, em que alguns jovens devem atravessar uma formação de um corredor, formada por outros alunos, enquanto sofrem chutes, socos, etc.

à escola, como, por exemplo, naquela experimentada em uma escola pública em uma grande cidade brasileira.

A tentativa de controle da violência entre dois grupos de alunos tidos como rivais por parte da diretora da referida escola fez com que esta mesma violência se voltasse contra ela¹¹⁶.

Vale assinalar que “antes de condená-la de uma maneira rápida demais, ou ainda, negar sua existência, é melhor ver de que maneira pode-se negociar com ela. Que forma de artifício pode-se empregar com relação a ela” (MAFFESOLI, 1987, p. 17-18).

Mas, “negociar com a violência”, implicaria em “efetuar uma espécie de desprendimento e ver a violência com um outro olhar: o da forma, o da arte, passando assim do campo das forças, percorrido até aqui, para o campo das formas” (DADOUN, 1998, p. 103), ou seja, deixar a análise da violência do campo do político, econômico e ideológico, e partir para a sua compreensão em manifestações cotidianas como as pichações, as batidas nos tambores das bandas escolares, as vestimentas, etc., que podem num “retorno ao arcaico” (MAFFESOLI, 1984, 1995), rememorar as artes rupestres, os toques e as indumentárias dos povos indígenas dos tambores que anunciam a caça e a guerra, por exemplo.

E com relação às formas de violência escolar, importa considerar o alerta de Charlot (2002) para o fato de que tais formas de violência não podem ser compreendidas de maneira dissociada.

No caso da violência da escola, pode-se estabelecer um paralelo entre esta e o poder simbólico da educação enquanto instrumento do processo civilizador (DADOUN, 1998; ELIAS, 2000).

No tocante à violência à escola, por exemplo, tomá-la enquanto manifestação bárbara ou de incivilidade, por si só, pode implicar no risco de manejo dos diferentes discursos oficiais, típicos da *intelligentsia*, mas distante do reconhecimento de uma legitimidade social (MAFFESOLI, 2009). Pode-se, pois, adotar a compreensão minimalista de quem se acha titular da legitimidade do discurso (BAUMAN, 2008) ou incorre-se numa

¹¹⁶ “A violência voltou a se instalar dentro dos muros de uma unidade escolar. Uma diretora da Escola Municipal General Humberto de Souza Mello, em Vila Isabel, foi agredida a socos e pontapés e ameaçada de morte por alunos do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). A unidade acabou depredada e as aulas, suspensas. Assustados, professores se recusaram a voltar para as salas e os pais temem mandar os filhos ao colégio. Traumatizada, a diretora pediu afastamento. (...) No dia 29 de março [de 2010], a diretora M. tentou apartar uma briga de cerca de dez estudantes no pátio da escola e acabou virando alvo do grupo”. BARROS, Maria Luisa. In *O Dia*. Rio de Janeiro, segunda-feira, 5/4/2010, p. 6.

miopia, uma vez que se analise a violência somente sob a luz do debate sobre o poder (MAFFESOLI, 2001).

A partir de contribuições teóricas como a de Maffesoli (1987, 2001), pode-se compreender a violência da escola e a violência à escola sob o ponto de vista do *jogo poder-potência*, revelador de *dissidências* e *manifestações orgiásticas* na escola. Se por um lado existiria a escola enquanto expressão do *instituído*, ou seja, de normas pré-estabelecidas e de uma solidariedade mecânica, onde a criação racional (ações visando resultados específicos) e racionalizada (como produto da burocracia administrativa) deve atender a fins específicos, por outro, haveria os alunos como expressão do *instituinte*, com suas práticas agressivas e/ou antissociais, como as pichações, depredações e agressões aos educadores, enquanto anseio pelo estabelecimento de normas que não aquelas tidas como oficiais, de uma solidariedade orgânica e por criações espontâneas.

Com suas “racionalidades instrumentais”, os professores não mais conseguem garantir “produtos” que sirvam para uma vida inteira (BAUMAN, 2007), enquanto os alunos personificariam a figura do *homo elegens*, avesso às regras preordenadas e a objetivos universalmente aprovados.

A violência à escola poderia ser compreendida, portanto, a partir de contribuições como as de Maffesoli (1987, 2001), como um fenômeno de dissidência, de manifestação de um querer viver social, cujo recurso mitológico remeteria à figura dionisíaca como contrapeso à racionalidade apolínea ou ao destino prometeico. A utilização de linguagens verbais e não-verbais, inclusive as dissimuladas (silêncio, ironia, piadas, braços cruzados, etc.), encarnaria manifestações de resistência ao processo civilizador ou atomizador das práticas pedagógicas, e de expressão por parte do *instituinte* de que o “todo é menos do que as partes” (MORIN, 2008, p. 143).

Compreender o *instituinte* escolar, implica, a partir da superação do paradigma holístico (que só vê o todo), considerar que

Todo sistema é uno e múltiplo. A multiplicidade pode só dizer respeito aos componentes semelhantes e distintos, como os átomos de um conjunto cristalino. Mas basta esta diferença para que se constitua uma organização entre esses átomos, que inflige suas imposições (sobre a disposição de cada átomo) e produz suas emergências (as propriedades cristalinas). Entretanto, tais sistemas são “pobres” com relação aos sistemas que, dos átomos aos sóis, das células às sociedades, são organizações de, na e pela diversidade dos componentes. Esses sistemas não são então apenas uno/múltiplos, eles são também uno/diversos. Sua diversidade é necessária à sua unidade e a sua unidade é necessária à sua diversidade (MORIN, 2008, p. 147).

