



SEPTIEMBRE 2015

NORMALIZAÇÃO E PRODUÇÃO SOCIAL DA IDENTIDADE E DA DIFERENÇA NA ESCOLA

Fernanda Telles Márques¹

Universidade de Uberaba

OBEDUC/CAPES

fernanda.marques@uniube.br

Resumo

O artigo tem por objetivo discutir, a partir das percepções de professores e alunos da educação básica, as relações existentes entre situações de violência ocorridas no cotidiano escolar e expectativas normalizadoras. A discussão resulta de uma pesquisa de tipo etnográfico, em que se optou pela adesão a uma abordagem interdisciplinar e pelo uso da Triangulação como estratégia para a análise dos dados. Uma vez colocados em discussão, os dados indicam que, em sua manifestação escolar, a violência é assim reconhecida tomando-se como referência central os perfis de autores e vítimas, o que sugere uma percepção dicotomizada e parcial das relações escolares, com pouco espaço para um esforço de compreensão dos processos sociais em sua complexidade. Como tanto o reconhecimento da violência quanto sua invisibilidade são atrelados ao binômio agressor-vítima, e, em especial, à identificação dos sujeitos com determinados estereótipos, o trabalho aponta, ao final, para a necessidade de se promover, no espaço escolar, uma ampla discussão da *identidade* e da *diferença* enquanto produções sociais.

Palavras chave: cotidiano escolar; violência; normalização; identidade; diferença; assédio psicológico.

Abstract

The study is aimed at discussing, from teachers and students' perceptions of primary education, the relationships among situations of violence occurring in school routine and normalizing expectations. The discussion results from an ethnographic research in which opted for the adherence of an interdisciplinary approach and by the use of Triangulation as a strategy for data analysis. Once in discussion the data indicates that, in its school manifestation, violence is well recognized taking as central reference the profiles of offenders and victims, suggesting a dichotomized and partial perception of school relations in which there is little space for an effort to understand the social processes in their complexity. As both the recognition of violence as its invisibility are connected to the binomial offender-victim, and in special, to the identification of subjects with certain stereotypes. The study points out for the need to promote a wide discussion of *identity* and *difference* as social productions in the school environment.

Key words: school routine; violence; normalization; Identity; difference; mobbing.

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo discutir, a partir das percepções de professores e de alunos em momentos distintos de escolarização, as relações existentes entre situações de violência ocorridas na escola e expectativas normalizadoras, que contribuem para a patologização de diferenças socioculturais e comportamentais.

Para alcançar este objetivo, optou-se pela realização de uma pesquisa¹ de orientação etnográfica, em que a produção e a aplicação dos instrumentos utilizados na coleta de dados foram

¹ Doutora em Sociologia pela UNESP de Araraquara, pós-doutoranda em Estudos Culturais pelo Programa Avançado de Cultura Contemporânea da UFRJ. Coordenadora institucional do OBEDUC Violência Escolar (CAPES), líder do Grupo de Pesquisa Espaços Plurais da Educação (CNPq)

direcionadas pela imersão no cotidiano de uma escola pública de uma cidade² de médio porte do estado de Minas Gerais, Brasil.

Em conformidade com a metodologia adotada realizou-se inicialmente a pesquisa teórico-documental e a sondagem, esta última consistindo na observação livre da instituição e de seu entorno com vistas à melhor caracterização do contexto socioeconômico e cultural da comunidade escolar. No momento seguinte, deu-se curso à observação continuada de duas turmas escolares em diversos momentos de socialização – entrada/saída, aulas teóricas, aulas práticas, intervalos – e ao registro do *modus vivendi* em cadernos de campo.

Não se trata, contudo, de uma etnografia em sentido estrito. Para que o fosse, a imersão em campo deveria se dar em condições hoje praticamente inacessíveis aos que necessitam da aprovação prévia de protocolos definitivos submetidos a um sistema CONEP/CEPs elaborado pela ótica da pesquisa em saúde³. Deveria partir não de um projeto definido e fechado, mas de um plano de trabalho “aberto e flexível, em que os focos da investigação são constantemente revistos, as técnicas de coleta reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos repensados” (André, 1989, p. 30).

Outros aspectos da etnografia puderam, contudo, ser adequadamente preservados. Enquanto produção textual, uma etnografia deve não apenas descrever campo da investigação e processo de pesquisa, mas também apresentar e interpretar categorias locais, bem como discutir as proposições hipotéticas em suas relações com o quadro teórico adotado. Este tipo de elaboração é indissociável do entendimento de que cabe ao pesquisador tornar-se um instrumento de sua pesquisa, como pondera Marli André (1989).

Como parte deste contexto, foram incorporados ao presente estudo *de tipo* etnográfico dois elementos das etnografias tradicionais: a realização de um trabalho de campo com intensa imersão, e a preocupação em dar voz aos sujeitos, o que se fez optando-se pela supressão de vícios de linguagem excessivos que poderiam fomentar preconceitos linguísticos.

O trabalho de campo, desenvolvido ao longo de quatro semestres letivos com a colaboração de dois auxiliares de pesquisa⁴ na condição de observadores, foi realizado semanalmente em duas salas de aula, sendo uma com crianças de 7/8 anos e a outra com crianças de 10/11 anos.

Os dados coletados por meio de observações registradas em cadernos de campo, de questionários aplicados a 30 professores e a 56 alunos, e de entrevistas semiestruturadas realizadas com 11 professores, foram trabalhados pela técnica da Triangulação conforme a proposta de Denzin (1988).

1 O campo da investigação

No centro de Fedora, metrópole de pedra cinzenta, há um palácio de metal com uma esfera de vidro em cada cômodo. Dentro de cada esfera, vê-se uma cidade azul que é o modelo para uma outra Fedora. [...] No atlas de seu império, o Grande Khan, devem constar tanto a grande Fedora de pedra quanto as Fedoras das esferas de vidro. Não porque sejam igualmente reais, mas porque são todas supostas. Uma reúne o que é considerado necessário, mas ainda não o é; as outras, o que se imagina possível e um minuto mais tarde deixa de sê-lo (Ítalo Calvino, As cidades invisíveis, 1990).

Inaugurada há menos de dez anos, a escola em que a pesquisa foi realizada atende a aproximadamente 1500 alunos do ensino regular e outros 500 de um programa de educação em tempo integral. Trata-se de uma instituição municipal planejada para assumir a condição de escola modelo, o que envolve tanto um conjunto de atividades oferecidas aos alunos e à comunidade escolar quanto uma materialidade propícia à empreitada: além de 20 salas de aula e de um completo setor administrativo, a área interna conta com duas salas para informática, biblioteca, duas quadras poliesportivas cobertas, salas para aulas de artes marciais e dança, uma piscina semiolímpica coberta, um anfiteatro acarpetado com capacidade para mais de 220 pessoas, cozinha e refeitório para os alunos, instalações sanitárias e vestiários.

Nada disso, contudo, é suficiente para fazer conhecer minimamente a escola, que, tal como a cidade de Fedora, imaginada por Ítalo Calvino (1990), é feita da tensão dialética entre planejamento e execução, discursos e prática, ontem e agora.

