



Revista
de Psicologia

ISSN 2179-1740

POR UMA CONCEPÇÃO POLÍTICA DE CONFLITO ESCOLAR

FOR A POLITICAL CONCEPTION OF SCHOOL CONFLICT

Thiago Colmenero Cunha¹
Pedro Paulo Gastalho de Bicalho²

Resumo

A partir de pesquisa-intervenção realizada em duas escolas públicas fluminenses e a emergência do dispositivo grupos de reflexão realizado com os jovens do nono ano do Ensino Fundamental e do terceiro ano do Ensino Médio, o presente artigo analisa as lógicas presentes na concepção de conflito no contexto escolar. Dentro desse cenário emergem diariamente brigas, discussões, polêmicas, dissensos, desacordos. Em um espaço em que majoritariamente a normatização é compreendida como cuidado, a fim de controlar e adestrar jovens para se tornarem mão de obra qualificada no futuro, o desvio serve como ponto de partida para definição da norma. O conflito pode ser entendido a partir de um olhar positivista sobre o indivíduo, generalizante, individualista, intimista, representativo – aqui a Psicologia emerge, na medida em que sua intervenção é pautada na prevenção diagnóstica de distúrbio e disfunções. A partir do referencial teórico-metodológico da Psicologia da Libertação Latinoamericana e da Análise Institucional Francesa propõe-se pautar o conflito como relações de poder, opressão, discriminação, injustiça, desigualdade, estruturas sociais: uma concepção política do conflito escolar. É preciso, portanto, desindividualizar as demandas que emergem como conflito e trazer as tensões, as relações sociais, as convivências, a política das relações das juventudes que habitam as escolas.

Palavras-chave: Psicologia; educação; pesquisa-intervenção; juventudes.

Abstract

Based on intervention-research fulfilled in two public schools in the state of Rio de Janeiro and the emergence of the reflexive groups performed with youngsters from the ninth grade of elementary school and the third year of high school, the present article analyzes the logic present in the conception of conflict in the school context. Within this scenario fights, discussions, controversies, dissensions, disagreements emerge daily. In a space in which normatization is mostly perceived as care, an end to control and to train young people to become skilled labor in the future, the deviation serves as the starting point for definition of the norm. The conflict can be understood from a positivist look at the individual, generalizing, individualistic, intimate, representative - here Psychology emerges, insofar its intervention is based on the diagnostic prevention of disorders and dysfunctions. Based on the theoretical-methodological framework of the Latin American Liberation Psychology and French Institutional Analysis, it is proposed to guide the conflict as relations of power, oppression, discrimination, inequality, social structures: a political conception of school conflict. It is, therefore, necessary to deindividualize the demands that emerge as conflict and bring tensions, social relations, coexistence, the politics of youth relations that inhabit schools.

Keywords: Psychology; education; intervention-research; youth.

¹ Psicólogo e pedagogo. Mestre e doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (bolsista CNPq). Professor da Universidade Santa Úrsula. E-mail: colmenerocunha@gmail.com

² Psicólogo, especialista em Psicologia Jurídica, doutor em Psicologia. Professor do Instituto de Psicologia, do Programa de Pós-graduação em Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas em Direitos Humanos da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bolsista de produtividade em pesquisa (CNPq). E-mail: ppbicalho@gmail.com

INTRODUÇÃO

No contexto educacional brasileiro, principalmente de escolas públicas, quando é perguntado a estudantes, professores, coordenadores e diretores o que é entendido como conflito no cenário escolar, tem-se como uma série de ações, interações e relações onde duas ou mais crianças ou jovens entram em atrito: violência física; agressão física; constrangimento/humilhação; violência verbal; ofensas; agressão verbal; “barracos”; ameaça de agressão; lançamento de objetos contra outrem; afrontas; “tretas”; deboche; humilhação; insultos; ofensa; briga; discussão; desacordo.

Seja entre alunos, seja entre alunos e professores, inspetor e alunos, a escola vai se acostumando com esse tipo de atitude e de alguma forma a normaliza e invisibiliza, isto é, geralmente entende como cotidiana e comum, não dando espaço para esse tipo de evento ser pensado, problematizado ou ainda irrompido, muitas vezes devido ao solapante número de atividades que todos os funcionários educacionais precisam desempenhar. Como se deixasse isso de lado, já que é rotineiro e habitual.

Entre o silenciamento e o caos cotidiano daquele espaço, alunos começam a faltar aulas, outros são expulsos por inadequação às normas sociais exigidas, alguns evadem e nunca mais voltam às cadeiras bebes de ferro da escola. Operam-se processos de individualização, culpabilização e invisibilização pelo cenário em que se vive, tornando os sujeitos responsáveis por suas suspensões, sua evasão, sua exclusão, pelo seu fracasso escolar crônico. Nessa perspectiva, segundo Patto (1990) o “fracasso escolar” tende a ser concebido como resultante de obstáculos – sejam eles orgânicos, afetivos, familiares ou culturais – que afetam o indivíduo isoladamente considerado. As relações todas que acontecem dentro da escola, por sua vez, tendem a ser vistas em abstração do entorno institucional em que ocorrem e dos condicionantes políticos e ideológicos que sobre elas incidem.

Atravessado no contexto atual por mecanismos que consomem a força de trabalho, há um discurso espalhado na sociedade que legitima a suposta falência da escola pública, da urgência de implementar tecnologias gerenciais para ampliar a eficiência da escola e que paralisa as conquistas que ganharam corpo no campo educacional; o que ganha evidência é a carência enquanto sensação de incompletude, incompetência, insegurança do trabalhador.

Neste contexto, é impossível não lembrar da

emergência no contexto brasileiro do fenômeno *bullying*. Categorizada como um modo de violência presente no ambiente escolar, a temática ganhou força na última década, principalmente após o acontecimento ocorrido em abril de 2011, em uma escola pública do bairro de Realengo, no Rio de Janeiro, onde um ex-aluno da escola assassina 11 alunos e posteriormente suicida-se. O assassino, que é visto como uma suposta vítima de *bullying* naquele mesmo estabelecimento escolar, passou de uma ideia ao ato, atualizando a lógica dos famosos manuais que visam identificar-conceituar a prática do *bullying* (Decotelli, Bohrer & Bicalho, 2013).