Desse modo, a compreensão do *instituinte* escolar enseja a adoção de princípios *holonômico* e *hologramático*, em que se possa enxergar que “o todo está na parte que está no todo” (MORIN, 2007, p. 75).

Aplicando-se tais princípios à realidade escolar e, no caso em tela, ao contexto brasileiro, poder-se-ia compreender como, a partir da complexidade, os alunos manteriam suas identidades preservadas, na mesma medida em que as revelam, tanto na escola como em suas respectivas *tribos*; como os alunos manifestariam suas formas de *dissidência* (*violências banais* e *anômicas*) e como revelariam seus desejos de submissão aos sistemas culturais, à que o ser humano necessitaria de tais regras para sobreviver (GEERTZ, 2008); em que maneira atuaria, de modo complementar, concorrente e antagônico, uma dinâmica de ordem, desordem, interação e (re) organização na escola (MORIN, 2008).

No caso da violência na escola, verifica-se, pelas narrativas contidas neste trabalho, que esta violência pode provocar danos individuais e sociais como suicídios, assassinatos, etc.

No entanto, esta mesma forma de violência, a partir das contribuições epistemológicas da sociologia compreensiva de Maffesoli e da antropologia de Dadoun, poderia ser compreendida tanto como uma manifestação de *orgiasmo*, como expressão de um querer viver individual e coletivo (MAFFESOLI, 1987), como também manifestação ritualística que, ao eleger uma *vítima intestinal* ou *sacrificial*, uniria o grupo, a gangue, a facção ou a tribo, criando uma nova ordem (BALANDIER, 1997; GIRARD, 2008), cabendo a observação que não haveria uma vítima específica, mas aleatória, dependendo do tempo e do espaço, o que caracterizaria uma sociedade em que o medo é líquido (BAUMAN, 2009).

Ainda que se considere a violência na escola como manifestação anômica, há que se considerar que, mesmo assim, a anomia assumiria um aspecto fundador, pois seria “exatamente porque ela vive, de maneira paroxística, as mudanças de valores. Ela é parte integrante da labilidade das pessoas e das coisas. No que nos diz respeito, ela é a expressão em ato do ‘libertinismo’ pós-moderno” (MAFFESOLI, 2009, p. 108).

Assim, a violência (inclusive a violência na escola, aqui considerada) obedeceria à mesma dinâmica volátil de grupos que Maffesoli (2001) descreve como *tribos*. Haveria um constate (re) arranjo entre alvos e vítimas, entre autores de violência e seus alvos.

Considerando ainda os contributos de autores como Bauman (2007a, 2007b, 2005, 2004), Dadoun (1998), Maffesoli (1987, 1996, 2001, 2009) e Lipovetsky (2004, 2009), não se

faz possível compreender a violência escolar sob a abordagem moderna, cujos valores se assentam tão somente na racionalidade e na ambivalência (BAUMAN, 1999).

Somente considerando a violência em sua polissemia de valores, poderia se compreender as ambiguidades, ambivalências, contradições e complexidades inerentes aos seres humanos; compreender como jovens estudantes, como Deivison Douglas, de 16 anos, assistido no documentário *Pro Dia Nascer Feliz* (2006), manifestam paradoxalmente o que há de dionisíaco e apolíneo neste jovem que encarna, simultaneamente, o *homo ludens*, *homo sapiens*, *homo sexualis*, *homo violens*, entre outros *homini*.

Ele antes, ele tumultua. Ele chama a atenção, ele traz todo mundo, ele pula o muro. Coisas que são inviável; coisas que você acha desnecessária. A última coisa que eu me aborreci com ele foi uma agressão moral que ele cometeu contra uma professora. O marido da professora viu e ouviu¹¹⁷ (Profª Maria Helena, diretora da escola onde Deivison Douglas estuda)

Pô cara, eu tenho maior vontade de seguir carreira militar. Coronel. Tenho maior vontade. [Um amigo diz: sargento] Não, sargento, não. Penso alto mermão¹¹⁸ [risos]. [O entrevistador pergunta: em que posto você quer chegar?] Pô, no maior possível. É... Ô, eu penso depois que eu me aposentar, meu (Deivison Douglas, 16 anos,).

Afinal, nesta *modernidade tardia* (GIDDENS, 2002; HALLS, 2004), *pós-modernidade* (SANTOS, M., 2003; SANTOS, B. S., 2005), *hipermodernidade* (LIPOVETSKY, 2004, 2009) ou *sociedade líquido-moderna* (BAUMAN, 2007a, 2007b, 2008), pode-se constatar que houve mudanças.

Nosso “menino”, hoje, é o jovem meio marginal, o protagonista da música gótica, o novo nômade para quem o trabalho não é mais um valor essencial, aquele que frequenta as *raves* e é suspeito de usar todas as drogas possíveis. Em suma, esse “bárbaro” que está a nossas portas mas que não responde, não mais responde, às injunções de uma sociedade produtiva e puramente racional (MAFFESOLI, 2009, p. 47-48).

Assim como também há

Tecnologias genéticas, digitalização, ciberespaço, fluxos financeiros, megalópoles, mas também pornografia, condutas de risco, esportes radicais, performances, happenings, obesidade, dependência de drogas: tudo aumenta, tudo se extremiza e se torna vertiginosos, “sem limite” (LIPOVETSKY, 2009, p. 49).

