

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

BULLYING E DIFERENÇAS: A BUSCA POR UM OLHAR AMPLIADO.

Autora: Elise Helena de Moraes Batista

Orientadora: Profª Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Ensino e Práticas Culturais.

Campinas

2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

B32b	Batista, Elise Helena de Moraes. Bullying e diferenças: a busca por um olhar ampliado / Elise Helena de Moraes Batista. – Campinas, SP: [s.n.], 2011. Orientador: Dirce Djanira Pacheco e Zan. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Bullying. 2. Escolas. 3. Juventude. 4. Preconceito. 5. Diferenças individuais. I. Zan, Dirce Djanira Pacheco e. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	11-194/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Bullying and differences: the search for an expanded view

Palavras-chave em inglês:

Bullying

Scholl

Youth

Prejudice

Individual differences

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Dirce Djanira Pacheco e Zan (Orientador)

Áurea Maria Guimarães

Magali dos Reis

Jocimar Daolio

Eliana Ayoub

Data da defesa: 14/12/2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: elisehelena2000@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

BULLYING E DIFERENÇAS: A BUSCA POR UM OLHAR AMPLIADO.

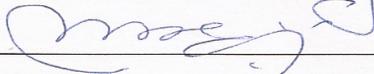
Autora: Elise Helena de Moraes Batista

Orientadora: Profª Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Elise Helena de Moraes Batista e aprovada pela comissão julgadora.
Data: 14/12/2011.


Assinatura orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

2011

Dedicatória

Dedico esta dissertação a Deus,
aos meus pais Edi e Argelino,
aos alunos que participaram do estudo e a
todos aqueles que já sofreram com violências semelhantes às aqui abordadas.

AGRADECIMENTOS

Certa vez ouvi que no fim de uma etapa pensamos em seu começo. E ao pensar no início da pós-graduação, lembro-me de pessoas especiais. Esse é um momento, portanto, muito aguardado, no qual poderei agradecer e dedicar esse trabalho àqueles que, de diversos modos, estiveram presentes em minha caminhada e ajudaram-me na realização desse sonho.

Início agradecendo a Deus, pois atribuo a Ele a força durante a travessia de tantos caminhos, que em muitos momentos foram realmente difíceis! Minha fé sempre me acompanhou e faz parte de mim. Por isso, agradeço a Deus por essa conquista!

Agradeço aos meus pais Edi e Argelino, pelo amor e cuidado que demonstraram todas as vezes que vieram “socorrer-me” nos tempos mais difíceis durante esses três anos.

Ao Renato Moura, pela companhia e toda ajuda nesse tempo.

Também agradeço à professora Andrea Amorim, por incentivar-me a buscar novos desafios na área acadêmica desde a época da graduação.

Aos amigos de Pirassununga, Leme e também aqueles que conheci em Campinas, agradeço o carinho demonstrado em vários momentos.

À Aline, Kamilla e Anselma, por me ajudarem no processo seletivo. À Ligia, por receber-me em sua casa.

Agradeço a todos aqueles que me apoiaram em Campinas, em especial aos professores, direção, coordenação e demais funcionários da escola estadual onde foi realizada a pesquisa. A cada colega que me incentivou, muito obrigada!

Em especial, agradeço ao professor Eliseu Marcellino, que de forma generosa me acompanhou nos encontros do Grupo Focal, filmando cada um deles.

Ao Jonatas Jackson, por realizar as transcrições dos encontros.

A todos os colegas do grupo de estudos VIOLAR, pelo acolhimento, amizade e conhecimento compartilhados durante esses três anos.

Aos professores da banca de qualificação, Áurea Guimarães e Jocimar Daolio, pelas contribuições que muito ajudaram e guiaram a finalização desta dissertação.

Aos alunos que participaram do Grupo Focal, sem os quais este estudo não se realizaria.

E, por fim, agradeço imensamente à Dirce, minha querida orientadora, pois foi quem me oportunizou esse sonho, e me ensinou muito sobre o estar na universidade, incentivando-me sempre a crescer, guiando esse estudo de forma muito delicada e esclarecedora. Sua orientação não se limitou a essa dissertação, ensinou-me bem mais, e por isso sou-lhe muito grata.

Muito obrigada!

*“Enquanto eu tiver perguntas e não houver respostas...
continuarei a escrever”.*

Clarice Lispector

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização dos encontros	49
Quadro 2 – Planejamento Encontro 1	52
Quadro 3 – Planejamento Encontro 2	54
Quadro 4 – Planejamento Encontro 3	54
Quadro 5 – Planejamento Encontro 4	55
Quadro 6 – Planejamento Encontro 5	56
Quadro 7 – Planejamento Encontro 6	58
Quadro 8 – Planejamento Encontro 7	60
Quadro 9 – Planejamento Encontro 8	62

LISTA DE FIGURAS

Figuras 1 e 2 - Roda de Conversa dos encontros	64
Figura 3 e 4 - Preenchimento dos questionários e confraternização	64
Figura 5 - Imagens masculinas recortadas de revistas pelas alunas – Encontro 4: “Padrões de beleza”	98
Figura 6 - Imagens femininas recortadas de revistas pelos alunos – Encontro 4: “Padrões de beleza”	99

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Frequência dos alunos durante os encontros	50
--	----

RESUMO

O bullying é um assunto que tem sido cada vez mais abordado no meio educacional, nem sempre pautado por reflexões mais aprofundadas. Por este motivo, o presente estudo problematiza o fenômeno a partir de uma análise crítica que o relaciona às diferenças na escola. Para tanto, no ano de 2009 foram observadas aulas de educação física de oito quintas séries, com registros realizados em um Diário de Campo. Os dados obtidos foram utilizados para a formação de um Grupo Focal no ano de 2010, com quinze alunos dentre os observados. Essa metodologia teve como objetivo ouvir os alunos a respeito da convivência escolar, para a partir de suas falas, refletir sobre o fenômeno do bullying. Os dados obtidos por meio dos registros do Diário de Campo e das discussões expressas no Grupo Focal indicam que os alunos apresentam concepções estereotipadas e permeadas de preconceitos em relação às diferenças, vinculadas aos padrões de beleza, raça, cor, gênero e sexualidade. As agressões caracterizadas como bullying estão fortemente ligadas aos preconceitos existentes nas relações cotidianas. Nesse sentido, é possível estabelecer uma reflexão acerca do destaque dado à problemática do bullying na atualidade com uma nova concepção de cidadania, que emergiu a partir dos movimentos sociais da década de 1980. Portanto, para que o fenômeno seja abordado e analisado, é necessário que o meio sociocultural seja problematizado nas discussões sobre o assunto. Para compreendê-lo, é necessário um olhar ampliado que considere a voz dos alunos, a criação de espaços escolares nos quais possam expressar seus pensamentos e sentimentos, e a vivência de experiências que os levem a refletir sobre os processos sociais contemporâneos.

Palavras-chave: Bullying, Escola, Juventude, Preconceito, Diferenças.

ABSTRACT

Bullying is a subject that has been increasingly discussed in the educational context, is not always marked by further discussion. For this reason, this study discusses the phenomenon from a review that relates to differences in school. For this purpose, in 2009' year were observed physical education classes of the eight fifth grades, with the registers accomplished in a Field Diary. The data acquired were used to form a Focus Group in 2010, composed of fifteen students from the observed. This methodology aimed to hear to students about school coexistence, for, from their statements, to reflect on the bullying phenomenon. The data obtained through the registers of the Field Diary and expressed in Focus Group discussions indicate that students have conceptions constructed from stereotypes, and permeated by prejudices towards differences, linked to beauty standards, race, gender and sexuality. The aggressions characterized as bullying are closely linked to the existing prejudices in everyday relationships. Therefore, it is possible to establish a reflection on the emphasis given to the bullying' problem today, with a new conception of citizenship, is constituted by the social movements of the 1980's. Therefore, for the phenomenon is discussed and analyzed, it is necessary that the socio-cultural environment is questioned in discussions on the subject. To understand it requires a amplified view that considers the students' voice, the creation of the school spaces where students can express their thoughts and feelings, and living experiences that lead them to reflect on contemporary social processes.

Keywords: Bullying, School, Youth, Prejudice, Differences.

SUMÁRIO

I- INTRODUÇÃO: A busca por um olhar ampliado	1
II- BULLYING E DIFERENÇAS	8
III- METODOLOGIA	25
3.1. Conhecendo e contextualizando a escola	25
3.2. Caminhos percorridos	27
3.3. O Grupo Focal	32
3.4. Os participantes do Grupo Focal e suas histórias contadas através do Diário de Campo	36
3.5. Planejamento dos encontros	45
3.6. Breve relato de cada um dos encontros	51
IV- BULLYING E DIFERENÇAS NA VOZ DOS ALUNOS	65
4.1. O grupo, o diálogo, a violência, o bullying...	65
4.2. Padrões de beleza	97
4.3. Gênero	115
4.4. Preconceitos em relação à cor da pele e etnia	129
4.5. Finalizando?	144
V - CONSIDERAÇÕES FINAIS:	
A escola, os professores e o bullying: o que temos com isso?	148
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	169
ANEXOS	174
1. Termo de Consentimento	175
2. Questionários do “Encontro 8”	176

I - INTRODUÇÃO

A busca por um olhar ampliado

As manifestações agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem no ambiente escolar entre os alunos são conhecidas atualmente como bullying. Esse tipo de violência, com características singulares que o diferem de outros comportamentos agressivos, não é exclusivo da atualidade, ao contrário, relata-se que este é um fenômeno antigo.

O primeiro registro das palavras *Bullying*, *Bully* e *bullied* data o ano de 1910. Conforme o dicionário “*Merriam-Webster’s Collegiate*” o termo de origem inglesa significa “tratar abusivamente, afetar pela força ou coerção, usar linguagem ou comportamento amedrontador, intimidar” (OLIVEIRA; VOTRE, 2006, p. 173).

Não há tradução da palavra Bullying no Brasil, pois seu conceito abarca uma amplitude de significados difíceis de serem resumidos em uma única expressão. Lopes Neto (2005) explica que por esse motivo vários países adotaram o termo original, sem tradução. Entretanto, algumas palavras podem ser relacionadas ao termo, como os verbos amedrontar, tyrannizar, brutalizar. Já “*Bully*” pode ser traduzido como “brigão” e “valentão” (OLIVEIRA, 2007).

Para Oliveira e Votre (2006), o bullying é a forma mais primária de violência, manifestada por gestos, palavras e ações, tendo na linguagem gestual e verbal sua concretização mais comum. Segundo Lopes Neto (2005), as ações denominadas bullying foram por muito tempo admitidas como naturais e “brincadeiras de criança”, ignoradas por professores e pais. Essa forma de conceber a problemática começou a ser modificada nos anos 1970, na Noruega. Dan Olweus¹ foi o pioneiro nos estudos sobre o bullying e desenvolveu os primeiros critérios para detectá-lo de forma específica. Seu estudo inicial foi realizado com oitenta e quatro mil estudantes, cerca de

¹ Site oficial <<http://www.clemson.edu/olweus/history.htm>>.

quatrocentos professores e mil pais de alunos, e objetivou avaliar a natureza do bullying e sua ocorrência. Os resultados indicaram que uma em cada sete crianças estava envolvida em casos de bullying.

No Brasil, o bullying é um fenômeno que está cada vez mais em pauta em discussões educacionais e em trabalhos acadêmicos. A mídia tem relatado fatos ocorridos no ambiente escolar e pontuado a pertinência da atenção ao tema. Em muitos estados e municípios, governos têm abordado o bullying com o objetivo de propagar a importância dos educadores conhecerem e combaterem as manifestações de violência física e verbal que ocorrem nas escolas.

Para Abramovay (2006), bullying é um nome novo para uma das diversas violências que existem há muito tempo nas escolas, referente à intimidação do outro e à sua ridicularização, por meio do constrangimento e coação. A autora pontua que nosso país possui um contexto diferente do norueguês no qual o termo se originou, e por esse motivo prefere não utilizar a palavra. Abramovay (2006) acredita que no Brasil há outros fatores sobre a violência que não se resumem ao “gordinho” ou à “menina sardenta de óculos”, pois em nosso país há manifestações de racismo próprios de nossa localidade: “Naquele país – Noruega -, os alunos não ameaçam de morte os professores, nem os professores retrucam xingando os alunos de “picolé de breu”, “picolé de asfalto” ou “toalha de mecânico” etc., todas manifestações do imenso racismo que existe no Brasil” (p. 16).

Nesse sentido, Abramovay (2006) aborda o bullying a partir de uma crítica ao termo, que acredito ser muito pertinente, pois é importante, ao “importar um termo”, repensá-lo e contextualizá-lo. A autora prefere, portanto, não utilizar a palavra bullying. Entretanto, acredito que a questão não é utilizar ou não a palavra “importada”, mas justamente problematizá-la. Se no Brasil há uma configuração própria que se refere ao racismo, é necessário pensar no bullying nesse sentido. Afinal, se o bullying não trata somente dos gordinhos e daqueles que usam óculos, ele se refere inclusive a esses, e nesse sentido o termo abarca uma definição e significado próprios, chamando a atenção da escola e sociedade para as intimidações a todas essas diferenças.

Durante o levantamento bibliográfico empreendido no início desse estudo, foram pesquisados e fichados artigos e trabalhos de graduação e pós-graduação nas diversas áreas (psicologia, medicina, educação) e também de fontes não acadêmicas, como as reportagens veiculadas por diversos meios midiáticos: televisão, filmes, jornais, revistas, internet (notícias, blogs, comunidades do Orkut), apostilas da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo², dentre outros meios em que a discussão sobre o bullying era realizada. Nesse tempo de pesquisa - cerca de três anos - o bullying, assunto antes pouco abordado e conhecido, tornou-se muito presente nas discussões educacionais e nos noticiários da mídia. Leis de combate foram criadas³, assim como materiais de órgãos da educação com orientações para as escolas.

Por meio do levantamento bibliográfico, foi possível constatar que o bullying é abordado em grande parte dos estudos como uma violência velada praticada pelos denominados “agressores”⁴ e sofrida pelas “vítimas”, com a presença das “testemunhas” - que se mantêm passivas diante das agressões – e dos “alvos-autores”. Muitos desses estudos apontam causas e características dos envolvidos em bullying, classificando comportamentos com enfoque em aspectos psicológicos. Aos agressores, por exemplo, são atribuídos possíveis relacionamentos afetivos deficitários, excessiva permissividade e fatores individuais - como hiperatividade, impulsividade, entre outros.

² A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo disponibilizou para as escolas manuais de orientação abordando o bullying (CUBAS, 2006; GIANNONI; ARCHANGELO, 2010; IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2009), realizou palestras e formações com os coordenadores pedagógicos e divulgou notícias sobre o bullying no site oficial. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_2010/2010_23_04.asp>; <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_2010/2010_14_06_a.asp>.

³ Dentre alguns exemplos de leis criadas estão: Câmara Municipal de São Paulo: PL N° 69/2009, sancionada em 17/07/2009. Disponível em <<http://www.camara.sp.gov.br/projintegrapre.asp?fProjetoLei=69%2F09&sTipoPrj=PL>>; Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, PL N° 83/2007, sancionada em 23/10/2010. Disponível em <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro0711.nsf/1e1be0e779adab27832566ec0018d838/502f88d9b95d6ffc832573150057e17d?OpenDocument>>; Câmara dos deputados (Nacional): PL n° 5369/2009, decretada em 4 de junho de 2009. Disponível em <http://www.camara.gov.br/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=437390>.

⁴ Há diferentes formas de nomear os envolvidos em bullying. Alguns estudos, como Lopes Neto (2005), adota os termos “autor de bullying” (agressor), “alvo de bullying” (vítima), “alvo/autor de bullying” (agressor/ vítima) e “testemunha de bullying”. Em Fante (2005) encontramos os termos “vítima típica”, “vítima provocadora”, “vítima agressora”, “agressor” e “espectador”.

Enquanto às vítimas são atribuídas características de personalidade como: baixa autoestima, vergonha, passividade e insegurança (LOPES NETO, 2005).

Portanto, o bullying é problematizado em muitos estudos a partir de uma mesma perspectiva, concebido como um fenômeno decorrente de fatores pré-determinados, com enfoque nos comportamentos individuais dos envolvidos, em abordagens que têm como foco diagnosticar o bullying e combatê-lo a partir de uma educação embasada no ensino de valores morais e de boa convivência, como por exemplo o programa “educar para a paz” (FANTE, 2005).

Antunes e Zuin (2008), de certo modo, se contrapõem a esses estudos. Ao realizarem uma análise crítica do conceito de bullying e das pesquisas que o enfocam, relatam que os estudos meramente estatísticos sobre violência, especificamente sobre o bullying, e as intervenções baseadas em uma educação pré-determinada - via imperativos morais - mascara os fatos e contribui para a manutenção da ordem social desigual. Segundo os autores, a concepção do fenômeno tem se fundamentado em uma ciência pragmática, por meio da qual se mantém a ordem vigente e não contribui para emancipação dos indivíduos. Isso vem ao encontro de Pais (2003), ao explicar que as práticas científicas muitas vezes privilegiam as identificações estáveis e contribuem para sustentar classificações reificadas: “vivemos rodeados de afirmações que se tornaram dogmas; de símbolos que se revestem de verdades absolutas. Nesta ordem de idéias, as teorias podem entender-se como representações colectivas, sistemas de crença” (p. 39). Muitas abordagens atuais sobre o bullying afirmam e reafirmam classificações e verdades estabelecidas e discursadas sobre o fenômeno, sem problematizá-lo.

Para Antunes e Zuin (2008), ao classificarem os “tipos” de violência, os homens têm a ilusão de conseguirem controlá-la. Porém, ao serem classificados, os fenômenos tornam-se naturais e as raízes de sua existência são deixadas de lado, convertendo-se em meros números e dados estatísticos. A contradição reside no fato de que, ao serem tratados como naturais, passam a exercer poder sobre o homem e tornam-se mais incontroláveis, mascarados pelo rótulo da ciência:

Observa-se que os pesquisadores, de forma geral, ao dissertarem sobre as supostas "causas" do que chamam bullying, dentre as quais se destacam os fatores econômicos, sociais, culturais e particulares, não as problematizam. Tal atitude desemboca na defesa da expressão genérica do "educar para a paz" utilizada por Fante (2005). Desta forma, as influências familiares, de colegas, da escola e da comunidade, as relações de desigualdade e de poder, a relação negativa com os pais e o clima emocional frio em casa parecem considerados naturais e apartados das contradições sociais que os produziram. Conseqüentemente, o que ocorre é a prescrição do bom comportamento e da boa conduta moral via imperativos de como se deve ou não agir frente àquele que parece diferente, via o velho ditado popular segundo o qual não se deve fazer com os outros o que não se quer que seja feito para si mesmo (ANTUNES; ZUIN, 2008, p. 36).

De acordo com os autores, para que atitudes simplistas não sejam encaradas como a solução definitiva para os problemas, é necessário que as definições dos conceitos sejam estudadas à luz das mediações sociais que as determinam, ou seja, não se deve ignorar as razões sociais mais amplas que geram a violência, pois são essas que devem ser modificadas: as raízes de sua existência. Com a ausência de reflexões, as ações frente às barbáries⁵ "se coisificam", assemelhando-se à educação típica da sociedade administrada, que impõe modos de ser e agir, tornando a reflexão desnecessária e improdutiva.

Não se pode negar a importância das pesquisas direcionadas à compreensão e combate ao bullying. Sem dúvida, essas têm contribuído para que esse tipo de agressão seja observado e que soluções sejam esquadrihadas. Todavia, isso deve ser feito a partir da problematização de questões mais amplas, e não por meio de uma análise cristalizada e fixa. Não basta que se reconheçam as causas da violência,

⁵ Segundo Adorno (1995), barbárie se refere a um estado em que, apesar do alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas em relação a sua própria civilização: "Não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda essa civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza" (p. 155). Por esse motivo, Adorno (1995) defende que os objetivos educacionais devem ter como prioridade a "educação contra a barbárie".

possivelmente culturais, políticas, econômicas e sociais, e sim que tais fatores sejam analisados e interpretados (ANTUNES; ZUIN, 2008)⁶.

Este trabalho busca, dessa forma, compreender o bullying na relação com o meio escolar, cultural e social, analisados de forma ampla. Isso implica estudá-lo além das ocorrências que o tem tornado um assunto da atualidade e até mesmo da “moda”. Compreendê-lo exige perpassar as relações de poder existentes no ambiente escolar. Exige olhar atento para como as diferenças são concebidas pelos alunos, influenciadas pelas informações que os mesmos recebem diariamente da mídia e do contexto sociocultural, na construção de suas identidades. Para tanto, é necessário ouvir os alunos, conhecendo e considerando o meio em que vivem e convivem.

Concomitante aos estudos bibliográficos, em março de 2009 iniciei a observação dos alunos na escola onde lecionava aulas de Educação Física para oito quintas séries. Dessa forma, nesse estudo eu atuei como pesquisadora e professora. As aulas de Educação Física foram o principal cenário das observações, entretanto, outras ocorrências também foram consideradas e registradas, tais como situações nos intervalos e relatos dos alunos e professores. As observações foram realizadas até novembro de 2009 e registradas em um Diário de Campo. O Caderno de Ocorrências da escola também foi utilizado como fonte da pesquisa, assim como produções textuais realizadas pelos alunos.

Com os registros realizados, foi possível perceber que as *diferenças* eram o cerne de vários ocorridos conflituosos, sobretudo diferenças étnico-raciais, de gênero, e relacionadas aos padrões de beleza. Dessa constatação, surgiu a pergunta: Como compreender a relação entre as diferenças e o bullying? Como entender o modo como elas interferem na vida dos alunos? Como essas questões são vividas e sentidas?

⁶ Ao escrever o projeto de pesquisa em 2008, eu tinha em mente a preocupação dos autores citados, porém foi um longo processo compreender como poderia de fato construir esse caminho, como poderia problematizar o bullying a partir de um olhar ampliado, na busca pelo seu entendimento, e não apenas classificá-lo. As discussões presentes nas disciplinas que cursei durante o mestrado, com as professoras Dirce D. Pacheco e Zan e Áurea M. Guimarães, e no grupo de estudos VIOLAR (Laboratório de Estudos sobre Violência, Imaginário e Juventude), ajudaram-me nesse processo.

Foram essas perguntas que reafirmaram a necessidade de *ouvir os alunos*. Foi formado, então, um Grupo Focal (GATTI, 2005), com o objetivo de compreender o bullying a partir da perspectiva dos alunos.

Traçar o percurso desse estudo foi um desafio, um lançar-se ao escuro talvez, pois o caminho foi construído ao caminhar⁷, trilhado algumas vezes por *desvios*, que segundo Pais (2003), não significam um “tudo-vale”, mas permitem novas possibilidades de investigação a partir dos achados do trabalho de campo. Nesse sentido lembro-me de Corazza (2007), que compara o processo metodológico à alquimia, ao subverter as misturas homogêneas típicas da modernidade e romper com as orientações metodológicas valorizadas na academia - que recaem nas classificações. Para a autora, a escolha de uma prática de pesquisa está relacionada às formas pelas quais fomos e estamos subjetivados, a partir do que nos significou, subjetivou e sujeitou: “Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle” (CORAZZA, 2007, p. 121).

As diferentes técnicas de pesquisa utilizadas neste trabalho tiveram esse toque de alquimia. Foram “escolhidas” – ou me escolheram? – segundo as necessidades de conhecer os alunos e as vivências no ambiente escolar, visando ao ponto central desta dissertação: *como o bullying ocorre e interfere no contexto escolar e social? Como o bullying está relacionado às diferenças?*

Portanto, esse estudo se propôs a investigar o bullying além das classificações de “autores” e “vítimas”. Buscou, assim, compreender e conhecer os sentimentos dos envolvidos em situações de violência, contextualizando os acontecimentos a partir de um olhar mais amplo e identificando as concepções que os alunos têm das diferenças existentes no ambiente escolar.

Ao fim, espero que esse estudo contribua para um olhar ampliado sobre o bullying e para uma compreensão crítica do mesmo, ao problematizar as raízes de sua existência e trazer a voz dos alunos para o centro da reflexão.

⁷ Antônio Machado escreveu “andando se faz o caminho” (apud PAIS, 2003).

II - BULLYING E DIFERENÇAS

As diferenças estão em toda parte, em todo o mundo. Diferenças sociais, culturais, étnicas, sexuais, políticas e ideológicas, dentre outras. Diferenças dentro de diferenças. Diferenças que não param de se diferir, sempre em constante mudança, não são estáticas.

Abordar a diferença na educação e em outras instituições é uma tarefa envolta a riscos relacionados à perspectiva de como é enfocada, analisada, transmitida. O debate sobre a diferença está presente em estudos do *multiculturalismo* e dos *Estudos Culturais*.

A história do *multiculturalismo* remonta ao contexto do século XIX, porém foi na metade do século XX que ganhou grande visibilidade. É um termo polissêmico, que aborda as questões referentes ao reconhecimento e o direito às diferenças e analisa as identidades nas democracias tradicionais (GONCALVES; SILVA, 2003). Expressa a atual conjuntura das sociedades ocidentais no que diz respeito ao seu caráter plural, e por esse motivo está presente nas discussões dos últimos anos, cada vez com maior abrangência, sendo pauta de debate em diversos países. Os *Estudos Culturais* surgiram a partir de uma movimentação intelectual iniciada em meados do século XX, no período pós-guerra, na Inglaterra. Tem como objetivo conceber a *cultura* como um campo de luta e arena política. Aborda os preconceitos existentes quando se relacionam *cultura* e *popular*, ou seja, analisa criticamente o modo elitista de conceber cultura, que consiste em exaltar a *alta cultura* burguesa, em detrimento da *cultura de massa* da população operária (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

Nesse trabalho os *Estudos Culturais* e o *Multiculturalismo* são utilizados devido à importância de suas contribuições para o debate sobre a diferença. Enquanto o primeiro se refere a uma corrente teórica, uma “escola” de pensamento, o multiculturalismo é um movimento mais político, de propostas de ação a partir do reconhecimento das diferenças. O multiculturalismo se fortalece no contexto dos Estudos Culturais, pois são

esses estudos que avançam na compreensão de que as diferenças se reproduzem em um movimento dinâmico, e é nesse sentido que devem ser analisadas, de maneira que o reconhecimento das diferenças, defendido pelo multiculturalismo, não acabe por justificar a desigualdade, questão que será pontuada mais a frente do texto (SEMPRINI, 1999; GONÇALVEZ; SILVA, 2002; COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

No atual contexto internacional, em um mundo marcado pela globalização excludente e práticas neoliberais, são reforçados os fenômenos sócio-culturais de apartheid (CANDAU, 2002), que afetam diretamente os “diferentes”, aqueles que pela lógica mercadológica são perdedores, descartáveis. Ao abordar o multiculturalismo presente na realidade européia, Valente (1999) relata os problemas que surgem a partir da diversidade cultural presente naquele continente. Os diferentes, os imigrantes, passam a ser tidos como os culpados pela crise contemporânea do capitalismo mundial, ou seja, pelo desemprego e crescimento da pobreza entre a população local.

Apesar de ser possível observar semelhanças e estabelecer relações entre a realidade européia e o Brasil, Candau (2002) relata que no Brasil e na América Latina a questão multicultural apresenta uma configuração própria, pois o continente foi formado por uma base multicultural muito forte, marcada por injustiças e outras formas de violência, principalmente contra os grupos indígenas e afro-descendentes. Segundo a autora, “o debate multicultural na América Latina coloca-nos diante desses sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades fortemente na nossa sociedade, mas numa situação de poderes assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão” (CANDAU, 2002, p. 126).

No Brasil, durante muito tempo, acreditou-se na existência de uma democracia racial, porém com o tempo essa imagem se desfez e foram identificados os preconceitos, racismos, exclusões, xenofobia, opressão e desrespeito existentes. Desse modo foi possível uma nova consciência das diferenças culturais aqui presentes (MOREIRA, 2002). Segundo Gonçalves e Silva (2002) o multiculturalismo não se institucionalizou em nosso país como nos Estados Unidos, e apenas recentemente tem mobilizado setores sociais.

A *diferença* é abordada nesse estudo mediante a relação existente entre o bullying e o modo como as diferenças são vivenciadas na escola. Essa opção de análise se dá a partir de autores que apontam como motivação para a prática do bullying, o preconceito em relação às diferenças. Oliveira e Votre (2006) afirmam essa relação, relatando que as agressões verbais características de bullying advém de traços que diferenciam uns dos outros:

O *bullying* verbal baseia-se no realismo lingüístico, no sentido de que as vítimas são apelidadas, normalmente, a partir de um traço físico, de performance, ou psicológico, que as diferencia dos demais e que o apelido põe em destaque, de forma caricatural. Esse traço é reanalisado, pelos autores da violência, como uma degeneração, ou ao menos como um desvio negativo, face à norma, de modo que o uso do epíteto ou apelido atinge diretamente a vítima, ridicularizando-a, no sentido de torná-la objeto de riso, chacota, mal-dizer e escárnio. Os rótulos discriminadores, de base metafórica, são criativos, provocam o riso e a diversão dos circunstantes, e se não fossem trágicos, poderiam ser considerados manifestações da arte da linguagem na interação cotidiana. (p. 175)

Segundo Douglas (apud WOODWARD, 2000), a marcação da diferença é a base da cultura e pode ser expressa por meio de sistemas classificatórios, que se referem aos sistemas simbólicos de representação e formas de exclusão social. A representação é um sistema lingüístico e cultural, arbitrário, indeterminado e ligado a relações de poder (SILVA, 2000). Quando analisamos o bullying, é possível identificá-lo como um dos efeitos dos sistemas classificatórios e de formas de exclusão social. É a cultura expressa em palavras, a cultura dos padrões de beleza estereotipados, fortemente presentes na sociedade contemporânea.

Segundo alguns autores, as agressões que se manifestam através do bullying podem advir dos papéis sociais impostos pela sociedade (*status quo*) e aprendidos em grande parte no convívio familiar. As crianças tendem a interiorizar o que aprenderam

em casa e a reproduzirem o teor ideológico vivenciado em seu meio social (SODRÉ, Marcelo; PALHANO; SODRÉ, Michel, 2007).

Pingoello e Horiguela (2009) realizaram uma pesquisa em uma escola estadual do Paraná com 11 professores de 5^{as} séries, com o objetivo de identificar as características dos alunos que sofrem exclusão. Para os professores entrevistados, algumas características são observadas nesses alunos, tais como comportamentos individuais (trejeitos, opção sexual, timidez, jeito de se vestir, ser quieto ou estudioso), características físicas (deficiências, raça, cor) e pertencer à baixa posição social. Os autores relacionam esses dados aos referenciais teóricos que abordam as motivações para o bullying.

Smith (2002) aponta que alunos com necessidades especiais, de etnias diferentes da branca e jovens homossexuais apresentam maior probabilidade de sofrerem intimidação. Os alunos de diferentes etnias sofrem mais xingamentos racistas que crianças brancas da mesma idade e gênero. Troyna e Hatcher (apud HAYDEN; BLAYA, 2002) relatam que ofensas racistas são comuns nas intimidações e características da vida escolar dos pertencentes às minorias étnicas.

Para Oliveira e Votre (2006), o bullying é a ponta do iceberg da discriminação, um indício do quanto as pessoas estão envolvidas com estereótipos culturais, que são produzidos conjuntamente por homens e mulheres na sociedade familiar e escolar, reproduzido por crianças e jovens.

Em uma análise semelhante, Antunes e Zuin (2008) apontam a grande proximidade entre os termos bullying e preconceito:

Ora, o bullying, tal como conceituado, não é, de maneira alguma, uma simples manifestação da violência sem qualquer fator determinante. Na verdade, o bullying se aproxima do conceito de preconceito, principalmente quando se reflete sobre os fatores sociais que determinam os grupos-alvo, e sobre os indicativos da função psíquica para aqueles considerados como agressores. (p. 7)

De acordo com Abramovay e Rua (2002), há fatores externos e internos à escola que geram a violência. Os fatores externos se referem às questões de gênero, relações raciais, características sociais das famílias, influência dos meios de comunicação e o espaço social das escolas. Os fatores internos são a idade e série dos estudantes, as regras, a disciplina dos projetos pedagógicos da escola, seus sistemas de punição e o comportamento dos professores frente aos alunos e à prática educacional. As autoras destacam que esses fatores não são isolados e se relacionam a outras relações e processos sociais. Para Silva (2006), ao não reconhecer as diferenças sócioeconômicas, trajetórias de vida e relações extra-escolares dos alunos, a escola contribui para a violência em seu interior. Segundo Guimarães (1996), a postura normalizadora dos professores, marcada pela dificuldade em administrar a violência intrínseca ao seu papel ambíguo (estabelecer limites e obrigações ao mesmo tempo em que deve estimular a autonomia dos alunos), reforça os conflitos:

O grande problema talvez esteja no fato de o professor se concentrar apenas na sua posição normalizadora achando que, com isso, ele conseguirá eliminar os conflitos. Contudo, as efervescências da sala de aula marcadas pela diferença, instabilidade, pela precariedade, apontam para a inutilidade de um controle, de uma planificação racional, pois os alunos buscam de modo espontâneo e não-planejado o “querer viver” que, por ser irreprimível impede a instalação de qualquer tipo de autoritarismo. Quanto maior a repressão, maior a violência dos alunos em tentar garantir as forças que assegurem sua vitalidade enquanto grupo (p. 78).

Charlot (2002), ao estudar o fenômeno da violência escolar, afirma que ela se manifesta de três formas: “violência na escola”⁸, “violência à escola” e “violência da escola”. O autor enfatiza que em relação às duas últimas manifestações da violência, é possível intervir, e explica que há uma estreita relação entre ambas. Segundo ele,

⁸ Refere-se aos atos de violência que não estão ligados às práticas institucionais da escola. Como exemplo, Charlot (2002) cita os bandos rivais, que podem escolher o espaço da escola para “acertar as contas das disputas do bairro” e desta forma: “a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local” (p. 434).

“violência à escola” refere-se a atos contra a instituição e àqueles que a representam - como incêndios e brigas contra os professores - e deve ser analisada juntamente à “violência da escola”, que diz respeito à violência da instituição: “simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos alunos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...)” (p. 435).

Silva (2006) analisou como o bullying se manifesta entre os alunos do ensino fundamental, quantificando sua existência e entendendo, a partir do cotidiano, como os envolvidos percebem e representam suas práticas. O autor aponta que a escola, a partir do princípio de equidade - segundo o qual todos têm os mesmos direitos - trata os alunos como se todos fossem iguais, sem considerar suas características e necessidades individuais, as origens sociais, as vivências extraescolares e diferenças pessoais. Portanto, o princípio de equidade anula o reconhecimento das diferenças, provocando uma violência aos grupos não hegemônicos do meio escolar. Além disso, homogeneização dos estudantes estigmatiza aqueles que não apresentam o resultado esperado.

Entretanto, mais que um problema escolar, esse é um problema social. A classificação e nivelamento presente no interior da escola e o princípio de equidade, que concebe os sujeitos como iguais, se articula a questões sociais. Bourdieu (2007) aponta para as relações entre escola e sociedade, relatando que a instituição escolar, por meio de uma igualdade formal, é responsável pela perpetuação das desigualdades:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (p. 53).

Candau (2002) acredita ser necessário abordar a questão da diferença para que a igualdade possa se estabelecer, pois o reconhecimento das diferenças “supõe lutar contra todas as formas de desigualdade, preconceito e discriminação” (p. 129). Para Bourdieu (2007), a igualdade formal mascara a indiferença frente às desiguais oportunidades entre as classes, pois a cultura exigida na escola pertence às classes mais favorecidas e, desse modo, os alunos das classes desfavorecidas são continuamente eliminados pelos mecanismos escolares, sob a falsa justificativa da falta de aptidão e dons:

Além de permitir à elite se justificar de ser o que é, a “ideologia do dom”, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os que eles devem o seu destino social (cada vez mais ligado ao seu destino escolar, à medida que a sociedade se racionaliza) – à sua natureza individual e à falta de dons (p. 59).

Dessa forma, o fracasso passa a ser do indivíduo. Se o indivíduo fracassou é pela sua falta de dons e talentos próprios, cabendo a ele conformar-se com o insucesso, na medida em que é o culpado pelo mesmo. Segundo Bourdieu (2007), o êxito de alguns poucos indivíduos no sistema escolar confere um grau de legitimidade à denominada “escola libertadora” que na realidade é apenas um mito a serviço da escola conservadora:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (p. 41).

Patto (1993) explica as raízes históricas do fracasso escolar e as ideologias que o justificaram. Começando pelas teorias racistas, que justificavam a superioridade genética da raça branca sobre a negra, até a psicologia diferencial, que acreditava nos dons como herança hereditária. Nessa perspectiva, os testes de inteligência foram criados e utilizados pela psicologia, buscando diagnosticar os sujeitos que possuíam talentos. Tais testes aferiam as aptidões com objetividade e precisão, independente das demais influências ambientais, e deste modo acabavam por sedimentar a visão de mundo dominante, pois reforçava a idéia de que os mais capazes ocupavam os melhores lugares.

As crianças que não conseguiam sucesso nos testes de inteligência – em sua grande maioria eram as crianças pertencentes à classe trabalhadora - eram denominadas “crianças anormais” ou “crianças-problema”, tornando-se alvo da medicina e da psicologia. As explicações para os “desajustes infantis” dessas crianças eram vinculados ao ambiente sócio-familiar. Os diagnósticos médicos e psicológicos tornaram-se fábricas de rótulos, que atingiam, especialmente, as crianças da classe trabalhadora (PATTO, 1993). A autora pontua que:

Numa ordem social em que a discriminação e a exploração incidem predominantemente sobre determinados grupos étnicos, a definição da superioridade de uma linhagem a partir da notoriedade de seus membros só pode resultar num grande mal-entendido: acreditar que é natural o que, na verdade, é socialmente determinado (p. 39).

Além do enfoque biológico para justificar as desigualdades sociais, o posterior enfoque cultural trouxe uma nova armadilha ideológica: a crença da inferioridade da cultura das classes trabalhadoras em detrimento da cultura elitista justificou a teoria da carência cultural: “... a ausência, nas classes dominadas, de normas, padrões, hábitos e práticas presentes nas classes dominantes, foram tomadas como indicativas de atraso cultural desses grupos” (PATTO, 1993, p. 45). Por meio desta concepção, foram criados programas de educação compensatória, gerando uma nova – e falsa – esperança de justiça social: a idéia da escola redentora que “redimirá os pobres, curando-os de suas

deficiências psicológicas e culturais consideradas responsáveis pelo lugar que ocupam na estrutura social” (p. 50). Na teoria da carência cultural residia, portanto, um preconceito disfarçado, que ainda permanece na escola contemporânea.

As raízes históricas da injustiça social justificada e reproduzida na escola por teorias ideológicas ainda estão fortemente presentes. A tradição da classificação entre os alunos que a escola apresenta está relacionada à própria classificação social. Portanto, quando Silva (2006) problematiza que a violência escolar é também gerada pelo nivelamento dos alunos e pelo não reconhecimento de suas diferenças, é necessário pontuar que essas questões não são apenas escolares, mas também sociais.

É do direito social tratar os indivíduos como iguais, afinal a igualdade de direitos foi ansiada pelos movimentos sociais. Entretanto, a igualdade conquistada é ilusória, pois, ainda que o mito da escola redentora transmita a ingênua idéia de possibilitar a todos oportunidades de ascensão social, a justificativa dos dons e talentos individuais, assim como a valorização de uma cultura elitista, impossibilita que a escola proporcione condições igualitárias a todas as classes sociais. Bourdieu (2007) explica:

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo que as legitima (p. 58).

Dessa forma, a equidade formal e a ilusória igualdade mascaram as desigualdades. É também nesse sentido que as diferenças dos grupos são camufladas, esquecidas, e assim se perpetuam os preconceitos.

Mas, se uma concepção de igualdade tende a anular as diferenças, por outro lado o reconhecimento das diferenças pode justificar a desigualdade. Nesse ponto reside a permanente relação de conflito entre o reconhecimento das diferenças e o direito à igualdade, questão debatida por vários autores e que torna ainda mais

complexo o debate sobre a diferença na escola, pois “armadilhas” ideológicas surgem a todo momento.

Pierucci (1990) é um dos autores que aborda a questão. Para ele, como sugere o título de seu texto “Ciladas da diferença”, o enfoque sobre as diferenças pode justificar a desigualdade. O autor acredita que, em termos práticos, o reconhecimento das diferenças sem renunciar à igualdade é uma tarefa complexa. A partir de um intenso trabalho, o autor apresenta de que forma, ao longo da história, a defesa ao *direito à diferença* significou preconceito e justificou o tratamento desigual. Pierucci (1990) explica que o discurso do reconhecimento das diferenças, hoje incorporado aos movimentos de esquerda, foi inicialmente utilizado pela ultra direita do fim do século XVIII e começo do XIX, em reação à Revolução Francesa e aos ideais republicanos de igualdade e fraternidade:

Dito de outro modo, a bandeira da defesa das diferenças, hoje empunhada à esquerda com ares de recém-chegada inocência pelos “novos” movimentos sociais (o das mulheres, o dos negros, o dos índios, o dos homossexuais, o movimentos indigenista etc.), foi na origem – e permanece fundamentalmente – o grande signo das direitas, velhas ou novas, extremas ou moderadas. Pois, funcionando no registro da evidência, as diferenças explicam as desigualdades de fato e reclamam a desigualdade (legítima) de direito (p. 9).

Analisando especificamente o racismo, o autor explica que uma concepção simplista o reduz à *rejeição das diferenças*, entretanto o equívoco dessa concepção reside no fato que *a rejeição das diferenças ocorre após afirmação das mesmas* (grifo meu). Desta forma, é a partir da *constatação das diferenças* que os mecanismos que a seguem irão “transformá-la numa tomada de posição racista propriamente dita, excludente e destrutiva da(s) diferença(s) selecionada(s) como alvo, numa convicção de segundo grau legitimadora de práticas de violência no mínimo verbal” (PIERUCCI, 1990, p. 10).

É nesse sentido que a discussão acerca das diferenças na escola torna-se mais desafiadora. Se para alguns o nivelamento dos alunos e a tentativa de homogeneizá-los

é uma forma de calar a diferença, enfatizar as diferenças em detrimento da igualdade não estaria reforçando o tratamento desigual e, portanto, acentuando a rejeição aos diferentes grupos?

Para alguns autores, a solução para tal impasse está no desafio de reconhecer as diferenças sem abrir mão da igualdade. Para Scott (apud Pierucci, 1990), a igualdade reside na diferença e, portanto é necessário desconstruir a oposição entre diferença e igualdade. Essa desconstrução seria possível ao considerar as diferenças dentro das diferenças, ou seja, a diferença binária cederia lugar a diferenças múltiplas.

Dagnino (1994) também acredita que o melhor caminho é articular igualdade e diferença, mesmo correndo os riscos de tal articulação. Para ela, o vínculo entre os termos se justifica, pois “a afirmação da diferença está sempre ligada à reivindicação de que ela possa simplesmente existir como tal, o direito de que ela possa ser vivida sem que isso signifique, sem que tenha como consequência, o tratamento desigual, a discriminação” (p. 114). A autora relata uma nova concepção de cidadania, que emergiu a partir da década de 1980, que se diferencia das aspirações gerais da população. Essa nova concepção de cidadania está ligada aos movimentos de grupos que lutam por direitos iguais - como os negros, homossexuais e mulheres – e que aspiram uma democracia efetiva. Trata-se, portanto, segundo a autora, de uma democracia que não exista apenas no nível institucional formal, mas sim nas relações sociais: mais do que um regime democrático, uma sociedade democrática.