Decotelli, Cunha e Bicalho (2017) afirmam que um dos grandes efeitos deste acontecimento é o crescimento no campo do legislativo de leis *antibullying* que visam a identificação, conscientização, prevenção e combate do dito comportamento perigoso. Somente naquele ano de 2011, na Câmara Federal, foram apresentados dezoito projetos de lei contendo a palavra *bullying* em sua ementa, enquanto que nos dez anos anteriores somam-se cinco.

O clamor por leis mais duras e corretivas, como a dos projetos de lei *antibullying* tem como justificativa a tentativa de atenuar condutas consideradas danosas para a sociedade, isto é, prevenir possíveis riscos para toda a sociedade. Com isso quer-se evitar “ocorrências” na escola, dando à lei a função pedagógica de mudanças de comportamento, já que ela pretende obstruir determinadas condutas.

Desta forma os encontros, as relações e os sujeitos da escola são determinados e encerrados nestes papéis sociais. Ou se é um cidadão de bem ou se é um delinquente, meliante - ou se é vítima ou agressor. O delinquente se distingue do infrator pelo feito de não ser tanto seu ato quanto sua vida o que mais o caracteriza, por estar amarrado ao seu delito por um feixe de fios complexos, como supostas pulsões, temperamentos, tendências. Foucault (2011) diz que “a introdução do biográfico é importante na história da penalidade porque ela faz existir o criminoso antes do crime” (p.241). E assim, as dicotomias como bom-mau, normal-anormal, vítima-agressor, vão sendo afirmadas.

Discursos de que a educação brasileira e a escola pública estão frágeis e impotentes produzem também efeitos de disseminação, confirmação, cristalização e naturalização dos conflitos e violências, promovendo processos de desqualificação dos espaços escolares e de culpabilização dos que neles convivem, potencializando um modo-indivíduo (Bicalho & Barbosa, 2014) que faz operar a lógica que Patto (1984, 1990) aponta: das formas que transformam a desigualdade social em questões individuais, isentando o sistema social e político de implicação na produção das

injustiças.

Em escolas públicas fluminenses ocupadas majoritariamente por jovens negros, advindas de classes populares, os discursos de fracasso, violência, desestrutura e desespero dizem em outras linhas: essa população negra e mestiça que nessas cadeiras senta não serve, não presta, só existe para serem servos, não chegarão a lugar nenhum. A ciência confirma: o psiquiatra brasileiro Nina Rodrigues, em seus estudos antropológicos no livro "Mestiçagem, degenerescência e crime" de 1899, inspirado no "O Homem Delinquente" do italiano Cesare Lombroso, afirma que a mestiçagem tem predestinação ao crime, apresenta riscos e perigos a todos e que o país encara iminente degeneração se não se adotar política de branqueamento (Goês, 2016).

Não obstante seu caráter duvidoso, esse tipo de diagnóstico tem sido um poderoso elemento no processo de legitimação do suposto caráter individual do fracasso escolar e das nossas raízes histórico-culturais de individualização. Ainda mais grave, esse rótulo acaba por constituir fator condicionante desse mesmo fracasso, ao passo em que concorre para a realização daquilo que profetiza como fatalidade inevitável.

Um discurso que circula entre os jovens, os responsáveis, os professores, e também o senso comum atual é: *"isso tudo é besteira! Bullying, assédio, zoação, na minha época tinha tudo isso e ninguém morreu, todos passamos por isso"*, como diz a coordenadora da escola municipal em resposta a chamada de alguns estudantes para apartar uma discussão entre duas jovens, uma branca e uma negra, que gritavam entre si no meio do pátio do colégio, ofendendo-se sobre a cor de suas peles e de seus cabelos. A frase da coordenadora, sutil, soa como se perguntassem e dissessem para as jovens em sofrimento e confronto: como você não conseguiu vencer? Como não consegue aguentar?

De maneira implícita, valores do liberalismo são ressaltados nesse tipo de posição, como a valorização do individualismo, proteção e ampliação das esferas privadas; valorização de ideias de pluralidade e tolerância; liberdade individual como exercício de independência (Mattos, 2012). O sujeito torna-se o pleno responsável por vencer ou sucumbir a um deboche, ao passo em que os embates que acontecem na escola vão sendo normalizados, entendidos como usuais daquele espaço e, assim, vão se tornando invisibilizados - *"ah, é normal, aqui eles gritam muito uns com os outros, as vezes se agriem, se espancam"*. Até que ponto concordamos com violências, silenciamentos e sofrimentos ocorridos na nossa frente, entre os muros da escola? Até que ponto o que acontece em nossa

sala de aula, em uma atividade proposta por nós não nos tangencia, também é nossa responsabilidade como profissional, como instituição? De quem é o conflito na escola?

INCONFORMIDADE, INSURGÊNCIA, PERTURBAÇÃO, LIBERDADE

Diferente do que era entendido na Grécia antiga, onde a liberdade era marcada pela simultânea participação dos cidadãos nos assuntos públicos e pela negação total da individualidade privada (Mattos, 2012), a noção de sujeito na Modernidade traz uma positividade aos indivíduos: os mesmos valem mais do que a totalidade. É atribuído ao campo privado as discussões sociais, pois se entende que o homem moderno é capaz de assumir as rédeas de seu próprio destino. Com isso, paulatinamente, é separada a esfera da vida política (o comum a todos) e da vida social (a vida individual). O comum, o que acontece entre todos, o coletivo não é discutido, não é responsabilidade de ninguém, ninguém se importa. O que importa é se impor, servir de modelo para todos. Não con-viver, não com-por, não con-fiar. Perde-se a política das relações.

Concorda-se com Rancière (2004) quando o filósofo francês diz que política é algo que diz respeito ao coletivo, que concerne a todos, que só existe em um campo em disputa. Política é a forma com a qual os atores sociais se relacionam. Política é tanto o conflito de interesses, as racionalidades em choque como também as alianças, é a ausência de fundamento, a pura contingência de toda ordem social. A política só acontece na relação, só existe porque nenhuma ordem social está fundada na natureza, porque nenhuma lei divina dá ordem às sociedades humanas.