Quando observada de perto e de dentro, logo se vê improvisos considerados na cultura local como toleráveis *desde que* a educação se destine restritamente aos filhos das famílias pobres: se chove muito, o piso inferior fica completamente alagado, obrigando professores e alunos a retirar os calçados a caminho das salas; na biblioteca, variedade e quantidade deixam muito a desejar; nos banheiros e vestiários faltam os produtos minimamente necessários à higiene de seus usuários; nos refeitórios, as resistentes mesas e cadeiras não são disponibilizadas em número suficiente, levando algumas crianças a alimentarem-se sentadas na escada com o prato sobre os joelhos; nas salas de aula, em que cada professor atende a turmas com até 35 alunos, a acústica é um problema que se tenta resolver “no grito”.

A escola está localizada em um bairro periférico de uma cidade interiorana de médio porte em que o setor agropecuário alimenta economia e imaginário. Apesar de o município ser atualmente reconhecido como um polo educacional relevante e em franca expansão, a tímida presença de um ideário progressista e o predomínio discursivo de valores liberais não alteram a percepção de que se trata de um território politicamente conservador. Os valores tradicionais que outrora sustentaram as elites agrárias brasileiras, ainda permitem-se vislumbrar, nas tramas do cotidiano, com uma facilidade que é tanto maior quanto mais se está em condições de usufruir de algum estranhamento. E, como se trata de uma instituição da rede pública municipal, desnecessário dizer que tanto o imaginário político local quanto as oscilações da vida pública acabam por refletir-se diretamente nas relações que se estabelecem no chão da escola.

Mas isso também não é suficiente para que se tenha uma compreensão satisfatória do *locus* da pesquisa.

Além de integrar uma rede em seu sentido administrativo e político, a escola em que a pesquisa foi realizada pode ser vista, pela perspectiva de Pierre Bourdieu (1983), como um *campo de forças*, na medida em que a execução de seu projeto inclui o constrangimento de sujeitos e grupos que nela estão inseridos. E, sendo assim, a mesma escola torna-se, também, um *campo de lutas*, onde referidos sujeitos e grupos passam a atuar estrategicamente com vistas à manutenção ou à alteração de suas posições para torna-las cada vez mais favoráveis a si mesmos.

A estrutura do campo, diz Bourdieu, está na origem das estratégias elaboradas com a finalidade de transformá-lo. Por isso, as lutas que nele se realizam “têm como objeto o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado” (BOURDIEU, 1983, p. 90).

Assim, a escola aqui tomada como *locus* da pesquisa caracteriza-se por uma polifonia de vozes, em que estão expressos desejos e percepções muitas vezes dissonantes. Dentro dela pode-se perceber claramente as vozes dos professores em seu ofício. Pelos corredores, durante as aulas, ouve-se também muito barulho. São vozes sobrepostas de crianças e de adultos. São risos e gargalhadas infantis, gritos e carteiras sendo arrastadas. São também pedidos insistentes de silêncio, gritos de adultos, diálogos ásperos de professores e de alunos em franco conflito. Às vezes, o que se ouve pelos corredores da escola não deveria ser dito a ninguém. Às vezes, pondera-se que deveria ter sido dito há mais tempo.

A violência como problema na (da) escola

Não faz tanto tempo que a violência escolar ainda era entendida restritamente como um transtorno causado à rotina da escola por um ou mais indivíduos com dificuldades de relacionamento. Não se reconhecia nesta expressão da violência uma questão social, e, da mesma forma, não se percebia os processos sociais a ela subjacentes.

A fragilidade desta abordagem, centrada em individualidades e na polarização agressor/vítima, estava tanto em seu alheamento ao contexto socioeconômico e cultural, quanto na incapacidade de considerar a existência de uma violência da própria instituição escolar.

Nos últimos 30 anos foram significativos os avanços a este respeito, o que se deve, em grande parte, a uma revisão conceitual propiciada pelo declínio das perspectivas monodisciplinares. Antes reconhecida apenas em sua manifestação dura ou concreta, no emprego deliberado da força física contra algo ou alguém, a violência (na escola ou fora dela) passou a ser admitida, também, naquelas manifestações que chamam a atenção pela sutileza e pelo envolvimento de forças que não são físicas, mas morais e/ou psíquicas.

Releituras dos filósofos Hannah Arendt (1985, 1999) e Michel Foucault (1995, 2008, 2009) contribuíram muito para a oxigenação das teorias e para a ampliação do conceito de violência. Não ocasionalmente pode-se recorrer, hoje, aos mesmos autores para fazer uma necessária crítica de

abordagens alarmistas da violência escolar, nas quais todas as relações de poder são vistas como violentas e todos os sujeitos em condição desfavorável são descritos como vítimas passivas e incapazes de resistência.

O ponto de partida do pensamento de Arendt (1985) está na demonstração de que a violência não se confunde com o poder. Em sentido um tanto diverso do que aponta a tradição moderna, o poder, diz a autora,

[...] corresponde à habilidade humana de não apenas agir, mas de agir em uníssono, em comum acordo. O poder jamais é propriedade de um indivíduo; pertence ele a um grupo e existe apenas enquanto o grupo se mantiver unido. Quando dizemos que alguém está “no poder” estamos na realidade nos referindo ao fato de encontrar-se esta pessoa investida de poder, por um certo número de pessoas, para atuar em seu nome. (Arendt, 1985, p. 27).

Também em Foucault, o poder não é algo superior e externo aos homens, mas um fenômeno presente no conjunto de relações que constituem o viver coletivo. Para que se possa falar em relação de poder, é indispensável que “o ‘outro’ (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo o campo de respostas, reações, efeitos, intervenções possíveis”. (Foucault, 1995, p.243).

A escola é uma instituição. E como ocorre com as instituições, a escola se realiza, historicamente, em meio a relações de poder. Criada para ensinar às novas gerações aquilo que as gerações anteriores decidiram que é correto e necessário, referida instituição se organiza a partir de complexos padrões normativos dos quais faz parte a expectativa de que as crianças submetam-se à autoridade dos adultos – o que não significa, cumpre frisar, que este processo não envolva resistências e negociações.

A diferença da perspectiva de Foucault em relação à de outros autores que também se voltam ao controle social está em seu entendimento de que, quando produz sujeição e exclusão, o poder o faz por meio de um mecanismo que o torna quase sempre invisível: a disciplina. Definida pelo autor como um conjunto de “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (Foucault, 2009, p.126), a disciplina se serve da domesticação e da moralização para produzir docilidade e eficiência. Trata-se, assim, de um poder “modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente” e que se utiliza de instrumentos igualmente simples, como “o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico: o exame” (Foucault, 2009, p. 142).