O processo de construção de cidadania como afirmação e reconhecimento de direitos é, especialmente na sociedade brasileira, um processo de transformação de práticas arraigadas na sociedade como um todo, cujo significado está longe de ficar limitado à aquisição formal e legal de um conjunto de direitos e, portanto, ao sistema político-judicial. A nova cidadania é um projeto para uma nova sociabilidade: não somente a incorporação no sistema político em sentido estrito, mas um formato mais igualitário de relações sociais em todos os níveis, inclusive novas regras para viver em sociedade (DAGNINO, 2004, p. 105).

Para tanto, é necessária uma articulação das dimensões da cultura e da política, pois uma transformação democrática necessita de uma transformação cultural, por meio da qual a organização hierárquica e desigual do *conjunto* das relações sociais, denominado *autoritarismo social*, possa ser combatido. Para a autora, profundamente enraizado na cultura brasileira e baseado predominantemente em critérios de classe, raça e gênero, o *autoritarismo social* se expressa num sistema de classificações que estabelece diferentes categorias de pessoas, dispostas nos seus respectivos *lugares* na sociedade (DAGNINO, 1994).

Para Dagnino (1994), o autoritarismo social produz uma *cultura autoritária de exclusão* que atua nas relações sociais e reproduz as desigualdades. Para que tal autoritarismo social seja desconstruído e possa ocorrer uma efetiva democratização da sociedade, a nova concepção de cidadania está vinculada ao aspecto político. Sua primeira noção se refere à questão dos direitos, especificamente a uma concepção de *direito a ter direitos*. Portanto, abarcaria não apenas as conquistas legais ou ao acesso a direitos previamente definidos, e sim novos direitos, relacionados a lutas específicas.

A nova concepção de cidadania também pode ser considerada uma estratégia dos “não-cidadãos”, uma cidadania “de baixo para cima”, pois requer a luta pelo reconhecimento de direitos dos sujeitos sociais ativos e está relacionada a uma nova proposta de sociabilidade, em que as relações sociais possam ser vivenciadas de forma igualitária em todos os níveis. Dessa forma, o processo de construção da cidadania estaria vinculado a:

Um processo de aprendizado social, de construção de novas formas de relação, que inclui de um lado, evidentemente, a constituição de cidadãos enquanto sujeitos sociais ativos, mas também, de outro lado, para a sociedade como um todo, um aprendizado de convivência com esses cidadãos emergentes que recusam permanecer nos lugares que foram definidos socialmente e culturalmente para eles (DAGNINO, 1994, p. 109).

Se o bullying, concebido como manifestação de preconceito, sempre existiu, por que apenas na atualidade se tornou em um problema social? Uma das respostas para tal indagação pode ser justamente essa “nova cidadania”, que busca uma efetiva democracia, ou seja, que os direitos sejam garantidos não apenas legalmente, mas sim vivenciados nas relações sociais, livres do *autoritarismo social* que reproduz as injustiças e os papéis sociais dos grupos e indivíduos. Partindo dessa perspectiva, o bullying como problema social está intrinsecamente relacionado ao campo de luta pelo direito de ser diferente sem preconceitos e estigmas. Muitos estudos sobre o bullying, ao enfocarem as características individuais daqueles diretamente envolvidos na violência, ignoram a perspectiva social que anseia por relações sociais livres de preconceitos.

O bullying, mesmo existindo há muito tempo, consistia em um problema individual e, portanto, não era objeto de debate. Entretanto, a partir da ampliação da concepção de cidadania, tornou-se um problema social. Não é mais o indivíduo que deve lutar contra as discriminações que sofre, e sim a própria sociedade, refletindo inclusive na atuação do poder público nas esferas educacionais e políticas, expressa na criação de cartilhas e leis de combate ao bullying.

Em outras palavras, apesar das diferenças serem institucionalmente aceitas, a desigualdade manteve-se presente nas relações sociais, nas quais o tratamento desigual sempre existiu e se manifestou de diferentes formas, dentre elas o bullying. A partir da nova concepção de cidadania exposta por Dagnino (1994), que anseia o direito a ter direitos e luta contra o autoritarismo social que reproduz as desigualdades vinculadas às diferenças, o bullying torna-se um problema social, pois as agressões físicas e verbais que ele abarca são uma evidente prova de que os diferentes não são tratados democraticamente nas relações cotidianas, ao contrário, sofrem várias formas de violência por carregarem o estigma de ser diferente. Louro (2000) explica que foi o movimento feminista que proporcionou o “insight” do pensamento que “revolucionou as formas de pensar e representar o mundo ao expor conexões e imbricações ocultas entre o privado e o público” (p. 19), com a idéia de que “o pessoal é político”.

Desse modo, ao acreditar-se que todos os sujeitos têm o direito de serem respeitados de fato, a preocupação acerca do bullying expressa a busca por pertencimento existente na nova concepção de cidadania. O grande desafio atual é atuar, conviver e viver a diferença enquanto direito social e não de forma preconceituosa.

Touraine (1998) questiona se é possível vivermos juntos em uma sociedade cada vez mais dividida entre redes que instrumentalizam e comunidades que encerram e impedem a comunicação de uns com os outros. Para o autor, só é possível vivermos *juntos, iguais e diferentes* se colocarmos a idéia de sujeito pessoal no centro da reflexão e ação, com o respeito à sua identidade pessoal e cultura particular. O autor completa afirmando que não seria possível vivermos juntos com nossas diferenças sem que nos reconheçamos mutuamente como sujeitos. Talvez a nova concepção de cidadania busque exatamente isso, que os sujeitos sejam reconhecidos em suas individualidades, mas para isso a luta deve ser social e coletiva.

Ribeiro (2003) relata que as relações de nossa sociedade, anteriormente marcadas pela verticalidade, tornam-se cada vez mais horizontais. Para o autor, o poder hierárquico já não revela mais um poder legítimo, e sim uma *prepotência tomada à força*. E com isso, a subordinação que antes era muito forte, tende a diminuir aos poucos. Segundo o autor, com a tendência das relações tornarem-se gradativamente mais horizontais, os papéis sociais que antes eram fixos e imutáveis, agora apresentam possibilidades de modificação: “Há sinais de distinção social, sim, mas eles ficaram mais fracos” (p. 11). Essa análise de Ribeiro (2003), nove anos após a publicação de Dagnino (1994), pode justamente expressar, até certo ponto, as conseqüências da *nova noção de cidadania* relatada pela autora.

Segundo Ribeiro (2003), as relações verticais enfraqueceram-se e seguem se enfraquecendo, as relações de poder modificaram-se e seguem se modificando. Na escola, poderíamos dizer que isso reflete uma perda parcial de poder e autoridade dos professores: a legitimidade do poder hierárquico diminuiu e os alunos já não temem, como antes, desafiar tais poderes enfraquecidos, já não temem com a mesma

intensidade as punições e controle como no passado. Spagnol (2005) faz uma análise nesse sentido, ao relatar que pode estar ocorrendo “uma profunda interrupção das relações de poder e de dominação tradicionais nessa sociedade” (p. 296). Ao estudar a *crueldade* dos assassinatos cometidos por jovens paulistanos internos da FEBEM, entre os anos de 1999 e 2002, o autor indica que a passividade e sujeição dos dominados das classes populares pode estar se deteriorando, e a crueldade manifesta nos assassinatos é um indicativo de ruptura das relações na atualidade:

Eliminar o corpo do outro pode significar, entre outras coisas, o desejo de constituição de um novo corpo social, isento dos hábitos tradicionais de mando e obediência. Pode igualmente traduzir disposições sociais, que até há pouco estavam sob a epiderme do corpo social, no sentido de soterrar as formas tradicionais de poder, mando e autoridade, em favor de novas modalidades (p. 297).

Talvez, nessa nova relação social, o bullying se manifeste com maior visibilidade, pois não há mais a necessidade de atos velados pelo medo de punições, pelo menos não na mesma intensidade que antes. Ao mesmo tempo, não se nega que a disciplina, o controle, as punições e o autoritarismo ainda existam, mas talvez estejamos vivendo um processo de mudanças em que estes meios de poder, não tendo a mesma *legitimidade* que antes, tornem os atos de preconceito, antigamente aceitáveis e justificáveis, em atos inaceitáveis. Além disso, essas relações mais horizontais abrem caminho para aqueles que são agredidos não se calarem frente ao desrespeito sofrido. São nesses pontos que Ribeiro (2003) e Spagnol (2005) podem nos ajudar a compreender o fenômeno bullying emergindo na contemporaneidade e se manifestando como um problema atual, ainda que não seja exclusivo dessa época. E partindo dessa perspectiva, qual a forma de lidar com a questão?

Moreira (2002) sugere a utilização do *diálogo* como uma forma de aproximação entre os diferentes, de modo que uma política da diferença não impeça projetos comuns e com isso um novo *apartheid* oriundo da separação das diferenças. Para ele, *diferença* e *diálogo* devem ser objetos de "cuidadasas teorizações no âmbito do

multiculturalismo, para que melhor se compreendam os processos de construção das diferenças e da promoção do diálogo” (p. 20). Dessa forma, novas práticas pedagógicas poderão surgir, multiculturalmente orientadas.

Pode-se dizer que o espaço do *diálogo*, em que todos tenham voz, oportuniza a vivência de relações mais *horizontais*⁹, visto que as questões podem ser tratadas e discutidas por todos os envolvidos. Ao contrário de uma relação vertical, na qual a voz seria apenas de professores e diretores, e as estratégias utilizadas, provavelmente, seriam as ameaças, punições e ações semelhantes no combate de uma problemática, como no caso o bullying.

Silva (2000) propõe uma estratégia pedagógica e curricular que se difere das tradicionais formas de conceber a diferença no âmbito educacional, que são embasadas em pedagogias que não questionam as relações de poder envolvidas na produção da identidade e das diferenças culturais¹⁰. Na nova perspectiva proposta pelo autor, diferença - e identidade - seria tratada como questão política, tendo como ponto central esses conceitos como *produção*. Assim, questionar-se-ia: como os conceitos são produzidos? Quais os mecanismos envolvidos na construção e fixação de significados?

Para o autor, uma pedagogia que se limita a proclamar a existência da diferença não é o suficiente, pois a concebe como fixa e pré-determinada. O autor pontua que deveria existir, antes de tudo, uma teoria sobre a *produção* da identidade e da diferença, e dessa forma, os estudantes deveriam ser estimulados “a explorar as

⁹ Isso não significa que as relações se tornam totalmente igualitárias. Com certeza um professor continua sendo uma figura que representa poder, entretanto, com menor *legitimidade* e força que anteriormente, quando as relações verticais diferenciavam os papéis de modo fixo e inquestionável.

¹⁰ A primeira pedagogia é a “*liberal*”, que consiste no estímulo aos bons sentimentos com a “diversidade” cultural, mas que deixa de questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que produzem a identidade e a diferença. A segunda, chamada de “*terapêutica*”, aceita que a diversidade é “natural” e boa, e atribui a rejeição da diferença a distúrbios psicológicos, sendo a incapacidade de conviver com a diferença fruto de *sentimentos* de discriminação, preconceito, crenças distorcidas, estereótipos, ou seja, atitudes *psicológicas* inapropriadas, que devem receber um tratamento que as corrija, como dinâmicas de grupo, exercícios corporais, etc. Outra estratégia é aquela que apresenta aos alunos uma visão superficial das diferenças culturais, na qual o outro é visto como exótico (SILVA, 2000).

possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes” (SILVA, 2000, p 100).

Para Candau (2002), um ensino que aborde a questão da diferença deve desvelar o mito da “democracia racial” e dessa forma assumir o caráter discriminador e autoritário de negação do outro, tão presente em nosso país. Apenas assumindo esses processos de hibridização cultural e favorecendo o diálogo intercultural será possível articular igualdade e diferença nos processos educacionais.

Foi nessa oportunidade de diálogo sobre as diferenças que novos olhares para o bullying foram objetivados nesse trabalho, na expectativa de compreendê-lo a partir do contexto sociocultural.

III - METODOLOGIA

3.1. Conhecendo e contextualizando a escola

A escola onde foi realizada a pesquisa pertence à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, localizada em um bairro da periferia da cidade de Campinas. É uma escola pública de grande porte, que atualmente atende mais de dois mil alunos, desde a quinta série do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio. As aulas acontecem em três turnos (manhã, tarde e noite), tendo em média vinte e uma salas atendidas em cada um desses turnos.

Segundo relato de professores mais antigos na unidade escolar, até o ano de 2007 a escola costumava ser muito rigorosa com os alunos no que diz respeito à disciplina. Havia uma vice-diretora muito temida pelos alunos e também inspetores igualmente temidos, que controlavam os alunos para que permanecessem dentro de suas salas nos intervalos entre as aulas e no início das mesmas, as idas ao banheiro ocorriam apenas no intervalo do período, entre outras normas que eram rigorosamente cumpridas.

O relato de professores e demais funcionários em relação à escola antes de 2008 evidencia um modelo escolar de autoritarismo e rigidez, local em que a voz dos alunos não era ouvida ou considerada. No histórico mais antigo da escola (há mais de dez anos) constam muitas depredações do prédio escolar, e a afirmação corrente era que a atual direção havia conseguido modificar o quadro anterior por meio de uma postura “firme” com os estudantes.

A partir do ano de 2008 novos inspetores foram contratados pelo governo - pois até então era a própria escola que contratava os profissionais com a verba destinada a esse fim. Quando essa mudança ocorreu - que coincidiu com o ano em que cheguei à escola – o contexto escolar começou a mudar: Os alunos passaram a não ter o mesmo

temor pelos novos inspetores, e com o passar do tempo o controle antes imposto a eles já não funcionava mais. Com isso, o tempo passado de maior controle sobre os alunos era constantemente lembrado com saudade pelos professores.

A nova liberdade dos alunos na escola e a falta de inspetores (muitos deles desistiam do serviço em curto espaço de tempo), unidos à falta de professores (alunos ociosos durante várias aulas) tornava o ambiente conturbado, o barulho nos corredores e pátio era muito grande, sobretudo no período da tarde, no qual eu lecionava. Junto a essa questão, os alunos antes oprimidos pelo antigo sistema que a escola adotava, agora desfrutavam de maior liberdade. A falta de diálogo anterior - e presente - provavelmente não estimulava os alunos a “colaborar” com os professores. Portanto, comportamentos mal vistos, como bagunças no pátio, gritarias, pedras sendo atiradas do espaço externo para o interior da escola, ocorriam com certa freqüência.

No espaço externo, alunos pulavam o muro e pessoas de fora também adentravam na escola ou ficavam em cima do muro (e do ponto de ônibus próximo) assistindo as aulas de Educação Física. Quando os alunos das salas em aula vaga ficavam no espaço exterior - onde as aulas da disciplina ocorriam - era muito difícil ministrar qualquer tipo de atividade, devido ao barulho e correria de alunos passando pela quadra e pedindo para participarem das atividades. Os próprios alunos que estavam em aula também não gostavam quando alunos de aula vaga ficavam no espaço exterior, devido ao constrangimento em realizarem alguma atividade que os expusessem na presença de tantas pessoas e também pelo fato dos alunos em aula vaga ocuparem os espaços destinados à aula.

Mediante essa dificuldade, a atitude adotada pelos professores de Educação Física, de acordo com a direção, foi fechar o portão do pátio, de forma que os alunos em aula vaga não saíssem para o espaço exterior durante as aulas. De fato era lamentável ver os alunos no pátio com o tempo vago, entretanto, dentro ou fora daquele local, eles estavam ociosos, sem as aulas que lhe são de direito. Minha sensação sobre essa situação pode ser descrita por meio de uma analogia com uma “bola de neve”: enquanto os professores faltavam e ocasionavam aulas vagas, alunos ociosos e muito

barulho no ambiente escolar, esse barulho levava outros professores, cansados e estressados com a situação, a faltarem, e dessa forma a situação só se repetia e se agravava.

Confesso que essas e outras situações tornavam, muitas vezes, uma tarde de aulas excessivamente difícil. Algumas vezes não era possível realizar um bom trabalho docente naquelas condições que se apresentavam. São os entraves do ensino público, com condições desfavoráveis ao trabalho docente. Dias-da-Silva e Fernandes (2006) problematizam que as políticas atualmente adotadas pela Secretaria de Educação Estadual de São Paulo, enfocadas no currículo e em novas propostas educacionais, ignoram os demais fatores que são determinantes para uma educação de qualidade:

a implantação de reformas educacionais - que ignoram as reais condições de vida e trabalho de escolas e professores, acusados de resistentes à mudança e/ou incompetentes - vem camuflando em ações pedagógicas questões de natureza política e econômica, administrativa e gerencial (p.1).

Foi esse o contexto em que a pesquisa foi realizada no ano de 2009. A aula de Educação Física consistia em um momento aguardado pelos alunos, pelo fato de nela poderem circular de maneira mais livre, em um espaço físico maior, com menos barulho, no qual podiam se expressar e movimentar sem as limitações das salas, das carteiras, das grades e paredes do pátio.

3.2. Caminhos percorridos

“Porque para que nos possamos “encontrar” é necessário ter vivido algum tipo de desnorte” (PAIS, 2003, p. 54).

A citação de Pais (2003) vem ao encontro dos caminhos percorridos nessa pesquisa. Acredito que essa sensação de “desnorte” é vivenciada por outros pesquisadores que buscam construir os caminhos metodológicos no decorrer do estudo, vivenciando e sentindo o fluir da pesquisa, não amarrados a modelos pré-estabelecidos, a metodologias fixas e fechadas. É o caminho de risco, que se assemelha muitas vezes a um labirinto, lugar onde ao entrar não se sabe ao certo onde acabará, qual será o próximo desafio, sendo necessário muitas vezes voltar sobre os próprios passos para encontrar novas possibilidades de caminho (CORAZZA, 2007).

Segundo Corazza (2007), é necessário atentar-se para os vazios e os vácuos existentes entre as linguagens (metodologias), pois dessa forma é possível apreender os silêncios que levam-nos a olhares diferentes daqueles a que fomos subjetivados, evitando, assim, a reprodução do já dito e de classificações também já existentes:

Entre uma linguagem e outra, (isto é, entre uma prática de pesquisa e outra; ou se se quiser, entre uma metodologia e outra) existem pontos de silêncio, de vazios de linguagem, vácuos de ângulos classificatórios, pontos de vista não perspectivados, enunciados ainda a serem articulados. É neste lugar silencioso que reside o diferente, que espera aquilo que não se repete, que mora o que não é costumeiro, que responde o que se recusa a ser escutado ecolalicamente. Só aqui é possível produzir abalos; provocar mudanças no que somos capazes de ver e de dizer; dar alegres cambalhotas; radicalizar nossas relações com o poder e o saber; partir as linhas; mudar de orientação; desenhar novas paisagens; promover outras fulgurações (CORAZZA, 2007, p. 122).

Esses silêncios foram sentidos no decorrer da pesquisa e lançou-me a novas possibilidades de perceber os fatos que procurava conhecer e maneiras de abordá-lo.

A observação inicial acerca das ocorrências de bullying se deu nas aulas de Educação Física, partindo da minha vivência docente e da observação dos meus alunos. Um dos pontos positivos de poder analisar as ocorrências das próprias aulas é que eu tive uma oportunidade maior de conhecer os alunos observados, pois a relação professor-aluno proporcionou um contato mais estreito. Além disso, foi possível ter um olhar a partir da perspectiva docente, ou seja, estava envolvida nas situações,

percebendo as facilidades e dificuldades em lidar com os ocorridos e imprevistos existentes nas aulas. O fato de já estar familiarizada com a escola¹¹, alunos, professores, funcionários e direção, também foi um facilitador para a pesquisa de campo.

O foco do estudo passou a ser os alunos da quinta série. Esses foram os sujeitos escolhidos porque, segundo alguns estudiosos, é na faixa etária entre os 11 a 13 anos, idade em que está a maioria dos estudantes da quinta série, que o bullying ocorre com maior intensidade (LOPES NETO, 2005). Passei então a observar os alunos de oito quintas séries, para os quais ministrava aulas no ano de 2009.

A observação das aulas foi realizada em consonância com a postura que percorreu todo o estudo, no sentido de um olhar ampliado, buscando conhecer e compreender as relações estabelecidas, não se restringindo apenas aos fatos observáveis objetivamente, mas sim considerando as demais instâncias que interferem nos acontecimentos.

Para Gil (1991), a observação é sempre utilizada na coleta de dados e pode ser combinada a outras técnicas: “pode-se afirmar com segurança que qualquer investigação em ciências sociais deve valer-se, em mais de um momento, de procedimentos observacionais” (p. 35). É por meio da observação que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação, fator que se constitui uma vantagem na pesquisa.

Tura (2003) relata que ao observar, o pesquisador deve valer-se de múltiplas ações, como registrar, narrar e situar os acontecimentos do cotidiano. Da mesma forma, envolve a formulação de hipóteses, descoberta de diferentes formas de interlocução e análise do próprio modo como olha seu objeto de estudo.

Um pouco desse movimento relatado por Tura (2003) está presente no Diário de Campo, instrumento no qual registrei os acontecimentos observados durante os meses

¹¹ Quando a pesquisa se iniciou em 2009 eu lecionava para oito turmas de quinta série, uma turma de sexta série e uma de oitava série nessa escola. Agradeço a todos da escola por me auxiliarem sempre na realização da pesquisa.

de março a novembro de 2009. Além dos relatos, registrei ali comentários e questionamentos suscitados durante as situações observadas. As anotações eram realizadas ao final do dia, após o término das aulas. Como proposto pela autora, no Diário de Campo busquei explicitar, contextualizar e narrar os acontecimentos. Procurei também registrar minhas indagações, incertezas e reflexões, partindo do pressuposto que os acontecimentos cotidianos inter-relacionam-se às estruturas sociais mais amplas e aos acontecimentos vivenciados fora da escola.

Outros instrumentos de coleta de dados também foram utilizados com o intuito de atentar-me para situações que talvez não viesse a conhecer por meio da observação. Um desses instrumentos foi uma produção textual feita pelos alunos no final do ano de 2009. Esse trabalho foi solicitado por mim e teve como objetivo abordar o tema da agressão na escola ou em outro local. Em uma das aulas de cada turma, pedi aos alunos que contassem, por meio de um texto escrito, alguma história real de violência que tivessem vivenciado ou observado na escola ou fora dela, algum fato que os havia marcado. Expliquei a eles que gostaria de conhecer um pouco mais de suas histórias. A produção textual foi realizada na sala de cada turma e entregue ao final da aula. Ao todo recebi 93 textos, nos quais havia uma grande variedade de relatos, desde vivências com familiares, amigos, desconhecidos e sobre si mesmos. Os locais também variavam: nas ruas, nas casas e na escola. Alguns dos relatos falavam sobre violência física e outros sobre a violência verbal. Ressalto que a produção textual foi solicitada como mais um meio de conhecer o que ocorria com os alunos nos momentos em que as ações eram realizadas longe do olhar dos adultos e, portanto, não constavam nos meus registros do Diário de Campo. Também foi consultado o “Caderno de Ocorrências”¹² da escola, no qual haviam relatos de transgressões realizadas pelos alunos.

¹² O “Caderno de ocorrências” é utilizado na escola para anotações de situações que emergem no cotidiano escolar. No contexto estudado, ele é um documento utilizado na maioria das vezes pelos docentes, mas também por diretores, coordenadores e inspetores. A maior parte das anotações refere-se aos comportamentos “indisciplinados” dos alunos. Os escritos são sempre objetivos, descrevem rapidamente o ocorrido, com o intuito de documentá-lo. Muitas vezes, por meio destas anotações, são

Importante pontuar que durante a pesquisa passei a ser procurada por colegas professores e coordenadores pedagógicos que me relatavam, de forma espontânea, situações de violência no cotidiano da escola. Eles também contribuíam trazendo-me reportagens de jornais e comentando sobre fatos¹³ diversos. Esses relatos contribuíram para a construção do contexto escolar do estudo.

A partir da pesquisa bibliográfica e da coleta de dados, foi ficando claro para mim o quanto o bullying estava relacionado ao contexto escolar, cultural e social, ou seja, como este é um fenômeno sociocultural, que se expressa, ao mesmo tempo em que também se constitui, no processo educacional. Alves (2003) explica que existe uma “escola sem muros” que devemos considerar, “aprender a ver, sentir, compreender”. Segundo a autora, aqueles que estão dentro da escola são sujeitos sociais que trazem consigo o que têm e o que são: “Se os praticantes encarnam os múltiplos cotidianos em que estão, quando eles entram na escola isso os acompanha (...). Esse tipo de situação mostra como existem relações entre esses múltiplos contextos cotidianos em que os sujeitos vivem” (p. 88). Gomes et. al. (2006) consideram a escola como um espelho da sociedade: “a escola deixou de ser um oásis/ou uma ilha e, apesar das medidas por ela tomadas, reflete uma sociedade em que a violência é cotidiana e diuturna” (p. 17). Silva e Salles (2010) concordam com essa perspectiva, ao afirmarem que “os determinantes da violência extrapolam as características individuais e grupais e não se restringem às vivências do contexto escolar” (p. 217).

Os procedimentos de coleta de dados utilizados buscaram contemplar essa perspectiva, não se resumindo apenas às aulas de Educação Física, mas ao cotidiano escolar e “além dos muros”. As conversas informais estabelecidas com os alunos indicavam suas concepções e vivências. Nesse ponto reitero que realizar a pesquisa com meus alunos oportunizou-me um maior contato com os mesmos, a facilidade de

requeridas atitudes disciplinares, tais como a convocação de pais dos alunos envolvidos, suspensões, entre outros.

¹³ Muitas vezes o termo bullying era utilizado pelos docentes como sinônimo de violência. Era perceptível a necessidade de alguns desses professores falarem das situações vivenciadas, talvez como um desabafo.

conhecê-los de diferentes maneiras, pois eles costumavam se aproximar para falar, relatar fatos de suas casas, etc. Exemplifico quando uma das alunas, que era tida como “aluna-problema” da escola, contou-me espontaneamente que era vítima de abuso sexual por parte de um antigo padrasto. Ela explicou que contou o caso para sua avó e que o padrasto foi preso, entretanto sua própria mãe o defendeu da acusação. Após esse episódio, esta garota passou a morar com a avó. Trago aqui esse relato pois expressa a proximidade que alguns alunos tinham comigo pelo fato de ser sua professora, o que provavelmente seria diferente caso eu fosse uma pesquisadora sem o vínculo docente.

Na busca pelo “olhar ampliado” sobre o bullying, a necessidade voltou-se para ouvir os alunos, escutar o que eles tinham a dizer, quais as concepções que os norteavam. Por esse motivo, no ano de 2010 foi criado um Grupo Focal (GF). Esse foi concebido enquanto instrumento de pesquisa derivado de diferentes formas de trabalho com grupos. Seria possível, dessa forma, relacionar as ocorrências de bullying e outras violências observadas no ano anterior com aquilo que os alunos tinham a dizer e, sem dúvida, eles tinham - e têm - muito a dizer!

3.3. O Grupo Focal

O trabalho com Grupo Focal (GF) foi escolhido por ser esta uma técnica de pesquisa que tem como objetivo principal conhecer o modo de ser e pensar dos participantes, um espaço no qual todos podem falar. Ou seja, o GF não tem como objetivo “formar valores” ou ensinar sobre algo, e sim escutar o que os participantes têm a dizer sobre determinado tema. Essa característica do GF é adequada aos propósitos da pesquisa justamente na medida em que o estudo busca compreender como os alunos vivenciam as diferenças na escola e conhecer quais as concepções e opiniões que eles apresentam.

O GF é utilizado quando se pretende conhecer a linguagem, cultura do grupo e compreender as diferenças, divergências e contradições existentes entre os participantes, pois:

permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fato e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p. 11).

Por meio do trecho citado, evidencia-se que o GF não tem como objetivo ser um espaço de “formação”, e sim um local onde os sujeitos da pesquisa possam falar o que pensam e sentem: “Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam” (GATTI, 2005, p. 9). Convém ressaltar que nas rotinas escolares faltam espaços semelhantes a esse, ou seja, espaços onde a voz do aluno possa ser ouvida. Para ilustrar tal fato, trago um registro do Diário de Campo no qual aponto meu sentimento frente à dificuldade em poder intervir como docente nas situações de agressão entre os alunos, ao término do tempo de aula:

o que dificulta muitas vezes o combate à violência na escola é estrutural, pois não há tempo e organização para que intervenções sejam realizadas (...) como eu poderia conversar com os alunos envolvidos, e até mesmo com a sala inteira, se havia outra série me esperando, e o professor destes alunos também aguardando a próxima aula? (Diário de campo, jun. 2009).

A pesquisa com GF permite conhecer diferentes pontos de vista sobre uma mesma questão, assim como as idéias partilhadas por pessoas do grupo no cotidiano, sendo possível também perceber como alguns dentre o grupo são influenciados por outros. Segundo Gatti (2005), a utilização do GF deve ser criteriosa, coerente com os

objetivos da pesquisa, integrado às teorizações existentes e às pretendidas, pontos esses que foram observados na escolha da técnica.

O objetivo do moderador do grupo, posição ocupada por mim, é captar conceitos, opiniões, atitudes, crenças, experiências, reações e sentimentos, emergindo uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, o que seria muito difícil de captar em outros meios de coleta de dados. Ao moderador cabe a função de criar condições para que os participantes se situem, expliquem seus pontos de vista, analisem, façam críticas e abram perspectivas diante da problemática discutida.

Um dos pontos principais do GF é o respeito a não-diretividade, ou seja, as discussões devem ser realizadas com a interação dentro do grupo, não seguindo o formato de entrevista entre moderador e participantes: “A ênfase recai sobre a interação dentro do grupo e não em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo. A interação que se estabelece e as trocas efetivadas serão estudadas pelo pesquisador em função de seus objetivos” (GATTI, 2005, p. 9).

Dessa forma, o moderador da discussão deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas de sua parte. Entretanto, não se trata de uma posição não-diretiva absoluta, pois o mesmo deve realizar encaminhamentos e intervenções que facilitem as trocas e mantenham os objetivos do trabalho em grupo. Especialmente com alunos na idade de quinta série, é perceptível a necessidade de em vários momentos “buscá-los de volta” para o foco da discussão.

O trabalho em GF envolve algum tipo de atividade coletiva, como ver filmes ou leitura de textos, conversar sobre eles, debater questões, etc (GATTI, 2005). No planejamento dos encontros realizados, foram utilizados vídeos, imagens, reportagens, relato de fatos e situações, ditados populares, letras de música, entre outros recursos relacionados ao foco da pesquisa.

O GF é indicado quando há diferenças de poder entre os participantes, o que é uma das características do bullying, e por esse motivo foi uma metodologia interessante

de ser utilizada para estudar o fenômeno. Da mesma forma, outros estudos sobre violência também utilizaram a técnica do GF¹⁴.

Segundo Gatti (2005), os participantes devem ser selecionados a partir de alguns critérios em relação ao problema do estudo, mas devem possuir características em comum que os qualifiquem para as discussões no trabalho interativo: “Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas” (p. 7).

Partindo desse pressuposto, os alunos convidados a participarem do GF possuíam diferentes características que serviram como critério para a escolha: I- Alunos que sofreram agressões verbais e alunos que realizaram agressões verbais; II- Alunos que foram observadores dos fatos, e que em algumas situações conversavam comigo acerca do que presenciavam; III- Alunos com características de timidez e outros mais comunicativos; IV- Alunos com diferentes crenças: evangélicos, católicos e sem religião; V- Alunos de diferentes cor de pele: brancos, pretos e pardos; VI- Alunos dos gêneros masculino e feminino.

Além dessas diferenças, foram fundamentais os registros do Diário de Campo para concretizar a definição dos sujeitos que participaram desta pesquisa, como será explicitado na continuação.

Os oito encontros realizados no GF foram filmados por um amigo professor da escola¹⁵. A escolha da filmagem como meio de registro foi em razão de sua vantagem em captar não apenas as falas, como também as expressões e sentimentos vivenciados durante os encontros, dados que poderiam perder-se caso o registro fosse por meio de áudio. Partilho do mesmo entendimento de Raggi (2009) sobre a utilização de recursos visuais: “Ao utilizar tais registros imagéticos como narrativas, entendo que as imagens podem ser lidas, descritas, decodificadas, interpretadas, ultrapassando a

¹⁴ Os estudos que utilizaram a técnica são: “A violência na ótica de alunos adolescentes do Distrito Federal” (GOMES, et. al., 2006) e “Discriminação: Uma face da violência nas escolas” (ABRAMOVAY; CUNHA, 2009).

¹⁵ O professor Eliseu Marcelino é mestre em Educação pela UNESP. Agradeço seu imprescindível auxílio nesse estudo, realizando as filmagens de todos os encontros e ajudando-me a refletir sobre os mesmos.

mera função ilustrativa, proporcionando que a pesquisa seja composta por textos escritos e imagéticos” (p.19). Durante a redação da dissertação, mesmo com a transcrição de todos os encontros já realizada, em alguns momentos senti a necessidade de visualizar os vídeos dos encontros, pois eles expressavam detalhes não presentes nos escritos.

Uma das dificuldades iniciais das filmagens foi o constrangimento, por parte de alguns alunos, pelo fato de serem filmados. Porém, após esclarecer ao grupo que as imagens não seriam utilizadas na escola e nem com os familiares - dúvida levantada pelos próprios alunos - eles se sentiram mais livres e confiantes em falar frente às câmeras, uns mais que outros. A experiência de serem filmados foi motivante para o grupo, provavelmente por ser algo a que não estavam habituados. Em vários momentos pediram para ver as filmagens realizadas.

3.4. Os participantes do Grupo Focal e suas histórias contadas através do Diário de Campo

Durante todo o ano de 2009 foram observadas aulas de oito quintas séries. Dentre os fatos ocorridos e registrados no Diário de Campo, a história de **Rafaela**¹⁶ mostra de modo intenso como as relações agressivas na escola podem provocar sentimentos que marcam fortemente a vida, as lembranças, a forma de ser e de olhar para si próprio. Por julgar importante retratar alguns acontecimentos que expressam o que Rafaela vivia diariamente na escola, transcrevo parte do Diário de Campo, com o objetivo de trazer a história da aluna para essa dissertação:

¹⁶ Todos os nomes utilizados na dissertação são fictícios, com o objetivo de preservar a identidade dos participantes.

“Certo dia, ao ministrar aula na 5ªE, deparei-me com mais uma situação característica de bullying. A aluna Rafaela, animada e sempre disposta a participar de todas as atividades, jogava Handebol com seus colegas de sala. Essa aluna, como já havia observado anteriormente, é alvo de xingamentos diversos, tais como “gordinha”, “baleia”, entre outros. Esses fatos ocorreram em momentos variados, dentro e fora da sala de aula, no pátio e ao nos dirigirmos para a quadra. Já presenciei em uma das aulas de Educação Física alguns alunos xingando Rafaela quando foi sua vez de realizar a atividade - no caso, arremessos de handebol. Mesmo assim, a aluna realizou o exercício, sempre demonstrando vontade em participar. Porém, pude observar também que nesses momentos em que sofria xingamentos, a aluna olhava para mim, em uma expressão mista de reclamação e um pequeno sorriso (um riso “sem graça”), mas mantinha uma postura firme, que transparecia não se importar, e continuava participando da atividade normalmente. Em certa ocasião, em que a aluna recebeu xingamentos, questionei o que ela sentia quando ouvia aquelas palavras. Ela respondeu que não se importava em ouvi-las. Rafaela é uma garota bem extrovertida, falante e agitada, e não se cala frente às agressões. Por essa razão, pensei na possibilidade daqueles xingamentos de fato não lhe causarem incômodo. Ainda assim, essa questão tornou-se alvo de minha atenção, e me dispus a investigar se Rafaela realmente não se importava com os xingamentos que recebia, ou se o fato de negar uma possível frustração era um recurso para não assumir uma “fraqueza” de sua parte. O que ocorreu na aula presenciada no final do primeiro semestre ajudou a esclarecer a dúvida em questão, e evidenciou quais são os verdadeiros sentimentos de Rafaela frente às situações agressivas. No meio do jogo de Handebol, a aluna disse-me que gostaria de sair da partida, alegando que ninguém tocava a bola para ela. Por essa ser uma reclamação comum durante os jogos, eu respondi que ela deveria continuar na partida, e ir em busca da bola, incentivando-a a continuar no jogo. Assim, ela permaneceu até o fim. Ao terminar a partida, nos doze minutos restantes da aula e conforme combinado prévio, os alunos teriam um tempo de atividades livres. O jogo preferido por meninos e meninas desta sala para esses momentos era o futsal. Ao passo que os times estavam sendo divididos¹⁷, sob minha observação, porém sem minha interferência, Rafaela novamente queixou-se que os garotos não estavam deixando-a jogar. Um deles, com expressão irritada, respondeu dizendo que ela era a culpada pelo fato, já que não aceitava o time em que deveria ficar. Eu disse que ela deveria ficar no time em que a haviam colocado. Passados alguns instantes, a aluna aproximou-se de mim dizendo que não iria mais jogar. Nesse momento, a expressão de seu descontentamento, e até de sua tristeza, eram bem mais aparentes do que em situações anteriores, nas quais ela insistia em participar mesmo com as ofensas

¹⁷ Nesses momentos, por ter um caráter livre, eu prefiro que os alunos escolham seus times, para que tenham várias experiências durante as aulas, inclusive organizando-se para os jogos com autonomia. Entretanto, há uma grande dificuldade nesse processo, pelo fato de alguns alunos serem excluídos pelos próprios colegas nessas ocasiões.

recebidas. Nessa ocasião, ela apenas disse que “não queria mais”. Ao perguntar o que havia ocorrido, estabelecemos um diálogo revelador, que descrevo abaixo:

Rafaela: Não Dona, eu não quero jogar porque todo mundo fica me xingando.

Elise: Quem te xingou? Que hora que fizeram isso?

Rafaela: Ah dona, eles estavam me xingando desde o jogo de Handebol. Ninguém toca a bola, e fica me chamando de gorda, bolinho, e outras coisas.

Elise: Nossa, eles te xingaram durante o jogo de Handebol?

Rafaela: É sim dona, o Cristiano, o Marcelo ficaram me xingando um monte de vezes, qualquer coisa que eu faço eles falam.

Elise: Puxa vida hein... Isso é muito ruim! Você fica muito triste com isso?

Rafaela: Ah, às vezes sim, às vezes não...

Elise: Só nessa sala que isso tem acontecido ou nas outras séries, nos outros anos, também falavam essas coisas?

Rafaela: Minha vida inteira foi assim, sempre, em todo lugar: na escola, na rua, na igreja, e até em casa.

Elise: Na sua casa? O que falam para você?

Rafaela: Minha irmã, fica me chamando de bolinho. Meu apelido sempre foi bolinho.

Elise: E na igreja, quem fala isso?

Rafaela: Ah, umas crianças de lá ...

E assim encerrou-se nosso diálogo. Mais uma vez, não tive uma clara idéia do que deveria fazer naquele momento, de como poderia e deveria intervir, e, principalmente, do que dizer para a aluna, algo que pudesse ajudá-la naquele momento de nítida decepção e tristeza” (Diário de Campo, mai. 2009).

Desse acontecimento algumas reflexões e questionamentos surgiram ou se intensificaram em meus registros. O primeiro deles é a tentativa da aluna em esconder e ignorar o sentimento provocado pela agressão sofrida, a vergonha em admitir que os xingamentos a atingiam e incomodavam. Nesse sentido: “Muitas vítimas de bullying calam-se, ocultam a dor em vários momentos, de forma que se não houver um espaço para que se abram, talvez não o façam, e o problema acabe por não ser percebido” (Diário de campo, jun. 2009).

No convívio com Rafaela pude acompanhar o processo de inicial negação para posterior necessidade de desabafar o que sentia. As falas de Rafaela me tocaram muito, e me atentei, a partir desse acontecimento, como a aluna sofria com aquelas agressões, com o bullying provocado por ser “gordinha” e não se enquadrar no padrão

considerado belo. Importante pontuar que no fato descrito também há uma problemática envolvendo o gênero, o que será abordado posteriormente.

Na sala de Rafaela, 5^aE, borbulhavam outras situações de xingamentos e agressões, envolvendo vários alunos e alunas¹⁸, e isso foi levado em consideração para a formação do GF, pois busquei reunir alunos que se conheciam e partilhavam de um mesmo contexto, na medida em que isso seria importante para as discussões. Como Rafaela foi central nas observações dessa sala, solicitei que me indicasse quais alunos, dentre aqueles que a agrediram no ano de 2009, deveriam participar do GF. Isso foi feito no início de 2010, quando convidei Rafaela a participar do GF - convite que foi acompanhado de euforia pela aluna. Nessa conversa, Rafaela indicou-me dois colegas que a agrediam continuamente: **Junior** e **Fernando**. Também indicou sua colega **Keila**, que segundo Rafaela defendia-se verbal e até fisicamente quando sofria xingamentos dos colegas.

Dessa forma, Junior e Fernando foram convidados a participarem do GF por indicação de Rafaela. No Diário de Campo não há registros específicos sobre os dois alunos, entretanto eles são um dos autores das agressões sofridas por Rafaela. Keila, da mesma forma, foi convidada a participar o grupo por indicação de Rafaela. As duas eram amigas e partilhavam da mesma religião (evangélica), entretanto partilhavam mais do que isso: os constantes xingamentos por serem “gordinhas”.

Dessa forma, esses quatro alunos convidados a participarem do GF partilhavam do mesmo contexto de sala de aula em 2009. A história de Rafaela é o canal de ligação entre eles, que continuaram estudando juntos em 2010.

Em outra sala de aula observada em 2009, a 5^aI, existia mais uma história que retratava fortemente a exclusão sofrida por uma aluna, não apenas pelo fato de ser “gordinha”, mas também por ser negra. É a história de **Márcia**, aluna obesa que era

¹⁸ Para ilustrar o contexto vivido pela sala, trago o trecho de uma produção textual produzida por uma aluna: “O que eu não gostei, que na minha sala só tem preconceito, e os moleques ficam colocando defeitos nas meninas porque elas são gordinhas, isso é preconceito” (Redação, 5^a E, nov. 2009).

alvo de humilhações de seus colegas, chamada de “cotonete de elefante” em referência aos seus cabelos, dentre outras expressões que a associavam à sujeira e à feiúra.

Alguns alunos contaram-me, em 2009, os xingamentos que Márcia recebia. Um deles era **Lucas**, que também por esse motivo foi convidado a participar do GF. Além disso, o aluno sofria exclusão de sua sala, principalmente nos jogos de futebol. Ele usava óculos, uma marca que também diferencia alguns no meio escolar.

Voltando à história de Márcia, sem dúvida os ocorridos com a aluna se enquadram nas especificidades do que se denomina bullying, pois as agressões contra ela eram repetitivas: era um alvo constante de risadas de seus colegas de sala. Além dos xingamentos acima descritos, nas aulas de Educação Física também ficou evidente como Márcia sofria agressões, afastando-a das atividades. No Diário de Campo é possível acompanhar como isso acontecia:

“Ao realizarmos a atividade “cabo de guerra”, em equipes mistas, um dos garotos gritou para Márcia dizendo que sua equipe ganharia, pois ela poderia “levantar até 5 kg” - em referência ao físico da aluna (acima do peso). Eu não ouvi Alessandro dizendo-lhe isso, mas o soube logo em seguida, pois alguns alunos me relataram o que havia acontecido. Ao ouvir a fala do colega, Márcia prontamente se negou a continuar na atividade. Ela cruzou os braços e não quis mais falar nem participar. Após conversar com alguns alunos e constatar o motivo do descontentamento de Márcia, chamei a atenção de Alessandro e incentivei Márcia a voltar para a atividade, pois ela inicialmente havia demonstrado muito em ânimo em participar da mesma. Ela se negou a voltar, mas ao convidá-la novamente, ela aceitou. Sua equipe venceu, fato que a deixou muito contente.