A violência, os conflitos e os processos sociais podem ser entendidos como políticos porque não podem ser desarticulados, retirados de contexto e de sua história, se não esvaziam as racionalidades do fato, reduzindo a sociedade à mera soma de indivíduos (Cunha & Bicalho, 2015). O conflito só emerge porque um indivíduo que é dominado ou oprimido, que é mantido fora da divisão das partes, coloca-se e supõe que o outro, que o domina, precisa e pode ouvi-lo, pode entender sua queixa. Todo conflito coloca em questão as normas, leis, regras, as relações de poder e as arbitrariedades existentes no mundo.

Segundo Lévinas (2004), a política acontece a partir da ação (prática, produzindo desdobramentos imprevisíveis de uma intenção inicial) e do dissenso (uma vez que as posições em jogo são completamente heterogêneas). Encontro com o outro não previsto inicialmente na intenção do ato, interfere, equivoca o

sujeito, produz resultados não antecipados. É fundamental acentuar a potência do encontro. A perturbação pelo outro é compositiva. O conflito insinua-se ou atualiza-se a partir da perturbação trazida pela presença, real ou possível, da alteridade nas relações vividas na cidade. Estamos implicados naquilo que nos é estranho - nossas questões com/no o mundo são feitas de vidas.

A política diz respeito ao conflito, pois dá possibilidade aos diferentes pontos de vista para que se manifestem e se desentendam. O dissenso pode se dar através do que Chantal Mouffe (2006) conceitua como agonismo: campo político marcado pela oposição diversa e conflituosa de perspectivas e modos de pensar, mas de tal maneira que essas tensões não inviabilizem o exercício do diálogo. As relações são conflituosas não porque não se adequam às regras, normas e leis vigentes, mas porque é próprio da relação com o outro a dimensão de inconformidade, de insurgência, de perturbação, de embate.

A valorização do consenso põe em risco o pluralismo, característica fundamental da convivência social. Arrisca a existência de opiniões divergentes e de posições que não se reduzem aos acordos alcançados. A violência pode acabar sendo introduzida de maneira sutil e tênue nas relações, justificando-se pela busca do consenso, isto é, do silenciamento de uma discussão, de uma briga. Em nome da ordem e da paz, amolam-se facas da exclusão e da segregação.

A privatização da ideia de conflito contribui para o esvaziamento do mundo comum, das relações sociais, das lutas públicas contra as injustiças e desigualdades, colaborando para que sejam vividas como problemas individuais e localizados e, com isso, perpetuadas. Politizar o conceito de conflito significa realizar o esforço de deslocar o centro da gravidade do exercício do indivíduo como algo autocentrado, consciente dos seus objetivos, desejos e metas, consequente de suas ações para a relação com o outro, com as opressões sociais, as disputas de poder (Castro & Bicalho, 2013). É nesta relação que os limites de liberdade, escolha, e mesmo os seus sentidos, irão se construir.

É preciso ter atenção especialmente para casos em que determinados grupos, definidos como incapazes, infantis, não aptos a se colocarem nas relações sociais de igual para igual, discordem do lugar em que são colocados, do não lugar que lhes é legado, perturbando a ordem social reivindicando espaço e escuta. Esse tipo de conflito, de desentendimento, são analisadores para pensarmos as relações sociais e as racionalidades políticas que estão inscritas nos conflitos e na sociedade atual.

REFLEXÕES DE UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO

Para pensar a realidade é imprescindível ter como ferramenta uma metodologia que não objetifique e estanque os fenômenos estudados em uma natureza ou essência. Através do método cartográfico de pesquisa (Passos, Kastrup & Escóssia, 2010; Moraes, 2010), é preciso trazer à tona as lógicas de poder e o jogo de forças inscritos nos conflitos escolares. Apresentar questões e problemáticas do cotidiano, tornar visível o que já está visível, fazer aparecer o que está tão perto, o que é tão imediato, o que está continuamente ligado a nós mesmos, por isso, não o percebemos, fazer ver o que vemos. A serviço do que nos posicionamos? Como podemos atuar? O que desejamos produzir?

Desde o início de 2016, decorrente da pesquisa de doutorado "O que pode a Psicologia frente aos conflitos escolares?" vem sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGP/UFRJ), pesquisa de campo em duas escolas públicas fluminenses, uma municipal em Cordovil, bairro localizado na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, e outra estadual em São João de Meriti, município da Baixada Fluminense, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Dentro da proposta, além do acompanhamento do cotidiano escolar, são realizados grupos de reflexão com jovens do nono ano do Ensino Fundamental e do terceiro ano do Ensino Médio – o principal objetivo da pesquisa e das intervenções propostas é produzir uma psicologia, enquanto ciência e profissão, que possa contribuir criticamente frente aos conflitos escolares. Dentre muitas vidas e histórias que nos atravessam todos os dias nesses cenários, Leandro é um dos muitos que compõe conosco outras trajetórias e percursos.

Leandro (nome fictício, como os demais registrados neste artigo) tem 14 anos, é alto, magro, negro, cabelo curto com pequenos cachos. Com porte e postura de um atleta velocista, tem olhar atento e perspicaz, ao mesmo tempo desconfiado e prudente. Sempre quando fala, mostra-se afetado por o que está a sua volta, sejam os acontecimentos cotidianos, a fala de colegas, o que está pensando. Mora em Cordovil junto com sua mãe e mais quatro irmãos, é o segundo mais velho. Muitas vezes tem que cuidar da casa e dos pequenos, pois seu irmão mais velho trabalha no tráfico de drogas, cerca de quatro ruas próximo da sua. Sua casa é próximo a um centro de reciclagens de materiais da prefeitura, onde vai quase diariamente entregar as latinhas que cata para ajudar sua mãe com as contas de casa, pois ela trabalha como diarista, passando o dia inteiro fora.

