

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

Juliane Bazzo

**‘Agora tudo é *bullying*’:
uma mirada antropológica sobre a agência de uma
categoria de acusação no cotidiano brasileiro**

Porto Alegre
2018

Juliane Bazzo

**‘Agora tudo é *bullying*’:
uma mirada antropológica sobre a agência de uma
categoria de acusação no cotidiano brasileiro**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cornelia Eckert.

Porto Alegre
2018

CIP - Catalogação na Publicação

Bazzo, Juliane

'Agora tudo é bullying': uma mirada antropológica sobre a agência de uma categoria de acusação no cotidiano brasileiro / Juliane Bazzo. -- 2018. 333 f.

Orientadora: Cornelia Eckert.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Bullying e agência. 2. Brasil contemporâneo. 3. Acusações sociais. 4. Políticas neoliberais. 5. Etnografia multissituada. I. Eckert, Cornelia, orient. II. Título.

ATA PARA ASSINATURA Nº 01

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
ANTROPOLOGIA SOCIAL - Doutorado
Ata de defesa de Tese

Aluno: Juliane Bazzo, com ingresso em 23/01/2014

Título: **'Agora tudo é bullying': uma mirada antropológica sobre a agência de uma categoria de acusação no cotidiano brasileiro**

Orientador: Prof^a Dr^a Cornelia Eckert

Data: 20/02/2018

Horário: 09:00

Local: Sala de aula do PPGAS

Banca Examinadora	Origem
Claudia Lee Williams Fonseca	UFRGS
Fernando Seffner	UFRGS
Fernanda Bittencourt Ribeiro	PUCRS
Miriam Pillar Grossi	UFSC

Porto Alegre, 20 de fevereiro de 2018.

Membros	Assinatura	Avaliação	Indicação de Voto de Louvor
Claudia Lee Williams Fonseca		aprovado	sim
Fernando Seffner		Aprovada	sim
Fernanda Bittencourt Ribeiro		aprovada	sim
Miriam Pillar Grossi		aprovada	sim

Conceito Geral da Banca: (Aprovada)
Indicação de Voto de Louvor: () Sim () Não

Correções solicitadas: () Sim () Não

Observação: Esta Ata não pode ser considerada como instrumento final do processo de concessão de título ao aluno.

Aluno

Orientador

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
Av. Bento Gonçalves, 9500 Prédio 43311 - 104A - Bairro Agronomia - Telefone 33086638
Porto Alegre - RS

À memória de Ana Carolina, Bianca, Géssica,
Igor, Karine, Larissa, Laryssa, Luiza, Mariana,
Milena, Rafael e Samira – os 12 de Realengo.
Para que nunca se esqueça, para que não se repita.

A João, o guri boa praça por quem sempre torcerei.

A Heverton, meu consorte – companheiro de vida e de sorte –
e aos gatos, Pacífico e Ventania, cartas de amor do nosso cotidiano.

AGRADECIMENTOS

Esta tese configura um estudo ‘multilocalizado’, característica que, antropologicamente, determina uma série de implicações. Para agradecer, exploro o sentido mais lato desse termo, que é o geográfico, uma vez que os capítulos a seguir foram construídos desde múltiplos lugares e, em cada um deles, encontrei quem contribuísse com generosidade para que esse trabalho pudesse existir.

Na região de Gramado e Canela, na Serra Gaúcha, meus agradecimentos somente podem começar por um único espaço: pela escola pública que me acolheu como pesquisadora. Citar nomes aqui, mais que constituir tarefa numerosa, pressuporia ferir um compromisso ético de anonimato. A despeito disso, onde faltam as palavras, quero depositar uma energia de profunda gratidão a cada pessoa que, nessa instituição de ensino, se dispôs ao encontro, para partilhar experiências, inquietações e aspirações. Graças a isso, em meio a uma jornada de investigação itinerante, encontrei nessa escola um porto, de onde saíam e para onde voltavam, com liberdade, meus questionamentos. Muito obrigada a todos por dividirem desafios e esperanças de educação e de vida.

O ingresso nesse ambiente de ensino não teria sido viável sem o espírito democrático do Clube do Livro de Canela, que me permitiu conhecê-lo. A seus criadores, Fernando Gomes e Vanessa Fuhrmeister Candido, bem como a todos os companheiros do clube, meu reconhecimento pela força de nossos debates, inspiradores às minhas reflexões tanto na academia, quanto fora dela. Ao me engajar nesse grupo, fui agraciada com a amizade de Bertha Zanatta, a quem preciso dizer obrigada pelo afeto nunca economizado a mim e à minha família.

Nessa mesma área geográfica, é imprescindível agradecer a disponibilidade e a confiança ofertada pela escola privada onde meu estudo, complementarmente, se desenvolveu. Essa hospitalidade não se materializaria sem a intermediação institucional de Anmol Arora, presidente da Mahatma Meditação - Paz nas Escolas. A essa organização e à equipe pedagógica do colégio, sou deveras grata por compartilharem a crença no valor de se construir conhecimento.

Principalmente em Porto Alegre (RS), mas também em outras localidades do Brasil, tive o privilégio de estar com interlocutores muito diversificados – gestores públicos, pesquisadores, educadores, consultores, ativistas, artistas, entre outros – prontos a dividir saberes, vivências e indagações relatados ao meu tema de interesse que, de modo mais ou menos direto, era deles também. A eles o meu muito obrigada pela inestimável pluralidade de pensamento que me propiciaram.

No Rio de Janeiro (RJ), devo um agradecimento especial à acolhida de Adriana Silveira, presidente da Associação Anjos de Realengo e de seu marido, companheiro de luta, André da Silva Machado, que me receberam para uma etapa crucial da pesquisa de campo. Meu sincero desejo é que essa tese seja instrumento de memória e de militância a agregar na corajosa luta que essa entidade vem promovendo, em favor de um debate público mais honesto sobre educação e violência urbana. Tenham-me como aliada, sempre.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), agradeço os ensinamentos dos professores Ruben George Oliven, Ana Luiza Carvalho da Rocha e Patrice Schuch, de quem tive a satisfação de ser aluna no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social (PPGAS).

Por Cornelia Eckert, meu coração transborda de carinho e gratidão: foi minha professora, orientadora e muito mais. Recebeu-me por incontáveis vezes em seu lar doce lar em meio às

minhas idas e vindas entre a serra e a capital; partilhou seu conhecimento, sua experiência, sua biblioteca; ouviu-me e aconselhou-me; fez-me autoconfiante para seguir em frente e acessar novos e desafiadores horizontes. De nossa convivência, fortaleço meu amor pela antropologia, pela etnografia e pela educação. Muito obrigada Chica querida!

Sou duplamente grata às professoras Claudia Fonseca, do PPGAS/UFRGS e Fernanda Bittencourt Ribeiro, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), por fazerem do exame de qualificação um exercício a um só tempo crítico e estimulante para prosseguir, como também por aceitarem o convite para atuarem como avaliadoras finais deste trabalho. Do mesmo modo, meu muito obrigada à professora Miriam Pillar Grossi, do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGAS/UFSC) e ao professor Fernando Seffner, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS, por comporem a banca quando da defesa da tese.

No PPGAS/UFRGS, convivi com doutorandos e mestrandos que enriqueceram essa travessia em conhecimento e camaradagem. Tive a sorte de encontrar como companheiros de percurso Alexandre de Aquino, Bethânia Zanatta, Dardo Bornia Junior, Felipe Prolo, Juan Pablo Bejarano, Laura Corredor, Lilia Alvarez, Segone Cossa e também Helena Fietz, Luísa Dantas, Marize Schons e Pamela Álvarez. Oxalá sejamos colegas em outras oportunidades! Fui ainda presenteada com a amizade de Ana Paula Marcante Soares, a quem dedico um enorme obrigada pela amorosidade com que me acolheu na sua casa em Porto Alegre, assim como pela afeição que permanece e ultrapassa distâncias.

No Programa de PhD em Antropologia da *City University of New York* (CUNY), meu sincero agradecimento à professora Setha Low que, além de me receber como ouvinte em seu curso ‘Afeto, emoção e espaço’ no outono de 2016, intermediou o contato com o supervisor de meu estágio doutoral nessa instituição de ensino, professor John F. Collins. A ele, meu muito obrigada por me acolher, com todo o amparo estrutural necessário a uma profícua experiência de estudos no exterior, bem como com a especial oportunidade de atuar como sua assistente docente, no curso de graduação sobre etnografias sul-americanas do Departamento de Antropologia do *Queens College*.

Sou grata ainda à professora Lilian Moncada-Davidson, da Divisão de Educação do *Queens College*, por poder desfrutar como ouvinte de seu curso ‘Globalização e Educação Comparada’, em âmbito de mestrado, na primavera de 2017. De fato, eu saí da América Latina, mas a América Latina jamais saiu de mim. Assim, não é mera coincidência que, no *Queens College*, meu destino tenha cruzado com o de Anita dos Santos, *my sweet Brazilian-American friend*. Obrigada por seu companheirismo e por ter me ensinado tantas coisas no tempo em que convivemos em Nova York. Do mesmo modo, *mi cariño* a Brenda Salas, por toda sua gentileza e por nossas adoráveis conversas no espaço do *Latin American and Latino Studies*.

Agradeço uma vez mais à professora Miriam Pillar Grossi, do PPGAS/UFSC que, enquanto ocupante da Cátedra Ruth Cardoso na *Columbia University* durante a primavera de 2017, ofertou-me a rica possibilidade de participar como ouvinte das aulas de seu curso em feminismo e teoria *queer*, nas dependências do *Institute of Latin American Studies*. Ainda em Nova York, devo registrar meu muito obrigada a todos os profissionais que disponibilizaram tempo e conhecimento para a concretização de minha pesquisa de campo em iniciativas *antibullying* sediadas nesta cidade.

Meu reconhecimento à formidável equipe da Comissão Fulbright Brasil, a qual, muito mais que suporte financeiro à realização de um estágio doutoral nos Estados Unidos, concede a seus bolsistas uma volta ao mundo pela riqueza de pessoas e culturas que coloca em nosso caminho.

Aos meus colegas *fulbrighters*, doutorandos em humanidades que partiram comigo em 2016 para diferentes partes do território norte-americano, agradeço pela forte rede de apoio mútuo que geramos, ora virtual, ora presencial, mas, acima de tudo, vital. Essa experiência no exterior não teria deslanchado sem o profissionalismo de Erika Pimental, minha professora de inglês que me fez segura para soltar a língua nesse idioma – *thank you so much!*

No Paraná, minha gratidão aos meus avós, padrinhos e segundos pais, Anna e Angelo Vanhoni; à minha mãe, Elza Vanhoni; ao meu pai, Valter Cesar Bazzo e ao meu irmão, Gustavo Cesar Bazzo. Todos, a seu modo, ofertaram seu apoio para que esse doutorado se concretizasse. Muitas vezes, essas pessoas me indagaram desde o espaço, porque desejavam que eu estivesse geograficamente mais perto delas. Os laços que nos unem, porém, me falam cada dia mais do tempo, que eu diria, caetaneando, é “tambor de todos os ritmos”. Que nossos vínculos possam ser fomentados, reimaginados, recriados, para seguirmos vivendo com otimismo e entusiasmo o caminhar do tempo, com suas delícias e seus desafios, para além de qualquer espaço. Muito obrigada.

À querida Vanessa Rodrigues Viacava quero agradecer de modo singular, por me mostrar na prática algo valioso aprendido por nós, como antropólogas, na teoria: uma bela amizade se sustenta por um ininterrupto ciclo de dádivas ofertadas, recebidas e retribuídas. Obrigada por estar sempre afetiva e intelectualmente perto, mesmo que geograficamente longe – antes, durante e depois desse doutorado. Que continuemos reciprocando muitos dons pela vida afora. Entre o Brasil e a Argentina, sou ainda agradecida por ter como amiga e interlocutora a também antropóloga Fernanda Maidana. Que permaneçamos trocando ideias e afetos, em português, em espanhol, em antropologuês, sempre na expectativa de novos reencontros.

Ao meu marido Heverton Zapelini dos Santos e a nossos fiéis escudeiros felinos, Pacífico e Ventania, não tenho palavras para agradecer o amor compartilhado comigo todos os dias. Por isso, esta tese lhes é dedicada.

A dimensão divina, mais que agradecer, reverencio, uma vez finda essa jornada.

Esta pesquisa foi realizada sob auxílio de bolsa de doutorado no país do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), além de bolsa de doutorado sanduíche do edital n. 20/2015 do convênio entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Comissão Fulbright Brasil.

PROVOCAÇÕES

[Para ler ouvindo, acesse <http://tinyurl.com/provocacoes-verissimo>]

A primeira provocação ele aguentou calado. Na verdade, gritou e esperneou. Mas todos os bebês fazem assim, mesmo os que nascem em maternidade, ajudados por especialistas. E não como ele, numa toca, aparado só pelo chão.

A segunda provocação foi a alimentação que lhe deram, depois do leite da mãe. Uma porcaria. Não reclamou porque não era disso. Outra provocação foi perder a metade dos seus dez irmãos, por doença e falta de atendimento. Não gostou nada daquilo. Mas ficou firme. Era de boa paz.

Foram provocando por toda a vida. Não pôde ir à escola porque tinha que ajudar na roça. Tudo bem, gostava da roça. Mas aí lhe tiraram a roça. Na cidade, para onde teve que ir com a família, era provocação de tudo que era lado. Resistiu a todas. Morar em barraco. Depois perder o barraco, que estava onde não podia estar. Ir para um barraco pior. Ficou firme, firme.

Queria um emprego, só conseguiu um subemprego. Queria casar, conseguiu uma submulher. Tiveram subfilhos. Subnutridos. Os que morriam eram substituídos. Para conseguir ajuda, só entrando em fila. E a ajuda não ajudava. Estavam provocando.

Gostava da roça. O negócio dele era a roça. Queria voltar pra roça. Ouvira falar de uma tal reforma agrária. Não sabia bem o que era. Parece que a ideia era lhe dar uma terrinha. Se não era outra provocação, era uma boa. Terra era o que não faltava.

Passou anos ouvindo falar em reforma agrária. Em voltar à terra. Em ter a terra que nunca tivera. Amanhã. No próximo ano. No próximo governo. Concluiu que era provocação. Mais uma.

Finalmente ouviu dizer que desta vez a reforma agrária vinha mesmo. Pra valer. Garantida. Se animou. Se mobilizou. Pegou a enxada e foi brigar pelo que pudesse conseguir. Estava disposto a aceitar qualquer coisa. Só não estava mais disposto a aceitar provocação.

Aí ouviu que a reforma agrária não era bem assim. Talvez amanhã. Talvez no próximo ano... Então protestou. Na décima milésima provocação, reagiu. E ouviu, espantado, as pessoas dizerem, horrorizadas com ele:

- VIOLÊNCIA, NÃO!

Luis Fernando Verissimo, em *Mais comédias para ler na escola*

RESUMO

Esta tese oferta uma mirada antropológica sobre a agência da noção de *bullying* situada como uma categoria de acusação social no cotidiano contemporâneo brasileiro. Nascido como construto científico durante os anos 70, na região escandinava, o *bullying* conferiu nome a condutas, típicas em escolas, de intimidação sistemática entre pares, no interior de um decurso civilizatório no Ocidente que passa a atribuir reconhecimento a agressões de feição moral. No Brasil, a acepção de *bullying* populariza-se apenas mais tardiamente, em meados da primeira década dos 2000. O espraiamento do conceito no país, inclusive para além dos muros das instituições de ensino, se dá num período sociopolítico específico: aquele de operação sem anterioridade na história nacional de um conjunto de políticas públicas nos campos da inclusão econômica e da diversidade social, alavancadas pelos governos presidenciais do Partido dos Trabalhadores (PT). Essas iniciativas estatais colocam em primeiro plano tensões seculares presentes na sociedade brasileira perante alteridades e iniquidades de naturezas diversas. Tal quadro desencadeia uma série de disputas e confrontos que agência da noção de *bullying* trabalha por traduzir, comunicar e, concomitantemente, abastecer. Para problematizar isso, esta investigação apresenta-se como uma etnografia multissituada, a perseguir agenciamentos do *bullying* em diferentes domínios – científico, estatal, educacional, mercadológico e midiático – , em escalas sociológicas micro, intermediária e macro, a partir de acontecimentos ordinários e extraordinários. Os resultados apontam, de um lado, para um construto que, uma vez legitimado científica e politicamente, se revela potente em desencadear processos de subjetivação e estratégias de militância, capazes de denunciar uma gama de segregações e agir sobre elas. De outro lado, contudo, essas mobilizações encontram limites na exata medida que o conceito possui para subsidiar investidas neoliberais de gestão de populações, as quais demandam o autogoverno dos indivíduos em prol de uma pacificação ideal, mediante suspensão de contextos ético-políticos amplos e conseqüente perpetuação de desigualdades. A consideração dessa dupla faceta própria ao construto do *bullying* se coloca, assim, fundamental para pensar produções acadêmicas, políticas públicas, programas escolares de intervenção, produtos e serviços, bem como coberturas noticiosas, em ação no passado, ativos no presente ou, ainda, a serem planificados no futuro em favor dos direitos humanos e da justiça social.

Palavras-chave: *Bullying*. Agência. Brasil contemporâneo. Acusações sociais. Políticas neoliberais. Etnografia multissituada.

ABSTRACT

The present dissertation offers an anthropological perspective on the agency of the notion of bullying as a category of social accusation in the Brazilian contemporary everyday life. Born as a scientific construct during the 1970's in the Scandinavian region, the concept of bullying, within the Western civilization course that now recognizes moral character aggressions, gave a name to typically school-based conducts of systematic intimidation between peers. In Brazil, the notion of bullying is popularized only later, in the first decade of the 2000's. The concept's dissemination in the country, even beyond the walls of educational institutions, occurs in a specific sociopolitical period: an unprecedented moment in the national history for the operation of a set of economic inclusion and social diversity policies, leveraged by the presidential governments of the Workers' Party (PT). These state initiatives bring to the fore secular tensions regarding alterities and inequalities of different natures that have always been present in the Brazilian society. Such framework unleashes a series of disputes and confrontations that the agency of the bullying notion works to translate, to communicate and, at the same time, to instigate. In order to problematize this scenario, this investigation presents itself as a multi-sited ethnography, pursuing bullying agencies in different domains – scientific, state-owned, educational, marketing and media – on micro, intermediate and macro sociological scales, by means of ordinary and extraordinary events. The results point, on the one hand, to a construct that, once legitimated scientifically and politically, proves itself potent in triggering processes of subjectivation and strategies of militancy, capable of denouncing a range of segregations and acting on them. On the other hand, however, these mobilizations find limits in the exact measure that the concept has been subsidizing neoliberal population management efforts, which demand the self-government of individuals for the ideal pacification, through suspending broad ethical and political contexts and consequently with the perpetuation of inequalities. Considering this double facet of the bullying construct is therefore essential for thinking about academic productions, public policies, school intervention programs, products and services, and also the news coverage which were in action in the past, active in the present, and to be planned in the future in favor of human rights and social justice.

Keywords: Bullying. Agency. Contemporary Brazil. Social accusations. Neoliberal policies. Multi-sited ethnography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Bullying</i> , 2014.....	17
Figura 2 - Localização geográfica da região de pesquisa.....	24
Figura 3 - O trabalho de campo	34
Figura 4 - Agência do <i>bullying</i> : hipercategorias de acusações em relação	103
Figura 5 - Escola Tasso da Silveira: o antes e o depois do massacre.....	140
Figura 6 - A Praça Anjos da Paz	144
Figura 7 - O <i>bullying</i> e as turbulências na escola brasileira contemporânea	166
Figura 8 - A massificação de um conceito científico	221
Figura 9 - Resolva esta charada.....	260

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Questões-chave para entrevistas estruturadas	37
Quadro 2 - Caracterização dos estudantes entrevistados na escola pública	39
Quadro 3 - Caracterização dos docentes entrevistados na escola pública.....	40
Quadro 4 - Caracterização das turmas observadas na escola pública	46
Quadro 5 - Amostra de pesquisadores entrevistados.....	53
Quadro 6 - Atividades do trabalho de campo no exterior	56
Quadro 7 - Políticas inclusivas dos governos petistas.....	80
Quadro 8 - <i>Bullying</i> e redes sociais nas eleições de 2014: repercussões midiáticas	93
Quadro 9 - O <i>bullying</i> nas manchetes da política.....	94
Quadro 10 - Categorização de apelidos pejorativos no universo escolar de pesquisa.	193

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
-------------------------	-----------

CAPÍTULO 1

O TRABALHO DE CAMPO: POR ENTRE OS TENTÁCULOS DA AGÊNCIA DO BULLYING.....	31
---	-----------

1.1 NA ESCOLA.....	34
1.1.1 Interlocuções na escola pública.....	37
1.1.2 Observações na escola pública.....	46
1.1.3 Grupos focais e entrevistas na escola privada.....	49
1.2 NO ESTADO.....	51
1.3 NA ACADEMIA.....	52
1.4 NA MÍDIA.....	54
1.5 NO MERCADO.....	55
1.6 NO EXTERIOR.....	55
1.7 DA ATENÇÃO ÉTICA.....	59

CAPÍTULO 2

TRILHAS ANTROPOLÓGICAS PARA UMA ETNOGRAFIA DA AGÊNCIA DO BULLYING.....	63
---	-----------

2.1 “ELES”.....	66
2.2 A SENSIBILIZAÇÃO À VIOLÊNCIA MORAL NO OCIDENTE.....	68
2.3 UM DISPOSITIVO <i>PSI</i> NUM CONTEXTO NEOLIBERAL.....	71
2.4 O DESPONTAR DO <i>BULLYING</i> NA CENA BRASILEIRA.....	76
2.4.1 Os excluídos no alvo das políticas.....	77
2.4.2 A marcha da psicologização.....	82
2.4.3 A diversidade sob holofotes.....	85
2.4.4 Desigualdades em confronto.....	88
2.5 UM ENTREATO ETNOGRÁFICO.....	95
2.6 <i>BULLYING</i> E ACUSAÇÕES.....	97
2.6.1 Um mapa interpretativo.....	100
2.6.2 Uma categorização analítica.....	103
2.6.3 A agência interseccional.....	114

CAPÍTULO 3

DE *COLUMBINE* A *REALENGO*: A MOLDAGEM DE UM CONSTRUTO EM MEIO A EVENTOS CRÍTICOS 119

3.1 O ORDINÁRIO E O EXTRAORDINÁRIO.....	121
3.2 NORUEGA, 1982.....	124
3.3 <i>COLUMBINE</i> , 1999	127
3.4 <i>REALENGO</i> , 2016.....	135
3.4.1 Alerj, 07 de abril de 2016, 18h30	136
3.4.2 Escola Tasso da Silveira, 06 de abril de 2016, 10h	138
3.4.3 Praça Anjos da Paz, 07 de abril de 2016, 8h15	145
3.4.4 Jardim da Saudade Sulacap, 07 de abril de 2016, 12h30	148
3.4.5 De volta à Alerj.....	151
3.4.6 O caminhar do ativismo.....	159
3.5 <i>BULLYING</i> , EVENTOS CRÍTICOS E A AGENDA TRANSNACIONAL.....	161

CAPÍTULO 4

É *BULLYING* OU NÃO É? AGENCIAMENTOS NO CONTEXTO ESCOLAR 166

4.1 UM CONCEITO NA CORDA BAMBA	168
4.2 PARA PENSAR AGÊNCIAS FLUTUANTES	172
4.3 LUCAS: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DE UMA VÍTIMA	174
4.3.1 Agências de adultos	180
4.3.2 Agências de crianças	183
4.3.3 Diferenças, desigualdades	185
4.4 MARINA: NA TEIA COTIDIANA DAS ACUSAÇÕES.....	187
4.4.1 Apelidos: vetores de agência.....	189
4.4.2 À guisa de classificação.....	192
4.5 FERNANDA: DAS HOSTILIDADES EM CIRCULAÇÃO	195
4.5.1 Acusações em sistema.....	198
4.5.2 Agências expandidas	201
4.6 LEANDRO: NO ENTREVERO ESCOLA-FAMÍLIA.....	206
4.6.1 Agentes e agências em desavença.....	212
4.7 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE LUTAS	218

CAPÍTULO 5

PARA ALÉM DOS CÍRCULOS ACADÊMICOS: UMA TRAJETÓRIA DA MASSIFICAÇÃO DE UM CONCEITO CIENTÍFICO..... 221

5.1 POR ENTRE CORREDORES ACADÊMICOS.....	225
5.2 EM MEIO ÀS ARENAS CIENTÍFICAS	231
5.3 PELAS PRATELEIRAS DE AUTOAJUDA.....	236
5.4 AS VÍTIMAS RETROATIVAS.....	242
5.4.1 Bianca.....	243
5.4.2 Gisela.....	245
5.4.3 Zélia.....	245
5.4.4 Denise.....	247
5.4.5 <i>Bullying</i> e memória.....	248
5.4.6 Testemunhos coproduzidos	249
5.4.7 Um movimento de vítimas solitárias	254
5.5 EDUCAR AS EMOÇÕES	256

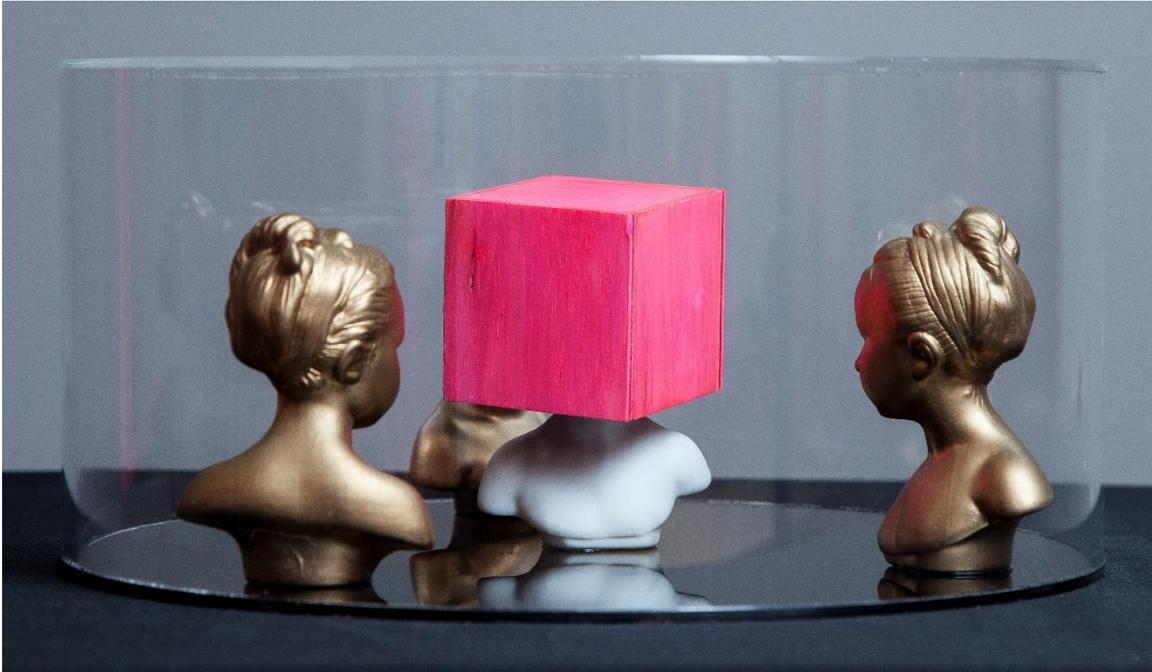
CAPÍTULO 6

ENTRE RESTAURAR E CRIMINALIZAR: UMA GENEALOGIA DA LEI DE COMBATE À INTIMIDAÇÃO SISTEMÁTICA..... 260

6.1 NO RASTRO DE FILIAÇÕES	263
6.2 O TRÂMITE NO CONGRESSO NACIONAL	267
6.2.1 O respaldo pericial.....	269
6.2.2 Um estrangeirismo na berlinda.....	270
6.2.3 A nebulosidade dos motivos.....	272
6.2.4 Para além dos muros da escola.....	275
6.2.5 O dilema da responsabilização	275
6.3 NO ENCALÇO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	277
6.3.1 Educar sem discriminar	277
6.3.2 Gestão de conflitos e combate ao <i>bullying</i>	283
6.3.3 Dos inexoráveis políticos.....	287
6.4 NA SINTONIA DO ENTORNO.....	292
6.4.1 <i>Bullying</i> é crime!	294
6.4.2 Gênero, a palavra proibida.....	298

CONCLUSÃO..... 306

REFERÊNCIAS 313



BULLYING, 2014.