Se a escola é uma instituição que opera a partir de mecanismos de controle social tão simples e eficazes, por que, afinal, fala-se tanto em indisciplina, por um lado, e em violência escolar, por outro? Para Julio Groppa Aquino (1996), a resposta também pode ser encontrada na teoria de Foucault, mais especificamente em sua concepção molar das relações de poder. Se em todas as relações de poder existe mobilidade, todo e qualquer sistema de controle está apto a gerar uma resistência a ele mesmo, o que se dá em meio a um jogo em que “não há ‘vítimas’ e nem ‘vilões’ por completo, [mas] o confronto permanente de forças antagônicas, que oscilam constantemente, na busca de satisfação dos interesses pessoais ou do grupo”. (Aquino, 1996, p. 66). A indisciplina, tema de estudo do pesquisador, poderia, então, resultar em um poder que se exerce contrariamente ao poder da instituição. Já a violência, aqui enfocada, seria uma ação mecânica que extrapola a relação de poder, uma vez que o polo ativo dessa ação já não mais reconhece no polo passivo um sujeito. (Foucault, 1995).

Entre as formas de violência que podem se manifestar e mesmo incorporar-se às culturas escolares, a revisão da literatura aponta os danos provocados ao patrimônio da escola, a violência institucional, e um conjunto de condutas desestabilizadoras das relações interpessoais e grupais que recebem diversos nomes, como incivildades, *bullying*, *mobbing*, assédio moral, abuso psicológico etc. Para vários autores, trata-se de violência *contra* a escola, violência *da* escola e violências *na* escola. No presente estudo, entretanto, tal como a indisciplina, também as incivildades não serão consideradas como manifestações de violência.

A violência de alunos contra o patrimônio (escolar ou de professores e funcionários), geralmente reduzida à noção de vandalismo, estaria presente em ações como destruição de carteiras, pichações, danificação de veículos, etc. Para o sociólogo José Vicente Tavares dos Santos (2001), quando o alvo é a escola e os autores são alunos, as explicações precisam levar em conta

que os objetos depredados não se limitam à sua materialidade, sendo, antes, representações do próprio espaço escolar. Este entendimento é corroborado por autoras como Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua (2002), que, entretanto, vão além, ao identificar tanto na ação violenta de alunos contra o patrimônio, quanto na violência entre os diversos sujeitos da escola (professores/alunos, alunos/alunos, alunos/funcionários, etc.), uma possível reação à violência institucional. Quando ocupada em padronizar condutas, a ação de um poder vertical tende a adotar a cultura hegemônica como regra e a negar/silenciar tudo o que seja contra hegemônico. Em casos assim, a violência cometida por alunos contra o patrimônio pode ser, antes, uma forma rudimentar de exteriorizar aquilo que a escola se recusa a ver e ouvir: que existem identidades anteriores e exteriores à identidade de aluno, assim como existem culturas anteriores e exteriores à cultura escolar.

Isto posto, pondera-se que identidade e diferença são questões que deveriam ser discutidas na escola antes de se abordar temas como preconceito, discriminação e violência. Afinal, o poder reside onde quer que haja *diferenciação*, ou seja, onde quer que se manifeste o processo de produção social da identidade (aquilo que Eu sou) e da diferença (aquilo que, no meu entendimento, o Outro é).

Tomaz Tadeu da Silva (2000) chama a atenção, neste aspecto, para o fato de que a partir da *diferenciação* outros processos são deflagrados, tendo sempre como referência a identidade. No caso da presente pesquisa, interessam, em especial, os processos de classificação (usualmente estruturado em oposições binárias como “bom/mau”, “bonito/feio”), e o de *normalização* (“Nós, os normais/ Eles, os anormais”).

Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é ‘natural’, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. (Silva, 2000, p.83)

Na escola pesquisada o processo de normalização só é perceptível quando analisadas manifestações de acoso horizontal como o *mobbing* entre alunos e o assédio moral entre professores. É só então que se tem noção da dimensão da “força homogeneizadora da identidade normal” referida por Silva em seus trabalhos.

Introduzido na literatura científica na década de 80, o conceito de *mobbing* foi originalmente desenvolvido para fazer referência a situações de assédio no ambiente profissional, passando só mais tarde a ser empregado no estudo de relações estabelecidas no âmbito escolar. Considera-se que o *mobbing* está bem mais relacionado ao problema da violência entre pares na escola do que o tão discutido *bullying*. Caracterizando-se por um comportamento coletivo intrusivo, em que um grupo de pessoas intimida continuamente ou expõe com intencionalidade um mesmo sujeito, o *mobbing* envolve tanto a existência de liderança(s) bem ajustada(s) à cultura institucional, quanto de uma vítima visivelmente portadora de atributos físicos, socioculturais ou comportamentais desvalorizados por esta mesma cultura.

Para os professores que constituíram a amostra, condutas que podem ser caracterizadas como *mobbing* não são expressões de violência, mas brincadeiras mal compreendidas e, quando muito, infelizes. Este é um dado bastante significativo para a discussão das relações entre normalização e violências na escola. Como se observa na entrevista que segue, a adesão de uma maioria representativa das expectativas criadas para o Nós, e a condição de Outro reservada às crianças transformadas em alvo permanente das atenções e comentários do grupo, são elementos interpretados, pelo docente entrevistado, como indicativos de que o processo não é problemático em si.

- E já teve caso de violência, de bullying, com essa sua turma?
- Bullying não. [...]. O que tem aqui é aquelas coisas de criança, que nem os meninos que ficam tirando sarro da gordinha... do outro lá, o F., que vem com o uniforme daquele jeito, todo porquinho... Mas isso é normal... não é nada que vai matar ninguém. Um pouquinho é até bom.
- Por que você diz que “um pouquinho é até bom”?
- Ah, porque isso pode ajudar. Sei lá...quando eu falo [com a criança] é uma coisa, mas quando os coleguinhas mostram é diferente, porque aí eles têm mais chance de

entender que precisam melhorar. Aí a menina pode se tocar que não precisa comer daquele jeito, o menino pode começar a cuidar mais da higiene... então nesse sentido até ajuda, porque o que a gente mais quer é que o aluno seja feliz e igual aos outros.

- *E você acha que o coleguinha que faz a brincadeira, que tira sarro, também quer que o outro seja feliz e igual a ele?*
- *Olha, é quase a sala toda. Assim, poucos não entram na brincadeira, porque criança quando um começa a coisa pega fogo. Mas não é de maldade, a gente sabe pelo perfil do aluno. Essa minha turma é muito boa, fora um ou outro mais problemático. Isso é só o jeito deles de brincar e de inventar assunto. (Prof.2)*

Os perfis dos agentes mais diretamente envolvidos em situações de violência escolar – agressor(es) e vítima(s) – ainda são o principal indicativo a que recorrem os docentes em seu esforço de compreensão dos conflitos entre alunos em geral, e da violência em especial. Da mesma forma, também o *bullying* só é reconhecido a partir do perfil de quem o pratica, e não pelas características do processo social, suas motivações e seus efeitos:

- *Certo, mas só para ver se eu entendi, você acha, então, que nada disso é bullying. Por quê?*
- *[...] É só ver que tipo de criança que entra na brincadeira. Como eu falei, não é aquela criança maldosa, que tem problema... é, assim, criança comum, normal. É a maioria da sala. (Prof.2)*