Quando precisa, Leandro pega um ônibus, vai para Ramos ou para a Penha, para vender bala no sinal, mas faz só quando sua mãe relata estar crítica a situação financeira da casa, “*porque o Brasil está em crise, ninguém dá muito dinheiro no sinal*”, diz o jovem. Gosta de escutar funk e hip-hop, tem muitos amigos na rua, gosta do seu bairro, apesar de que ele poderia ter menos tiroteios e policiais nas ruas, ter mais praças, mais eventos para todos. “*A região e o nosso bairro vem passando por um momento muito chato desde novembro de 2016 quando o Terceiro Comando tomou o morro do Comando Vermelho. Todo dia é tiroteio, às vezes aparece alguém morto de alguma família conhecida, de vez em quando fecha a escola e a gente fica em casa com medo de sair, fica preso sem ter o que fazer ouvindo tiro do lado de fora*”. Acha um *vacilo* o que a polícia faz com os amigos negros quando são parados em ônibus, em praias – “*só porque são pretos os caras acham que são bandidos, isso é muito vacilo!*” Tem raiva dos policiais e disso tudo que acontece ao seu redor e também com ele.

Ignácio Martin-Baró, psicólogo espanhol radicado em El Salvador, em suas análises sobre os cenários psicossociais da América Latina, traz conceituações sobre a violência. Podemos entendê-la como o uso de força – física ou não – excessiva contra algo ou alguém. Trata-se de um fenômeno diferente da agressão. Esta é “uma forma de violência: aquela que aplica a força contra alguém de maneira intencional, isto é, aquela ação pela qual se pretende causar dano em outra pessoa” (Martin-Baró, 1985/2012, p. 365-366). Logo, para um ato ser violento não é obrigatório existir intencionalidade e, por esse motivo, é possível entender, por exemplo, uma estrutura social que é violenta, isto é, que produz condições sociais que forcem os indivíduos a agirem de uma dada maneira.

Martin-Baró (1988) aponta duas diferentes formas de violências: a primeira, mais capilar e enraizada, é a violência estrutural – a principal razão de qualquer outra modalidade de violência nas sociedades capitalistas. A cisão da sociedade em grupos com interesses objetivos inconciliáveis cria constantes situações de luta que só pode resultar na manutenção de uma ordem social sustentada pelo recurso permanente à violência. A violência estrutural é a maior ferramenta de uma ordem social em que uma minoria comanda uma maioria por meio de um estado de violência dominadora. Demanda o ordenamento da desigualdade opressiva por meio de uma legislação que ampara os mecanismos de distribuição social da riqueza e que produz uma força coercitiva que obriga a maioria respeitar tais mecanismos.

As escolas públicas municipais e estaduais do Rio de Janeiro em sua maioria tem como

público crianças e jovens moradores de territórios populares. Na zona norte do município, em 2017, dois complexos de favelas vêm enfrentando uma série de conflitos armados. De janeiro a abril de 2017, 25 pessoas morreram por armas de fogo nos dois complexos. O número já supera a quantidade ao longo de todo 2016 nas mesmas regiões, 17 cidadãos. De fevereiro a maio de 2017, em 120 dias letivos escolares, 28 destes as escolas dessas regiões tiveram suas portas fechadas e aulas canceladas devido a operações e incursões policiais ou ainda disputa territorial entre facções rivais, isto é, cerca de um dia por semana durante esses meses os mais de 17 mil estudantes da rede pública dessas áreas não tiveram aulas (Redes da Maré, 2017).

Como segunda forma, Martin-Baró (1988) demarca como violência institucional aquela que se manifesta em estruturas hierárquicas que legitimam e reproduzem a injustiça estrutural. Parte marcante deste processo é a violência repressiva, isto é, aquela efetivada pelo Estado diante de potenciais inimigos que buscam transformar a estrutura social produtora de injustiças e desigualdades sociais.

A imagem de um inimigo comum é produzido com a função de racionalizar e justificar ações que, em outras circunstâncias e contra outras pessoas, não seriam aceitas. Segundo Martins e Lacerda Jr (2014), por ser visto como fonte de incômodos e insatisfações coletivas, o inimigo torna-se foco de agressividade e desvia a atenção em relação a outros problemas. É usado para fortalecer e justificar políticas repressivas, promover solidariedade e coesão interna do grupo e, por fim, orientar a conduta e as crenças de um grupo para certo rumo.

Segundo Martin-Baró (1988) a existência do inimigo comum, mesmo que muito perto de nós, ajuda a configurar as imagens ideais do que uma sociedade deve fazer e ser, criando uma diferenciação daqueles que estão dentro desse padrão e dos que não estão, contribuindo para separar o “nós” dos “outros”, “deles”. Esta ideologização precede e desencadeia diversos atos violentos e serve para elucidar que a violência não é justificável por si mesma e sempre serve a determinados interesses e relações de poder.

A seletividade do inimigo comum, a reprodução da violência, a criação de condições para maiores condutas lesivas, a destruição das relações horizontais e a concentração de poder em um contexto social, segundo Zaffaroni (2011) não são características conjunturais, mas estruturais do exercício de poder de uma sociedade desigual.

A naturalização e legitimação da violência pelo poder dominante é imprescindível para a manutenção

da ordem (Bicalho & Reishoffer, 2009). Quanto maior o dano contra a vítima, mais importante é a justificativa da ação violenta. Para explicar o uso da violência, seja institucional ou estrutural, o poder dominante valoriza o agente que perpetra atos violentos e ataca o status social da vítima. No cotidiano escolar, quem são nossos supostos inimigos? Quem produzimos para não caber na escola e lutarmos contra?

“O mais bagunceiro de todos”, “vem de uma realidade difícil”, “ninguém mais aguenta ele”, “indisciplinado, não obedece às normas sociais”: Leandro estuda no 9º ano do Ensino Fundamental, no turno da tarde da de uma escola municipal em um complexo de favelas na Zona Norte do Rio de Janeiro. É tido pela coordenação pedagógica e pela direção como “um dos meninos que roubam o ar”: é popular, brincalhão, muitos professores tem uma “relação de amor e ódio” com ele, é cativante, inteligente, bagunceiro.