André Venzon (Porto Alegre/RS)

Objeto, bustos de porcelana e caixinha de tapume em tambor de acrílico.

Foto de Alexandre Serafini

INTRODUÇÃO

Bullying designa em língua inglesa o ato decorrente do substantivo *bully*, que significa algo próximo a “brigão” ou “valentão” em português. De autoria atribuída ao sueco Dan Olweus (2006), professor e pesquisador do campo da psicologia na Universidade de Bergen (Noruega), o *bullying* é um construto científico da década de 70, que vem se alastrando mundialmente desde então, na função de nomear agressões de natureza intimidante e repetitiva entre pares em ambientes educacionais.

De acordo com o estudioso, o *bullying* contempla quaisquer “ações negativas” sistemáticas e intencionais, infligidas por um ou mais estudantes contra outro, em cenários onde há desequilíbrio de poder. Pode ocorrer verbalmente (por ameaças, insultos, provocações e/ou atribuição de nomes pejorativos); por contato físico (por tapas, empurrões, chutes e/ou beliscões) ou ainda silenciosamente (por caretas, gestos e/ou exclusão). Pioneiramente, Olweus situou a identificação, o combate e a prevenção desse tipo de violência como uma questão de garantia de direitos humanos fundamentais nas modernas democracias (*id.*).

No Brasil, o termo cunhado por Olweus experimenta uma vultosa popularização somente a contar de meados da primeira década dos anos 2000. A essa altura, já havia transcendido, aqui e internacionalmente, a aplicação ao universo educacional. Seu mais famoso desdobramento reside no chamado *cyberbullying*, que consiste no *bullying* praticado via meios eletrônicos, dentre eles, os telefones celulares e as redes sociais virtuais. Porém, outras facetas vêm se revelando: expressões como *bullying* étnico-racial, *bullying* homofóbico, *bullying* corporativo, *bullying* esportivo, *bullying* familiar e *bullying* político têm aparecido com recorrência tanto na cobertura midiática, quanto em matérias do legislativo brasileiro.

Tais especificidades do ingresso de um conceito científico em domínios leigos, indubitavelmente, clarificaram-se para mim a partir da investigação antropológica efetuada para a elaboração desta tese de doutorado. Entretanto, o olhar para esse processo iniciou certo tempo antes, o que corrobora a defesa de Edward Evans-Pritchard (2005 [1976]: 244) de que “... o que se traz de um estudo de campo depende muito daquilo que se levou para ele”. Ou seja, para o autor, reverberam na condução da pesquisa o conjunto de experiências anteriores do antropólogo, não apenas as acadêmicas, mas todas as registradas em sua “cabeça e coração”.

Meu primeiro contato com a palavra *bullying* se deu em 2003, quando da construção do livro-reportagem “O crime perfeito: histórias de crianças e adolescentes vítimas de abuso moral no lar” (Bazzo; Nunes, 2004), como trabalho de conclusão do bacharelado em jornalismo que eu então cursava. O estímulo à escrita desse produto jornalístico originou-se de uma busca por entender e defrontar minhas próprias e conflituosas vivências familiares daquele tempo. À época, muito pouco se falava na esfera pública brasileira sobre o abuso moral, compreendido, em linhas gerais, como todo tipo de violência que não fosse exclusivamente de ordem física.

Nesse âmbito, a temática do *bullying* surgiu, pontualmente, durante o levantamento de dados para o livro, como uma forma de violência que vinha sendo identificada entre alunos em escolas e cujos estudos, já avançados no exterior, começavam a ganhar proeminência no país. A confecção do trabalho de término de curso incentivou-me, posteriormente, a colecionar excertos de jornais, revistas e *sites* que foram evidenciando o crescente reconhecimento do abuso moral no universo urbano brasileiro. Dessa maneira, de 2004 a 2010, monitorei o avanço da repercussão midiática primeiro do *assédio moral* no trabalho, depois do *bullying* nas instituições de ensino e, mais recentemente, da *violência psicológica* no âmbito doméstico, especialmente contra a mulher e, muito mais timidamente, contra a criança e o adolescente.

Percebe-se que nomenclaturas específicas se consolidaram no decorrer do tempo, conforme se pluralizavam a produção acadêmica, os precedentes jurídicos e os instrumentos legais em torno da temática, os quais passaram a conferir cada vez mais subsídios ao material de imprensa¹. Não obstante, constata-se que, recentemente, o termo *bullying*, associado a adjetivos outrora mencionados, como *corporativo* e *familiar*, tem superado no senso comum o emprego das outras nomenclaturas disponíveis no panorama do abuso moral, substituição esta que motiva esta tese e é nela objeto de atenção.

O esforço de colecionadora de recortes se profissionalizou quando ingressei em 2011, já enquanto antropóloga após a conclusão do mestrado, no grupo multidisciplinar de investigadores da pesquisa “Cenários de Futuro em Educação no Brasil”. Esse estudo teve condução dos Observatórios do Sistema Federação das Indústrias do Estado do Paraná (Fiep), a pedido do departamento nacional do Serviço Social da Indústria (Sesi). Era parte de meu

¹ Nesse quadro, *cf.* sobre assédio moral no trabalho o estudo referência de Margarida Barreto (2005). Para um apanhado da evolução do conceito de violência psicológica doméstica contra a mulher, *cf.* Isadora Machado (2013), com sua abordagem ancorada na Lei Maria da Penha.

trabalho na pesquisa acompanhar debates públicos de quaisquer assuntos que tangenciassem os rumos da educação brasileira e, dentre eles, o *bullying* emergia com destaque.

Em abril daquele ano, as discussões em torno desse tema explodiram diante da ocorrência do denominado “Massacre de Realengo”. Nesse trágico acontecimento, um ex-aluno da Escola Municipal Tasso da Silveira, situada no referido bairro carioca, adentrou a instituição de ensino sob a justificativa de dar uma palestra e matou a tiros mais de uma dezena de estudantes. De acordo com a opinião pública, o extenso *bullying* sofrido pelo assassino em sua trajetória escolar – em virtude de dificuldades de aprendizado, comportamento retraído e andar claudicante – o teria conduzido a buscar vingança (Ritto, 2011).

A partir desse terrível episódio, o *bullying* adquire perante a sociedade brasileira contornos de fenômeno de violência de monta, digno de cuidado e intervenção. As repercussões desse acontecimento foram por mim acompanhadas como parte da equipe do estudo “Cenários de Futuro em Educação no Brasil”, na qual permaneci até 2012. No ano seguinte, quando transferi residência do Paraná ao Rio Grande do Sul, por questões a um só tempo familiares e profissionais, voltei-me à construção do pré-projeto de pesquisa que subsidiaria esta tese.

De tal pano de fundo de vivências, portanto, traçou-se o propósito da presente investigação em antropologia social, iniciada em 2014, cujo objetivo reside em problematizar a agência do conceito de *bullying* enquanto uma categoria de acusação ativa no cotidiano brasileiro contemporâneo. Para Sherry Ortner (2007), a “agência” configura uma “propriedade dos sujeitos sociais”: quaisquer atores a possuem, porém, em graus diferenciados e imprevisíveis, condicionados às circunstâncias de poder e de desigualdade operantes em cada universo socio-histórico.

Nessa perspectiva, a capacidade de agência não demarca um atributo psicológico, mas uma prontidão pessoal para concretizar “projetos” que, uma vez frutificados de “desejos”, se tornam objeto de buscas intrinsecamente inseridas em “teias de relações” sociais. Sob tal ótica, estão em ação “atores subjetivamente complexos” que, embora tracem planos próprios, nunca o fazem de modo irrestrito, uma vez que a agência deles surge inerentemente implicada em termos de alcance àquela dos demais sujeitos atuantes ao seu redor, em diversos níveis (*id.*).

A argumentação de Ortner (*id.*) funda-se numa “teoria da prática”, que pressupõe relações “dinâmicas” e “transformadoras” entre as ações individuais e as estruturas sociais, culturais e históricas. Isso significa que essas macroestruturas compelem os agenciamentos individuais e, ao mesmo tempo, são por eles modificadas. Nesse sentido, ao tratar nesta pesquisa

sobre a agência do *bullying*, pressuponho um construto com potencial de informar singularmente as práticas dos atores, como também atores capazes de desencadear mutações de um construto por meio de suas práticas, isso de maneira inseparável e concomitante.

As condutas cobertas hoje pela noção de *bullying* não são, por certo, uma novidade. Contudo, apenas muito recentemente no Brasil passam a ser condenáveis. Assim, na atualidade, quando alguém proclama ‘Isso é *bullying*!’ está proferindo, para usar a terminologia de Gilberto Velho (1981a), uma “acusação”. Sob essa luz, vê-se o conceito de *bullying* fincar raízes onde antes havia uma “área de significado aberto” – sob a qual pairavam condutas sem nome tidas por naturais traquinagens infanto-juvenis – tornando-a prenhe de “desvio”. Emerge, então, o reconhecimento de agentes e alvos – agressores e vítimas – dessa espécie de comportamento.

A mudança de um estado classificatório para outro atesta a premissa de Velho de que “... não existem desviantes em si mesmos, mas sim uma relação entre (...) indivíduos [e] grupos (...) que *acusam* outros atores de estarem consciente ou inconscientemente quebrando, com seu comportamento, limites e valores...” (*ibid.*: 23, grifo meu). Essa transformação de *status* não se dá, por conseguinte, porque há um fenômeno inédito de violência. Verifica-se, sim, uma sensibilidade diferenciada em relação a certas práticas ordinárias, que não decorre tão somente da delimitação de um construto científico de identificação ou da sanção de normas de controle ou da susceptibilidade dos indivíduos. Essa percepção nova e visível resulta, sim, de um somatório de “situações microscópicas” desenhadas no interior de dinâmicas de poder próprias das formações coletivas.

Para compreender esse movimento, recorro nesta tese a uma “análise da política do cotidiano” pela via etnográfica. Segundo Velho (*id.*), uma reflexão nesses termos norteia-se por transcender tradicionais tentativas de um entendimento psíquico do desvio para nele valorizar seu fundamento social inextricável. Esse viés interpretativo permite, de saída, situar o *bullying* agenciado como uma inculpação que se conforma, com recorrência, em resposta a alguma outra. Isso se deve à capacidade ímpar demonstrada pelo conceito de imantar-se a marcadores de alteridade dos mais diversos – como os étnico-raciais e de orientação sexual já referidos –, eles mesmos mobilizadores de longa data de uma profusão de acusações na sociedade brasileira.

Dadas tais características, na trilha de Michel Foucault (1984:10), apreende-se aqui o *bullying* enquanto um “dispositivo”, ou seja, um artefato portador de uma “experiência historicamente singular”, que inclui “... a formação dos saberes que a ela se referem, os sistemas de poder que regulam sua prática e as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se

reconhecer como sujeitos...” desse construto. “Dispositivos” não são, em essência, genuínos ou falaciosos, mas sim permeados por “jogos de verdade” que, segundo Foucault, refletem disputas de poder orientadas para resultados. Com isso em mente, esta investigação perscruta a agência da noção de *bullying* por intermédio de “problematizações morais”, que renunciam a uma tautologia de “interdições”, para pensar os caminhos pelos quais os sujeitos se constroem eticamente a partir do manejo de “dispositivos” a lastrear as ações deles no mundo.

Para tanto, reconhece-se que agenciamentos do *bullying* vêm tomando forma em domínios e escalas muito variados no cenário brasileiro: em pesquisas científicas; em programas de prevenção e intervenção; em estratégias de ativismo; em instrumentos legais; em produtos e serviços; em conteúdos noticiosos ou ainda nas “zoeiras”. Com esse termo, aponta Alexandre Pereira (2010), diferentes grupos juvenis têm definido no Brasil suas relações de “socialidade jocosa”, que incluem, dentre outros elementos, “gozações” de feição discriminatório, atualmente associadas ao *bullying*, na escola ou fora dela. Tal conjuntura remonta um debate antropológico clássico principiado por Alfred Radcliffe-Brown (1973 [1940, 1949]), acerca da ambivalência a perpassar todo o tempo o exercício da jocosidade. Nesse âmbito, as fronteiras entre reciprocidade e animosidade se revelam deveras fluidas, sempre sintonizadas a contextos socioculturais determinados.

Em campanhas de combate à intimidação em escolas, acompanhadas por mim no decorrer deste estudo, constatei a presença de certos slogans explorados à exaustão, como “*Bullying* não é brincadeira” ou “*Bullying*, brincadeira sem graça”. Percebe-se, a partir disso, que esse construto coloca hoje em tensão aberta as sutilezas existentes entre os atos de “rir com” e de “rir de” (Lagrou, 2009), com toda uma série de implicações, discutidas ulteriormente. Importa, por agora, sinalizar que esse processo confere uma peculiar vitrine a um personagem secundário nos eventos de violência: o cúmplice. Na literatura existente sobre *bullying*, é considerado, dessa forma, central o papel das “testemunhas” que se riem das vítimas, em contrapartida à ação do agressor (Lisboa *et al.*, 2014).

Como dito, o debate social em torno do *bullying* origina-se e se mantém vivo pela identificação de sociabilidades conflituosas como um problema presente nos espaços de educação infanto-juvenil. Desse modo, embora se proponha a analisar a agência desse conceito numa gama de domínios, este trabalho não poderia deixar de imprimir preeminência a uma reflexão desde as instituições de ensino. Em favor disso, a etapa de maior duração e intensidade da pesquisa etnográfica foi a compreendida por observações e interlocuções com duas

comunidades escolares, situadas nos municípios de Gramado e Canela, na região da Serra Gaúcha, onde à época teve moradia fixada².

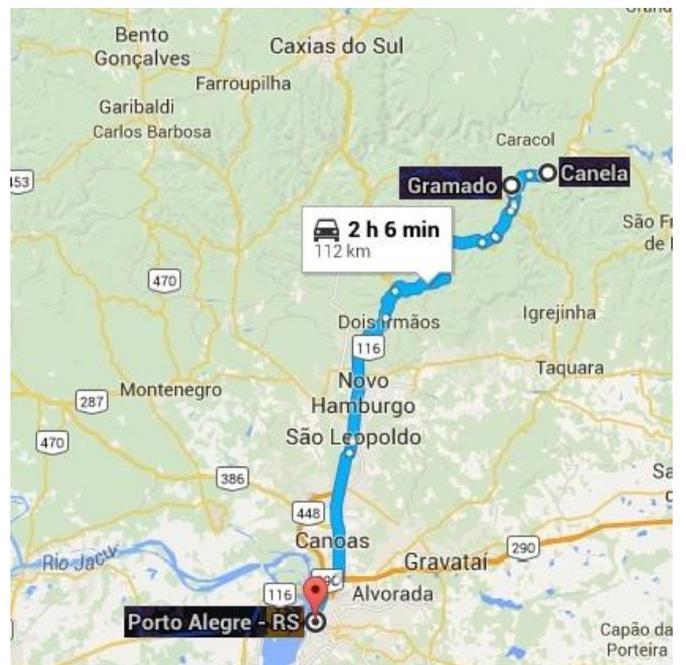
Sob inspiração de Adrian Mayer (1987), pode-se assim dizer que, na rede de atores costurada para a confecção deste estudo, a escola operou como uma espécie de “ego” a mobilizar e orientar as ponderações sobre todos os demais. Por essa via, há uma especial atenção às “práticas culturais” infanto-juvenis ao redor da noção de *bullying*, as quais, segundo Alexandre Pereira (2015a), são ao mesmo tempo relacionais e dinâmicas, locais e globais, além de intrinsecamente conectadas a atributos geracionais, de classe social, de gênero, de sexualidade, de raça e etnia, dentre outros marcadores de diferença em vigor nos cenários metropolitanos da contemporaneidade.

Todavia, não resta dúvida de que uma abordagem antropológica da agência do construto do *bullying* na atualidade brasileira se amplia em contundência quando considerados outros domínios de sua circulação, a saber, o científico, o estatal, o midiático e o mercadológico, todos eles contemplados nesta tese. Logo, nessas esferas, o esforço etnográfico esteve em identificar e problematizar, em linha com Howard Becker (2008), a atuação dos “empreendedores morais”. Estes são indivíduos, instituições, iniciativas e documentos responsáveis hoje por agenciar o conceito de *bullying* numa variedade de contextos e, dessa maneira, alavancar uma série de filosofias, políticas e práticas, orientadas para fins diversificados.

Becker (*id.*) posiciona como um “drama complexo” a criação de normatividade, chancelada em lei ou não, para condutas tidas como fora de padrões coletivos aceitáveis. Trata-se de um processo intrincado, com desenvolvimento no tempo e com implicação de uma rede cooperativa, mas nem sempre solidária de atores, cujas percepções e aspirações ora se encontram, ora divergem. Num decurso desse tipo, argumenta Ian Hacking (2013), noções tais como o *bullying* surgem continuamente “moldadas” por um rol de agentes, que conferem a elas maior ou menor importância ou simplesmente nenhuma ênfase, a depender da sua “rede de interesses”. Para essa empreitada analítica, melhor descrita adiante, estabeleci como ponto fixo o Estado do Rio Grande do Sul, de onde o trabalho de campo se irradiou a outras localidades do país, como também a um plano internacional, a determinar repercussões internas.

² As cidades de Gramado e Canela, cuja principal atividade econômica é o turismo de eventos, distam cerca de 9 quilômetros entre si. Graças a essa proximidade, visitantes e moradores usufruem cotidianamente da estrutura urbana de ambos os municípios. Em 2017, a população estimada em cada um deles não ultrapassava a marca de 45 mil habitantes (Fonte: www.ibge.gov.br). A localização geográfica da região de pesquisa pode ser conferida na Figura 2, disposta a seguir.

Figura 2 - Localização geográfica da região de pesquisa



Fonte: Google Maps

Uma vez alicerçada pela imersão no cotidiano do universo escolar, conjugada ao investimento de pesquisa em outros contextos relevantes para capturar agenciamentos do *bullying*, abracei mais um ensinamento de Evans-Pritchard (2005 [1976]:244, grifo meu), de que “... o antropólogo deve *seguir* o que encontra na sociedade que escolhe estudar: a organização social, os valores e sentimentos do povo, e assim por diante”.

A ênfase no verbo *seguir* coaduna-se com o pressuposto, aplicável aqui, que orientou a etnografia de Teresa Caldeira (2000), acerca do avanço da criminalidade na cidade de São Paulo no período da redemocratização (1985-1989). Ao tomar por matéria de reflexão as “experiências de violência e segregação” vivenciadas pelos habitantes da maior metrópole do país, a autora trabalhou com um tipo de alteridade que foge ao sentido clássico disciplinar, tendo em vista não se concentrar em grupos específicos, geograficamente circunscritos. Segundo ela, em seu estudo “... não há um outro fixo (...). Há apenas deslocamentos” (*ibid.*:19).

Colocar-se numa posição atenta e sensível a uma multiplicidade de agenciamentos em trânsito pressupôs se permitir “afetar” (Favret-Saada, 2005) por uma atmosfera cotidiana em que o termo *bullying* tem literalmente pipocado, como recurso para verbalizar relações e situações das mais variadas nas quais sujeitos se sentem intimidados e agredidos. Em decorrência desse cenário, ouvi de interlocutores, um sem-número de vezes, a exclamação que titula esta tese: “Agora tudo é *bullying!*”. Com essa frase, eles indicavam o desafio diário de serem politicamente corretos todo o tempo, a fim de lidar com o crescente volume de indivíduos que se colocam como vítimas de casos de *bullying* e, conseqüentemente, demarcam em seu entorno agressores para tais ocorrências.

Como investigadora, percebi esse quadro tornar-se ainda mais melindroso ao longo dos quatro turbulentos anos que envolveram a dedicação a esse estudo. Nesse curto intervalo, de 2014 a 2017, os cidadãos brasileiros assistiram à reeleição democrática, porém sob pequena margem, da sua primeira presidente mulher, Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT); viram a saída da chefe do Executivo em um controverso processo de *impeachment*; sentiram as agruras de um novo governo estabelecido sem respaldo de voto popular; aplaudiram o combate pioneiro à corrupção política da operação policial batizada de “Lava Jato” e também frustraram-se com suas limitações de efetividade; por fim, começaram a sentir a ebulição que deverá marcar o novo pleito em 2018, com estratos políticos progressistas à esquerda se organizando às pressas para capturar o eleitorado, diante de segmentos conservadores à direita crescentes em popularidade.

“Estamos todos tateando no escuro em um processo de transformação social rápido e profundo”, afirma acerca desse período a antropóloga Rosana Pinheiro-Machado (2016). Nesse movimento de *tatear*, como se clarificará no transcorrer dos capítulos da tese, a agência da ideia de *bullying* ganha uma notável proporção para comunicar e tratar tensões, dado seu potencial de magnetizar marcadores de diferença diversificados e de efervescer acusações sociais. Tal operacionalidade impulsiona-se em um país cuja gravidade da crise política pôs a nu e exigiu lidar com uma histórica subalternização da alteridade de indivíduos e grupos, num cenário de estrondosas desigualdades, favorável tão somente a minorias privilegiadas (Souza, 2016).

Inserida nessa urdidura como etnógrafa, mas também como cidadã, precisei “estranhar o familiar” (Velho, 2013) para estudá-lo. Isso significou ofertar uma escuta séria e dedicada àquilo que quaisquer interlocutores me falassem sobre *bullying*, não apenas nas esferas formais arquitetadas para a investigação, mas em todos os momentos de meu dia a dia. E não foram poucas as ocasiões informais em que o assunto surgiu.

A obra de arte cuja imagem antecede esta introdução, por exemplo, não foi encontrada em uma situação reservada à pesquisa propriamente dita, a despeito de possuir um título que imediatamente se remete à temática desta tese. Em verdade, tal objeto chegou até mim numa ocasião em que buscava alguma distração em meio aos intensos meses de realização do trabalho de campo. Foi na inauguração, em agosto de 2015, de uma pequena galeria de arte em Gramado (RS), cidade em que eu residia e onde esse tipo de evento revelava-se raro, em comparação aos grandes centros urbanos, fato que me atraiu de pronto a comparecer.

Em minutos de circulação pela galeria para conferir a mostra inaugural, intitulada “Mudanças”, de autoria do artista plástico porto-alegrense André Venzon, deparei-me com a obra por ele chamada de “*Bullying*”, concebida no ano de 2014. Composto por quatro bustos de porcelana, o objeto apresenta a seguinte cena: três deles, de cor dourada, rodeiam com um olhar incisivo um quarto, branco, cuja cabeça está coberta por uma caixa de tapume. Este último material constitui uma marca do artista, para evocar contextos em construção e desconstrução nas metrópoles, perceptíveis ao olhar, porém, interditados à visão em sua integralidade.

Da descoberta da obra ao abandono do puro entretenimento, para a retomada da feitura da etnografia, passaram-se poucos minutos. Como o público da exposição não era demasiado grande, consegui me aproximar de seu autor, apresentar rapidamente a mim e à pesquisa, bem como interrogá-lo acerca do objeto que me havia despertado a curiosidade. Essas interpelações foram guiadas pelas considerações de Els Lagrou (2007:49) de que os artefatos auxiliam

sobremaneira a compreensão antropológica “... sobre as interações humanas e a projeção da sua sociabilidade sobre o mundo envolvente”. Segundo ela, toda “forma” pressupõe uma “materialização de ideias, experiências e relações” histórica e culturalmente situadas.

Venzon contou-me ter adquirido separadamente, num leilão de antiguidades, cada um dos bustos que conformam o objeto. A disposição das esculturas douradas em círculo, com a peça branca no centro e com a caixa em tapume sobre a cabeça, constitui toque criativo do artista. Uma interpretação sua para tal composição, relatou-me ele, é que os bustos dourados representariam o dinheiro, enquanto o busto branco, encoberto, a carência dele. Em contrapartida, ofertei-lhe minhas percepções.

Para mim, o objeto poderia evocar uma provocadora troca de posições entre brancos e negros, no âmbito de uma sociedade marcadamente racista como a brasileira. Ou ainda a escultura branca faria uma referência a um sujeito albino, portador de uma característica física diferencial, causadora de intimidação pelos demais bustos em círculo. Foi assim que nos interrogamos e divagamos, eu e o artista: que outras impressões esse objeto suscitaria entre crianças e jovens, como aqueles com quem eu vinha interagindo na escola?

A obra de arte de Venzon integra um extenso conjunto de produtos que vêm sendo criados e comercializados sob o mote do *bullying*, os quais delimitam um contexto de análise denominado aqui por mercadológico. Esses artefatos, de natureza especialmente editorial e lúdica, são assunto na mídia, se movem pelo interior das instituições de ensino, surgem referenciados em pesquisas científicas, fundamentam políticas públicas. Tais elementos “não humanos”, como adverte Bruno Latour (2008), também configuram agentes, não só porque fabricados e usados por pessoas, mas porque, socializados, desenham trajetórias agentivas próprias que escapam ao controle de seus criadores e usuários em particular. Diante disso, foi de central importância perseguir suas rotas em meio aos contextos sob investigação.

A fim de deixar ainda mais clara quão pervasiva a noção de *bullying* aparece nesse tempo atual, trago à baila um outro evento – nada erudito –, que também veio a se tornar etnográfico. Tal descrição inspira-se na constatação de James Holston (2013) sobre a potencialidade dos “encontros públicos corriqueiros” de nos brindarem com “performances” emblemáticas acerca de reclames objetivos e subjetivos dos indivíduos quanto a direitos e vulnerabilidades – no caso do estudo dele, em torno do exercício da cidadania no Brasil. O autor percebe o quanto tal acepção se encontrava alastrada num panorama nacional ao presenciar num banco, em meados dos anos 90, a repreensão aberta e inusitada de uma

manicure, conhecida dele, a um homem de classe média, que havia permitido a um adolescente “furar” uma fila de serviços.

Também no cotidiano de uma instituição bancária a ubiquidade da noção de *bullying* revelou-se para mim, mais uma vez, evidente. Num certo início de mês, dirigi-me a um banco de meu município de residência, antes mencionado, para efetuar o saque de um valor parte de minha bolsa de estudos. De algum modo sabedor de minha fonte pagadora, o atendente do caixa perguntou se eu era estudante de doutorado. Um pouco surpresa com a questão, respondi afirmativamente. Ele então interrogou sobre o tema de minha tese e, assim que lhe contei, emendou: “Nossa, aqui no banco tem muito *bullying!*”.

O tom da colocação não ficou bem claro para mim: meio sério, meio pândego. O fato é que, nos próximos meses, todas as vezes em que seria atendida por esse funcionário, ele me interpelaria, em típica cortesia de cidade pequena, sobre o andamento de minha pesquisa. Além disso, reiteraria, muitas vezes solicitando a confirmação de colegas ao seu lado, a existência de muito *bullying* no dia a dia de trabalho no banco e diria que ali meu estudo poderia “render”.

Nossas conversações nunca foram além disso, mas as breves falas desse funcionário me fizeram ser persistente no esforço de entrevistar uma educadora, atuante numa das escolas onde eu vinha pesquisando, com quem a concretização de um diálogo mais próximo dificultou-se por uma série de intempéries. Essa educadora, ao cruzar comigo pelos corredores, havia ressaltado, em mais de uma ocasião, que “professor também sofre *bullying* no trabalho, não é só o aluno”. Ela, a exemplo do funcionário do banco, sinalizava uma faceta diferenciada do construto científico original de *bullying*, o qual alude exclusivamente à intimidação entre pares escolares. Uma faceta, portanto, não conceitual, mas sim praticada e, em virtude disso, de grande interesse à análise antropológica.

Ocorrências como as antes descritas – nas quais oficialmente não me encontrava em pesquisa de campo, mas que, num estalar de dedos, me conduziam a ele – foram assim comuns ao longo do estudo de doutoramento. Bastava um conhecido qualquer me questionar acerca de meu trabalho para que, logo em seguida, quase sempre se iniciasse o relato de um episódio de *bullying* ocorrido consigo ou com outrem. E mesmo em situações de formal investigação, meus interlocutores quase sempre ultrapassavam fronteiras profissionais nas narrativas que me ofertavam: não contavam histórias de *bullying* apenas na trajetória enquanto educadores, cientistas ou gestores públicos, mas traziam à tona suas próprias experiências da época estudantil ou situações vivenciadas com seus filhos, familiares e amigos.