Após o ocorrido conversei com três alunos da sala sobre o que havia acontecido naquele dia. Eles contaram-me que na sala de aula diversas vezes Márcia sofre xingamentos de outros alunos, com as seguintes referências: Márcia é suja e encardida; seu cabelo é ‘bombрил’ e sua mãe utiliza-o para lavar louça; Márcia deveria passar álcool em gel no cabelo e para limpar-se. Os alunos também explicaram melhor o que havia ocorrido na aula de Educação Física nesse dia. Disseram que alguns alunos gritaram que quando ela pegasse na corda, esta se romperia, ou que sua equipe ganharia no mesmo momento. Depois desse dia, tentei conversar com Márcia sobre o assunto, mas ela respondia minhas perguntas e logo mudava a direção da conversa. Cabe destacar que após o ocorrido Márcia começou a participar mais das atividades. É possível que, ao perceber que as agressões recebidas não seriam ignoradas por mim, tenha se encorajado a participar das aulas” (Diário de Campo, agos., 2009).

A exclusão sofrida por Márcia era conhecida de muitos, como expressa uma redação realizada por uma aluna: “na minha sala tem uma amiga chamada Márcia, só porque ela é meio fofa todos na sala de aula ficam xingando ela, a maltratando, falando piadinhas contra ela, até eu já soltei umas piadinhas” (Redação 5^aI, nov. 2009). Também em outras salas sua história era conhecida, explicitando como as agressões se estendiam aos demais espaços escolares: “Márcia é uma menina que estuda na 5^a série. Ela é uma menina gorda, feia, cabelo de burro, isso é o que eu escuto dentro da sala, no pátio e até fora da escola” (Redação 5^aF, nov. 2009).

Márcia era muito tímida, tentava defender-se dos xingamentos, mas geralmente se calava. Um de seus principais agressores era **Alexandre**. Ele atuava como líder dos colegas nas “brincadeiras” de apelidar e xingar. Por esse motivo também foi convidado a participar do GF, e assim o contexto da 5^aI também foi contemplado na formação do grupo. Portanto, a história de Márcia trouxe ao GF Lucas¹⁹ e Alexandre.

Havia outra quinta série em que os xingamentos entre os colegas eram muito constantes. Essa era a 5^a H, liderada por um grupo de meninos que “zoavam” uns aos outros, brigavam nos jogos de futebol, e tinham como costume xingar e apelidar as garotas da sala. Há apenas um registro do Diário de Campo da 5^aH em que o alvo das “brincadeiras” foi um garoto - que chora por sofrer piadas ao pintar os cabelos de loiro. Entretanto, as agressões direcionadas às meninas eram constantes. Para ilustrar como isso ocorria corriqueiramente e de diversas formas, há um registro no “Caderno de Ocorrências” que expressa a forma como as garotas eram tratadas pelo grupo de meninos. Esse registro se refere a uma lista que continha os nomes de todas as meninas da sala, seguidos de termos, em sua grande maioria, ofensivos:

¹⁹ Também foi convidado outro aluno da 5^aI a participar do grupo, que relatava os acontecimentos sobre Márcia. Entretanto, ele não pôde participar, pois inicialmente os encontros seriam no período oposto ao horário escolar, o que era um fator complicador para a participação de alguns alunos, já que teriam que ir para casa após a aula e voltar mais tarde à escola.

Karina- Tirisa;
Íris- Linda, muito gata;
Sueli- Ai credo;
Fábia- +_;
Suelen- Sai capeta;
Cristiane- Sai fedo;
Samanta- Zoião;
Sabrina- Zoi;
Kátia- Gorda;
Letícia- Largatixa 2;
Luana- Sapatão;
Cleunice- Feia (Caderno de Ocorrências, out. 2009).

Nessa lista, é perceptível que algumas garotas são elogiadas enquanto as outras são tratadas de modo inferior, por meio da exaltação negativa de alguma característica. As más relações entre os colegas eram evidentes, também expressas em uma redação: “Eu conheço muitas e muitas pessoas que foram agredidas psicologicamente por pessoas que não têm dó nem piedade e não sabem que todo mundo é igual e todo mundo é humano, todo mundo é igual, ninguém é bicho nem melhor que ninguém” (Redação 5^aH, nov. 2009).

Mediante esse contexto, planejei convidar duas alunas que não pertenciam ao grupo “privilegiado” segundo a visão dos meninos, para que pudessem expressar como se sentiam nessa convivência com os colegas. Uma delas foi **Sabrina**, e a outra garota não estudava mais na escola no ano de 2010.

Convidar Sabrina para o GF foi muito interessante, pois não imaginava o quanto a aluna gostaria de conversar sobre esse assunto. Ela aceitou prontamente, mesmo sendo tímida, e durante os encontros colaborou muito, contando como se sentia quando seus colegas a xingavam e apelidavam em razão de ser “gordinha”. Em sua redação, ela conta que: “Um dia na escola um menino, que eu não posso falar, ficou me chamando de “Chucky”²⁰, e me colocando apelidos, como zóio, zóio de gato, pastel

²⁰ Em referência ao boneco do filme “O brinquedo assassino”.

sem recheio. E não é só ele não, a metade da sala me põe esses apelidos maldosos” (Redação de Sabrina, nov. 2009).

Eu conhecia os garotos da sala, entretanto solicitei que Sabrina também me indicasse, assim como Rafaela, aqueles que ela gostaria que fizessem parte de nossas conversas. Foram convidados então: **Kleber, Gustavo, Murilo e Rodrigo**. Esse grupo de meninos tinha uma característica diferente dos demais, pois eles constituíam um grupo de liderança na turma, e tinham como uma das principais atividades as “brincadeiras” em forma de piadinhas, apelidos e xingamentos.

Rodrigo é um pouco mais velho que os demais, cerca de dois anos, e se expressava de uma forma mais madura, com apontamentos mais elaborados. Já Gustavo é muito falante, brincalhão e diz o que tem vontade, parece não pensar muito em suas palavras, inventa vários apelidos para os colegas do grupo e para as garotas da sala. Murilo é um aluno explosivo, irritava-se em vários momentos quando contrariado, inclusive nos jogos de futebol, quando costumava perder a calma e brigar com os colegas, também não poupando xingamentos às garotas da sala. Já Kleber é um aluno aparentemente mais quieto, mas que entre o grupo era falante e participava ativamente das brincadeiras e “zoações” dos colegas.

Até aqui 12 alunos formavam o GF. Entretanto mais três alunos foram convidados. Entre eles **Laís**, que estudava na 5ªJ. Essa aluna, certa vez, havia me relatado que sofria muito por causa dos xingamentos que recebia na escola, sendo necessária a intervenção de sua mãe para que o problema diminuísse. Em sua redação ela contou que era xingada de “gorda, chata e gorda baleia” (nov. 2009). Portanto, os xingamentos que recebia também faziam referência ao seu peso e aparência física. Devido à abertura que a aluna teve em relatar seu problema a mim na ocasião, pensei que seria muito interessante tê-la no grupo. Entretanto, participou pouco dos encontros, pois faltou várias vezes e ficou quieta naqueles em que compareceu.

Carlos também foi convidado para compor o GF. Era negro e aluno da 5ªF. Um dos motivos de ser convidado para o GF foi devido ao fato de ser apontado pelos colegas como um constante agressor verbal dos alunos de sua sala:

“... o Bruno é gordo e Carlos o xinga de matimbu, mãe vaca, etc. O Carlos zua todo mundo (...) mas não é só o Carlos, outras pessoas da escola fazem a mesma coisa que o Carlos diz e na escola inteira tem. Isso tem que acabar no mundo inteiro e as escolas e outros lugares do mundo afora” (Redação de aluno da 5ªF, nov. 2009).

Desse modo, Carlos foi convidado por representar a cor de pele negra e também por ser um aluno em destaque na 5ªF, devido às atitudes que tinha com os colegas.

Por fim, o grupo contou com a participação de **Felipe**, aluno da 5ªG. Ele era quieto e muito responsável com seus estudos. Se autoidentificava como pele parda. Há registros no Diário de Campo sobre ele, que relatam a dificuldade em participar das aulas de Educação Física em razão dos xingamentos e ofensas que sofreu em anos anteriores:

“Enquanto alguns garotos jogavam futebol, outros alunos se aproximaram para conversar comigo. Um deles, Felipe, começou a relatar que quando ele chutava a bola de futebol, sempre errava a direção, pois seus pés eram “tortos”. Eu o questionei, pois, pela maneira que narrou a situação, indicava a existência de um problema físico em seus pés. Mas, ao se explicar, o aluno disse que seus pés eram tortos pois seus colegas da escola primária sempre lhe diziam isso quando jogava futebol. Eles falavam que o chute de Felipe sempre seguia a direção oposta à correta. Por essa razão, Felipe recebia vários xingamentos de seus colegas, fato que o motivou a deixar de jogar futebol, apesar de gostar. Imagino que, por tanto ouvir essa sentença de seus colegas na escola primária, Felipe interiorizou a afirmação de “pés tortos” como uma verdade absoluta. Nessa conjuntura, como favorecer a retomada da auto-estima e da autoconfiança desse aluno? Como fazê-lo voltar a tentar jogar futebol, acreditando que é capaz, e que seus pés não apresentam nenhum problema?” (Diário de campo, abr. 2009).

A partir dessas impressões, acompanhei o aluno durante o ano de 2009, inclusive observando suas posteriores tentativas de jogar futebol. O convidei para o GF pois ele representava uma experiência de exclusão na Educação Física que o marcou fortemente, atingindo até mesmo a forma como se autoidentificava.

Cabe destacar que os quinze alunos aqui apresentados não são classificados como “vítimas”, “agressores” e “testemunhas” como em outros estudos sobre o bullying, justamente por acreditar que as relações de poder na escola não são estáticas, pois se modificam em vários momentos e situações, o que ficou claro em apontamentos do grupo nos encontros, como será explorado mais a frente. Como relata Foucault (1995), “O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede” (p. 183). Os fatos observados no ano de 2009 indicam histórias em que prevalecem o “ser agredido” em detrimento do “agredir”, ou vice-versa, e isso de certa forma marca a identidade de alguns alunos. Mas é justamente sob essa percepção que é possível encontrar, nas falas dos próprios alunos, apontamentos que mostram como o poder circula entre eles.

3.5. Planejamento dos encontros

Tão importante quanto a formação do grupo foi o planejamento dos encontros, de modo que estivessem vinculados à realidade observada em 2009 e às problemáticas que emergiram no contexto das quintas séries. A partir dos registros do Diário de Campo, alguns temas se destacaram nas situações de conflitos e agressões entre os alunos.

O primeiro deles e mais nítido é o relacionado aos *Padrões de Beleza*. Nas histórias de Rafaela, Márcia, Sabrina, Laís e Keila isso é muito presente, inclusive foi o fator mais observado nas agressões, ou seja, o não se enquadrar no padrão de corpo

magro, de cabelo liso, etc. Essas alunas expressam a angústia sentida por serem “gordinhas” e, por conseqüência disso, não serem bem aceitas e vistas pelos colegas.

Nas aulas de Educação Física o ser “gordinho” também era motivo de exclusões diversas. Um exemplo constante são aqueles alunos impedidos de jogar pelos próprios colegas. Mesmo que façam parte de algum time, sua participação é ignorada. Transcrevo um dos relatos a esse respeito presente no Diário de Campo:

“... Havia entre os meninos da 5ªD um “gordinho” que usava óculos, o qual chamarei de Paulo. Ele foi o último a ser escolhido pelos colegas na formação de equipes para o jogo de futsal. Foi nítido o olhar de desânimo do capitão do time para o qual Paulo se dirigiu, expressão de descontentamento que não se esforçou em disfarçar. Durante o jogo, observei que Paulo não participou ativamente da partida, não era solicitado por seus colegas, pois não trocavam passes com ele. Ou seja, apesar de fazer parte do time, sua presença era ignorada. Após algum tempo, Paulo se dirigiu até mim pedindo que segurasse seu óculos, pois seria o goleiro da equipe. Nesse momento, ele aparentava contentamento, talvez pela possibilidade de participar ativamente do jogo e ser uma peça importante da equipe. Entretanto essa conjuntura não demorou muito tempo, pois logo depois ele retornou dizendo que não seria mais o goleiro e que precisava novamente de seu óculos, com uma expressão de raiva misturada com tristeza...” (Diário de Campo, mar., 2009).

Essas observações reafirmam como as agressões e exclusões estão fortemente vinculadas aos *padrões de beleza* presentes em nossa sociedade, tornando-se, portanto, um dos eixos para os encontros.

Algo também observado e registrado durante 2009 foram situações em que a cor da pele foi identificada como propulsora de preconceito. Márcia sofria ofensas de seus colegas em relação a seu cabelo crespo, característico da cor de pele negra, o que evidencia como a cor da pele pode incentivar agressões verbais. Por esse motivo, um dos encontros do GF foi destinado ao tema do *Preconceito em relação a diferentes raças e etnias*.

Por fim, também foi sentida a necessidade de explorar temáticas relacionadas ao *Gênero*, questão que, sobretudo nas aulas de Educação Física, se problematiza com grande intensidade, devido às históricas valorizações culturais de práticas físicas

atribuídas ao universo masculino ou ao universo feminino, com fortes barreiras entre ambos. Por ser o futebol e futsal esportes muito praticados em nossa cultura e se constituírem na preferência dos alunos, neles são vivenciados grandes conflitos acerca do gênero.

No Diário de Campo consta que algumas alunas que gostavam de futebol eram excluídas por seus colegas, sob a justificativa de que as mesmas não sabiam jogar e que atrapalhariam suas equipes. Um exemplo foi quando, ao trabalhar equipes mistas com a 5ªE, as dificuldades se evidenciaram, e em dado momento Rafaela escreveu espontaneamente um bilhete:

“O meu time é o azul, os meninos são muito obcecados e eles sempre querem ganhar e são muito preconceituosos com as meninas. Eles não merecem ganhar. Nós estávamos na liderança, mas queria que nós estivéssemos no meio. Os meninos precisam passar a bola para as meninas. Time azul eu quero que vocês parem com esse preconceito. Obrigado!” (Rafaela, Diário de Campo, nov. 2009).

Esse bilhete foi escrito após uma conversa com toda a sala, na qual problematizamos as atitudes dos meninos frente às meninas durante as atividades realizadas, ficando claro como elas eram excluídas. Esse é um relato dentre as histórias de constantes exclusões das meninas nas aulas de Educação Física. Portanto, o tema *Gênero* não poderia deixar de ser discutido nos encontros, juntamente ao tema da sexualidade, que foi brevemente pontuado nos encontros devido a alguns relatos sobre xingamentos direcionados à opção sexual de alunos e professores.

Dessa forma, com o objetivo de problematizar o bullying a partir de um olhar ampliado, a complexidade das relações escolares foi abordada nos encontros em relação aos padrões de beleza, raça, etnia, gênero e sexualidade. O planejamento dos encontros²¹ seguiu a seguinte organização: I- Abordagem sobre o bullying – conceituação, aproximação com o contexto escolar; jogo de videogame “Bully” e

²¹ O planejamento inicial sofreu alterações mediante o decorrer de cada encontro do GF. O planejamento final, já com as mudanças necessárias e realizadas com os alunos, pode ser visualizado a partir da p. 52 da dissertação.

“Cyberbullying”; II- Discussão sobre padrões de beleza; III- Discussão sobre racismo e preconceitos étnico-raciais; IV- Discussão sobre gênero e sexualidade.

A partir desses eixos, os encontros iniciais foram programados, por meio de pesquisa de imagens, vídeos, reportagens, livros, dentre outros. Foi planejado inicialmente a realização de sete encontros e eventualmente um oitavo, conforme a necessidade.

No início de 2010 conversei com a diretora da escola sobre os encontros que seriam realizados, explicando os objetivos, a estrutura física que utilizaria (sala de vídeo e recursos audiovisuais) e a necessidade de uma reunião com os pais dos participantes do grupo. Após o início das aulas, em meados de fevereiro, entrei em contato com os alunos convidando-os para o grupo.

Os pais foram comunicados e, após reunião de apresentação da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento (anexo1) da participação dos filhos, consentindo com a filmagem dos encontros do GF. O termo foi assinado em Reunião de Pais realizada em duas oportunidades. Os pais que não puderam participar das reuniões foram contatados via telefone e esclarecidos dos objetivos da pesquisa, assim como da preservação da identidade dos participantes. A esses pais foram enviados bilhetes e cronogramas, sempre comunicando as datas e horários de participação dos alunos e disponibilizado meu telefone para quaisquer dúvidas. Os pais foram convidados a virem à escola em horário a ser escolhido por eles, mas alguns não puderam comparecer mesmo com essa disponibilidade. Os pais que não puderam comparecer à escola assinaram o Termo de Consentimento por intermédio dos filhos.

Com o decorrer dos encontros e os imprevistos causados pela greve²² dos professores da rede estadual que durou um mês - período em que não houve aulas regulares na escola - os encontros foram modificados conforme a necessidade. Os

²² Sobre a greve dos professores da rede estadual de São Paulo no ano de 2010, ver <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,apos-um-mes-greve-dos-professores-de-sao-paulo-chega-ao-fim,535661,0.htm>>.

encontros 4, 5, 6, 7 e 8 foram planejados após o início das atividades no GF, de acordo com o andamento do grupo.

Na tabela a seguir constam informações mais detalhadas sobre os encontros e temas trabalhados em cada um deles:

Encontros	Temas	Data	Alunos Presentes
Encontro 0	Bullying: O que é?	11/03/2010	Márcia, Rafaela, Sabrina e Cátia.
Encontro 1	Bullying: O que é?	22/04/2010	Murilo, Keila, Rafaela, Gustavo, Junior, Carlos, Laís, Felipe, Márcia e Sabrina.
Encontro 2	Bullying: Brincadeira de criança?	26/04/2010	Rafaela, Felipe, Alexandre, Márcia e Sabrina.
Encontro 3	O Bullying em diferentes contextos.	30/04/2010	Rafaela, Keila, Gustavo, Murilo, Rodrigo, Junior, Fernando, Carlos, Márcia, Laís, Kleber, Alexandre, Felipe e Lucas.
Encontro 4	Os padrões de beleza e o Bullying.	04/05/2010	Rodrigo, Sabrina, Rafaela, Keila, Márcia, Kleber, Junior, Murilo, Felipe e Carlos.
Encontro 5	Racismo e preconceitos étnico-raciais: relações com o bullying.	12/05/2010	Sabrina, Keila, Rafaela, Kleber, Gustavo, Alexandre, Carlos, Murilo e Felipe.
Encontro 6	Cyberbullying; Gênero e sexualidade: relações com o bullying.	13/05/2010	Sabrina, Rafaela, Keila, Rodrigo, Alexandre, Kleber, Murilo, Gustavo, Felipe e Márcia.
Encontro 7	Bullying: E se fosse você?	21/05/2010	Márcia, Gustavo, Vitor, Murilo, Felipe, Alexandre, Rafaela, Rodrigo, Fernando, Keila, Laís e Kleber.
Encontro 8	Encerramento dos encontros.	27/05/2010	Felipe, Keila, Rafaela, Junior, Carlos, Márcia, Sabrina, Gustavo, Kleber, Lucas, Murilo e Alexandre.

Quadro 1: Organização dos encontros.

O sétimo e oitavo encontros tiveram uma metodologia diferenciada do GF. No “Encontro 7” os alunos foram provocados a imaginarem-se em diferentes situações e houve um direcionamento para os alunos responderem como se sentiriam e o que fariam em cada uma das situações propostas, de forma que as respostas não se monopolizassem naqueles que eram mais comunicativos. Já o “Encontro 8” foi um encerramento do GF e teve como objetivo ouvir relatos dos alunos acerca do vivenciado durante os encontros, e desta forma cada aluno foi incentivado a falar sobre a experiência vivenciada.

Quanto à participação e frequência dos alunos no GF, alunas como Rafaela, Sabrina, Murilo, Keila, Felipe e Márcia estiveram presentes em quase todos os encontros. Já alguns alunos tiveram baixa frequência, como Laís, Fernando e Lucas.

A seguir é possível visualizar a participação de cada aluno nos encontros:

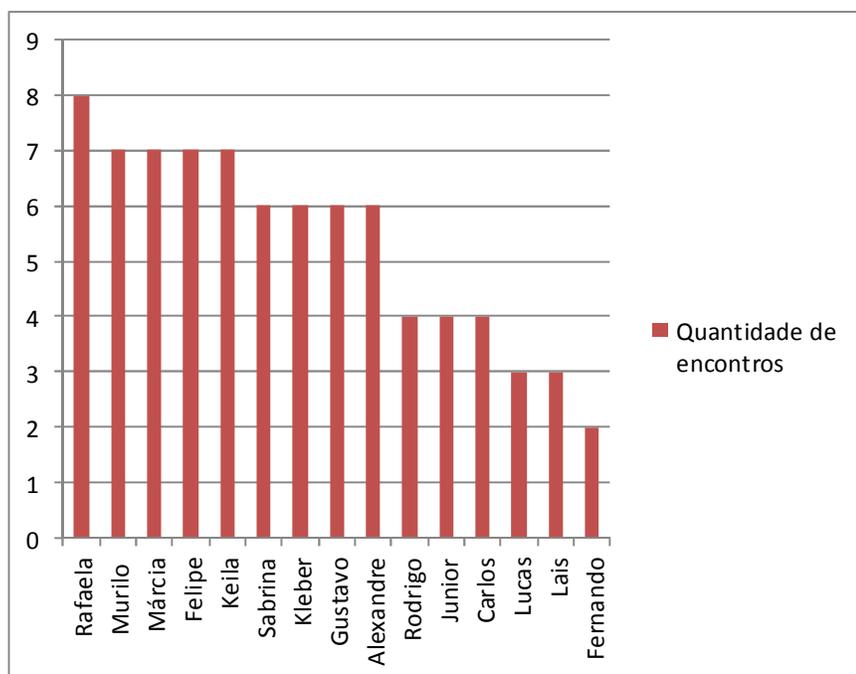


Gráfico 1 - Frequência dos alunos durante os encontros.

Demandas particulares dificultaram a participação de alguns alunos, como o caso de Fernando, que tinha que ir para casa rapidamente após o término da aula para cuidar de seu irmão caçula, como sua mãe explicou-me por telefone, o que comprometeu sua participação. Laís passou a faltar muito da escola, e mesmo tentando comunicar-me por telefone com a família, não foi possível saber os motivos de sua ausência. Já Lucas não demonstrava muito interesse pelos encontros, ao contrário de Rafaela e Sabrina, que mostravam muita vontade e dedicação ao GF.

3.6. Breve relato de cada um dos encontros²³

O primeiro encontro foi realizado no período da tarde, oposto ao horário de aula dos alunos. Entretanto, apenas três alunas estiveram presentes. Por esse motivo, este foi denominado “Encontro 0” no qual foi realizada uma dinâmica semelhante ao que estava proposto, porém de forma mais sucinta, devido à baixa presença dos alunos. O encontro foi filmado e consistiu em uma experiência muito interessante. As alunas Rafaela, Sabrina e Márcia se familiarizaram com a câmera. Uma das acompanhantes, Cátia - irmã de Rafaela - também participou e registrou sua opinião acerca das questões discutidas.

A partir dessa experiência verifiquei a necessidade de uma nova estratégia, que seria realizar os encontros no período da manhã, sem que houvesse a necessidade dos alunos retornarem à escola no período da tarde. Conversei com os alunos sobre essa mudança, comuniquei os pais, diretora e aos coordenadores pedagógicos, que me auxiliavam com o espaço físico, recursos áudio-visuais e demais questões logísticas para a realização dos encontros. Também foi solicitada a colaboração dos professores para que dispensassem os alunos durante algumas aulas que coincidissem com o

²³ As análises sobre os encontros serão realizadas no capítulo posterior.

horário dos encontros. Geralmente os encontros iniciavam-se às 11h20 - ao término da 5ª aula dos alunos. Entretanto houve datas em que o GF aconteceu mais cedo, no horário das 8h²⁴. Solicitei a Rafaela que me auxiliasse na tarefa de chamar os alunos para os encontros, mas muitas vezes eu mesma ia até as salas e pedia licença aos professores para que eles fossem dispensados.

Em todos os encontros foi oferecido aos alunos um momento destinado a comerem juntos um lanche, com bolachas, suco, bolo, entre outros alimentos. Segundo Freire (1992b), no processo de construção de um grupo, a comida é um favorecedor da interação entre os participantes, pois: “é comendo junto que os afetos são simbolizados (...) é uma forma de conhecer o outro e a si próprio” (p. 65). Para a autora, a comida é uma atividade socializadora em um grupo, pois permite um ritual de ofertas, em que “cada um recebe e oferece ao outro o seu gosto, seu cheiro, sua textura, seu sabor” (p. 65). Inclusive, isso foi de fato percebido nos encontros, pois o momento de lanchar era um espaço descontraído em que todos se expressavam a seu modo, e favorecia a interação inclusive entre aqueles que não tinham muita proximidade.

O “Encontro 1” foi realizado ao final do mês de abril, no período da manhã.

Planejamento Encontro 1 – Bullying: O que é?

I- Iniciar com uma conversa com o grupo sobre os encontros e importância da participação espontânea de todos, o que já foi previamente tratado em outros momentos, quando convidados à participação na pesquisa.

II- Projetar imagens no data show para observação. Após a observação das imagens, os alunos serão incentivados a relatar o que viram e sentiram: O que as imagens têm em comum? Qual foi a imagem que mais os marcou? O que elas expressam?

Imagens projetadas:

²⁴ Esses horários se modificavam mediante minha disponibilidade, pois lecionava pelas manhãs em uma escola municipal de Educação Infantil.



Após ouvir os alunos, será explicado o conceito de bullying, mas antes será feita a seguinte pergunta: “para vocês, o que é uma agressão?”

Para explicitar o significado de bullying, falar sobre o termo, e ler alguns significados da palavra.

III- Em seguida, perguntar aos alunos: O que você sentiu ao ver as imagens? Qual imagem mais te marcou? Você já passou por uma situação semelhante a essa, ou já viu alguém passando? Algum de vocês já fez bullying com outra pessoa? Por que vocês acham que o bullying acontece? Por que essas crianças e jovens das figuras e das situações vividas sofrem bullying? O que vocês imaginam que acontece com aqueles que sofrem o bullying? E com quem o faz?

Quadro 2 – Planejamento Encontro 1.

A “sala de vídeo” foi arrumada para receber os alunos no “Encontro 1”. No horário combinado, os alunos e o professor Eliseu chegaram e aos poucos puderam lanchar. Ao todo estavam presentes nove alunos, os demais haviam faltado naquele dia. Inicialmente pedi que todos se apresentassem, falando seus nomes e algo que gostavam de fazer, na escola ou em casa. Murilo, que se mostrou bem desinibido frente à câmera, falou seu nome e o time para o qual torcia, apresentação seguida pelos

colegas. Expliquei aos alunos que nossos encontros seriam para conversar sobre fatos relacionados às imagens projetadas em seguida. Após observá-las, os alunos levantaram várias questões sobre violência e agressão. Deixei que a conversa fluísse, pois os alunos estavam muito interessados em falar, alguns mais que outros. O encontro continuou com a conceituação da palavra bullying e seus significados. Os alunos relataram ocorridos sobre atitudes de bullying e de outras violências na escola, família e noticiários da TV.

Planejamento Encontro 2 - Bullying: Brincadeira de criança?

- I- Retomar brevemente as questões discutidas no encontro anterior. Em seguida, leitura da história “*E se fosse com você?*”²⁵ (SARUÊ; BOFFA, 2007) concedido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo às escolas estaduais. Após a leitura, perguntar aos alunos o que acharam da história, se gostaram ou não, se acharam interessante.
- II- Entregar aos alunos diferentes notícias relatando tragédias nacionais e internacionais relacionadas ao bullying. Após leitura das mesmas, haverá espaço para que os alunos falem sobre os ocorridos.

Quadro 3 – Planejamento Encontro 2.

No “Encontro 2” estavam presentes cinco alunos. A razão da ausência da maioria foi o fato de terem sido dispensados mais cedo naquele dia. O encontro se iniciou com poucos participantes, o que me motivou a realizar um encontro mais curto, e continuar as outras atividades planejadas no próximo encontro. Um número menor de participantes favoreceu aos mais tímidos, que geralmente se calam na presença de muitas pessoas. Alexandre se identificou com o personagem “animal” da história narrada, que praticava o bullying com os colegas.

Planejamento Encontro 3 - O bullying em diferentes contextos

- I- Iniciar com uma breve retrospectiva do último encontro, de preferência com a fala dos alunos. Relembrando a história “E se fosse com você”, perguntar aos

²⁵ A história narrada retrata agressões denominadas bullying. Há personagens que representam aqueles que sofrem as agressões e outros que as realizam. É um livro com muitos desenhos, direcionado aos alunos.

alunos com qual personagem eles se identificaram e o porquê dessa identificação.

II- Apresentar um vídeo com o depoimento de um ex-aluno que sofreu bullying na escola²⁶. Após o vídeo, perguntar aos alunos: Quais os sentimentos o vídeo lhes causou? O que acharam da atitude do garoto em calar-se mediante o que sofria? O que acharam sobre a atitude da escola e dos professores frente ao problema? A mãe do jovem agiu corretamente?

Incentivar os alunos a falarem sobre o vídeo e as relações que estabelecem com o vivenciado na escola.

III- Projetar cenas do jogo de videogame “Bully”²⁷. Questionar o grupo sobre o que pensam sobre o jogo. A discussão será aberta de maneira que as questões surjam espontaneamente.

Quadro 4 – Planejamento Encontro 3.

O “Encontro 3” contou com a presença de quatorze alunos. O professor Eliseu se atrasou e não filmou o início, referente à síntese do livro lido no último encontro. Quando Eliseu chegou e a filmagem se iniciou, ainda estava terminando de contar a história – o atraso não implicou em perda das discussões. O encontro desenvolveu-se bem, porém centrou-se em apenas alguns alunos que falaram bastante. Apesar de incentivar a participação de todos, alguns falavam apenas quando solicitados.

Planejamento Encontro 4- Os padrões de beleza e o bullying

I- Iniciar perguntando aos alunos o que é beleza para eles. Em seguida, deverão procurar em revistas a figura de alguém que se enquadre em seu padrão de beleza. Cada um deverá expor sua preferência, mostrando a imagem escolhida e exaltando as características que julgam importantes para a beleza de alguém. Confeccionar um painel com essas figuras e a partir dessa atividade traçar o padrão de beleza predominante. Enfatizar as diferenças e semelhanças dos alunos acerca da concepção de beleza representada por cada um.

II- Em seguida, mostrar algumas imagens²⁸:

²⁶ Disponível em < http://veja.abril.com.br/especiais_online/bullying/abre.shtml>.

²⁷ Jogo do videogame “Playstation”.

²⁸ Imagens retiradas da internet em abril de 2010.

Por meio das figuras, iniciar uma discussão sobre os diferentes padrões de beleza apresentados, pontuando que são mutáveis, conforme a época e a cultura.

III- Apresentar uma reportagem em vídeo “Calendário 2010” com modelos obesas²⁹. Conversar sobre a reportagem. Os alunos serão incentivados a falar sobre o que pensam em relação às formas de conceber a beleza.

Quadro 5 – Planejamento Encontro 4.

O “Encontro 4” contou com a presença de dez alunos. O encontro foi muito interessante, com uma discussão a partir dos “padrões de beleza” expostos na mídia. Os alunos gostaram de confeccionar o painel com imagens recortadas das revistas. Foi um momento descontraído que contou com brincadeiras e risadas. Ao verem as imagens dos diferentes padrões de beleza, os alunos se surpreenderam com as imagens de anorexia. A reportagem sobre o calendário com modelos obesas suscitou muitos comentários do grupo.

Planejamento Encontro 5- Racismo e preconceitos étnico-raciais: relações com o bullying

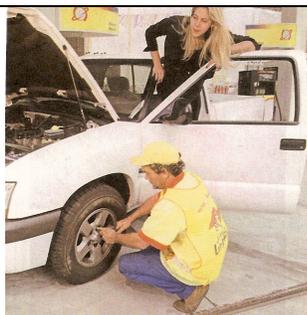
I- Iniciar o encontro com o vídeo “Até onde vai seu preconceito?”³⁰. Os alunos serão questionados sobre o tema do encontro e incentivados a comentar o vídeo.

²⁹ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=wN_0AwwstOk>.

II- Em continuidade, assistir ao vídeo “Diálogos contra o racismo”³¹ e trecho do seriado “Todo mundo odeia o Chris”³² no qual é possível observar atitudes de bullying motivado pela cor da pele. Algumas perguntas serão feitas aos alunos: Vocês assistem essa série? Já perceberam o que acontece com o Chris? Porque ele apanha na escola?

IV- Questionamentos: Será que em nosso cotidiano encontramos situações e impressões semelhantes às vistas anteriormente? Como? Quais?

Em seguida, observar duas figuras de livros didáticos utilizados pelos alunos. Será solicitado que eles expressem opiniões sobre as mensagens transmitidas pelas imagens:



Fonte: BARROS, Carlos; PAULINO, Wilson Roberto, 2006.



Fonte: MOREIRA, João Carlos; SENE, Eustáquio, 2006.

V- Na continuidade, questionar os alunos sobre músicas, piadas ou ditados preconceituosos. Serão exemplificados alguns ditados que em seguida poderão ser comentados: Música: “Nega do cabelo duro”; Ditados: “Segunda-feira é dia de branco”, “Preto não erra na entrada, mas erra na saída”.

VI- Problematizar o racismo no futebol por meio de um vídeo³³ que mostra vários casos de racismo no futebol nacional e internacional. Em seguida será aberto espaço para comentários.

VII- Relacionando a discussão às aulas de Educação física, os alunos serão questionados: Vocês vivenciaram algum tipo de bullying durante as aulas de Educação Física? Tem algum caso para contar, vivido ou presenciado?

³⁰ Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=UUfnjVtmNN0>>.

³¹ Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=3YEx5O9SDK4>>.

³² Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=u2L6ZwLUB-I>>.

³³ Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=apyn5gm3Yuw>>.

VIII- E outras raças? Também sofrem preconceitos? Existem outros ditados conhecidos? Relatar o caso do índio morto queimado em Brasília no ano de 1997 e questionar se existem ditados populares a esse respeito. Exemplo: “Isso é um programa de índio”.

Quadro 6 – Planejamento Encontro 5.

O “Encontro 5” contou com a participação de nove alunos. Os vídeos apresentados impactaram o grupo em relação ao preconceito, trazendo à tona o assunto e as vivências daqueles que já sofreram preconceito e daqueles que o cometeram. O racismo no futebol também foi um assunto que chamou a atenção dos alunos, assim como a discussão sobre o índio assassinado, que evidenciou pontos importantes que serão posteriormente abordados.

Planejamento Encontro 6- Cyberbullying; Gênero e sexualidade: relações com o bullying.

I- Iniciar com o tema do cyberbullying³⁴ com uma reportagem³⁵ e um artigo³⁶ sobre o assunto. Os alunos poderão relatar se já viram alguma manifestação de cyberbullying.

II- Introduzir o tema do gênero por meio dos ditos populares “Loira é burra”; “lugar de mulher é no fogão”, “mulher no volante, perigo constante”. Alguns questionamentos serão lançados aos alunos: As mulheres podem ocupar os diferentes empregos? Há empregos só para homens? Por quê? Os salários entre homens e mulheres são iguais? Quais as outras diferenças entre homens e mulheres em nosso cotidiano? As atitudes das mulheres são avaliadas da mesma forma que a dos homens? Dê exemplos.

III- A partir do exemplo citado por Rafaela no último encontro, sobre a rejeição que sofria por ser mulher e gostar de jogar futebol, apresentar a foto da jogadora de futebol Marta para que os alunos observem. Em seguida, perguntar: Em nosso país, como são tratadas as mulheres que jogam futebol? Por que isso acontece?

Ler a uma reportagem sobre a dificuldade das jogadoras de futebol feminino em lidarem com o preconceito que sofrem³⁷.

³⁴ Em tempos contemporâneos de alta tecnologia, o bullying atinge as redes sociais e ganha um nome específico: Cyberbullying.

³⁵ Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=XHEfAW9FIkw>>.

³⁶ FAUSTINO e OLIVEIRA, 2008.

IV- Sobre sexualidade, projetar a foto do jogador Richarlyson e pedir que os alunos falem sobre o jogador.



Foto: Jogadora Marta



Foto: Jogador Richarlyson

Quadro 7 – Planejamento Encontro 6.

No “Encontro 6”, dez alunos compareceram. O encontro se iniciou com a problematização acerca do cyberbullying, tema que não despertou muito o interesse dos alunos. Já as discussões sobre gênero foram muito interessantes, e os alunos expressaram suas concepções sobre o “ser homem” e o “ser mulher”. O grupo estava bem descontraído e um tanto distraído nesse dia, em alguns momentos foi necessário parar o encontro e explicar que era importante manter o foco nas discussões. Ao verem a foto do jogador Richarlyson, o grupo se exaltou, com brincadeiras a respeito da especulada homossexualidade do jogador³⁸, brincadeiras que indicam a visão dos alunos acerca do tema.

Após esse encontro houve uma semana de pausa. Durante esse tempo foi possível refletir, replanejar e conversar novamente com os alunos. O “Encontro 7” foi realizado a partir de uma nova proposta, que teve como objetivo levar os alunos a se colocarem no lugar do “outro” imaginário. Há uma técnica no psicodrama que é semelhante ao vivenciado nesse encontro, denominada “inversão de papéis”, em que: “cada um vê o outro com seus próprios olhos e com os olhos do outro (...) a vivência psicodramática permite, nessa situação, que haja uma intuição a respeito do ser do outro” (MONTEIRO, 1998, p. 21). Por meio de um exercício de imaginação, o objetivo

³⁷Disponível em <<http://pt.shvoong.com/humanities/1722798-pa%C3%ADs-futebol-preconceito-contra-meninas>>.

³⁸ Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/esporte/ult92u318566.shtml>>.

foi colocar-se no lugar do outro e expressar os sentimentos e atitudes a partir de outra perspectiva.

Planejamento Encontro 7- E se fosse você?

- I- Iniciar com o vídeo clip da música “Lavagem cerebral”³⁹ do cantor *Gabriel O pensador*, como uma provocação inicial à reflexão dos alunos.
- II- Após o vídeo, os alunos serão convidados a colocarem-se nas situações apresentadas e relatarem o que fariam e sentiriam em cada uma delas.

Situação 1- Você está em um jogo de futebol quando faz um lindo lance. O seu colega fica irritado com o que você fez e começa a te ofender com xingamentos relacionados à cor de sua pele: “neguinho”, “feijão”, “carvão”... Como você se sentiria? O que faria?

Situação 2- Você é um ótimo jogador de futebol, porém gosta de usar os cabelos compridos e roupas diferentes dos demais jogadores. Por essa razão, a torcida do seu time “pega no seu pé”. Quando o seu time ganha o título nacional, com a contribuição de seu ótimo futebol, a torcida canta o nome de todos os jogadores, mas quando chega a vez de cantar o seu nome começa a falar “bicha, bicha”. Como você se sentiria? O que faria?

Situação 3- Você é um garoto obeso, seus pais também são obesos. Você já tentou emagrecer de diferentes formas, inclusive até faz caminhadas e dietas, porém mesmo assim não consegue emagrecer. Quando chega à escola, uma turma de meninos começam a xingá-lo já na entrada, no pátio, e a fazer piadinhas como: “vai quebrar o chão”, “vai sair rolando”. Na sala de aula, seus colegas fazem mais piadinhas, e todos riem. Quando alguém o chama, não o chama pelo nome, e sim por meio de apelidos como “bola”, etc. No intervalo os valentões roubam seu lanche, e ainda ameaçam bater em você na saída, o que acontece algumas vezes. Você tenta xingá-los e se defender, mas não consegue... Não consegue dizer nada, e sente medo de apanhar... Quando você pensa que ainda faltam muitos anos de escola, imagina que será sempre assim, como sempre foi... Como você se sentiria? O que faria?

Situação 4- Em casa você é muito maltratado por seus pais e irmãos: colocam apelidos, xingam, qualquer coisa que você faz e eles não gostam, acabam batendo em você. Você fica com muita raiva, e quando chega na escola fica pensando se nas outras famílias isso também acontece. Acaba percebendo que não, que outros alunos encontram mais compreensão em casa do que você. Isso

³⁹ Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=tk2fAvjdYII&feature=related>>.

aumenta sua raiva... Como se sentiria? O que você faria com essa raiva? Quais seriam suas atitudes na escola?

Situação 5- Você possui uma deficiência física na perna direita, que o impede de andar naturalmente. Tem que mancar para andar. Por essa razão, a turma o apelidou de “manquinho”, vivem fazendo piadinhas e imitando seu andar. No intervalo também perseguem você com essas atitudes. Na saída, empurram para que você caia, e todos começam a rir... Como você se sentiria? O que você faria?

Situação 6- Você é uma mãe de dois filhos homens. Trabalha para fora para ajudar a pagar as contas, já que apenas o salário de seu marido não está sendo o suficiente. Quando chega a noite em casa, depois de um dia de serviço, observa toda a louça suja, as roupas jogadas, tudo desarrumado. Seus filhos e marido estão deitados no sofá vendo televisão, e começam a reclamar que a casa está suja, e pedem o jantar. O que você faria? Como se sentiria? O que você pensa sobre essa situação?

Situação 7- Você é uma garota que adora jogar futebol, e joga muito bem, é uma das melhores dentre todos os alunos e alunas da sala. Durante as aulas de Educação Física, porém, os garotos costumam excluí-la por ser mulher e, mesmo quando faz parte de um time, ninguém toca a bola para você. Quando acerta um lindo lance, ninguém a elogia, mas quando erra um passe, todos começam a dizer: “burra, você não sabe jogar!”, “mulher não sabe jogar mesmo!”... Como você se sentiria? O que faria?

Quadro 8 – Planejamento Encontro 7.

No “Encontro 7”, inicialmente expliquei ao grupo qual o objetivo da estratégia que seria utilizada naquele dia e pedi que eles se imaginassem como os personagens principais das situações narradas. Orientei os alunos que fechassem os olhos para ouvir a narração ou que, mesmo de olhos abertos, permanecessem atentos à fala. Ao fazer a narrativa das situações, as luzes eram apagadas para incentivar a concentração dos alunos. Ao terminar cada narrativa, as luzes eram acessas e eu perguntava a um aluno o que ele faria se fosse o sujeito central da situação em questão. Portanto, nesse encontro direcionei a fala a alguns alunos, objetivando incentivar a participação daqueles mais tímidos e, além disso, para que eles se colocassem em papéis diferentes do que cada um vivenciava cotidianamente. Exemplificando, quando a situação

problematizava as relações de gênero das mulheres no futebol, direcionava a fala para um garoto. Entretanto, também houve espaço para falas espontâneas.

Os alunos demonstraram certa dificuldade de se colocar em outros papéis, principalmente no início, depois eles foram se acostumando. Rodrigo, por exemplo, relatou que não conseguiria se colocar no lugar de uma mulher, mesmo assim ele participou da dinâmica. De modo geral, quando confrontados sobre o que fariam nas circunstâncias narradas, relatavam atitudes isoladas, tais como “denunciar a agressão para a diretora”. Muitas vezes relatavam que não saberiam o que fazer.