Em uma aula de português, enquanto a professora passava uma tarefa no quadro, Leandro levanta, vai até ela, a cutuca no ombro, pede para sentar do outro lado da sala, ela olha para ele, pergunta o porquê. Ele argumenta que onde está sentado bate sol diretamente no seu rosto, ela autoriza. Muda de local, olha para o amigo onde estava sentado, piscam os olhos, então puxam uma guerra de bolinhas de papel no meio da sala. A aula “vai abaixo”. Do silêncio ao caos, a brincadeira reina. A professora, que já estava incomodada com a movimentação de Leandro, vira para a turma, grita, chamando a atenção de todos frente ao motim provocado. Ele responde, pedindo que ela se acalme. Ela aproveita a fala dele, pergunta a resposta da questão que havia escrito há pouco no quadro, ele responde, acerta, a professora o elogia.

Assim que senta pede uma borracha para alguém que está no extremo oposto da sala. Ele levanta, pula e pega a borracha, a turma grita como se estivesse em um estádio vendo a defesa de um gol. Próximo dele um colega diz: “Boa moleque! O gari agora é goleiro também, gostei de ver!”. Chateado, Leandro vai em direção ao colega com intenção de bater nele. A turma começa a gritar “Briga! Briga! Briga!”, a professora vê a tempo, corre para separar e já pede que a aluna mais próxima da porta chamasse o inspetor para vir à sala. Ao passo que os dois jovens já estavam quase se socando, o profissional chega falando alto e grosso para que “parassem com aquela balbúrdia” que ali acontecia. Então, os dois atônitos e elétricos, gritando pelo corredor, são levados à sala da coordenação pedagógica. Ao chegar na sala, a profissional suspira e diz: “de novo, Leandro? O que eu faço como você, cara?”. Os dois estudantes são suspensos por dois dias por indisciplina em sala de

aula.

Invincíveis, incapturáveis, insubmissos. Excluídos? Como sugere Leite (2012), Leandro é um representante de uma política de juventude vista de maneira difícil por não caber nas normas e regras estabelecidas pelas instituições de controle social. Especialmente a escola aqui cabe como embate e conflito claro: como você não aceita se comportar, se todos conseguem? Por que você não cabe, não se formata? O que eu faço com você, cara?

Inspirados pelas reflexões do filósofo francês Michel Foucault, é possível compreender através de uma genealogia histórica o funcionamento da instituição escolar. Desde o seu surgimento no século XIX, com o advento das sociedades disciplinares e o aparecimento de instituições que visam enquadrar o indivíduo, a instituição escolar insere as suas ações no corpo através de normas que visam disciplinarizar os indivíduos - “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado e aperfeiçoado” (Foucault, 2011, p.218). Assim como a escola e a educação, uma instituição não funciona de forma isolada, mas comporta uma rede de relações que tanto produz como difunde suas verdades (Melsert & Bicalho, 2012).

Com o advento da Revolução Industrial o e ajustamento a novas demandas, é dada importância à preservação da inocência e da sociabilidade, diferente dos primeiros anos de escola em que tinha um caráter mais moral. Assim, o ensino laico e técnico se instaura, segundo Ferreira (2013), construindo um paradoxo interessante: com a introjeção da imagem da infância como constructo e das metas de ensino a serem cumpridas, o racionalismo moral é marcado pelo primitivismo e por um evolução a se concluir na idade adulta, supondo constante correção na direção do cidadão da polis e trabalhador.

A disciplina está instaurada como prática da instituição, a ponto de capturar as subjetividades dos atores do espaço, como os alunos e professores. Portanto, autoriza-se a utilização de técnicas na instituição escolar que permitam trazer uma utilidade ao corpo e a homogeneização dos indivíduos – regras e padrões de comportamentos que devem ser respeitadas e seguidas por todos.

Ao mesmo tempo em que unifica e dá a sensação que individualiza, cria-se um modo-indivíduo (Barros, 2007): através de intervenções e investimentos da sociedade burguesa, é incitada uma maneira de viver que individualiza, cria condições de constituir um modo-padrão de experimentar as relações com o mundo.

Individualizar é encarnar características do sujeito racional – atividade, julgamento, pensamento lógico,

decisão racional, controle das emoções, para ser apto a desfrutar da sua liberdade, em domínio privado. Afasta-se do exercício da política, com conflito: tensão, confrontação, desentendimento, mal-estar, estranhamento. No mundo individualizado e privatista, ser livre é não se haver com questões políticas. É cuidar de si mesmo, de seus próprios interesses, buscar questões individuais, estabilidade financeira, suas aventuras e prazeres. Tal redução desconsidera, ou minimiza, tanto as condições sociais, culturais e históricas em que as escolhas se dão (condições estas que engendram o campo da política) quanto a relação com o outro implicada em cada ato livre, pois entende o indivíduo como uma realidade desenraizada, pura, sem conexões.

Como é produzido historicamente, precisa de afirmações e unissonos que interessem aos poderes dominantes. Necessita de discursos com pretensão de serem verdadeiros para serem legitimados. A psicologia é uma das profissões que embarca nessa produção de saber, fazendo coro com a suposta compreensão de famílias ausentes, jovens transtornados e professores resistentes. Essa psicologia asséptica apostava e ainda aposta na existência de um sujeito único, autônomo, independente, essencialista.

Modos de ser uniformizados e padronizados que classificam grupos plurais e diversos, marginalizando singularidades, aniquilando multiplicidades. São criadas tecnologias que tomam o indivíduo para cuidá-lo extraindo-lhe o conhecimento necessário para melhor assegurar o funcionamento da sociedade. Justificar desigualdades sociais em termos de diferenças individuais, partindo do pressuposto de que as oportunidades para tudo e para todos são iguais. Estudos biológicos e hereditários, sem considerar a história dos sujeitos. Total responsabilização dos indivíduos por seus fracassos e conquistas.

Partindo dos aspectos individuais psicológicos, constrói-se a vítima e o agressor, discurso de violência pautado no controle (Rebeque, Jagel & Bicalho, 2008; Bicalho, Kastrup & Reishoffer, 2012). Sustentada pelo sentimento coletivo, a autoridade pública descarrega a própria reação reguladora sobre fenômenos de desvio, evocando dispositivos de segurança. Foucault (2005) nos traz a reflexão sobre o controle das populações, no qual importa cuidar das pessoas para assim dizer como elas devem se comportar.