À medida que tais relatos se desenvolviam, comumente emergia de certos informantes uma expectativa de sugestão de algum “remédio” de minha parte para aquilo que percebiam como *bullying* – afinal, encontrava-me na posição de pesquisadora de algo entendido como um fenômeno de violência e, mais recentemente, como uma questão de saúde pública pelas autoridades (Trovão, 2009). Era sempre um desafio explicar que meu estudo não possuía esse viés, de diagnose e intervenção circunscritas, a prevalecer na produção científica sobre o tema.

O enfrentamento dessa questão pela veia antropológica certamente existe, mas se dá sobretudo quando se problematiza o que Didier Fassin e Richard Rechtman (2009) chamam de “economia moral” em meio à qual o *bullying* desponta no cenário brasileiro. Sob tal lógica, o *bullying* perfaz mais que um construto científico a nomear um tipo específico de agressão; situa-se como uma categoria que veicula percepções diferenciadas sobre violência, sofrimento e reparação hoje existentes em nosso país, como parte do lado ocidental do mundo. O *bullying*, portanto, ao municiar os indivíduos para verbalizar conflitos do cotidiano, também fala do “espírito” do tempo presente, de suas preocupações, valores e expectativas.

Logo, tal acepção traz consigo todo um “novo vocabulário”, desencadeador de “efeitos performativos” sobre o mundo social. Esses impactos ultrapassam os propósitos científicos pensados para o termo e revelam a “inteligência social dos atores” (*id.*). Instigada por essas reflexões, advogo que o presente estudo não naturaliza qualquer noção de *bullying*, mas se preocupa com seu agenciamento no dia a dia das pessoas; com sua potencialidade não somente de descrever, mas de transformar realidades; com sua capacidade de direcionar holofotes a certos elementos ordinários e extraordinários em detrimento de outros. Logo, trata-se de um pensar anterior a ações programáticas, tais como projetos interventivos ou políticas públicas, mas imprescindível para auscultar a eficácia delas.

Nessa senda, esta tese compreende seis capítulos. O primeiro detalha a realização do trabalho de campo em meio à agência tentacular da noção de *bullying*, distribuída por variados campos e escalas possíveis de estudo. O segundo, por sua vez, apresenta o arcabouço teórico-etnográfico que permitiu delimitar trilhas antropológicas norteadoras à pesquisa. Cada capítulo subsequente a estes, embora se inter-relacione aos demais, foca em contextos específicos em que a imersão investigativa se deu.

O terceiro destrincha agenciamentos da acepção de *bullying* nas tortuosas tentativas de elucidação de eventos extremos de violência juvenil – como o chamado “Massacre de Realengo” –, sediados tanto aqui, como no exterior. O quarto, por seu turno, esmiúça os usos

plurais e fluidos que o construto tem recebido no universo escolar do país e as decorrências ético-políticas de tal agência flutuante.

O quinto capítulo expõe, etnograficamente, a trajetória de massificação do conceito de *bullying* no cenário nacional, num movimento que ultrapassa círculos acadêmicos para alcançar a mídia, o mercado e, como popularmente se diz, a boca do povo. O sexto, por fim, desenreda trânsitos do conceito na esfera estatal brasileira. Para tanto, costura-se pelo traçado genealógico do Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), sancionado como Lei Federal n. 13.185 em 2015.

CAPÍTULO 1

O trabalho de campo: por entre os tentáculos da agência do *bullying*

Esta é uma investigação “multilocalizada” (Hannerz, 2003), atributo que pressupõe a inserção do antropólogo em “esferas de valor distintas” (Oliveira, 1994), nesse caso, com a finalidade de pensar sobre moralidades a gravitar em torno de “manifestações empíricas” da agência do conceito de *bullying* no cenário brasileiro contemporâneo. A investida em diferentes planos de pesquisa se sustenta na premissa de que entre eles existem “conexões” (Strathern, 2014), de ordem holográfica e complexa, a mobilizar tanto pessoas, quanto coisas. Por intermédio do trabalho de campo minucioso, essa tessitura gradualmente se desvela e pode ser problematizada etnograficamente.

Dentro de tal perspectiva, o presente estudo abrange conjunturas temporais distintas de imersão. A primeira delas transcorreu entre os anos de 2014 e 2015. Envolveu o mergulho na cotidianidade de duas escolas, uma pública e outra privada, situadas na região dos municípios de Gramado e Canela, na Serra Gaúcha, onde à época residi. Além disso, contemplou a investigação em instâncias estatais, redes científicas e organizações da sociedade civil, situadas em especial na capital Porto Alegre (RS), mas também pontualmente em outras localidades do país, cada qual em sua frente de atuação engajada com o *bullying* enquanto temática.

Um segundo momento da jornada de campo, por sua vez, foi levado a cabo entre 2016 e 2017. Abarcou o estágio doutoral que realizei por nove meses (setembro a maio) nos Estados Unidos onde, na cidade de Nova York, entrei em contato com uma atmosfera recheada de políticas, programas e intervenções *antibullying*, capitaneados por agentes públicos, por grupos acadêmicos e por entidades sem fins lucrativos³. Conforme adiante se discutirá, os Estados Unidos encontram hoje uma singular preeminência no debate internacional sobre *bullying* (Porter, 2013; Derber, Magrass, 2016). Dessa maneira, os dados coletados nesse país, explorados nos capítulos subsequentes, iluminaram comparativamente a tarefa precípua desta tese, que reside em refletir sobre o quadro brasileiro da agência desse construto.

³ O período no exterior se deu sob os auspícios de bolsa de estudos proveniente do convênio Capes/Fulbright. Fui hospedada como pesquisadora visitante na *City University of New York (CUNY)*, onde obtive supervisão do Prof. Dr. John F. Collins, vinculado nessa instituição ao Departamento de Antropologia do *Queens College* e ao Programa de PhD em Antropologia do *Graduate Center*.

Em ambas as etapas do trabalho de campo, houve o acompanhamento sistemático de uma miríade de conteúdos midiáticos, de produtos e serviços do mercado, bem como de impressos de referência, tanto nacionais quanto internacionais, em que o *bullying* vem se colocando como mote. Essa investida, que se soma àquela efetuada *in loco*, sustenta-se na assertiva de Adriana Vianna (2014) de que tais artefatos materiais atuam como “produtores de realidade” e constituem, assim, “peças etnográficas” tão relevantes quanto quaisquer outras.

Tal combinação de frentes de pesquisa inspirou-se em etnografias tais como as assinadas por Luiz Fernando D. Duarte (1988) e Teresa Caldeira (2000). Este primeiro analisa o lugar da “doença dos nervos” como “perturbação físico-moral” entre as classes trabalhadoras urbanas brasileiras, enquanto a segunda problematiza o recrudescimento da criminalidade na cidade de São Paulo no período de redemocratização do país. Para tanto, esses dois antropólogos se valem de observações, conversas e entrevistas a envolver os sujeitos inseridos em suas microrrealidades de estudo, mas também e simultaneamente exploram teses acadêmicas, registros literários, guias informativos, almanaques culturais, títulos massificados, peças publicitárias, debates midiáticos e dados estatísticos.

Considerados tais contornos, vê-se esta tese organizada, metodologicamente, em duas direções. Uma de feitio horizontal composta – para usar uma ideia de Pierre Bourdieu (2003) – por cinco “campos” investigativos: o educacional, o estatal, o científico, o midiático e o mercadológico. Útil à condução da pesquisa, a delimitação desses terrenos de estudo configura um atalho para demarcar, em cada um deles, adesões, restrições, disputas e alianças diante da circulação de um agente de novidade, materializado no construto do *bullying*. Ademais, segundo Bourdieu, é possível “... servir-nos do que aprendemos sobre o funcionamento de cada campo particular para interrogarmos e interpretarmos outros campos” (*ibid.*:119).

A segunda orientação metodológica, por seu turno, adquire uma característica vertical, uma vez que acomoda os campos antes citados em escalas sociológicas de operação “micro”, “meso” e “macro”, na esteira da proposta de Roberto C. de Oliveira (1994). Esse primeiro nível constitui o espaço dominado pela particularidade, de modo que, no presente estudo, abrange a pesquisa circunstanciada no campo educacional, desde um contexto gaúcho. O segundo, por sua vez, configura lugar de mediação, por instâncias cuja atuação intersecciona a realidade dos microcontextos, tais como aquelas dos campos estatal, científico, midiático e mercadológico, aqui considerados em um âmbito brasileiro. Por fim, o terceiro é sede da generalidade e, dessa forma, alcança o exercício investigativo efetuada no exterior e suas repercussões nacionais.

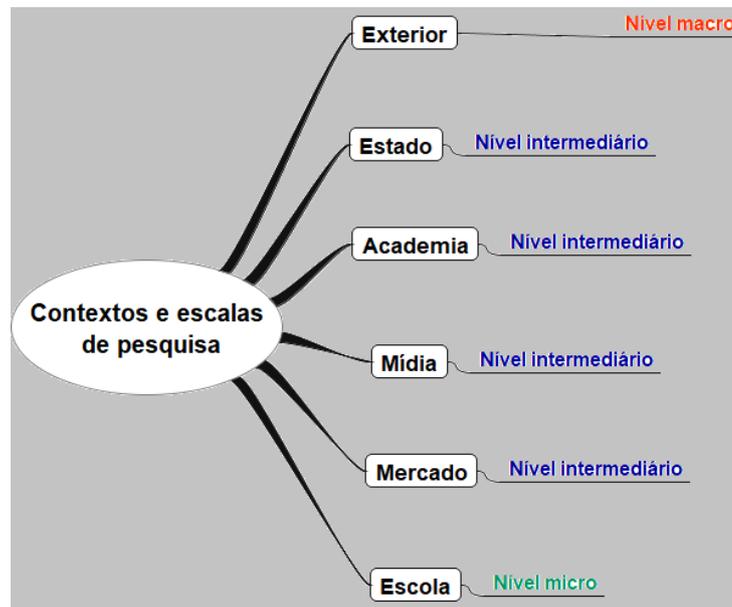
Essa ordenação analítica possibilitou pensar – de forma interconectada, mas não necessariamente linear – como conceitos, filosofias e programas internacionais informam uma produção científica nacional. Como esta última, por sua vez, subsidia a elaboração de políticas públicas, a constituição de mercados e a cobertura midiática no país. E, finalmente, como todos esses elementos impactam o cotidiano das instituições de ensino no que tange à agência do *bullying* como “dispositivo” (Foucault, 1984)⁴.

Em análise dessa categoria foucaultiana, Gilles Deleuze (1996) compara a empreitada de compreender um “dispositivo” à ação de cartografar: significa “caminhar por terras desconhecidas”, para desembaraçar componentes, identificar vieses inovadores, bem como reconhecer potenciais de transformação, tendo em vista a não universalidade desses aparatos. Para montar esse quebra-cabeças, é mister mapear três espécies de “linhas”: de “visibilidade”, de “forças” e de “subjetivação”. Para Deleuze, cada uma dessas “curvas” corresponde, respectivamente, a um dos elementos da tríade fundamental ao pensamento de Michel Foucault (*op. cit.*): “campos de saber”, “tipos de normatividade” e “formas de subjetividade”.

Esse exercício, como ensina Edward Bruner (1986), exigiu movimentar-me enquanto etnógrafa no rastro de “experiências” que tivessem o conceito de *bullying* por “expressão” nos diferentes campos e escalas integrantes deste trabalho. Para o autor, as formas expressivas encontram manifestações ordinárias ou extraordinárias, dominantes ou marginais, na forma de encontros, performances, práticas, textos, narrativas, imagens e objetos, numa listagem não exaustiva. Essas “unidades de investigação” são “metacomentários” da sociedade ofertados pelos próprios sujeitos em ação e nos quais eles articulam momentos presentes, memórias e antecipações de futuro. Tal construção é, por natureza, “intersubjetiva” e, devido a esse atributo, permite que nela o antropólogo sintonize-se durante o trabalho de campo. Afinada a esses aportes metodológicos, é que pormenorizo adiante minha travessia investigativa.

⁴ Cf. Figura 3, na página a seguir, para uma síntese dos contextos e escalas do trabalho de campo desenvolvido.

Figura 3 - O trabalho de campo



1.1 Na escola

O ambiente escolar no qual me introduzi como pesquisadora pelo período de um ano e meio, entre 2014 e 2015, é uma instituição pública estadual, à época com cerca de 70 educadores e 1 mil alunos de camadas socioeconômicas médias, distribuídos entre o ensino fundamental, o ensino médio e a educação de jovens e adultos. A esse espaço, aliou-se minha inserção em um colégio particular, integrante de um conglomerado educativo de atuação nacional. A unidade em que o estudo aconteceu, ao longo de um semestre em 2015, reunia naquele momento em torno de 50 educadores e 400 alunos, alocados entre educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e profissionalizante. Os estudantes também provinham de classes médias, porém, ocupavam com mais recorrência estratos superiores desse segmento em relação aos discentes da escola pública investigada.

O trabalho de campo nessas duas instituições de ensino cercou-se de conveniências geográficas. Em princípio, porque circunvizinhavam meu local de residência à época, circunstância de inegável facilidade logística à realização da pesquisa. Em seguida, devido à história da região onde ambas se localizam, nos municípios de pequeno porte de Gramado e Canela, na Serra Gaúcha. Conforme analisei em outra oportunidade (Bazzo, 2015), prevalece nessa área uma narrativa fundacional que prioriza as contribuições colonizatórias de imigrantes

alemães e italianos, em detrimento de indígenas, portugueses e negros enquanto segmentos populacionais também atuantes.

Esse discurso hegemônico materializou uma identidade regional emblematicamente europeizada, compreendida como ultracivilizada, a se expressar em códigos de sociabilidade e em obras de *design* urbano, além de posicionar-se como explicação para a qualidade de vida e o êxito turístico da região. Apesar da prosperidade publicitada por todo o país, tal quadro é responsável por desencadear, internamente, uma série de conflitos urbanos, frutos da exploração antidemocrática de espaços citadinos e da intolerância à diversidade cultural (*id.*).

Assim, enquanto etnógrafa, deparei-me com um terreno-base de investigação caracterizado por uma tensão aguda e ordinária para com a alteridade, sinalizadora em uma microescala de sucessivas fraturas experimentadas pelo “processo civilizador” (Elias, 1994) ocidental, modelado a partir da Europa. Como se discutirá em capítulo ulterior, é justamente do imperativo de lidar com essas fissuras que conceitos acusatórios como o *bullying* emergem e ganham significância. Por fim, a limitada circunscrição geográfica dessa atmosfera citadina turbulenta colaborou para inter-relacionar dinâmicas do interior das escolas com aquelas do entorno, algo que não seria tão facilitado em tecidos urbanos de maior extensão.

A exemplo da etnografia de Gabriel Noel (2009) sobre conflitualidades cotidianas no contexto escolar argentino, meu estudo não se propõe a uma “comparação sistemática” entre as instituições de ensino pesquisadas. A análise se serve, sim, da “iluminação recíproca” propiciada pela inserção simultânea de finalidade comum nesses ambientes. Nesse sentido, identifiquei entre as duas escolas mais traços de similaridade que de diferença nos agenciamentos da noção de *bullying*, em sintonia, por sua vez, com os dados coletados nos demais campos investigativos cobertos por esta tese. Desse modo, as distinções, sempre que indispensáveis à reflexão, aparecem demarcadas ao longo do texto. Do contrário, onde a universalidade se sobressaiu, optei por nem sempre empregar para as escolas os adjetivos ‘pública’ ou ‘privada’, não só por desnecessidade repetitiva, mas por atuar favoravelmente à preservação da identidade de meus interlocutores, requisito objeto de atenção neste capítulo em tópico dedicado aos cuidados éticos.

Ao antropólogo que determina o ambiente educativo como universo empírico, coloca-se um desafio de estranhamento gradativo, devido à naturalização desse espaço nas sociedades contemporâneas. Escolas são parte integrante da paisagem de qualquer cidade e a vida de um enorme contingente de citadinos passa, em algum momento, por elas. Dessa forma, como

observa Noel (*ibid.*:209, minha tradução), o etnógrafo que opta por pensar sobre essa típica instituição moderna, inevitavelmente, “... é produto de uma escola que hoje se lê retrospectivamente (...), como parâmetro e paradigma ...”. Com o aprofundamento do trabalho de campo, a familiaridade quando do ingresso no universo escolar não se exotiza, porém, nas palavras de Gilberto Velho (2013:50), vai se descortinando enquanto “... uma realidade bem mais complexa do que aquela representada pelos mapas e códigos básicos (...) através dos quais fomos socializados”.

Nesse panorama, na esteira de José G. Magnani (2013), situo a presente investigação como, a um só tempo, uma etnografia *na* e *da* escola. Nessa interface, a imersão em campo buscou capturar agenciamentos do conceito de *bullying* a partir de duas instituições de ensino específicas, porém, considerando algo essencial: cada escola, em realidade, reúne várias, graças às camadas de memória, individuais e coletivas, que agrega. Assim, ao deter ouvidos às narrativas de educadores e educandos, as quais se reportam às idiossincrasias e vicissitudes de suas trajetórias de vida, o etnógrafo entra em contato não apenas com a escola em que se situam na atualidade, mas com todas aquelas pelas quais eles já passaram.

Por meio desse encontro dialógico, assinalam Ana Luiza C. Rocha e Cornelia Eckert (2013), ocorre a transcendência do tempo e, portanto, o acesso do antropólogo à “rítmica” que articula passado, presente e futuro, no âmbito da qual mudanças sociais e questionamentos existenciais são refletidos, manejados e vividos pelos sujeitos que povoam a escola. A agência que hoje eles conferem ao construto do *bullying* é, sem dúvida, abastecida pelas transformações e tensões experimentadas a partir dessa perspectiva dialética de “duração”, no interior da qual o exercício memorial engendra no agora comparações, contrastes, frustrações e aspirações.

Na escola pública onde a investigação aconteceu, tal processo pôde assumir uma densidade especial, devido ao período mais extenso de inserção cotidiana. Nesse espaço, quatro ferramentas de interação com os sujeitos de pesquisa predominaram: entrevistas estruturadas de respostas abertas; conversas formais e informais; observações participantes ou não; bem como interlocuções via rede social virtual. Na escola privada, por sua vez, cujo tempo de permanência foi mais reduzido, houve priorização de grupos focais e entrevistas estruturadas. A contextura da exploração de todos esses instrumentos é a seguir descrita.

1.1.1 Interlocuções na escola pública

As entrevistas estruturadas de respostas abertas na instituição estatal de ensino envolveram 40 participantes – 20 professores, mais 20 estudantes – e se orientaram pelas questões-chave do quadro abaixo disposto. Tais interpelações ofertaram um norte aos diálogos, sem atuar, portanto, como camisas de força, posto terem se expandido em diferentes direções de acordo com o rumo de cada conversação. Uma vez lapidado nessa contextura, esse conjunto de perguntas, com devidas adaptações, foi explorado tanto na escola particular pesquisada, quanto nos demais campos de estudo abraçados pela tese, tornando assim possível o cotejamento dos dados coletados nessas variadas instâncias.

Quadro 1 - Questões-chave para entrevistas estruturadas

1	O que é <i>bullying</i> para você?
2	Você se recorda de seu primeiro contato com a noção de <i>bullying</i> ?
3	Que fatores você vê como favoráveis ao reconhecimento de determinados comportamentos, sem um nome no passado, como <i>bullying</i> ?
4	Você considera ter sido autor ou alvo de condutas hoje classificadas como <i>bullying</i> em alguma situação?
5	Qual o episódio mais marcante enquadrado como <i>bullying</i> de que você se lembra?
6	Você verifica relações entre a difusão da ideia de <i>bullying</i> e a massificação das tecnologias de informação e comunicação?
7	Você considera que a noção de <i>bullying</i> abrange preconceitos e discriminações presentes na sociedade?
8	Que iniciativas você considera eficientes para a prevenção e o combate daquilo que vem sendo chamado de <i>bullying</i> ?

Os quadros das páginas subsequentes reúnem atributos dos estudantes e docentes entrevistados. Os alunos envolvidos cursavam, à época, o ensino médio e a educação de jovens e adultos. Buscou-se um certo equilíbrio de gênero na amostra, porém, não exato. Ademais, esse conjunto se divide entre indivíduos que nasceram ou não nos municípios pesquisados; que viveram ou não em outras cidades e que exerciam ou não atividade profissional concomitante ao estudo. A maioria dos educandos teve vivências em outras escolas, entretanto, apenas um deles em instituição particular.

Os professores entrevistados, por sua vez, apontaram atuação em níveis e áreas bastante diversificados de educação. A média de tempo dedicado à docência entre eles alcançou 18 anos. A maior parte trabalhou em outras escolas, entretanto, apenas uma minoria teve passagem pela rede privada de ensino. A amostra encontra-se dividida, ainda que não exatamente, entre educadores que nasceram ou não na região da pesquisa.

A esmagadora maioria desses docentes pertence ao gênero feminino e tal estatística decorre de condições socio-históricas que ultrapassam as fronteiras da instituição de ensino sob investigação. Para se ter uma ideia, no intervalo do estudo, num corpo funcional de cerca de 70 membros, apenas dois professores eram homens na entidade etnografada. Essa é uma conjuntura que se repete pelas escolas brasileiras, historicamente marcadas por um processo de “feminização” da educação básica. Claudia Vianna (2013) explica que tal fenômeno toma forma especialmente ao longo do século XX, quando ocorre, de um lado, uma democratização do acesso ao ensino no país e, de outro, a precarização das condições do trabalho docente, que conduz os professores homens, antes maioria, a abandonarem a profissão.

A autora defende que a presença hoje maciçamente feminina no setor educacional seja compreendida sob uma ótica de desigualdades de gênero. Assim, não se trata apenas de uma questão quantitativa, mas principalmente qualitativa, configurada quando a atuação docente se torna um ofício adequado para ocupar mulheres que, graças a históricas lutas feministas, vão ganhando a cena pública, mas domesticamente ainda se veem tuteladas pelos maridos. Dessa forma, a elas não parecia ser necessário, do ponto de vista androcêntrico, ofertar bons salários, formação continuada e planos de carreira. Vianna (*id.*) afirma que esses prejuízos incidem na atualidade não apenas sobre as mulheres, mas também sobre os, ainda que poucos, homens professores do ensino básico, dada a compreensão do ofício em si mesmo como feminino e, portanto, depreciado.

Quadro 2 - Caracterização dos estudantes entrevistados na escola pública

* A ordem apresentada é aquela na qual os estudantes foram entrevistados. ** O ensino médio (EM) tem duração de três anos e se volta a estudantes entre 15 e 17 anos. O curso de magistério (MA), por seu turno, ocorre concomitantemente ao ensino médio, para formação de professores de educação infantil e da etapa inicial do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano). A sigla EJA corresponde à Educação de Jovens e Adultos, dirigida àqueles que, por qualquer motivo, não completaram a educação básica pelo percurso regular.

<i>Interlocutor*</i>	<i>Gênero</i>	<i>Idade</i>	<i>Nível de ensino**</i>	<i>Nascimento na região da pesquisa</i>	<i>Vivência em outras cidades</i>	<i>Experiência em outras escolas</i>	<i>Experiência na rede de ensino particular</i>	<i>Trabalho concomitante com estudo</i>	<i>Curso profissionalizante simultâneo ao estudo</i>
1	Feminino	17	3º ano do EM	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não
2	Masculino	16	2º ano do MA	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
3	Feminino	15	2º ano do EM	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
4	Feminino	47	EJA	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não
5	Feminino	16	3º ano do MA	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não
6	Feminino	16	3º ano do MA	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não
7	Feminino	57	EJA	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não
8	Feminino	17	2º ano do EM	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
9	Feminino	17	3º ano do EM	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não
10	Feminino	18	2º ano do EM	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
11	Feminino	21	EJA	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não
12	Masculino	19	3º ano do EM	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não
13	Masculino	19	EJA	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não
14	Masculino	17	2º ano do EM	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
15	Feminino	16	3º ano do EM	Sim	Não	Sim	Não	Não	Sim
16	Feminino	19	3º ano do EM	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
17	Feminino	16	1º ano do EM	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
18	Masculino	17	2º ano do EM	Sim	Não	Sim	Não	Não	Sim
19	Masculino	17	2º ano do EM	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não
20	Feminino	16	2º ano do EM	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não

Quadro 3 - Caracterização dos docentes entrevistados na escola pública

* A ordem apresentada é aquela na qual os docentes foram entrevistados.

** Na educação básica brasileira, a educação infantil abrange crianças de até 5 anos, em berçários, creches e pré-escolas; o ensino fundamental (EF), por sua vez, contempla alunos de 6 a 14 anos, em duas etapas (uma inicial, do 1º ao 5º ano e outra final, do 6º ao 9º ano); o ensino médio (EM), por fim, tem duração de três anos e se volta a estudantes entre 15 e 17 anos. O curso de magistério, por seu turno, ocorre concomitantemente ao ensino médio, para formação de professores de educação infantil e da etapa inicial de ensino fundamental. A sigla EJA corresponde à Educação de Jovens e Adultos dirigida àqueles que, por qualquer motivo, não completaram a educação básica pelo percurso regular. A direção escolar abrange funções de vice-direção e de direção geral.

<i>Interlocutor*</i>	<i>Gênero</i>	<i>Idade</i>	<i>Nascimento na região da pesquisa</i>	<i>Anos de atuação educacional</i>	<i>Áreas de atuação já experimentadas**</i>	<i>Experiência em outras escolas para além da pesquisada</i>	<i>Experiência na rede de ensino particular</i>
1	Feminino	34	Sim	17	Docência na 2ª etapa do EF e no EM	Sim	Sim
2	Feminino	50	Não	18	Docência na 2ª etapa do EF, no EM e na EJA	Sim	Não
3	Feminino	29	Não	6	Docência na 2ª etapa do EF, no EM e na EJA	Sim	Não
4	Feminino	53	Não	12	Secretaria escolar, equipe de merenda e docência na 1ª etapa do EF	Sim	Não
5	Feminino	57	Sim	34	Docência na 1ª etapa de EF, orientação educacional e direção escolar	Sim	Não
6	Feminino	54	Não	22	Docência na 1ª etapa do EF e no curso de magistério; supervisão de EF e de estágios de magistério	Sim	Não
7	Feminino	51	Não	25	Docência no EF, no EM e na EJA; gestão de biblioteca	Sim	Não
8	Feminino	51	Não	19	Educação infantil, monitoria de alunos e docência na 1ª etapa do EF	Sim	Não
9	Feminino	41	Sim	23	Docência no curso de magistério; supervisão de estágios de magistério; educação especial	Sim	Não
10	Feminino	42	Sim	23	Docência no EM	Sim	Não

Continua

<i>Interlocutor*</i>	<i>Gênero</i>	<i>Idade</i>	<i>Nascimento na região da pesquisa</i>	<i>Anos de atuação educacional</i>	<i>Áreas de atuação já experimentadas**</i>	<i>Experiência em outras escolas para além da pesquisada</i>	<i>Experiência na rede de ensino particular</i>
11	Feminino	33	Sim	15	Educação infantil; educação especial; docência na 1ª etapa do EF; orientação educacional; supervisão de EJA e de curso de magistério; direção escolar	Sim	Não
12	Feminino	39	Não	22	Docência na 2ª etapa do EF e no EM	Sim	Não
13	Feminino	45	Não	28	Docência no EF e no EM; orientação educacional; supervisão de ensino; direção escolar	Sim	Não
14	Feminino	50	Sim	25	Docência na 2ª etapa do EF, no EM e na EJA; educação étnico-racial	Sim	Não
15	Feminino	39	Não	11	Docência na 1ª etapa do EF; gestão de recursos humanos; direção escolar	Sim	Não
16	Feminino	27	Sim	3	Docência no EM	Não	Não
17	Feminino	44	Não	15	Docência e supervisão no EM; coordenação pedagógica	Sim	Sim
18	Feminino	54	Sim	16	Docência no EM, no curso de magistério e na EJA	Sim	Sim
19	Feminino	42	Não	9	Docência no EF, no EM e no curso de magistério; gestão de biblioteca e de laboratório de informática	Sim	Não
20	Masculino	48	Sim	15	Docência na 2ª etapa do EF, no EM, no curso de magistério e em ensino superior; direção escolar	Sim	Sim

A despeito dos malefícios enfrentados pela “feminização do magistério”, Vianna (*id.*) relata que a educação foi uma área que tardou a aderir – em pesquisas, políticas e ações – à inovação do conceito de gênero, a partir do qual a feminilidade e a masculinidade passaram a ser abarcadas como construções históricas e culturais para além do sexo biológico dos indivíduos, perpassadas por relações de poder. Esse quadro começa a mudar somente após a década de 80, mas não sem resistências.