Planejamento Encontro 8 - Encontro Final

- I- Iniciar com o preenchimento dos questionários “Socioeconômico” e “Avaliação dos Encontros” (Anexo 2).
- II- Em seguida, cada aluno deverá relatar as impressões sobre os encontros. Algumas perguntas poderão ser realizadas: Os encontros foram importantes para você? Por quê?; Houve alguma mudança em sua vida? Por que você acredita que o bullying e demais agressões acontecem na escola? Qual o caminho a ser traçado pela escola para que as situações de agressão possam diminuir?
- III- Agradecer a participação no GF e encerrar com um lanche especial.

Quadro 9 – Planejamento Encontro 8.

O “Encontro 8” contou com a presença de doze alunos que inicialmente preencheram os dois questionários. Expliquei os questionários e esclareci as dúvidas que surgiram durante o preenchimento. A segunda etapa do “Encontro 8” consistiu em ouvir os alunos acerca do significado dos encontros para eles. Alguns não falaram muito, mas a maioria participou e relatou os sentimentos após essa experiência.

Ao final dessa etapa foi realizada uma confraternização com um lanche especial. Eles se despediram de mim, e foi um encerramento com um clima muito bom. Rafaela me abraçou e disse que sentirá muita falta de mim e dos encontros. Os alunos pediram

para nos reunirmos em outra oportunidade para assistirmos aos trechos das gravações, o que aconteceu em novembro do mesmo ano⁴⁰.

Ao terminar os encontros, algumas alunas mostraram-se chateadas por aquele espaço ter acabado. Também me senti triste de não continuar aqueles debates com eles, gostaria de continuar acompanhando-os, mesmo sem o vínculo direto com a pesquisa. Infelizmente, por questões de tempo, não tive essa possibilidade.

Após essa experiência, tenho maior convicção da importância de espaços de debate na escola para a compreensão das relações que se estabelecem no ambiente escolar e fora dele. A riqueza contida na fala dos alunos revela a complexidade das vivências escolares, apontando a intrínseca relação com o contexto sociocultural. No capítulo a seguir, essas falas serão o centro das reflexões.

⁴⁰ No final de 2010 voltei à escola e reuni o grupo para passar trechos dos vídeos e também conversar com os alunos, saber como eles estavam. Entretanto, no dia em que esse encontro foi realizado apenas cinco alunos estavam presentes: Rafaela, Gustavo, Keila, Murilo e Junior. Eles pediram para ver os vídeos, e assim pude passar alguns trechos. Depois conversamos sobre como estavam as relações entre eles, e relataram que muitas coisas haviam melhorado. No ano de 2011 voltei a dar aula para alguns desses alunos no período da tarde, já na 7ª série. Lembro-me quando Rodrigo contou, na frente de toda sala, que os encontros eram muito bons, pois neles ele podia falar sobre várias coisas. Infelizmente em maio deste mesmo ano tive que deixá-los, pois solicitei afastamento de um ano para finalizar a dissertação.

Imagens dos Encontros - Grupo Focal



Figuras 1 e 2: Roda de Conversa dos encontros.



Figura 3 e 4: Preenchimento dos Questionários e confraternização.

IV - BULLYING E DIFERENÇAS: O QUE DIZEM OS ALUNOS?

Acredito na importância de iniciar esse texto retomando brevemente o conceito de bullying, devido à especificidade do termo. Segundo Lopes Neto, Filho e Saavedra (2003):

O termo BULLYING compreende todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder. Portanto, os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais, que tornam possível a intimidação da vítima (p. 2).

A partir dessa conceituação, é necessário pontuar que no texto a seguir são utilizados, em vários momentos, os termos “violência” e “agressão”, não como sinônimos de bullying, mas como fenômenos dos quais o bullying emerge e, mais do que isso, que caminham juntos. Acredito na importância de refletir sobre a violência no ambiente escolar de modo amplo, para a partir dessas constatações olhar para o “fenômeno bullying”. Dessa forma, ressalto que nem toda agressão é bullying, mas o bullying é sempre uma agressão, com características próprias que o difere de outras violências, ainda que intrinsecamente relacionado aos preconceitos, discriminações, entre outros. É a partir desse entendimento que o bullying é concebido nesse estudo e nesse capítulo especialmente problematizado a partir das falas dos alunos.

4.1. O grupo, o diálogo, a violência, o bullying...

“Todos os dias são sempre iguais” (Sabrina).

Início esse texto com a frase em destaque, pois ela chama a atenção. É uma frase simples, que poderia passar despercebida. O que significa para Sabrina todos os dias serem sempre iguais? Poderia ser algo positivo, se esse “igual” fosse prazeroso. Entretanto, as palavras que acompanham a expressão da aluna indicam outra realidade, que será exposta brevemente.

Durante os oito encontros realizados, os alunos expressaram diversos sentimentos, opiniões, crenças, relatos cotidianos e desabafos relacionados às vivências na escola, nas casas, nas ruas. Falaram também da igreja, da televisão, de filmes, dos jogos de vide-game e de outras instâncias que perpassam suas vidas. Alguns alunos se sentiram mais seguros e confiantes em relatarem, desde o início do GF, os pontos que os tocavam. Outros foram se acostumando, com o passar dos encontros, a participarem mais ativamente do grupo.

Como já exposto no capítulo anterior, os encontros do GF abordaram direta ou indiretamente o bullying e as diversas agressões presentes na escola. Nos “Encontro 0” e “Encontro 1”, o objetivo foi ouvir os relatos de bullying no ambiente escolar. Foram nesses encontros que Sabrina e Rafaela demonstraram identificação com o tema, ao relatarem seus sentimentos em relação aos fatos que vivenciavam repetidamente na escola e fora dela, com palavras que expressam certa angústia dessas alunas:

Eu acho assim, que agressão não é só fisicamente. Por exemplo, se eu falar pra ela (Rafaela) que ela é feia, essas coisas assim, ela vai se sentir mal (...) ⁴¹ porque às vezes abaixa a auto-estima da pessoa (...) pra mim todos os dias são sempre iguais, porque é sempre a mesma coisa que eles fazem, sabe? Chamando de apelido, xingando, falando da pessoa, sabe? Mas teve um dia, assim, que me zuaram tanto, mas zuaram tanto, que eu fiquei muito nervosa, aí eu comecei a chorar como a Rafaela também, porque irrita (...) todos os dias são todos iguais... (Sabrina, GF, Encontro 0).

⁴¹ O sinal (...) será utilizado, durante as transcrições, para cortar trechos incompreensíveis da fala ou que não são essenciais para a compreensão do texto. Dessa forma, essas rupturas são feitas para uma melhor compreensão da ideia exposta pelo(a) aluno(a).

Agora fica claro ao que Sabrina se refere quando diz que *“todos os dias sempre iguais”*: dias de xingamento, de apelidos, de “zoação”. Pensar sobre o que uma criança ou adolescente pode passar cotidianamente em uma escola, tantas vezes em silêncio, é minha motivação para estudar o que atualmente se chama “bullying” e o que me faz acreditar na importância de dar atenção a essa forma de violência, não ignorando o contexto amplo em que ocorre.

Para Abramovay (2006), as práticas de constrangimento, coação e intimidação - termos que ela utiliza no lugar de *bullying* - constituem-se em manifestações mais brandas da violência. Essa concepção da autora pode expressar a forma como bullying é muitas vezes considerado: uma violência “mais branda”. Isso acontece, provavelmente, porque de modo geral o bullying não tem como conseqüências um *derramar de sangue* ou mesmo a *morte*. Pelo menos não em seus sentidos literais. Mas acredito que, se essa violência não mata o corpo, pode causar a morte de outras formas: mata a autoimagem que uma pessoa tem de si mesma, mata o convívio com os colegas, mata a alegria, entre outras mortes. E passar por essa experiência cotidianamente, deve ser algo bem doloroso...

Uma dor, um sentimento este, que Rafaela expressou em vários momentos. Inclusive, tive a oportunidade de conversar pessoalmente com sua mãe quando a convidei para o GF. A mãe de Rafaela contou que a filha precisava mesmo conversar sobre o tema proposto, devido aos constantes relatos que ouvia em casa sobre o sofrimento de Rafaela na escola. A história da aluna já é conhecida, e no GF ela contou:

Minha amiga mesmo me chama de “botijão de gás”, de gorda e eu: “gente, eu sou gorda mas, assim, fui eu que quis ser gorda, porque eu como essas coisas”. Agora, se eu quiser emagrecer eu consigo porque é o que minha mãe vive falando “você está muito gorda não sei o quê”. E teve um tempo que eu fiquei tão magra que as meninas falaram “Rafaela, você não é assim não”, aí eu peguei e comecei a engordar (GF, encontro 2).

Mas situações semelhantes não se limitavam à escola, pois Rafaela contou que sofria os mesmos xingamentos em outros locais: casa, igreja e na rua.

Ai tem as amigas... junta minha irmã e as amigas dela e deixa eu, assim, sozinha, né?! Aí eu lá de canto, aí minha mãe tá conversando e tudo e eu fico lá o culto inteiro, sento lá em uma cadeira separada de todo mundo (...) oh, teve sexta e terça que eu fiquei o culto inteiro chorando e minha mãe: “Rafaela, não precisa ficar chorando. Isso é coisa de criança, isso é coisa que você não pode ligar”. Aí eu: “é mãe, mas você não sabe o que eu estou sentindo por dentro” (GF, Encontro 2).

Rafaela afirmou que sua mãe não sabia o que ela sentia por dentro. É possível que, devido a essa dificuldade em saber como o outro se sente, é que as agressões de bullying são muitas vezes ignoradas ou consideradas brandas. Não estamos acostumados a olhar para o *outro*. Ao contrário, em nosso tempo de grandes tecnologias, vivemos uma “sociedade excitada” (TÜRCKE, 2010), na qual as sensações estão ligadas ao espetacular, ao chamativo, a tudo aquilo que provoca estímulos diversos no campo da percepção, e nessa atual conjuntura: “Somente o inconstante se tornou constante: o estado de uma inquietude geral, de excitação, de efervescência” (p. 9). Segundo o autor, o aparato visual tem uma função muito importante no contexto da “sociedade da sensação”, pois provoca percepções que permanecem, estímulos muito difíceis de serem dominados ou ignorados.

Vivemos, para TÜRCKE (2010) em uma sociedade na qual impera a necessidade de sentir sensações cada vez mais fortes, e nesse contexto, será que é fácil “saber como o outro se sente”? De modo semelhante, em uma sociedade excitada, em que os estímulos áudio-visuais buscam provocar cada vez mais sensações, será que é possível olhar o próximo além de sua aparência “visual”? No Encontro 4, Kleber questiona Rafaela sobre como é possível olhar uma pessoa “por dentro”. Essa fala evidencia que o aluno parece não saber como olhar para o próximo além de sua aparência exterior. Afinal, como atentar-se às características abstratas de um ser humano em meio a tanto consumismo, a tanta massificação do *ter*, de um “concreto” -

ainda que fútil? Afinal, “apenas o que causa uma sensação é percebido” (TÜRCKE, 2010, p. 20).

Para Rafaela e Sabrina, é provável que os encontros no GF tenham representado uma tentativa de modificar as situações relatadas. Sinto como se tivesse sido uma “corda lançada” em que elas puderam se agarrar. Talvez por essa razão as alunas pareciam gostar muito de discutir os temas propostos nos encontros, pois foi o espaço em que puderam relatar suas angústias e serem ouvidas. Ressalto que não vejo as alunas como “vítimas”, ao contrário, admiro a força que elas demonstraram em expor suas dificuldades e as dores que sentiam. Elas enfrentaram as angústias que as afligiam, precisaram tão somente de um espaço em que se sentiram seguras para fazê-lo.

Warschauer (1993) fala sobre a importância do que ela denomina “roda”, técnica semelhante ao vivenciado no GF. Para a autora, a roda é o espaço onde se reúnem indivíduos com histórias e modos de pensar/sentir diferentes, onde surgem diálogos que nascem desses encontros e que não seguem uma lógica, pois são atravessados pelos diferentes significados que cada participante apresenta dos temas discutidos. Quanto mais constantes são os encontros, maior é o entrelaçamento dos significados individuais que podem tornar-se significados comuns: “Sinto este momento como a fecundação geradora de vida. Do encontro, nasce o ovo. Das intersubjetividades nasce o grupo” (p. 47).

De modo semelhante, Freire (1992a) explica como a identidade é construída a partir da interação com o diferente dentro de um grupo:

... mesmo tendo um objetivo mútuo, cada participante é diferente. Tem sua identidade. Nesse exercício de diferenciação – construindo sua identidade – cada indivíduo vai introjetando o outro dentro de si. Isso significa que cada pessoa, quando longe da presença do outro, pode “chamá-lo” em pensamento, a cada um deles e a todos em conjunto. Este fato assinala o início da construção do grupo enquanto composição de indivíduos diferenciados (p. 59).

Aproveitando essa potencialidade do grupo em sua formação heterogênea, a temática da violência foi introduzida a partir de questionamentos sobre as histórias que os alunos já vivenciaram e sobre quais as razões que eles atribuíam à existência da violência. No encontro 0, as alunas presentes relataram que aqueles que xingam e humilham seus colegas o fazem para se sentirem superiores e melhores que os outros, e para fazerem sucesso entre o grupo. Disseram também que aqueles mais fracos, que não conseguem se defender, acabam sendo os mais agredidos pela turma.

Outra hipótese formulada pelas alunas sobre as possíveis razões da violência no ambiente escolar foi o *revidar com agressão* a violência sofrida anteriormente, que pode ser causada inclusive nas famílias. Sobre isso, alguns pontos podem ser destacados. O primeiro deles é que a violência de fato se reproduz, ela não é uma atitude isolada, e pode representar uma reação frente a outra violência. Em um estudo sobre a depredação escolar na cidade de Campinas, Guimarães (2003) revela que atitudes consideradas violentas por parte dos alunos podem representar uma forma de “devolução” contra as agressões realizadas pela escola: “nas escolas depredadas, as relações entre as pessoas caracterizam-se pela repressão que a direção exercia sobre os alunos. Estes, por sua vez, respondiam a essa repressão e reagiam também com violência, depredando a escola” (p. 114).

De modo semelhante, no Encontro 7, ao serem instigados a colocarem-se no papel do *outro* em situações imaginárias, muitos alunos relataram que revidariam com agressão a violência sofrida. Essa parece ser a estratégia para viver no sistema atual, o capitalismo, em que a competição é exacerbada no conhecido “*cada um por si*”, onde cada um busca, individualmente, ser o vitorioso nesse “jogo” em que uns ganham e outros perdem. Como relata Türcke (2010) “a pressão concorrencial pertence ao capitalismo assim como a pressão sanguínea, ao corpo” (p. 20). Essa concorrência está presente em várias instâncias da sociedade, desde grandes empresas e produtos como nas relações cotidianas. Em todas elas, a busca é por ser percebido, pois só existe aquilo que aparece, que está “aí” (TÜRCKE, 2010). Não seria a violência uma forma de estar “aí”, de se fazer percebido?

Soares (2007) faz uma análise nesse sentido, ao problematizar a invisibilidade - decorrente do preconceito e da indiferença - de muitos jovens pobres em nosso país. O que significa para esses jovens ser invisível? Qual a saída para que sejam vistos? O autor explica:

Quando nos ameaça na esquina, pela primeira vez, o menino não aponta para nós sua arma do alto de sua arrogância onipotente e cruel, mas do fundo de sua impotência mais desesperada. O bandido, o bandido frio e brutal, o profissional do crime, não existe. Pelo menos, não existe ainda. Na esquina, apontando-nos a arma, o menino lança a nós um grito de socorro, um pedido de reconhecimento e valorização. (...) O sujeito que não era visto impõem-se a nós. Exige que o tratemos como sujeito. Recupera visibilidade, recompõe-se como sujeito, se reafirma e reconstrói. Põe-se em marcha um movimento de formação de si, de autocriação. Se havia dívida social (fala-se tanto na grande dívida social), eis aí a fatura (p. 141).

Dessa forma, a agressão, a violência, pode sim representar um caminho para ser “percebido”. Juntamente a esse fato, parece ter se naturalizado o agredir como forma de vivenciar as relações sociais, e com isso não se pensam em outras maneiras de agir frente às agressões, sendo a única estratégia a própria agressão. Colombier (1989), ao estudar a violência escolar, relata que a mesma “nasce da palavra emparedada” (p. 51). Sobre essa afirmação, um aluno explica: “Porque não podemos nos vingar de outra maneira” (p. 51).

Segundo a autora:

Palavra emparedada. Quais são as classes, as horas de curso, onde os alunos têm a possibilidade de analisar o que lhes acontece e de falar sobre isso? (...) A violência é um discurso da recusa. Frente a esta situação, parece urgente criar lugares e tempo para a palavra. Inventar estratégias para que seja dito, ou às vezes escrito, o que não vai bem. Mas sem ingenuidade, não se trata de cair numa ideologia de consenso, acreditar que falando todo mundo vai ficar de acordo. Mas, ao contrário, é preciso levar em conta os conflitos e organizar os meios para sua resolução (p. 82).

Se não há espaços para falar, a palavra fica “emparedada”, gerando violência após violência. Um bom exemplo é o caso do australiano Casey Heynes, que ficou conhecido após revidar com agressões o bullying que sofria na escola. Identificado como “vítima de bullying”, Casey tornou-se um herói mundial e ganhou seguidores em várias redes sociais, representando os “oprimidos” vítimas de bullying⁴². O fato do aluno defender-se da violência utilizando-se também de violência foi concebido como uma reação normal e até a ser admirada em muitas reportagens sobre o assunto.

É possível que esse incentivo à agressão seja estimulado por meio de estudos que atribuem características psicológicas aos envolvidos em bullying, que classificam e de certa forma rotulam cada “personagem da trama”. Pois, segundo tais estudos, as chamadas vítimas não possuem capacidade de defesa frente às agressões, sendo esta, portanto, uma capacidade a ser desenvolvida. É imprescindível ressaltar que, em meios às reportagens sobre o “caso Casey”, não foi pontuado o papel da escola como espaço formador e seu dever de estar atenta às ações de violência.

Voltando à fala dos alunos, ao pontuarem que a violência pode se iniciar nas famílias, o segundo ponto a destacar é a tendência da escola em culpar as famílias pelo comportamento dos filhos, individualizando o problema e ignorando as razões sociais. Penna (2008) realizou uma pesquisa com dez professoras do Ensino Fundamental da rede estadual de São Paulo, investigando as dificuldades do trabalho docente. Ao serem questionadas, todas as professoras entrevistadas pontuaram que as maiores dificuldades que enfrentavam nas escolas era a *indisciplina* e a *falta de apoio dos pais*: “Para as professoras, os pais eram omissos por completo, não apoiavam suas ações, não manifestavam interesse pelo aprendizado de seus filhos e delegaram aos professores a responsabilidade por educá-los” (p. 563). Outras dificuldades escolares não foram pontuadas pelas entrevistadas, tais como salas lotadas. Os alunos e a

⁴² Um vídeo postado na internet mostra o momento em que Casey revidou as agressões sofridas. Na reportagem disponível em <http://www.dailymotion.com/video/xhrglb_zangief-kid-vitima-de-bullying_news>, é possível notar um grande sensacionalismo sobre o caso. Após o ocorrido foram criadas animações que ilustravam a agressão retratada no vídeo. Maiores informações em <<http://oglobo.globo.com/megazine/mat/2011/03/15/casey-heyne-estudante-australiano-se-vinga-de-bullying-com-golpe-de-street-fighter-vira-hit-na-internet-924015776.asp>>.

família foram considerados os responsáveis pela maior parte dos problemas escolares (PENNA, 2008).

Da mesma forma que as dificuldades vivenciadas pelas docentes acabam sendo atribuídas a comportamentos individuais e familiares, a violência também. Atribuir ao ambiente familiar as causas da violência pode representar uma tentativa de explicá-la sem considerar aspectos mais amplos. Sobre isso, Antunes e Zuin (2008) relatam que: “as influências familiares, de colegas, da escola e da comunidade, as relações de desigualdade e de poder, a relação negativa com os pais e o clima emocional frio em casa parecem considerados naturais e apartados das contradições sociais que os produziram” (p. 36). Essa justificativa parece estar incorporada à fala dos alunos. No Encontro 8, por exemplo, boa parte do grupo relatou que a violência na escola pode se originar das agressões sofridas em casa.

Acredito que, sem dúvida, há uma relação entre o vivenciado em casa e o reproduzido na escola, mas esse não é o único ponto a ser discutido, afinal, de onde essa “violência familiar” se origina? Quais são suas raízes? As respostas podem ser muitas, o que não se pode é naturalizar a violência como própria de algumas famílias, chamadas de “desestruturadas” pelo olhar hegemônico. Segundo Silva e Salles (2010), a violência não pode ser plenamente compreendida sem uma relação com o contexto social e cultural, pois:

Caso contrário, a violência escolar parece não ser mais que um problema individual, uma carência de habilidades sociais de alguns indivíduos ou quando muito causada pelo fato de o jovem pertencer a uma família desestruturada. É necessário compreender o indivíduo em sua totalidade, entendendo que a sua história de vida, embora seja singular, não é um processo interior independente da sociedade. O social constitui o subjetivo definindo a forma pela qual o indivíduo vai se posicionando frente aos diferentes espaços sociais pelos quais transita (p. 229).

O terceiro e último ponto que resulta das falas dos alunos, é o processo dinâmico da violência, tantas vezes ignorado pelos estudos que concebem o bullying por meio de

classificações de *vítimas, agressores e vítimas-agressoras*, como se tais posições fossem fixas. Como aponta Foucault (1995), o poder é circular, não está nas mãos de alguns, pois se exerce em rede: “Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação” (p. 183).

É nesse sentido que a violência deve ser abordada, pois ela é dinâmica, assim como as posições que os sujeitos ocupam nas relações de poder. Isso é pouco explorado em várias abordagens sobre o bullying, ou seja, que os papéis podem ser modificar. Ignorando tal fato, muitos estudos combatem o bullying por meio de intervenções pontuais contra os agressores - muitas vezes por meio da punição – e em relação às vítimas por meio de ajuda, tantas vezes terapêutica. Tais estratégias não concebem o poder como algo que passa e circula pelos indivíduos.

No Encontro 1, ao serem questionados sobre as razões do “*agredir o outro*”, as palavras e expressões ouvidas foram: “*raiva*”, “*o outro te xinga e você não agüenta*”, “*se achar o tal*”, “*humilhar o outro e assim se sentir melhor*”. Além disso, os alunos também disseram que se agride para os colegas darem risada e “*zuarem juntos*”. O grupo completou dizendo que aqueles que humilham não ligam para os sentimentos da pessoa ofendida (Rafaela).

Ainda no Encontro 0, enquanto falavam sobre as agressões, as alunas citaram o caso dos alunos com *estilo EMO*⁴³, relatando que estes sofrem preconceitos e agressões por parte do grupo escolar. As alunas disseram não concordar com tais práticas agressivas, defendendo que cada um tem o direito de ser do jeito que anseia. Entretanto, ao aprofundarem-se na questão, mostraram não aceitação às prática

⁴³ Para as alunas, há uma diferença entre ter um estilo EMO e ser realmente EMO. No primeiro caso, é o vestir-se como os EMOS, com calças justas, roupas pretas, além do corte/penteado de cabelo peculiar. No segundo caso, viver os comportamentos atribuídos aos EMOS, notadamente as práticas homo ou bissexuais. Segundo Raggi (2010) o termo Emo se origina de *emotional hardcore*, gênero musical derivado do punk, e sugere um tom mais sentimental ao hardcore. No Brasil, o gênero se estabeleceu primeiramente em São Paulo em meados de 2003, espalhando-se para outras capitais do Sul e Sudeste. Se relaciona a uma moda juvenil com comportamento emotivo, tolerante, visual diferenciado - trajes pretos, cabelos coloridos e franjas caídas sobre os olhos. Existe um grande preconceito contra o rótulo que esse grupo carrega, pois “o comportamento fortemente emotivo e a tolerância em relação à opção sexual não são aceitos por jovens de tendência machista ou homofóbica, sendo os emos alvos frequentes de violência moral e até mesmo física por parte de membros de outras tribos” (p. 61).

atribuídas aos EMOS, notadamente o bissexualismo, expresso no fato, segundo as alunas, de beijarem meninos e meninas. Nesse sentido, Rafaela afirmou que um ser humano não faria tais práticas. Para ela, um garoto é bem visto ao “*catar*” várias meninas, e por esse motivo não entende qual o motivo e a “*graça*” dos meninos beijarem outros garotos.

Nesse ponto, é importante ressaltar que ao trazerem para a discussão as agressões sofridas pelos EMOs, enfatizando o modo diferente de ser, viver e se vestir desse grupo, o relatado pelas alunas se aproxima do que alguns autores afirmam ao relacionar o bullying ao preconceito (ANTUNES; ZUIN, 2008) e ao conceber as diferenças como impulsoras de agressões que, muitas vezes, se enquadram no conceito de bullying. Esse relato das alunas corrobora a relação entre o bullying e as diferenças: o diferente, em algum aspecto, é o alvo das agressões.

No Encontro 1 Rafaela defendeu que as pessoas são do jeito que devem ser: “*A pessoa, ela é do jeito que ela quer e do jeito que Deus criou ela. Se ela é daquela jeito, o problema é dela, se você é desse jeito, o problema é seu*”, e Gustavo completou: “*Igual aqueles roqueiros lá, punk, que não corta o cabelo, deixa tudo assim, o problema é deles*”. Apesar de fazer tal afirmação, Gustavo se contrariou logo em seguida, pois ao ouvir Junior dizer que conhece pessoas que usam o cabelo “*vaca lambeu*” e calças apertadas, ele disse: “*Horrível dona... a calça dele é assim*” - faz gesto mostrando a perna.

Essa reação de Gustavo indica que, mesmo ao concordar que todos têm o direito de ser como desejam e de serem respeitados em suas preferências, sua postura em não aceitar o modo como o outro se veste e penteia o cabelo acaba por evidenciar a exclusão sofrida por aqueles que não se enquadram no padrão estereotipado. E isso explica como as relações escolares se estabelecem vinculadas aos padrões a serem seguidos. Ao que parece, aos alunos não foram oportunizadas diferentes escolhas de como ser, a pensarem em novas possibilidades de agir. Esse fato ilustra como uma escolha que se diferencia do padrão hegemônico pode significar a não-aceitação do grupo e conseqüentemente ofensas motivadas por tal decisão. O mesmo se evidenciou

em outras colocações, exemplos e histórias narradas pelos alunos durante os encontros e no Diário de Campo.

A não aceitação às diferenças leva aos xingamentos e apelidos que caracterizam o bullying. Nos registros do Diário de Campo há exemplos de como as meninas são apelidadas por seus colegas, como nos exemplos já conhecidos de Rafaela, Márcia e Sabrina. A partir disso, concordo com o exposto por Oliveira e Votre (2006), quando pontuam que o bullying verbal ocorre por meio de apelidos que colocam em destaque, de forma caricatural, determinado traço que diferencia alguns em meio ao grupo.

Um fato interessante ocorreu antes do início do Encontro 1 e se refere a um flagrante de xingamentos e apelidos. Eu estava ausente no momento, pois fui conversar com um aluno, enquanto os demais lanchavam na sala do encontro. O professor Eliseu aproveitou para filmá-los em um clima de descontração, e assim familiarizá-los com a câmera. Foi nessa oportunidade que ele registrou as agressões verbais de Gustavo e Murilo dirigidas a Keila e Sabrina, chamando a última de “Chuck”. Dessa forma, o espaço de confraternização se tornou palco das ofensas que seriam debatidas na sequência, mostrando como tais relações agressivas estavam presentes no cotidiano dos alunos. Quando retornei à sala, as alunas prontamente vieram relatar-me o ocorrido.

No Encontro 1, os alunos explicaram como os apelidos acontecem na escola. Rafaela contou que existem apelidos que não representam xingamentos. Murilo disse que quando alguém é “zuado” pelo outro também começa a “zuar”. O professor Eliseu perguntou o porquê eles têm a necessidade de xingar quando são ofendidos, e problematizou o ocorrido antes do encontro, pois Márcia e Sabrina, mesmo agredidas verbalmente, não revidaram a agressão. Ao serem instigados a pensarem sobre isso, Murilo disse elas não revidaram pois “ *fingem que não escutam*”, e Gustavo completou dizendo que elas “ *não guardam mágoa no coração*”. Nesse momento Sabrina se colocou, afirmando que não é porque ficou quieta que não guardou “ *mágoa no coração*”.

Foi muito interessante esse momento de confronto entre os alunos, pois Sabrina se colocou frente a seus amigos, ao tratarem superficialmente o sentimento daqueles que são agredidos. Outro momento em que isso aconteceu foi quando Márcia relatou que não gostava quando estava quieta e outros começavam a xingá-la, citando as ofensas de Gustavo. Ele se colocou, dizendo que ela deveria ter explicado que não gostava das ofensas, e então Márcia se impôs com firmeza: “*Se você sabe que eu não gosto, então porque você fala?*”. Nesse momento Márcia se expôs frente aos colegas com segurança e força no falar, algo que não acontecia nos encontros e mesmo no cotidiano observado, pois segundo os registros do Diário de Campo e relatos dos alunos, Márcia muitas vezes tinha uma postura mais passiva e apenas em algumas ocasiões revidava as agressões, com timidez. Isso é compreensível, pois aqueles que enfrentam os colegas em relação aos apelidos recebidos podem ser ainda mais ridicularizados por estes. Já no espaço de GF é diferente, pois favorece o diálogo na medida em que todos podem falar com maior possibilidade de serem respeitados em suas colocações.

Gatti (2005) pontua a importância das interações dos participantes dentro do GF, pois estas devem provocar novas reflexões sobre os pontos discutidos. A diversidade dos participantes contribui nesse processo na medida em que as diferenças existentes estimulam as trocas e favorecem argumentações e posicionamentos próprios. Esse movimento pôde ser sentido nas trocas estabelecidas entre os alunos nos casos citados e em outros.

Rafaela contou que por muito tempo fingiu “*não ligar*” para os apelidos que recebia, acreditando que seus colegas parariam de xingá-la. Entretanto, diz que em dado momento ela não agüentou mais ter essa postura passiva, pois os xingamentos continuavam. A aluna disse que seus amigos pararam de ofendê-la, mas apresentou contradição em outros momentos, nos quais expressou que algumas ofensas continuavam presentes. Quando questionada sobre o porquê de seus colegas pararem de ofendê-la, ela explicou que eles perceberam que “*não tinha nenhuma graça ficar xingando*”. Junior, um dos agressores da Rafaela, disse que ficou com dó da colega e

parou de xingá-la. Entretanto, em seguida relatou que quando a ofendia, não sentia nada e não ficava com “pena” da aluna.

No encontro 2, após a leitura do Livro “E se fosse você”, os alunos relacionaram os acontecimentos do livro com o que ocorria na escola: *“Mostra tudo o que acontece e um pouco mais na escola”* (Sabrina), *“Essas coisas que tem ai sempre acontece na escola, os xingos...”* (Rafaela).

Problematizei com os alunos o fato de alguns observarem as agressões e rirem das mesmas. Felipe acredita que isso é um “crime”, e completou: *“Os caras tão cometendo um crime, você tá junto, você não foi culpado?”*. O grupo também relatou certa dificuldade em contar aos pais problemas relacionados a violência, devido à vergonha que sentiriam caso a família comparecesse à escola para resolver um problema do filho. Já Rafaela expôs outro pensamento: *“Às vezes você causou a confusão, aí você não conta. Mas assim, se foi a pessoa que começou a te irritar e se você foi pra cima dela, eu vou lá e conto”*. Com essa fala, fica claro como nesse “jogo” não há puramente vítimas ou agressores, mas que tais papéis se invertem em muitos momentos, ou seja, as relações de poder se modificam. Se em alguns momentos é Rafaela quem inicia um conflito, em outros momentos ela é atingida por ele.

Se esse estudo se limitasse a pensar em “vítimas e agressores”, ignoraria as diferentes posições ocupadas por Rafaela no movimento circular em que o poder atua (FOUCAULT, 1995). Isso também não significa enquadrar Rafaela com uma denominação diferente, comum nos estudos sobre o bullying, a “vítima-agressora”. Pois essa é outra forma de classificação que apenas estigmatiza e fixa significados sem reflexão. Em outros momentos do GF também fica claro como os papéis se invertem, indicando o porquê não se deve limitar o “combate ao bullying” a ações pontuais baseadas e destinadas às “vítimas” e “agressores”.

De semelhante modo, Murilo, ao se identificar com o personagem “Animal” da história “E se fosse você?”, contou que já havia xingado quase todas as pessoas ali presentes, mas ressalta que seus colegas também o xingam: *“eu já zoei um monte de pessoas (...) quase todo mundo aqui eu já zoei. Alguém já zoou eu também de obeso,*

né Rodrigo?! Né Gustavo?!". Gustavo concorda, e exemplifica: "O Rodrigo aqui, falou assim pra ele: vai Murilo, você é mô gordo (...) você chega na menina e fala assim, 'aí vai rolar né?' e ela fala assim 'é, deita aí que eu te empurro' " (GF, encontro 3).

Em seguida, os alunos começaram a relatar outros xingamentos que fizeram ou receberam: *"lontra"; "caminho de rato", "pica-pau" e "tucano"* (em referência ao cabelo de um colega); *"a chuva enferrujou" e "o pai teve vontade de chupar prego enferrujado"* (em referência a Kleber, que é ruivo); *"minhoca de água doce"*; xingamentos em referência aos óculos do colega. Segundo Oliveira e Votre: "Os rótulos discriminadores, de base metafórica, são criativos, provocam o riso e a diversão dos circunstantes e, se não fossem trágicos, poderiam ser considerados manifestações da arte da linguagem na interação cotidiana" (p. 175).

Ao observar os apelidos listados pelos alunos, é perceptível o que os autores pontuam, pois são deveras muito criativos, e se não fossem trágicos, poderiam até ser considerados manifestações da arte da linguagem. Tão criativos são esses apelidos que até mesmo nos congressos científicos em que participei nesse tempo de pesquisa pude presenciar risos daqueles que assistiam à exposição do estudo, quando ouviam alguns dados que faziam menção às agressões verbais registradas no Diário de Campo. Isso me faz pensar o porquê é tão engraçado o *agredir o outro, o humilhá-lo* a partir de alguma característica que o diferencia... E isso não está presente apenas na escola!

Após essa conversa, foi projetada uma reportagem em vídeo que conta a história de um garoto que sofreu bullying na escola, com depoimentos dele, de sua mãe e da diretora do colégio. Os alunos do GF mostraram-se sensibilizados com a história narrada, inclusive em outros encontros lembraram-se dessa reportagem. Alguns deles disseram que ficaram com pena do garoto: *"Eu fiquei com dó, por causa que jogaram graxa no cabelo dele, zoaram muito dele, bateram nele. Porque, tipo, cada um tem seu gosto, cada um tem é do jeito que quiser"* (Junior). Fernando, em seguida, colocou uma divergência sobre a fala de Junior: *"É, mas ele falou que o cabelo dele era feio"*. Esse acontecimento expressa que Junior também discordou do modo de ser do garoto do

vídeo, entretanto não expôs isso em sua fala. Como já pontuado anteriormente, o ocorrido evidencia o *não aceitar* o outro como é, seja pelo seu corte de cabelo, suas roupas, entre outros.

A reportagem também incentivou Laís, que não falava muito nos encontros, a narrar como se sentia na escola, fazendo uma relação com o vivido pelo garoto do vídeo: *“várias vezes eu vinha pra escola e os outros ficavam me xingando, então pra ele eu acho que foi ruim também. Porque o sentimento fica ruim, a gente às vezes nem tem vontade de ir pra escola porque vai que chega aqui e começa xingar a gente de novo, aí dá vontade de ir embora”*.

É perceptível que dentre as exclusões que existem no sistema escolar, a agressão pode ser uma forma de afastar alguns alunos, muitas vezes de forma definitiva! Fazendo um paralelo com a Educação Física, as agressões excluem parte dos alunos das aulas, justamente aqueles que não se enquadram nos padrões valorizados. Quantos alunos podem ter deixado a escola, assim como não participado de aulas de Educação Física, e foram tidos como os únicos culpados por uma aparente “irresponsabilidade” e “desinteresse”, sem que outros possíveis fatores fossem abordados? Por esse motivo, vejo a preocupação com o bullying muito importante na atualidade, pois é uma forma de violência que pode causar consequências diversas, anteriormente ignoradas. Afinal, se para alguns essas agressões representam apenas brincadeira, para outros podem representar grande sofrimento. A escola deve estar atenta a isso.

Ainda sobre a reportagem, um dos alunos afirmou que o vídeo retrata um caso mais sério do que acontece na escola, pois a experiência vivida pelo garoto deixará traumas irreparáveis na vida do mesmo (Rodrigo) e que quando este contar a seus filhos as lembranças da escola, não terá coisas boas para lembrar (Junior).

Rafaela também estabeleceu uma relação entre a reportagem e o que ela vivenciou na escola. Primeiro ela afirmou que a história do vídeo é pior que a sua, mas em seguida contou como é difícil conviver com xingamentos constantes. Ou seja, ao mesmo tempo em que negou a seriedade do que viveu, relatou o quanto é difícil

conviver com as agressões que recebia e recebe. Inclusive, quando Junior exemplificou os apelidos direcionados a Rafaela, ela reagiu, afirmando com firmeza que o colega não deveria mais comentar esses nomes, pois eram “*muito feios*”. Essa reação de Rafaela expressa o quanto esses apelidos ainda a incomodavam:

Rafaela - é muito triste, porque... às vezes, que nem, aqui é coisa boba as vezes né, mas aí fica pior. Que nem a minha mãe falou assim pra mim, pra mim não ligar tudo, essas coisas que os outros fala, só que é difícil, você fica... Teve um dia que começaram a me zoar tanto que eu até discuti com a professora de português, que eu falei pra minha mãe que eu nem queria ir mais pra escola que se depender de mim, eu não vou mais pra escola. Que depender de mim eu não estudo mais, eu posso ser nada na vida, mas eu não vou ficar sofrendo desse jeito eu não vou...

Junior - É por causa que antes, né dona, nos ficava xingando ela de tudo quanto é nome, balão, bolinho de colesterol...

Rafaela - Não é pra comentar essas coisas! Eu não gosto, esses apelidos são muito feios.

Apesar de ter melhorado a relação entre Rafaela, Junior e Fernando no ano de 2010, eles contaram que começaram a xingar outra garota da sala, pois ela era muito “*folgada*”. Deste modo, apesar das agressões direcionadas a Rafaela terem diminuído ou terminado, eles encontraram outra pessoa a quem ofender. Esse fato representa, mais uma vez, o movimento circular do poder a que Foucault (1995) se refere.

Como já exposto, os alunos conceberam a violência da reportagem sobre o bullying como mais séria do que suas vivências na escola. Eles se identificam com a história, mas apenas até certo ponto. É nesse contexto que pergunto: quando vemos o sofrimento de Rafaela e Laís, ao dizerem que a vontade delas é abandonar a escola, será que as marcas das agressões nessas alunas não se aproximam do relatado no vídeo? Até que ponto a história da reportagem é mais séria do que a experiência das alunas na escola?

Ainda sobre o vídeo, cabe chamar a atenção para o relato da diretora do colégio, ao afirmar que quando tomou conhecimento do caso de bullying, interferiu no caso como “*mãe*” e não como diretora. Questiono: por que não interferir no caso como

diretora? Será que não cabe à escola e a seus educadores agirem frente a essas ocorrências?

Os alunos concordaram que o garoto da reportagem deveria ter contado aos seus pais e à direção sobre seu sofrimento, mas afirmaram a dificuldade: *“ter fama de bundão: ‘ah, você chamou sua mãe, seu pai pra resolver’...”* (Junior). Segundo Rodrigo: *“O cara está zoando o outro e o outro ri, aí ele continua. É que nem o garoto, ele não tinha a quem recorrer, ele não tinha amigo, ele tinha que guardar, ele não tinha pra quem se abrir, falar... aí que ele sofria né?!”*.

No decorrer desses relatos, Rodrigo contou: *“É, na maioria dos casos a última solução é a violência né?! (...) A pessoa cansou de ser xingada... recorre a isso...”*. Murilo disse o que sente quando fica nervoso: *“Parece que entra alguma coisa no corpo... Parece uma coisa, você bateu e na hora que você acalma, você vai ver que você já fez a coisa (...). Você se arrepende, você fica triste, você quer fazer amizade com ele de novo”*. Para Keila, ao bater, a pessoa se sente aliviada: *“Eu acho assim, que as pessoas brigam aí depois quando fica chateado, bater parece que alivia”* e Gustavo completou: *“Que delícia...”*.

Rafaela também falou da dificuldade que sente em xingar os colegas: *“(...) muitas vezes eu não abro a boca pra xingar os outros. Agora sim, eu estou mais zoeira, mas eu não abria a boca pra xingar os outros, não... eu não sabia o quê falar daquela pessoa, assim, a pessoa não tinha nenhuma coisa que eu visse pra mim xingar ela (...) não conseguia falar assim: ‘ai você é gordo’, ‘ai você é palito de dente’...”*. Fernando contou que quando xinga não pensa em mais nada, apenas em xingar.

Algumas brigas que ocorrem após as aulas, no portão da escola, foram relatadas em vários momentos pelo grupo: *“ela catou a cabeça da menina e esfregou na parede (...) ela ficou toda marcada. A menina, assim, ela estava morrendo de raiva, mas ela não sabia o que ela estava fazendo”* (Rafaela). Inclusive, os alunos contaram algo curioso: são confeccionados *“ingressos”* para as brigas, uma forma de divulgação do *“espetáculo”* a acontecer.

Acredito que dentre outras razões que existem para a expectativa de assistir brigas no portão da escola, encontra-se a falta de atividades de lazer que esses alunos têm nos bairros ao redor. Não há espaços de lazer adequados nem tampouco atividades dirigidas para os mesmos. Por esse motivo, o único “espetáculo ao vivo” que os alunos podem desfrutar e se divertir são as brigas e, sendo assim, porque não ter o prazer de utilizar “ingressos” para tal atração?

O ambiente virtual, hoje tão presente na vida dos jovens, mesmo os de classes baixas, não poderia ser deixado de lado nos encontros. Por esse motivo, questões virtuais foram abordadas nos Encontros 3 e 6.

O primeiro assunto abordado, no Encontro 3, foram os jogos de videogame, sobretudo um jogo de chamado “Bully”, que tem esse nome exatamente por ter como personagem principal um jovem que comete diversas formas de infrações e violências na escola e, mais do que isso, tais ações se constituem no objetivo do jogo. Foram projetadas cenas do jogo para o grupo, e alguns alunos já haviam jogado o mesmo⁴⁴. Para Rodrigo, o jogo “Bully” incentiva a violência e foi criado com esse objetivo. Junior defendeu o jogo, dizendo que apesar de jogá-lo, não sai batendo nas pessoas: *“Eu ando, eu pego a bicicleta, bato no diretor às vezes... ele arregança dona. O professor te pega você aperta “trend” ele dá soco assim no diretor”* (Junior). Gustavo também expressou, com orgulho, os feitos durante o jogo: *“Não pode ter nenhum na minha frente”*. Para Carlos, o jogo é bem realista, pois o retratado acontece algumas vezes na escola. Murilo exemplificou: *“Como roubar... chaveirinho, celular...”*, *“Roubar... eu já vi... bater, zoar...”* (Junior).