Fundamental é entender também o cruzamento entre esses dois conjuntos de mecanismos, um disciplinar, o outro regulamentador, pois não estão no mesmo nível. Isso lhes permite, precisamente, não se excluírem e poderem articular-se um com o outro. De tão adestrados, nos incomoda, nos nossos corpos e nas

nossas ações quando alguns saem do controle. Mais do que em uma sociedade disciplinar, hoje estamos situados em uma sociedade de controle, onde todos se vigiam, todos se regularizam. Polícia de nós, polícia das relações (Meza & Bicalho, 2016).

Como exemplo de governamentalidade, isto é, prática que regulamenta, organiza e gere a vida, o programa do Conselho Nacional do Ministério Público “Conte Até Dez – Nas escolas”, de 2013. Com o subtítulo “valente mesmo é quem não briga”, o programa sistematiza através de cartilhas um roteiro de aulas para que professores devem ministrar sobre: valorização da vida; ato infracional e tribunal do júri; *bullying*; cultura de paz e respeito aos Direitos Humanos.

Tendo diante de nós um cenário escolar supostamente ordenado e pacificado, o processo educativo que compõe esse ambiente produz desinteresse, resistência e dificuldade, devido ao descompasso entre os jovens e o que está sendo transmitido como conhecimento. Cartilhas burocraticamente impostas, avaliações institucionais para falar sobre e treinar como responder, novos e velhos conteúdos a cumprir desarticuladas da realidade das jovens e dos jovens que todo dia vem assistir aula. A escola é entendida chata, às vezes hostil, distante do que vivem. Entretanto, também é um espaço de convivência onde podem encontrar os amigos todos os dias. É necessário que nos perguntemos: com tantas medidas ostensivas para conter os conflitos, o que sentimos é paz ou medo da desordem, medo de perder o controle?

Conflito escolar, modo-indivíduo e politização do cotidiano

Há de se ter como norte considerar o conflito escolar próximo às questões políticas, removendo-o de um exercício restrito à esfera privada (onde supostamente poderia ser pensado o livre-arbítrio, as liberdades de expressão, as escolhas, o ir e vir), inserindo-o necessariamente no campo da relação com o outro, sendo permeado por desentendimentos e embates, muitas vezes ligados a questões históricas da sociedade brasileira. O conflito na escola só nos mostra como somos preconceituosos a todo o tempo.

Em uma atividade no grupo de reflexão em que era discutida a definição de escolha para a turma, Leandro levanta a mão, pede para falar, é um dos primeiros. Com a voz certa, diz que escolher é “*ter que lidar com a realidade*”. Explica que não queria ter que catar latinhas para ajudar a mãe, gosta muito de estudar, não gosta de faltar aula, mas é a sua realidade, precisa enfrentá-la como pode. Paula, do outro lado da sala, concorda: fala que é muito duro não poder

escolher, viver em uma favela, não conseguir sair as vezes de casa porque está tendo tiroteio, não saber o que fazer frente a tudo isso, não ter escolha. Eles se olham, sorriem, se identificam, abaixam a cabeça, silenciam, conformando-se com o presente-futuro sob obstáculos duros e supostamente intransponíveis.

Ao passo em que Jéssica começa a ler sua definição de escolha, Pedro, do outro lado da sala, olhando para Leandro, fala: *“pra um catador de lixo e quase bandido, tá esperto hein!”*. Leandro olha com raiva para ele. Silêncio. Perguntamos o que estava acontecendo ali, *“gente, o que é isso?”*. Perto dele, Marcos fala: *“é que ele vai virar bandido, tio”*. Todos riem. O jovem-Leandro fica invisível, só resta olhar o delinquente-Leandro. Leandro cerra os pulsos, continua em silêncio, bate na mesa com força, olha fixamente para a frente. Um de nós aproxima-se do jovem, abaixa-se ao nível dos seus olhos, pergunta o que estava acontecendo ali. Ele com a voz trêmula e embargada, diz: *“esses moleques não sabem o que falam, professor”*. Sentimos raiva com ele.

Como dito anteriormente, nossas questões não são conjecturais, e sim estruturais. Quais são as veias abertas da escola pública brasileira? Quais são nossas veias abertas? Descobrimento, colonização, apropriação, roubo, exploração, extorsão. Das fazendas para os cortiços, dos cortiços para as favelas. Com 129 anos de abolição da escravatura, ainda somos racistas, meritocráticos, patriarcais, moralistas, machistas, misóginos, homofóbicos. Colonializados. Ainda importamos conceitos, programas, cartilhas, modelos educacionais, métodos de aprendizagem, modelos de resolução de conflitos.

Ainda muito presente, mesmo que de forma velada, nos discursos e estudos atuais de políticas públicas de educação e no pensamento educacional brasileiro são as Teorias de Carência Cultural²: a crença de que a criança pobre tem menor capacidade para aprender conteúdos escolares ou ter êxito na vida devido ao fato de que ela parte de diferente cultura ou realidade social. Procurando identificar dificuldades, faltas, transformando diferenças em problemas e deficiências, as atualizações da Carência Cultural investem no corpo da criança e do jovem, da família e do professor, que também são capturados.

O conflito é como um grito de socorro quando emerge, como um sintoma: destinado a resolver divergências, é um modo de conseguir algum tipo de visibilidade. Como o mais violento sintoma de uma doença, é o que representa o esforço do organismo para se livrar dos distúrbios e dos estragos causados por eles. Revela a não indiferença das pessoas em um contexto, pois contém positividade, produz efeitos,

produz diferença, produz mudança.