Prova disso reside na disputa política que eliminou, entre 2014 e 2015, o tratamento do gênero e da orientação sexual em planos nacional, estaduais e municipais de educação, diante da pressão de estratos conservadores de que a abordagem dessas temáticas na escola denegriria a família e a infância (Facchini, 2015). Delimitar esse contexto é aqui fundamental porque, como se verá adiante nesta tese, a agência do *bullying* surge atravessada, de maneira deveras peculiar, pela iniquidade de gênero secularmente introjetada no universo educacional.

A composição do conjunto de professores e alunos entrevistados não se deu de modo completamente arbitrário. Teve por pontapé inicial meu envolvimento, em fins de 2013, na semana cultural da escola, numa atividade de debate de contos de autores gaúchos, junto de integrantes de um clube de leitura local de que eu fazia parte. Nessa ocasião, algumas professoras de literatura demonstraram entusiasmo em implantar uma iniciativa semelhante no colégio. Eu me encontrava nos últimos momentos do processo seletivo para ingresso no curso de doutorado em antropologia e sabia que, uma vez aprovada, necessitaria de uma escola para desenvolvimento da pesquisa que propunha. Diante disso, sugeri às docentes auxílio para instalar um clube de leitura, como contrapartida à realização de meu estudo na instituição.

A ideia foi de pronto acatada e, após reuniões de planejamento com a equipe diretiva, o clube começou a funcionar como um projeto piloto em meados de 2014, com alunos do ensino médio e da educação de jovens e adultos convidados pelas professoras de literatura. O grupo se reunia uma vez a cada mês no espaço escolar, para debater um livro escolhido por votação pelos estudantes. Minha função era mediar os encontros e, fora deles, manter o coletivo em atividade via grupo em rede social virtual (*Facebook*). A partir desse engajamento, comecei a costurar minha rede de informantes. Os primeiros entrevistados faziam parte desse contingente, os quais generosamente foram me ofertando sugestões de novos interlocutores.

À medida que aprofundei a convivência na escola, passei a solicitar entrevistas de modo mais estratégico: busquei dialogar com membros da equipe diretiva; com docentes dotados de formações e funções especializadas (por exemplo, orientação educacional, educação especial,

educação étnico-racial, etc.); bem como com professores e alunos envolvidos em episódios classificados como *bullying* que iam chegando ao meu conhecimento⁵. Recebi também participantes voluntários. Diante disso, posso afirmar não ter encontrado obstáculos de inserção expressivos como, por exemplo, os relatados por Alexandre Pereira (2010) em etnografia da sociabilidade juvenil na periferia paulistana, cenário onde emergiram desconfianças quanto ao ingresso e à permanência dele como investigador em meio a cinco escolas pesquisadas.

Nalayne Pinto (2014), a partir de trabalho etnográfico sobre juventude e conflitos em duas instituições do ensino público fluminense, afirma ser o caminhar do tempo elemento primordial a assegurar a fluidez da pesquisa no interior desses espaços. Além de propiciar a familiarização do antropólogo com a comunidade educacional, o mais longo prazo de vivência permite a ele, sobretudo, inserir-se nas sinuosidades da rotina escolar, “... na qual tudo já está determinado pelo ‘tempo’ das aulas e dos intervalos” (*ibid.*: 85). Burlar, portanto, a “disciplina” (Foucault, 1999) do ambiente educativo, em busca de estabelecer interlocuções qualificadas, é uma tarefa árdua e permanente para o etnógrafo desse universo.

Isso posto, constatou-se que a investigação distribuída por várias instituições de ensino sinalizava, em princípio, a coleta de uma pluralidade maior de dados; todavia, certamente interditaria a pesquisa de campo de maior duração, algo priorizado na condução do presente estudo. Afora o tempo ampliado de permanência, creio que um fator adicional facilitou minha movimentação enquanto pesquisadora no interior da escola.

Tive, ao longo desse percurso, um bom número de docentes apoiadores, que me abriram importantes portas. Esses educadores visualizavam a produção de conhecimento em torno de meu tema de estudo como algo importante para atualidade da educação, visto serem continuamente demandados pelo Estado e pela sociedade a manejar a violência escolar. Nesse sentido, não foi incomum alguns se dirigirem a mim para lamentar a ausência de tempo de investigação suficiente para que eu “trabalhasse” a temática em todas as turmas da escola, num sentido pedagógico fora de meus objetivos acadêmicos. Outros questionaram se não seria possível expandir a pesquisa para outras instituições de ensino em que também atuavam.

⁵ Dentre os educadores de atuação especializada, cheguei a procurar profissionais que trabalharam na escola por longo tempo, mas que, no momento da pesquisa, já se encontravam vinculados a outros colégios, por motivos diversos. A iniciativa de buscar entrevistas com esses indivíduos, facilitada pelo pequeno porte da região de estudo, deveu-se à recorrente lembrança de colegas deles a respeito de trabalhos desafiadores e qualificados que haviam desenvolvido, de algum modo interessantes aos meus propósitos investigativos.

Não obstante, todos esses professores, na hierarquia escolar, reportavam-se à diretora e a ela sempre coube a decisão definitiva sobre minha estada. A docente à época responsável pela direção detinha formação acadêmica avançada, atributo que, a meu ver, determinou afinidade à realização de uma pesquisa nesses moldes no ambiente educativo. Essa atmosfera de hospitalidade não significou a ausência de negociações contínuas, as quais permearam todo o tempo o trânsito institucional. Mas tal clima de abertura tornou possível delimitar brechas no dia a dia para, compassadamente, realizar as entrevistas e demais interações.

Certa feita, ao cruzar o pátio do colégio, recebi de uma docente um cumprimento alegre, na forma de uma metáfora em referência a um denso diálogo que havíamos travado alguns dias antes. Disse ela para mim: “Minha terapeuta!”. Essa observação abriu-me os olhos para o quanto a endurecida estrutura temporal da aprendizagem deixa escassos momentos reservados à fala e à reflexão, seja pessoal ou coletiva, *no* e *sobre* o cotidiano escolar. A exclamação fez-me rememorar a análise de Vincent Crapanzano (2005) acerca da “cena” que, segundo ele, à semelhança de uma sessão psicanalítica, configura uma atmosfera de “proximidade cativante” e de “engajamento intersubjetivo” no encontro do etnógrafo com os sujeitos de pesquisa.

Posso dizer que, ao longo das entrevistas efetuadas, especialmente com docentes, pude experimentar a delimitação de algumas “cenas” (*id.*), facilitadas pela ânsia de verbalidade dentro do rígido tempo-espço escolar que, em grande medida, a bloqueia. Nesses encontros, impactei-me pela profusão de elementos próprios do fenômeno da “feminização do magistério” (Vianna, 2013). Sentimentos de injustiça, humilhação, vergonha, dor, impotência, revolta e angústia, mas também de vocação profissional, de orgulho de si e de desejo de mudança afloravam em construções identitárias feitas e refeitas, em meio a um impiedoso processo socio-histórico de desvalorização do educador.

Houve, durante a jornada de campo, um acontecimento a agudizar esse quadro: o parcelamento de salários do professorado pelo Governo José Ivo Sartori, sob a justificativa de quebra financeira do Estado do Rio Grande do Sul, conjuntura que engendrou greves entre os docentes no ano de 2015. Passada uma dessas paralisações, a diretora da escola perguntou-me se a suspensão de atividades atrapalhara minha pesquisa. Em réplica, disse a ela que a greve era, também, pesquisa. Uma vez “intersubjetivamente cativadas” (Crapanzano, *op. cit.*), a diretora expressou para mim, num discreto sorriso, sua concordância.

Na dimensão das “cenas” (*id.*) delineadas pelas entrevistas, pude captar, portanto, a capilaridade em um nível micro da “violência simbólica” (Bourdieu; Passeron, 1996) que toma

forma na escola enquanto instituição. Tal violência, feita de minúcias no cotidiano, posiciona-se como elemento essencial para compreender a dispersão do conceito de *bullying* justamente a partir do universo educacional, como se abordará na sequência. As entrevistas estruturadas, por sua vez, associaram-se a conversas formais e informais que, de modo igual, foram sucessivamente transcritas em diários de campo.

As conversas formais, em sua maioria, se deram em momentos nos quais necessitei negociar com a equipe diretiva alguma circunstância de acesso na escola, especialmente quanto à feitura de observações em turmas específicas. Nessas reuniões previamente agendadas, o diálogo quase sempre se estendia e, em tais momentos, procurava levantar questões que vinha explorando. Algumas dessas conversas formais atingiram, por conseguinte, igual patamar de profundidade que certas entrevistas estruturadas.

As conversas informais, por seu turno, aconteciam mais fugazmente, com estudantes e docentes, por espaços como o pátio do colégio ou a sala dos professores e possibilitaram, muitas vezes, enriquecer episódios narrados nas entrevistas estruturadas e nos diálogos formais. Esse tipo de interlocução ainda se mostrou particularmente útil com dois outros gêneros de atores: com os pais, nos circunscritos momentos em que vinham deixar ou apanhar os filhos na escola, bem como com os profissionais de funções técnicas – por exemplo, secretaria, monitoria, merenda, limpeza e serviços gerais –, cujas janelas para diálogo no cotidiano educacional são ainda mais exíguas que as dos professores.

Por fim, todas essas formas de interação facilitaram-se pela rede social *Facebook*. Muitas das interlocuções foram agendadas, iniciadas e/ou continuadas nessa plataforma virtual, na qual, à medida que o tempo de pesquisa transcorria, diversos atores da comunidade escolar foram se tornando meus ‘amigos’, a começar pelos companheiros do clube de leitura. Estabelecidos esses contatos, pude também acompanhar, ainda que de forma não sistemática, os conteúdos publicados e comentados por meus informantes em tal universo.

Nessa investida, o ciberespaço surge compreendido como um emaranhado de “redes sociotécnicas” (Rifiotis, 2012), no âmbito das quais os sujeitos administram identidades assim como o fazem em esferas não virtuais, porém, ao mesmo tempo, adquirem novas capacidades de agência, entremeadas às potencialidades dos artefatos tecnológicos. Isso é relevante na medida em que meu olhar analítico complementarmente se voltou à agência da noção de *cyberbullying*, cuja disseminação se conecta a dinâmicas estabelecidas em plataformas tais como o *Facebook*.

1.1.2 Observações na escola pública

As observações na instituição estatal de ensino se deram, prioritariamente, pela imersão no cotidiano de três turmas discentes, selecionadas pela direção escolar a partir de meu pedido para que se situassem em diferentes níveis de ensino, de modo a obter uma variação etária analiticamente interessante. Atributos relativos a cada um dos grupos observados estão dispostos no quadro a seguir. Ao longo do ano de 2015, permaneci uma média de dois meses e meio em cada um deles, com um mínimo de duas visitas semanais.

Quadro 4 - Caracterização das turmas observadas na escola pública

<i>Turmas*</i>	<i>Nível de ensino</i>	<i>Turno</i>	<i>Número médio de alunos</i>	<i>Faixa etária</i>
1	2º ano do Ensino Fundamental	Tarde	20	7 anos
2	2º ano do Ensino Médio	Noite	25	16 anos
3	7º ano do Ensino Fundamental	Tarde	30	12 anos

* Na ordem em que foram observadas.

A inserção nas turmas ocorreu sob chancela da equipe diretiva e dos respectivos docentes que, nas primeiras visitas, explicaram aos estudantes o propósito de minha presença, com adaptações para as faixas de idade envolvidas. No transcorrer dos encontros, procurei ocupar lugares diferentes no interior das salas de aula, a fim de variar os ângulos de observação. Dia após dia, meu trabalho quase sempre iniciou pelo desenho de um espelho de classe, para exercitar o reconhecimento dos estudantes pelo nome, identificar os locais costumeiramente ocupados por eles, bem como mapear as sociabilidades tecidas nesse entorno.

Com a expansão do tempo de convivência, além de reflexões escritas em diários de campo, desenvolvi sociogramas que me ajudaram a pensar acerca dos relacionamentos entre os alunos. Nessas figuras, busquei delimitar os grupos internos de cada turma e os vínculos de dominância, subalternidade, oposição e solidariedade entre eles. Assim, entre escrita e desenho, registrei em que tipos de circunstâncias o construto do *bullying* surgia; em que medida minha presença como pesquisadora do tema o suscitava; assim como situações nas quais, embora favoráveis ao agenciamento, o conceito simplesmente não dava o ar da graça.

As observações foram ora participantes, ora não. No principiar do envolvimento com cada turma, restringi-me a tão somente observar. O caminhar dos dias, porém, levou a uma

inevitável e produtiva interação com educadores e educandos, nas salas de aula e também em atividades extraclasse, como a merenda, o recreio, os eventos esportivos e culturais da escola. Dessa forma, meu engajamento acabou, muitas vezes, solicitado pelos professores, fosse para opinar a respeito de assuntos e dinâmicas do momento, fosse para auxiliar ou organizar os alunos para certo fim.

Os estudantes, por seu turno, também periodicamente me interpelavam com curiosidades a respeito da pesquisa e esse era o ensejo para que eu também lhes questionasse, descontraidamente, acerca de elementos de suas relações que me interessavam. Por tais vias de sociabilidade com docentes e discentes, tive ainda acesso a materiais didáticos e a trabalhos estudantis, como redações e desenhos, que serviram à análise. Ademais, assim angariei participantes para as entrevistas estruturadas, especialmente aqueles envolvidos em acontecimentos tipificados como *bullying* sob registro de meu olhar atento.

Certas peculiaridades a cercar meu trabalho de observação mostraram-se similares às registradas por outras etnografias realizadas com crianças e adolescentes, em escolas e outros contextos (Lewis, 2015; Pinto, 2014; Cohn, 2013; Horn, 2013; Pires, 2007). À semelhança do que se vê nessas investigações, embora apresentada às turmas como pesquisadora, passei muito brevemente a ser enquadrada como docente pelos estudantes, isso independente da faixa etária. Alguns educadores também me reconheciam como uma colega e me tratavam por professora. Diante disso, especialmente na aproximação inicial com o alunado, esforcei-me em demonstrar que minha posição não era de autoridade ou de avaliação, elementos estes diretamente conectados à docência. Tal investimento, em meu caso, assumia uma feição especial, dado o *bullying*, enquanto tema de estudo por mim abraçado, remeter-se diretamente a comportamentos hoje condenáveis e passíveis de punição no ambiente escolar.

No começo das observações em cada grupo, a despeito do zelo em esclarecer meu papel não fiscalizador, os estudantes evidenciaram certa desconfiança acerca das notas que fazia em minha caderneta. Os menores perguntavam se estava registrando os nomes daqueles que conversavam ou bagunçavam durante as atividades letivas. Entretanto, esse clima se desanuviou à medida que lhes dei provas de que não estava ali para monitorá-los. Entre os maiores, um momento propício para tanto se configurava quando, na ausência transitória de um professor, pequenas regras eram infringidas e, perante isso, eu mantinha discrição.

Cabem nesse contexto, por fim, considerações específicas acerca de um público-alvo de pesquisa detentor de uma sociabilidade particular: as crianças. Em linha com as etnografias

outrora mencionadas, minhas observações entre os infantes, participantes ou não, procuraram considerar outros recursos expressivos para além da fala. Dessa maneira, brincadeiras e jogos; desenhos, danças e encenações; risos e choros; posturas de isolamento e interatividade, todos marcantes na rotina infantil, receberam tanta atenção quanto palavras ditas. Certamente, tais elementos se evidenciam entre adolescentes, mas em meio às crianças alcançam uma pungência peculiar, propícia ao investigador, segundo Claudia Horn (2013:5), na tarefa de traçar “... estratégias para (...) compreender as culturas infantis e o seu modo de ser e de estar no mundo”.

Para a autora, cômico desses códigos, o etnógrafo pode, antes de tudo, aproximar-se das crianças de um modo por elas aprovado. Esse consentimento, não pautado pela assinatura de documentos, ocorre pela “convivência ética” (*id.*), que leva em conta linguagens singulares e, assim, respeita termos relacionais diferenciados daqueles existentes entre adultos. Tal conjuntura esclarece por que a entrevista estruturada pode ser improdutiva na pesquisa antropológica com crianças. A atmosfera demandada por essa técnica, que inclui hora e lugar marcado, bem como a exigência de sentar-se por certo tempo, acaba por obstruir as formas expressivas infantis, cuja preciosidade é melhor captada por observações e conversas informais.

Em concordância com Liana Lewis (2015), conclui-se que a percepção de mundo das crianças não se revela inferior ou incompleta, mas sim diferente e, logo, requer um protocolo adequado de pesquisa. Esse modo de compreensão próprio dos infantes transpareceu, por meio da observação sistemática, no modo perspicaz com que agenciavam a noção de *bullying* no cotidiano da escola: o estrangeirismo não somente integrava o vocabulário corriqueiro deles, como era objeto de teorizações particulares, oportunamente esmiuçadas nesta tese.

Por ora, importa notar que, no processo de atentar para as narrativas infantis produzidas sob suporte desse conceito, em linha com o proposto por Clarice Cohn (2013), a mim como antropóloga não interessou saber se eram propriamente verdade ou mentira, realidade ou fantasia. Por certo, trata-se de uma postura inversa àquela vigorante no corpo docente que, demandado por intervenções assertivas em torno do chamado *bullying*, tem se esforçado em buscar a factibilidade dos acontecimentos, não raro escorregadia. De minha parte, concentrei-me em ouvir os relatos infantis sem expressar juízos de valor, para identificar que elementos morais advindos da sociedade envolvente os permeavam e lhes davam sentido.

1.1.3 Grupos focais e entrevistas na escola privada

A pesquisa no universo particular de ensino viabilizou-se por intermédio da organização não governamental porto-alegrense Mahatma - Paz nas Escolas, que promove gratuitamente a prática da meditação em, aproximadamente, 300 instituições de ensino espalhadas pelo Brasil, como também na Espanha e em Portugal⁶. Minha iniciativa em procurar essa entidade, cuja atuação inclui a Serra Gaúcha, pautou-se pela possibilidade de identificar, graças à amplitude e singularidade do trabalho que realiza, um ambiente educativo capaz de gerar produtivos contrastes analíticos com a escola pública investigada.

Nesse sentido, o colégio que me foi indicado pela organização, além de privado, inseria a meditação num conjunto de ações escolares a reverberar filosofias contemporâneas tais como a “cultura de paz” (Unesco, 2009; Schuch, 2008) e o “aprendizado socioemocional” (Santos, Primi, 2014; Smolka *et al.*, 2015). Dentre outros objetivos, iniciativas inspiradas nessa direção vêm almejando coibir comportamentos entendidos como *bullying*, sob adesões e restrições adiante debatidas. De qualquer modo, trata-se de uma proposta que não existia, de forma sistematizada, na instituição estatal em estudo.

Dessa maneira, estabeleceu-se na escola particular uma espécie de grupo de controle produtivo, mas que exigiu uma estratégia de pesquisa diferenciada daquela empregada no colégio público. Isso deveu-se tanto às minhas possibilidades temporais de dividir-me para a investigação simultânea de duas realidades educativas, quanto ao espaço de inserção ofertado pela instituição privada. Ajustada a tal conjuntura, ao longo do segundo semestre de 2015, realizei quatro grupos focais, com alunos de duas turmas de 5º ano do ensino fundamental, engajadas na prática da meditação há mais tempo na escola, desde o início daquele ano.

Em etnografias do campo da educação, o grupo focal tem aparição recorrente como técnica de pesquisa utilizada – alguns usos recentes estão em Liana Lewis (2015), Nalayne Pinto (2014), Yvonee Maggie e Ana Padro (2014). Estas duas últimas autoras o definem, no âmbito das ciências sociais, como “... entrevistas em profundidade feitas em um *setting* especialmente montado, sobre temas selecionados com antecedência e com grupos homogêneos previamente selecionados segundo critérios estabelecidos” (*ibid.*: 77).

⁶ Cf. www.mahatmapaznascolas.com ou, na rede social *Facebook*, buscar por ‘Mahatma Meditação’.

No caso específico de promovido entre crianças na escola, o grupo focal se revela vantajoso porque os participantes, para além de conversarem com o investigador, dialogam sobretudo entre si e em seus próprios termos, quando confortáveis. Em busca de tal fluidez, segui o conselho de Lewis (*op. cit.*) sobre deixar claras aos estudantes a não implicação avaliativa da atividade, bem como a premissa de anonimato de tudo que ali seria dito. Uma vez criado esse ambiente, a autora afirma que a “... técnica (...) abre uma ampla possibilidade de negociações de sentido em que o indivíduo e sua carga cultural são constantemente interpelados pelo grupo” (*ibid.*: 259).

Cada grupo focal teve duração média de uma hora, com o envolvimento de quatro participantes de uma mesma turma, na faixa dos 10 anos de idade, engajados ou não na prática meditativa, visto a adesão ser voluntária na escola. As questões postas a eles guardam semelhanças com aquelas exploradas nas entrevistas estruturadas de respostas abertas na escola pública⁷. Além disso, interpelei as crianças acerca da iniciativa de meditação, não somente na tentativa de levantar dados relevantes à minha temática de pesquisa, mas como forma de contrapartida à mediação ofertada pela Mahatma para ingresso no colégio⁸.

A fim de complementar o conteúdo angariado nos grupos focais, conduzi entrevistas pontuais com as professoras das duas turmas participantes, bem como com as profissionais de coordenação e de orientação educacional. Nessas interlocuções, igualmente, lancei mão de perguntas próximas àquelas das entrevistas estruturadas na escola pública, como também dos grupos focais, com o propósito de delinear uma trilha comparativa.

Como as intervenções na entidade privada de ensino tiveram um caráter circunscrito, optei pelas facilidades da gravação sonora, especialmente nos grupos focais, nos quais o registro escrito fica muito dificultado pela interlocução simultânea de várias pessoas. Na instituição educativa estatal, ao contrário, o gravador mostrava-se um impeditivo à fluência do trabalho de campo de maior prazo, pelo fato não somente de inibir a espontaneidade dos indivíduos em seu cotidiano, mas também porque a mim me parecia mais ágil e efetivo fazer registros escritos imediatos em diários de campo daquilo que, dia sim, dia não, vivenciava na escola.

⁷ Cf. Quadro 1.

⁸ Procurei articular os assuntos promovendo o casamento de indagações tais como: *O que você considera importante ser feito para combater os comportamentos chamados de bullying? Você acha que práticas como a meditação podem ajudar? Se sim, como? Se não, por quê?*

1.2 No Estado

A investigação *in situ* no campo estatal nutriu-se do acompanhamento das atividades de duas secretarias do Governo do Rio Grande do Sul: a de Justiça e Direitos Humanos e a de Educação. Nesse decurso, tive a oportunidade de conhecer inúmeros educadores, de trajetórias profissionais variadas e com atuações em diferentes municípios gaúchos. Ao ouvi-los e também ao dialogar com eles, pude sistematicamente expandir as reflexões que vinha tecendo a partir da imersão em escolas no âmbito micro desta pesquisa. Procedi, dessa forma, exercícios comparativos que permitiram visualizar relações, distinções e generalizações nesse universo.

A Secretaria de Justiça e Direitos Humanos desenvolveu, ao longo de 2014, o projeto chamado “Educar sem Discriminar”, que abrangeu intervenções pedagógicas de coibição do *bullying* em instituições de ensino de alçada estadual, numa atuação conjunta com a Secretaria de Educação. Com a sucessão do governo gaúcho no ano seguinte, tanto a iniciativa, quanto a parceria, se descontinuaram. Diante disso, o *bullying* homofóbico tornou-se o foco das ações do órgão de justiça e direitos humanos, a partir de sua coordenação de diversidade sexual, cujas atividades abertas ao público acompanhei, de modo não periódico, no primeiro semestre de 2015, tanto no município de Porto Alegre, como na região metropolitana da capital.

No âmbito da Secretaria de Educação, por sua vez, presenciei nesse mesmo ano os primeiros passos de implantação de uma política pública, exclusiva desse órgão, no Governo José Ivo Sartori: a instalação de Núcleos de Gestão de Conflitos e Combate ao *Bullying* nas coordenadorias regionais de educação e em escolas de tempo integral do Estado. Nesse plano, concentradamente no segundo semestre de 2015, participei como observadora de uma série de capacitações sediadas em Porto Alegre, dirigidas a assessores das coordenadorias e a professores gaúchos.

A atenção dessa instância de governo ao *bullying* se resguardava de motivação digna de nota. O Secretário de Educação à época, Carlos Eduardo Vieira da Cunha foi, quando deputado federal em 2009, o autor do projeto que resultou no Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), sancionado como lei pelo Executivo no final de 2015, sob o n. 13.185. A descoberta dessa conexão sinalizou a oportunidade de esmiuçar a “genealogia” (Foucault, 1979) desse instrumento jurídico enraizado, conforme se verá, num conjunto de iniciativas gaúchas, entre legislações, projetos de intervenção e políticas públicas.

Para efetuar esse traçado genealógico, lancei mão de entrevistas estruturadas de respostas abertas com atores-chave desse processo. De modo conjugado, houve o esforço de levantar no Congresso Nacional uma gama de projetos, pareceres e requerimentos a gravitar em torno da propositura que veio a se tornar a lei nacional. Desse conjunto documental, projetava-se uma série de alianças e disputas políticas de interesse etnográfico, adiante abordadas.

1.3 Na academia

A pesquisa *in loco* no campo científico se configurou por entrevistas estruturadas de respostas abertas com pesquisadores, de diferentes áreas do conhecimento, para os quais o *bullying* se constituía, de forma direta ou indireta, tema de interesse investigativo. A amostra dos estudiosos com quem dialoguei está disponível em quadro na página seguinte.

A rede científica consultada começou a ser tecida a partir do contato com dois coletivos de pesquisa chancelados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ambos sediados na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). São eles: o Grupo Relações Interpessoais e Violência (Rivi): Contextos Clínicos, Sociais, Educativos e Virtuais e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Violência (Nepevi). Os dois coletivos possuem destaque em âmbito nacional por razões particulares. O primeiro por reunir uma série de investigações em psicologia de foco exclusivo em *bullying* e *cyberbullying*, diferentemente de outros dessa área do conhecimento, cuja perspectiva tem sido mais abrangente, por exemplo, na dimensão da violência escolar. O segundo, por sua vez, pelo pioneirismo em pesquisas sobre *bullying* escolar sob a luz do serviço social.

Da interlocução com cientistas desses agrupamentos do sul do país, pôde-se alavancar a identificação de novos estudiosos de realce no mesmo universo temático, atuantes em outras regiões e em campos do saber tão variados como psicologia social, educação, sociologia, direito e saúde coletiva. Entre esses atores, o *bullying* emergia como assunto de dedicação exclusiva ou enquanto tema de importância em meio a contextos de maior amplitude, tais como os direitos humanos, a violência escolar e a saúde infanto-juvenil. As entrevistas com eles se deram, paulatinamente, no ano de 2015. Parte dos acadêmicos foi interpelada de modo presencial, na cidade de Porto Alegre e parte via meios eletrônicos, em virtude da residência fora dessa cidade.