Os alunos também falaram sobre o jogo de videogame “GTA”, cujo objetivo é roubar carros e pessoas, atropelar, agredir, formar gangs, etc. Para Murilo, esses jogos incentivam a violência. Carlos contou que: *“Esse jogo aí dona, é um pouco da hora pra quem gosta de violência, quer aprender a dar golpe...”*. Após perguntar aos alunos o porquê do jogo ser tão legal, eles responderam:

⁴⁴ Cabe destacar que o jogo é proibido no Brasil.

Junior – *É da hora bater nos outros lá, dona.*
Rodrigo – *O que você não tem coragem... muita gente que você não tem coragem de fazer na vida real, aqui, você faz ali.*
Elise – *Então na verdade bater nos outros é legal?!*
Carlos – *No videogame (...). No videogame você bate e não apanha.*
Junior – *E ali... lá você não fica com peso na consciência dona, se você matar alguém, eu mato todo mundo.*
Elise – *Mas então é legal matar alguém, essa sensação?*
Junior – *Não, tipo, lá no jogo é.*

Mais uma vez, é possível citar a “sociedade excitada” a que TÜRCKE (2010) se refere. A necessidade por sensações é tão grande que matar alguém, mesmo em um jogo de vídeo-game, pode provocar os estímulos ansiados. E no caso do vídeo-game, “melhor ainda”: sem ficar “*com peso na consciência*”. Keila contou que seu irmão de cinco anos jogava GTA e estava sendo influenciado pelo mesmo: “*Meu irmão joga, tem cinco anos, minha mãe não deixou ele jogar porque ele estava batendo nos moleques na escolinha e falava assim ‘ah igual o GTA’, o carinha vai, assim, sai atirando em todo mundo*”. Já Rafaela acredita que quem criou o jogo deve ter “*problemas com as pessoas*”:

... eu acho que quem, assim, criou esse jogo, tem um pouco de problema com as pessoas, porque não tem por que a pessoa criar um jogo assim pra matar, pra influenciar as pessoas. Eu acho que a pessoa assim que criou já tinha alguma coisa assim que aconteceu na infância que (...) aquela pessoa que brigou vai fazer todo mundo fazer o que ela passou entendeu?!

No Encontro 6 foi proposta uma discussão sobre cyberbullying, iniciada por meio de uma reportagem em vídeo e um artigo projetado para os alunos. De modo geral, nessa oportunidade os alunos não relataram situações em que a internet foi utilizada para agressões verbais. Entretanto, no primeiro encontro Márcia contou que recebia vídeos de briga no celular, o que se constitui em uma manifestação de cyberbullying.

Ainda sobre esse assunto, apresentei aos alunos um caso em que o agressor virtual foi obrigado a pagar a indenização ao ofendido. Para Rodrigo, o último saiu em

vantagem, pois ganhou dinheiro. Esse posicionamento parece ignorar as marcas provocadas pela agressão virtual:

Rodrigo - ... *o cara que processou ganhou, mas o cara que fez o orkut lá, se ferrou.*

Eliseu – *Mas e as marcas que deixam nas pessoas? Porque é uma espécie de agressão...*

Rodrigo – *É, mas nem tanto né, ele só apagou o orkut...*

Com essa colocação é possível perceber que a lógica do punir se evidencia, ou seja, basta o agressor ser punido que o problema está resolvido. É muito compreensível que o aluno pense assim, pois é desta forma que a escola costuma tratar as questões. Ao não problematizar os conflitos escolares, ao tratá-los por meio da punição que não resolve o problema, apenas camufla-o.

Da mesma forma, é interessante observar como os alunos se colocaram frente às agressões que eles mesmos praticavam, em falas que evidenciaram como a escola lida com tais ações. No Encontro 1, Murilo e Gustavo contaram o que sentem ao xingar e quais as preocupações que os cercam nesses momentos: *“às vezes eu percebo que eu xingo a pessoa e a pessoa vira, eu penso ‘oh, será que ela ficou brava, ficou triste?’, mas assim, eu não fico com dó, eu fico com medo, né? Dela chamar a Diretora ou o Professor e eu tomar suspensão”* (Murilo), *“Nem eu dona, eu não fico com dó não. Tipo, eu também fico com medo se ela chama a Diretora ou a dona, ou se é mais forte que eu e vem me bater. Daí tipo, eu paro de zoar se a pessoa, eu vejo, está ficando muito brava, eu paro”* (Gustavo).

Guimarães (1996) problematiza as ações escolares que objetivam modificar comportamentos sem relacioná-los às esferas mais amplas da violência:

E, se a escola é a expressão de um eterno conflito, a violência que daí resulta deve ser objeto de uma negociação constante, cotidiana, enquanto as coisas estiverem acontecendo, e não através de planos que manipulem as ações das pessoas com a finalidade de elas descarregarem suas energias e, deste modo, serem mais pacíficas, obedientes e submissas (p. 51).

É possível perceber que os alunos estão acostumados a serem suspensos, a irem para a direção, e isso é o que os preocupa. Entretanto o medo pelas punições não os afastam de cometerem atos passíveis das mesmas. Segundo Guimarães (2003) os sistemas de punição, dentre eles os castigos, são aplicados para separar e destacar os indivíduos rebeldes e desviantes, e não necessariamente como uma forma de evitar novos delitos por parte dos mesmos: “não se faz, na escola, uma reflexão com o aluno da causa de seus atos, porque, na realidade, isso acarretaria o desenvolvimento do senso crítico, não só do aluno, mas em todos os elementos que participam da sua formação” (p.100).

No Encontro 0, Rafaela relatou um acontecimento que a marcou muito, no qual toda sala começou a ofendê-la após a fala de uma professora, que lhe respondeu de forma hostil ao ser questionada sobre as horas: “*ela falou assim: ‘eu não tenho obrigação de responder’. Aí a sala inteira começou a zombar da minha cara, começou a rir, aí eu fiquei nervosa e comecei a chorar*”. Este fato ilustra como as relações na escola são complexas e envoltas a violências, tanto entre alunos como entre professores e alunos. A atitude agressiva da professora desencadeou uma agressão massiva da sala perante Rafaela.

Quando se fala em bullying e nas formas de combatê-lo, não se pode ignorar que essa violência é gerada e alimentada inclusive pelo próprio sistema escolar e por aqueles que ocupam posições que representam poder⁴⁵, dentre elas a do professor, que ora pode se omitir mediante as agressões que vê entre seus alunos, ora pode ser o próprio desencadeador de tais agressões.

⁴⁵ Essa afirmação não é contrária ao proposto por Spagnol (2005), ao relatar que atualmente os poderes instituídos não representam tanta legitimidade como anteriormente. Ainda que as relações na contemporaneidade tendam a ser mais horizontais, todavia posições como a do professor seguem representando relações de poder dessimétricas, pois, segundo Foucault (2004): “Em inúmeros casos, as relações de poder estão de tal forma fixadas que são perpetuamente dessimétricas e que a margem de liberdade é extremamente limitada” (p. 277).

Mas é mais comum e fácil afirmar que (apenas) os jovens são violentos, e é isso o que ocorre em muitas análises sobre a violência nas escolas. Não se percebe e não se busca compreender as raízes de tais comportamentos ditos agressivos. Seria a sala de Rafaela naturalmente violenta? Não houve um desencadeador - que também não foi o único motivo - para que tal comportamento agressivo dos colegas de Rafaela acontecesse massivamente naquele momento?

Guimarães (2007a), no texto “*Jovens, os tutores da desordem e da violência?*”, relata que historicamente o conceito de adolescência foi considerado um período crítico na formação do indivíduo. Os adolescentes que não se enquadravam nos padrões de comportamento vigente em cada época histórica, sempre foram vistos como “desvios” a serem estudados pela psicologia.

Ainda hoje, aos jovens são atribuídos valores e normas a serem seguidos, modos de ser e agir. Nesse processo, não são oportunizados espaços para reflexões, e na contemporaneidade os jovens são cada vez mais atingidos pelos fetiches do consumo para a “busca da felicidade”. Entretanto, mesmo em meio a esse contexto, Guimarães (2007a) afirma que os jovens possuem outras possibilidades, em movimentos de resistência contra os padrões e normas impostos a eles:

Existem sujeitos e grupos que continuamente geram movimentos de resistência, fazendo surgir inúmeras tentativas de vivenciar descobertas e agir sobre si mesmos e sobre o outro, estabelecendo fronteiras e construindo limites a serem alcançados, aprendendo a sentir e a experimentar sentimentos diversos, de diferentes maneiras (p. 153).

Algumas vezes, ao perderem suas redes de resistência, os jovens buscam novas formas de burlar as proibições, e desta forma intensificam-se os conflitos (GUIMARÃES, 2007a). É nesse sentido, juntamente ao estigma da adolescência como fase problemática, que aos jovens são atribuídas a “*desordem e a violência*”. Entretanto, não se deve esquecer do processo institucional que violenta os jovens ao

não abrir espaço às suas individualidades, objetivando tão somente submissão e obediência.

Charlot (2002) problematiza a violência nas escolas da França. Segundo ele, a escola que antes carregava a crença de oportunidade de ascensão social, hoje já não traz as mesmas expectativas que antes⁴⁶. Esse fato acentua a falta de sentido na escola. Juntamente a essa perspectiva, para os alunos, o conhecimento está focado no professor, sendo este o único sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem. Isso distancia ainda mais os jovens da escola. Charlot (2002) afirma:

Certamente esta é uma questão que está vinculada também ao estado da sociedade, às formas de dominação, à desigualdade, uma questão que está vinculada também às práticas da instituição (organização do estabelecimento, regras de vida coletiva, relações interpessoais, etc). Mas é também uma questão que está ligada às práticas de ensino quotidianas que, em último caso, constituem o coração do reator escolar: é bem raro encontrar alunos violentos entre os que acham sentido e prazer na escola... Tal conclusão faz certamente recair uma pesada responsabilidade sobre os professores, mas esta lhes atribui também uma dignidade profissional que os trabalhos sociológicos, estabelecendo uma relação direta entre o social e o escolar, tendem a retirar deles (p. 442).

Fiquei a pensar na afirmação do autor, que é raro encontrar alunos violentos que tenham sentido e prazer pela escola. Pensando, constatei o quanto isso parece verdadeiro, e para ilustrar, trago a fala de Carlos, ao explicar porque agredia verbalmente seu colega durante as aulas: *“Porque ele só ficava quieto na sala, então eu vou zoar. Não tenho nada pra fazer”* (GF, encontro 1). O que leva um aluno a afirmar que não tem nada para fazer na sala de aula? A escola tem algum sentido para esse aluno?

⁴⁶ Cabe lembrar a análise feita por Bourdieu (2007), que mesmo essas expectativas em relação à escola nunca foram verdadeiras, ou seja, a expectativa de uma “escola libertadora” que promove igualdade de oportunidades entre todos os indivíduos não passa de um mito a serviço da escola conservadora que reproduz as desigualdades no lugar de combatê-la. Charlot (2002) não problematiza essa questão, apenas afirma que essa expectativa positiva em relação à escola já não existe mais.

Com isso também não se pretende afirmar que, no caso exposto e em tantos outros, a violência seja promovida apenas pelo professor. Não. Pois ele também faz parte desse jogo de violências que se produzem e reproduzem na escola e na sociedade.

Para apresentar esse dinamismo da violência e das relações de poder entre alunos e professores, citarei alguns relatos do Encontro 3, oportunidade em que o grupo falou sobre agressões contra os professores. O primeiro deles se refere a uma professora que possui deficiência física na perna e manca ao andar. Segundo o grupo *“quase todo mundo da sala zoa com a professora”*, colocando apelidos como *“Chiquinha”* e *“manquinha”* e até mesmo já empurraram essa professora ao chão. Também disseram que alguns alunos chegam a afirmar que terão *“aula vaga”* nas aulas dessa professora, como *“se ela não tivesse nenhuma presença dentro da aula”* (Gustavo).

Esse caso demonstra como as agressões atingem também os professores, e mais do que isso, enfatiza como ser diferente, no caso possuir uma deficiência, incentiva os xingamentos e demais intimidações (SMITH, 2002). As atitudes agressivas⁴⁷ contra essa professora já haviam sido anteriormente observadas e relatadas no diário de campo, quando os encontros ainda não haviam se iniciado:

“Após conversar com os alunos nesse dia, eles voltaram às salas. Acompanhei um grupo para agradecer aos professores por tê-los dispensado para essa conversa, quando ocorreu algo marcante. Um dos alunos que estava comigo entrou na sala imitando a professora que estava dando aula. Essa professora tem uma deficiência física em sua perna, e por essa razão manca ao andar. O aluno Carlos passou na frente da sala imitando-a e creio que não se sentiu inibido que eu presenciasse a cena. Também não demonstrou importar-se com a professora alvo da imitação, pois não agiu escondido dela, ou seja, ela observou a cena. Esse ocorrido me chamou atenção, fez-me, mais uma vez, repensar como essas atitudes eram freqüentes na escola, e tanto os alunos, como os professores e outros funcionários são agredidos com atitudes semelhantes a essas” (Diário de campo, abr. 2010).

⁴⁷ Atualmente há artigos não acadêmicos que falam de bullying contra professores. Entretanto, não utilizarei essa expressão, pois o conceito de bullying expressa que ele ocorre entre “iguais”.

Baseado nesses relatos, no Encontro 7 foi proposta uma situação semelhante, e os alunos tiveram que se colocar no lugar de uma pessoa com deficiência física nas pernas, que sofria diversas agressões na escola. Questionado sobre o que faria caso fosse essa pessoa, Gustavo contou que pegaria o “*toquinho da perna*” para bater nos seus agressores. Márcia disse que iria embora da escola, semelhante a Rafaela, que não estudaria mais. Felipe contou que se sentiria humilhado. Já Alexandre juntaria dinheiro e mandaria bater em seus agressores.

Mediante essas colocações, os alunos foram instigados a pensarem acerca da efetividade dessas medidas, ou seja, até que ponto determinada atitude poderia solucionar a situação? Será que bater, sozinho, em vários agressores resolveria? Será que largar a escola seria uma boa solução? Será que juntar dinheiro para agredir seus inimigos poderia resolver o problema? Isso foi feito com o objetivo que eles percebessem que a solução para tal situação é muito difícil e complicada: não basta bater em um colega quando há vários outros também agredindo; não basta desistir da escola, e seu futuro?; Não basta mandar bater naqueles que te fazem mal, pois isso não necessariamente iria impedi-los de agredir novamente. E assim, os alunos puderam ver como é difícil ocupar certas posições do “outro”.

Lanço aqui algumas perguntas: Ao perceber a impossibilidade de resolver esse conflito, será que os alunos não se sentem mais próximos ao *outro* que é agredido? Será que essa não é uma forma de levá-los a terem empatia e se sensibilizarem com o que o outro sente? Possibilidades de inquietação!

Outro caso envolvendo professores se expressa por meio do relato de um colega da escola que, sabendo de minha pesquisa, contou-me que sempre sofreu bullying em razão de sua homossexualidade: agressões sofridas desde os tempos de aluno e agora também como professor. No *Caderno de Ocorrências* há vários registros desse docente, sendo um deles: “O aluno Renan está realizando atitudes preconceituosas e discriminatórias quanto à orientação sexual do professor, fazendo piadas, ridicularizando o modo de falar do professor, ‘imitando’ o jeito de falar, humilhando o professor no exercício de sua função” (Abr. 2009). Há também outro relato semelhante,

que partiu dos alunos, em relação a outro professor da escola: *“Escreveram na borracha assim: ‘sim’ ou ‘não’. Daí jogavam a borracha assim, e daí perguntavam: ‘o professor é gay?’. Daí jogavam a borracha e parava no sim”* (Fernando).

Ainda em relação aos professores, os alunos falaram sobre um caso ocorrido na escola a cerca de três anos, que ficou conhecido a nível nacional por meio de diversas reportagens, quando um aluno colocou uma *supercola* de secagem rápida na cadeira de uma professora que, ao sentar, acabou ferindo-se. Relataram, ainda, que alguns professores permitem uma liberdade excessiva aos alunos, explicando que as turmas não respeitam professores com postura demasiadamente passiva. Em outro momento, Keila exemplificou com o caso de um professor que ao entrar na sala é questionado pelos alunos se podem ir ao banheiro, e o mesmo responde: *“ah, eu acho que pode”*. Ela, então, o aconselha: *“professor pára, não fica falando assim com esses alunos, grita com eles, tem que gritar, gritar, gritar...”*.

Guimarães (2003), em seu estudo sobre depredação escolar, constatou que em duas escolas que eram constantemente depredadas, havia “uma confusão no exercício do controle sobre os alunos, em que se misturavam falta de organização e coerção” (p.113). Desta forma, os alunos sentiam a necessidade de regras mais claras e coerentes de toda a escola, que culminasse em uma organização escolar que não os prejudicasse. A autora relata que dentre as escolas não depredadas, havia sistemas de vigilância e punição, entretanto também havia um clima de organização, onde o tempo era distribuído conforme o ritmo dos alunos, existia atividades extraclasse para estimulá-los e, acima de tudo isso, havia um espaço para canalizar as críticas dos alunos, mesmo que fossem parcialmente ouvidas. Isso tudo gerava um clima de confiança entre o grupo de alunos. Cito esse estudo com a intenção de evidenciar como excesso de permissividade não é sinônimo de um clima de liberdade positivo. Ao contrário, os alunos sentem necessidade de algum tipo de organização que os oriente. A questão é construir esse clima considerando os alunos no processo. O excesso de liberdade, sem regras, provoca nos alunos um sentimento de abandono, pois desta forma também não são ouvidos.

Esses relatos, entre outros durante os encontros, expressam a dificuldade das relações entre professores e alunos. Revelam também que os professores que possuem alguma diferença perceptível, seja física ou comportamental, costumam ser o alvo das agressões, o que também ocorre entre os próprios alunos. Além disso, indicam que as posições que representavam poder, como a do professor, estão sendo constantemente desafiadas, e na contemporaneidade as relações tendem a tornarem-se mais horizontais e menos fixas, como relatado por Spagnol (2005).

Um dado interessante foi quando Rodrigo, ao relatar que alguns professores não interferem em situações agressivas entre os alunos por não dominarem a sala, cita como exemplo oposto uma professora muito rígida, dizendo que todos a respeitam e ninguém ousa falar durante sua aula. Murilo completou o relato de Rodrigo dizendo que na aula dessa professora “*Não pode levantar do lugar, nem pra jogar nada (no lixo)*”. Para Rodrigo, a professora “*impõe respeito*”, e ao questioná-lo se ele considera isso positivo, ele respondeu que sim, e que os demais professores deveriam ter mais “*autoridade*”. Quando perguntei o que ela faz para impor respeito, ele respondeu:

Ah, ela toma maneiras drásticas, né? Tipo... começou a falar na aula dela, vai pra fora; levantou, vai pra fora; não trouxe o material, vai pra fora. Suspensão também, tipo ela mandou uma vez, na segunda já é suspensão. Ah, é uma maneira... atitude que a maioria dos professores deviam tomar, né? Tem gente que não gosta, mas ela tá fazendo o certo, né, o serviço dela...

É muito interessante como a postura rígida e autoritária desta professora, que pune os alunos por diversas razões e não abre espaço para que eles falem, é enaltecida por Rodrigo. Os demais alunos não discordaram da posição de Rodrigo, evidenciando uma possível concordância.

Ao tentar compreender como tal postura pareceu aprovada pelos alunos, me lembrei de Foucault (1995), que busca compreender o poder a partir de suas ramificações, ou seja, não a partir do “centro”, e sim de suas extremidades. Nesse caso, mais do que compreender como a professora ou a escola exerce tal postura autoritária,

é pensar como essa postura é justificada pelos próprios alunos. Nesse sentido, Foucault (1995) não busca compreender qual a intenção daqueles que dominam, mas sim o que leva outros a deixarem-se dominar e sujeitar, ou seja, “como funcionam as coisas ao nível do processo de sujeição ou dos processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos, etc” (p. 182).

Foucault (1995) faz uma análise ascendente do poder, relacionando-o à produção da verdade: “Afinal, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder” (p. 180). Não me proponho aqui a analisar os processos que levam Rodrigo e outros alunos a se sujeitarem perante a postura autoritária da professora, mas é evidente como ele se apropriou de alguns “discursos de verdade” aprendidos na escola, ligados à obediência e à punição.

Mas há resistências. Os alunos nem sempre são passivos frente às atitudes autoritárias da escola e dos professores. Junior, após ouvir Rodrigo, contou o caso de outra professora, que os chamou de “*lesados*” e “*maloqueiros*”. Essa professora também se utiliza de “*pontos negativos*” para amedrontar a sala:

Junior – ... tem a professora de Geografia que ela disse assim, né: “aí! eu não tô olhado pro cês seus bando de lesado, maloqueiro”. Ela chamou todo mundo de lesado e maloqueiro dona.

Fernando – Ela falou assim dona... “você vai tomar um...” tipo assim, ela não dá um ponto negativo se você está conversando, ela dá seis. Aí, tipo assim, se ela dá seis aí ela vai dando seis até coisar. Daí, se você fica com dez vai ficar devendo ainda dois pontos, tipo assim, se você toma doze ponto negativo, daí você ainda vai ficar devendo dois ponto na outra prova. (...)

Elise – ... nesse caso (...) todo mundo fica quieto na aula dela ou não?

Fernando – Nós fica dona, ela exagera, é mô brava...

Guimarães (2003) relata que dar “pontos negativos” é uma estratégia de controle que pode favorecer a tranqüilidade do professor, entretanto desestimula os alunos, e por esse motivo considera preferível uma classe barulhenta e interessada a uma turma

quieta e apática. Os alunos continuaram explicando a convivência com a professora:

Junior – *Não, pra mim ela exagera muito, pra mim ela exagera chamar os outros de maloqueiro.*

Elise – *Vocês ficam quietos também?*

Fernando – *Ela chama nós de maloqueiro dona, dá vontade de falar assim pra ela...*

Junior – *Qualquer dia se ela me xingar de maloqueiro eu vou falar assim: “maloqueiro é seu filho”, vou falar dona, mulher folgada...*

Junior e Fernando demonstraram uma postura de não conformidade ao modo como a professora os tratou. Os xingamentos se constituem uma violência contra os alunos. Na apresentação do livro de Guimarães (2003), Maurício Tragtenberg explica que: “A burocracia escolar cria indivíduos ‘normalizados’, habituados à obediência de ordens, regras e hábitos. Os que escapam da ‘normalização’ são rotulados de ‘marginais’, ‘maloqueiros’, ‘índio’, ‘selvagem’ e ‘animal’ ” (p. 13).

No Encontro 2, Rafaela contou uma situação em que a diretora e a professora ameaçaram tirá-la de sua família, por meio do Conselho Tutelar, em razão de não ter feito a tarefa escolar: “... *falaram que se eu não fizesse a lição iam falar pro Conselho Tutelar e o Conselho Tutelar ia tirar eu da minha mãe (...). Eu até falei pra minha mãe, ela não tinha o direito de me falar isso e ainda por cima fica... como é que fala... pressionando a cabeça da pessoa, né?!”.*

A atitude da escola relatada por Rafaela e também a estratégia de “pontos negativos” são formas de ameaça e coerção, com base na mentira. Na medida em que os alunos crescem, já não acreditam mais em certas ameaças, pois passam a conhecer e identificar as mentiras presentes na escola. Acredito que por essa razão, ao crescerem os jovens, mais difícil torna-se “dominá-los”, coagi-los, fazerem-nos obedecer pelo medo.

Ao serem questionados se os professores observam e interferem em situações de agressão, os alunos disseram que algumas vezes sim, inclusive por meio de advertências àqueles que agridem. Outras vezes chamam a atenção dos alunos,

entretanto, segundo Sabrina, “*eles falam, mas não resolvem*”, relatando que mesmo com a interferência dos professores, as agressões continuam. Ao que parece, alguns professores tentam intervir com advertências ou chamando a atenção dos alunos, entretanto percebe-se que essas estratégias são pontuais e não alcançam os objetivos de diminuir a violência.

Acredito que alguns professores não querem ser passivos diante da violência no ambiente escolar, mas também não buscam aprofundarem-se nessas ocorrências juntamente com o grupo de alunos, o que provavelmente teria mais efeitos. Parar o conteúdo da aula, conversar com a sala, deixá-los falar: essas ações poderiam provocar mudanças, ao contrário do que se percebe com as punições ou advertências verbais.

Como professora de Educação Física sempre me inquietei em como poderia interferir nas situações de agressão e bullying. Minhas tentativas muitas vezes eram as advertências verbais e conversas com os envolvidos. Um exemplo está registrado no Diário de Campo, quando anotei minhas impressões após o ocorrido durante uma aula, em que um aluno se referiu a sua colega como “botijão” (de gás), durante o jogo “Batalha Naval”, no qual alguém da equipe deveria representar o “submarino” na disputa.

As intervenções, em situações como essa, mostraram-se um desafio como professora, pois ainda que meu objetivo como pesquisadora não era o de intervir nas situações, como professora por diversas vezes necessitei fazê-lo quando as manifestações de descontentamento dos alunos chegavam como um pedido de ajuda que eu não podia ignorar. Os comentários, que expressam a dificuldade em *como interferir e lidar* com situações como esta, foram escritos logo após o ocorrido:

“O xingamento proferido por Evandro, em tom de brincadeira, visivelmente atingiu a aluna, a ponto de Valdirene não ter participado do jogo até o fim da aula, ou seja, em nenhum momento ela aparentou ter se esquecido do que havia ocorrido, e continuou no jogo com postura passiva, demonstrando grande descontentamento. Já Evandro encarou o xingamento como uma brincadeira, pois deu muita risada, mesmo quando

chamei sua atenção. Minha tentativa de intervenção não foi satisfatória e não surtiu efeitos, pois o aluno pediu desculpas apenas porque foi orientado para tal, mas claramente não se conscientizou sobre seu pedido de desculpas, ou seja, para o aluno, sua atitude não estava efetivamente errada a ponto de arrepender-se. Concomitante, o pedido de desculpas também não foi o bastante para a aluna, pois ela percebeu que o colega o fez devido à minha orientação, mas que isso não mudaria suas atitudes frente a ela” (Diário de Campo, mai., 2009).

Essas e outras situações registradas no Diário de Campo confirmaram como os xingamentos ocorriam com frequência nas aulas de Educação Física, inclusive quando eu não os percebia. Como apontam estudos, uma das características do bullying é a maneira discreta e velada que ocorre, muitas vezes longe dos adultos ou de maneira que não o percebam. Além disso, essa ocorrência evidenciou como os xingamentos afastam os alunos das aulas. Entretanto, acima desses dois pontos, essa experiência retratou a dificuldade em intervir, pois as ações pontuais adotadas não solucionaram o problema. No caso, a conversa momentânea que tive com o aluno durante a aula foi indiferente para solucionar a situação.

Como já exposto anteriormente, antes de iniciar o mestrado eu me questionava sobre como abordar o bullying com os alunos e como interferir nas demais situações que afastavam alguns deles das aulas. Sabia que essas não seriam tarefas fáceis. Em relação ao ocorrido com Valdirene no jogo “Batalha Naval”, na oportunidade intervi da maneira que sabia fazê-lo, mesmo sem ter a segurança de que era a melhor estratégia. Acredito que o mesmo é feito por muitos docentes preocupados com as relações na escola. Como já exposto, o grande equívoco dessa forma de intervir é acreditar que atitudes isoladas, como as punições e advertências, possam solucionar problemas que são mais complexos.

Essa maneira superficial de abordar os problemas é muito presente na escola. Talvez, também por esse motivo, as relações escolares se agravam a cada dia. É necessário que, ao contrário de intervenções pontuais e isoladas, as questões sejam encaradas e abordadas em um todo mais amplo, ou seja, a partir do contexto

sociocultural da escola e além dos seus muros, e que sejam problematizadas de modo aberto com todo o grupo de alunos.

A partir dessa colocação surge uma nova pergunta: quais são os espaços e tempos para tais intervenções “mais amplas” na escola? Não seria essa instituição a responsável por modificar seus tempos, repensando suas prioridades, e progredir em questões de cunho crítico e social, que se mostram tão necessárias? Cada professor deve pensar em formas de criar esses tempos e espaços para o diálogo com os alunos, mas isso também cabe à escola enquanto instituição educativa.

4.2. Padrões de beleza

“... eu pensava: um dia eu vou crescer e virar uma menina bem bonita e vou humilhar essas pessoas pra largar a mão de ser besta. Porque lá em baixo eu era feia, eu era isso, eu era aquilo, mas agora eu vou crescer e vou virar bonita e aí eu quero ver...”
(Rafaela, GF).

Bullying se relaciona às diferenças, que motivam o menosprezo e a agressão. Dentre as diferenças que incentivam o bullying, há aquela que se relaciona aos padrões de beleza. “Gordinhos” e “gordinhas”: uma grande motivação para apelidos, xingamentos, agressões!

Ao ouvir Rafaela, não é difícil compreender as “loucuras” que são atualmente realizadas em busca de uma beleza estereotipada e ansiada desde a infância/adolescência. Anseios que se originam a partir da grande pressão por se enquadrar no padrão de beleza contemporâneo.

Rafaela não é obesa, posso descrevê-la como “um pouco acima do peso”. Ainda assim, certos acontecimentos já a marcaram de tal forma, em seus onze anos, que levaram-na a pensar: “um dia não serei mais assim (feia)... um dia serei bonita”. Ela já aprendeu a ver os “defeitos” de seu próprio corpo - que na verdade não são defeitos.

Como apontam os registros do Diário de Campo e os relatos do GF, muitas ocorrências de exclusão, xingamentos e apelidos estão vinculadas aos padrões de beleza presentes em nossa sociedade. Por esse motivo, no Encontro 4, o enfoque foi dado a essa temática, com o objetivo de compreender como os alunos concebem os estereótipos de beleza. Ao solicitar que os alunos procurassem em revistas figuras que representassem uma pessoa bela, foram confeccionados dois cartazes, em imagens que falam por si mesmas:



Figura 3: Imagens masculinas recortadas de revistas pelas alunas – Encontro 4 “Padrões de beleza”.



Figura 4: Imagens femininas recortadas de revistas pelos alunos – Encontro 4 “Padrões de beleza”.

Por meio dessas figuras é fácil identificar o padrão de beleza valorizado pelos alunos, assim como a semelhança desse padrão em todas as imagens: homens e mulheres de pele branca, olhos claros, mulheres loiras, corpos magros, homens fortes. Isso pode ser identificado também por meio das falas dos alunos que, após montarem dos cartazes, expuseram as razões das escolhas feitas.

O primeiro a falar sobre sua preferência foi Kleber, que recortou a imagem de uma mulher ruiva - como ele. Kleber disse que a escolheu pela sua roupa e seu corpo, ressaltando, por meio de gestos, o contorno do mesmo. Junior explicou que escolheu sua imagem pois a mulher é bonita e está sem roupa, e seus colegas completaram: é “loirinha”, “branquinha” e “violão”. Murilo explicou que escolheu a imagem pois a mulher veste uma roupa bonita e elegante, cabelo lindo, e disse que quando crescer se casará com ela. Já Felipe escolheu pelo estilo “roqueira”. Rodrigo relatou que escolheu a imagem pois o corpo da mulher lhe chamou a atenção, e na tentativa de explicar o porquê, resumiu: “hoje em dia né, é isso, é isso”.

As garotas também explicaram suas escolhas. Sabrina contou que foi devido ao estilo e aos olhos do homem retratado, fala que motivou brincadeiras dos garotos, ao falarem que o homem retratado era “gostoso”, “gato”, “saradão” e que “tomou bomba”. Já Rafaela escolheu a imagem pois o homem parece “surfista” e é “bonito”. Keila relatou que escolheu pois os olhos são “perfeitos”. Kleber questionou se apenas os olhos são perfeitos. A resposta de Keila foi negativa, pois o corpo também era “bonito” e “sarado”. Seguiram-se mais brincadeiras do grupo. Por fim, Márcia contou que escolheu a imagem pelo sorriso do rapaz.

Após esse momento, o grupo foi questionado sobre qual o padrão de beleza presente nas imagens recortadas. Em relação às imagens femininas, Rafaela disse: “loira, branca... corpo maravilhoso”. Os alunos concordaram, e explicaram o que é um “corpo maravilhoso”:

Rafaela – *Aquele corpo, assim, magrinho... tem bunda, tem coisa... assim, que os meninos gosta, né?*

Keila – *Sarado.*

Junior – *Os peitão.*

Murilo – *E o bundão cheio de silicone.*

Caso o leitor tenha encontrado alguma semelhança entre as figuras femininas recortadas e a boneca Barbie, não seria mera coincidência. Roveni (2008) estudou os significados sociais e culturais da boneca desde sua criação, em 1959, e a relação com os estereótipos de beleza. Segundo a autora, a boneca passou a representar o ideal de perfeição:

Uma cintura com oito centímetros e meio, um quadril com dez centímetros: vestir a menor numeração de roupas e deixar a barriga definida à mostra! Treze centímetros de bumbum, imune a celulite, estria, culote ou gordura, a qualquer marca de degradação física... Pernas longas, depiladas e sem varizes: sete centímetros já contando o salto, pois o pé sempre deve ficar nas pontas. Seios rígidos que medem 12,5cm e que possuem consistência plástica. Cabelos longos, lisos, louros “naturais”, desde a raiz! Olhos azuis, face sem rugas, maquiagem definitiva... (p. 1).

Parece ser, exatamente, as características da Barbie que os alunos representaram em suas figuras de beleza. Para Roveri (2008) a personificação da boneca como um ícone de mulher sugere que as mulheres reais são feitas de “carne de má qualidade”, necessitando, portanto, de melhorias que as convertam segundo a beleza plástica da boneca. Ainda para a autora: “Barbie é uma imagem de ‘virtudes’ e seu espelho reflete a fundo os vícios de quem a contempla. Ao mesmo tempo que afirma: veja como sou linda, simpática e célebre, também diz: olhe para você, garotinha e tente fazer como eu: arrume-se, sorria e mostre-me quem é a *mulher* que você quer ser...” (p. 86). Essa análise é aqui exposta para pensarmos: o que representa, em pleno século XXI, no Brasil, um padrão de beleza semelhante ao de uma boneca americana criada há mais de 50 anos?

Quanto ao padrão encontrado nas figuras masculinas, o grupo identificou que alguns estão “*sem camisa*”, são “*malhadão*” e possuem “*barriga de tanquinho*” (Murilo), têm um “*estilo bonito*” e são “*sarados*” (Rafaela) e, ainda, possuem “*olhos claros*” (Keila). Rafaela conta que: “*A coisa mais difícil é você ver um homem só de cueca praticamente, ou alguma coisa. Agora, mulher você vê de soutien, calcinha, tudo. Agora homem é mais difícil, ou é de calça sem camiseta, ou é de roupa normal*”.

Essa fala enfatiza a diferença entre os gêneros masculino e feminino, pois o corpo da mulher é, geralmente, mais exposto que o dos homens, o que evidencia o papel da beleza para as mulheres na contemporaneidade, ou seja, o valor da mulher está diretamente relacionado a seus atributos de beleza, segundo os padrões estereotipados, questão esta que voltará a ser problematizada mais a frente do texto.

Murilo e Rodrigo relataram que é difícil encontrar homens “*gordos cheios de celulite*” nas revistas, principalmente sem camisa, indo ao encontro das imagens recortadas. Para Rodrigo, também é difícil encontrar mulheres gordas, concluindo: “*Porque o pessoal leva em conta mais a aparência do que o interior da pessoa*”. Interessante que Murilo, ao opinar sobre as imagens masculinas, tem a necessidade de

afirmar sua heterossexualidade: *“É... tem muitas mulheres bonitas. Ó, eu gosto de mulher, não gosto de homem, mas vou falar um pouco de homem, né...”*.

Quando questionados sobre o que é mais fácil de encontrar nas revistas, TV, novelas, e outros meios de comunicação, os alunos responderam que são os “*jovens*” (Murilo), *“Corporal definido, magro... pessoas magras, de aparência bonita”* (Rodrigo) e *“Assim, magrinho, eu vejo bastante...”* (Keila).

Rafaela lançou uma interessante observação sobre o assunto: *“só que é assim, a maioria das vezes a gente vê gordinho, mas com roupa... que nem essas meninas, com roupa, roupa decente, né? (...) Porque ‘ai eu sou gorda, vai aparecer aquele negócio, isso e aquilo’, né?”*. Murilo respondeu: *“Mas também depende do coração da pessoa (...). Não adianta ela ter aquele corpão, mas por dentro dela ela é ruim, ignorante, gosta de brigar com os outros. Tem pessoa que é gorda e tem o coração bom, é legal”*.

Rodrigo e Junior relataram que não encontraram mulheres morenas nas revistas. Rafaela disse que as loiras têm *“mais corpo”*, e por essa razão elas aparecem mais nas revistas: *“é difícil você ver uma morena bonita de corpo”*. O professor Eliseu questionou o que é *“ter mais corpo”* e as respostas foram: *“Só melancia...”* (Murilo) e *“Ter corpo é você ter, que nem, peito, bunda, ser magrinho...”* (Rafaela).

Os estereótipos de beleza estão presentes na mídia, em vários meios de comunicação: revistas, filmes, programas de TV, jornais, internet, entre outros. Figueira (2003) analisou a produção de corpos adolescentes femininos presentes na revista “Capricho”, e apontou as estratégias e discursos elaborados em nome do culto ao corpo, que exaltam a valorização eterna da juventude e a associação entre saúde-beleza-felicidade. O “look” valorizado pela revista está articulado à mensagem publicitária e lógica do consumo. Segundo a autora, a revista educa pelo que exhibe e também pelo que silencia: Educa a partir da necessidade de esculpir detalhes do corpo, receitando dietas e outras formas de controle do mesmo, e silencia por não mostrar os diferentes corpos, como garotas obesas. Figueira (2003) pontua que:

Não podemos esquecer que o corpo está sempre mergulhado em campo político onde as relações de poder têm alcance imediato sobre ele, elas o investem, o marcam, o dirigem, o suplicam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhes sinais. Há aqui um saber sobre o corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, mas do controle de suas forças e este saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo (Foucault). Tecnologia esta que se encontra presente nas páginas da *Capricho* - não só nelas - e em diferentes instituições da vida cotidiana, “educando” o corpo: seu jeito de ser, se comportar, vestir, andar, aparentar, etc (p. 129).

Guimarães (2007b) relata que todos somos chamados para participar de uma “cidadania democraticamente instalada”⁴⁸, mas para isso é necessário “pagar” pela realização dos nossos sonhos:

Sonhos esses programados pela sociedade informatizada na qual vivemos: ser belo, jovem, viril, forte, bem sucedido, zelador da minha comunidade. Cada um de nós, uma vez convocados a participar, somos intimados a defender a conservação desses valores, apoiando e participando dos sistemas de segurança que garantam a nossa saúde, os nossos bens, a beleza de nossos corpos, a vida em nossas comunidades (p. 12).

Essa afirmação se relaciona bem a outra discussão suscitada pelos alunos, agora em relação à experiência de ir à academia de musculação e tomar suplementos para incentivar a hipertrofia da musculatura. O professor Eliseu perguntou a razão de Rodrigo freqüentar a academia, e ele respondeu:

Ah, definir o corpo. Você vai pra academia com esse objetivo: quem é gordo, emagrecer, quem é magro definir, né? Ganhar massa muscular... (...) Ah, ficar com o visual legal né, porque hoje em dia o que conta mais é a aparência que o interior. Entra num banco com a roupa suja, já

⁴⁸ Cidadania esta em que “cada cidadão é chamado a participar não para fazer funcionar os sistemas de vigilância e punição que individualizavam o comportamento e o aprendizado de cada um, mas para zelar pela igualdade entre os homens. Igualdade entendida aqui como direito a consumir, portanto como uma nova forma de uniformidade” (GUIMARÃES, 2007b, p. 12).

aconteceu isso com o meu pai, de shorts, chinelo, camisa suja de graxa e... combina alguma coisa com a pessoa, outra bem arrumada, vê a qual pessoa eles dão mais atenção. Faz esse teste.

Interessante perceber como o aluno percebe e fala sobre a discriminação presente na sociedade em relação àqueles que não se enquadram nos padrões valorizados, representados também por meio de uma vestimenta. O aluno conhece, portanto, as regras sociais em que vive: a regra da valorização da aparência exterior, a regra do ser “belo, jovem, viril e forte”, se necessário, tomando anabolizantes na expectativa de alcançar tais objetivos. E assim, tais valores são conservados e de certa forma reproduzidos. O mais interessante é que, mesmo que Rodrigo apresente uma crítica sobre o fato relatado, ele acaba por ceder à pressão de ter que “definir o corpo”, tal fato acaba sendo aceito pelo aluno como uma verdade, tornando-se uma necessidade “natural”. Mas nada mais compreensível, pois é difícil escapar da massificação que enfatiza a busca pela juventude e beleza estereotipada. E como escapar dessa lógica, se aos alunos não forem oportunizadas reflexões/experiências que os façam perceber outras formas de olhar para esses fatos?

Quando os alunos foram questionados se já se sentiram pressionados pelos padrões que mencionamos até aqui, Rodrigo respondeu que sim, mas citou o caso das mulheres: *“É as meninas mais tipo, ‘nossa eu tô gorda, tem que emagrecer, senão’...”*. Interessante como o aluno não relacionou o fato dos homens irem à academia buscando um corpo de musculatura definido, pois citou prontamente a busca por padrões de beleza pelas mulheres. Esse fato pode indicar como as mulheres são mais pressionadas por esses padrões. Keila concorda e diz: *“Eu acho que tô muito gorda, muito gorda, muito gorda...”*.

Sant’Anna (1995) relata que a associação entre beleza e feminilidade não é nova: “A idéia de que a beleza está para o feminino assim como a força está para o masculino, atravessa os séculos e as culturas” (p. 121). Wolf (1992, apud ROVERI, 2008), explica que após a II Guerra Mundial, o movimento feminista lutou pela

emancipação das mulheres em relação às obrigações domésticas e ao dever de ser “casta e maternal”. Tais conquistas foram parcialmente alcançadas. Entretanto, outro controle social veio a substituir os anteriores e novamente subjugar as mulheres: o mito da beleza, que de certa forma destruiu o que o feminismo havia conquistado. A autora explica a relação desta nova dominação com o consumismo, pois as mulheres antes consumidoras de produtos domésticos, passariam a consumir produtos estéticos: “Para garantir que essas mulheres consumissem da mesma forma que antes, quando tinham o dia inteiro para isso, criou-se uma ideologia capaz de manter as mulheres em um estado de ódio de si mesmas, desejando a beleza das estrelas e a aquisição de inúmeros produtos para o corpo (WOLF, 1992, apud ROVERI, 2008, p. 29).

Ainda hoje, o mercado de consumo continua gerando muitos lucros devido ao mito da beleza, e para isso é necessário fazer com que as mulheres se sintam “tão mal em relação ao próprio rosto e ao próprio corpo a ponto de gastarem mais em produtos inócuos ou dolorosos do que gastariam se se sentissem belas por natureza” (idem, p. 29).

Tal mal estar está presente na fala de Rafaela no início desse texto e nas contradições que expressa em vários momentos. Na fala a seguir, por exemplo, ela começa afirmando que deve se aceitar do jeito que é, mas depois seu discurso muda, sem que ela perceba tal contradição:

Rafaela - Oh dona, assim, que nem, eu tentei colocar uma coisa na cabeça, assim, a pessoa é do jeito que ela quer, não tem ninguém que nem... eu assim, eu falo 'ah, eu não tô nem aí que eu tô gorda, o que importa é dentro de mim, o jeito que eu sou, se eu sou legal, se eu sou chata' (...)