¹¹⁷ Deivison Douglas admite em entrevista ter dito que a mencionada professora estaria “cheia de fogo”, uma vez que a mesma teria expressado afeto por um aluno, colega de Deivison.

¹¹⁸ Gíria carioca que significa uma contração das palavras “meu irmão”. Nota do autor.

Vive-se em *tempos líquidos* (BAUMAN, 2007a), em que as novas gerações estão *on line*; em que a expressão maior é a sociedade de consumo (BAUMAN, 2007b); em que a *identidade* cede lugar às *identificações* (MAFFESOLI, 1996), aos *kits de identidades múltiplas* (BAUMAN, 2007b) ou se revelam como “celebrações móveis” (HALL, 2004); e que se encontra sob a vigência de uma era de *excessos* (LIPOVETSKY, 2004). Vive-se a era dos *Dionísios pós-modernos*, adeptos de um paganismo que não se exprime em “idolatrias” ou “mitologias de campanário”, portanto que “não está mais à procura de uma nova identidade universal e tranqüilizante” (MAFFESOLI, 2001, p. 83) e que os “heróis pós-modernos não são mais políticos ou ideológicos, mas à imagem dos deuses pré-modernos, das ‘figuras’ que vivem as paixões, os amores, as baixezas e as exaltações de qualquer um” (MAFFESOLI, 2007, p. 41), comungando ao redor de totens, elementos que servem de cimentos social, aglutinadores (ainda que efêmeros) de *socialidades*.

Vide pessoas como Valéria, aquela jovem de 15 anos de idade, de Manari/PE, que, num embate com todas as adversidades (pobreza, ônibus quebrado para levá-la à escola, descrédito de professores e colegas, etc.), luta para fugir de seu “destino”. Uma garota que sonha, que revela sua face de *homo demens* mediante a criação de seus poemas¹¹⁹. E o jovem Deivison Douglas que, se por um lado, veste as máscaras do *homo sexualis* e *homo ludens*, com suas falas erotizadas, brincadeiras e seus “tumultos”, por outro, veste a máscara do *homo sapiens sapiens*. Típicas figuras dionisíacas, a partir de uma leitura maffesoliana.

Mister se faz ouvir o “murmúrio dos fantasmas” como alternativa ao discurso da *intelligentsia* (MAFFESOLI, 2009, p. 48), bem como compreender a violência, inclusive aquela que se manifesta na escola (dentro dela e ao seu redor), como manifestação do imaginário que “na maioria das vezes, somos pensados, somos agidos por um inconsciente coletivo que estamos longe de controlar” (MAFFESOLI, 2009, p. 118) e em sua *polissemia de valores* (MAFFESOLI, 1987), como forma de se compreender a *violência escolar*, além de seus aspectos negativos (barbaridade, incivilidade, causadora de danos, de caos e de desordem), ou seja, como expressão, ao mesmo tempo, “de uma certa alienação e de uma certa resistência [...] que traduz, para além da *separação* herdada do judeu-cristianismo (bem-mal, Deus-Diabo, verdadeiro-falso” (MAFFESOLI, 2001, p. 101), e como reprodutora e

¹¹⁹ No documentário *Pro Dia Nascer Feliz* (2006) pode-se perceber o contraste entre Valéria, jovem de 15 anos, de Manari/PE, e Keila, de 16 anos, residente na periferia da cidade de São Paulo. Enquanto Valéria manifesta seus sonhos mediante poemas, Keila, que outrora escrevia poemas no *Fanzine* da escola onde estudava, admite, em entrevista, um ano depois de concluir o ensino médio, ter ficado acomodada, por trabalhar dobrando calças numa fábrica. Disse esta: “Agora, é de casa pro trabalho, do trabalho pra casa”.

dinamizadora de uma sociedade “de valores voláteis, descuidada com o futuro, egoísta e hedonista” (BAUMAN, 2007b, p. 10)¹²⁰.

¹²⁰ “A passagem da fase ‘sólida’ da modernidade para a ‘líquida’ – ou seja, para uma condição em que as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que as restabeleçam” BAUMAN, Zygmunt. *Tempos Líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007, p. 7.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que é, exatamente por ser tal como é, não vai ficar como está

(Berthold Brecht)

À guisa de uma conclusão, e considerando as contribuições do referencial teórico e dos documentos aqui analisados, parece ter chegado o momento em que a máxima de que “tudo o que é sólido se desmancha no ar”, de Karl Marx, em seu *Manifesto Comunista*, se revela naquilo que Zygmunt Bauman descreve como *sociedade líquida*, onde laços sociais como o amor, a noção de tempo e a sensação de medo reproduzem esta liquidez.

Neste mesmo contexto, a violência também parece ter se transformado em líquida. Muros, grades, portões, sistemas de vigilância, cadeados, entre outros artifícios, não mais garantem a segurança psicológica, física e patrimonial individual e coletiva. Ser vitimado pela violência se tornou uma questão de tempo e lugar; praticamente uma loteria. Cria-se, pois, uma atmosfera de *medo líquido*, ainda mais avassalador pelo seu caráter difuso, disperso, indistinto, flutuante e sem motivação e destino aparentes.

A sensação de insegurança ganha contornos mais dramáticos com as contribuições tecnocientíficas, dinamizadoras de uma comunicação que estampa a violência bem diante de nossos olhos e invade nossos “abrigos” – casas, empresas e escolas, por exemplo.