Quadro 5 - Amostra de pesquisadores entrevistados

<i>Interlocutor*</i>	<i>Região do país</i>	<i>Titulação à época</i>	<i>Áreas de conhecimento</i>	<i>Temáticas de pesquisa</i>	<i>Tipo da entrevista</i>
1	Sul	Doutor	Psicologia	Psicologia clínica e escolar; <i>bullying</i> e <i>cyberbullying</i>	Presencial
2	Sul	Doutor	Serviço Social	Violência escolar; <i>bullying</i> ; práticas restaurativas e cultura de paz	Presencial
3	Sul	Doutor	Psicologia, Serviço Social e Educação	Obesidade e saúde; <i>bullying</i> ; violência e justiça	Presencial
4	Sul	Doutor	Psicologia	Psicologia escolar; inclusão; <i>bullying</i>	Presencial
5	Sul	Doutor	Sociologia	Direitos humanos; violência e crime; segurança pública	Presencial
6	Sul	Doutorando	Nutrição e Saúde Coletiva	<i>Bullying</i> e consumo alimentar; discriminação e saúde	Virtual (<i>e-mail</i>)
7	Sudeste	Doutor	Psicologia	Violência intrafamiliar e violência escolar	Virtual (<i>e-mail</i>)
8	Sul	Doutorando	Psicologia	Saúde escolar; dependência química; relações interpessoais e saúde mental coletiva	Presencial
9	Sul	Doutorando	Psicologia	<i>Cyberbullying</i> ; psicopatologia desenvolvimental	Virtual (<i>Skype</i>)
10	Sudeste	Doutor	Direito	Direitos humanos; políticas públicas infanto-juvenis; violência escolar; <i>bullying</i>	Virtual (<i>e-mail</i>)
11	Sudeste	Doutor	Educação e Sociologia	Educação para os direitos humanos; multiculturalismo; <i>bullying</i>	Virtual (<i>e-mail</i>)
12	Sul	Doutor	Psicologia Social	Mídia e representações sociais; ética, comunicação e educação	Presencial

* Na ordem em que foram consultados.

Baseei as conversas com os pesquisadores no roteiro de questões já explorado no panorama escolar sob investigação, de forma adaptada às especificidades do contexto científico. Desse modo, questioneei, dentre outros assuntos, a respeito de como o tema do *bullying* havia ingressado na trajetória acadêmica de cada um; quais os principais desafios enfrentados nos estudos que integraram na temática; qual a avaliação deles a respeito do estado da arte da pesquisa no Brasil comparada ao exterior; que pensavam sobre a massificação da noção de *bullying* a abastecer hoje a mídia e o mercado; bem como quais outros cientistas sugeriam para novas entrevistas.

Complementarmente a tais interlocuções, envolvi-me como observadora de encontros acadêmicos cujos debates, direta ou indiretamente, abarcavam o *bullying*. Há menções a esses eventos ao longo da tese, sempre que adequados à análise. A pesquisa no campo científico contou, ainda, com uma investida documental, construída pelo mapeamento e pela análise da produção universitária brasileira recente sobre *bullying* escolar. Para tanto, reuni um conjunto de artigos, teses e dissertações publicados entre 2014 e 2017, numa etnografia que desvelou tanto proximidades acadêmicas, quanto disputas conceituais, adiante objetos de discussão.

1.4 Na mídia

O campo midiático do estudo compreendeu o monitoramento de material oriundo de imprensa oficial, bem como daquele resultado de redes sociais e colaborativas *on-line*. Um exemplo nesta última direção reside nos vídeos-testemunhos de vítimas de *bullying* tornados virais na internet⁹. Esse exercício como um todo transcorreu de 2014 a 2017, por dois caminhos.

Uma rota prioritária de notícias foi perseguida sob auxílio da ferramenta de alertas do *Google*, responsável por enviar atualizações diárias de conteúdos publicados no portal com palavras-chave previamente cadastradas. Nesse contexto, houve o registro dos termos *bullying* e *cyberbullying*. Um rumo complementar consistiu em seguir instituições e profissionais de interesse na rede social *Facebook* que, pelo mecanismo ‘*feed* de páginas’, permite aglutinar uma boa quantidade de material noticioso para verificação.

⁹ Algumas manchetes a traduzir o impacto desses vídeos nas redes: “Filme mostra como mulher chamada de ‘mais feia do mundo’ superou *bullying*” (Mídia News, 07/04/15); “Blogueira com acne contra-ataca *bullying* em vídeo viral” (BBC, 10/07/15); “O desabafo de um menino de 11 anos que é vítima de racismo na escola” (Pragmatismo Político, 14/08/15); “Assista: Garoto de 13 anos mostra como o *bullying* virtual causa feridas reais” (HuffPost Brasil, 16/02/16); “Menina transgênero revela em vídeo emocionante como conseguiu enfrentar o *bullying*” (Marie Claire, 09/06/16) “Para superar *bullying*, Rebecca AG, de 9 anos, cria canal no *YouTube*” (Metrópoles, 15/03/17).

Cotidianamente filtrado conforme adequação aos propósitos de análise, o conteúdo coletado recebeu registro paulatino em diários de campo. Por meio dessa sistematização, tornou-se possível mapear na cobertura midiática a regularidade de certos temas, enfoques e personagens, em detrimento de outros. Os dados desse esforço são explorados ao longo de toda a tese, uma vez que permitiram ampliar reflexões no conjunto dos campos sob investigação.

1.5 No mercado

O trabalho no campo mercadológico se orientou pela frente de documentos: a partir de uma vasta busca na internet, houve a identificação de produtos e serviços de sucesso comercial a tematizar o *bullying* na atualidade brasileira. Assim, emergiram ao escrutínio antropológico obras de autoajuda, manuais de orientação, cursos de capacitação, palestras informativas, peças de teatro, livros infantis, jogos presenciais e *on-line*, materiais didáticos, cartilhas pedagógicas e até mesmo apólices de seguros, para proteção financeira de instituições de ensino diante de processos judiciais motivados por episódios enquadrados como *bullying*.

Com base nesse esforço, abriu-se o terreno para identificação de atores – tais como escritores, consultores, artistas e ativistas – que vêm se apropriando da noção de *bullying* em suas atuações laborais. De tal conjunto, contatei um apanhado de profissionais, cuja seleção se deu por conveniência. Entre 2015 e 2016, realizei com eles conversas informais, bem como entrevistas estruturadas de questões abertas, tanto pessoalmente em Porto Alegre, quanto por intermédio de meios de comunicação a distância, desde outros locais do país. No desenrolar dos capítulos, o leitor encontrará as conversações, assim como os documentos, que ofertaram rendimento à análise.

1.6 No exterior

A investida de campo no exterior realizou-se entre o segundo semestre de 2016 e o primeiro de 2017. Teve por meta conhecer iniciativas *antibullying* sediadas na cidade de Nova York, onde realizei estágio doutoral, com a finalidade de reunir dados capazes de propiciar reflexões etnográficas comparativas com o quadro brasileiro. A execução dessa proposta principiou-se por contatos com entidades da sociedade civil que cancelaram o estudo *Bullying*

in *New York City schools: educators speak out* (The Sikh Coalition *et al.*, 2010)¹⁰. Por meio dessa estratégia, novos nomes de instituições e programas emergiram, ampliando as possibilidades de espaços para a implementação da pesquisa *in loco* idealizada.

Nesse cenário, cerca de três dezenas iniciativas foram contatadas via *e-mail*, como também tiveram seu trabalho acompanhado via rede social virtual (*Facebook*). Dessa forma, surgiram oportunidades de realizar observações de atividades, assim como de entabular diálogos com profissionais, ambos esforços posteriormente registrados em diários de campo. O quadro adiante reúne eventos de destaque que compuseram a investigação.

Quadro 6 - Atividades do trabalho de campo no exterior*

Evento	Instituição	Descrição
<i>Class divide: breaking the pattern of school segregation in New York City</i>	<i>BRIC Arts and Media House in Brooklyn</i>	Gravação aberta ao público de debate televisionado sobre segregação socioespacial do alunado não branco na rede de ensino municipal
<i>Antibullying Assemblies at Excel Lower Charter School in Brooklyn</i>	<i>Don't Snooze On Clues</i>	Oficina de prevenção ao <i>bullying</i> com estudantes de seis a oito anos, demandada legalmente a escolas
<i>Dignity For All Students Act - DASA Seminar: Training in harassment, bullying, cyberbullying, and discrimination in Schools</i>	<i>The New York State Education Department</i>	Treinamento obrigatório a professores no âmbito da lei <i>antibullying</i> estadual
<i>Brooklyn Forum to Address the Needs of Trans and Gender Non-Conforming Community Members in New York City</i>	<i>Make the Road New York; The Audre Lorde Project; Sylvia Rivera Law Project; Lorena Borjas Community Fund; The Center; Translatina Network; Destination Tomorrow; Anti-Violence Project</i>	Edição de uma série de fóruns participativos para levantar demandas da população transgênero – entre elas, o combate ao <i>bullying</i> transfóbico – e apresentá-las ao Conselho da Cidade de Nova York
<i>The Anti-Hate Teach-in Series: Allyship – actively showing up for our shared liberation</i>	<i>The Center for Ethnic, Racial and Religious Understanding (CERRU) at Queens College</i>	Oficina sobre como atuar de modo ativo (<i>upstander</i>) e não passivo (<i>bystander</i>) no enfrentamento de situações de violência, inclusas aquelas nomeadas de <i>bullying</i>
Bate-papo por videoconferência com Harjot Kaur, gerente de desenvolvimento comunitário	<i>The Sikh Coalition</i>	Diálogo sobre projetos da organização voltados à coibição do <i>bullying</i> contra estudantes adeptos do Sikhismo, religião de origem indiana
Continua		

¹⁰ Em livre tradução, “*Bullying nas escolas da cidade de Nova York: a voz dos educadores*”.

Evento	Instituição	Descrição
Bate-papo com a equipe do <i>Urban Leaders Academy Project</i>	<i>Girls for Gender Equity (GGE)</i>	Programa extracurricular dirigido a estudantes de 11 a 14 anos, com a finalidade de desenvolver lideranças, promover a justiça social e dispersar a autodeterminação para o enfrentamento de violências de gênero, raça e classe
<i>Sadie Nash Leadership Lab</i>	<i>Sadie Nash Leadership Project</i>	Mesa-redonda com jovens mulheres participantes de projeto extracurricular de empoderamento e ativismo feminino, incluso nesse âmbito o enfrentamento de violências de gênero, raça e classe
Bate-papo com Jonathan Cohen, diretor	<i>National School Climate Center</i>	Diálogo sobre projetos <i>antibullying</i> encabeçados pela instituição
<i>Immigrant Students' Rights Workshop</i>	<i>Advocates for Children (AFC)</i>	Oficina sobre os direitos dos estudantes imigrantes na cidade de Nova York, incluso os relativos à proteção ao <i>bullying</i>
<i>Crucial Conversations in the Classroom Workshop</i>	<i>The Center for Ethnic, Racial and Religious Understanding (CERRU); Center for Teaching & Learning at Queens College</i>	Oficina dirigida a professores sobre estratégias para conduzir debates polêmicos em sala de aula, incluso os referentes a violências de gênero, raça e classe
<i>Hearts on Fire Workshop: educating with hope in times of uncertainty</i>	<i>Facing History and Ourselves; Hearts on Fire's Educational Initiative</i>	Oficina dirigida a professores sobre estratégias para fomentar o ativismo social entre estudantes, incluso iniciativas de enfrentamento de violências de gênero, raça e classe
<i>Graduation: Speaker's Bureau Workshop</i>	<i>Anti-Violence Project (AVP)</i>	Cerimônia de encerramento de oficina voltada a lésbicas, <i>gays</i> , bissexuais, transgêneros e pessoas vivendo com HIV, quando os participantes tornam públicas narrativas pessoais de violência como forma de cura e engajamento social
<i>Peer Mediation Workshop at Junior High School 78 Roy H. Mann in Brooklyn</i>	<i>Girls for Gender Equity (GGE)</i>	Oficina de mediação de conflitos entre pares dirigida a estudantes de 11 a 12 anos
<i>ACT Raising Safe Kids Facilitator Training</i>	<i>American Psychological Association (APA)</i>	Treinamento de facilitadores de programa que capacita pais e cuidadores em habilidades para educar crianças até oito anos, incluindo o enfrentamento de situações de violência
<i>Training in School Violence: prevention and intervention</i>	<i>The New York State Education Department</i>	Treinamento obrigatório demandado pelo Estado de Nova York a professores

* Na ordem em que foram acompanhadas.

Afora o acompanhamento dessas iniciativas, engajei-me como ouvinte, no primeiro semestre de 2017, em um curso de periodicidade semanal chamado “Globalização e Educação Comparada”. Trata-se de uma disciplina em nível de mestrado ofertada pela Divisão de

Educação do *Queens College*, integrante da *City University of New York (CUNY)*, instituição pública de ensino superior onde estive hospedada como pesquisadora visitante¹¹.

A turma vinculada a esse curso espelhava a marca distintiva do *Queens College*: a multiculturalidade de seu alunado. Uma rápida andada por esse *campus* se revela suficiente para perceber ecos africanos, hispânicos, islâmicos, hebraicos, indianos, chineses e coreanos, amostras vivas das intensas correntes migratórias que os Estados Unidos historicamente atraem na posição de grande potência. Nesse universo, os estudantes da disciplina tinham em comum a característica de trabalharem todos como professores de escolas, especialmente estatais, da cidade de Nova York. Assim, nos debates desenrolados pelo grupo, houve a problematização de uma série de aspectos e desafios do cotidiano desses educadores, inclusos os relativos à violência escolar e ao *bullying*, transformados por mim em dados de pesquisa.

O estranhamento se coloca, certamente, como experiência imediata embutida a percursos investigativos efetuados além-mar. Em território norte-americano, vivenciei esse deslocamento analítico não só quanto àquilo que me mobilizava o olhar e me afetava internamente, mas também no que diz respeito ao lugar de meu corpo físico nesse ambiente. Para tomar de empréstimo palavras de bell hooks (2017), se em meu país, pelo fato de ser lida como uma mulher branca numa sociedade racista e desigual, detenho a prerrogativa de “negar o próprio corpo” na jornada da pesquisa, o mesmo não se aplicava nos Estados Unidos, uma vez lá ver-me automaticamente transferida à categoria de *woman of color*.

Tal termo, traduzido por “mulher de cor”, se aplica a negras, latinas e orientais, norte-americanas de nascimento ou não, cujo fenótipo afasta-se de um ideal de branquitude. A origem da denominação é, claramente, segregadora; porém, ao mesmo tempo, mostra-se eficaz a uma infinidade de movimentos sociais na tarefa de militar contra a discriminação a um só tempo étnico-racial, de gênero e imigrante. Estar nessa condição – embora sob claro privilégio de vivê-la transitoriamente e como acadêmica – permitiu-me refletir com mais “aguda consciência” (*id.*) sobre a fisicalidade dos corpos no espaço, como também acerca dos marcadores de alteridade em jogo nessa disposição, fundamentais como se verá para pensar a agência da noção de *bullying*, seja no caso estadunidense, seja no brasileiro.

¹¹ A ministrante do curso foi a Prof^a. Dr^a. Lilian Moncada-Davidson.

A pesquisa em nível internacional incluiu, por fim, a etnografia de um rol de documentos capitaneados por organismos multilaterais, a tematizar políticas, programas e estudos em que o *bullying* surge como assunto direto ou indireto.

Importa mencionar que toda a investigação realizada desde o exterior se revelou essencial para problematizar o trabalho de campo efetuado na cidade do Rio de Janeiro (RJ), em abril de 2016, quando acompanhei as mobilizações em memória dos estudantes assassinados no chamado “Massacre de Realengo”, cinco anos antes. A leitura pública desse trágico episódio no Brasil se deu com base em outro ocorrido em 1999 nos Estados Unidos: o também ataque armado fatal de dois estudantes à *Columbine High School*, no Estado do Colorado. Tanto lá, como aqui, esses dois “eventos críticos” (Das, 2007) conferem impulsão sem precedentes à agência do construto de *bullying*, com implicações sociopolíticas ulteriormente detalhadas.

1.7 Da atenção ética

No transcorrer da construção desta tese, estiveram em curso as atividades de um grupo de trabalho, capitaneado a partir de 2013 pelo Fórum das Associações de Ciências Humanas e Sociais (FCHSSA), com a finalidade de confeccionar uma resolução sobre ética específica aos estudos dessas áreas do conhecimento¹². Esse esforço decorreu da discordância quanto à hegemonia de critérios biomédicos, aplicados de maneira descontextualizada e autoritária, a quaisquer investigações com seres humanos, por parte da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), vinculada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS), subordinado ao Ministério da Saúde (Sarti *et al.*, 2017).

Em fins de 2014, o referido grupo de trabalho apresentou uma minuta de resolução considerada adequada aos seus fins. Esta, a princípio, foi inteiramente rejeitada pela Conep. Em virtude disso, o documento acabou levado em 2015 à consulta pública e, graças a um volume expressivo de manifestações, terminou aprovado em sua quase totalidade no ano seguinte, como Resolução n. 510/2016 do CNS. Os passos subsequentes a isso consistiam em conferir operacionalidade a tal instrumento, pelo desenho de uma normativa acerca dos riscos particulares às investigações em ciências humanas e sociais, como também pela formalização

¹² A Associação Brasileira de Antropologia (ABA), a Associação Nacional de Pós-graduação em Ciências Sociais (Anpocs) e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) estão entre as entidades envolvidas nessa mobilização.

de representações desses campos do conhecimento dentro da Conep. Tal órgão, contudo, desfez o grupo de trabalho encabeçado pelo FCHSSA antes que pudesse tomar essas providências. Até a finalização desta escrita, tal controvérsia continuava em aberto, com as associações integrantes do fórum ainda militantes no sentido de reocupar seu espaço retirado (*id.*).

Atenta ao desenrolar dessa disputa e solidária a ela, optei por não submeter a presente pesquisa à apreciação de comitê universitário de ética, até então instância orientada por procedimentos exclusivamente apropriados às ciências biomédicas. Obviamente, essa escolha teve um facilitador: nenhuma das instituições nas quais ingressei para a efetuação do trabalho de campo exigiu-me tal submissão. A decisão por esse caminho, entretanto, não implicou, em hipótese alguma, qualquer desatenção à ética; muito ao contrário, o presente estudo cercou-se de um conjunto de cuidados.

O primeiro deles diz respeito à investigação nas instituições de ensino com envolvimento de crianças e adolescentes em situação de menoridade legal. Em ambas as escolas nas quais ingressei, prestaram-se esclarecimentos sobre minha atividade enquanto pesquisadora a pais e responsáveis, seguidos pela assinatura deles de termos de consentimento livre e esclarecido. A aplicação desses procedimentos coaduna-se, em primeira instância, com medidas de proteção e de tutela estabelecidas, respectivamente, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/1990) e pelo Código Civil brasileiro (Lei n. 10.406/2002).

Na escola pública que sediou a pesquisa, devido ao bom número de crianças e adolescentes engajados no trio de turmas em que ocorreram observações, criaram-se diferentes ocasiões para a oferta de informações sobre o estudo, conjugadas à coleta dos termos de consentimento. A equipe diretiva da escola, cuja mediação teve importância fundamental, abriu ao longo de um ano três momentos formais, um para cada respectiva turma, dirigidos ao diálogo com pais e responsáveis – em reunião de início de ano letivo, em evento de entrega de boletins e em um encontro agendado exclusivamente para tal finalidade, sob registro em ata escolar.

Entretanto, como o quórum não se mostrou totalmente satisfatório nessas oportunidades, houve o emprego de alternativas de contato complementares: a abordagem pessoal, de minha parte, nos casos em que os pais de crianças menores vinham trazê-las ou buscá-las na escola; o envio do termo de consentimento para assinatura, cercado de explicações, pela agenda estudantil dos pré-adolescentes; ou ainda orientações diretas aos adolescentes, para repasse aos responsáveis e posterior recolhimento dos termos de consentimento. Com a aplicação conjunta desses meios, obtiveram-se melhores resultados.

No que tange às entrevistas estruturadas conduzidas com adolescentes, sempre no interior do ambiente escolar, a assinatura dos termos foi encaminhada caso a caso, sob aval da equipe diretiva. Todos os procedimentos antes mencionados, todavia, não se fizeram necessários no colégio particular, tendo em vista que a coordenação da escola assumiu, por iniciativa própria, a interface com pais e responsáveis a respeito da anuência para participação dos alunos nos grupos focais realizados.

Seja no universo privado de ensino, seja no público, há neste estudo o resguardo do anonimato, tanto das escolas, quanto dos interlocutores que nelas dialogaram comigo, em situação de menoridade legal ou não. Entendeu-se que tal postura seria a mais apropriada para preservar a identidade, a privacidade e a confiança que todos eles depositaram em mim, ao me confiarem episódios de vida muitas vezes dolorosos e constrangedores, não apenas a si próprios, mas a terceiros. Trata-se de um cuidado imprescindível em espaços institucionais em que não raro o relato de um indivíduo implica outros sujeitos, ainda mais quando situados em cidades de pequeno porte, onde há intensificado grau de conhecimento entre pessoas.

Em virtude disso, ao problematizar nesta tese situações que ouvi ou presenciei, além de empregar nome fictícios, precisei lançar mão do recurso de modificação de certas circunstâncias sem, contudo, impactar o campo semântico coberto pelos fatos, algo fundamental à consistência reflexiva. Dou um exemplo por excelência: as dinâmicas de agenciamento do *bullying* envolvem, comumente, a atribuição de apelidos pejorativos que, se revelados aqui, fatalmente permitiriam a identificação de certos indivíduos por outros. Ao mesmo tempo, seria danoso analiticamente ocultar tais alcunhas, posto parte intrínseca dos processos em estudo. O que importa, no entanto, não reside nos cognomes em si mesmos, mas nos significados que eles carregam. Assim, a despeito de sua substituição por outros apelidos, priorizou-se a manutenção de significado, que é o realmente interessante ao exame antropológico.

Conforme aprofundou-se meu relacionamento com as equipes diretivas das escolas estudadas, foi se evidenciando, de ambas as partes, o desejo de um momento de restituição antes de finalizada a tese, focado certamente em considerações de ordem preliminar. Sob o entendimento de que o “patrimônio etnográfico” é público e, por isso, deve ser partilhado, Ana Luiza C. da Rocha e Cornelia Eckert (2014) situam a restituição das pesquisas como um “compromisso ético” da prática do antropólogo. Segundo elas, não há uma forma preestabelecida para essa devolutiva, mas é salutar que seja significativa tanto para o pesquisador, quanto para os pesquisados. A um só tempo vantagem e desafio, uma restituição

a meio caminho da investigação gera a possibilidade de um contexto de diálogo adicional com os interlocutores, aberto a novos dados, interpretações e rumos para a etnografia.

Crete dessa frutífera possibilidade, em acordos específicos com cada escola, organizei encontros para partilhar e debater com meus informantes algumas reflexões que vinha empreendendo, tanto a partir dos dados levantados nas instituições de ensino, quanto nos demais campos e níveis de pesquisa. Na escola pública, essa discussão envolveu todo o corpo docente, num evento parte de uma semana de formação de professores. Na particular, por sua vez, a participação restringiu-se à equipe diretiva. Foram momentos enriquecedores, permeados pelo sentimento de continuidade por outra via de um envolvente trabalho de campo.

Para além das instituições de ensino, no panorama dos demais contextos de pesquisa, houve um cuidado ético especial relativo às entrevistas estruturadas feitas com cientistas estudiosos da temática do *bullying*. Nas tratativas com cada um deles a respeito dos usos do material coletado, percebeu-se o desejo de uma maioria pela manutenção de anonimato de certas passagens, por motivos diversificados. Dentre estes, o relato de experiências bastante pessoais, vinculadas ou não a investigações acadêmicas; a oferta de percepções particulares não baseadas em constatações científicas; além da crítica aberta a certas vertentes de produção acadêmica. Diante disso, falas desses pesquisadores surgem em boa parte no texto desta tese com autoria não expressamente identificada, sem prejuízos analíticos percebidos.

Necessidades dessa ordem não emergiram nos campos estatal, mercadológico e midiático de pesquisa. Nessas esferas, por conseguinte, explorei pontualmente o anonimato quando considerei respeitoso à intimidade de certos interlocutores. Do contrário, prevaleceu o caráter de domínio público de conteúdos, atividades e posicionamentos em tais instâncias, acessíveis por direito a quaisquer cidadãos e, em determinados casos inclusive, já publicitados na imprensa.

CAPÍTULO 2

Trilhas antropológicas para uma etnografia da agência do *bullying*

A natureza tentacular da agência do *bullying* como objeto de pesquisa demandou uma arquitetura conceitual para esta tese sustentada pelo patrimônio teórico-etnográfico acumulado por vertentes variadas da antropologia. Assim, essa investigação serve-se das contribuições de áreas da disciplina destinadas ao estudo das sociedades complexas (Velho, 2013); do neoliberalismo (Wacquant, 2012); da violência e do sofrimento social (Das, 2007); da moral (Fassin, 2015); da criança e da infância (Cohn, 2013); do gênero e da sexualidade (Grossi, s/d); da ciência e da tecnologia (Fonseca, 2012); da política e do Estado (Lima; Castro, 2015).

Não obstante, uma vez que esse estudo tem a escola como espaço irradiador principal de reflexões, considera-se que a junção dessa multiplicidade de conhecimentos trabalha pelo fortalecimento de uma antropologia da educação. Alavancada no Brasil dos anos 90, em meio à universalização do ensino fundamental com a redemocratização do país, essa linha de pesquisa tradicionalmente debruçou-se sobre temas bastante particulares. Tanto os antropólogos, quanto os educadores inseridos nesse viés, tiveram preocupações iniciais concentradas na escolarização indígena, na sistematização de conteúdos das ciências sociais nos currículos escolares, assim como no aproveitamento da etnografia entre os métodos de pesquisa em educação. Devido a essa especificidade, tal corrente demarcou, a princípio, um lugar periférico na produção global da antropologia como disciplina (Oliveira *et al.*, 2016).

A partir dos governos presidenciais petistas nos anos 2000, esse panorama passa a sinalizar modificações, impulsionado mais uma vez por políticas públicas educacionais, cujas discussões e diretivas, conforme adiante se detalhará, passaram a abarcar as temáticas da diversidade e da inclusão no cotidiano e na formação dos estudantes (*id.*). Perante esse cenário, a antropologia da educação não apenas vem pluralizando objetos de pesquisa, como também se dedicando a investidas que pressupõem imersões no dia a dia das instituições de ensino e, desse modo, fitam etnograficamente os “contextos pedagógicos” (Guedes, 2014).

Nessa atmosfera de diversificação, Nalayne Pinto (2014) afirma que o *bullying* eleva-se na atualidade como uma “categoria analítica” nesse campo subdisciplinar. Responsável por coordenar um estudo etnográfico em duas escolas fluminenses sobre gerenciamento de conflitos

entre jovens, a autora relata que em nenhum momento de interlocução o vocábulo *bullying* foi utilizado por seu time de pesquisadores, muito embora os estudantes o tenham empregado expressivamente para tratar de discriminações cotidianas. Pinto adverte, entretanto, que a “... apropriação pelos alunos vai além dos significados [cientificamente formalizados] da palavra ou dos usos midiáticos que o termo possa ter, mas passa a significar formas de interação, segregação e repulsa produzidas no seio da escola e que agora são classificadas por eles de modo genérico como *bullying*” (*ibid.*:89).

A presente tese segue essa pista e procura capturar etnograficamente esse panorama a partir de uma “política da agência” (Ortner, 2007). Nesse sentido, essa investigação compreende o *bullying* como algo mais que um instrumento de análise, para elevá-lo à condição de conceito coletivamente construído em meio a atores que formatam suas subjetividades, na mesma medida em que experienciam mecanismos de governar pessoas, em uma teia de relações de poder especificamente nacional.

Para tanto, inspira-se em etnografias centradas em processos socio-históricos pelos quais construtos são “moldados” ou “inventados”. Ian Hacking (2013) usa esse primeiro termo ao tratar do alastramento da noção de “abuso infantil” no Ocidente, enquanto Daniel Simião (2006) aplica o segundo para abordar o delineamento de uma ideia de “violência doméstica” desde um cenário oriental. Seguem essa mesma linha os trabalhos de Didier Fassin e Richard Rechtman (2009), acerca do espraiamento da acepção de “trauma” na contemporaneidade, bem como de Teresa Caldeira (2000), sobre a modelagem de uma concepção de “criminalidade” a expor os “limites e desafios da democratização brasileira”, no momento em que a abertura política do país se vê solapada pela simultaneidade de crises econômicas, legais e urbanas.

As ciências sociais reúnem no Brasil um número diminuto de estudos centrados no *bullying* com exclusividade, se comparadas à educação e à psicologia, áreas do conhecimento hoje dominantes nessa produção (Ribeiro, 2015). As pesquisas identificadas nesse quadro advêm da sociologia enquanto subcampo disciplinar e compreendem o *bullying* enquanto um fenômeno dado de violência na escola (*cf.* por exemplo Rolim, 2008 e Trovão, 2009). Trata-se, logo, de um enfoque diferente daquele pretendido por esta tese que, antes de tudo, entende o *bullying* como um construto criado, manejado e lapidado por múltiplos agenciamentos.