Enquanto o agente ativo do *mobbing* é uma coletividade em que predominam atributos considerados como positivos (são as crianças vistas como “normais”, as que tem um bom relacionamento com os adultos da escola e que não tem “problemas” visíveis), no caso do *bullying*, o que se tem é um agente reconhecido no meio como portador de atributos negativos: imaturidade, pouca resistência a frustrações, impulsividade, dificuldade para lidar com autoridades, baixa autoestima:

- *E na sua sala, já teve algum caso de bullying?*
- *Esse ano não, mas já vi vários. Tinha um menino aqui que era terrível, graças a Deus foi transferido. Ele vivia no pé do R. chamando ele de bonecão de neve, de João bobo. Do R. e de quem mais ele visse que era mais frágil, assim, de chorar, ficar nervoso.[...]*
- *E como ele era no geral, fora essa questão do bullying?*
- *Nossa, péssimo aluno! Mal educado, família problemática. A mãe dele era meio... meio periquete, sabe? O pai morava não sei onde. Sabe aquelas coisas que a gente nem tem muito o que fazer? (Prof.6)*

A comparação dos trechos de duas diferentes entrevistas é importante para ressaltar o aspecto da normalização em suas relações com a criança que surge nos discursos como autora de violência praticada na escola. Na primeira entrevista, em que a maior parte de uma turma volta-se contra uma criança com sobrepeso e outra em situação financeira muito precária, o sujeito entrevistado não reconhece no comportamento dos alunos uma prática violenta, afinal, não identifica nos autores os atributos que constituem o estereótipo de um aluno-problema. Na segunda entrevista, em que uma criança considerada problemática volta-se contra outra, com sobrepeso, valendo-se do mesmo recurso do caso anterior (o escárnio), a prática violenta é prontamente reconhecida e denunciada pelo docente.

Perguntados sobre *bullying*, violência e comportamentos conflitivos na escola, os alunos que responderam ao questionário demonstraram ter percepções que se diferenciam por faixa etária. Os mais velhos, de uma turma com idades entre 10 e 11 anos, percebem a violência entre pares de forma mais próxima à de seus professores, reduzindo o fenômeno aos perfis de agressores e vítimas. Em contrapartida as crianças menores, com idades entre sete e oito anos, demonstraram uma percepção ampliada, o que pode estar relacionado ao fato de que tiveram menos contato com a cultura escolar e com o processo de normalização tal como nela atuante.

- *D. você sabe o que é violência?*
- *Sei.*
- *E o que que é violência?*
- *... É uma coisa ruim... assim, que faz as pessoas chorar.*
- *Qualquer coisa ruim que faz a gente chorar?*

- É.
- Mesmo? Até cair e ralar o joelho assim, que nem tá o seu, também é violência? (risos)
- Não né tia! (risos)
- Então conta pra mim direitinho. O que que é esse negócio de violência?
- Humm... é as coisa ruim... assim, que as pessoas que faz com a gente.
- Ah, agora eu entendi! E vem cá, você já viu alguma coisa ruim desse tipo acontecer aqui na sua escola?
- Hum hum.
- O que que você viu, assim, de coisa ruim e que é violência pra você?
- ... humm... eu vi os meninos ficar xingando o outro de preto, vi a meninas pegando uma menina pra bater... um monte de coisa.
- Explica aqui pra tia, por que que chamar o coleguinha de preto é fazer coisa ruim com ele, coisa violenta?
- É ruim porque faz o coleguinha chorar.
- Mas e se o coleguinha não chorasse?
- ...
- Assim, faz de conta que o coleguinha não chora quando os meninos chamam ele de preto. Aí tem problema chamar ele de preto?
- Tem.
- Tem problema? Mesmo? Ah, mas você falou que violência é quando faz a gente chorar...Então por que que tem problema se ele nem chora?
- Porque aí ele chora dentro dele, tia
- Como é que é isso, de chorar dentro dele?
- É assim, de ficar muito triste, mas não chorar pros meninos não zoar mais ainda. (D., 8 anos)

Assim como no diálogo acima, outras crianças da turma de 7/8 anos revelaram que, em seu entendimento, o que caracteriza situações de violência na escola é a ação de terceiros e a intensidade do sofrimento causado, seja este exteriorizado ou não.

Ainda que de forma menos evidente, a normalização também pode estar relacionada a situações de violência ocorridas na escola enquanto *ambiente de trabalho*, como é o caso do assédio moral. Manifestado em relações de animosidade que envolvem a estigmatização da vítima e sua exposição a situações continuadas de constrangimento moral, trata-se de um processo que visa justificar, na desqualificação da pessoa (aparência, estilo de vida, trajetória, valores ou crenças pessoais, etc.), sua desvalorização no âmbito profissional.

Alguns autores entendem que só se pode falar em assédio moral quando a situação envolve relações de poder cuja assimetria é institucionalizada, ou seja, quando o agressor ocupa, na hierarquia organizacional, uma posição superior à da vítima. Outros, como a psicanalista Marie-France Hirigoyen (2002; 2006), opinam pela existência de uma tipologia do assédio moral, que incluiria: *assédio vertical descendente*, praticado por superior hierárquico; *assédio horizontal*, praticado por colegas e motivado pela intolerância às diferenças aliada à competitividade; e *assédio misto*, em que a vítima torna-se, para colegas e superiores, uma espécie de receptáculo em que se pode descarregar frustrações e detritos emocionais acumulados nas relações de trabalho.

Em qualquer destes casos observa-se que no assédio moral a agressão verbal pode ocorrer por meio de xingamentos e rispidez, contudo, o mais comum é que se dê por meio da disseminação de apelidos constrangedores, piadas, insinuações, ou seja, sutilmente. Seu objetivo é a manutenção do *status quo* de quem agride e/ou a preservação da autoimagem do grupo (HIRIGOYEN, 2006). Isto porque, no assédio moral existe a intenção de desacreditar o Outro – sobretudo nos casos de um assédio moral horizontal que tenha adquirido características análogas ao *mobbing*. Neste sentido, o esforço não mais individual, mas coletivo, para desqualificar o Outro, revela-se como um recurso defensivo frente ao desconforto causado pela desestabilização das certezas que o grupo gostaria de manter a seu próprio respeito.