Mesmo os *bunkers* munidos de um sofisticado sistema de segurança não conseguem deter a *liquidez da violência*.

As imagens de *Laranja Mecânica* (*A Clockwork Orange*, 1971), de Stanley Kubrick, que poderiam ser consideradas proféticas, deram conta de um tempo em que a violência invadiria os lares, sentar-se-ia à mesa, andaria pela casa, dormiria na cama, etc.

Porém, nada mais surpreendente, considerando que a aurora do homem já foi marcada pela violência, como se verifica na arte cinematográfica de *2001: uma odisséia no espaço* (*2001: a space odyssey*, 1968), do mesmo Kubrick. E, mesmo na sua jornada através dos tempos, o *homo sapiens* e, posteriormente, o *homo sapiens sapiens* não se libertou da “sina” do *homo violens*.

O homem pensa (*homo sapiens*), pulsa (*homo sexualis*), trabalha (*homo laborans*), brinca e joga (*homo ludens*), sonha e cria (*homo demens*), crê (*homo religious*), se relaciona (*homo economicus* e *homo politicus*) e violenta (*homo violens*). Um ser dotado de uma *ultraviolência*.

E é esta característica primordial do homem, enquanto *homo violens*, que o acompanha do nascimento à morte, da “luz” que o coloca num mundo de incertezas e constantes transformações até o momento do “apagar da luzes” (pelo menos para quem assim acredita), passando pelo seu desenvolvimento ao longo da vida.

Neste aspecto, extermínios, genocídios, massacres e terrorismos manifestam modulações de uma violência que seria inerente ao ser humano e ao coletivo, atravessando civilizações, no tempo e no espaço.

Pode-se tomar como premissa o fato da violência estar ligada aos danos, à destruição, à perda, ao caos e aos traumas que dela advém. Escombros, sangue derramado, corpos feridos, mutilados e abatidos, lágrimas e medos podem sintetizar o aspecto *negativo* da violência.

A violência ainda assume outros aspectos, considerando sua instrumentalidade e utilidade. Revela-se em sua relação com o *poder*, ora aproximando-se deste, ora em contradição com ele, como também pode servir como elemento agregador social, assumindo a forma de entretenimento, de catarse ou relacionado ao conceito de justiça, por exemplo.

A violência assume, pois, significados cujos valores podem ser considerados polissêmicos, de acordo como as contribuições de Michel Maffesoli. Além dos aspectos negativos que associam a violência ao dano, à destruição, ao caos e aos traumas, há aspectos considerados como estruturantes de um dinamismo que permitiria vida às relações sociais e que possibilita a compreensão da dinâmica da violência além das vertentes políticas, econômicas e ideológicas, portanto, em prisma diverso de abordagens tradicionais que consolidaram suas teorias em lutas de classe, confrontos pelo poder e exploração de castas.

E sob este prima, a *violência* revela uma constante relação (e mesmo uma tensão constante) entre o *instituído* e o *instituinte*, entre o *poder* e a *potência*, que ora queda-se latente, ora eclode, em manifestações *anômicas* – como quebra-quebras, insurreições, revoltas, revoluções, etc. – ou em manifestações *banais* – caracterizadas por ações dissimuladas que envolvem a fala e o riso, por exemplo, ou por omissões, como o silêncio.

É desta relação entre o instituído e o instituinte e, portanto, entre o poder e a potência, que a violência se revela como manifestação de *dissidência*, de ruptura, ou seja, de um *querer viver* individual e coletivo que pode extrapolar a racionalidade e revelar suas raízes no imaginário individual e/ou coletivo. Se, por um lado há as normas, as regras, a burocracia, a rotina, os paradigmas e os padrões, ligados ao instituído, por outro, existe a sustentação tácita ou expressa do instituinte.

Trata-se de um jogo de forças que não se esgota e nem se encerra, e que, conforme dito, pode manter em seu estado de latência ou entrar em crise, ocasionando manifestações anômicas ou banais de violência.

Ainda sob seu aspecto *positivo*, a violência pode manifestar um movimento que busca a *vida*, pela dissidência à rotina, ao destino e às normas preestabelecidas como sinônimo da *morte* do pensamento, das pulsões, da brincadeira, do sonho e da crença.

Seria a violência que, se por um lado causa danos, destruições, perdas, caos e trauma, e estabelece a desordem, por outro permite a libertação de normas, de regras, de paradigmas, padrões tidos como obsoletos e que, portanto, não mais satisfazem as necessidades do instituinte, proporcionando uma nova ordem, um rejuvenescimento do individual e do coletivo.

Com o advento da *sociedade líquida*, a relação ordem/desordem/ordem parece ter assumido uma dinâmica diferente de tempos passados. É na sociedade líquida que os amores, os medos, a noção de tempo, assim como a própria vida, ganham contornos de liquidez. Reina o efêmero, o presenteísmo, o egoísmo, o hedonismo e manifestações *orgiásticas* (fala, riso, dança, sexo, etc.) que, em uma espécie de retorno ao arcaico, mediante manifestações *tribais*, dão um novo significado ao individual e ao coletivo.

O *indivíduo* transforma-se então em *pessoa* que, munido de *máscaras*, assim como teria feito o deus Dionísio, esconde parte de sua essência a fim de manter-se vivo no jogo social. O temor de se transformar em “lixo”, de ser “descartado”, “eliminado”, faz surgir a *identificação*, ao invés da *identidade*. E as tais máscaras permitem a cada homem encarnar seus *hominis* – *sapiens, laborans, politicus, æconomicus, æstheticus, religious, ludens, sexualis, demens* e *violens* – dependendo do espaço e do tempo, e personificar o *homo complexus*.