No plano internacional, um dossiê do *Annual Review of Anthropology* (Korbin, 2003), intitulado “Crianças, infâncias e violência”, permite identificar o pioneirismo na temática da antropóloga britânica Jean La Fontaine (1991), com sua investigação “*Bullying: a visão da*

criança”¹³. O estudo analisou informações sobre *bullying* escolar coletadas pela *ChildLine*, serviço de aconselhamento telefônico para crianças e jovens, mantido pela sociedade civil no Reino Unido, em prol de assegurar a proteção desse público-alvo contra a violência e o adoecimento. Embora não propriamente etnográfica, a análise se envolve de uma perspectiva antropológica, ao se esforçar em esmiuçar o que a população infanto-juvenil quer dizer quando lança mão do termo *bullying* em suas ligações. Sob tal luz, a autora concluiu algo já exposto aqui, isto é, que os agenciamentos do construto por esse coletivo desafiavam pressupostos cientificamente oficializados de conceituação.

O atributo da repetição sistemática, por exemplo, compreendido academicamente como essencial para a caracterização de ofensas como *bullying*, não se revestia de significativa profundidade temporal nos relatos das crianças e adolescentes à *ChildLine*. Dessa forma, os usuários apresentavam com recorrência episódios de intimidação bastante recentes que nomeavam como *bullying*. Esses eventos, ademais, envolviam uma gama muito variada de comportamentos – desde um deboche despercebido por adultos ao redor até injúrias físicas a chamar a atenção de todos –, difíceis de enquadrar em classificações estanques. Além disso, os dados informavam que os vitimados tendiam a buscar em si mesmos – em sua aparência física, performance educacional, condição socioeconômica, etc. – as causas para as perseguições dos colegas. O estudo, por seu turno, com olhar orientado a políticas públicas, situa percentuais dessas ocorrências como claros casos de xenofobia e racismo (*id.*).

Ainda em território estrangeiro, no escopo das ciências sociais, houve mais recentemente a publicação da obra *Bully Nation: how the American establishment creates a bullying society*, assinada pelos sociólogos da academia estadunidense Charles Derber e Yale R. Magrass (2016)¹⁴. Alicerçados pelo conceito de “imaginação sociológica” de C. Wright Mills (1959)¹⁵, a dupla defende que o tradicional “paradigma psicológico/psiquiátrico” de entendimento do *bullying* ceda lugar a um “macroparadigma” analítico das relações de poder estabelecidas na sociedade ocidental. Sob tal viés, a “cultura do *bullying*” surge endêmica ao capitalismo, enquanto sistema pautado pela concentração elitista da riqueza, cuja existência pressupõe a desigualdade social que, quanto mais profunda, maior violência acarreta.

¹³ No original, os documentos mencionados, respectivamente, denominam-se “*Children, childhoods, and violence*” e “*Bullying: the child’s view*”. A tradução dos títulos foi feita livremente por mim.

¹⁴ Em uma tradução livre, “Nação de valentões: como o *establishment* da América cria uma sociedade de *bullying*”.

¹⁵ MILLS, C. Wright. *The sociological imagination*. Oxford: Oxford University Press, 1959.

Aos autores, o *bullying* interpessoal constitui assim um subproduto do *bullying* institucional intrínseco aos órgãos que dão corpo a esse arranjo político-econômico, entre eles a família, a escola, as corporações empresariais, as entidades financeiras, a polícia e o exército. Afirmam os estudiosos que, nesse panorama, a singular popularidade alcançada pelo *bullying* infanto-juvenil possibilita a “... pais e professores acreditarem que podem proteger as crianças por meio de intervenções psicológicas próprias, em vez de desafiar as maiores e mais poderosas instituições da história que, como o ar, estão em todo lugar ao nosso redor sem, de fato, serem realmente vistas” (*ibid.*:21, minha tradução).

Tal quadro ganha agravante no interior de países onde impera um “capitalismo militarizado”, como nos Estados Unidos, visto por Derber e Magrass (*id.*) como uma “*bully nation*” por excelência. Estados nacionais com feições imperialistas dessa natureza fomentam o que os investigadores chamam de “*bullying* sistêmico”: aquele que ocorre tanto internamente, contra e entre concidadãos, quanto externamente, contra outras nações, normalmente aquelas de menor poderio econômico-militar. Nesse âmbito, inclusive, dá-se o que os autores denominam por “*bullying* ambiental”, voltado a dizimar a natureza percebida tão somente como um estoque de recursos em prol do consumo e do lucro, em total desconsideração de mudanças climáticas em curso no planeta, intensificadas por atividades antrópicas.

A abordagem desses dois sociólogos oferta respaldo ao debate que se almeja aqui, especialmente pela amplitude analítica legada pelo conceito de “imaginação sociológica” por eles abraçado (*id.*). Na análise desses pesquisadores, todavia, o *bullying* se situa como um fenômeno social acabado, que atua por vias institucionais sobre os indivíduos. Nesta tese, entretanto, em reforço ao que já se disse, o *bullying* se posiciona como um construto científico manejável, sobre o qual sujeitos, como também instituições, vêm agindo continuamente. O objetivo deste capítulo está em robustecer tal trilha reflexiva, pela conjugação de subsídios teóricos e etnográficos para pensar a contextura brasileira.

2.1 “Eles”

No caminhar da sistematização dos dados de pesquisa coletados no universo escolar, fui me dando conta de que era comum aos interlocutores, professores ou estudantes, definir *bullying* como o exercício de preconceitos difusos na sociedade brasileira, os quais, desde a visão de Gilberto Velho (1981b), podem ser chamados de “acusações”. Disse-me, nessa linha,

um jovem informante: “Sim, se você é gordo ou magro demais, preto ou branco demais, [o *bullying*] está muito ligado [à discriminação]. Ainda mais se for pobre, ou se for preto e pobre. É pior ainda que ser só muito gordo ou magro. Aí também vão te chamar de baleia porque não está no padrão para *eles*” [grifo meu].

A referência a “eles” – assim, no plural – evidenciou-se repetida em momentos nos quais, em falas como essa, os sujeitos procuravam conferir carne e osso às situações que compreendiam como *bullying*. Esse fato despertou minha atenção e levou-me a sondar a sério quem eram “eles”. Dessa maneira, ao entabular conversações detidas nas motivações de agentes, como também nas suscetibilidades de alvos e espectadores de tais ocorrências, constatei que a substância sociológica inicial se dirimia, para dar lugar a réplicas com uma moldura “*psi*”, no sentido trabalhado por Nikolas Rose (2011).

Sob esse raciocínio psicologizado, explicou-me boa parte dos interlocutores, quem agride é alguém inseguro, infeliz, que sofre violência em casa ou se sente superior aos outros, deseja exercer poder, liderar e se sobressair. Quem recebe a agressão, por sua vez, é introspectivo, tímido e isolado dos colegas. Quem testemunha, por fim, é quem tem medo de intervir e não toma nenhuma atitude, a não ser filmar e polemizar o conteúdo sob a armadura de redes sociais virtuais. Percebe-se, desse modo, que a menção difusa ao sujeito “eles” não se associa a qualquer grupo coletivo, mas evoca um ser quase que fantasmagórico como perpetrador das ofensas. Essa *persona*, no todo social, tem sua conduta vinculada a uma única instituição – a família –, cuja disfuncionalidade incitaria o comportamento violento.

Essa forma de organizar o discurso não parece ser fruto do acaso, nem amostra de maquiagem ou de inconsciência da realidade pelos informantes. Sinaliza, sim, para desdobramentos de um “processo civilizador” (Elias, 1994) sediado no Ocidente, com reverberações nacionais particulares. As duas próximas seções dedicam-se a destrinchar esse desenvolvimento, no interior do qual o *bullying* se constitui como um “artefato *psi*” (Rose, 2011) ocidental contemporâneo.

Os tópicos subsequentes, por sua vez, se concentram em problematizar a emergência do construto na cena brasileira. Além disso, sob auxílio da “teoria de acusações” (Velho, 1981b), procuram pensar os agenciamentos fomentados pelo conceito na atualidade desse contexto nacional. O encerramento do capítulo apoia-se no arcabouço teórico-etnográfico precedente para expor um caso ímpar de agência: aquele em indivíduos e grupos multiestigmatizados no Brasil – como, por exemplo, a população transgênero negra – vêm se valendo da acepção de

bullying, na tarefa de apreender e denunciar com eloquência uma posição singular de alvos de segregações cotidianas combinadas¹⁶.

2.2 A sensibilização à violência moral no Ocidente

A inteligibilidade pública da noção de *bullying* na contemporaneidade advém do aprofundamento, nos coletivos ocidentais, de uma sensibilidade a agressões sistemáticas de feição moral, que transcendem uma tradicional compreensão da violência como imediatamente vinculada a ofensas contra a integridade física dos indivíduos. O cientista criador desse construto, Dan Olweus (2006), embora também considere o *bullying* entre pares escolares via contato corporal, dá especial ênfase em sua teorização aos desacatos verbais e às exclusões silenciosas. Além disso, esse estudioso assevera que tais comportamentos não podem ser considerados *bullying* se forem pontuais. Em outras palavras, ele volta atenção a agressividades de longa duração e de maior sutileza, que por muito tempo se enquadraram nos ambientes educacionais como brincadeiras ou imaturidades tipicamente infanto-juvenis.

A percepção socializada desse componente moral, enquanto parte constituinte do entendimento sobre violência, decorre do que Norbert Elias (1994) define por “processo civilizador”. Trata-se de uma construção feita de acontecimentos paulatinos, em macro e microdimensões que, quando sucessivamente aglutinados, exercem impactos transformadores de monta, não somente em arranjos coletivos, mas também sobre “estruturas de personalidade”. Nesse sentido, o ingresso no léxico cotidiano de novos termos, tais como o *bullying*, espelha alterações na organização social, com repercussões sobre a noção de civilidade e, conseqüentemente, sobre o repertório de condutas aceitáveis ou não.

No Ocidente, Elias (*id.*) identifica na derrocada do regime feudal um ponto de inflexão, no qual a atmosfera beligerante aberta e inquestionada da Idade Média vai cedendo lugar à observação recíproca de condutas e à autodisciplina emocional da Era Moderna. Esse fenômeno se desenvolve em meio aos nobres que se voltam às cortes, onde passam a experimentar um cotidiano repleto de novos atores com os quais devem se relacionar, não de forma subjugadora como com seus antigos servos, mas sim considerando os vínculos de interdependência e poder naquele universo. Tem-se aí os germes de edificação dos estados-nação, enquanto modelo de

¹⁶ O coletivo transgênero abrange travestis, transexuais e demais indivíduos cuja identidade pessoal discorda do gênero que lhes foi atribuído ao nascer.

governo alicerçado num “monopólio intraestatal da força” (Elias, 1997), que se materializa em instituições policiais, militares e tributárias. Tais entidades corporificam o poder soberano que, em tese, deveria ofertar estabilidade e segurança a seus súditos em troca do disciplinamento individual para a não violência.

De um lado, o êxito dessa ordenação aparece no estabelecimento de um “tabu” razoavelmente eficaz de controle do uso irrestrito da agressão corporal, interdito este persistente até hoje. Por outro, “surto descivilizadores” permaneceram sempre uma possibilidade e, não raro, continuaram a encontrar espaços de manifestação, com antigos ou novos contornos. Logo, em quaisquer sociedades, “processos civilizadores” caracterizam-se pela intrínseca instabilidade. Nunca estão dados ou acabados; pelo contrário, exigem investimentos constantes em “autodisciplina” e “pacificação social”. Coletividades e indivíduos situam-se, assim, enquanto “processos em desenvolvimento”, que abrangem “graus variáveis de harmonia e conflito” (*id.*). Segundo Elias (1994), a flutuação dos significados em torno dos termos “civilizado” e “incivilizado”, presente na história ocidental, evidencia esse dinamismo.

A robusta evolução demográfica e o amplo crescimento das cidades ao longo do século XX colocam, conforme aborda Georg Simmel (1983 [1908]), um enorme desafio ao equilíbrio sempre precário nesse conjunto de significações. O estudioso argumenta que a animosidade desponta fundante e necessária ao universo urbano moderno mais que a qualquer outro. Isso porque, em tal contexto, as possibilidades de interações se ampliam de uma forma sem precedentes e a indiferença a tantos estímulos, mesmo desejada, é cognitivamente imaterializável pelos indivíduos. Desse modo, conflitos acabam por definir fronteiras pessoais e grupais que, muitas vezes, não poderiam ser estabelecidas por outra via nesse *corpus* social. Simmel, portanto, posiciona a cidade como sede de uma “... hierarquia extremamente complexa de simpatias, indiferenças e aversões, do tipo mais efêmero ao mais duradouro” (*ibid.*:128).

Em uma etnografia acerca da atuação rotineira da polícia francesa na atualidade, Didier Fassin (2013a) constata que, no curso histórico das nações ocidentais, a agressividade física exercida para além dos equipamentos estatais de força mostrou-se, continuamente, objeto privilegiado de repressão e penalização, cujos meios foram se adaptando às contingências, como aquelas colocadas pela explosão urbana, por exemplo. As investidas morais, por sua vez, cujos limites são menos palpáveis, não emergiram em mesma intensidade como alvos de controle e sanção, embora sempre presentes. Desse modo, a “violência moral” pôde ser levada a cabo no caminhar do tempo como uma espécie de “violência substituta”, de bastidores.

Esse engenhoso desenvolvimento encontrou na escola um espaço ímpar. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1996) estabelecem uma homologia entre o “monopólio estatal do exercício legítimo da violência física” e o “monopólio escolar da violência simbólica legítima”. Alicerce do projeto civilizatório ocidental, a ação pedagógica moderna pôde assim disciplinar populações para o trabalho industrial e, ao mesmo tempo, promover a “reprodução circular de hierarquias sociais” em favor das classes dominantes. Para tanto, lançou mão de uma “violência simbólica”, um tipo de depreciação não aberta que, a longo prazo e brandamente, legitimou o ordenamento elitista e, simultaneamente, encobriu “relações de força” existentes no seio social. Logo, não surge estranha a demarcação do *bullying* exatamente a partir desse primeiro universo de socialização dos indivíduos modernos, no âmbito do qual alunos nada mais fazem que replicar entre si a violência moral presente no cerne da própria instituição.

Michel Foucault (1999) sublinha que as técnicas disciplinares educacionais se materializaram sob uma variedade de facetas: na ordenação dos alunos por séries, na prática constante de exercícios, na busca pelo silêncio pleno para as atividades, na contenção do tempo livre, na aplicação de exames sucessivos, bem como na resposta automática às codificações institucionais. Diz ele que a escola se torna assim uma “... máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (*ibid.*:126). Tratava-se de posicionar os estudantes conforme a melhor utilidade deles quando saíssem de lá: os prêmios se reservavam aos já socialmente privilegiados, por sua natureza e não por seus atos, enquanto aos desfavorecidos restavam os rebaixamentos.

As degradações, todavia, não se pretendiam ostensivas e exageradas, mas sim modestas e calculadas: cristalizavam-se no “jogo do olhar”, na “sanção normalizadora”, no “castigo físico leve”, nas “privações ligeiras”, nas “pequenas humilhações”. Ou seja, em “micropenalidades”, que iam estabelecendo “assimetrias insuperáveis”. Logo, uma “série de processos sutis” de punir que ressoam, todos, no conceito hoje abraçado de *bullying*. Uma vez bem azeitado na escola, afirma Foucault (*id.*) que o poder disciplinar se dispersa por outras instituições da modernidade: nas fábricas, nos quartéis, nos hospitais e nas prisões.

No momento contemporâneo, essa normalidade silenciada de origem irrompe num debate público em prol de mitigar agressões morais, no qual o *bullying* se situa enquanto um destacado baluarte, junto de outras categorias como a “violência psicológica” (Machado, 2013) e o “assédio sexual” (Vigarello, 1998). Nesse andamento, como constata Michel Wieviorka (1997), a violência se transforma em três dimensões: como “realidade histórica”, enquanto “representação coletiva” e também como “objeto de reflexão” sociológica. Assim, segundo ele,

tem-se um “novo paradigma da violência”, em que os três “níveis” analíticos tradicionais – “o sistema internacional”, os “Estados” e as “mudanças sociais” – são convocados a incorporar um novo domínio, aquele da ‘pessoa’, diante da inexorável delimitação de sujeitos de direitos nas modernas democracias, em meio ao aprofundamento do individualismo.

No escopo das instâncias judiciais modernas tradicionais, entretanto, o tratamento das ofensas imateriais em emergência se mostra, desde sempre, problemático. Luís Roberto C. de Oliveira (2008) aponta que, a despeito da sucessiva demarcação de instrumentos legais para lidar com o dano moral, estes ainda focam em reparações de ordem material, como indenizações pecuniárias e serviços comunitários. Desse modo, os julgamentos em sua forma clássica desconsideram uma dimensão das relações pessoais muito destacada pelas vítimas para haver retratação: o resgate da dignidade, ou seja, da honra, no sentido de reverter a “desvalorização ou negação da identidade” pressuposta pelo insulto moral.

Nos processos judiciais analisados pelo autor nesse campo, tal aspiração aparecia numa quantia expressiva de ofendidos a demandar desculpas formais dos ofensores, para além das medidas legais disponíveis (*id.*). Tal complexidade evidencia que tão somente a adaptação legal e a coerção direta não se apresentam suficientes para o tratamento civilizatório da violência moral. Em virtude disso, nesse cenário, as administrações estatais lançam crescente mão do próprio valor do individualismo como princípio organizador no Ocidente (Vigarello, 1998). Nesse ínterim, é que construtos científicos psicológicos como o *bullying* ganham proeminência e, conseqüentemente, a cena pública no enfrentamento da violência, assunto da seção a seguir.

2.3 Um dispositivo *psi* num contexto neoliberal

A constituição dos estados democráticos modernos, conforme pontua Nikolas Rose (2011:26), funda-se na premissa do trato com indivíduos “... intimados a governar a si mesmos como sujeitos de liberdade e de responsabilidade...”. Para tanto, “artefatos” oriundos das psicociências nascentes no século XIX elevaram-se como deveras favoráveis à administração de territórios e populações pela via da subjetividade, dentro de um propósito civilizatório de manejar alteridades, evitar conflitos e promover pacificação social.

Esse autor abraça o vocábulo “*psi*” para denominar os “modos de pensar e agir” delimitados no Ocidente pelas disciplinas desse campo do saber – psicologia, psicanálise, psiquiatria, etc. Os conhecimentos e instrumentos “*psi*” foram, nesse sentido, centrais na

consolidação do “regime do *self*” vigorante hoje nessa parte do mundo, alicerçado nos princípios de individualidade, identidade, autonomia, liberdade e satisfação. A popularidade atual do *bullying*, uma vez construto científico da psicologia, situa-o como um “artefato *psi*”, cujos precursores foram os testes de inteligência, as escalas de desenvolvimento, as avaliações de personalidade, bem como os mapeamentos de desvios e riscos psicossociais, que descobriram todos nas escolas um espaço por excelência de aplicação (*id.*).

Embora os “*experts*” das humanidades tenham todos exercido alguma influência na formatação desse entendimento contemporâneo de si, os especialistas das psicociências alcançaram considerável prerrogativa, posto se voltarem à compreensão dos “determinantes da conduta humana”. Em virtude disso, os “artefatos” advindos dessa área do conhecimento conseguiram permeabilidade na atuação ordinária de legisladores, educadores, jornalistas, entre outros profissionais. Foi dessa maneira que conquistaram expressivo espaço na forma de “psicologias da vida quotidiana” e “pedagogias de autorrealização”, de feitio mais ético que técnico, passando a desempenhar uma função intensamente subjetivadora, em detrimento de instâncias religiosas e políticas até então predominantes nesse papel (*id.*).

Calcado no debate foucaultiano, Rose (*id.*) sustenta que processos históricos de subjetivação, responsáveis por elaborar “certos tipos de ser humano” e por determinar as relações que o homem estabelece consigo mesmo, se dão por intermédio do “agenciamento heterogêneo” de vocabulários, técnicas e práticas. Por conseguinte, nesse âmbito, a linguagem “disciplina o pensamento”, mas só opera em conexão com certos “artefatos” – “dispositivos”, nos termos foucaultianos –, por meio dos quais uma certa visão de pessoa se cria e se estabiliza. Dessa forma, o indivíduo contemporâneo posiciona-se como um ser psicológico não em virtude de uma dada natureza interior, mas sim, “... por causa das formas pelas quais, em tantos lugares e práticas, os vetores *psi* acabaram atravessando e ligando essas maquinações” (*ibid.*:257).

Conforme rememora Giorgio Agamben (2005), a acepção de “dispositivo” surge na obra de Michel Foucault (1979) quando este se volta a pensar acerca do “governo dos homens” ou da “governamentalidade”, cuja condução se vê complicada a partir do crescimento demográfico mundial. Embora largamente empregada pelo filósofo, essa ideia, no entanto, não chegou a receber dele uma definição circunscrita. Nesse sentido, Agamben (*op. cit.*) efetua um trabalho de síntese, ao afirmar que “dispositivo” diz respeito a um conjunto de conhecimentos, técnicas, práticas, discursos, instituições, dentre outros elementos, voltados ao gerenciamento de populações de formas entendidas como mais úteis e adequadas.

Logo, um dispositivo somente se mostra capaz de governar se estiver localizado em uma relação de poder específica; se for reconhecido como um saber legítimo – científico, no caso das sociedades ocidentais e se produzir abundantes “processos de subjetivação”. Do contrário, o que há é um “mero exercício de violência”¹⁷. Explica Agamben (*ibid.*:15) que “... os dispositivos visam (...) [à] criação de corpos dóceis, mas livres, que assumem a sua identidade e a sua ‘liberdade’ enquanto sujeitos no processo mesmo do seu assujeitamento”. Nessa lógica, a lista de dispositivos possíveis revela-se vasta: escolas e fábricas se enquadram nessa categoria, bem como computadores, celulares e conceitos acadêmicos como o *bullying*.

Nesse horizonte, a tarefa de pensar sobre as íntimas articulações entre conhecimentos psicocientíficos e estratégias de governo no Ocidente não se mostra frutífera se norteadas tão somente pelos prismas de mera coincidência ou de pura conspiração. Rose (2011) advoga que, nesse contexto, faz-se necessário conferir “lugar de direito na história” tanto às associações deliberadas, quanto àquelas formatadas pela casualidade, na medida em que as referidas articulações aspiram “... à virtude tanto quanto ao lucro; seus interesses são geralmente o bem-estar público e a felicidade pessoal tanto quanto o progresso privado” (*ibid.*:147).

Segundo Rose (*id.*), como fruto dessa conjuntura, nota-se que a legitimidade alcançada pelos profissionais das psicociências faz hoje recair sobremaneira neles a “ingrata imposição” de serem responsáveis por receituários para controlar riscos, prevenir condutas inadequadas, evitar eventos desastrosos e, dessa forma, assegurar a “segurança da comunidade”. É nesses moldes que esses atores têm sido hoje convocados a agir sobre o *bullying* que, para além de um conceito, surge percebido socialmente como um “problema” (Trovão, 2009) não só de violência, mas também de saúde pública, haja vista agora empregado como explicação frequente para mazelas infanto-juvenis das mais variadas¹⁸.

¹⁷ Importa sublinhar que, aos olhos de Foucault (1977:89-90) o “poder” não é estritamente institucional, tampouco apenas estrutural, mas sim “...o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada. (...) [O] poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis”.

¹⁸ Exemplos nessa direção surgem nas seguintes manchetes midiáticas: “Mãe de *serial killer* da Baixada Fluminense diz que filho sofria *bullying* na escola” (Paraíba.com.br, 16/12/14); “Rússia: Câmera flagra morte de garoto de 17 anos em sala de aula durante sessão de *bullying*” (Revista Lado A, 07/01/15); “Adolescentes dizem que mataram colega porque sofriam *bullying*” (G1 SP, 09/01/15); “Vítima de *bullying*, aluno autista tem a pele marcada à força por colegas” (R7, 14/02/15); “Adolescente transgênero comete suicídio após *bullying* nos EUA” (G1, 13/04/15); “Agressões pela Internet acabam com autoestima dos adolescentes” (O Dia, 30/05/15); “*Bullying* na adolescência pode estar relacionado à depressão quando adulto” (Veja, 02/06/15); “Sofria *bullying* por ser pobre! Menina de 14 anos faz vídeo de despedida e é encontrada morta” (R7, 15/10/15); “‘Palavras machucam’, disse jovem antes de se matar por sofrer *bullying*” (Metrópoles, 12/07/16); “Menino leva facão e flechas para escola ao sofrer *bullying*” (R7, 26/11/2016); “Disputa na psicologia: quem faz *bullying* é vilão ou vítima?” (Superinteressante, 14/03/17); “Conheça *13 Reasons Why*, a série sobre *bullying* e suicídio que é a nova sensação da [plataforma *on-line*] Netflix” (Zero Hora, 04/04/17).

Dentro desse quadro, notícias, produtos, intervenções e políticas vêm avidamente se abastecendo de saberes psicocientíficos que, por seu turno, têm se nutrido cada vez mais das novas descobertas em neurociência, entendidas como capazes de ampliar a análise de fenômenos do comportamento pela compreensão do funcionamento cerebral (Flannery *et al.*, 2016). Contudo, sob o raciocínio de Rose (2011), uma consequência desse processo de mediação *neuropsi* reside não raro na diluição de qualquer rigor na abordagem leiga dos conteúdos, que adquirem a forma de manuais com orientações clichês para o bem viver. Sendo assim, esse autor convoca a aprofundar a reflexão sobre vantagens e malefícios colocados por esse modelo de sociabilidade. Pondera ele: “... embora nossa cultura do *self* confira aos humanos (...) todos os tipos de direitos e privilégios, ela também (...) impõe fardos...” (*ibid.*:14).

É a escuta desse chamado que mostrou imprescindível, no âmbito do trabalho de campo a subsidiar esta tese, tomar por interlocutores psicólogos dedicados a investigações sobre *bullying*. Na dupla condição de pesquisadores e sujeitos de pesquisa, esses profissionais relataram desafios, dilemas, avanços e lacunas em seu campo de atuação, seja no estudo científico, seja na prática clínica, em meio à popularização de saberes em torno do *bullying* na atualidade. Com esse diálogo, tentou-se escapar aqui de maniqueísmos apressados. Em outras palavras, a despeito de ter claro a força operante do divisor indivíduo-sociedade no interior da produção acadêmica, procurou-se, de algum modo, ir na contramão desse *status quo*.

Para isso, buscou-se amparo em contribuições recentes de uma antropologia da ciência (Jasanoff, 2004), mas também se recordou o ensinamento clássico de Marcel Mauss (2003 [1924]), de que a compreensão do “homem total” será tão mais uma possibilidade quanto maiores os “esforços conjugados” das ciências psicológicas, sociológicas e históricas. Essa mirada ampliada se revela, atualmente, uma vez mais oportuna diante da necessidade de visualizar o *bullying* como um “dispositivo *psi*” cuja operacionalidade ganha maiores proporções num cenário de capitalismo avançado e de propulsão do neoliberalismo no Ocidente, a partir de fins do século XX (Rose, 2011).

Pautado pela noção de “governamentalidade” de Foucault (1979), Loïc Wacquant (2012:508) explica que, na contemporaneidade, o neoliberalismo não se situa estritamente como uma ideologia político-econômica, mas sim enquanto uma “normatividade generalizada”, traduzida num conjunto de “... noções, estratégias e tecnologias de cálculo destinadas a moldar populações e pessoas”. Sob essa luz, as técnicas de governo neoliberais de condutas – posição esta que o construto de *bullying* evidencia ocupar hoje – não residem exclusivamente no aparato estatal, mas se produzem, se movimentam e se transformam também em outros domínios sob

interação, como o corpo, a subjetividade, a família, a comunidade, a educação, o consumo, a cidade, dentre outros incontáveis e, muitas vezes, insuspeitos. Nesse quadro, longe de perder sua importância, o Estado passa por uma “reengenharia”, que mantém seu papel central, porém, por meio de outros mecanismos de ação.