Elise - Mas foi difícil pra você se desprender e encarar dessa forma? Você também já chegou a ficar se questionando?

Rafaela - Foi. Foi eu falei 'não eu tô muito gorda eu preciso emagrecer, eu preciso' ... agora eu coloquei uma coisa na cabeça: eu vou emagrecer. Nem que eu tenha que ficar um mês sem comer, eu vou emagrecer.

Elise - Então você está pensando em emagrecer agora, nesse momento? Apesar...

Rafaela - Tô, eu tô...

A contradição retratada na fala de Rafaela é compreensível quando constatamos que o *mito da beleza* continua fazendo as mulheres acreditarem na própria feiúra, com a conseqüente necessidade de intervenções e sacrifícios variados para sentirem-se melhores. Segundo Roveri (2008):

O que vigora no mercado é a busca do *prazer* que só será atingido se consumir produtos que prometem a harmonia do corpo. A realização de si passa pelas escolhas individuais não mais impostas por mulheres-estrelas distantes das pessoas reais, modelos de feminilidade são sutilmente expostos enunciando suas preferências e seus prazeres, servindo como instrumentos de sedução ao consumo. Atualmente, a idéia de veicular corpos femininos inatingíveis para serem adorados é substituída pela promessa de que uma imagem de “deusa” pode facilmente ser comprada (p.88).

De modo semelhante, Figueira (2003) explica como a revista “Capricho” concebe algumas manifestações que são naturais - como rugas, estrias, espinhas e gordura – como defeitos a serem corrigidos, provocando nas leitoras “uma certa frustração com seus corpos, visto que, se não todas, praticamente todas, têm em si algo diferente do que o corpo publicitário mostra e vende” (p. 134). Sobre isso, a autora ressalta: “O que se representa como um defeito a ser corrigido nada mais é do que o humano que habita cada corpo, sua materialidade, sua conformação anatômica, muitas vezes modificada em função de critérios estéticos construídos a partir de padrões até impossíveis de realizar” (p. 134).

A busca por um corpo “perfeito”, também é partilhada, em medida diferente, pelos homens. A academia de musculação é mais uma vez citada pelos alunos, dessa vez por Murilo, que demonstrou preocupação em se enquadrar nos padrões estéticos e, para tanto, freqüentará a academia ao completar quinze anos:

Murilo – *Eu não vejo a hora de fazer 15 anos e fazer academia, aí sim...*
Elise – *Por que Murilo?*
Murilo – *Ah não importa se eu estou gordo agora, mas tipo eu não tô gordo, gordo eu tô... eu sou forte, tenho barriga...*
Elise – *Te incomoda?*
Murilo – *Às vezes não.*

A frase final de Murilo, “às vezes não”, indica o quanto o incomoda “ser gordo” e “ter barriga”. Já Kleber, que treina em uma escola de futebol, disse que faz academia para ganhar massa muscular e assim conseguir proteger a bola com o corpo durante os jogos. Ao serem questionados sobre o assunto, os alunos disseram que não é possível um atleta ser gordo, a menos que seja lutador de sumô ou levantador de peso, em razão também da falta de condicionamento físico.

Se para os homens uma forma de buscar os padrões de beleza é freqüentando academia de musculação, o que as mulheres faziam para alcançar esses padrões? Os alunos responderam que colocando *silicone* e fazendo *cirurgia plástica* para retirar as gorduras.

O professor Eliseu perguntou o que era mais importante: saúde ou aparência? Prontamente os alunos responderam que o mais importante era a saúde. Mas ao modificar a pergunta e questioná-los sobre o que era mais valorizado atualmente, os alunos responderam sem dúvidas: “*Aparência!*”. Eliseu, então, relembra o que Rafaela disse anteriormente, que ficaria um mês sem comer, e a aluna respondeu: “*Ah mas assim, né? Você tem que ver se dá uma (...) freada, né? Fechar a boca um pouco (...) você tem que fazer as coisas porque as pessoas de um jeito ou de outro vai te xingar. Não tem como a pessoa parar*”. Isso vem ao encontro da afirmação de Figueira (2003): “De todas as práticas auto-reguladoras destinadas à aquisição da beleza, a alimentação talvez seja aquela onde a revista (Capricho) acredita residir o grande desafio, visto que a todo momento nos são apresentadas milhares de possibilidade de consumo de alimentos” (p. 133). A mensagem apresentada na revista também está presente em outros meios midiáticos.

A preocupação de Rafaela em ter que ficar sem comer expressa a pressão que ela faz sobre si mesma em relação à sua alimentação. Interessante que na perspectiva da revista *Capricho* e em outros meios, divulga-se a idéia que para ser “bela” basta que cada um aprenda a “cuidar de sua saúde, a se responsabilizar pelo seu embelezamento e pelo próprio bem-estar” (FIGUEIRA, 2003, p. 132), ou seja, cabe a cada garota, individualmente, conquistar sua beleza e corpo “saudável”. Essa perspectiva indica certa culpa àquelas que não conseguem alcançar tais padrões divulgados na revista e em outros meios. Ainda sobre a relação saúde e beleza, Figueira (2003) explica que ambos os conceitos são abordados quase como sinônimos em algumas matérias de revistas. A atividade física passa, então, a objetivar a beleza, e não a saúde.

Ao perguntar para Rafaela como seria caso estivesse no padrão valorizado das imagens, ela disse: “*Ah, seria bem diferente... aí a pessoa ia gostar mais de você...*”. Rafaela expressa a contradição que se estabelece em seus pensamentos sobre o que fazer ou não fazer para ser mais aceita pelos outros. Rodrigo também acredita que seria diferente caso Rafaela estivesse nos padrões expressos nas imagens, relatando que até mesmo as amigas seriam diferentes caso ela fosse “*top*”.

Na continuação, os alunos viram algumas figuras de padrões de beleza em outras culturas, e se surpreenderam ao perceberem como os padrões se diferem conforme as épocas e as localidades. Eles mostraram-se surpresos ao verem imagem de mulheres diferentes das atuais, com mais barriga e menos magras, além de figuras que retratam outros padrões de beleza. Ao apresentar a figura de uma modelo muito magra, os alunos identificaram a doença anorexia, e se mostraram perplexos com a magreza da modelo, assim como o exagero de musculatura expresso na figura de um halterofilista.

Ainda no Encontro 4, os alunos assistiram a um vídeo de modelos obesas com roupas atraentes, em um ensaio fotográfico para calendário. O grupo comentou como era difícil encontrar modelos gordas, pois a grande maioria era magra. Rafaela relatou que: “*É diferente. Sim, porque se for fazer um... faz um calendário de mulher magrinha, toda bonitinha, mas não de gorda, né? É outra coisa, né?*”.

Houve comentários positivos sobre o assunto. Felipe disse que achou o vídeo interessante, pois as modelos não ligavam para o que as pessoas achavam delas. Murilo disse que elas não tinham vergonha de si mesmas. Rafaela completou: *“Elas não ligaram pro jeito delas, assim, que elas era gordinha, elas não tava nem aí (...) no final elas fala assim ‘aí, nós somos simpatia, somos legais...’ (...) uma não tem vergonha de falar quanto que ela pesa...”*.

Também houve comentários negativos acerca da reportagem. Para Júnior, é um exagero: *“É muito exagero, pra que ser do tamanho daquele jeito, dona?! (...) dava pra dar uma cuidada também, porque ele pode prejudicar mesmo a saúde, a obesidade...”*. Segundo Keila, as modelos deveriam se preocupar com a saúde: *“Ah, eu acho que também isso daí é perigoso prejudicar a vida delas, né?... porque muito gorda assim...”*. Ela e outros alunos apontaram problemas ligados à obesidade, como pressão baixa, colesterol, falta de ar. Já para Kleber, o calendário é interessante e estranho. Nesses comentários, a relação saúde-beleza se evidencia.

No decorrer dessa discussão Rodrigo colocou uma opinião que gerou polêmica: *“Interessante porque é uma... um tem um senso, um ponto de vista. Algumas se aceitam gorda, outras não... Ah legal, pra você ver, né? (Nem) toda gorda é feia, né?”*. Rafaela, ainda, completou a ideia do colega, dizendo que: *“o rosto é bonito, agora o corpo...”*, fala que foi interrompida por Keila, que apertou o braço da amiga afirmando que Rodrigo as chamou de feias. Rodrigo defendeu-se: *“Eu falei que nem toda a gorda é feia, né? Porque o pessoal julga: ‘nossa, fazer o calendário de gorda, aquelas mulher gorda e feia, quem vai comprar?’ Não, não é toda gorda que é feia...”*. Risadas no grupo seguiram a fala de Rodrigo.

Rodrigo, dessa forma, argumentou acerca de um “fato dado”, ou seja, a naturalização de que as “gordas são feias”. Descobrir que há outras formas de pensar sobre o assunto parece ser novidade para ele e talvez para todo o grupo. Entretanto, Rafaela seguiu afirmando que apenas o rosto de uma mulher gorda poderia ser bonito, mas não o corpo, evidenciando como a relação “gordo=feiura” está presente na concepção dela e do grupo. Outro exemplo que corrobora tal fato ocorreu logo em

seguida, quando Sabrina contou que: *“às vezes eu vejo muita mulher gordinha com namorado magro sabe, bonito...”*, afirmação que indica a dualidade gordo=feio / magro=belo.

Quando os alunos foram questionados se namorariam as modelos gordas da reportagem, todos afirmaram que não ou se calaram, apenas Rodrigo disse que namoraria, dependendo do “caráter da pessoa”. Rafaela concordou, dizendo: *“Por causa do jeito da pessoa de ser né. O que importa... que nem, acho o moleque bonito, mas assim eu vejo por dentro da pessoa, o menino pode ser feio, ridículo, mas o jeito dele de ser assim... o jeito, se ele é carinho, se ele é legal, essas coisas, é o que importa”*. Sabrina pontuou em seguida que: *“É, porque pros meninos não é tanto...”*, indicando que os meninos não são avaliados pela aparência tanto quanto as garotas.

Voltando aos Encontros 0 e 1, o grupo relatou que as meninas da escola costumavam brigar mais que os meninos, e que grande parte das vezes a razão era a disputa por garotos da escola. Ao refletir sobre esse fato lembrei-me dos semblantes das meninas, que desde a 5ª série – se não antes – maquiavam-se diariamente para a escola: lápis nos olhos, sombra, blush, batom. E as roupas que vestem, tantas vezes buscando mostrar os contornos do corpo. Esse é um indício do quanto as alunas estão envolvidas com algo fortemente veiculado na contemporaneidade: a mulher como corpo, como objeto de beleza. Eis aí o valor das mulheres em nossa sociedade. Se a garota não chama a atenção por seus atributos físicos, pouco importa suas outras qualidades. E ainda que tal influência também atinja os homens, é mais forte sobre mulheres. Nesse sentido, Sant’Anna (apud ROVERI, 2008) afirma: “A beleza permanece como condição pela qual a mulher pode, à cada época, legitimar sua importância no mundo” (p. 28). A necessidade da maquiagem é pontuada por Vigarello (2006): “A maquiagem, por exemplo, torna-se objeto fundamental (...) o rosto, sem elas, mostra-se definitivamente “malcuidado, “não limpo”, “não acabado”. A maquiagem é a única expressão possível, ou mesmo a única verdade” (p. 167), verdade esta que parece estar incorporada às meninas desde muito cedo.

Desse modo, para muitas alunas, o “ser bonita” torna-se o essencial. Parece que essa é a preocupação que lhes acompanha, facilmente compreensível mediante os valores que hoje se veiculam em nosso país, mas que não são exclusivos da atualidade⁴⁹. No Encontro 4, quando questionados sobre o que era mais difícil de encontrar nas revistas, Rafaela disse que era mais fácil encontrar mulheres, pois elas gostam de tirar fotos e de “*se mostrar*”. Outros alunos concordaram com a fala de Rafaela.

Há um preconceito de gênero existente nessa afirmação, ao reforçar a idéia que a mulher sempre quer “aparecer”. Mas como dito anteriormente, essa percepção é historicamente compreensível, na medida em que a aparência exterior das mulheres é supervalorizada. Um exemplo recente está na posse histórica da presidência nacional por uma mulher. Na ocasião, a mídia relatou - com reportagens carregadas de pré-conceitos e julgamentos - que a mulher do vice-presidente havia “roubado a cena” da cerimônia, devido à sua beleza e pouca idade ao lado de um marido mais velho⁵⁰. Os atributos físicos da desconhecida foram mais destacados, em muitas reportagens da mídia, do que a competência de uma mulher que havia chegado à presidência. Esse fato não ilustra bem a idéia de como as mulheres são valorizadas por seus atributos físicos? E não torna compreensível a necessidade das mulheres em “*se mostrar*”, como relatado por Rafaela? Afinal, esse é o meio em que podem demonstrar seu “valor” em nossa cultura.

E o que toda essa análise se relaciona ao fato das meninas brigarem mais que os meninos na escola? Uma das explicações pode residir no fato que, devido à necessidade exacerbada de ser bela, surge um clima de competição muito grande entre as alunas, e o “*chamar a atenção dos meninos*” é a vitória ansiada. Talvez por essa

⁴⁹ Sant’Anna (1995) em “Cuidados de si e embelezamento feminino: fragmentos para uma história do corpo no Brasil” conta a história do embelezamento feminino entre os anos 1900 a 1970.

⁵⁰ Reportagens críticas sobre esse acontecimento podem ser encontradas nos seguintes endereços eletrônicos: “A vida alheia” disponível em <<http://www.blogcidadania.com.br/2011/01/a-vida-alheia/>>, “Superar estereótipos (também na imprensa) é o primeiro passo para romper preconceitos” disponível em <<http://mariafro.com.br/wordpress/?p=22576>> e “E os chargistas não tem nada mais a fazer do que piadas sexistas?” disponível em <<http://www.viomundo.com.br/blog-da-mulher/e-os-chargistas-nao-tem-nada-mais-a-fazer-do-que-piadas-sexistas.html>>.

razão as brigas são constantes, seja para chamar a atenção dos garotos, seja para se defenderem de possíveis rivais que competem pelos mesmos. Além da beleza, o agredir pode ser a única forma que muitas dessas jovens encontram para afirmar seu valor e poder.

E quanto às meninas que não se enquadram nos padrões de beleza? A estas, tantas vezes, o que resta são os xingamentos, apelidos, humilhações e isolamento. As garotas que participaram do GF têm características que fogem do padrão magro de beleza, com menor ou maior intensidade. Rafaela, Keila e Sabrina não são obesas, entretanto se consideram gordas por estarem fora do padrão de magreza. Márcia e Laís são obesas. Esse é o perfil das alunas participantes do GF, que nas observações do Diário de Campo foram alvo de humilhações de seus colegas. Todas demonstraram sofrimento em razão das agressões sofridas.

No Encontro 7, o bullying em relação àqueles que não se enquadram no padrão de beleza presente em nossa sociedade foi problematizado com o grupo. Foi proposta uma situação imaginária de um aluno obeso que sofre diversas formas de agressão física, verbal e isolamento dos colegas da escola. Os alunos foram incentivados a se colocarem no lugar desse personagem. Quando questionados sobre o que fariam se estivessem nessa situação, as respostas foram: *“se fosse comigo eu chegava nos moleques e metia a barrigada neles”* (Lucas), *“Eu não estudava mais...”* (Laís), *“eu seguia eles na casa deles e falava pra mãe deles, falava pros pais na escola...”* (Gustavo). Keila disse que *“Não estou nem aí para os outros, eu quero saber do meu futuro”* e relatou que tentaria não ligar para as ofensas e agressões, ainda que fosse difícil. Todas essas falas foram rebatidas, de forma que percebessem que cada uma das reações causaria outras conseqüências, não solucionando o problema daqueles que são perseguidos na escola.

Alexandre e Fernando citaram um caso divulgado na mídia naquela semana, em que um aluno obeso vítima de bullying foi morto com um tiro após bater em um de seus agressores. Falaram também da indenização em dinheiro que agressores de bullying foram condenados pela justiça a pagar para quem sofreu as agressões. Rodrigo

defendeu que essa seria a solução para o problema: entrar na justiça e receber indenizações. Entretanto, foi questionado sobre a dificuldade desse processo, devido ao grande número de ocorrências que acontecem cotidianamente, e o aluno respondeu: *“Ah dona, mas tipo assim, se um for, aí todo mundo já pára, né? Vai falar: ‘Pô, eu não quero que meu pai pague uma multa de’...”*. Essa fala mostra, mais uma vez, como o aluno já interiorizou a punição como estratégia de controle, que visa levar os indivíduos a não cometerem infrações/agressões pelo medo das conseqüências.

Ainda sobre a situação proposta, Gustavo disse que é melhor a morte do que ficar sofrendo, e Rafaela completou:

Às vezes, quando acontece alguma coisa comigo, assim eu falo: “ai eu quero morrer, eu não quero mais viver, eu não tenho mais vontade de viver”, eu falo: “mata eu logo de uma vez pra mim parar” porque sofro por tudo, né?! É na família, os amigos, dá vontade de você pegar e falar: “quero morrer, não quero mais viver”, porque você não tem mais nada pra fazer, alguém... Teve uma vez, uma semana inteirinha, todo dia, era eu ir para a escola e voltar da escola, era xingamento, palavrão, nossa um monte de coisa, eu não agüentava mais, eu falava: “mãe eu quero morrer, eu prefiro morrer, porque pelo menos eu vou estar muito melhor do que aqui”. E ela: “não, você não tem que pensar isso, você tem que viver, não liga, finge, vai seguir sua vida normal, assim, como se essas pessoas nem existissem”. Mas eu não consigo, sabe? Dá uma raiva. E muitas vezes a pessoa pega raiva daquela que xinga e, assim, eu não gosto, eu não gosto que ninguém sinta raiva de mim e eu não gosto de sentir raiva de ninguém ...

Esse relato de Rafaela é muito intenso, e demonstra o sofrimento de uma criança/ pré-adolescente na faixa etária de 10-12 anos, a ponto de desejar a própria morte. Ela completou dizendo que é difícil *“não ligar”* para as situações, pois:

Às vezes você não consegue, é muita coisa que estoura, você tem que xingar, bater, vamos supor, eu o ano inteiro, o ano inteiro, xingamento, um monte de coisa, colocando apelido que eu prefiro não comentar, um monte de coisas e me machucava muito, eu chegava em casa chorando e minha mãe falava, todo dia era a minha mãe perguntando por que eu estava triste, eu ficava no canto chorando sozinha e eu não tinha o apoio de ninguém pra falar “Não Rafaela, não liga”, era só a minha mãe,

porque o meu pai e a minha irmã, muitas vezes me xingavam também, colocava um apelido de gorda, essas coisas, e eu não gostava. Eu falei: “o quê adianta? É na escola, é na rua, é em casa, na igreja, é em tudo quanto é lugar, o quê eu vou fazer? Eu prefiro morrer mesmo, eu vou estar bem melhor do que aguentando estas coisas”.

Esse desabafo de Rafaela indica o quão importante é ter um olhar atento para as agressões escolares, que atualmente se denominam bullying, e que por tanto tempo foram negligenciadas. Ela continuou a fala anterior, planejando seu futuro, mas com clara dificuldade de lidar com os ocorridos:

mas não, tem que ter seu futuro, praticamente um dia, eu pensava, um dia eu vou crescer e virar uma menina bem bonita e vou humilhar essas pessoas pra largar a mão de ser besta. Porque lá em baixo eu era feia, eu era isso, eu era aquilo, mas agora eu vou crescer e vou virar bonita e aí eu quero ver. Eu pensava assim, mas agora eu não penso mais. Deus me criou assim e é assim que eu vou ser pro resto da minha vida.

Novamente, os padrões de beleza estão presentes na angústia de Rafaela, ao afirmar que pensava em crescer e ser “*uma menina bem bonita*”. Apesar de assegurar que já passou por esta fase e agora aprendeu a encarar a situação de outra forma, no decorrer dos encontros foi perceptível que ela ainda sente a pressão, por exemplo, da necessidade em emagrecer. A própria afirmação final de Rafaela se aproxima de um consolo: se aceitar como é, ainda que não seja a garota bela que almeja.

Entretanto, as discussões do grupo ajudaram Rafaela a olhar-se de uma forma diferente, valorizando sua própria beleza. É claro que todas as pressões socioculturais cotidianas não podem ser desfeitas em alguns encontros, mas ajudam os alunos a compreenderem que os padrões de beleza conhecidos são apenas uma das formas de conceber a beleza, mas que não são uma verdade dada, uma “natureza bela”.

Murilo também relatou que já teve vontade de morrer, e expôs seus problemas familiares, pois mora apenas com o pai, que consome bebidas alcoólicas:

Ah, vontade de morrer, porque tudo é minha culpa, tudo é minha culpa, falei “ah, vontade de morrer logo”. Eu falo bem alto mesmo, eu já tentei catar a faca e fazer assim (faz gesto como se estivesse apunhalando o próprio peito) (...) Ah, desgosto da vida. (...) o meu pai me promete... pra mim não parece ser nada, só sabe beber, eu fico sozinho, graças a Deus que eu tenho a minha avó, eu pego um ônibus e vou pra casa dela, porque ele... ah, dá uma raiva dessas coisas, eu fico mô nervoso, mas depois você pára pra pensar, você morre, mas será que você vai voltar para o mundo? Você não vai voltar, quem é a gente neste mundo? A gente não é nada. É igual ela (Rafaela) falou: se Jesus fez você de um jeito, você não pode ser de outro, tem que viver o jeito que você é (GF, encontro 7).

Nesse dia Murilo aparentava inquietação e pouco tempo após esse diálogo saiu da sala, irritado. Ao que parece, essa é uma situação tão complicada para o aluno que é difícil falar sobre ela. Mas, talvez, o mais angustiante é não poder compartilhar essas questões. Provavelmente, foi a primeira vez que o fez perto dos colegas e professores.

4.3. Gênero

“(...) praticamente lugar da mulher é na casa, é cuidando da casa, é fazendo comida pro marido, porque quem trabalha é o marido, quem tem que colocar comida dentro de casa é o marido, e não a mulher. A mulher cuida dos filhos, cuida da casa, cuida do marido, enquanto o homem trabalha” (Rafaela, GF).

Há uma clara definição, na fala de Rafaela, sobre o que é “ser homem” e “ser mulher”. Estamos no século XXI e tais diferenciações continuam fortemente marcadas. No Encontro 6, a temática discutida foi *gênero*. É importante pontuar que os estudos de gênero analisam como as concepções entre o *feminino* e o *masculino* são construções socioculturais, e não naturais.

Louro (2000) explica a importância do conceito de gênero para as discussões

feministas, pois se constituiu em uma “viragem” epistemológica: “ao utilizar gênero, deixava de fazer-se uma história, uma psicologia ou uma literatura das mulheres, sobre as mulheres, e passava a analisar-se a construção social e cultural do feminino e do masculino, atentando para as formas pelas quais os sujeitos se constituíam e eram constituídos, por meio de relações sociais de poder” (p. 14).

O conceito de gênero rompe com a rígida polaridade binária entre masculino e feminino, dando lugar à pluralidade no interior de cada um desses pólos. Esta abordagem considera que os sujeitos são constituídos não apenas pela diversidade de gênero, mas também de raça, etnia, classe e sexualidade. Essa análise não considera o poder por meio de um movimento linear, de direção única. Ao contrário, rompe com a idéia de homem *dominante X mulher dominada*, pois as relações se constituem através de redes de poder (LOURO, 2000). Altmann (1998) explica que: “O feminino e o masculino se constroem dentro de relações sociais, nunca separadamente, um em relação ao outro – não em oposição - e em articulação com outras categorias, como classe, etnia, religião” (p. 8).

Para iniciar a discussão no grupo, foram apresentados aos alunos alguns ditados populares, dentre eles “Lugar de mulher é no fogão”, e aberto um espaço para que expressassem suas opiniões sobre a frase conhecida. As identidades naturalizadas e socialmente construídas sobre masculino e feminino estiveram presentes na fala de alguns alunos, que reforçaram o papel destinado às mulheres na sociedade - o de cuidar da casa e dos filhos - não sendo aceitável para muitos que uma mulher trabalhe fora e deixe os serviços da casa. Parte dos meninos e meninas presentes concordou e/ou consentiu com o ditado popular “lugar de mulher é no fogão”. Vejamos na sequência.

Uma das falas iniciais foi a de Rafaela, expressa no início, e que evidencia de forma contundente como a aluna aceita passivamente o papel de “mulher” que lhe foi ensinado. Keila também concordou: “*Se a mulher quer trabalhar fora tem que cuidar dos dois: dos filhos, da casa e do trabalho dela*”. Mas o mais interessante no caso de Rafaela é que, ao mesmo tempo em que mostrou uma postura passiva frente às

“obrigações de dona de casa”, resistia frente ao estigma de que as mulheres não podiam jogar futebol. Vejamos isso mais a frente.

Para os demais alunos presentes no GF, o ditado popular exposto foi polêmico. Se alguns concordaram com o dito, outros discordaram. Sabrina, por exemplo, explicou que: *“Eu não concordo (...) porque eu acho que é um tremendo machismo dos homens, porque lugar de mulher não é no fogão só...”*, ao que Alexandre respondeu: *“é no tanque”*, fala que provocou risadas de meninos e meninas.

Sabrina continuou defendendo seu ponto de vista: *“Ah, as mulheres também têm direito, por exemplo, se quer trabalhar, ter seu dinheiro, porque homem devia tomar vergonha na cara e parar de ser machista”*. Em concordância, Murilo disse que os homens também podem ficar *“no fogão”* e *“a mulher não pode ficar só dentro de casa, só limpando casa, o homem trabalha, ele também tem que ajudar um pouco. Não é só fazer aquela bagunça dentro de casa e deixar ela fazer tudo, não é colocar comida dentro de casa e já era, tem que ajudar também ela, não pode deixar fazer tudo sozinha”*.

Talvez, o fato de Murilo morar apenas com o pai o estimule a ter uma visão diferente daquela vigente em muitas famílias constituídas por pais e mães, nas quais as diferenças das funções entre homens e mulheres tendem a ser mais fortes. Felipe é o único a relatar que o pai ajuda sua mãe nas tarefas da casa.

Segundo Daolio (2006), o meio sociocultural influencia os comportamentos desejados para homens e mulheres desde a infância:

Sobre um menino, mesmo antes de nascer, já recai toda uma expectativa de segurança e altivez de um macho que vai dar seqüência à linhagem. Na porta do quarto da maternidade, os pais penduram uma chuteirinha e uma camisa da equipe de futebol para o qual torcem. Pouco tempo depois, dão-lhe uma bola e o estimulam aos primeiros chutes (...). Em torno de uma menina, quando nasce, paira toda uma névoa de delicadeza e cuidados. Basta observar as formas diferenciadas de se carregar meninos e meninas, e as maneiras de os pais vestirem uns e outros. As meninas ganham de presente, em vez de bola, bonecas e utensílios de casa em miniatura. Além disso, são estimuladas o tempo todo a agir com delicadeza e bons modos, a não se

sujarem, não suarem. Portanto, devem ficar em casa, a fim de serem preservadas das brincadeiras “de menino” e ajudarem as mães nos trabalhos domésticos, que lhes serão úteis futuramente, quando se tornarem esposas e mães. (p. 76-77).

Roveri (2008) explica como, de modo semelhante, a indústria de brinquedos estimula a diferenciação entre os gêneros. Os brinquedos direcionados às meninas são sempre ligados à magia, moda, diversão. A cor predominante é o rosa. Já no caso dos brinquedos voltados aos meninos, são direcionados à aventura, emoção, aos grandes heróis. Mas as diferenças não param por aí. No caso específico da boneca Barbie, a autora explica como são várias as formas de relacioná-la a um padrão de feminilidade. Filmes, jogos virtuais e revistas da boneca expressam as “grandes” preocupações próprias de mulher: estar sempre bonita, com roupas novas, na moda, de maquiagem, etc. Suas atividades são: ir ao salão de beleza, fazer compras e pensar no encontro com o namorado.

Esses dados ilustram como as diferenciações de gênero marcam as identidades entre o feminino e o masculino, atribuindo ao natural o que é estabelecido social e culturalmente. O papel do homem, por exemplo, é vinculado em nossa cultura como aquele que deve prover recursos financeiros para a família. Será que, de fato, essa crença ainda perdura? A afirmação de Gustavo pode esclarecer essa dúvida: *“Eu acho assim, a mulher tem que cuidar de casa e tudo, o marido tem que pagar a conta e tudo, e todo mês tem que dar um dinheirinho pra ela, tipo, ela ter um carro, tipo, final de semana, ela sair com os filhos dela”*.

O posicionamento do aluno também se relaciona às profissões que são atribuídas culturalmente a homens e mulheres. Sobre isso, o grupo foi questionado se as mulheres poderiam trabalhar fora de casa. O posicionamento de grande parte dos alunos foi enfático em reafirmar as diferenças entre os gêneros. Para Gustavo, Kleber e Alexandre, as mulheres não devem trabalhar, e se o fizerem, deve ser dentro de suas próprias casas. Os serviços citados para mulheres foram salão de beleza - em casa - e

venda de cosméticos. Rafaela também concordou com esse posicionamento, afirmando que:

... a mulher pode, assim, trabalhar, mas que nem, agora tem... é vender as revistas, Natura, Avon, lingerie, mas dentro de casa, fazendo o serviço dela, mas vendendo as suas coisas também. Além de dar um dinheiro, ela não precisa deixar de cuidar dos filhos dela, da casa dela. Porque uma coisa, assim, vou citar um exemplo, o meu pai. Meu pai, agora ele está em uma situação difícil, ele quer que minha mãe vá trabalhar, mas meu pai não gosta que minha... meu pai gosta que ela todo dia, as sete ou oito horas, a janta esteja pronta, a casa limpinha, as crianças tomadas banho, tudo certinho, porque o lugar da mulher é isso.

Essa fala de Rafaela expressa de maneira muito forte como a mulher ainda desempenha um papel submisso ao dos homens em muitas famílias, e demonstra como as concepções dos alunos estão fundamentadas, muitas vezes, nas suas vivências familiares. Nesse caso, Rafaela justificou sua concepção exemplificando o que ocorre em sua casa.

Para Keila, se a mulher quer trabalhar para fora, deve antes realizar seu papel de cuidar da casa, pois essa tarefa não corresponde ao homem. A aluna culpa as mulheres pelo desemprego: *“Apesar de estar faltando ainda emprego pra homem, tem muito homem desempregado e um monte de mulher trabalhando, eu acho errado”*. Sobre isso, foi colocado à aluna o atual contexto social, em que as mulheres trabalham também por necessidade, para ajudar no orçamento das casas. Keila, então, demonstrou dúvida e concordou que os homens devem ajudar nas tarefas domésticas, mas concluiu dizendo que as mulheres não deveriam trabalhar por escolha própria, mais uma vez relacionando o trabalho das mulheres com o desemprego dos homens: *“E muito homem precisando de serviço. E tem também, geralmente, tem muita mulher que não precisa, que não precisa trabalhar, trabalha só porque gosta”*. A aluna também parecia influenciada com a vivência familiar em suas concepções.

Da mesma forma, outros alunos demonstraram resistência em pensar que as mulheres podem desempenhar as mesmas funções que os homens, como por exemplo,

trabalhar na construção civil como *“pedreira”* ou como segurança. Rodrigo e Murilo evidenciaram uma visão diferente de seus colegas ao defenderem que as mulheres podem trabalhar fora de casa e receber ajuda nas tarefas domésticas. Márcia também defendeu essa perspectiva: *“Ela pode trabalhar também, não é só o homem. Porque não é só o homem que trabalha e ela fica lá fazendo as coisas, eles tem que se ajudar”*. Sabrina exemplificou com sua vivência familiar, relatando o machismo do pai em não deixar a mãe trabalhar fora de casa.

Novamente voltando ao exemplo da boneca Barbie, Roveri (2008) explica que quando a mesma foi criada em 1959, refletia as expectativas históricas de gênero. Entretanto, isso não se modificou muito com o passar dos anos, pois: *“passado quase meio século da criação da boneca, ainda percebemos a reafirmação de funções anteriores, como cuidar de crianças de animais e a manutenção do lar (limpeza, compras e preparação da comida), aliadas ao discurso da diversão e do glamour. Além disso, Barbie voltou a ter profissões ligadas à idéia de proteção e educação”* (p. 66), em profissões como babá, professora de nataçã, com os acessórios da *“casa real”*: panelas, talheres, entre outros. Até mesmo na versão *“Barbie jogadora de futebol”* a boneca está representada de minissaia, tendo como acessórios a trave cor de rosa e *“suquinho para não desidratar”*.

Os alunos também foram questionados se comportamentos iguais de homens e mulheres são avaliados da mesma forma pela sociedade, como por exemplo, no namoro. Segundo Rodrigo: *“Se a mulher, ela namora... deixa eu ver... fica com uns 10 caras em um dia só, ela é considerada galinha, sabe, ‘aquela biscate’, mas se isso, tipo, se o cara fica com a mulher, com 10 meninas em um dia só, ele é um garanhão...”*. O aluno observa a clara desigualdade na forma como homens e mulheres são avaliados mediante o mesmo comportamento.

Os estereótipos de gênero entre o masculino e o feminino perpassam vários âmbitos, inclusive os esportes e as demais vivências da cultura corporal de movimento. Dois exemplos que bem ilustram é a quase natural identificação do futebol aos homens e da dança/ginástica às mulheres. Aqueles que rompem com essas pré-determinações

socioculturais ainda hoje sofrem muita resistência⁵¹. Como afirma Daolio (2006): “Tanto para o menino como para a menina que contrariam a expectativa que deles se tem, há o peso de uma sociedade que os marginaliza. São tidos como rebeldes. Não resta dúvidas de que é mais cômodo cumprir os ditames sociais e, assim, ser valorizado como pessoa bem-sucedida” (p. 77).

O interessante é que justamente Rafaela, a mesma que demonstrou passividade frente à posição das mulheres “dona de casa”, luta em relação à exclusão sofridas nas aulas de Educação Física, exclusão pautada na premissa de que os esportes, especialmente o futebol, são atividades masculinas. Certa vez, Rafaela escreveu um bilhete⁵² contando como as meninas sofriam “preconceito” dos meninos durante as aulas da disciplina. O preconceito a que ela se refere é muito presente na Educação Física. Muitas vezes as meninas são excluídas de várias atividades e, ainda que participem das equipes, não têm atuação ativa durante os jogos.

Historicamente houve certa dominação do sexo masculino nos esportes, fato decorrente da resistência encontrada por muitas mulheres em praticar atividades físicas e esportivas. Por esse motivo, trabalhar com turmas mistas nas aulas de educação física, sobretudo nos esportes, é uma tarefa - ainda - complexa (LOUZADA, VOTRE e DEVIDE, 2007). Alguns estudos abordam o assunto. Clark e Paechter (2007) revelam que as meninas sentem dificuldade em jogar junto com os meninos, visto que estes não tocam a bola para elas durante as partidas, por acharem seu nível técnico ruim. Os meninos, por sua vez, reclamam que as meninas, ao jogarem, sempre tropeçam neles. Essa concepção em relação ao futebol das meninas pode ser verificada na fala de Murilo durante as discussões, quando relatou que os garotos se machucariam caso jogassem contra as meninas, pois “elas não sabem jogar bola” (GF, Encontro 6).

Além disso, um estudo realizado em duas escolas primárias em Londres revela que as meninas muitas vezes não participam dos jogos de futebol para enquadrarem-se

⁵¹ Um exemplo para ilustrar: em nosso país, conhecido como o “País do futebol”, ainda não existe um campeonato brasileiro da modalidade feminina. Esses e outros fatos dificultam o crescimento do esporte feminino.

⁵² A transcrição do bilhete na íntegra está na página 47 da dissertação.

no padrão de feminilidade pré-estabelecido (CLARK; PAECHTER, 2007). Os comportamentos socialmente estabelecidos por meio do disciplinamento dos corpos e das restrições sofridas interferem na conduta das meninas. O antagonismo das identidades masculina e feminina torna-se naturalizado. Nesse sentido, a separação de meninos e meninas durante as aulas de Educação Física acomoda certos regimes de verdade em relação aos gêneros.

Daolio (2006) explica que nem todas as meninas são inábeis, nem tampouco todos os meninos são hábeis, pois há uma graduação entre as habilidades tanto entre os próprios meninos quanto entre as meninas. Entretanto, culturalmente os meninos vivenciam mais experiências livres, em que podem explorar os movimentos sem constrangimento. Já as meninas são culturalmente educadas e terem “bons modos”, não se sujam e brincam preferencialmente dentro de casa, aprendendo serviços domésticos. Desse modo, as diferentes vivências entre meninos e meninas podem tornar um sexo mais hábil que outro em termos motores. Esses valores culturais têm muita força, pois não basta a conscientização e desejo de mudança, visto que se tornam uma *tradição* do meio onde se está inserido.

É muito difícil para uma menina, ou para um menino, ir contra as tradições culturais e assumirem determinados comportamentos históricos opostos ao que deles se espera. Entretanto, isso não significa que mudanças não são possíveis, visto que a própria cultura se modifica em um movimento dinâmico, e costumes, valores e hábitos são aos poucos modificados. Na escola, o docente tem um papel essencial para romper com determinados paradigmas e estereótipos.

Entretanto, alguns estudos apontam como determinadas práticas pedagógicas sustentam concepções naturalizadas de gênero. Um estudo realizado no Brasil com dois professores de Educação Física do sexo masculino revela que os docentes apresentam uma visão homogênea do comportamento dos meninos - mais ativos fora da sala e passivos nas aulas teóricas - e das meninas, com comportamentos opostos ao dos meninos. Essas concepções interferem nas práticas pedagógicas, que acabam

por corroborar a ambivalência das construções dominantes de masculinidade e feminilidade (MARTINO; BECKETT, 2004).

Louzada, Votre e Devide (2007) também apontam concepções naturalizadas que os professores apresentam acerca das diferenças de gênero. Os autores constataram que muitos professores tendem a considerar as meninas inferiores aos meninos no que diz respeito às habilidades motoras nos esportes, e advertem: “é preciso que os professores, no trato com as meninas evitem o preconceito de generalizá-las como sem habilidade, pois existem meninas hábeis assim como meninos sem habilidade” (p.61).

Para Daolio (2006), a dificuldade que muitos professores de Educação Física têm em se libertar dos preconceitos que favorecem uma desigualdade de oportunidades entre meninos e meninas nas aulas deve-se à concepção biológica que esses professores apresentam em relação ao corpo e à própria disciplina:

Entretanto, a postura dos professores de educação física pode ser outra. Se começarem a compreender que o corpo não é apenas determinado biologicamente, mas construído culturalmente em função de valores sociais, poderão concluir que ele (o corpo) não está pronto e talvez nunca esteja. Se, por um lado, há um patrimônio biológico que sempre apresentou diferenças entre homens e mulheres, por outro, há contínua transformação no uso social desses corpos, uso esse que não precisa necessariamente gerar diferenças tão gritantes. Em outras palavras, o professor de educação física está continuamente influenciando a construção social do corpo de seus alunos. Resta saber se ele está atento a essa importante tarefa (p. 80).

Foi apresentada aos alunos a foto da jogadora de futebol *Marta*, e os primeiros comentários foram realizados: “*Ela é a melhor do mundo*” (Kleber), “*Mas é feia que nem um canhão*” (Murilo). Dessas falas decorre outro ponto interessante acerca das diferenças socioculturais entre os gêneros: a relação *habilidade técnica X beleza*. Quando se fala de uma atleta - mulher -, sua habilidade técnica tem um papel coadjuvante na medida em que seus atributos físicos ficam em primeiro plano. Isso vem ao encontro do que foi relatado anteriormente, ou seja, a valorização da mulher

baseada em sua aparência exterior. O mesmo não ocorre com os homens, ao contrário, há sempre uma ênfase na valorização de sua técnica.

O comentário de Murilo “*Mas é feia que nem um canhão*” evidencia o papel secundário da habilidade técnica em detrimento da beleza. Se fosse um jogador do sexo masculino o comentário seria o mesmo? Provavelmente não, sua beleza e atributos físicos não seriam enfatizados em primeiro plano. A partir desse dado, fiz uma experiência virtual: coloquei no site de busca as palavras “as atletas mais belas” e posteriormente “os atletas mais belos”, e o resultado foi muito interessante. De fato, o número de sites que se referem à beleza de atletas femininas é consideravelmente maior do que os poucos sites que fazem referência à beleza masculina de atletas.

Quando Murilo reage frente à afirmação de Kleber, em relação à jogadora Marta, há outro ponto a ser ressaltado. De acordo com Clarck e Paechter (2007) o fato das meninas jogarem futebol parece ameaçar o ideal masculino de jogador, um ataque à masculinidade dominante. Altmann (1998) pesquisou as relações de gênero em uma escola de Belo Horizonte e constatou que os meninos se sentiam ameaçados ao jogarem contra as meninas, pois uma possível derrota iria contra as expectativas sociais de superioridade masculina. Nesse sentido, a reação de Murilo, ao afirmar que a jogadora “*é feia*”, pode ser uma defesa contra um fato que o desestabiliza, a saber: uma mulher pode ser melhor que ele no futebol. Em outro momento, Murilo assegurou que é melhor no futebol do que Marta.

Essa preocupação também está presente na fala de Gustavo, quando disse que seria uma vergonha para um homem caso sua mulher dedicasse um gol a ele: “*Imagina a mulher falando pro homem, que vergonha: ‘amor, te amo, esse gol é pra você’ (...) É, tipo de... uma mulher que joga bola melhor que você, não...*”. A dedicatória consistiria em uma grande desonra para o aluno, pois evidenciaria que sua mulher joga futebol melhor que ele.

Afinal, o que significa, em nossa cultura, uma mulher ser melhor que o homem no futebol? Uma estratégia para escapar de tal vergonha seria evidenciar o fator

“beleza” nessa relação, no sentido: O que significa, em nossa cultura, uma mulher ser feia, ainda que jogue muito bem futebol?

Rodrigo, ao ver a foto de Marta, disse que *“eu ficaria com ela, eu não tenho preconceito não”*. Entretanto, qual a razão de tal afirmação? A necessidade de afirmar a ausência de preconceito evidencia sua existência em relação à combinação: *“mulher/jogadora de futebol”*.

Os estereótipos e naturalizações que a sociedade estabelece para o gênero feminino privaram e ainda privam as mulheres de muitas práticas socialmente valorizadas como masculinas. Aquelas que ousam romper com essas barreiras sofrem diversas formas de preconceito. O que atualmente se denomina bullying pode, também, representar a não-aceitação daquelas que rompem com os padrões de gênero estabelecidos social e culturalmente. Como exemplo, Oliveira e Votre (2006) contam a história de uma aluna que era excluída por seus colegas, pois gostava de jogos de futebol e tinha outras atitudes culturalmente valorizadas como próprias do masculino.

Ao falar de futebol, aproveitei para questionar os alunos se já sofreram bullying nas aulas de Educação Física. Keila respondeu com segurança que não, mas explicou: *“Eu não, eu nem participo da Educação Física”*, pois não gostava de correr e de atividades semelhantes. Entretanto, o fato de Keila não participar das aulas pode ser um indício de que, por não se enquadrar em certos padrões valorizados, realiza uma autoexclusão das atividades nas aulas de Educação Física, para não ser excluída pelo grupo.

Os alunos, de modo geral, negaram o bullying. Isso pode indicar que o assunto deve ser abordado indiretamente. Ou seja, quando situações indiretas são colocadas, eles parecem sentir-se mais vontade para relatarem suas experiências. Quando se fala em bullying diretamente, parece que eles se retraem um pouco em relatar as agressões.