E neste jogo social, o (*neo*)*tribalismo* pode ser um meio eficaz de se manter “vivo”. O *tribalismo* enquanto manifestação de *comunidades emocionais* e como expressão coletiva de um querer *estar-junto* (*proxemia*) pode garantir “proteção” contra sentimento de insegurança, do isolamento, de obsolescência e de ser potencialmente a próxima vítima do lixo, do descarte, da eliminação e mesmo da morte física.

Mas, como (quase) tudo é líquido, os arranjos tribais também o são, em uma *era líquida-moderna*, de *sociedades líquidas*, em que amor, medo, tempo e vida reproduzem o efêmero, o presenteísmo, o egoísmo e o hedonismo, troca-se de *máscara* a (quase) todo

instante. Somente um dissidente, um herege, um *homo violens*, um *Dionísio pós-moderno*, possui alguma chance de se manter “vivo”.

A partir da compreensão da violência como um fenômeno ligado à dissidência, à ruptura, ao desejo de um querer viver individual e/ou coletivo, pode-se também compreender o ser humano, o corpo social e as instituições em suas complexidades, ambivalências, ambigüidades e contradições.

Pode-se compreender o homem que personifica a totalidade, mas que com ela não se confunde, ou um grupo (*we-group*); o homem que deseja fazer parte de uma *tribo*, assumindo várias identificações, dependendo do tempo e do espaço; o homem que quer se mostrar ao mundo, em manifestações narcisistas e hedonistas, como o culto ao corpo e ao consumismo; o homem que deseja se fazer público, com a exposição de sua imagem em canais de comunicação (salas virtuais de bate-papo, *Orkut*, *Facebook*, *Twitter*, *Google* etc.) e mídia, e que, ao mesmo tempo, pretende se manter “invisível”, em sua privacidade, no “abrigo” de seu lar; numa espécie híbrida, como aqueles que, em uma estação do metrô de uma cidade grande, na hora do *rush*, “escondem-se” em seus fones de ouvido (*head phones*), ou que, numa *rave*, por exemplo, dançam em comunhão tácita como as outras pessoas, mas que delas também se isola pela “viagem” nas drogas (lícitas e ilícitas); o homem que adere aos prazeres do *carpe diem*, do presenteísmo, pouco preocupado com poupança, pouco propenso a se envolver afetivamente com outras pessoas (pois não possui interesse em compartilhar das dores alheias), que consome drogas (lícitas e ilícitas) sem se preocupar com sua saúde, que se aventura nas vias públicas com seu carro ou sua moto em alta velocidade, que mantém relações sexuais com pessoas pouco conhecidas, sem o uso de preservativos, etc. E o homem que, neste mesmo modelo do “aqui e agora”, substitui a máxima cartesiana “penso, logo existo” (*cogito ergo sum*), pela premissa “consumo, logo existo”. *Carpe Diem, amem!*

Mas, partindo rumo ao principal objeto desta obra, pode-se compreender a escola e a dinâmica das relações que nela se manifestam, incluindo a dinâmica da violência.

Enquanto instituição que reproduz a violência exterior e que também se revela como *locus* de uma violência própria, a escola se mostra como cenário de manifestações que remetem aos jogos instituído-instituente, poder-potência, ordem-desordem, lei-caos e sistema aberto-sistema fechado.

Os muros da escola não mais parecem conseguir barrar a violência que, assumindo sua liquidez, penetra muros, grades, portões, cadeados e sistemas de segurança e vigilância. A violência do narcotráfico, das gangues e das facções criminosas encontra-se

entre os muros da escola, no Brasil, conforme de pode verificar em relatórios como aquele elaborado pela UNESCO e publicado no ano de 2002, e ao redor do mundo.

Entretanto, além da violência do narcotráfico, das gangues e facções criminosas, vigora na escola uma violência que se manifesta sob três formas, ou modulações – a *violência da escola*, a *violência à escola* (ou *contra à escola*) e a *violência na escola* – e que, segundo os contributos teóricos, não podem ser dissociadas, uma vez consideradas a liquidez da violência e sua capacidade contagiosa.

As tentativas de controlar a violência podem levá-la a se deslocar rumo a um alvo (educadores, educandos ou a própria escola) aleatório, sem destino aparente, criando uma atmosfera de *medo líquido*, difuso e incerto. “Negociar com ela” parece ser a maneira mais eficaz de “amansá-la”. Daí, a compreensão da violência em sua manifestação *banal*, como a astúcia, o falatório, o silêncio, a hipocrisia dos alunos, por exemplo, e o papel que a criação orgânica individual e coletiva (manifestada, por exemplo, pela arte) pode desempenhar nesse “amansamento” da violência.

Em oposição à cultura e normas escolares, aqui tomadas como manifestações de reprodução da *violência totalitária*, civilizadora, atomizadora, homogenizadora e planificadora, ao invés de optarem pela *violência anômica* – quebra-quebras, depredações, agressões ao corpo técnico e docente – os alunos podem escolher artifícios que lhes permitem ludibriar aquela violência totalitária, como pichações, ironias, risos, silêncio, adereços e vestimentas que tornam-se manifestações daquilo que se compreende como *violência banal*.