Trata-se, assim, de uma manifestação do “narcisismo das pequenas diferenças”, termo cunhado por Freud no início do século XX e utilizado por autores como Betty Fuks (2007) e Maria Rita Kehl (2002, 2004) em referência à intolerância no convívio entre diferentes. Deste convívio advém a forja de uma identidade coletiva a partir da qual o grupo passa a insuflar a blindagem moral do Eu/Nós e, em níveis variáveis, a articular justificativas para o desprezo reservado ao Outro/Eles. Fuks (2007, p. 48) pondera que

[...] são pequenas diferenças reais que impedem que o outro seja um perfeito semelhante, o que significa que o ódio não nasce da distância, mas da proximidade. E, exatamente porque não se trata de uma diferença qualquer, é que se produz o estranhamento que detona os impulsos hostis contra aqueles que estão apenas *um pouco mais além do espelho*. (grifos no original)

Na escola, a dificuldade em reconhecer o Outro como sujeito assume várias facetas. Fofoca, intensa curiosidade sobre a vida íntima e deslealdades em geral são situações mencionadas pelos professores abordados como os principais motivos de desconforto nas relações de trabalho:

- *Pessoalmente eu acho que [a fofoca] não tem nada de mais. É que nem o povo diz, 'quem não deve não teme'. Mas assim, aqui entre nós, todo mundo aqui tinha que ter bom senso de só comentar com gente... assim... gente de muita confiança. Não é coisa pra sair falando pra qualquer um.*
- *Por quê?*
- *[...] ah, por que senão vira bagunça. Desse jeito [a conversa] acaba chegando exatamente onde não podia chegar (risos). E aí fica ruim pra todo mundo, né? (Prof.3)*

Falas como esta, que sugerem que a problema da fofoca entre e sobre colegas de trabalho está mais na possibilidade de fugir do controle de um pequeno grupo e chegar aos ouvidos do objeto⁵ em questão, aproximam esta prática do assédio moral horizontal na medida em que demonstram duas intencionalidades que lhes são características: reforçar os processos de diferenciação e de classificação (*"gente de muita confiança"/ "qualquer um"*), e, principalmente, não permitir o justo confronto que daria ao Outro possibilidade de contestação ou defesa.

Apesar de inconvenientes como a bisbilhotice e a fofoca terem sido muito lembrados nas entrevistas, alguns professores identificaram nas atuais condições em que é exercido o trabalho docente as origens de uma superficialidade que associam ao mal-estar presente nas relações entre pares.

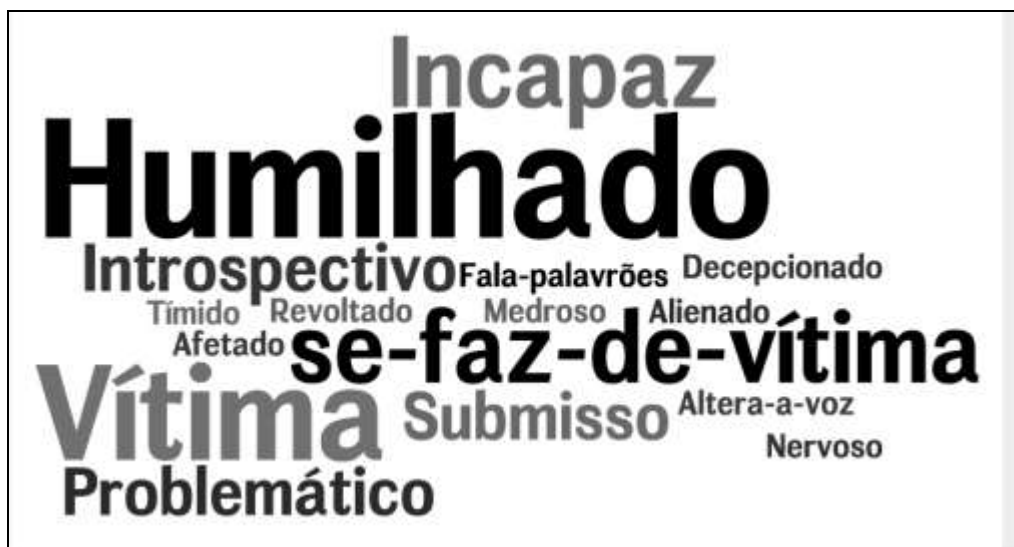
Para alguns, na tentativa de melhor desempenhar suas atividades em condições pouco favoráveis, os professores seriam envolvidos por uma rotina extenuante, que, ao final, poderia levá-los ao isolamento e à desmotivação.

Na aplicação dos questionários e na realização das entrevistas com os docentes foi possível constatar que, para estes profissionais, a violência está presente na escola, sobretudo, na agressão verbal cometida por alunos (entre si, e contra os professores) e no *bullying*. Pode-se constatar, também, que assim como a omissão da instituição frente a processos violentos em curso tende a ser atribuída unicamente a características ou falhas de quem responde pela gestão, o assédio moral, tanto vertical como horizontal, é entendido pelos docentes como sendo uma conduta estritamente pessoal, cuja única relação com a instituição seria o fato de ser esta o local onde se dá sua ocorrência. Em outras palavras, o grupo constituído por professores não se sente parte do problema e nem sempre percebe que o problema é *também* institucional.

Para melhor compreender as percepções dos professores, os 30 docentes abordados na primeira fase da pesquisa foram solicitados a escolher livremente duas palavras ou expressões breves que melhor identificassem o docente envolvido em situação de assédio moral horizontal nas condições de autor da agressão e de vítima.

O material resultante, constituído de 120 palavras ou expressões, foi sistematizado com o auxílio do aplicativo *Wordle*⁶. Como resultados, obteve-se dois painéis, nos quais as palavras de maior destaque correspondem às que foram mais vezes utilizadas nas respostas. Eis o primeiro painel:

Figura 1: marcadores sociais – como é visto o professor vítima de assédio psicológico



Na figura 1, em que se apresenta o primeiro painel *Wordle*, pode-se perceber que a maioria dos sujeitos associou a condição de vítima do assédio moral horizontal a uma situação de humilhação, o que é pertinente à ideia de “exposição vexatória” que acompanha a caracterização jurídica da conduta.

Recorrendo a uma palavra de etimologia semelhante, um entrevistado apontou que o comportamento “*humilde*” do professor mais introvertido e de hábitos mais simples poderia torná-lo mais vulnerável a este tipo de violência. Assim, a humilhação aconteceria motivada (também) por algo identificado na vítima e interpretado pelo(s) agressor(es) como inapropriado para o meio: “[as vítimas] são pessoas mais caladas. Por exemplo, eu me acho uma pessoa muito ativa, falante. Alguém é mais cabisbaixo e mais humilde do que eu, eu me sinto no direito de menosprezar e de questionar o trabalho daquela pessoa”. (Prof. 8)

Além de apontar traços comportamentais das vítimas (“*submisso*”, “*nervoso*”, “*afetado*”, “*introspectivo*”, “*tímido*”), os dados apresentados no painel também sugerem o entendimento de que, às vezes, a conduta profissional do sujeito pode ser o estopim para a violência sofrida (“*fala palavrões*”, “*altera a voz*”), e que a agressão nem sempre deve ser assim configurada, podendo tratar-se de uma artimanha (“*se faz de vítima*”) ou mesmo resultar de percepção distorcida (“*problemático*”, “*alienado*”).

Em convergência com as entrevistas, observa-se diferentes nuances de dois processos, um em que se procura justificar a violência ocorrida, e outro em que o esforço é no sentido de descaracterizar a ação inicialmente vista como violenta. Nos dois casos, que correspondem àqueles em que a violência simbólica torna-se mais perversa, vítimas e agressores são confundidos, como se vê na fala que segue:

Ah, isso [o perfil da vítima] é muito relativo. Depende muito da situação [...]. Nós tivemos um caso assim, de um professor o ano passado, mas ele dava em cima de todos, né? (risos). No final das contas não tinha nada de assédio... Acho que era tudo mentira, invenção da cabeça dele. (Prof. 6)

Na fala do entrevistado são perceptíveis dois movimentos defensivos. Primeiro, o comportamento do reclamante (que “*dava em cima de todos*”) é apresentado como motivador e, ao mesmo tempo, atenuante da violência por ele sofrida. Depois, a violência antes admitida é imediatamente colocada em dúvida, o que o entrevistado faz oscilando entre dois argumentos conflitivos: a afirmação categórica de que não houve assédio (“*no final das contas não tinha nada de assédio*”) e a ponderação de que, *em sua opinião* (“*acho que*”), tudo não teria passado de uma situação inventada pelo reclamante.