Entretanto, diferente das negações sobre bullying na Educação Física, Rafaela expôs seu relato:

... eu sim, tive muito preconceito na época em que falavam que menina não sabe jogar futebol, que jogo de futebol é só pra menino, não pra menina. Eu jogava, só que muitas vezes me chamavam de gorda porque eu não consegui correr e tal. Sendo que muitas vezes eu saía do jogo por causa deles, eu parava de jogar por causa deles.

Essa fala de Rafaela expressa o porquê abordar gênero e padrões de beleza quando se fala em bullying. Fica claro como a aluna era excluída por dois motivos: pelo futebol ser culturalmente valorizado como um esporte masculino, e também por não se enquadrar no padrão valorizado, ou seja, ser magra. Esse fato exemplifica como essas questões se relacionam e devem ser analisadas conjuntamente: mesmo alguém do sexo masculino seria excluído de tal atividade caso fosse gordo – como de fato ocorre durante as aulas.

Além desses aspectos, a sexualidade é outra temática que influencia nas relações escolares e sociais. O Encontro 6 adentrou brevemente no tema da sexualidade, e em poucas palavras os alunos expressaram uma visível não aceitação àqueles que não se enquadram em um padrão de masculinidade, ou possível homossexualidade. Ao apresentar a foto do jogador de futebol Richarlyson, os alunos se expressaram de forma hostil, tecendo comentários irônicos:

*Murilo – Ui, ai gay! Deu a louca no campo, deu a louca.
Elise – (...) o quê vocês acham do jogador, das polêmicas dele?
Gustavo – Tem que levar um pau.
Kleber – Esse cabelo dele dona, pelo amor de Deus.
Rodrigo – Quis imitar o Teves, não conseguiu.
Alguém – Tarzan, olha que chique! (GF, encontro 6).*

A reação frente à figura do jogador foi imediata. Prontamente os alunos começaram a fazer piadinhas e a brincar com a figura do jogador, ridicularizando-o. Esse fato me lembrou da angústia vivenciada por um professor da escola e já relatada neste trabalho, ao me questionar se meu estudo sobre o bullying abordaria ofensas relacionadas à homossexualidade. Esse professor, desde sua infância foi alvo de

gozações diversas de seus colegas, e agora como professor continua passando por situações constrangedoras, algumas deles anotadas no caderno de ocorrências⁵³. Ao ver as atitudes do grupo em relação ao jogador, é nítido como a convivência sem preconceitos ao diferente é um algo por ser construído.

No encontro 7 foram propostas situações relacionadas ao debate sobre gênero e sexualidade. Na primeira discussão destinada a esses temas, pedi que os alunos se imaginassem no papel de uma mãe que, após trabalhar o dia inteiro fora, chegava em casa e encontrava seus filhos e marido deitados no sofá, cobrando-lhe as tarefas domésticas.

Rodrigo prontamente disse que não conseguiria se colocar no papel de uma mulher. Gustavo disse que se sentiria *“uma empregada”*, e Rafaela contou sua possível reação: *“eu simplesmente falava assim: ‘eu saio pra trabalhar para pagar as contas, você ficou... saiu para trabalhar, mas foi pouco, sentado nesse sofá assim, então você levanta e vai lavar a louça que eu faço a janta’. Eu seria assim, ou então eu subia pro meu quarto e ia dormir. Ah, vai reclamar pra outro...”*. Ressalto aqui que o posicionamento de Rafaela, antes tão conservador quanto ao papel do homem e da mulher, agora se modificou. Claro que toda mudança ocorre por meio de um processo, mas as discussões realizadas no Encontro 6 causaram alguma transformação na forma de Rafaela conceber as situações. Rafaela, que lutava por seus direitos nas aulas de Educação Física, parece ter começado a compreender que essa luta perpassa outros âmbitos.

Algo semelhante aconteceu com Keila, pois nessa nova oportunidade, ela afirmou: *“Ah, eu ia falar pra ele que eu ia parar de trabalhar, ia falar: ‘ou você me ajuda a limpar a casa ou você quer que eu pare de trabalhar?’...”*. Gustavo e Felipe também mostraram descontentamento com a situação injusta, já Fernando disse que separaria e pediria pensão.

Em outra situação exposta no encontro 7, narrei a história de uma garota que adorava jogar futebol, mas que seus colegas não a deixavam jogar. Colocando-se no

⁵³ Já relatado na p. 90-91 da dissertação.

papel desta aluna, Kleber disse que ficaria triste e não tocaria a bola para os colegas. Já Rodrigo contou que ficaria revoltado e magoado. Fernando exemplificou com o caso de Rafaela e das demais meninas de sua sala que gostam de futebol, dizendo que elas sempre ouviam que deveriam jogar vôlei. Rafaela completou, dizendo que muitos dizem que futebol não é para menina. Ela também contou que muitas vezes deixou os jogos, pois ninguém tocava a bola para ela, e que isso a deixava com muita raiva e tristeza. Já Gustavo contou que, se a situação narrada ocorresse com ele, não deixaria ninguém jogar: *“eu penso assim, se eles não me deixarem jogar, eles também não vão jogar. Eu pego a bola e peno⁵⁴ lá na rua...”*.

Também foi proposta uma situação semelhante ao caso do jogador de futebol. Pedi que os alunos se imaginassem no lugar de um jogador que a torcida se referia como “bicha”, mesmo durante as comemorações de um título. Logo o grupo percebeu que a história fazia referência ao jogador que foi ridicularizado no Encontro 6. Quando foi solicitado que eles se colocassem no lugar do mesmo, pensando no que fariam e sentiriam, disseram que se sentiriam muito mal (Alexandre e Murilo), agrediriam a torcida com palavras, gestos e até mesmo fisicamente (Murilo, Gustavo), que não saberia o que fazer e até mesmo largaria a carreira (Keila). Abaixo algumas falas do grupo:

Murilo – (...) *se todo mundo começa a xingar, se fosse só um eu espera ele na saída e já era, quebrava ele no meio (...). Se nós tivéssemos ganhado o título eu ia fazer o gesto, né dona? Tipo assim, eles não colocam um negócio aqui (faz um gesto em menção à faixa), eu ganhei o título e eles não ganharam nada. Eu ia me sentir mal, né? Mas o bicha tem dinheiro né, joga, todo dia passa na televisão, tem mulher, tem carro, tem casa, pode ter filhos, então...*

Gustavo – *Eu ia fazer um dedão do meio bem grande...*

⁵⁴ Esta é uma gíria utilizada para expressar um lançamento muito forte e alto, no qual a bola atinge uma altura e distância muito grandes, fora do alcance.

Questionei o grupo se o reconhecimento da torcida era importante, e eles relataram que sim. Gustavo propôs outra saída, dizendo que o jogador poderia ajudar o outro time, mas logo percebeu que isso significaria derrota para o próprio atleta.

A partir da experiência de se colocarem no lugar do jogador, é perceptível que os alunos tiveram uma postura diferente daquela vivenciada no Encontro 6. Ao serem provocados a refletir sobre a situação, os alunos apresentaram uma nova atitude em relação ao jogador, dessa vez sem ironizá-lo. Gustavo se colocou: *“ele pode ser gay, mas ele joga bem. Você vai ver o quê no cara? Se ele é feio ou a habilidade dele?”*, evidenciando essa nova postura frente à situação, pois quando o grupo viu a foto do jogador no Encontro 6, a habilidade dele não foi citada em nenhum momento, os alunos apenas ridicularizaram o fato do atleta não se enquadrar nos padrões de masculinidade valorizados, assim como ironizaram sua especulada homossexualidade.

4.4. Preconceitos em relação à cor da pele e etnia

“Macaco é o que eu mais xinguei já na minha vida (...). Eu já xinguei os outros de preto, já xinguei os outros de carvão... macaco, chimpanzé, por causa que era preto, eu xinguei isso, mas agora eu não xingo mais (...). Depois que eu entrei aqui, eu mudei um pouco, né?!” (Murilo).

A fala que inicia esse texto problematiza o mito de “país democrático” em que vivemos. Como ignorar tal fala, como não relacioná-la ao que hoje se denomina bullying?

No Encontro 5, o eixo norteador das discussões foi o preconceito étnico-racial, e se iniciou com um vídeo⁵⁵. Após assisti-lo, Kleber e Murilo contaram que já viram

⁵⁵ No vídeo uma criança perde seu balão, que fica preso em um poste alto. Um homem de cor negra

situações semelhantes que retratam o preconceito. Para Carlos, aluno de cor negra, as pessoas têm atitudes similares ao relatado. O vídeo seguinte, “Diálogos contra o racismo”⁵⁶ também incentivou os alunos a contarem suas experiências e concepções. Para Rafaela: “... *tem vezes (...) o negro, assim... vamos supor, roubou uma coisa, só que quem roubou foi o branco, só que o branco às vezes nem é revistado por causa do preconceito, às vezes é o moreno, né? É o negro...*”.

Nesse e em outros relatos, os alunos contaram sobre situações em que os negros são considerados “suspeitos” em razão da cor da pele, entretanto pontuaram que os brancos fazem as mesmas coisas e não são suspeitos da mesma forma. Gustavo e Murilo citaram como exemplo o consumo de drogas, que é realizado por brancos e negros, contudo os brancos não são suspeitos igualmente. Essa percepção pode ter sido influenciada pelo vídeo, que apresenta uma reflexão nessa direção. Entretanto, ainda no Encontro 1, Carlos já havia narrado a cena de um filme no qual o preconceito se expressava fortemente: um negro e um branco entram em uma loja, e a atenção de todos volta-se ao negro, um possível um ladrão na percepção destes. Entretanto, quem rouba a loja é o branco, e ninguém percebe sua ação. Perguntei ao Carlos o porquê dessa atitude preconceituosa, e ele respondeu: “*Porque eles acham que só os negros são mais violentos*”.

A história relatada por Carlos, assim como sua explicação sobre a mesma, afirma um estereótipo acerca dos negros, que não passa despercebido pelo aluno. Nesse sentido, Oliveira (2003) diz: “a partir do momento em que na interação social as diferenças passam a ser objeto de atribuição de significados, hierarquizando a espécie humana, surge a discriminação que, dando origem à desigualdade, torna-se impedimento para que a justiça social se estabeleça, e conseqüentemente é negado aos discriminados o direito à cidadania” (p. 3).

sobe para buscá-lo para a criança. Quando ele desce, mãe e filha se distanciam, prevenindo-se de um possível mal. Ao chegar em sua casa, o homem junta o balão a outros, evidenciando que o fato já havia ocorrido diversas vezes.

⁵⁶ Apresenta depoimentos de pessoas negras que sofreram diversas formas de preconceito.

Nos casos relatados pelos alunos, o negro é visto como o “suspeito”, como o “violento”, como o “ladrão”. Isso vem ao encontro de Oliveira (2003), pois o fato de ser negro, na fala dos alunos, ainda hoje representa desigualdade, além de uma hierarquização na qual os negros ocupam posições inferiores.

Segundo Gonçalves e Silva (2002), o mito da democracia racial foi um dos maiores mecanismos de dominação ideológica produzido no mundo, ainda atual. A discriminação contra vários grupos permaneceu viva e real, em um jogo no qual os diferentes são ao mesmo tempo exaltados e excluídos. Como afirma Pierucci (1990), o racismo surge não da negação da diferença, mas sim de sua exaltação, pois a rejeição das diferenças ocorre após afirmação das mesmas.

Ao perguntar aos alunos o porquê dos negros serem considerados mais “suspeitos”, Keila respondeu que: *“Porque, geralmente, os negros que fazem as coisas erradas”* (GF, Encontro 5). Essa fala indica, mais uma vez, certo pensamento naturalizado, que expressa a existência do preconceito. Sobre isso, Itani (1998) explica que não há pensamento sem representação, e as representações são também construídas no convívio social. O preconceito, portanto, revela um imaginário social. Segundo a autora: “os preconceitos raciais e sociais não são manifestações isoladas de um indivíduo, mas parte de um comportamento que pode ser notado dentro de uma coletividade” (p.127). Com isso, podemos compreender que a fala de Keila não revela apenas um posicionamento particular, mas a representação de algo que aprendeu no coletivo. Expressa, assim, algo presente no imaginário social. Ao questioná-la sobre a veracidade de sua afirmação – se só negros faziam coisas erradas - Keila repensou: *“É... não, também tem bastante branco que faz, mas...”*.

Esse foi um dos momentos que evidenciou como é importante oferecer espaços de diálogo com os alunos, em que eles sejam colocados a refletir sobre afirmações que aprenderam a acreditar e a reproduzir. Provavelmente essa foi a primeira vez que Keila pôde repensar seu posicionamento de que *“os negros fazem mais coisas erradas”*. Além disso, se muitos negros fazem *“coisas erradas”* e saem nos noticiários da mídia, também é devido ao histórico de exclusão e desigualdade que essa população sofreu e

ainda sofre em nosso país. Isso deve ser evidenciado aos alunos, com o objetivo de não naturalizar uma relação entre os negros e “coisas erradas”. Ou seja, mostrar aos alunos que existem razões sociais que podem provocar atitudes consideradas “erradas”, e isso pode atingir tanto brancos como negros. Entretanto, os negros costumam ser os mais atingidos pelas desigualdades sociais.

Para ilustrar tal afirmação, aponto o trabalho de Soares (2007), que ao considerar o grande número de assassinatos de jovens no Brasil, constatou que a vitimização letal atinge, sobretudo, os jovens do sexo masculino, pobres e negros. Ele explica que um jovem com essas características é socialmente invisível nas grandes cidades brasileiras, invisibilidade que decorre do preconceito e da indiferença. Para o autor, lançar sobre alguém um estigma também é uma forma de torná-lo invisível: “o estigma dissolve a identidade do outro e a substitui pelo retrato estereotipado e a classificação que lhe impomos (...). Quem está ali é o “moleque perigoso” ou a “guria perdida”, cujo comportamento passa a ser previsível” (p. 133). É nesse processo que o estigma estimula a adoção de atitudes preventivas, e a defesa antecipada já é uma forma de agressão. Ocorre, então, a chamada “profecia que se autocumprir”:

Essa é a caprichosa incongruência do estigma, que acaba funcionando como uma forma de ocultá-lo da consciência crítica de quem o pratica: a interpretação que suscita será sempre comprovada pela prática, não por estar certa, mas por promover o resultado temido. Os cientistas sociais diriam que este é um caso típico de “profecia que se autocumprir” (p. 133).

Outra tendência em estereotipar pôde ser observada quando Gustavo afirmou que os negros têm mais chances na vida, pois são os melhores no futebol devido às “pernas finas”. Apresentou, portanto, um estereótipo de negro, generalizando-o. Gustavo também disse que:

É... Às vezes, tipo, um branco e um preto tá roubando, às vezes tá no modo de se vestir. Tipo, se o branco estiver vestido, assim, normal, e o preto com boné, do jeito que eles gostam - boné reto, colarção, camiseta assim, shorts que vem aqui (faz gestos apontando para a

perna), *chinelão, né? - daí também é o modo de se vestir também, que a polícia percebe...* (GF, Encontro 5).

Em sua fala, o aluno expressa uma diferenciação entre os brancos e os negros até mesmo no modo de se vestir, que vem ao encontro da fala de Rafaela: *“Muitas vezes, assim, o branco quer ser preto, quer ser mano... Eu conheço um menino, ele gosta de ser malandro, ouve música de preto, essas coisas. Eu peguei e falei assim: ‘mas você não é, você é branco!’ e ele: ‘é o meu jeito de ser, eu gosto de ser preto, de ser mano, não tem nada a ver’”*. A fala da aluna demonstra que há uma linha divisória entre o que é ser preto e ser branco, de maneira que até as músicas e costumes se diferem. O preto, nessa perspectiva, é identificado como o *“mano”*, o *“malandro”*.

Todas essas falas colocam os brancos e os negros em posições naturalizadas e fixas. Percebe-se uma tendência à lógica binária: brancos X negros. Com isso, as diferenças existentes dentro dessas próprias diferenças não são pontuadas. Como já apontado neste trabalho, estudos sobre Gênero problematizam que as diferenças devem ser concebidas a partir das múltiplas diferenças, desconstruindo a lógica binária (branco X negro; homem X mulher; bom X mau) que reforçam os estereótipos e os preconceitos. Segundo Louro (2003), estamos em um tempo que:

a diversidade não funciona mais com base na lógica da oposição e da exclusão binárias, mas, em vez disso, supõe uma lógica mais complexa. Um tempo em que a multiplicidade de sujeito e de práticas sugere o abandono do discurso que posiciona, hierarquicamente, centro e margens a favor de outro discurso que assume a dispersão e a circulação do poder (p. 51).

Em nossa cultura existem músicas, frases e ditados populares que reafirmam os preconceitos. Segundo Itani (1998), a linguagem pode expressar preconceito, por meio de frases como: *“pessoa de cor”* e *“a coisa está preta”*. No GF foram discutidas algumas expressões como: *“nega do cabelo duro”* e *“Segunda-feira é dia de branco”*. Após ouvi-las, Carlos afirmou que seu pai sempre falou o ditado *“segunda-feira é dia de branco”* em sua casa. Ou seja, na própria família de negros o ditado é proclamado. Após

questioná-los sobre o significado do mesmo, Gustavo explicou: “É um preconceito, por causa que os pretos não trabalham. Um preconceito, dona”. Ou seja, a mensagem é explícita e compreensível a todos os alunos. Uma pergunta fica: Por que os próprios negros difundem essa frase?

No Encontro 1, dentre os relatos sobre agressões, Carlos contou que certa vez foi chamado de “*neguinho*” por um garoto de sua rua, enfatizando que este mesmo garoto também era negro: “*e eu falei assim: ‘mas você também é neguinho’ - ele é da minha cor - ‘por que você está xingando eu?’ (...) você não é branco pra falar que eu sou neguinho’, aí ele parou de xingar*”. Essa colocação me lembrou de certa situação, registrada no Diário de Campo, que muito me surpreendeu, quando um aluno veio relatar-me que sua colega tinha “*preconceito*” contra ele em razão de sua cor. O que me intrigou foi o fato da aluna também ser negra.

Há um vídeo norte-americano⁵⁷ que ilustra bem como o preconceito pode estar presente entre pessoas do mesmo grupo étnico-racial. Nesse vídeo, bonecas brancas e bonecas negras são apresentadas a crianças. O entrevistador pergunta às crianças negras qual a boneca “*bela*”, tendo como resposta a boneca branca. Quando o entrevistador pergunta qual a boneca “*feia*” e “*má*”, a criança indica que é a boneca negra.

Esse vídeo retrata de maneira visível como o padrão do homem “branco, belo, bom e agradável” está naturalizado na cabeça dessas crianças norte-americanas, e podemos refletir até que ponto está naturalizado em nossa cultura, em nosso país. A fala de Carlos e o registro do Diário de Campo mostram certo teor pejorativo em ser negro, revelando uma diferenciação entre negros e brancos. Quando Carlos diz que seu colega é negro, e por esse motivo não poderia se referir a ele dessa forma, indica que chamá-lo de *neguinho* é algo negativo. É evidente que esse termo carrega um teor pejorativo em nossa sociedade, e esse fato em si, já indica a existência do preconceito.

No “Encontro 5” foram apresentadas aos alunos duas figuras retiradas de seus livros didáticos da 5ª série. Ao mostrar a *Imagem 1* (um negro pedindo dinheiro no

⁵⁷ Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=XyilexcWbSE>>.

semáforo), as primeiras manifestações relataram que ele seria um ladrão ou um morador de rua pedindo esmola. Gustavo formulou algumas hipóteses sobre o que seria feito com o dinheiro arrecadado, como utilizá-lo para comprar drogas ou para comer. Keila ressaltou que muitas pessoas que pedem dinheiro nas ruas têm família. Gustavo, então, estabeleceu uma relação com o caso das prostitutas, dizendo que muitas se prostituem para sustentarem os filhos. Keila rebateu, dizendo que existem outros trabalhos, e Gustavo concordou: *“Por que não vai trabalhar em um mercado de ‘empacoteira’ ou qualquer coisa, mas vai ser prostituir?”*.

Continuando na análise das figuras dos livros didáticos da 5ª série, mostrei a *Imagem 2* (uma mulher loira em seu carro, sendo atendida por um trabalhador). Procurei fazer os alunos perceberem a diferença dos papéis representados por meio das duas figuras, com a pergunta: por que as imagens não têm seus personagens em papéis contrários? Por que o que mais encontramos são manifestações que reforçam os negros como pedintes, enquanto os brancos são representados em situações de poder e dinheiro? Rafaela respondeu que: *“Porque eu acho que - os negros - é os que mais pedem esmola (...) É os que mais, assim, vivem sem lar, pedem esmola (...) tem branco, mas o que mais tem é o negro”*. Essa fala expressa, novamente, uma naturalização dos papéis e posições que negros e brancos ocupam em nossa sociedade. Keila também afirmou que observa mais negros nas ruas. Fica a pergunta: O quanto as imagens, como as retratadas nos livros didáticos, reforçam estes estereótipos?

Como já apontado, essa percepção dos alunos também se deve ao fato das injustiças sociais, que acabam (re) produzindo o cenário que eles observam: mais negros nas ruas. Entretanto, isso é em grande medida uma consequência das injustiças sociais, e os alunos não percebem esse aspecto, naturalizando a relação entre negro - pobreza - delinqüência. Como afirma Silva e Salles (2010): *“O que especifica a violência é o desrespeito, a negação do outro, a violação dos direitos humanos que se soma à miséria, à exclusão, à corrupção, ao desemprego, à concentração de renda, ao autoritarismo e às desigualdades presentes na sociedade brasileira”* (p. 218).

Ao exibir cenas do seriado “Todo mundo odeia o Chris”⁵⁸, os alunos prontamente identificaram situações de preconceito que o personagem principal sofre por ser o único negro em sua escola, e relacionaram essas agressões ao bullying: *“Ele apanha todo dia porque ele é negro (...). Bullying dona!”* (Gustavo). Sabrina também fez essa relação, dizendo que “Chris” sofre agressões físicas e verbais de “Caruzo”, identificado pelo grupo com o personagem *“animal”* (história “E se fosse você?”). Os alunos também relataram os apelidos de “Chris” na escola: *“tição”, “lixeiro”, “feijão”, “carvão”*. Keila ressaltou: *“Até a professora (...) acha que o pai dele é drogado, que a mãe dele é viciada em crack...”*. Kleber e Carlos relataram outros episódios em que “Chris” foi alvo de preconceito por parte de sua professora, e Gustavo resumiu: *“Só porque ele é preto”*.

Carlos contou, em outro momento, que nomes como *“macaco”* podem machucar, dependendo da pessoa que está sendo xingada. Mas enfatizou que muitas vezes ele também xinga, explicitando que as posições ocupadas nessas relações se modificam: *“Mas também, não é todo mundo que xinga eu, tem vezes que me xinga e eu também xingo”*.

Ao questionar o grupo sobre quais as razões que favoreciam a diferenciação entre brancos e negros, Sabrina disse que a *“cor”*. Os outros alunos explicaram que o problema é desde a escravatura:

Gustavo - *Ah, só por causa que muitos anos, trilhões, muitos, muitos, muitos anos atrás eles eram escravos.*

Murilo - *Acho que teve uma revolta, aí sabe, acho que teve uma revolta, eles apanharam e acho que eles pensam que eles rouba, né?*

Kleber - *Daí eles se vingaram e começaram a... quando eles eram escravos eles fizeram quem fazia eles de escravo e colocara na senzala e começaram a fazer o que eles faziam.*

Murilo - *Igual que passa na novela das três, você já assistiu?*

⁵⁸ Esse seriado problematiza o preconceito sofrido por um aluno negro no contexto da década de 80 nos Estados Unidos. A professora estereotipa o personagem principal de várias formas devido à sua cor. Além disso, os colegas da escola também o excluem e agridem de várias formas.

Os alunos demonstraram um desconhecimento sobre o histórico da escravatura. Além disso, ao que tudo indica, seus conhecimentos estão fundamentados principalmente na novela global que era exibida na época. Ou seja, conheciam superficialmente os fatos históricos, a partir do olhar de uma novela que, naturalmente, está mais comprometido com narrativas fictícias do que em retratar a realidade.

Algo semelhante ocorreu quando a discussão se direcionou para o “preconceito no futebol”, tema que já havia sido trazido pelos alunos nos primeiros encontros. Após assistirem a um vídeo em que jogadores de futebol são xingados pela torcida ou por outros jogadores - no Brasil e no exterior - Carlos explicou sua hipótese sobre a razão dos xingamentos: *“tipo, o Ronaldinho deixa alguma pessoa no chão, a pessoa é branca, não agüenta, quer xingar... é injusto, ele está fazendo as coisas que ele gosta”*. Para Felipe, o racismo é bem pior em outros países, e afirmou: *“melhorou muito aqui no Brasil, por causa que antigamente os negros, no Brasil, até se matavam, se suicidavam”*. Tentei compreender melhor a fala de Felipe, mas ele explicou que na época da escravatura os negros sofriam muito. Nessa perspectiva, o aluno acredita que nosso país melhorou a respeito do preconceito. Será mesmo?

Esses relatos vêm ao encontro do já apontado nesse trabalho, que no Brasil e na América latina o debate sobre o multiculturalismo possui uma configuração própria, pois os sujeitos historicamente massacrados estão presentes e continuam resistindo, marcando suas identidades, porém em uma situação de poderes assimétricas, de forte exclusão e subordinação (CANDAU, 2002). O racismo, a exclusão e a xenofobia durante muito tempo foram ignorados em nosso país por acreditar-se na existência de uma democracia racial. Mas essa democracia racial é ilusória, e vários dados indicam como os negros ocupam posições inferiores em nosso país.

A partir desse fato, questiona-se: Como os alunos concebem tal realidade? Será que tais fatores foram problematizados com esses alunos na escola? Como?

O modo como os alunos se referiram ao processo histórico da escravatura em nosso país pode indicar a resposta para o questionamento, pois apresentaram pouquíssimos conhecimentos sobre o assunto, se remetendo aos exemplos da novela

para expressar os poucos saberes que tinham. Ou seja, os alunos não apresentaram conhecimentos mínimos sobre este e outros processos históricos dessa população e sobre suas lutas em nosso país.

É nessa realidade que faço referência às colocações de Silva (2000), quando diz que as diferenças na escola devem ser tratadas como uma questão política. É muito provável que esses alunos não foram estimulados a pensar no processo histórico de injustiças sofridas pelos negros que aqui vieram para serem explorados. E ao não serem confrontados com tais reflexões, concebem as diferenças como fixas e predeterminadas.

Silva (2000) relata que as pedagogias tradicionais costumam falar das diferenças de forma superficial, a tratar o outro como exótico, a ensinar a *tolerância* às diferenças e a atribuir déficits individuais de personalidade àqueles que não aceitam a convivência pacífica com o diferente. Acredito que a forma como as diferenças foram abordadas na escola com os alunos do GF se assemelha ao relatado pelo autor. É possível perceber nos relatos dos alunos a crença de que os negros são inferiores. Fato que é, ainda hoje, ignorado sob a bandeira do *“Brasil democrático”*.

Dagnino (1994), ao trazer uma “nova concepção de cidadania”, expressa a luta para que os direitos sejam garantidos de fato, e não apenas ao nível da legalidade. Ou seja, que os direitos iguais se reflitam nas relações cotidianas. O “Brasil democrático” garante direitos iguais ao nível das leis, entretanto no viver cotidiano ainda se expressam injustiças e desigualdades. A “nova cidadania” anseia que a democracia venha, de fato, assegurar os direitos sem discriminações nas relações sociais.

Como já relatado neste trabalho, a preocupação com o bullying pode ser uma expressão dessa luta, e conforme o observado nas falas dos alunos, de fato essas relações desiguais – que perpassam os temas abordados no estudo - são cotidianamente vivenciadas na escola.

Por meio das discussões no GF, os alunos começaram a repensar certos posicionamentos naturalizados sobre negros e brancos. Contaram, por exemplo, que há negros ricos – citaram *“Pelé, Robinho, Romário”* - assim como brancos que pedem

esmola. Sabrina, então, resumiu o porquê do negro ser retratado na figura (*Imagens 1 e 2*) como pedinte e a mulher branca e loira como dona de um carro: *“O racismo, a diferença que eles colocam diferença (...) como se estivesse rebaixando o negro”* (GF, encontro5).

Mais uma vez, acredito que essa foi uma oportunidade em que os alunos puderam repensar posições cristalizadas, quem sabe um passo para terem um olhar diferente para as imagens que recebem diariamente por meio de livros didáticos, mídias e outras fontes.

Após serem evidenciadas as formas como os alunos vivem e reproduzem o preconceito, como eles agiriam se ocupassem outra posição? Pensando nisso, no Encontro 7 foi proposta uma história em que um jogador negro, bom atleta, recebe diversos xingamentos racistas. Os alunos relataram o que fariam caso fossem tal jogador. Fernando disse que ficaria com *“mágoa”*, justificando que *“a minha cor faz parte de mim”* e contou que retribuiria os xingamentos. Já Rodrigo disse que iria *“ficar feliz e orgulhoso, porque eu sei que ele tem inveja, ele acabou de tomar um drible. Eu posso não ter a mesma cor que ele, eu sou diferente, e jogo melhor que ele”* e disse que não xingaria, pois isso *“não leva a nada”*. Entretanto, quando questionado se já foi xingado em um jogo, Rodrigo contou que sim, e quando isso ocorre acaba *“descontando”* no próprio jogo, com um carrinho ou uma canelada, para descontar sua raiva.

É possível perceber na resposta de Rodrigo que quando se coloca em uma situação imaginária reage diferente do que em uma situação real. E, ainda, seu relato mostra que mesmo não utilizando uma violência verbal como a recebida, o aluno transformaria sua raiva em outra violência, a física, dentro do próprio jogo.

Após essa conversa, Murilo contou que já teve atitudes preconceituosas e as repensou após os encontros: *“Macaco é o que eu mais xinguei já na minha vida (...). Eu já xinguei os outros de preto, já xinguei os outros de carvão... macaco, chimpanzé, por causa que era preto, eu xinguei isso, mas agora eu não xingo mais (...). Depois que eu entrei aqui, eu mudei um pouco né?!”. Murilo explica os motivos que o fizeram modificar*

sua atitude, se referindo ao GF como um “curso”:

Aqui nesse curso aqui. Eu mudei um pouco, às vezes eu xingo, sim, eu xingo (...) toda vez que eu for pensar que for xingar alguém de cor, eu penso nisso daqui que eu falo “não adianta eu ser uma coisa no curso e lá pra fora ser outra, eu sou uma pessoa só”. Aí eu... eu penso em Jesus também, eu posso xingar uma pessoa e depois ele pode fazer uma coisa comigo, então...

Vejo sinceridade na fala de Murilo, que evidencia a importância de levar os alunos a repensarem modos de ver e viver. Ao encontrar o aluno um ano depois, ele fez questão de me contar que estava bem mais calmo, e que já não brigava mais como antes. Ainda que o GF não tenha por objetivo ser um “curso” para ensinar a “boa convivência”, o fato de proporcionar espaços de reflexão provavelmente provocou algumas mudanças no modo de pensar de alguns alunos presentes. Os encontros podem ter auxiliado Murilo a repensar suas atitudes, mas seria pretensão afirmar que mudanças ocorreram apenas por meio dessa vivência. É necessário pensar que outros fatores interferem nesse processo, para não limitar a discussão acerca da violência escolar. Ou seja, é necessário ressaltar que atitudes pontuais, como os encontros, não são uma “solução mágica” para os problemas discutidos nessa dissertação. Não, juntamente a estes espaços de conversa deve existir um caminhar da escola em busca de um pensar reflexivo, nunca ignorando que as relações vivenciadas na escola estão vinculadas ao meio sociocultural, ou seja, às influências da sociedade.

O preconceito contra outras etnias também foi problematizado no GF. No Encontro 5, Felipe contou que já foi “xingado” de índio por ser pardo. Interessante que ser chamado de índio é encarado como um xingamento pelo aluno. Essa idéia ficou mais clara quando iniciei uma discussão contando a história do índio “Gaudino Jesus dos Santos”, queimado e morto por jovens da classe média de Brasília, no ano de 1997. Após apresentar essa triste história aos alunos, Rafaela resumiu: “O fato dele ser índio incomodou as pessoas”.

Sim, de fato, o índio pode ter incomodado os jovens que o assassinaram, e por qual razão? Ao ouvir algumas afirmações de Gustavo sobre os índios, fica mais fácil compreender como eles são vistos pelos “brancos”. Gustavo afirmou, com ar de reprovação, que *“índio só sabe fazer negócio de pena... Sabe fazer toca, aqueles negócio com folha de coqueiro seca”*. Ao que tudo indica, o aluno, preso às suas convicções, julga inaceitável a cultura e saberes indígenas: *“Fala assim para um índio ‘quanto é 1 mais 1?’, ele não vai saber (...) eles andam pelado, com o “coisa” pra fora, as mulheres - faz gesto demonstrando os seios - uma falta de respeito (...) pega alguma roupinha e põe, de boa...”*.

Mas não são todos que pensam assim. Rafaela defendeu os saberes indígenas: *“coloca, assim, o índio e a gente, assim, fazer conta de matemática essas coisas, quem vai ganhar somos nós, agora coloca em outras coisas, em ser vivo, animais, em ciências vamos supor, quem sabe mais? O índio do que nós”*. Felipe também falou da importância dos costumes indígenas, relatando que na 4ª série assistiu a um vídeo em que os índios estavam nus. Essa foi a forte lembrança que permaneceu para Felipe em relação à intervenção pedagógica realizada em sua escola primária. Louro (2003) relata que as “datas comemorativas” como “dia do índio” e “semana da raça negra”, entre outras, se resumem a algumas atividades específicas, mas não passam a fazer parte dos programas escolares:

Momentaneamente, a Cultura (com C maiúsculo) cede um espaço, no qual manifestações especiais e particulares são apresentadas e celebradas como exemplares de uma outra cultura. Estratégias que podem tranquilizar a consciência dos planejamentos, mas que, na prática, acabam por manter o lugar especial e problemático das identidades “marcadas” e, mais do que isso, acabam por apresentá-las a partir das representações e narrativas construídas pelo sujeito central. Aparentemente se promove uma inversão, trazendo o marginalizado para o foco das atenções, mas o caráter excepcional desse momento pedagógico reforça, mais uma vez, seu significado de diferente e estranho (p. 45).

Acredito que para os alunos é uma tarefa complexa compreender as diferenças das tradições indígenas e da sociedade “civilizada”. Também creio que a forma como a figura do índio - assim como outras datas comemorativas - foi abordada na escola, se assemelha ao que Silva (2000) expõe, ao explicar que as diferenças são trabalhadas, grande parte das vezes, concebendo “o outro” como o “exótico”. Essa abordagem não questiona as relações de poder envolvidas na produção da identidade e das diferenças culturais.

Duschatzky e Sklyar (2001) apresentam três formas em que a diversidade é abordada na educação. A primeira delas é “*o outro como fonte de todo o mal*” predominante no século XX, referente à utilização de lógicas binárias, de estereótipos e fixação de identidades. Há também “*o outro como sujeito pleno de uma marca cultural*”, com a perspectiva de comunidades homogêneas, em estilos de vida fixos e pré-estabelecidos, isentos de mesclas. Por fim, “*o outro como alguém a tolerar*”, no qual o que se tolera é o grupo, mas sem problematizar a liberdade individual, o tolerar que mortifica o diálogo e o vínculo social conflitivo. Louro (2003) explica que a tolerância parece se inscrever em uma ótica psicológica e individual, que objetiva uma mudança de atitude, e pontua que uma análise cultural ultrapassa essa perspectiva, na medida em que estaria preocupada com uma ação política coletiva. Além disso, a tolerância é exercida por aquele que se percebe superior.

Quando se fala em “diferença”, a questão é problematizar como o “ser diferente” pode significar preconceito e em consequência do mesmo, desigualdade e injustiça. E é nesse sentido que intervenções devem ser planejadas. A questão não é aprender a “tolerar” ou “conviver”, mas sim que as diferenças não sejam motivo para injustiças de diversas ordens. Mesmo com a “cilada” existente no *reconhecimento das diferenças* (PIERUCCI, 1990), é necessário encarar esse desafio, ou seja, reconhecê-las, não negá-las. Pois somente no reconhecimento das diferenças, sem que isso represente preconceito, estaremos avançando nesse debate, evidenciando a “nova cidadania” (DAGNINO, 1994).

Ao final do Encontro 5, perguntei ao grupo o que eles pensavam sobre os jovens

que haviam queimado o índio Galdino. Gustavo respondeu: *“São tudo vacilão. Tinha que morrer queimado, o carro deles tinha de pegar fogo, explodir”*, fala seguida de risos na sala. Aqui é demonstrada, novamente, uma forma pontual de resolver a questão: se eles mataram um índio queimado, devem morrer queimados também.

No Encontro 6 foi abordada outra manifestação de discriminação presente em nossa cultura. Pedi que os alunos refletissem sobre os significados e intenções da expressão popular “Loira é burra”. Rafaela logo se manifestou, dizendo que costuma falar isso aos seus colegas, pois *“os loiros são burros mesmo”*. Os alunos exemplificaram os xingamentos a esse respeito: *“tem que ser loiro hein?!”* (Gustavo), *“não é loira né? Porque se fosse, seria mais burra ainda”* e *“ah seu loiro burro”* (Rafaela).

Rafaela conta que *“todos falam”* essas frases, talvez em uma tentativa de justificar e naturalizar essa ação. Ao que parece, a aluna julga diferente os xingamentos que recebe e os xingamentos que profere. Provavelmente a aluna não despertou para a relação existente entre falar que um é gordinho, bolinho de colesterol e frases como “loiro burro”. Na verdade ambos os xingamentos se aproximam, pois expressam os preconceitos que se baseiam na exaltação negativa de uma diferença.

Ao perguntar aos alunos o que eles pensavam sobre essas falas, Rodrigo respondeu: *“Eu acho um preconceito dona, eu já fui loiro. É mesma coisa, é discriminação. É a mesma coisa de você chegar em uma pessoa afro-descendente e chamar ela de ‘pretinho’, ‘tição’, não é a mesma coisa? É a mesma coisa”* (GF, encontro 6). Após essas colocações, Rafaela tentou explicar como esses xingamentos se diferem dos demais, mas mostrou-se confusa e não conseguiu formular uma idéia. É possível que essa discussão tenha despertado em Rafaela outra forma de ver os xingamentos que costumava realizar, atentando-se para o fato que não são tão “inocentes” quanto pensava.

Entretanto, é importante pontuar que, ainda que os xingamentos se aproximem, há uma configuração própria quando os grupos-alvo constituem-se das minorias que foram historicamente injustiçadas, tais como os negros e as mulheres. Ou seja, apesar

da ação ser a mesma, os preconceitos contra as minorias têm uma configuração e características próprias.

4.5. Finalizando?

“Uns são negros, outros são brancos, de várias cores, mas mesmo assim, as pessoas podem ser diferentes por fora, mas por dentro serem a mesma coisa. São humanos, seres humanos” (Sabrina, GF).

No oitavo e último encontro, os alunos relataram o que significou para eles participarem das conversas. Para Rafaela: *“... significou muita coisa, porque além de eu aprender um pouco mais sobre essas coisas, melhorou muito a minha vida, assim, porque antes eu vivia chorando (...) As pessoas, o meu envolvimento assim com as pessoas, o jeito, melhorou. Eu ainda sou um pouquinho, assim, ignorante, mas eu já sei como mudar”.*

Os alunos relataram que foi importante ouvir os colegas, saber o que eles sentiam, e também poderem compartilhar os sentimentos e serem ouvidos. Indicaram que um caminho para o combate às agressões na escola é terem espaços semelhantes aos encontros (Rafaela, Junior, Carlos, Keila, Márcia, Sabrina, Lucas, Gustavo, Alexandre). Sabrina completou dizendo que:

A solução, eu acho assim, que as pessoas têm que parar para pensar e respeitar as pessoas, porque não tem diferença entre as pessoas. Uns são negros, outros são brancos, de várias cores, mas mesmo assim, as pessoas podem ser diferentes por fora, mas por dentro serem a mesma coisa. São humanos, seres humanos (...) Assim, como está fazendo aqui, palestra, conversar com os alunos. Não só em uma escola, mas em todas. Eu acho assim, que deveria fazer em todas as escolas com os

alunos (...) eu acho que foi bom, assim, eu poder ouvir as opiniões das outras pessoas e também propor as minhas opiniões também.

Kleber e Alexandre acreditam que a solução é a denúncia para a polícia e na própria escola. Já para Murilo, o importante é que as pessoas se respeitem, e que cada faça sua parte: *“Ele falou assim: ‘é só ir lá na delegacia e fazer um boletim’. Não adianta você ir lá fazer, mas tem que fazer sua parte. Não adianta, você não faz sua parte, suas coisas, e vai lá na delegacia? Não adianta, tem que fazer sua parte”*.

Os motivos citados pelos alunos pelas agressões que ocorrem na escola foram a *“falta de educação”* (Felipe), *“falta de carinho nas casas”* (Keila, Márcia, Sabrina e Rafaela) e em outros locais (Sabrina), *“falta de sentimento”* – não se importar com o que o outro sente (Rafaela), *“não gostar de uma característica do outro”* – exemplo citado: a pessoa ser negra (Carlos), *“querer ser melhor que o outro”* (Kleber), *“porque as pessoas são ‘ignorantes’, fazem grupos e desfazem dos outros”* (Murilo) e porque *“as pessoas sentem raiva”* (Alexandre).

Muitos alunos relataram mudanças a partir dos encontros. Felipe disse que aprendeu sobre o racismo. Keila contou que deixou de ser ignorante e começou a pensar mais antes de falar e de xingar os outros. Junior relatou que aprendeu a não xingar as pessoas, pois percebeu que elas ficam tristes.

Carlos, de modo semelhante, disse que os xingamentos magoam as pessoas e que não imaginava que isso acontecia, relatando que melhorou seu comportamento na rua e na escola. Gustavo descreveu sua mudança: *“eu zoava o moleque da minha sala e parei dona (...) Falando dos orelhudos, dos negros, dos defeituosos, só que todo mundo tem defeito, né dona? Agora eu parei”*. Kleber disse que não está mais *“zoando”* os colegas, nem xingando o juiz (futebol). Lucas contou que continua xingando as pessoas, mas agora *“xinga pouco”*. Alexandre disse que parou de xingar e bater nos colegas.

Murilo contou que os encontros significaram muito para ele: *“Eu aprendi sobre bullying, não sabia que o bullying era TÃO ruim assim”* e relatando que não xinga mais

as pessoas de cor com termos como “*neguinho*”, “*carvão*”, mas que utiliza outras formas para se referir ao outro, como por exemplo, utilizar o nome de alguém da TV que se assemelha à pessoa a quem se refere, pois dessa forma “*ele não vai ficar tão magoado como antes*”. Quando questionado o porquê dessa necessidade de xingar as pessoas, mesmo que de outra forma, Murilo respondeu: “*Ah dona, porque se você não xinga eles vão ficar te zoando, se não xinga eles vão ficar te zoando e você vai ficar muito triste, você vai ficar triste, vai ficar ruim, vai querer chorar de raiva e se chorar de raiva, vai querer bater. Melhor você zoar do que ir pra cima e bater*” (GF, encontro 8).