E, além de assumir a manifestação de dissidência ou resistência, a violência pode servir como *cimento social*, como meio de comunicação, inclusive na escola, considerando sua dinâmica no sistema de trocas simbólicas que lá se verifica.

A violência pode ainda simbolizar um *totem*, cuja imagem descreve a desordem, o caos, a destruição, a (re)criação, a nova ordem, a religião (*re-ligare*) dos homens nestes “novos” tempos, a fala (verbal e não-verbal) e uma *tribo*. Um *totem líquido dos Dionísios pós-modernos*, enquanto um *elemento de proxemia nesta era líquido-moderna*.

Pelo que foi analisado nesta pesquisa e escrito neste trabalho, a partir do referencial teórico e documental selecionado, pode-se considerar que banalizar a violência não diz respeito somente a tratá-la de modo superficial e acrítico, como algumas pessoas podem se referir, mas a banalidade se revela pela ausência de disposição em considerá-la em sua complexidade, ambivalência, ambigüidade e contrações, distanciando-a da própria natureza humana e das dinâmicas sociais ou distorcendo seus significados no nível do

discurso (“nós, civilizados; eles, bárbaros e violentos”). Enfim, tomar a violência a partir de estereótipos e preconceitos, que impedem compreendê-la em sua polissemia de valores e como fenômeno de dinâmica de um jogo social entre as forças da vida e da morte – físicas, espirituais e epistemológicas.

Estas são algumas considerações ou conclusões (se é que existe alguma conclusão, ou na tentativa de se concluir o “inconclusível”) a que se pôde chegar nesta pesquisa. Conclusões, aliás, *líquidas*, características desta era.

REFERÊNCIAS

- 2001: Uma Odisséia no Espaço (2001: A Space Odyssey)*. Direção Stanley Kubrick. Estados Unidos. Distribuidora MGM. 1968. DVD (149 min.). Son. Color.
- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.
- ALENCAR, Emanuel. *Morre Estudante Espancado em Silva Jardim*. *O Globo*. Rio de Janeiro, 26 set. 2009. 2ª Edição. Rio, p. 15.
- AMANTES CONSTANTES, OS (Amants Reguliérs, Les)*. Direção Philippe Carrel. França. Distribuidora Imovision. 2005. DVD (178 min.). Bolby Sr. PB.
- ARAGÃO, Selma Regina. *A Vitimização da Mulher*. In *Temas de Vitimologia*. Rio de Janeiro: Lumens Juris, 2000.
- _____. *Direitos Humanos: do mundo antigo ao Brasil de Todos*. Rio de Janeiro: Forense, 1990.
- ARAÚJO, Alberto Felipe; ARAÚJO, Joaquim Machado de. *Imagário Educacional: figuras e formas*. Niterói: Intertexto, 2009.
- ARENDETT, Hannah. *Sobre a violência*. (trad.) André Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- A AULA ACABOU NA DELEGACIA: professor se irrita com falatório na sala e atinge aluna com apagador. Caso vai parar na polícia. Extra*. Caderno Geral. Quinta-feira, 18 de março de 2001, p. 15.
- AVINER, Rabino Shelomo. *Mulheres na Bíblia*. São Paulo: Editora e Livraria Sêfer, 2004.
- BACO: um estranho nascimento*. In *Mitologia*. Volume Primeiro. São Paulo: Abril Cultura, 1973.
- BALANDIER, Georges. *A desordem: elogio do movimento*. (trad.) Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- BANDURA, Albert. *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1973.
- BAUMAN, Zygmunt. *Medo Líquido*. (trad.) Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

- _____. *Tempos Líquidos*. (trad.) Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007a.
- _____. *Vida Líquida*. (trad.) Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007b.
- _____. *Identidade*. (trad.) Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- _____. *Amor Líquido*. (trad.) Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- _____. *Modernidade e Ambivalência*. (trad.) Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- _____. *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*. (trad.) Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- BÉGAUDEAU, François. *Entre Os Muros da Escola*. (trad.) Marina Ribeiro Leite. São Paulo: Martins, 2009.
- BERNADET, Jean-Claude. *O Que é Cinema*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BÍBLIA SAGRADA, A: *antigo e novo testamento*. (trad.) João Ferreira de Almeida. 2ª Ed. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.
- BONDER, Nilton; SORJ, Bernardo. *Judaísmo para o Século XXI: o rabino e o sociólogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. (trad.) Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia Grega*. volumes 1 e 2. Petrópolis: Vozes, 1986.
- BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil de 1998.
- _____. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Novo Código Civil, e dá outras providências.
- _____. Lei nº 556, de 25 de junho de 1850. Institui o Código Comercial Brasileiro. CLB, T. 11, p. 57-238. *Diário Oficial da União 1*, Brasília, DF, 11 jan 2002.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências.
- _____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Institui a Política Nacional de Educação.
- CARVALHO, José Sérgio (org.). *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede - A era da informação: economia, sociedade e cultura*. Volume 1. (Trad.) Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CASTORIADIS, Cornélio. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CHARLOT, Bernard. *A Violência na Escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*. *Revista Sociológica*, ano 4, n° 8, jul/dez, Porto Alegre, 2002, p. 432-443.

CHEVITARESE, A. L.; CORNELL, G. *Judaísmo, cristianismo, helenismo: ensaios acerca das interações culturais no Mediterrâneo antigo*. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2007.

COLOMBIER, Claire; MANGEL, Gilbert; PERDRIAUT, Marguerite. *A violência na escola*. (trad.) Rosena Kligerman Murrayl. São Paulo: Summus, 1989.