André Martins (2009) demonstra o quanto este processo de responsabilização da vítima, aqui discutido no âmbito das relações profissionais, está presente no cotidiano. Para o autor,

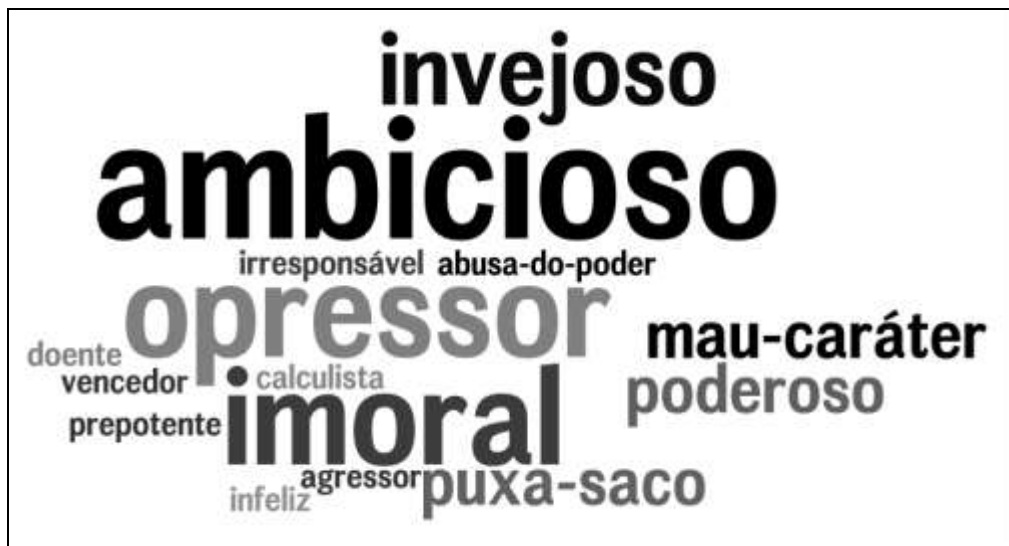
[...] responsabilizar a vítima implica em reforçar sua impressão de que o agressor não a manipula e não a agride, e que seu sofrimento deve-se a si próprio, de modo que é ela que deve tentar superar suas dificuldades – o que ela, no entanto, já vem tentando, e que é justamente o que a faz enredar-se na perversão do agressor. (MARTINS, 2009, p.48).

Se em situações como o *mobbing* e o assédio moral praticado coletivamente não se tem um agressor, mas uma coletividade que se torna agressora, há que se considerar que além do comportamento da(s) liderança(s), aspectos pungentes da cultura em questão tornam-se fundamentais para que a agressão seja naturalizada e, assim, perpetrada.

Questionados sobre o professor em situação oposta, ou seja, aquele que seria agente ativo do assédio cometido contra um colega de trabalho, os sujeitos investigados identificaram-no principalmente como *ambicioso*, *opressor* e *imoral*.

Em uma sociedade de mercado, a ambição adquire valoração ambígua, sendo vista, em contextos profissionais mais competitivos, como um elemento bastante desejável. E isso ajuda a compreender porque, em meio a tantos adjetivos negativos, tenha aparecido neste segundo painel (figura 2) também a palavra “*vencedor*” – habitual na cultura juvenil norte-americana e cada vez mais presente em uma literatura chamada de “motivacional”.

Figura 2: marcadores sociais – como é visto o professor autor de assédio psicológico.



A inserção da palavra “*vencedor*” relaciona-se mais uma vez à ideia de que uma determinada violência – no caso o assédio moral – pode ser tomada como conduta justificável. Nas entrevistas, esta ideia é reforçada pela menção ao aumento da competitividade: “*Nosso ambiente de trabalho é muito bom, mas tem umas pessoas que vivem de olho grande no que os outros conquistam e aí metem o pau. Acho que é por isso que tem gente aqui que prefere atacar antes de ser atacado. Eu não condeno, não*” (Prof.1) e ao desgaste das relações em razão da rotina de trabalho e do cansaço: “*Às vezes é um estado de nervoso. A pessoa está cansada, estressada e tem que dar certo. Eu nem consigo mais pensar porque às vezes eu me vejo nessa situação. [...]. E não adianta, a gente é ser humano*”. (Prof.6)

O professor assediador é descrito também como um sujeito que sucumbe às pressões; um profissional que, tal como os outros, também é exigido a “*dar certo*” e a “*vencer*” a todo custo. Outras menções que aparecem em menor destaque apontam, ainda, para a percepção do assédio horizontal em relação direta com questões referentes ao *status* profissional. Assim, além de “*ambicioso*”, o agressor pode ser também um profissional “*poderoso*”, que “*abusa do poder*”, ou então um “*puxa saco*”, que assedia seus pares objetivando a proteção dos interesses de um superior hierárquico ou mesmo da própria instituição.

É neste ponto da análise que a violência institucional emerge, pois habitualmente está ocultada na violência do indivíduo, seja ele o profissional que age conforme aquilo que supõe serem

as expectativas institucionais ou apenas o que, conforme observado por Abramovay (2003), apenas se comporta a partir do que já se tornou o “modo habitual” de conviver na escola.

O Outro, essa chatice

Poderia ser que o Outro, na sua alteridade radical ou na sua singularidade irredutível, tenha se tornado perigoso ou insuportável e por isso seja necessário exorcizar sua sedução? (Carlos Skliar, Pedagogia (improvável) da diferença, Rio de Janeiro: DP&A, 2003)

Nos casos de *bullying*, *mobbing* e assédio moral acompanhados na escola, um mesmo mecanismo aparece como gatilho para as diferentes condutas: a elaboração de um processo de diferenciação (Eu-Outro) em meio à qual se atribui a este último uma condição de não sujeito.

As contribuições do psicanalista Jurandir Freire Costa a este respeito são muito pertinentes. A partir da releitura de um Freud estudioso do social, Costa (1994) ajuda a compreender que, quando a diferença é socialmente produzida de forma a transformar determinadas identidades em objeto de medo e raiva, está bem próximo o campo das respostas carregadas de violência.

Dentre estas respostas, a mais comum é a atribuição de incapacidades intelectuais, emocionais ou morais, que tornariam o Outro uma ameaça desprovida de discernimento, de sentimentos e de culpa. Transfigurando o Outro em um não sujeito ameaçador da integridade do Eu/Nós, autoriza-se o sentimento de desprezo e a expressão da crueldade cuja manifestação é habitualmente interdita pela moral.