No quarto encontro do grupo de reflexão, discutíamos sobre cotas raciais, por demanda de uma aluna negra que havia nos questionado sobre *“por que preto tem cota na escola técnica e na faculdade? Isso é racismo!”*. Ao perguntarmos sobre o que achavam de a abolição da escravidão naquela semana estar completando 129 anos, Leandro junto com Jonas, outro menino negro, afirmam que era muito pouco, que até hoje sentiam efeito disso. Ao serem trazidas fotos de turmas de faculdade, particulares e públicas, turmas ingressantes e concluintes, em que havia pouquíssimas mulheres e quase nenhum negro e negra, ao serem perguntados o que estavam vendo ali naquelas fotos, Simone, a menina que antes havia questionado as cotas, diz *“uma palhaçada isso aí, isso é uma injustiça. Tem que ter mulher preta nessa porra! Cadê, tia, cadê tio?”*, todos concordam, alguns ainda indignados com o que olhavam na sua frente não diziam nada. Perguntamos então como isso aparecia na sociedade para eles, citam vários exemplos, como nas novelas em que só o Lázaro Ramos e Thaís Araújo são estrelas, os únicos. Mesmo assim, a sociedade os chamam de macacos, preguiçosos, incapazes.

Já no final do encontro, Rafael lembra o caso do jogador de futebol brasileiro Daniel Alves em 2014, em que algum torcedor em um estádio jogou uma banana para ele durante uma partida do Barcelona, na Espanha. *“Mesmo assim ele foi foda, foi lá e comeu a banana, tirou onda”*. Leandro pergunta para Rafael: *“Será, cara? Será que ele não ficou puto, chorou, quis desistir de tudo?”*, Rafael não responde, faz uma cara de dúvida. Leandro nos olha e pergunta: *“Professor, professora: tem mesmo gente que acredita que a gente é pior que eles?”*. Um de nós responde que sim, por motivos históricos e sociais, que estão entranhados nas pessoas, algumas pessoas acreditam que os negros são inferiores.

Leandro olha para os lados, bate os pés... Chega na ponta da cadeira, olha nos olhos de cada um de nós e indaga: *“Será que um dia o racismo vai acabar? Como vai ser daqui a uns 30 ou 50 anos?”*. Respiramos fundo, sentimos o peso nele, um de nós responde: *“Provavelmente não vai acabar, mas estamos aqui para lutar contra isso”*. Olha-nos sorrindo e, com garra, fala *“eu também vou lutar contra isso”*.

Um de nós fecha o grupo, relembra a tarefa que deveriam trazer na semana seguinte. A turma começa a sair da sala para almoçar, já estava próximo do refeitório abrir para o almoço. Leandro volta, aproxima-se e diz: *“talvez agora eu entenda porque eu tenha tanta raiva na vida e não sabia o que era. Raiva por não caber nessa sociedade”*. Um de nós fala: *“aqui*

nesse grupo a gente cria e fortalece nosso espaço, pra poder criar lá fora no mundo. Obrigado por você estar aqui.” Ele sorri, abraça cada um de nós e vai embora. Sentamos juntos, choramos juntos, nos abraçamos. Choramos com raiva. Choramos com raiva e esperança.

Associadas e trabalhadas em ambientes comunitários, como a escola, as dimensões de violência vivenciadas pelos estudantes deixam de ser concebidas como fatores orgânicos, individualizados ou sociais e, segundo Moreira e Guzzo (2017) passam a ser concebidas como fonte de múltiplas determinações e, portanto, capazes de múltiplas possibilidades de resolução, emancipação, desenvolvimento.

Em um país tão contrastante e com tantos problemas sociais, escutam-se as autoridades, os intelectuais, os juristas e os políticos preocupados com a violência criminal. A figura do criminoso comum materializa-se também no estudante da rede pública. Homem, negro, pobre, morador de favela, a invisível carapuça que torna comportamentos comuns em transgressão penal recai sobre o jovem de uniforme cinza ou branco e calça jeans.

É preciso e necessário analisar o que para nós soa estranho partindo de uma análise de dentro do seu contexto, de suas conexões, em suas micropolíticas, suas teias, seus rizomas. Retirando as interpretações distanciadas e impessoais, traz-se alteridade, pensa-se implicação, diminui-se as relações preconceituosas à vida do outro. Para que seja possível uma educação libertária e autóctone, isto é, baseada nos saberes do povo para se emancipar das heranças colonialistas e predatórias nos processos educativos (Leite, 2015), é preciso que haja diálogo, valorizando pensamento e sentimento na capacidade de indignação diante das injustiças coletivas e sociais.

Ao visibilizar as amarras e as opressões históricas supostamente invisíveis, escondidas ou propositalmente nubladas em uma lógica vítima-agressor na escola, como proposto na pesquisa aqui exposta, se tem como resultado pôr em jogo as racionalidades políticas do conflito escolar, podendo assim construir mais possibilidades de diálogo, baseadas mais no dissenso do que na disputa ou do que no convencimento. Afirma-se a escola pública como um espaço de cuidado e de formação com quem ali estuda e trabalha, e, assim, é preciso pensar em uma educação emancipadora – menos truculenta, embrutecedora e alienada. A partir de uma postura curiosa e aberta, provocar para que emergjam enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer e transformar a sua realidade. Levantar discussões para que aos poucos a educação seja desalienada desses

processos de terceirização das relações, de opressão. Produzir intensidade, diferença, vida; não apaziguamento.