COSTA, Antonio. *Compreender o Cinema*. 2ª Ed, São Paulo: Globo, 1989.

COSTA, Jurandir Freire. *Violência e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

DADOUN, Roger. *A violência: ensaio acerca do "homo violens"*. (trad.) Pilar Ferreira de carvalho e Carmen de Carvalho Ferreira. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.

DEBARDIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.

DIÓGENES, Glória. *Cartografias da Cultura e da Violência: gangues, galeras e o movimento hip-hop*. 2ª Ed. São Paulo: Annablume, 2008.

DURAND, Gilbert. *O Imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. (trad.) René Eve Levié. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. L. *Os estabelecidos e os outsiders*. (trad.) Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

ENTRE OS MUROS DA ESCOLA (Entre Les Murs). Direção Laurent Cantet. França. Distribuidora Sony Pictures Classics/Imovision. 2008. DVD (128 min.). Son. Color.

FANTE, Cleo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas/SP: Verus Editora, 2005.

FERRO, Marc. *Cinema e História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *A História Viglada*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FIGUEIRA NETO, Israel. *Bullying: uma forma de abuso de poder e vitimização entre alunos*. In SÉGUIN, Elida (org.). *Vitimologia no terceiro milênio*. Rio de Janeiro: Forense, 2004, p. 129-144.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. (trad.) Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. (trad.) Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. *Microfísica do Poder*. (trad.) Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 45ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS NETO, José Alves de. *Caça às Bruxas: combate aos saberes dissonantes*. In PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). *Faces do Fanatismo*. São Paulo: Contexto, 2004, 49-60.
- FREUD, Sigmund. *Mal-Estar da Civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- GASPARI, Elio. *A Ditadura Envergonhada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1999.
- _____. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.
- GILISSEN, John. *Introdução Histórica ao Direito*. (trad.) A. M. Hespanha; L. M. Malheiros). Lisboa: Fundação Calouste Goulbekian, 1989.
- GIRARD, René. *A Violência e O Sagrado*. (trad.) Martha Conceição Gambini. 3ª Ed. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista; Paz e Terra, 2008.
- GOFFMAN, Erving. *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. 13ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GRUPO BAADER MEINHOF, O (*Der Baader Meinhoff Komplex*). Direção Uli Edel. Alemanha/França/República Tcheca. Imagem Filmes. 2008. DVD (150 min.). Son. Color.
- GUIMARÃES, Áurea M. *A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade*. Campinas/SP: Autores Associados, 1996.
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. (trad.) Thomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 9ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- HERÓI NACIONAL, O. *Carta Capital*. Ano XIII, nº 456, 10 out. 2007.
- HOBBS, Thomas. *Leviatã, ou matéria, forma e de um Estado eclesiástico e civil*. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- HOBSBAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX*. (trad.) Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOLZER, Werther. *A Paisagem no Cinema Novo Brasileiro: um estudo de caso*. In *Revista Poiesis: estudos de ciência da arte*. Volume 5, p. 25-48, Niterói: UFF, 2004.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IRREVERSÍVEL (Irreversible). Direção Gaspar Noé. França. Studio Canal. DVD (99 min.). Son. Color.

JBEILI, Chafic. *Burnout em Professores*. Saúde do Professor; SinproRio, s/d.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA E GOMES, Icléia Rodrigues de. *Ritual Escolar de Avaliação e Violência: uma análise sobre a corporeidade*. In TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; PORTO, Maria do Rosário Silveira (orgs.). *Imaginário do medo e cultura da violência na escola*. Niterói: Intertexto, 2004, p. 51-58.

LIMA, Luiz Costa. *O Controle do Imaginário & A Afirmação do Romance: Dom Quixote, as relações perigosas, Moll Flanders, Tristan Shandy*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. *A Tela Global: mídias culturais e cinema na era hipermoderna*. (trad.) Paulo Neves. Porto Alegre: Sulina, 2009.

_____. *Os Tempos Hipermodernos*. (trad.) Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2007.

LOPES NETO, Aramis A.; SAAVEDRA, Lucia Helena. *Diga não ao bullying!: programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2003.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. *O Movimento Ambientalista e o Pensamento Crítico: uma abordagem política*. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças; CANDAU, Vera Maria. *Escola e Violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MAFFESOLI, Michel. *A República dos Bons Sentimentos: documento*. (Trad.) Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural, 2009.

_____. *O Ritmo da Vida: variações sobre o imaginário pós-moderno*. (Trad.) Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2007.

_____. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. (trad.) Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. *A violência totalitária: ensaios de antropologia política*. (trad.) Nathanael C. Caixeiro. Porto Alegre: Sulina, 2001.

_____. *No Fundo das Aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *A Contemplação do Mundo*. (trad.) Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes e Ofícios Editora, 1995.