Este aparente paradoxo pode ser compreendido a partir das análises de Costa (1994). Se o desprezo e a crueldade estão presentes no humano, para impedi-los de representar uma ameaça à sociedade como um todo, as mais diversas culturas terminam por submeter estas manifestações a um “ordenamento” que as torna socialmente aceitáveis. E sendo assim, constata-se que

A forma até então conhecida de organizar a crueldade consiste em ‘desumanizar’ alguns: aqueles considerados diferentes, os que não funcionam segundo a regra, segundo modelos de conduta oferecidos pelos que são tidos como ‘exemplos de sujeitos morais’ a serem respeitados. (COSTA, 1994, p.80).

Pondera-se aqui que um mecanismo que acompanha este processo seja a substituição da *conversação entre*, do diálogo, pelo *discurso sobre*. Em outras palavras, a substituição de um interlocutor por um objeto. Na escola investigada, tal como é esperado no momento vivido, temas como multiculturalismo, diversidade, respeito às diferenças e tolerância estão cada vez mais presentes. Fala-se muito sobre o negro, o homossexual, o deficiente, a mulher, o louco, o indígena, a criança... e muito pouco se ouve suas vozes. Cria-se um conjunto de discursos que, ao final das contas, lhes conferem o que Foucault chama de “estatuto de verdade”. É quando quem define a outridade na escola – a identidade do negro, do homossexual, do deficiente, da mulher, do louco, do indígena, da criança e de todos os demais que não cabem no ideal de sujeito moral – é a mesmidade⁷.

A escuta seletiva e a recusa da argumentação são traços fortes da cultura escolar, erigida a partir do estatuto de agência detentora do monopólio do conhecimento válido. Assim, estão também muito presentes no comportamento e na visão de mundo dos sujeitos da escola. Como resultado, tem-se um acentuado descompasso comunicacional, indicativo da reificação do diferente, que reforça o entendimento de que na diferença está um desvio da rota que seria normal, um problema em relação ao qual cabe evitação, correção ou compaixão. Cabe a tolerância como concessão feita por prudência ou por cálculo.

Uma situação de pesquisa que ajuda a compreender o processo do qual se fala, se inicia com o fato de que quase 67% dos professores que responderam aos questionários qualificaram as relações dos alunos entre si como *boas* ou *excelentes*.

O dado chama a atenção porque a percepção docente revelou-se, neste aspecto, mais favorável do que a percepção dos próprios alunos sobre os seus relacionamentos na escola, indicando, em um primeiro momento, que os professores os viam de forma mais positiva do que eles mesmos. Uma hipótese inicialmente aventada foi que algumas manifestações de violência escolar poderiam simplesmente ser confundidas, aos olhos dos professores, com brincadeiras infantis. Ao aprofundar a análise das entrevistas foi constatado, contudo, que os professores têm uma boa percepção das situações violentas ocorridas entre alunos e uma compreensão razoável do que

as diferencia de brincadeiras, mas terminam por naturalizar a ocorrência deste tipo de interação quando se trata das chamadas “crianças de hoje”.

Para significativa parcela dos entrevistados, o fenômeno da violência já faz parte de uma condição infanto-juvenil atual, da identidade de uma infância diferente da que tiveram: *“Isso é assim mesmo. Os meninos pequenos estão mais violentos. [...] Quer dizer, eles são naturalmente mais agressivos, violentos. É como eles são”* (Prof. 2). E outro docente acrescenta: *“Olha, as crianças de hoje querem mostrar uma valentia que parece que eles trouxeram lá da última geração que reencarnou. Parece que tá vindo uma violência espiritual, é uma agressividade que já vem com eles. Tá lá e pronto”*. (Prof. 5)

Nas falas dos professores, em que agressividade e violência acabam reduzidos a sinônimos⁸, estas são atribuídas ao perfil de uma infância com a qual os docentes não conseguem estabelecer vínculos identificatórios, tanto por aspectos geracionais quanto culturais em um sentido mais amplo. Surge uma *outra* infância, que é por eles descrita a partir daquilo que, no seu entendimento, as “crianças de hoje” não são: não são educadas, não são respeitosas, não são tolerantes, não são amáveis, não são inocentes, etc. Trata-se, assim, da elaboração de uma identidade a partir do que lhe falta aos olhos do grupo caracterizado como Eu/Nós.

- *É uma geração difícil demais. A gente peleja muito para conseguir tirar alguma coisa boa desses meninos mais velhos, mas tem uns que não dá em nada. Você não tem chão para começar a fazer algum trabalho.*
- *Por que a senhora diz isso?*
- *Tem uns que realmente não tem mais jeito. Ignoram qualquer regra, qualquer lei, não tem mais nada a perder. Tem uns aqui a tarde, eles já devem estar para chegar, eles são lá da [instituição] X⁹. O pai ou a mãe preso, a justiça pegou, vivem no abrigo daquele jeito que você sabe. Enfim, são todos problemáticos, todos.* (Prof. 6)

A ideia de que “*não tem mais jeito*”, já que “*todos* (da instituição citada) *são problemáticos*”, indica o desgaste do profissional de ensino frente a uma situação em relação à qual se sente impotente. Mas além disso, indica também que a violência entre pares é melhor reconhecida pelos docentes quando os autores da agressão são crianças que, por algum motivo, já estão associadas a um lamentável estereótipo de “criança-problema”.

Esta mesma sensação de impotência e resignação aparece em outras falas, revelando que concepções fatalistas se fazem muito presentes no *locus* investigado. O fatalismo se faz notar, por exemplo, na expectativa dos entrevistados de confirmar que um aluno que figura como autor de agressão seja sempre aquele cuja família é vista como desestruturada. Nos dizeres dos professores, aquele que é educado por apenas com uma das figuras parentais, que é criado por avós ou outros parentes, que vive em situação de muita pobreza, que tem irmãos ou pais com dependência química, que vive entre adultos que estão em conflito com a lei.

Curioso observar que uma literatura ligeira e pouco responsável, na qual se faz uso descontextualizado de fragmentos obtidos em manuais para diagnóstico de psicopatologias, também contribui para esta organização de atributos negativos em verdadeiros pacotes nefastos, dos quais só resta desejar distância:

Eu tenho até um pouco de vergonha de dizer isso, mas é uma coisa minha [...] que eu sinto lá no fundo. Depois que eu li numa revista que toda criança agressiva, mesmo as que mostram isso só fazendo desenhos de violência, ou as que só gostam de brincar de luta, são desse jeito porque imitam a violência dos pais, aí eu passei a ficar até meio aliviada da família de alguns alunos não aparecer nas reuniões. A minha sorte é que eu pego eles assim, pequeninhos, antes dessa coisa explodir. Tenho pena das professoras das turmas de nove, dez anos [...] (Prof.8).