Na mesma esteira, Rose (2011) afirma que tal “mentalidade de governo” toma corpo em reformas de cunho econômico, como também nas esferas da cultura organizacional e da cidadania. É nesse contexto que segmentos políticos mundiais tanto de direita, quanto de esquerda passam a concordar, a partir dos anos 80, que Estados de bem-estar social seriam demasiado burocráticos e patriarcais, ineficazes na contenção da violência, bem como não asseguradores de liberdades individuais. Como solução, em troca de uma série de aparelhos estatais, incentiva-se a emergência do “empreendedorismo”, isso nas empresas, nas escolas, nas famílias, entre outras instituições, a fim de propagar a inovação, a eficiência, a meritocracia, a prosperidade e a pacificação social.

Nesse quadro, no qual as pessoas são chamadas a ser “empresárias delas mesmas”, a autodisciplina, a autorresponsabilidade, o autocontrole, a autoestima – entre outros atributos acompanhados desse prefixo – passam a desempenhar papel ainda mais central, executado pela combinação de múltiplos “dispositivos *psi*”: consultorias para o desenvolvimento de competências profissionais, iniciativas de estímulo à criatividade, processos terapêuticos, trajetórias para o conhecimento de si, produtos e serviços de autoajuda, programas de cuidados físico-corporais, carteiras de investimentos pessoais, opções de previdência privada, mecanismos de empoderamento pessoal e também intervenções *antibullying* (*id.*).

Isso ocorre graças à notável capacidade dos “dispositivos *psi*” de atuar como artefatos não só otimamente subjetivadores, mas também enquanto artigos altamente vendáveis, que propagandeam a acessibilidade de ideais tais como o êxito individual, a não violência e a qualidade de vida. Logo, a subjetividade alcança “valor político” ainda mais intensificado no contexto neoliberal de governo, a partir de um “...leque de mecanismos indiretos que podem traduzir as metas de autoridades políticas, sociais e econômicas em escolhas e compromissos dos indivíduos” (*ibid.*: 230).

Eva Illouz (2007:5, minha tradução) vê em ação, nessa atmosfera, um “capitalismo emocional”, arranjo no qual “... discursos e práticas emocionais e econômicas se moldam mutuamente, produzindo portanto (...) um movimento amplo e abrangente em que o afeto se torna um aspecto essencial do comportamento econômico e a vida emocional (...) segue a lógica

das relações e trocas econômicas”. A autora adverte, como já enunciado, sobre a necessidade de matizar análises dessa “forma de sociabilidade”, na qual a equidade, a liberdade e a autoeficácia são valores como nunca propalados, ao mesmo tempo em que, na prática dos relacionamentos sociais, há o exercício de novos cerceamentos sobre a conduta individual, aos quais não se aplicam noções como “falsa consciência”, “vigilância” ou “ideologia”.

Ao evocar a abordagem de Rose (1996)¹⁹, Stephen Collier e Aihwa Ong (2005) afirmam que a governamentalidade do tipo neoliberal no capitalismo avançado atua, por conseguinte, mais como uma “racionalidade”. Esta prioriza orientar escolhas de atores formalmente livres, em detrimento de agir por meio de mecanismos institucionalizados de comando e controle, no âmbito de arranjos estatais cada vez mais mínimos. A dupla de autores sintetiza: “Ela opera, em outras palavras, de acordo com uma racionalidade de *tipo* mercadológico. Como tal, tem se mostrado altamente expansiva e móvel” (*ibid.*:13, minha tradução, grifo do original).

Nikolas Rose (2014) preconiza, entretanto, que a constatação do fortalecimento de certos dispositivos como o *bullying* num panorama neoliberal não deve performar uma explicação em si mesma, por configurar um reducionismo analítico. Tal fato precisa, sim, operar como ponto de partida para problematizações contextuais, capazes de ofertar maior riqueza de conhecimentos sobre as articulações entre ciência, política e seres humanos – suas motivações, seus efeitos, seus ganhos, suas ameaças e seus desenvolvimentos. Esse alerta conduz ao exame do caso brasileiro, foco de atenção nesta tese.

2.4 O despontar do *bullying* na cena brasileira

O olhar antropológico combinado sobre os “campos” (Bourdieu, 2003) explorados nesta pesquisa – o científico, o estatal, o educacional, o midiático e o mercadológico – sinaliza que a agência da noção de *bullying* encontra efervescência no contexto brasileiro a contar de meados da primeira década dos anos 2000. Em 2005, começa a ganhar corpo o debate do tema nos círculos acadêmicos nacionais (Oliveira-Menegotto *et al.*, 2013). Em 2011, o “evento crítico” (Das, 2007) denominado “Massacre de Realengo”, outrora mencionado, sela dramaticamente uma percepção pública sobre o *bullying* como um fenômeno de violência no país. Em 2015, há

¹⁹ ROSE, Nikolas. Governing ‘advanced’ liberal democracies. In: ROSE, N.; BARRY, A.; OSBORNE, T. (ed.) *Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism, and rationalities of government*. London: UCL Press, 1996.

a promulgação do Programa de Combate à Intimidação Sistemática - *Bullying*, pela Lei Federal n. 13.185. Esses marcos, por sua vez, conformam-se todos dentro de um mesmo intervalo histórico-político, a lhes conferir sustentação e sentido particulares: os mandatos presidenciais à esquerda capitaneados pelo Partido dos Trabalhadores (PT), iniciados com Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e continuados por Dilma Rousseff (2011-2016).

As mudanças sociológicas configuradas por políticas inclusivas pioneiras desses governos constituem o combustível para a explosão do *bullying*, enquanto ideia, na cena pública nacional. A chama da agência desse conceito alimentou-se, por sua vez, de percalços e disputas de governo, determinantes à sucumbência do poder petista diante do golpe parlamentar conservador que, em 2016, logrou o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Perante a crise político-econômica instaurada no país desde então, os agenciamentos permaneceram acesos, especialmente devido ao caminhar da “Lava Jato”, operação da Polícia Federal de combate a esquemas a um só tempo estatais e empresariais de corrupção.

Os tópicos a seguir detalham essa trajetória ainda em desenvolvimento, no encaixo da proposta de Rosana Pinheiro-Machado (2016:21,27) por uma “antropologia do Brasil profundo”, que almeja “...perceber como transformações sociais afetam drasticamente a vida moral dos sujeitos e como eles respondem a esses processos (...) de forma inesperada e, por vezes, contraditória...”.

2.4.1 Os excluídos no alvo das políticas

Segundo a *World Wealth and Income Database* – organização independente dirigida por Thomas Piketty junto de outros pesquisadores –, o Brasil se encontra entre as nações do planeta onde os níveis de desigualdade de renda são “impressionantes”, “altos” e “persistentes” ao longo da história. Desse modo, o país tem surfado entre as primeiras posições em sucessivos *rankings* internacionais divulgados nesse quesito. De acordo com um relatório dessa base de dados que compreende o intervalo entre 2000 e 2015, os 10% mais ricos da população brasileira, ao final desse período, angariavam 55% do rendimento nacional. Apenas 1% desse grupo detinha, por sua vez, 28% do todo²⁰. Ao deixar o topo da pirâmide social, verifica-se que

²⁰ A título comparativo, o documento aponta que a concentração de renda entre os 10% mais ricos se encontrava, em igual momento, no patamar de 45% nos Estados Unidos, 42% na China e em 33% na França. Nesses mesmos países, o montante possuído pelos 1% mais ricos estava, respectivamente, em 18%, 14% e 11%. Em seus cálculos estatísticos sobre o Brasil, o levantamento considera informações da tradicional Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como também dados inéditos de

os 40% de habitantes situados no centro levavam perto de 33% da renda total, enquanto os 50% da base ficavam com tão somente 12% (Morgan, 2017).

O rendimento como fator, embora relevante, constitui apenas a ponta do *iceberg* na análise das agudas desigualdades presentes no país. Jessé Souza (2009:21, grifo do autor) argumenta que expressiva parte dos brasileiros figura nesse horizonte “... não só sem capital cultural nem econômico em qualquer medida significativa, mas desprovida, *esse é o aspecto fundamental*, das precondições sociais, morais e culturais que permitem essa apropriação”. Trata-se do contingente que o autor denomina por “ralé estrutural”, não com o intuito de subalternizá-lo, mas sim para instigar o debate sobre seu “abandono social e político” secular.

Nesse raciocínio, Souza (*id.*) instrui que se transcenda a esfera econômica, para alcançar dimensões culturais, morais e existenciais intervenientes no quadro nacional de desigualdades. Nesta tese, maximizo os limites dessa proposta, ao apreender essa profunda não equidade inserida em um “sistema de classificação” operado pela distinção entre indivíduos “mais e menos humanos”, para usar palavras de Claudia Fonseca e Andrea Cardarello (1999). Esse ordenamento abrange todas as categorizações de pessoas contrapostas a uma concepção de “ser humano exemplar”, incluindo aquelas pautadas por atributos financeiros, educacionais e de classe, mas também por marcadores étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de padrão estético corporal e de capacidade cognitiva.

Sob a ótica de Didier Fassin (2009), é possível aproximar essas formas diferenciadas de desigualdades porque todas podem se referir a vidas corporificadas que valem menos perante outras que valem mais no interior de um *status quo*. Dessa maneira, os pobres, os negros, os indígenas, as mulheres, os homossexuais, os transgêneros, os obesos, bem como pessoas com deficiência – apesar de guardarem vínculos importantes, mas não obrigatoriamente pertencerem à “ralé estrutural” definida por Souza (2009) – são alvos de segregação no Brasil, por não se enquadrarem numa sociedade que se pensa elitizada, branca, masculina, heteronormativa, corporalmente escultural e intelectualmente racional. Este último conjunto de características configura um padrão de “normalidade” desejável: quanto mais um indivíduo se afasta dele, mais perde em “humanidade” e ganha em “animalidade”.

Trata-se de uma hierarquia de dominação regida por uma herança escravocrata entranhada no país, em suas instituições e na mentalidade de seus cidadãos, de onde remonta a

declarações de Imposto de Renda de Pessoas Físicas (IRPF), cujas séries históricas foram disponibilizados pela Receita Federal do país somente a partir de 2015.

vultosa concentração de renda verificada hoje²¹. Inspirado pelo olhar bourdiano, Souza (*id.*) explica que tal arranjo opressor se movimenta ordinariamente na contemporaneidade por “violência simbólica”: aquela resultante do somatório de exclusões diárias – naturalizadas, aceitas, ocultadas e não admitidas, conscientes ou inconscientes – na coletividade brasileira. Esse poderoso “consenso inarticulado”, sucedido nos interstícios do cotidiano, confere sustentação às violências visíveis que, periodicamente, ganham holofotes midiáticos, sejam perpetradas a partir do Estado, do mercado, das instituições de ensino, entre outras instâncias.

Diz Souza (*ibid.*:408) que o “segredo da violência simbólica” reside na capacidade de ser “... vivida com ‘boa consciência’ (...), posto que os culpados são sempre os ‘outros’”. Os “outros” são aqueles que não “eu”; o poder público corrupto; o voraz capitalismo financeiro; ou ainda, muito comumente, os próprios violentados, por sua não adesão a concepções fabuladas de moralidade e meritocracia. A indefinição do termo “outros” indica equivaler àquela do pronome “eles”, com o qual intitulei a primeira seção deste capítulo, para tratar do modo vago pelo qual uma boa parcela de meus informantes se referia aos agentes dos episódios de *bullying* que me relatavam.

Os governos federais petistas se situam como precursores na história nacional a inscrever, no arcabouço das políticas públicas, características e vulnerabilidades específicas aos grupos sociais que conformam essa massa de indivíduos segregados, paradoxalmente chamados de “minorias”. Em quadro na página a seguir, apresento um apanhado temático dessas intervenções estatais. Rodrigo González (2010) assinala que o enfoque petista não encontra anterioridade, tendo em vista que o governo predecessor de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), embora tenha conferido certa atenção a direitos humanos e sociais, planejou políticas centradas em um indivíduo universal, típico da visão liberalista.

²¹ É forçoso lembrar que, dos cinco séculos desde a invenção do Brasil pela colonização portuguesa em 1500, quase quatro abrigaram a escravização formal da população indígena originária e da negra oriunda da África. A abolição oficial desse regime em 1888 esteve longe de significar a extinção de sua lógica, de suas práticas e relações, que se mantiveram entre indígenas e afrodescendentes, atingiram a mão de obra migrante da Europa posteriormente e seguem atuantes em meio aos estratos considerados “menos humanos” da sociedade brasileira.

Quadro 7 - Políticas inclusivas dos governos petistas^a

Área temática	Políticas
Socioeconômica	Lei n.10.260/2001 - Fundo de Financiamento ao Ensino Superior (Fies)
	Lei n.10.836/2004 - Programa Bolsa Família
	Lei n.11.096/2005 - Programa Universidade para Todos (Prouni)
	Lei n.11.110/2005 - Programa Nacional de Microcrédito
	Lei n.11.977/2009 - Programa Minha Casa, Minha Vida para o financiamento imobiliário
	Lei n.12.382/2011 - Política de Valorização do Salário Mínimo
	Lei n.12.513/2011 - Programa de Acesso ao Ensino Técnico (Pronatec)
Étnico-racial	Lei n.10.639/2003 - Ensino obrigatório de história e cultura afro-brasileira nas escolas
	Lei n.11.645/2008 - Ensino obrigatório de história e cultura indígena nas escolas
	Lei n.12.288/2010 - Estatuto da Igualdade Racial
	Lei n.12.711/2012 - Estabelecimento de cotas para ingresso no ensino universitário
Gênero e Orientação Sexual	2004 - Programa Brasil sem Homofobia de combate à violência e discriminação de LGBTs ^b
	Lei n.11.340/2006 - Coibição da violência doméstica contra a mulher ^c
	ADI n.4277/2011 - Referendo à união homoafetiva como entidade familiar ^d
	Lei n.12.737/2012 - Tipificação criminal de delitos informáticos ^e
	Lei n.13.104/2015 - Estabelecimento do Feminicídio como crime hediondo
	Resolução n.12/2015 - Garantia da permanência de pessoas trans no sistema de ensino ^f
	Decreto n.8.727/2016 - Uso do nome social por pessoas trans na administração pública ^g
Deficiência	Decreto n. 5.626/2005 - Regulamentação da Língua Brasileira de Sinais - Libras
	2008 - Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ^h
	Lei n.13.146/2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência

a) O quadro reúne exemplos considerados contundentes e, portanto, não é exaustivo.

b) Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros.

c) Popularizada como Lei Maria da Penha, nome de reconhecida ativista brasileira pelos direitos das mulheres, tornada paraplégica devido a tentativas de homicídio perpetradas por seu marido.

d) Ação Direta de Inconstitucionalidade do Supremo Tribunal Federal (STF).

e) Conhecida por Lei Carolina Dieckmann, em referência ao nome da atriz que desencadeou um caso policial ao denunciar a exposição não consentida na internet de fotos suas em circunstâncias íntimas.

f) Travestis, transexuais e indivíduos cuja identidade de gênero careça de reconhecimento social.

g) Nome apropriado à identidade de gênero individual, não correspondente àquele de registro no nascimento.

h) Documento abraçado pelo Ministério da Educação (MEC), fruto do Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n.555/2007.

O ingresso do conceito de *bullying* no aparato estatal se dá justamente no interior dessa mudança de perspectiva na concepção de políticas públicas. Uma amostra inicial disso reside na comparação das edições II e III do Programa Nacional de Direitos Humanos, lançados respectivamente em 2002 e 2009. Verifica-se que, no primeiro documento, não há menção a estratégias de enfrentamento do *bullying* no contexto educacional; no segundo, tais diretrizes não somente aparecem, como contemplam o *cyberbullying* (Brasil, 2002, 2010).

González (*op. cit.*) destaca como diferencial da construção da terceira edição desse programa, realizada durante o segundo mandato do presidente Lula, o amplo envolvimento de organizações não governamentais de direitos humanos e de movimentos sociais organizados.

Tal engajamento determinou a inclusão de pautas progressistas, como a descriminalização do aborto e o direito à verdade sobre o destino de desaparecidos políticos na ditadura militar (1964-1985). Isso desencadeou severos ataques de setores sociais conservadores, seguidos por retrocessos no conteúdo do documento, algo não verificado nas edições antecedentes.

As breves referências ao *bullying*, por seu turno, ficaram fora de polêmica e terminaram mantidas. Dessa maneira, nessa edição do programa, o conceito abrange “práticas de violência reiterada”, presenciais ou eletrônicas, contra crianças e adolescentes de “maior vulnerabilidade”, a demandar o registro escolar unificado, a promoção de projetos preventivos, a inclusão temática nos currículos, além de legislações regulamentadoras (Brasil, 2010).

Se a trajetória do construto na esfera estatal floresce colada ao domínio escolar, em linha com sua concepção acadêmica, o que se percebe etnograficamente desde então é uma agência pública alargada do conceito, em termos de ambientes e personagens, para denunciar uma série de discriminações por ódio de classe, racismo, machismo, homolesbotransfobia, deficiência e também “lipofobia” (Goldenberg, 2011)²². Tal conjunto reverbera segregações arraigadas na sociedade brasileira, dirigidas precisamente a grupos sociais alvos das políticas inclusivas dos governos petistas. Nesse prisma, observa Christian Dunker (2015a), a compreensão inerentemente dos “performativa” dos padecimentos humanos propicia ao *bullying*, dentro dessa dimensão político-temporal, elevar-se ao patamar de “sofrimento legítimo”, corporificado nas “violências simbólicas” (Souza, 2009), corriqueiras e históricas, outrora problematizadas.

Nas palavras de Pierre Bourdieu (1996), tem-se aí um “ato de instituição” que, pela “imposição de um nome”, lança luz sobre um dado estado de coisas antes obscurecido. É desse modo que, no cotidiano brasileiro, o *bullying*, de origem uma ideia, vai ganhando ares de fenômeno social, dado que sua “eficácia simbólica” instituída tem a capacidade de “... agir sobre o real ao agir sobre a representação do real” (*ibid.*:99). Em outros termos, se considerada a tríade central ao pensamento de Michel Foucault (1984), pode-se dizer que o *bullying* enquanto “dispositivo” clarifica uma determinada realidade nacional ao entrelaçar um “campo de saber” científico, “um tipo de normatividade” inclusivo, como também um terceiro componente: as “formas de subjetivação” desse construto, assunto do próximo tópico.

²² Termo cujo uso se difundiu em movimentos e redes sociais para problematizar a aversão à gordura e a pessoas obesas, popularmente substituído por “gordofobia”. Cf. exemplos desse ativismo em Gorda e Sapatão (www.gordaesapatao.com.br); Coletivo Gordas Livres (<https://coletivogordaslivres.blogspot.com.br>); Precisamos falar de gordofobia (www.facebook.com/precisamosfalardegordofobia) e Pode me chamar de gorda (www.facebook.com/podemechamardegorda).

2.4.2 A marcha da psicologização

Em uma análise nacionalmente ancorada, Luiz Fernando D. Duarte *et. al.* (2005:7) compreendem a “psicologização” como um conjunto de “... processos sociais que vêm agindo na sociedade brasileira no sentido da ‘individualização’, por intermédio da ‘interiorização’ propiciada pela difusão, pelo consumo e pela reprodução das representações ‘psicologizadas’ da pessoa ocidental moderna”. Esse decurso, que se iniciou no final do Brasil Império e adentrou a República, implicou esforços estatais deliberados de “modernizar” e “civilizar” a nação sob o norte de saberes e práticas científicos. É nesse escopo que a psiquiatria, a psicologia e a psicanálise são importadas da Europa para o país.

Tais campos do conhecimento, além de se institucionalizarem acadêmica e clinicamente, ofertaram alicerces para projetos higienistas e educacionais, de natureza eugênica, do poder público. O disciplinamento de corpos propagado por essas iniciativas procurou governar uma população que vivenciava significativas transformações – como a abolição da escravatura, as novas ondas migratórias europeias e a alavancagem da urbanização –, em prol de obter a mão de obra imprescindível ao avanço da industrialização nacional²³. Nesse ínterim, os discursos e as intervenções psicocientíficos foram encontrando expressiva adesão na imprensa, como também entre as famílias de maior instrução, uma vez percebidos como saberes e instrumentos progressistas (*id.*).

Em tal curso, a psicanálise – que explora as fronteiras entre sexualidade e civilidade desde um subjetivismo que lhe é característico – vai delineando uma especial simpatia em meio às camadas médias brasileiras (Duarte *et al.*, 2005; Dunker, 2015a). Dessa maneira, conforme observa Gilberto Velho (2013), gradualmente solidifica-se no interior dessa parcela populacional mais “intelectualizada e psicanalisada” a figura de um “indivíduo psicológico”, que se torna fundamental nesse segmento para a elaboração de “visões de mundo”, “biografias”, “projetos pessoais” e “trajetórias sociais”. Quero argumentar que, no intervalo temporal ocupado pelos governos petistas, tal moldura de indivíduo experimentou um transbordamento em meio a outros estratos sociais, como efeito das políticas públicas inclusivas levadas a cabo.

²³ Nesse horizonte, desenvolvem-se em território nacional áreas como a psiquiatria forense, a psicopedagogia e a psicotécnica, inseridas em uma atmosfera de preocupações cujos temas eram o tratamento de desordens psíquicas, de adições e da criminalidade; o controle de natalidade, de doenças infecciosas e da saúde mental; a formação de professores, a educação sexual, a orientação profissional, entre outros. Tais temáticas perpassavam-se pela premissa comum de que a miscigenação racial era moral e biologicamente degenerativa, porém, passível de gestão por uma via científica. Dentre as instituições emblemáticas formalizadas nesse período esteve a Liga Brasileira de Higiene Mental.

É em tais circunstâncias que o conceito de *bullying* enquanto “dispositivos *psi*” (Rose, 2011) demonstra angariar ampla inteligibilidade em nosso país.

De acordo com Jessé Souza (2012), as políticas redistributivas e educacionais desencadeadas no Governo Lula propiciaram a uma porção da “ralé estrutural” melhorias materiais de condições de vida sem precedentes históricos no país. Dentre tais iniciativas, o programa de transferência direta de renda batizado de Bolsa Família é, certamente, a que alcançou maior notoriedade pública. Não obstante, estudiosos como Celia Kerstenetzky (2016), dedicados ao exame global das políticas da era petista, advogam que se considere o impacto do efeito dominó de uma política de valorização a longo prazo do salário mínimo, consolidada durante o Governo Dilma Rousseff na Lei 12.382/2011, com repercussões sobre o mercado formal de trabalho e sobre benefícios da previdência social.

Juntam-se a isso intervenções educacionais tais como o programa de bolsas de estudo em instituições acadêmicas privadas chamado Universidade para Todos - Prouni (Lei n.11.096/2005) e o estabelecimento legal de cotas étnico-raciais para o ingresso no ensino superior federal (Lei n.12.711/2012), além do incentivo ao crédito imobiliário (Programa Minha Casa, Minha Vida - Lei n.11.977/2009) e ao microcrédito empreendedor (Lei n.11.110/2005). Apesar disso, Souza (*op. cit.*) alerta que o segmento social ascendente não conforma uma nova classe média, como alardeado pelo senso comum.

Para ele, trata-se de uma “nova classe trabalhadora”, cujas atividades profissionais passam a ocorrer por horas a fio, em vários empregos e diversos turnos ou ainda em empreendimentos autônomos, muitas vezes conjugadas a esforços de qualificação, para então se reverterem em benefício concreto através de um relativo consumo. Em outras palavras, tem-se aí um estrato populacional que permanece sem ativos culturais e econômicos expressivos, característicos das classes médias e altas, em meio ao qual um circunscrito ascenso socioeconômico se deu graças à presença do que Souza (*id.*) denomina por “capital familiar”.

A partir de estudos empíricos em meio à “nova classe trabalhadora”, esse investigador e sua equipe perceberam que as famílias integrantes desse grupo se assemelhavam em uma “ética do trabalho”, traduzida no laboro árduo, persistente, passível de poupança e unificado entre seus membros, mesmo em meio a intempéries. Esse princípio, imerso em uma “semântica social” de inclusão, capacitação e empreendedorismo, mostrou robustecer uma certa “economia emocional” nessa parcela da população, composta por disposições comportamentais à autoestima, à autodisciplina, ao autocontrole e ao planejamento prospectivo, elementos

fundamentais para o trabalhador integrado ao universo capitalista produtivo e competitivo. Não natos e sim adquiridos socialmente, tais atributos se mostram, portanto, ausentes em vastas porções da “ralé estrutural”, onde o “capital familiar” subdesenvolvido se associa à exclusão econômica para obstaculizar o acesso à educação e ao trabalho decente (*id.*).

Na trilha de Souza (*id.*), advogo se configurar nessa atmosfera a abertura – tanto da sensibilidade subjetiva, quanto do acesso objetivo – da “nova classe trabalhadora” a determinados conceitos, bens e serviços tipicamente de classe média. Dentre eles, os revestidos de uma feição *psi*, que bem se combinam com a mencionada “economia emocional” lapidada no estrato social ascendente e já há tempos presente nas camadas superiores. Logo, tem-se um terreno favorável não só ao espraiamento do *bullying* enquanto “dispositivo *psi*” (Rose, 2011) para nomear discriminações históricas, mas também à percepção do *cyberbullying*, constitutivo à massificação das tecnologias em comunicação na contemporaneidade.

Nesse contexto, o aumento do poder de consumo da “nova classe trabalhadora” contribuiu, no correr dos anos 2000, com o aquecimento do mercado nacional de internet e de telefones celulares, já fomentado pelas classes médias desde as privatizações no setor das telecomunicações em fins da década de 90 (Ipea, 2010). A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios com enfoque no acesso à internet, à televisão e à telefonia móvel constatou que, entre 2005 e 2013, o contingente de indivíduos de 10 anos ou mais com celular para uso pessoal registrou um salto de 131,4% (73,9 milhões de pessoas), sob a ação de influentes como o aumento de rendimentos e o avanço da escolarização, especialmente nas regiões norte e nordeste (IBGE, 2015). Ademais, essa e outras investigações (*cf.* Brasil, 2014a) perceberam um crescimento do uso da internet por esse tipo de aparelho e também via *tablets*, em contraposição aos microcomputadores, principalmente para a conexão a redes sociais virtuais.

A evolução socioeconômica dos segmentos mais desfavorecidos ocorre, entretanto, combinada à permanência de vívidas relações de parentesco, de vizinhança e de crença religiosa, responsáveis pela manutenção de fronteiras nítidas entre esse grupo e as camadas médias brasileiras. Tais contornos comunitários são destacados por Souza (2012) em suas pesquisas empíricas dos anos 2000, mas já o eram por Luiz Fernando D. Duarte (1988) quando, entre os anos 70 e 80, este se dedicou a estudar a persistência da “doença dos nervos” entre as classes trabalhadoras urbanas, a despeito da propagação de conhecimentos psicocientíficos combativos de percepções populares de enfermidade.

Souza (*op. cit.*) vê como prova da persistência desses traços holísticos a concomitância da onda evangélica neopentecostal no Brasil recente com a conversão religiosa de um expressivo contingente da “nova classe trabalhadora”. O autor sustenta que, nesse movimento, há um “encontro entre classe e religião”: ao professar uma mesma crença, esse coletivo tem em mãos um meio de atualizar, continuamente, sua esperança num futuro melhor. No entanto, tal aspiração fomenta-se não pela partilha teológica como no catolicismo, mas sim por atributos estruturantes das igrejas evangélicas neopentecostais. Dentre eles, aparecem o engajamento familiar, as interações face a face, a cultura do exemplo pelo testemunho, a prosperidade entendida como benesse divina e o auxílio econômico mútuo se necessário.

Sob essa ótica, a adesão religiosa individual eleva-se, portanto, à “... parte integrante de uma estratégia coletiva fundada na reprodução dos horizontes de uma classe” (*ibid.*: 348). Não obstante, o “serviço” (Souza, 2016) que tais denominações evangélicas neopentecostais prestam a esse segmento populacional está longe de ser neutro. O poder institucional delas vem se afirmando, por exemplo, pela perseguição incisiva a religiões de matriz africana. Assim, o fortalecimento da inclusão social que promovem encontra uma decisiva limitação étnico-racial: ocorre às custas da opressão de expressões culturais da população negra, de onde procede, paradoxalmente, parte significativa de seus adeptos.