Referências

- Abramo, H. W. (2007). Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In *Juventude e contemporaneidade*. Brasília : UNESCO/ MEC/ ANPED, p.25-36.
- Baptista. L.A. (1999). A atriz, o padre e a psicanalista: os amoladores de facas. In *Cidade dos Sábios*. São Paulo: Summus, p.45-49.
- Bicalho, P.P.G. & Barbosa, R.P.B. (2014) O modo indivíduo nas políticas públicas sobre drogas no Brasil e as encomendas endereçadas à Psicologia. *Polis e Psique*, 4, 230-249.
- Bicalho, P.P.G.; Kastrup, V. & Reishoffer, J.C. (2012). Psicologia e segurança pública: invenção de outras máquinas de guerra. *Psicologia & Sociedade*, 24, 56-65.
- Bicalho, P.P.G. & Reishoffer, J.C. (2009). Insegurança e produção de subjetividade no Brasil contemporâneo. *Fractal: Revista de Psicologia*, 21, 425-444. □
- Castro, A.C. & Bicalho, P.P.G. (2013). Juventude, Território, Psicologia e Política: Intervenções e Práticas Possíveis. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33, 118-129.
- Cunha, T.C. & Bicalho, P.P.G. (2015). A Violência nas Escolas e a produção do medo como discurso de ordem. In Guindani, M.K.A.; Martins, G.; Ansari, M. (Org.). *Educação em Direitos Humanos: relatos de experiências no campo do ensino, pesquisa e extensão universitária*. Rio de Janeiro: Montenegro, p.135-150. □
- Decotelli, K.C.M.; Bohrer, L.C.T. & Bicalho, P.P. G. (2013). A droga da obediência: medicalização, infância e biopoder: notas sobre clínica e política. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33, 446-459.
- Decotelli, K.C.M.; Cunha, T.C. & Bicalho, P.P.G. (2017). Criminalização da vida escolar: entre policiais, (in)segurança e conflitos emergem os processos de medicalização e judicialização. In Lemos, F.C.S.; Galindo, D.; Bicalho, P.P.G.; Ferreira, E.T.A.; Cruz, B.A.; Nogueira, T.S.; Neta, F.T.B.; Aquime, R.H.S. (Org.). *Práticas de Judicialização e Medicalização dos*

- corpos, no contemporâneo. Curitiba: CRV, p. 194-212.
- Foucault, M. (2011). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.
- Góes, L. (2016). A "tradução" de Lombroso na obra de Nina Rodrigues. Rio de Janeiro: Revan.
- Guzzo, R. S. L & Lacerda Jr., F. (2007). Fortalecimento em tempo de sofrimento: reflexões sobre o trabalho do psicólogo e a realidade brasileira. *Revista Interamericana de Psicologia*, 41 (2), 231-240.
- Leite, L.C. (2012). Outros descaminhos na adolescência: Os jovens invencíveis ao controle social. *Cadernos IPUB. Vol. 1 - Da Clínica à Reabilitação Psicossocial - Manual de Saúde Mental de crianças e Adolescentes*. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, p.29-34.
- Leite, L.C. (2015). A pedagogia na sociedade do açúcar: As raízes da educação cubana. *Anais da Reunião Nacional da ANPEd*. Florianópolis: EdUFSC, p.1-18.
- Lévinas, E. (2004). *Entre nós: ensaio sobre alteridade*. Petrópolis: Vozes.
- Martin-Baró, I. (1985/2012). *Acción y ideología: Psicología Social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA Editores, 2ª ed..
- Martin-Baró, I. (1988). La violencia en Centroamérica: una visión psicosocial. *Revista Costarricense de Psicología*, 12/13, p. 21-34.
- Martins, K. O. & Lacerda Jr., F. (2014). A Contribuição de Martín-Baró para o Estudo da Violência: uma apresentação. *Psicologia Política*, 14 (31), p.569-589.
- Mattos, A. (2012). *Liberdade, um problema de nosso tempo: os sentidos de liberdade para os jovens no contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Melsert, A.L.M. & Bicalho, P.P.G. (2012). Desencontros entre uma prática crítica em psicologia e concepções tradicionais em educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16, p. 153-160.
- Meza, A.P. & Bicalho, P.P.G. (2016). A Sociedade de Controle que nos Habita. In Lemos, F.C.S.; Galindo, D.; Bicalho, P.P.G.; Oliveira, F.; Santos, I.; Santos, A.; Elmenescay, E.; Almeida, M. (Org.). *Criações Transversais com Gilles Deleuze: Artes, Saberes e Política*. Curitiba: CRV, p. 473-494. □
- Moraes, M. (2010). PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. In Moraes, M.; Kastrup, V. *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau Editora.
- Moreira, A.P.G & Guzzo, R.S.L. (2017). Violência e prevenção na escola: as possibilidades da psicologia da libertação. *Psicologia & Sociedade*, 29, p.1-10.
- Mouffe, C. (2006). *Por um modelo agonístico de democracia*. Lisboa: Livraria Pretexto Editora.
- Passos, E; Kastrup, V. & Escóssia, L. (2010) (Orgs.) *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.
- Rancière, J. (1996). *O desentendimento*. São Paulo: Editora 34.
- Rebeque, C.C.; Jagel, D.C. & Bicalho, P.P.G. (2008). Psicologia e Políticas de Segurança Pública: o analisador Caveirão. *Psico*, 39, 418-424. □
- Redes da Maré. (2017) *Fórum Basta de Violência! Outra Maré é possível!* Disponível em <http://redesdamare.org.br/blog/seguranca-publica/forum-basta-de-violencia-outra-mare-e-possivel/>.
- Simmel, G. (1983). *Sociologia*. São Paulo: África.
- Zaffaroni, E.R. (2011). *O Inimigo no Direito Penal*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Revan.

Notas

¹ O termo faz alusão ao conceito "amoladores de facas" (Baptista, 1999), ao afirmar que os genocidas não são somente os que "enfiam a faca", mas também todos aqueles que, através de seus discursos, mantêm facas amoladas que se destinam a retirar do outro suas possibilidades legítimas de existir.

² A teoria da carência cultural surgiu e desenvolveu-se nos Estados Unidos, durante a década de sessenta do século XX. Em seguida, na década de setenta, expandiu-se para os países da Europa e da América Latina. Os estudos e pesquisas voltam-se, então, para a explicação de que os fatores socioculturais seriam fortes influências nas características físicas, perceptivo-motoras, cognitivas e emocionais de cada indivíduo. No Brasil teve grande repercussão e influência não só no meio científico como também serviu de respaldo para medidas políticas que visavam melhorias nos anos iniciais de escolarização. O enfoque de tais programas era centrado na recuperação do ambiente não favorecido a criança na primeira infância, no ensino infantil, como uma educação compensatória. No entanto, as taxas de repetência e evasão continuavam efetivas dentro do quadro do ensino brasileiro, chegando a 56% na passagem da

1ª para a 2ª série em 1977, segundo os dados do MEC (Patto, 1990).

RECEBIDO EM: 25/10/2017
PRIMEIRA DECISÃO EDITORIAL: 13/11/2017
VERSÃO FINAL: 14/12/2017
APROVADO EM: 20/12/2017