Cabe ponderar, contudo, que o aumento da violência social faz com que a criança-problema não seja mais o único alimento do persecutório do Eu/Nós adulto nas relações escolares. Um sentimento genérico de medo da infância parece crescente entre os professores abordados, para quem a atual seria uma geração embrutecida, cuja sensibilidade não é a mesma de que teriam sido dotadas as crianças de gerações anteriores: *“Sempre tem um ou outro [aluno] meio problemático, mas no geral essa coisa de deixar traumas é muito da nossa época. [...] É só olhar o jeito deles, de quem não está nem aí. E muito estranho, mas o que eu sinto é que eles não têm aquele sentimento todo que a gente tinha”*. (Prof. 1)

Ainda assim, durante todo o trabalho de campo foi constatado que a maioria dos professores se referem à escola, em geral, de maneira muito afetuosa. Contam o quanto gostam de crianças e de sala de aula, discursam em favor da educação e falam com verdadeiro entusiasmo sobre os grandes desafios da profissão de professor. Deixam claro que o ideal de um encontro com o Outro – entendido como diferença desejável – está presente em suas vidas profissionais. Porém, tão logo deixados de lado o aluno genérico e a sala de aula virtual, passando destes para o dia a dia no chão da escola, ressurgem a desesperança e o medo do Outro – agora visto como ameaça.

Considerações finais

Com o fim da ditadura militar e o processo de redemocratização, a preocupação com uma escola menos arbitrária e mais aberta em suas propostas e práticas favoreceu reflexões sobre a necessidade de criação de dispositivos de proteção das relações que se estabelecem *na* e a *partir da* escola. Conquistas sociais fizeram com que também a escola fosse chamada a abrir-se à multiplicidade de modos de ser e de estar no mundo. Entre muros, contudo, mantiveram-se práticas normalizadoras, das quais a instituição escolar vem se libertando de forma lenta e descontínua.

Como parte deste processo, a relação da escola com o Outro também foi lentamente alterada. Se antes o diferente era simplesmente negado ou apartado do universo escolar, com o passar do tempo sua presença tornou-se tolerável, e, mais tarde, obrigatória. Se antes sua presença indicava o sucesso do ideal integrador da cultura hegemônica, com o passar do tempo passou a demandar a substituição do paradigma da integração pelo da inclusão.

A violência escolar surge neste contexto, em que *identidade* e *diferença* coabitam a escola e fazem dela seu campo de lutas, deixando como lição a necessidade de se transformar o obrigatório em desejável, e de não permitir que a inclusão se torne um novo nome para a velha prática de exorcizar do diferente sua desconcertante identidade.

Referências

- Abramovay, M.; Rua, M.G. (2002). *Violência nas Escolas*. Brasília, UNESCO.
- Abramovay, M. (2003). Aprender a conviver. *Seminário de Pedagogia e Normal Superior da UCB*, Brasília. Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF.
- André, M. E. D. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus.
- André, M. E.; Lüdke, M. (1989). A pesquisa no cotidiano escolar. In: Fazenda, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez.
- Aquino, J. (org.) (1996). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Arendt, H. (1985). *Da violência*. Brasília: UNB.
- _____. (1999). *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das letras.
- Bourdieu, P. (2010). A Violência Simbólica. In: *A Dominação Masculina*. 8ª ed., Rio de Janeiro: Bertand Brasil, p. 45-53.
- _____. (1983). *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.
- Calvino, I. (1990). *As Cidades Invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Costa, J.F. (1994). Psicanalista diante da Realidade Brasileira. *Mídia & Violência Urbana*. Rio de Janeiro: FAPERJ.
- Denzin, N. K. (1989). *The Research Act*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Foucault, M. (2008). *Nascimento da Biopolítica: Curso no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1995). O sujeito e o poder. In: Rabinow, P.; Dreyfus, H. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____. (2009). *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Vozes.

Fuks, B. (2007). *Freud e a Cultura*. Rio de Janeiro: Zahar.

Hirigoyen, M. F. (2002). *Assédio Moral: a violência perversa do cotidiano*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

_____. (2006). *Mal-estar no trabalho: redefinindo o assédio moral*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Kehl, M. R. (2004). A civilização partida. In: Novais, A. (Org.). *Civilização e Barbárie*. São Paulo: Cia das Letras.

_____. (2002). *Sobre Ética e Psicanálise*. 3ª. Reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras.

Márques, F.T. (2013). Na escola, entre violências: percepções de uma comunidade escolar. In: XVI Congresso Brasileiro de Sociologia, 10 a 13 de setembro de 2013, Salvador-BA. Anais... Salvador: UFBA, p. 1-20.

Martins, A. (2009). Uma violência silenciosa: considerações sobre a perversão narcísica. *Cadernos de Psicanálise - CPRJ*, Rio de Janeiro, ano 31, n. 22, p. 37-56. Disponível em: <http://www.cprj.com.br/imagenscadernos/04.Uma_violencia_silenciosa.pdf>. Acesso em: 25 out. 2011.

Santos, J. V. T. (2001). A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 105-122, jun. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27857>>. Acesso em: 11 Jan. 2013.

Silva, T. T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, T.T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.

Skliar, C. (2003). *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A.

Viotti Costa, E. (1999). *Da Monarquia à República*. 6. ed. São Paulo: Editora UNESP.

Notas

1 O texto ora apresentado resulta de dois projetos complementares. Ambos foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade de Uberaba e estão registrados no SISNEP sob os CAAE 0016.0.227.000-11 e 16326713.1.0000.5145.

2 Em respeito aos termos acordados com a instituição de ensino e com os sujeitos da pesquisa, a cidade e a escola não serão identificadas, o que se faz como parte de um conjunto de medidas preventivas à perda da confidencialidade.

3 A Associação Brasileira de Antropologia (ABA) tem conduzido com pulso firme uma oportuna resistência à maneira como a ética em pesquisa antropológica vem sendo tratada pelo sistema CONEP/CEPs, criado pela Resolução no. 96/1996 do Conselho Nacional de Saúde. Entende-se que as especificidades metodológicas da disciplina não são reconhecidas no protocolo obrigatório e no processo de julgamento, razão pela qual propõem-se a elaboração de uma regulamentação específica para a área das Ciências Sociais e Humanas, que esteja fora, portanto, do âmbito do Ministério da Saúde.

4 Em tais circunstâncias o sujeito é reificado, o que ocorre na medida em que deixa de ser reconhecido pelos demais como pertencente ao grupo dos interlocutores e passa à condição de objeto, sobre quem será elaborado aquilo que Foucault chama de *discurso sobre*.

5 O *Wordle* foi empregado para gerar uma nuvem pela qual se pode ver em destaque as palavras e termos mais citados pelos professores quando questionados sobre os temas em discussão. Para compor os painéis não foram utilizadas palavras e expressões que tivessem recebido menos de três menções. O aplicativo está disponível em: <<http://www.wordle.net/>>.

7 O termo é adotado a partir de Skliar (2002, p.7), para quem a mesmidade consiste em um “estado/processo do próprio no olhar para o(s) Outro(s)”.

8 A agressividade faz parte da nossa constituição, podendo manifestar-se de várias formas, inclusive de forma positiva. A violência, ao contrário, tem o objetivo de subjugar o Outro, o que faz dela uma potência destrutiva. Nem sempre a agressividade das crianças se manifesta em forma de violência.

9 Trata-se de uma instituição para o abrigamento provisório de crianças que foram retiradas de suas famílias devido a situações que compreendem violação de direitos.