- _____. *A Dinâmica da Violência*. (trad.) Cristina M. V. França. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, Edições Vértice, 1987.
- _____. *A Conquista do Presente*. (trad.) Marcia C. de Sá Cavalcante. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- MARTIN, Marcel. *A Linguagem Cinematográfica*. (trad.) Paulo Neves. 2ª Reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O Manifesto Comunista 1848*. (Trad.) Sueli Barros Cassal. 1ª Ed. Porto Alegre: L&PM, 2001.
- MICHAUD, Yves. *A violência*. São Paulo: Ática, 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Violência como Construção Social: refletindo com os jovens*. In *Agenda Pública. Drama Social*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2002, p. 161-178.
- _____. *O Desafio do Conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MITOLOGIA. Volume Primeiro. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- MORIN, Edgar. *O Método: a natureza da natureza*. (Trad.) Ilana Heineberg. 2ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- _____. *Introdução ao Pensamento Complexo*. (trad.) Eliane Lisboa. 3ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2007a.
- _____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. (trad.) Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 12ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007b.
- _____. *Cultura de Massas no Século XX: necrose*. (trad.) Agenor Soares Santos. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- _____. *O Método 3: o conhecimento do conhecimento*. (trad.) Juremir Machado da Silva. 1ª reimpr. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- _____. *As Estrelas: mito e sedução no cinema*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.
- MURARO, Rose Marie. *Breve Introdução Histórica*. In KRAMER, Heinrich; SPRENGER, James. *Mallaus Meleficarum: o martelo das feiticeiras*. São Paulo: Rosa dos Tempos, 2004, p. 5-45.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da Moral: uma polêmica*. (trad.) Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____. *O Nascimento da Tragédia, ou helenismo e pessimismo*. (trad.) J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- NOGUEIRA, Maria Alice. *Bourdieu & A Educação*. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ORWELL, George. *1984*. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

PINHEIRO, Paulo Sérgio; ALMEIDA, Guilherme Assis de. *Violência Urbana*. São Paulo: Publifolha, 2003.

PINO, Angel. *Violência, Educação e Sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100, Especial, p. 763-785, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>, acessado em 11/09/2009.

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. *Mulheres: igualdade e especificidade*. In PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 265-309.

PITTA, Danielle Perin Rocha. *Iniciação à Teoria do Imaginário de Gilbert Durand*. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2005.

_____. *Cultura de massas no século XX*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

PRO DIA NASCER FELIZ. Roteiro e Direção João Jardim, Brasil, 2006, Ravina Filmes/Fogo Azul Filmes, DVD, 88 min.

PULSEIRAS DO SEXO. Disponível em < www.bbc.co.uk/.../pulseiras_dosexo.shtml>. Acessado em 14/12/2009.

RICOEUR, Paul. *O Conflito das Interpretações: ensaios de hermenêutica*. Rio de Janeiro; Imago Editora, 1978.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato Social*. (Trad.) Pietro Nasetti. 3ª Ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A Globalização e As Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Milton. *Por Uma Outra Globalização: do pensamento único para à consciência universal*. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SCHETTINO, Paulo B. C. *Diálogos sobre a Tecnologia do Cinema Brasileiro*. Cotia/SP: Ateliê Editorial, 2007.

SICUTERI, Roberto. *LILITH: a lua negra*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

SIMMEL, Georg. *Questões Fundamentais da Sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS (Dead Poets Society). Direção Peter Weir. Estados Unidos. Distribuidora Buena Vista Pictures. 1989. DVD (129 min.). Son. Color.

SPOSITO, Marília Pontes. *A Instituição Escolar e A Violência*. In CARVALHO, José Sérgio (org.). *Educação, Cidadania e Direitos Humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 161-189.

TEIXEIRA, Gustavo. *Transtornos comportamentais na infância e adolescência*. Rio de Janeiro: Rubio, 2006.

- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; PORTO, Maria do Rosário Silveira (orgs.). *Imaginário do medo e cultura da violência na escola*. Niterói: Intertexto, 2004.
- TEIXEIRA, Maria Cecília. *Entre Grades e Cadeados: a violência na escola*. In TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; PORTO, Maria do Rosário Silveira (orgs.). *Imaginário do medo e cultura da violência na escola*. Niterói: Intertexto, 2004, p. 9-18.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. *Antropologia, Cotidiano e Educação*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- THOMAZ, Sueli Barbosa. *O Ritmo da Escola sob o Olhar dos Rituais*. In *Imaginário, Educação e Cultura da Escola*. Rio de Janeiro: Rovel, 2010, p. 55-67.
- _____. *A Violência no dia-a-dia da escola fundamental*. In TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; PORTO, Maria do Rosário Silveira (orgs.). *Imaginário do medo e cultura da violência na escola*. Niterói: Intertexto, 2004, p. 73-85.
- TIRO APLAUDIDO, UM*. *O Globo*. Caderno Rio, 2ª edição. Sábado, 26 de setembro de 2009, p. 12.
- TORAH: a lei de Moisés*. (tradução, explicações e comentários) rabino Meir Matzliah Melamed. São Paulo: Editora e Livraria Sêfer, 2001.
- TROPA DE ELITE*. Direção José Padilha. Brasil. Distribuidora Universal Pictures do Brasil/The Weinstein Company. 2007. DVD (178 min.). Son. Color.
- UNITED STATES OF AMERICA CONSTITUCION. Disponível em <<http://www.usconstitution.net/const.html>>, e acessado em 04/07/2009.
- VALE, Luiza Vilma Pires. *O Mito de Prometeu em Hesíodo, Ésquilo e Platão*. In *Ciência e Letras*, n. 42, Porto Alegre, jul./dez. 2007, p. 45-64.
- WARHOL, Andy. *A Filosofia de Andy Warhol: de A a B e de volta a A*. (trad.) José Rubens Siqueira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2008.
- WEBER, Max. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Vol. I. Brasília: UnB, 1999.
- _____. *A Objetividade do Conhecimento nas Ciências Sociais*. In COHN, Gabriel (org.). *Max Weber*. 4ª Ed. São Paulo: Ática, 1991.