A solução deste problema, para Murilo, seria que cada um se respeitasse e fizesse “*sua parte*”, e cita como exemplo negativo a atitude de uma professora da escola perante os alunos:

Não xingar, não zoar o aluno, igual a dona de História lá, acho que ela chama Sophia, às vezes ela passa lição e não explica, ela fica fazendo exercício com a mão, alongamento, tipo, você nem está olhando pra ela, está olhando pra lousa e ela pega e fala assim pra você: “Gostou de mim? Está achando que eu sou televisão pra você ficar olhando?”.

É importante pontuar, nessa fala de Murilo, que muitos professores contribuem para as agressões na escola, pois eles mesmos a reproduzem, no movimento circular do poder (FOUCAULT, 1995). Nesse exemplo, Murilo expressou como a maneira da professora se dirigir aos alunos é agressiva para ele.

Segundo Gustavo, para que a situação na escola melhore, é importante que um passe para o outro o que foi aprendido durante os encontros: “*só que você aprende você tem que passar pro outro dona, aí ele passa pro outro, que passa pro outro... Mas é muito difícil de acontecer dona, às vezes ele dá risada da sua cara*”. Esse relato lembra-me Colombier (1989), quando relata que o espaço da “palavra” - que representa o falar e ser ouvido - é ao mesmo tempo *tentador* e *amedrontador*: “É tentador porque é difícil, porque uma certa confiança em suas possibilidades de produzir, de mudar, é

afirmada. É amedrontador porque é difícil, porque há o risco de serem rejeitados uma vez mais” (p. 64).

Para Márcia e Rafaela, por meio do GF diminuíram os xingamentos que sofriam. Rafaela também contou que se tornou mais carinhosa com os meninos e meninas da sala. Sabrina falou que os encontros influenciaram suas atitudes na escola e em sua casa, na relação com seus irmãos, com os quais conversava sobre as questões discutidas nos encontros:

Pra mim, significou bastante mesmo, porque eu aprendi a respeitar mais os meus colegas e também dona, não só na escola, mas também em casa. Em casa, assim, é pior do que na escola. Meus irmãos também, eles são aqueles irmãos que só fazem você passar raiva, meus irmãos são assim. E eu chegava em casa e contava o que acontecia aqui, da palestra, minha mãe falou que foi até bom porque eles pararam de xingar (...) foi bom até, não só no comportamento deles, mas também no meu (GF, encontro 8).

É interessante observar que as alunas Rafaela, Keila e Sabrina, com um histórico de sofrerem as agressões verbais, relataram que melhoraram suas formas de agir com os outros, indicando que também atuavam como agressoras, quer para se defenderem ou não.

Durante os encontros, sentimentos de raiva, mágoa, humilhação e tristeza foram muito comentados pelo grupo. Por fim, com a palavra não mais “emparedada”, livre dos limites que impossibilitam que seja falada, é possível olhar para a violência, para o bullying, a partir de outra possibilidade...

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A escola, os professores e o bullying: o que temos com isso?

Início este texto relatando como foi a experiência vivenciada nos encontros do GF em minha posição de mediadora. A realização do mesmo foi uma tarefa árdua e gratificante, marcada por dificuldades. Acredito que dificuldades semelhantes são vivenciadas por outros pesquisadores nos estudos de campo. Uma delas foi em relação à minha disponibilidade de horários, pois como eu lecionava em outra escola durante as manhãs, me reunia com os alunos após as 11h, e nesse horário alguns deles já estavam dispensados das aulas devido à falta de professores.

A timidez de alguns alunos, talvez acentuada pela câmera, dificultou a participação destes em certos momentos. Além disso, os mais comunicativos monopolizavam o espaço da discussão, diminuindo as oportunidades dos colegas mais tímidos falarem. Entretanto, acredito que o principal motivo que dificultou o “falar” dos alunos foi o fato de não vivenciarem experiências semelhantes na escola: não estão acostumados a um agir comunicativo. Ao contrário, sempre acostumados a ouvir e a “aprender”, é difícil que se coloquem como sujeitos centrais no falar e compreendam que suas perspectivas são importantes⁵⁹. Pelo mesmo motivo, os alunos sentem dificuldade em vivenciar um agir democrático, no qual todos têm direitos iguais de expressão, e dessa forma alguns monopolizavam as discussões. Como requerer tais atitudes dos alunos, se provavelmente uma experiência semelhante não foi vivenciada anteriormente? Isso evidencia uma ausência de espaços/tempos da escola direcionados a “dar voz” e a ouvir os alunos.

Os alunos, mediante a liberdade que tinham comigo pelo fato de já nos conhecermos, juntamente ao próprio ambiente que objetivava esse contexto de

⁵⁹ Murilo, no Encontro 8, refere-se ao GF como um “curso”, o que evidencia a perspectiva dos alunos mediante às estratégias escolares: sempre com enfoque em “formar”. Mas e o ouvir? Há espaços assim na escola?

liberdade, algumas vezes dificultavam o andamento das discussões, devido às brincadeiras de uns com os outros. Em alguns momentos foi difícil manter a serenidade e concentração nos encontros. Por esse motivo, ser mediadora de um grupo com idades de 11 a 14 anos foi um desafio. Alguns alunos não conseguiam se concentrar por muito tempo e perdiam o foco. Não sei dizer se com outras idades o trabalho com o GF seria diferente. Entretanto, como já expressei anteriormente, acredito que a principal dificuldade não é a idade, e sim o fato dos alunos não estarem acostumados a espaços e relações democráticas que implicam no falar e ouvir. Diante desse contexto, é natural que as dificuldades ocorram. E é justamente por essa razão que acredito que experiências semelhantes devem começar cedo, desde as séries iniciais, até mesmo antes das 5^{as} séries.

Em meio a essas dificuldades, ressalto outro aspecto importante que surge em meio aos momentos difíceis: é o conflito constante que ocorre, de um modo silencioso, entre uma postura “mais aberta” e a tendência em “disciplinar”. Algumas vezes me flagrei exigindo dos alunos alguns “*bons comportamentos*”, como por exemplo, quando pedi a um deles que tirasse a touca da blusa que vestia, pois não conseguia ver seu rosto. Hoje penso que não havia necessidade de tal exigência, eu deveria ter respeitado essa individualidade do aluno. Também repenso acerca de outros momentos, como quando os alunos se exaltaram fazendo piadas relacionadas ao assunto que era proposto. Nessa oportunidade, acreditei que estávamos perdendo o foco do encontro, quando aquelas manifestações podiam por si mesmas representar as concepções dos alunos. Talvez, poderia ter oferecido mais espaço a essas manifestações ao invés de reprimi-las.

É claro que essa postura que visa a uma disciplina se deve à minha experiência como aluna e também às minhas vivências docentes⁶⁰. Aliás, esta postura disciplinar está presente na sociedade. Freire (1992a) conta que para a construção de um

⁶⁰ Enquanto aluna, fui educada a sempre obedecer e não questionar. Quanto às vivências docentes, em uma escola de grande porte como esta em que iniciei a docência no Ensino Fundamental, é comum um posicionamento de autoritarismo por parte de muitos professores e outros funcionários. Nesse sentido, algumas vezes acaba-se sendo influenciados por tal postura, mesmo sem percebê-lo.

processo democrático devemos pensar sobre nosso próprio autoritarismo. Segundo a autora, não há ninguém que escape do “ingrediente autoritário”, pois todos nós possuímos um ranço deste: “Quando se fala em construir um processo democrático, o primeiro embate é o enfrentamento com este ranço autoritário em nós, no grupo, na escola, na sociedade” (p. 152). Ao mesmo tempo, para a autora, a democracia não pode prescindir da autoridade. Por esses motivos, grande é o desafio do professor que busca oportunizar diálogos entre e com os alunos no cotidiano escolar, sem autoritarismo, mas com autoridade.

O desafio é encontrar a “medida certa” entre o proporcionar um espaço de liberdade aos alunos sem perder os objetivos propostos, como no caso das discussões do GF. Claro que minha postura foi também motivada por essa preocupação, ou seja, a de que os encontros mantivessem o foco e os objetivos planejados. Entretanto, após vivenciar esta experiência percebo que poderia ter agido diferente em algumas situações.

Na verdade, assim deve ser o caminhar da prática docente, sempre revendo, retomando, modificando... Palavras um tanto do clichê pedagógico, mas que fazem todo o sentido quando reflito sobre minha atuação como mediadora no GF, pois seria um equívoco ignorar o quanto esta experiência de pesquisadora me levou a refletir sobre minha atuação enquanto professora.

Guimarães (1996), em uma pesquisa com crianças e jovens de uma favela da cidade de Campinas/SP, relata a dificuldade que sentia em lidar com o movimento constante do grupo e os desvios das crianças para escaparem dos esquemas institucionais, esquemas dos quais ela também fazia parte: “como eu poderia me colocar à escuta, se eu me “preocupava” em atingir objetivos? Era necessário uma dose de “irresponsabilidade” que me fizesse recusar o imperialismo de uma razão redutora, finalista e que me levasse a estar entre eles” (p. 40).

Por fim, partilho da sensação de Soares (2007) que, após realizar várias reuniões com jovens de Porto Alegre no ano de 2001, constata: “E me dei conta de que

o mais importante é dispor-se a ouvir com os ouvidos abertos, dispor-se a ver com olhos que não julguem, apenas acolham e procurem compreender” (p. 152).

Entre as falhas e acertos por mim cometidos, o GF foi um espaço em que os alunos puderam falar. Vejo o espaço criado para as discussões como um momento de desabafo dos mesmos, de conhecimento de uns aos outros, uma hora em que as verdades não conhecidas foram expressas, um momento em que o que nunca se pensou do outro foi revelado, assim como seus sentimentos. Questões que não estão nos debates das salas de aula foram abordadas. Creio que foi um caminho para incentivar a “maioridade”, termo original dos ideais iluministas. Entretanto, Flickinger (2011) explica que é, antes, necessário abandonar a falsa onipotência do saber humano, que se torna um pesadelo na medida em que exige de cada um a repressão contínua de quaisquer falhas e imperfeições pessoais⁶¹. Dessa forma, a idéia de maioridade deve ser:

objetivo primordial do processo educativo, ela precisará ser rearticulada, desvinculando-se da reivindicação daquela falsa onipotência e, com isso, da imagem do ser humano como senhor-de-si. Só assim a maioridade deixará de tornar-se obrigação e, no caso extremo, pesadelo. Tal rearticulação recuperaria, simultaneamente, o outro lado dos ideais iluministas, o que aponta para a processualidade que os constitui dentro dos charcos da experiência real, com suas perdas e ganhos. O significado desses ideais não deve ser visto, enfim, como determinado por um modelo racional que o fundamentaria de antemão. Pelo contrario, sua força está justamente em ter de ser elaborado sempre de novo, dependendo dos modos de convívio social. Dito em termos pedagógicos: uma das tarefas primordiais de qualquer projeto educacional está na abertura de vias que levem os educandos a sempre novas e mais complexas experiências concretas (p. 159).

⁶¹ Para o autor, é necessário fazer uma revisão da concepção iluminista, mas sem abrir mão de seus objetivos finais. E essa revisão teria o objetivo de desconstruir a falsa autossuficiência do indivíduo: ser dono da verdade, fazer valer suas próprias regras do jogo, sem espaços para fraquezas ou fracassos, pois: “qualquer demonstração de insuficiência pode colocar em xeque a maioridade como privilegiado objetivo pedagógico” (p. 159). É necessário, portanto, evitar tal “armadilha narcísica”.

Nesse sentido, a intenção dos encontros não foi proporcionar uma mudança “redentora” aos alunos, e sim compreendê-los, oportunizando experiências para o pensar. Também buscou conhecer como as relações cotidianas entre os alunos e escola se relacionam ao meio sociocultural. Entretanto, mesmo não sendo a intenção, mas sim uma consequência, as reflexões realizadas contribuíram para algumas mudanças no pensar e agir dos alunos, e isso ficou evidente durante algumas falas.

Ao que parece, os alunos não vivenciaram anteriormente na escola outros momentos em que puderam parar, pensar, refletir e expor suas opiniões. Por essa razão, acredito que foi tão importante esse espaço de diálogo para a construção de uma convivência na qual o “*ser diferente*” não implique em preconceito, em que as diferenças não sejam vistas como algo negativo, passível de “punições”, como o bullying.

Como apontado em vários momentos da dissertação, o bullying foi aqui pensado “além dos muros” da escola, considerando o meio sociocultural. Foi concebido como uma forma de violência intrinsecamente ligada às manifestações de desrespeito e preconceitos que a sociedade atribui ao outro, a partir de um padrão que valoriza alguns e desvaloriza os “diferentes”, causando por sua vez as injustiças e desigualdades nas relações cotidianas. O bullying, nessa perspectiva, é uma ação que retrata a injustiça e a desigualdade em relação àquele que não se encaixa no padrão social e culturalmente valorizado.

Essa forma de olhar para o bullying direcionou todo o estudo. O mesmo foi abordado, portanto, em relação às manifestações que provocam as relações desiguais no cotidiano, que perpassam os padrões de beleza, preconceitos de cor e etnia, gênero, entre outros. Essas temáticas surgiram a partir das observações de aulas de Educação Física e posteriormente apontadas pelos alunos durante os encontros do GF, em um movimento dinâmico no qual os temas se fundiram, se misturaram, como não poderia deixar de ser. Ou seja, apesar de separar didaticamente as discussões sobre esses temas objetivando um melhor enfoque de cada um deles, eles se relacionam e perpassam uns aos outros.

Enfim, o que essa *busca por um olhar ampliado* acerca do “fenômeno bullying” traz de contribuições para professores, escola e sociedade?

Analisar o bullying por meio de um olhar ampliado, considerando os aspectos culturais e sociais, evidencia que o fenômeno é uma expressão de como as relações cotidianas são vivenciadas, e evidencia, assim, que as abordagens sobre o tema devem relacioná-lo ao que é vivido no social e às mensagens repetidamente transmitidas pela mídia, instituições sociais, entre outros. Vilela (2007), ao estudar a importância da obra de Theodor Adorno para a educação⁶², enfatiza que é necessário desvendar as relações de poder nos currículos e práticas escolares, buscando uma nova Educação, que contribua para a criação de uma sociedade emancipada da opressão e da injustiça, como o filósofo/sociólogo⁶³ defendia. Vilela (2007) explica que:

A complexidade da questão entre currículo e relações de poder implica que educadores sejam levados a tomar consciência e a entender as conexões entre o que se passa na sala de aula (entre o que se ensina e as relações interpares ali estabelecidas) e o que é produzido fora da escola, isto é, com as relações de poder da sociedade que são mais amplas, desiguais e estruturais (p. 227).

Por meio das falas dos alunos durante os encontros do GF é perceptível que as agressões vivenciadas na escola se relacionam ao *ser diferente*, e por esse motivo é imprescindível olhar para as pré-determinações sociais ao problematizar essa discussão.

O bullying não é um problema exclusivo das chamadas “vítimas”, “agressores” e “testemunhas”, pois diz respeito ao contexto sociocultural em que todos vivem. Além disso, não é uma questão apenas relacionada aos discentes, pois a escola e seus

⁶² A presente dissertação não objetivou aprofundar na obra de Adorno e Adorno & Horkheimer, entretanto o referencial teórico desses autores pode contribuir muito para a discussão sobre violência, bullying, preconceito e educação. Este é, portanto, um caminho para estudos futuros, indo ao encontro de outras pesquisas, como de Antunes (2008).

⁶³ “Adorno era filósofo fazendo Sociologia e era sociólogo fazendo Filosofia” (SHAWEPENHÄUSER, apud VILELA, 2007, p. 227).

funcionários também ocupam papéis importantes e que devem ser analisados quando se fala em violência. Importante pontuar que, como observado durante os encontros, os alunos ocupam posições diferentes nas agressões, e até a relação com os professores apresenta o movimento de um poder que circula entre os sujeitos, oscilando entre o *agredir* e o *ser agredido*.

O bullying é um problema social, do mesmo modo que a luta por vivenciar relações mais igualitárias sem distinção de cor, gênero e aparência também é uma questão social, uma luta para a conquista da sociedade democrática (Dagnino, 1994).

As punições e denúncias não solucionam o problema do bullying e da violência, na medida em que os concebe como uma ação isolada, quando na verdade são produtos da própria sociedade.

Abramovay (2006) relata que a escola encontra dificuldades ao tratar a violência pois se posiciona “fechada como uma concha” em relação ao tema. Para a autora, a falta de diálogo com a população faz com que a escola se torne “autista”, devido à grande dificuldade de compreender as pessoas: “Acho que seria fundamental se a escola pudesse abrir os olhos e enxergar o real, sendo um pouco mais democrática, discutindo com os jovens que a freqüentam problemas que os aflijam e geram conflitos” (p. 19). O GF foi uma experiência de **ouvir** os alunos.

Para Flickinger (2011), a Educação – assim como a sociedade – sofre uma crescente perda do que se pode chamar de “cultura de conflito”. Aos homens não são oferecidas oportunidades em que possam assumir diferentes posicionamentos além das “verdades” instituídas. Adorno chamou esse processo de massificação, em que os indivíduos são subjugados à homogeneização e à heteronomia, nas quais todos devem ser iguais ao padronizado, perdendo e destruindo o processo de individuação (VILELA, 2007).

A educação é um espaço onde essas tendências acabam por ser reproduzidas, pois nas instituições escolares são abundantes as preocupações normativas, conteudistas e burocráticas, mas carentes de reflexão. Como aponta Flickinger (2011):

Juntamente com a denunciada escassez de oportunidades de autorreflexão, a pedagogia perdeu também de vista algo que chamo de “espaço necessário de irritação”. Segundo as experiências predominantes nas instituições educacionais, a petrificação de normas – didáticas, curriculares, diretrizes profissionais, por exemplo – dificulta e, as vezes, até impede a construção de espaços e procedimentos que abram a chance de experimentar algo não definido de antemão e, por assim dizer, inesperado” (p. 163).

Antunes e Zuin (2008), autores citados no início do trabalho, abordam o bullying justamente a partir dessa perspectiva. Fundamentados na obra de Adorno, os autores explicam que os estudos sobre o bullying devem tratar as raízes de sua existência. Não basta que se fale que as razões são culturais, sociais e econômicas. É necessário ir além, é levar os alunos a refletirem sobre as contradições e injustiças sociais que produzem os preconceitos, o desrespeito, a violência. Isso é não se conformar com a barbárie, com a naturalização da violência. Para que o bullying não se torne algo naturalizado - focado apenas a partir de suas conseqüências e não de suas razões - é necessário refletir sobre os processos envolvidos ao bullying. E oportunizar espaços para refletir acerca das mediações sociais é contribuir para a emancipação dos indivíduos.

É assim, uma questão coletiva, uma questão política, no sentido de compreender que as posições do “diferente” são construções sociais e culturais, e portanto podem ser modificadas (SILVA, 2000).

O GF foi essa tentativa, dar espaço à reflexão, ao “inesperado”, ao pensar que modifica o pré-concebido, o estereotipado, o estabelecido.

Por meio da experiência do GF, é perceptível que a conversa e o diálogo com os alunos foram essenciais para que estes pudessem repensar certos posicionamentos naturalizados em relação às posições que cada um ocupa na sociedade, posições estas que se baseiam em características físicas ou psicológicas, posições pré-concebidas. Como retratado nos encontros, os questionamentos e reflexões realizados

levaram os alunos a repensarem visões carregadas de juízos de valor, estereótipos e preconceitos.

Ao desnaturalizarem “falsas verdades” que a sociedade costuma dar por “herança” às crianças e aos jovens, as agressões que se caracterizam como bullying podem ser repensadas pelos mesmos. Como relata Giroux (1992), é necessário *dar voz* aos alunos. Ao falarem, os discentes podem construir novos posicionamentos ou afirmarem suas crenças de forma mais crítica. Além disso, através de conversas os alunos podem ser incentivados a colocarem-se no lugar do outro, um caminho para refletirem acerca do que representa o *agredir* e o *ser agredido*.

Finalizando, através da busca empreendida nesse estudo, “*um olhar ampliado para o bullying*”, é possível concluir que o mesmo está intrinsecamente relacionado aos estereótipos e preconceitos presentes em nossa sociedade contra o outro que se diferencia do padrão estabelecido por grupos hegemônicos. Desta forma, não é um fenômeno recente, apesar de agora receber um novo nome. A experiência vivenciada no GF indica que o bullying deve ser abordado de uma forma ampla, por meio de conversas e debates em que os alunos sejam levados a refletirem sobre as raízes de posicionamentos que provocam atitudes de ***não aceitar***, de ***agredir o outro*** e de ***concebê-lo como inferior***, tendo como motivação alguma marca que o diferencia do padrão estabelecido. O estudo permite também, repensarmos o papel importante da escola enquanto instituição educativa, enquanto instituição social fundamental na construção de uma sociedade democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das graças. **Violências nas escolas/** Miriam Abramovay et. al. Brasília : UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

_____. CUNHA, Anna Lucia. Discriminação: Uma face da violência nas escolas. **Revista Linha Direta - Educação por escrito**, n. 135, ano 12, jun. 2009.

_____. Entrevista. **Dialogia**. São Paulo, v. 5, p. 15-22, 2006.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física**. Programa de Pós Graduação em Educação-UFMG, Dissertação-Mestrado, 1998.

ALVES, Nilda. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANTUNES, Deborah Christina. **Razão instrumental e preconceito: reflexões sobre o bullying**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2008.

_____; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Revista Psicologia & Sociedade**. v. 20, n. 1. Porto Alegre, Jan./Apr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000100004>.

BARROS, Carlos; PAULINO, Wilson Roberto. **Ciências – O meio ambiente: manual do professor**. Ed. Reform. São Paulo: Ática, 2006.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): Uma aproximação. In: **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciências da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), n. 79 - 2002.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. In: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez 2002.

CLARK, Scheryk; PAECHTER, Carrie. 'Why can't girls play football?' Gender dynamics and the playground. **Sport, Education and Society**. V. 12, n. 3, pp. 261-276, ago. 2007.

COLOMBIER, Claire. **A violência na escola**. São Paulo: Summus, 1989.

CUBAS, Viviane de Oliveira. Bullying: Assédio moral na escola. In: CAREN, Ruotti; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane de Oliveira. **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos Investigativos I: Novos olhares na pesquisa em educação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. n.23, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200004>.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: _____ (org.). **Os anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. “¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?”. In: Daniel Mato (coord.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, p. 95-110, 2004.

DAOLIO, Jocimar. A construção social do corpo feminino, ou o rito de transformar meninas em “antas”. In: _____. **Cutura: educação Física e futebol**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

DIAS-DA-SILVA, M. Helena G. Frem; FERNANDES, M. José Silva. **As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: Mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais?** In: VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO – Regulação Educacional e Trabalho Docente. UERJ – Rio de Janeiro – RJ, 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/as_condicoes_de_trab_do_prof.pdf>.

DOUGLAS, Mary. **Purity and Danger: an analysis of pollution and taboo**. Londres: Routledge, 1982 *apud* WOODWARD, 2000.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus Editora, 2005.

FAUSTINO, Raquel; OLIVEIRA, Tamires Morete. O cyberbullying no Orkut: A agressão pela linguagem. **Língua, literatura e Ensino**. V. III, mai., 2008.

FIGUEIRA, Márcia Luiza Machado. A revista *Capricho* e a produção de corpos adolescentes femininos. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FLICKINGER, Hans-Georg. Herança e futuro de conceito de formação (Bildung). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 151-167, jan.-mar. 2011.

FREIRE, Madalena. Escola, grupo e democracia. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (orgs). **Paixão de Aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992a.

_____. O que é um grupo? In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (orgs). **Paixão de Aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992b.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1995.

_____. Ditos & Escritos V. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GIANNONI, Carolina; ARCHANGELO, Aline. **Bullying: “Brincadeiras” que fazem chorar!** (Palestra). Semeare: Assessoria Pedagógica, set., 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIROUX, Henry A. **A escola crítica e a política cultural**. Trad. Dagmar M. L. Zibas. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

GOMES, Candido Alberto et. al. A violência na ótica de alunos adolescentes do Distrito Federal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 11-34, jan./abr. 2006.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. **Revista de Educação e Pesquisa**. vol. 29, n.1. Universidade de São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/298/29829109.pdf>>.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. **Vigilância, punição e depredação escolar**. 3ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. Jovens, tutores da desordem e da violência? In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli; MARIGUELA, Márcio (orgs). **Cotidiano Escolar: Emergência e Invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007a.

_____. "Instituciones escolares en Brasil: lo público y lo privado como blanco de la violencia". In: MÍGUEZ, Daniel (org.) **Espacios en Blanco**. Revista de Educación. Dossier: La violencia y las comunidades escolares. Acercamientos a un fenómeno diverso. Serie Indagaciones, Buenos Aires, Argentina: Nucleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) e Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, junio/2007b, p. 37-59.

HAYDEN, Carol; BLAYA, Catherine. Comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas. In: DEARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas: dez abordagens européias**. Brasília: UNESCO, 2002.

IMPrensa Oficial do Estado de São Paulo. **Preconceito e discriminação no contexto escolar: Guia com sugestões de atividade para HTPC e sala de aula**. Projetos: Comunidade Presente e Prevenção também se ensina. Governo do Estado de São Paulo/Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2009.

ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, Julio Groppa. (org.) **Diferenças e preconceitos na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

LOPES NETO, Aramis Antonio. Bullying – Comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de pediatria**. v. 81, n. 5 (supl.), 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>>.

_____. FILHO, Lauro Monteiro; SAAVEDRA, Lucia Helena. **ABRAPIA - Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes**. Associação Brasileira de Multiprofissionais de Proteção à Criança e ao Adolescente. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://www.bullying.com.br>>.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, Gênero e sexualidade**. Porto, Portugal: Porto editora, LDA, 2000.

_____. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LOUZADA, Mauro; VOTRE, Sebastião; DEVIDE, Fabiano. Representações de docentes acerca da distribuição dos alunos por sexo nas aulas de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 28, n. 2, p. 55-68, jan. 2007.

MARTINO, Wayne; BECKETT, Lori. Schooling the gender body in health and physical education: interrogating teachers' perspectives. **Sport, Education and Society**. V. 9, n. 2, pp. 239-251, jul. 2004.

MONTEIRO, Regina Fourneaut (org). **Técnicas fundamentais do psicodrama**. São Paulo; Editora Ágora, 1998.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. In: **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciências da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), n. 79, 2002.

MOREIRA, João Carlos; SENE, Eustáquio. **A geografia no dia-a-dia**. 5ª série: ensino fundamental. Ed. Reform. São Paulo: Scipione: 2006.

OLIVEIRA, Iolanda (org.). **Relações raciais e educação: novos desafios**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Flávia Fernandes.; VOTRE, Sebastião Josué. Bullying nas aulas de educação física. **Revista Movimento**. Porto alegre, v. 12, n. 2, mai. /ago. 2006. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/movimento/article/view/2900/1536>>.

OLIVEIRA, Juliana Munaretti de. **Indícios de casos de Bullying no Ensino Médio de Araraquara–SP**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente – Centro Universitário de Araraquara - UNIARA. Araraquara-SP, 2007.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Exercício docente na escola: relações sociais, hierarquias e espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, p. 557-569, set./dez. 2008.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da diferença. **Tempo Social**. Ver. Sociol. USP, S. Paulo, 2(2): 7-33, 2.sem., 1990.

PINGOELLO, Ivone; HORIGUELA, Maria de L. Morales Horiguela. A percepção dos professores sobre o bullying. **I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral: Crise de valores ou valores em crise?** Centro de Convenções - Unicamp, Campinas, 1 a 3 de jul. 2009. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/coppem/Anais_1COPPEM.pdf>.

RAGGI, Nathália. **Identidades Nômades: as "tribos urbanas" e o contexto escolar**. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2010.

RIBEIRO, Renato Janine. O passarinho de Godard. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; TRACY, Kátia Maria de Almeida. **Noites nômades: espaço e subjetividade nas culturas jovens contemporâneas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

ROVERI, Fernanda Theodoro. **Barbie: tudo o que você quer ser...: ou considerações sobre a educação de meninas.** Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2008.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. **La recherche de la beauté: une contribution à l'histoire des pratiques et de représentation de l'embellissement féminin au Brésil – 1900-1980.** Thèse (Doctorat em Histoire et Civilisations) – Université Paris VII, 1994 *apud* ROVERI, 2008.

_____. Cuidados de si e embelezamento feminino: fragmentos para uma história do corpo no Brasil. In: SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de (org). **Políticas do corpo.** São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SARUÊ, Sandra; BOFFA, Marcelo. **E se fosse com você?: Uma história de bullying.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2007.

SCHWEPPENHÄUSER, Hermann. Kunst-Geschichte-Gesellschaft. In: SCHWEPPENHÄUSER Gerhard (Hrsg). **Soziologie im Spätkapitalismus: zur Gesellschaftstheorie Theodor W. Adornos.** Darmstadt: WissBuchgesellschaft, 1995 *apud* VILELA, 2007.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo.** Tradução Laureano Pelegrin. Bauro, SP: EDUSC, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Dezir Garcia da. **Violência e estigma: bullying na escola.** Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas. Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UVRS, 2006. Disponível em: <http://btd.unisins.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=226>.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula; SALLES, Leila Maria ferreira. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 217-232, 2010.

SMITH, Peter K. "Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In BLAYA, C; DEBARBIEUX, E. (orgs). **Violência nas escolas e políticas públicas**. p. 187-205. Brasília: UNESCO: 2002.

SOARES, Luiz Eduardo. Juventude e Violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (org.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. S.P.: Instituto Cidadania e Ed. Fundação Perseu Abramo, 2007.

SODRÉ, Marcelo Santos; PALHANO, Eleanor Gomes; SODRÉ, Michel Santos. Um Estudo de Caso sobre Castigo e Perdão: do *bullying* à *dialogia*. **XIII Congresso Brasileiro de Sociologia**. UFPE, Recife (PE). 29 mai. 1 de jun. 2007.

SPAGNOL, Antônio Sérgio. Jovens Delinquentes Paulistanos. In: **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, v. 17, n. 2, nov. 2005.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos? : iguais e diferentes**. Tradução Jaime A. Clasen e Ephraim F. Alves. Petrópoles, RJ: Vozes, 1998.

TROYNA, B.; HATCHER, R. **Racism in children's lives**: a study of mainly white primary schools. Londres: Routledge, National Children's Bureau, 1992 *apud* HAYDEN; BLAYA, 2002.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs). **Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada: filosofia da sensação**. Editora da Unicamp, Campinas, 2010.

VALENTE, Ana Lúcia. **Educação e diversidade cultural: Um desafio da atualidade**. São Paulo: Moderna, 1999.

VIGARELLO, Georges. **História da beleza**: o corpo e a arte de se embelezar, do renascimento aos dias de hoje. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 223-248. Jun. 2007.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WOLF, Naomi. **O mito da beleza** – como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rocco, 1992 *apud* ROVERI, 2008.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SITES

Blog Cidadania: “A vida alheia”. Disponível em: <<http://www.blogcidadania.com.br/2011/01/a-vida-alheia/>>. Acesso em 10 de jan. de 2011.

Blog “Projeto Agora”. Disponível em: <<http://www.projetoagora.com>>. Acesso em 15 de set. de 2010.

Dailymotion. ‘Zangief kid’, Vítima de bullying. Disponível em: <http://www.dailymotion.com/video/xhrglb_zangief-kid-vitima-de-bullying_news>. Acesso em 23 de out. de 2011.

E os chargistas não tem nada mais a fazer do que piadas sexistas? Disponível em <<http://www.viomundo.com.br/blog-da-mulher/e-os-chargistas-nao-tem-nada-mais-a-fazer-do-que-piadas-sexistas.html>>. Acesso em 10 de jan. de 2011.

Folha.com. Após polêmica, Richarlyson diz estar preparado para provocações. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/esporte/ult92u318566.shtml>>. Acesso em 23 de out. de 2011.

Greve dos professores do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,apos-um-mes-greve-dos-professores-de-sao-paulo-chega-ao-fim,535661,0.htm>>. Acesso em 5 de mar. de 2010.

Jogo de vídeo-game GTA. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/GTA>>. Acesso em 10 de jan. de 2011.

Olweus Bullying Prevention Program. Disponível em: <<http://www.clemson.edu/olweus/history.htm>>. Acesso em 7 de mar. de 2011.

No país do futebol, preconceito contra as meninas. Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/humanities/1722798-pa%C3%ADs-futebol-preconceito-contra-meninas>>. Acesso em 23 de out. de 2011.

O Globo. Casey Heynes, o estudante australiano, se vinga de bullying com golpe de Street Fighter e vira hit na internet. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/megazine/mat/2011/03/15/casey-heyne-estudante-australiano-se-vinga-de-bullying-com-golpe-de-street-fighter-vira-hit-na-internet-924015776.asp>>. Acesso em 23 de out. de 2011.

PL nº 5369/2009. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=437390>. Acesso em 5 de mar. de 2010.

PL nº 69/2009. Disponível em: <<http://www.camara.sp.gov.br/projintegrapre.asp?fProjetoLei=69%2F09&sTipoPrj=PL>>. Acesso em 15 de set. de 2010.

PL nº 83/2007. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro0711.nsf/1e1be0e779adab27832566ec0018d838/502f88d9b95d6ffc832573150057e17d?OpenDocument>>. Acesso em 15 de set. de 2010.

Portal da Secretaria de Educação Do estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_2010/2010_23_04.asp>. Acesso em 5 de mar. de 2011.

Portal da Secretaria de Educação Do estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_2010/2010_14_06_a.asp>. Acesso em 5 de mar. de 2011.

Superar estereótipos (também na imprensa) é o primeiro passo para romper preconceitos. Disponível em: <<http://mariafro.com.br/wordpress/?p=22576>>. Acesso em 5 de mar. de 2011.

Veja.com. As escolas encaram o bullying. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/especiais_online/bullying/abre.shtml>. Acesso em 23 de out. de 2011.

Vídeos Youtube. Disponível em: <<http://www.youtube.com>>. Acesso em 5 de mar. de 2011.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALMEIDA, Kathanne Lopes; SILVA, Anamaria Cavalcante; CAMPOS, Jocileine Sales. A importância da identificação precoce da ocorrência do bullying: uma revisão de literatura. **Revista de Pediatria**. 9 (1), jan./jun. 2008.

AQUINO, Julio Groppa. (org.) **Diferenças e preconceitos na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

BAUMAN, Zygmunt, 1925- **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi/ Zygmunt Bauman; tradução, Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BERNARDINI, Cristina Helena; MAIA, Helenice. Adolescência, bullying e moléstia: os professores e suas representações sociais. **I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral: Crise de valores ou valores em crise?** Centro de Convenções - Unicamp, Campinas, 1 a 3 de jul. 2009. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/coppem/Anais_1COPPEM.pdf>.

BERNARDINI, Cristina Helena. ECA e bullying: uma análise do discurso de professores. **I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral: Crise de valores ou valores em crise?** Centro de Convenções - Unicamp, Campinas, 1 a 3 de jul. 2009. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/coppem/Anais_1COPPEM.pdf>.

BOTELHO, R. G.; SOUZA, J. M. C. Bullying e Educação Física na escola: Características, casos, conseqüências e estratégias de intervenção. **Revista de Educação Física**. n. 139, dez. 2007. Disponível em: <http://www.revistadeeducacaofisica.com.br/artigos/2007.4/139_rv03.pdf>.

BOTELHO, R. G. Bullying em aulas de educação física: Características, casos e conseqüências para o ambiente escolar. **Anais do XI Encontro Fluminense de Educação Física Escolar**. A Educação Física contribuindo para os processos políticos da escola. Departamento de Educação Física e Desportos, Universidade Federal Fluminense Niterói, n. 11, 2007. Disponível em: <<http://www.uff.br/gef/ANAIS-XI.doc>>.

BOTELHO, Rafael. Guimarães.; PRATGRAU, Maria. Bullying en clases de Educación Física: propuestas de intervención a partir de la educación en valores. **VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas**. Ávila: 30 de jun al 3 de jul de 2008.

CAMARGO, Sonia Mejía. Matoneo em la escuela. In: Instituto para la investigacion educativa y el desarrollo pedagogico – IDEP. **Violencia em la escuela**. Santafé de Bogotá, D.C., Columbia, 1999.

CHAVEZ, W. M. Fenômeno bullying e a Educação Física Escolar. In: **XEnFEFE – Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. 2006**. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/fenomeno-bullying-e-educacao-fisica-escolar>>.

COLOVINI, Cristian Ericksson. **O Fenômeno Bullying na Percepção dos Professores**. Guaíba: Universidade Luterana do Brasil, 2007. Disponível em: <http://www.diganaoaobullying.com.br/secao_recursos/recursos/ulbra.pdf>.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERRE, Núria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1984.

FRICK, Loriane Trombini; MENIN, Maria Suzana de Stefano. Bullying, apenas brincadeiras de idade? **I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral: Crise de valores ou valores em crise?** Centro de Convenções - Unicamp, Campinas, 1 a 3 de jul. 2009. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/coppem/Anais_1COPPEM.pdf>.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 1989.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LARROSA, Jorge. Para qué nos sirven los extranjeros? In: **Educación & Sociedad: revista quadrimestral de Ciências da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)**, n. 79 - 2002.

LISBOA, Carolina; BRAGA, Luiza de Lima; EBERT, Guilherme. O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. **Contextos clínicos**. V. 2, n. 1, jan.-jun. 2009.

LOPES, Luiz Paulo da Moita (org). **Discursos de identidade: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

MASCARENHAS, Suely A. do N. Bullying e moralidade escolar: Um estudo com estudantes do Brasil (Amazônia) e da Espanha (Valladolid). **I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral: Crise de valores ou valores em crise?** Centro de Convenções - Unicamp, Campinas, 1 a 3 de jul. 2009. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/coppem/Anais_1COPPEM.pdf>.

MERKLEIN, Eliane et al.. Representações de estudantes da educação básica do Amazonas acerca do fenômeno bullying como violação de direitos humanos e da cidadania. **I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral: Crise de valores ou valores em crise?** Centro de Convenções - Unicamp, Campinas, 1 a 3 de jul. 2009. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/coppem/Anais_1COPPEM.pdf>.

OLIVEIRA, Agnes Schutz; ANTONIO, Priscila da Silva. Sentimentos do adolescente relacionados ao fenômeno bullying: possibilidades para a assistência de enfermagem nesse contexto: **Revista Eletrônica de Enfermagem**. abr. 2006, vol.8, no.1. Disponível em: <http://www.portalbvsenf.eerp.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-19442006000100005&lng=es&nrm=iso>.

ORTEGA, Rosario. O projeto de Sevilha contra a violência nas escolas: Um modelo de intervenção educacional de natureza ecológica. In: DEARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas: dez abordagens européias**. Brasília: UNESCO, 2002.

PALÁCIOS, Marisa; REGO, Sérgio. Bullying: mais uma epidemia invisível? **Revista brasileira de educação médica**. Rio de Janeiro, v. 30, n.1, jan./abr. 2006.

PEREIRA, Tiago.; MELO, Madalena. O fenômeno do bullying, da agressão e da vitimação em contexto escolar... Efeitos do programa "Outra(s) Forma(s) de Brincar" numa Escola de 1º Ciclo do distrito de Évora. In N. R. Santos, M. L. Lima, M. M. Melo, A. A. Candeias, M. L. Grácio & A. A. Calado (Orgs.), **Actas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia**. Évora: Departamento de Psicologia da Universidade de Évora, 2006.

PRODÓCIMO, Elaine. Agressividade na escola: conhecendo o fenômeno. **I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral: Crise de valores ou valores em crise?** Centro de Convenções - Unicamp, Campinas, 1 a 3 de jul. 2009. Disponível em:<http://www.fe.unicamp.br/coppem/Anais_1COPPEM.pdf>.

SANTOS, Andréia Mendes; GROSSI, Patrícia Krieger. Fenômeno bullying: desvendando esta violência nas escolas públicas de Porto Alegre. **Revista Textos & Contextos**. v. 7, n. 2, p. 286-301. Jul./dez. 2008.

SCOTT, Joan W. Deconstructing Equality-versus-Difference: or the Uses of Poststructuralist Theory for Feminism. **Feminist Studies**. New York, 14(1): Spring 1988 *apud* Pierucci, 1990.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 14º ed.rev. e ampl. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SILVA, Luana Cristine Franzini; PALMA, Ângela Pereira Teixeira. Os conflitos interpessoais e as aulas de educação física: perspectivas para a construção da autonomia. **I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral: Crise de valores ou valores em crise?** Centro de Convenções - Unicamp, Campinas, 1 a 3 de jul. 2009. Disponível em:<http://www.fe.unicamp.br/coppem/Anais_1COPPEM.pdf>.

SOUZA, Elaine Cristina Clemente de. et. al. Agressividade nas aulas de educação física. **I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral: Crise de valores ou valores em crise?** Centro de Convenções - Unicamp, Campinas, 1 a 3 de jul. 2009. Disponível em:<http://www.fe.unicamp.br/coppem/Anais_1COPPEM.pdf>.

ANEXOS

ANEXO 1 – Termo de Consentimento

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Senhores Pais, venho através deste solicitar o vosso consentimento para a participação do aluno sob vossa responsabilidade nos encontros que serão realizados quinzenalmente na EE -----, no primeiro semestre de 2010. Esses encontros têm como objetivo debater e refletir idéias relacionadas ao convívio escolar dos estudantes, enfocando questões referentes ao bullying.

Esses encontros comporão parte da coleta de dados para uma pesquisa de mestrado em andamento do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Esse estudo foi motivado pelos conflitos observados durante as aulas de Educação Física que ministro nesta unidade escolar desde ano de 2008, e objetiva verificar a ocorrência de bullying durante as aulas e as concepções que os alunos têm sobre a questão.

Por meio dos encontros, que serão fotografados e filmados, espero coletar dados que serão posteriormente utilizados na dissertação da pesquisa de Mestrado. Ressalto que a identidade dos alunos participantes será respeitada, não tendo seus nomes divulgados no estudo quando assim os responsáveis preferirem.

Estarei à disposição para quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa através do email ----- e dos telefones -----.

Agradeço a colaboração!

Eu, _____, R.G. sob nº _____, autorizo _____ sob minha responsabilidade a participar dos encontros referentes à pesquisa de Mestrado.

Você gostaria que o nome do participante fosse mantido em sigilo no texto da dissertação? () Sim () Não

Assinatura do responsável

Elise H. de M. Batista

Prof^ª. Dra^ª. Dirce Djanira Pacheco e Zan

CAMPINAS, ____ de _____ de 2010.

ANEXO 2 – Questionários do “Encontro 8”

I- QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

1- Seu nome completo:

2- Data de nascimento: ____/____/____

3- Local de nascimento:

4- Você se considera: () Branco () Amarelo () Pardo () Negro

5- Qual a religião de sua família? () Católica () Evangélica () Espírita
() Outra Qual? _____ () Não possui religião

6- Você é da mesma religião que sua família? () Sim () Não

7- Você mora em casa: () própria () alugada () invasão

8- Sua casa possui quantos cômodos? _____

9- Quantas pessoas moram em sua casa? _____

10-Quais as pessoas que moram na sua casa? (Nome e parentesco)

11-Assinale quais desses itens têm na sua casa e a quantidade:

	Quantidade
Televisão	
Aparelho de DVD	
Automóvel	
Aparelho de som	
Máquina de lavar roupa	
Computador	
Internet	
Microondas	
Geladeira	
Chuveiro	

II - QUESTIONÁRIO SOBRE PARTICIPAÇÃO NOS ENCONTROS

Nome: _____

1- O que significou para você participar dos encontros? Exprese seus sentimentos e impressões nas linhas abaixo:

2- O que mais gostou e o que menos gostou?

3- Contribuiu para alguma mudança em sua vida? Qual?