2.4.3 A diversidade sob holofotes

Até aqui, na trilha de Souza (2012), tratou-se da dispersão de uma dada “economia emocional” entre estratos populacionais desfavorecidos, propiciada pelas iniciativas petistas de inclusão socioeconômica. Esse autor abraça uma perspectiva de classe, a qual abrange, por sua vez, um componente étnico-racial, dado que parte verdadeiramente expressiva da população negra no Brasil se intersecciona à “ralé estrutural” e à “nova classe trabalhadora” por ele definidas. A fim de problematizar amplamente a agência da noção de *bullying*, mantenho-me dentro dessa arquitetura conceitual, porém, analiticamente, conjugo às políticas enfocadas por esse investigador outras intervenções que, oriundas do mesmo substrato governamental, colocam a diversidade na ordem do dia da população brasileira.

A combinação desses perfis de políticas em nosso país evoca duas “concepções de justiça social” que, segundo François Dubet (2012), refletem o choque contemporâneo entre molduras diferenciadas de governo: a de bem-estar social e a neoliberal. O primeiro abraça o princípio da “igualdade de posições”, no âmbito do qual a redução das desigualdades se

prognostica pela redistribuição mais equitativa da riqueza. Nesse discurso, herdado dos movimentos operários, a coletividade aparece representada a partir de “classes sociais”. O segundo modo de governo, por sua vez, opta pela acepção de “igualdade de oportunidades”, cujo mote reside no combate de discriminações impeditivas da meritocracia. Em tal arranjo, a representação da sociedade se transforma e se dá pela demarcação de grupos definidos por etnia, cultura, gênero, entre outros atributos de “diversidade”.

Quando se pensa a respeito das políticas de reconhecimento da diversidade no cenário brasileiro, é preciso considerar que o público-alvo delas inclui pessoas pertencentes ou não à “ralé estrutural” ou à “nova classe trabalhadora” (Souza, *op. cit.*), mas que, como elas, estão na mira cotidiana de marginalizações. Tais indivíduos podem portar, de maneira exclusiva ou combinada, marcadores de alteridade étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual ou de deficiência. De maneira precursora, as políticas de direitos humanos petistas lhes ofertam, objetiva e subjetivamente, a legitimidade enquanto vítimas de intolerâncias, o *status* de sujeitos de direitos e, conseqüentemente, autoestima identitária. Nesse panorama, a acepção de *bullying* vem mediar essa nova compreensão de si e da diferença. O testemunho que me foi oferecido por uma interlocutora – professora, intelectual e ativista negra – surge emblemático disso:

Meu embasamento na lei [n.10.639/2003 - Ensino obrigatório de história e cultura afro-brasileira nas escolas] veio por meio de um livro, dado por uma outra professora, que era militante do PT. Era um material sobre políticas públicas raciais. Quando entrei em contato com isso, fiquei estupefada [entusiasmada], li todo. Acho que nunca falei tanto de um presidente como em torno dessa lei. (...) Então, somente após os meus 30 anos eu me vi como negra, antes não me reconhecia assim. Não tenho vergonha de afirmar isso e muitos têm. Eu tive alunos negros que também começaram a encontrar suas origens a partir disso. Esse foi meu melhor presente: eles conseguem se ver, despertarem para a afro-descendência e crescerem enquanto pessoas. (...) Vejo essas políticas como elementos fundamentais do governo para transpor barreiras sociais, dar visibilidade a pessoas que antes eram invisíveis, as chamadas minorias entre aspas. (...) O presidente Lula, quando se elegeu, foi muito acarinhado pelos afrodescendentes, porque ele trouxe essas pessoas para a sociedade brasileira. Não foi uma política de partido e sim de pessoas de visão que cercaram o presidente, passando para o papel o que já estava sendo trabalhado há muito tempo. Assim pessoas que estavam esquecidas voltaram a trabalhar, a estudar, nos cursos técnicos, a ter uma identificação com a sociedade brasileira, pois antes não sabiam quem eram. Falar de minorias não pode ser política de palanque e o Lula abraçou isso, resgatou negros e índios que estavam à margem. Pena que no segundo mandato isso se perdeu. E há ainda reestruturações necessárias porque, se ontem a etnia estava perdida entre os brancos, hoje ela se reconhece e quer construir uma nação juntando os cacos que lhe foram deixados. Agora, os negros se enxergam, percebem que precisam reivindicar melhores condições para suas famílias. E é muito conflituoso desconstruir o negro como indolente, como pobre que não trabalha o suficiente, que não tem maturidade. Tudo isso é errôneo, uma maneira de justificar a escravidão. (...) Os negros sofrem *bullying* há 400 anos. Tiraram a capacidade deles pensarem, tiraram a identidade, isso é muito triste e demora anos para se recuperar. Então, com as políticas, foi o momento de sair da casca do ovo, quando para muitos era conveniente que os negros ficassem.

No mesmo sentido, mostra-se elucidativa a fala de um informante, homem homossexual e ativista em direitos humanos, impulsionada por suas experiências escolares:

Com certeza eu sofri *bullying*. Tive a pior experiência quando entrei no ensino médio. O primeiro ano do ensino médio é um ano que eu gostaria de deletar da minha vida. Por conta da minha orientação sexual. O que ocorre: hoje, tenho uma compreensão que eu não tinha, o que faz falta. Se eu tivesse, quando eu tinha meus 15 anos, eu sempre brinco, uma bicha mais velha, como amigo, que pudesse me dizer qualquer coisa pra me dar uma luz, pra me dizer que eu não era doente, que eu não era louco, que eu não era pecador, que eu não era do demônio, pra dar um norte na minha vida, teria passado uma adolescência supertranquila e não teria talvez medos que ainda hoje carrego, porque é terrível ser um *gay* no meio de uma escola. (...) Tu está numa fase de transição, na adolescência. Se pra um adolescente heterossexual é uma fase complicada, imagina como deve ser difícil pra quem é homossexual (...). Por que o que é você no meio do restante? Você é o errado. Você não sai na balada com a sua namorada, porque você não gosta de mulher. Você não tem uma referência em casa, porque tu não vai conversar em casa sobre isso, a não ser que tu tenha sorte de ter um pai e uma mãe muito abertos. Hoje em dia é até mais fácil, mas quando eu tinha 15 anos não. Eu tenho 30 anos. Há 15 anos, esse assunto era horrível. Nem há 15, há 10. Foi de 2010 pra diante, 2009... [a visibilidade]. (...) Exatamente, 2008, [com o programa do governo federal] Brasil sem Homofobia. Antes, era um tema que Deus me livre falar, ninguém gostava de tocar. Então, tu imagina na sala de aula, pra mim foi terrível. Tu acaba tendo aquele padrão: eu só tinha amigas meninas, também era bem afeminado, cabelo comprido. Tinha marcadores da feminilidade, porque eu também estava em fase de descoberta. (...) Mas é uma fase transitória, muitos *gays* passam por isso. Hoje, eu estou super-resolvido com a minha figura masculina, não tenho nenhuma necessidade de ter uma figura feminina (...), porque é uma questão de identidade de gênero.

Semelhante linha segue ainda o depoimento que me foi ofertado por uma professora atuante há duas décadas em educação especial:

A política [de inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular] veio a acrescentar, abre para a decisão da família, mas a decisão precisa ser em conjunto com a escola, para ser mais acertada. Mas o aluno tem direito ao ensino regular sempre, se a família quiser. Por exemplo, em uma das escolas onde trabalho, ingressou uma aluna surda e não havia intérprete. A coordenadoria regional de educação teve que providenciar, por lei existe essa obrigação. Tive um caso também que indiquei aos pais a escola especial, mas eles não quiseram, a criança fica só no AEE [Atendimento Educacional Especializado] da escola regular. Há uma busca grande dos pais pela escola regular. O motivo é a resistência à aceitação social dos filhos, porque estar na escola especial significa ainda estar na APAE [Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais]. (...) Então, a barreira vem mais dos pais. Nos acompanhamentos que eu faço no ensino regular, as crianças são prestativas nas inclusões, mas os pais olham com receio. Sempre digo que a pena é o maior preconceito, o maior *bullying*, porque não aposta na potencialidade. (...) Então, a questão legal acrescenta, mas falta preparo. O preparo das pessoas acaba vindo junto com a implementação da política. Por exemplo, a escola que mencionei já poderia ter uma intérprete, mas primeiro veio o ‘cliente’.

Nesse trio de relatos, percebe-se, uma vez mais, o aflorar de uma susceptibilidade à noção de *bullying*, a possibilitar economia explicativa de marginalidades ordinárias vividas por diferentes coletivos, contemplados por políticas de inclusão socioeconômica ou de reconhecimento da diversidade ou ainda por ambas. Etnograficamente, verifica-se que a exploração do construto vai inspirar ainda ativismos não inscritos nas intervenções estatais como, por exemplo, a luta contra a lipofobia. Os agenciamentos do conceito, porém, não se interrompem por aí: adentram as camadas médias mais conservadoras que, paradoxalmente, se

apropriam dessa mesma ideia, como se verá, em reação às mudanças determinadas pelas políticas petistas num cenário de discriminações, até então, tido como inquebrantável.

2.4.4 Desigualdades em confronto

Embora um Estado de bem-estar social nunca tenha existido no Brasil para ser tolhido, estratégias neoliberais de governo estão ativas no país, mais perceptivelmente a partir do mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso, entre meados da década de 90 e o início dos anos 2000. Segundo Sara Granemann (2015), nesse ínterim, ocorre o enxugamento das estruturas públicas, a venda massiva de empresas estatais, a privatização dos bancos e, o que não é novidade histórica, a imobilização de investimentos sociais de vulto. Os governantes subsequentes, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, aderem a essa tônica, porém, inserem-na no interior de uma “política de compromisso” inédita, focada a um só tempo nos segmentos dos “extremos da sociedade”: “os muito ricos e os muito pobres” (Souza, 2016).

Tal estratégia se desenhou através das iniciativas de inclusão socioeconômica já debatidas, cuja operação pressupõe o envolvimento de grandes corporações privadas. O setor educacional, apenas para citar um exemplo de interesse aqui, recheou-se intervenções pautadas por essa lógica, tais como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Em todas essas plataformas, vestidas de benefícios sociais, há intermediários de peso entre a educação e o cidadão: as instituições bancárias e os conglomerados privados de ensino. Com o Bolsa Família, o mais célebre dentre os projetos petistas, esse esquema se repete (Granemann, *op. cit.*).

Segundo Jessé Souza (2012), tal gênero de incentivo governamental à educação, cujo formato se replica no acesso ao crédito, propicia a adesão à pecha do empreendedorismo neoliberalista. Tal filosofia, ao propagandear a liberação patronal e os ganhos da inovação pessoal, em verdade promove entre a “nova classe trabalhadora” uma “inclusão subordinada” ao capitalismo financeiro, por meio de dívidas e da precarização de direitos laborais. Isso significa, por conseguinte, o exercício da “violência simbólica” por outras vias.

A transferência de enormes montantes de recursos públicos para a iniciativa privada, portanto, privilegiou a sustentação do capital nas mãos de poucos, em detrimento do bem-estar direto e integral da população. Trata-se, assim, de um arranjo sociologicamente injusto,

contudo, pragmaticamente vantajoso aos segmentos sociais mais desfavorecidos, tamanha a precariedade determinada pelas estrondosas desigualdades presentes no país. Nele, percebe-se em operação aquilo que Souza (2016) denomina por “racionalidade prática dos pobres”, de quem a dura realidade diária demanda mais atenção à efetividade cotidiana das benesses estatais, que contrariedade aberta à “política dos ricos”, vista como corruptiva por natureza. Não obstante, como assinala Granemann (2015), tem-se globalmente nos governos petistas uma “política social de mínimos” e de “destituição de direitos”, pois, embora promova uma melhoria imediata em condições de vida daqueles na base da pirâmide, não as altera em seu âmago.

O estudo outrora citado da *World Wealth and Income Database* informa que, entre 2000 e 2015, a fatia da renda total possuída por aqueles entre os 50% mais pobres do Brasil progrediu de 11% para 12%. Trata-se de um movimento inverso ao verificado nos Estados Unidos – território neoliberal por excelência, no qual imperam grandes desigualdades –, onde essa mesma parcela da população, em igual período, decresceu seu domínio de 15% para 12%. O sensível avanço de rendimentos das classes desfavorecidas é, contudo, anulado pela evolução da receita dos brasileiros situados entre os 10% mais ricos, que saltou de 54% para 55%. Nesse universo, o crescimento demonstrou ainda maior significância entre os 1% mais ricos que, de 25%, passaram a abocanhar 28% da renda nacional. As camadas médias, por sua vez, ficaram “espremidas” no meio, sem ganhos ou perdas relevantes (Morgan, 2017).

Em desalinho com a propaganda petista de diminuição de desigualdades, a pirâmide global de distribuição, portanto, não sofreu alterações. Manteve-se, dessa forma, um padrão de desigualdades que Pedro Souza e Marcelo Medeiros (2015) conseguiram mensurar como prevalente desde 1928. Num estudo cujo intervalo temporal se fecha em 2012, esses autores mapearam os movimentos da renda nacional que, a despeito de variações derivadas de intervenções político-econômicas de cada momento, não deixou de ser expressivamente concentrada no topo²⁴. Nessas nove décadas, o período da ditadura militar se destaca: registra um considerável avanço de rendimentos dos mais enriquecidos, que se impõe com folga por sobre a evolução verificada entre os mais pobres nos Governos Lula e Dilma.

A exemplo das políticas de inclusão socioeconômica, as iniciativas petistas de reconhecimento da diversidade também revelaram limitações de efeito. Isso porque, segundo James Holston (2013), engendraram uma “cidadania diferenciada” que, apesar de respaldar

²⁴ Essa investigação, similarmente àquela conduzida pela *World Wealth and Income Database*, combina informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) com dados da Receita Federal, oriundos de declarações de Imposto de Renda de Pessoas Físicas (IRPF).

legalmente a diferença, se mostrou insuficiente para subverter um quadro naturalizado de desigualdades. Disso decorre que as “minorias”, a despeito das jurisdições específicas que as legitimam, fatalmente não conseguem valer seus direitos numa série de situações do dia a dia e, desse modo, acabam por angariar novas humilhações e desvantagens. Sendo assim, não bastando em si mesmas, as políticas abriram caminho a uma variedade de mobilizações de “cidadania insurgente” que, a despeito dos obstáculos, batem de frente com uma histórica “cidadania entrincheirada” de privilégios.

Essas ondas de insurgência alcançam maior escala de visibilidade na atuação dos movimentos sociais que se proliferaram na era petista. Estes são a contraface organizada de enfrentamentos configurados em “encontros públicos” ordinários, sediados nos elevadores, nos consultórios médicos, nos *shoppings centers*, nos aeroportos, dentre outros inúmeros espaços de sociabilidade, onde o ingresso da alteridade cresce em decorrência das políticas de inclusão, referentes tanto à renda, quanto à diversidade. Esses ambientes passam a comportar uma “mistura” indesejada do ponto de vista das camadas médias conservadoras, que tinham na exclusividade de acesso uma forma de distinção. Impensável há pouco tempo, esse cenário é responsável por desencadear “ressentimentos cotidianos” e “novas incivildades da vida diária” (*id.*). Ambos, por sua vez, legam à noção de *bullying* popularidade e agência.

A apertada reeleição da presidente Dilma Rousseff em 2014 coloca-se como momento-chave para captar a ebulição dessas relações sociais. Um ano antes, uma “insatisfação difusa” havia levado às ruas diferentes segmentos da população, nos protestos conhecidos por “Jornadas de Junho”²⁵. Nelas, reuniram-se membros das classes médias conservadoras tradicionalmente avessos ao Partido dos Trabalhadores (PT); eleitores petistas de camadas médias frustrados com o chamado “Escândalo do Mensalão”; além de integrantes de classes populares que experimentavam na pele as limitações inclusivas das políticas redistributivas e de diversidade (Souza, 2016)²⁶.

O vigor dessas manifestações seria canalizado por quatro poderosos atores, interessados em frear a trajetória do PT no poder executivo, em prol de salvaguardar privilégios seculares: os parlamentares de oposição, seus aliados no poder judiciário, os conglomerados de mídia e as

²⁵ Como pontapé inicial dessas manifestações, esteve a visibilidade alcançada pelas mobilizações contrárias ao aumento da tarifa de transporte público na cidade de São Paulo, causa abraçada pelo Movimento Passe Livre.

²⁶ O desvendamento do esquema corruptivo do ‘Mensalão’ demonstrou que o PT, em atuação semelhante àquela de partidos precedentes na presidência da República, havia comprado apoio parlamentar no Congresso Nacional com o propósito de assegurar sua governamentalidade.

elites econômicas, estas últimas a essa altura desgostosas com os rumos do Governo Dilma²⁷. Via ferramental próprio, cada um desses grupos rendeu, portanto, apoio ao candidato Aécio Neves (PSDB) na corrida de 2014 ao Palácio do Planalto. Com tal articulação, Souza (*id.*) argumenta que os estratos da direita brasileira passaram a defender abertamente a legitimidade de um “credo reacionário”. Nessa conjuntura, delineou-se uma polarização do eleitorado.

De um lado, alocaram-se membros de camadas médias e populares que, a despeito de descontentamentos com o PT, advogavam pela manutenção de uma tônica progressista de inclusão. De outro, situaram-se as classes médias conservadoras, que trouxeram a público um desdém histórico até então recluso pelos “excluídos brasileiros”, ao se defrontarem com um governo considerado por elas de “populismo barato”, beneficiador de “pobres burros e preguiçosos”. Tal repulsa advém do modo como esse segmento estabelece sua distinção social, que se dá menos por poderio financeiro e mais por “capital cultural”, responsável por lhe afiançar “bom gosto” e “dignidade”. Sendo assim, não detém a prerrogativa, própria das elites econômicas, de apatia no usufruto das massas. Os efeitos das políticas petistas, portanto, desencadearam nesse grupo o temor da perda – de *status* educacional, de mercado de trabalho, de contratação de mão de obra barata –, que ressoa uma herança nacional escravocrata (*id.*).

Por conseguinte, Christian Dunker (2015b) afirma que, na disputa Dilma *versus* Aécio, veio à tona um “ressentimento social generalizado”, transpassado por atributos de classe, raça, região, crença política, dentre outros marcadores de alteridade. Assim, quando a “tolerância benevolente” das classes médias conservadoras se transmutou em “ódio explícito” pelas classes populares favorecidas pelos governos petistas, assistiu-se à propagação de uma série de “dualismos” acusatórios: “ricos *versus* pobres”, “negros *versus* brancos”, “nortistas *versus* sulistas”, “esquerdopatas *versus* coxinhas”²⁸.

²⁷ Explica Souza (*id.*) que, embora beneficiadas pelas políticas de inclusão petistas, as elites econômicas sentiram ameaçada sua “lógica de curto prazo e extrativa”, à moda escravocrata, pelas intenções da presidente petista em fortalecer atividades produtivas internas, para fomentar a empregabilidade e o consumo, em contracorrente à financeirização da economia.

²⁸ A referência aos ‘nortistas’ diz respeito ao amplo apoio obtido pelos governos petistas no nordeste do país, região historicamente menos privilegiada por atuações estatais precedentes, ao contrário do sudeste e do sul. O termo ‘coxinha’, por sua vez, dispersou-se nessa conjuntura para designar membros conservadores das camadas médias. A origem do vocábulo é controversa, mas tudo indica perfazer a transmutação de uma gíria existente em território paulistano (*cf.* Albuquerque, 2013). A palavra revelou-se instrumento para indivíduos alinhados à esquerda insultarem aqueles à direita na disputa que se estabeleceu. Conforme assinalam Norbert Elias e John Scotson (2000), em arranjos “estabelecidos-*outsiders*” como esse, a emergência de um apelido eficazmente pejorativo contra estratos dominantes aponta para mudanças na distribuição de poder entre os dois polos.

Por meio da etnografia midiática que realizei, pude acompanhar essa disseminação, para a qual as redes sociais virtuais funcionaram como um barril de pólvora. Em tal período, tornou-se objeto de discussão a figura do *hater*, termo da língua inglesa para designar pessoas que dispersam comentários de ódio na internet. Nesse âmbito, constatei que ofensas impulsionadas pelas dicotomias antes citadas foram sendo, em grande número, enquadradas como *bullying* ou *cyberbullying*, enquanto estratégia de condenação e coibição. O quadro disposto na página a seguir ilustra, a partir de repercussões de imprensa, o entrecruzamento entre redes sociais, discurso de ódio e *bullying* no debate que se configurou antes, durante e após o pleito de 2014.

Nesse ínterim, inusitadamente, o agenciamento do *bullying* como construto não partiu apenas das “minorias” segregadas, mas também emergiu em meio às classes médias conservadoras, que igualmente se diziam vítimas de intimidações. Tal cenário vem de encontro às falas de um conjunto de interlocutores meus, para quem eles próprios ou seus filhos teriam sofrido *bullying*, na escola e em outros domínios, em virtude de poder aquisitivo elevado, indumentária refinada, beleza física ou inteligência no aprendizado educacional. Ou ainda para quem negros, homossexuais e transgêneros se afirmam exageradamente como vítimas de *bullying* para tirar vantagens de situações. Essas duas conjunturas espelham um contradito: na primeira, aparece a percepção de que todos, independentemente de condições, podem ser alvos de vexações; na segunda, há o incômodo resumido na máxima de que “agora tudo é *bullying*”.

Na postura de vitimização oriunda dos estratos conservadores, verifica-se o fenômeno descrito por Miriam Sobre-Denton (2012): o desdobramento de uma antiga noção de “racismo reverso” em uma acepção nova de “*bullying* reverso”. Ambas as ideias se mostram acionadas por indivíduos que se dizem estigmatizados por possuírem atributos associados a uma percepção de “branquitude”. Como assinala a autora, trata-se de um discurso que demonstra a resistência de segmentos da população em admitir a existência de estruturas de poder e sistemas de opressão responsáveis por sustentar privilégios para poucos em detrimento de muitos.

Ainda que com pouca vantagem, Dilma Rousseff sagrou-se democraticamente vencedora das eleições presidenciais de 2014. Não satisfeito diante disso, o quarteto de atores influentes, anteriormente citado, deu continuidade às suas articulações para alcançar o poder. Com esse objetivo, instigou a tomada das ruas pelas classes médias conservadoras em protestos contra o PT. Esse segmento populacional corporificaria assim a “base popular” ao golpe concretizado em 2016 com *impeachment* da chefe do Executivo, sob a acusação controversa de infringência da legislação de responsabilidade fiscal - Lei Complementar n. 101 (Souza, 2016).

Quadro 8 - *Bullying* e redes sociais nas eleições de 2014: repercussões midiáticas

<i>Guerra suja nas redes antecipa tom das eleições</i> (Revista Fórum, 27/05/14)
[Comentário de leitor] <i>Eu tenho medo é de uma discussão como a atual, onde o PT ganhou uma coroa e nenhuma opinião contra o partido fica imune de um bullying digital, com direito até a apelidinho. Pobres coxinhas, não é?</i>
<i>Facebook: um novo palanque eleitoral?</i> (Veja, 26/07/14)
<i>Para tirar proveito da maior rede social do mundo – são 1,32 bilhão de usuários –, desde o ano passado as campanhas para presidente, governadores e senadores recebem treinamento de especialistas do Facebook. (...) [O] diretor de Relações Institucionais da empresa, Bruno Magrani, conta o que o político deve e o que não deve fazer (...) para atrair os 87 milhões de brasileiros que navegam na rede de Mark Zuckerberg (...) [:] Temos as nossas políticas de privacidade e só removemos conteúdo (...) se ele violar os termos de uso (...). Isso vale para bullying e difusão de ódio, por exemplo. De resto, nossa política é cumprir com as decisões da justiça eleitoral e estamos absolutamente preparados (...).</i>
<i>Discussões políticas acabam com amizades nas redes sociais</i> (UOL, 21/09/14)
<i>Quem também sofre muito bullying nas redes sociais por suas opiniões é Rui Barbosa, um designer de 33 anos da cidade de Araraquara (SP). Segundo ele, os tópicos mais polêmicos das redes sociais hoje em dia, tanto quanto a campanha eleitoral, são a criminalização da homofobia, legalização da maconha e discussões sobre feminismo.</i>
<i>Bullying eleitoral: quando o voto anti-PT afeta até a consulta médica</i> (Geledés, 25/10/14)
<i>A rede social se tornou lugar não apenas de declarações de apoio, mas de pedidos mais incisivos. Uma médica do Hospital de Clínicas de Porto Alegre, por exemplo, escreveu um post em seu perfil incentivando os colegas de profissão a “conversarem com seus pacientes” na tentativa de persuadi-los a votar no candidato tucano [Aécio Neves]. “Funciona mesmo”, finalizou.</i>
<i>Sergipana denunciara ofensas aos nordestinos na justiça</i> (Infonet, 28/10/14)
<i>Os nordestinos continuam alvo de reações discriminatórias por meio de mensagens consideradas preconceituosas disseminadas nas redes sociais desde que divulgado o resultado das eleições presidenciais, repetindo as reações semelhantes ocorridas no ano de 2010 quando Dilma Rousseff disputou e venceu as eleições, tornando-se a primeira mulher a conduzir o Brasil. Nesta semana, novas postagens estão sendo disseminadas nas redes sociais, inclusive vídeos com teor discriminatório. “Um bullying eletrônico”, como conceitua o advogado paulista Luiz Fernando Pereira, especialista em Direito Digital (...).</i>
<i>Sakamoto e Pedro Doria destrincham a intolerância política</i> (Agência Pública, 18/06/16)
<i>No último sábado, 11 de junho, a Casa Pública, no Rio, recebeu dois grandes articulistas e influenciadores das redes sociais. (...) Leonardo Sakamoto: A gente tem que trabalhar com a educação para a tolerância. (...) Em São Paulo, por exemplo, eu visitei, durante as eleições de 2014, escolas onde estava havendo bullying entre alunos, separando os amiguinhos pelo candidato em que votam: ou então “sua mãe e seu pai votam em tal pessoa, então você não é meu amigo”. Ai tinha pais desesperados que estavam escondendo em quem votavam para evitar que os filhos sofressem bullying na escola.</i>

Durante o processo de impedimento, verificou-se que a agência da noção de *bullying*, já consolidada entre eleitores, avança sobre o terreno dos embates entre os próprios parlamentares, por posições a favor ou contra a permanência do PT no Executivo. E, uma vez obtido o afastamento definitivo da presidenta, o construto prosseguiria em sua trajetória agentiva no contexto da “Operação Lava Jato” que, desencadeada ainda no Governo Dilma, continuaria a realizar uma série de investidas judiciais tendo por alvo a corrupção político-empresarial. A linha do tempo apresentada na página a seguir, costurada por manchetes midiáticas, evidencia quanto circulante a noção de *bullying* se mostrou em meio à turbulência dessa contextura.

Quadro 9 - O *bullying* nas manchetes da política

2015
<i>Bullying político, terrorismo de elite ou uma 'desfaçatez de classe'?</i> Portal Vermelho, 04/04
<i>O persistente bullying midiático contra o PT</i> Jornal do Brasil, 09/08
<i>Dilma coíbi o bullying*</i> Zero Hora, 11/11
<i>Lideranças pró-impeachment passam a ser alvos do bullying de alguns jornalistas</i> Veja, 14/12
<i>[Eduardo] Cunha [presidente da Câmara Federal] diz que é vítima de bullying e que pagar pedaladas [fiscais] não evita impeachment</i> UOL; G1, 29/12
2016
<i>Bullying político contra Lula vai entrar para a história</i> Brasil 247, 08/03
<i>Alunos evitam usar vermelho [cor alusiva ao PT] para não sofrer bullying em escola de Botafogo [RJ]</i> O Globo, 19/03
<i>Lula, eu, você e o bullying</i> Correio 24 Horas, 15/04
<i>Valtenir [deputado] diz que sofre 'bullying social' e confirma voto pró-Dilma [em impeachment]</i> Mídia News, 17/04
<i>Polarização cria 'bullying político' em escolas</i> BBC Brasil, 23/04
<i>Senador [petista cassado por corrupção] Delcídio do Amaral diz que mudança de sua família tem a ver com 'bullying'</i> Época, 10/05
<i>Filha de Eduardo Cunha [preso na Operação Lava Jato] diz ser vítima de bullying e tira licença na faculdade</i> Jornal do Brasil, 21/11
<i>'Que culpa tem alguém de ser filho de quem é?' - Bullying está correndo solto com filhos dos corruptos ou dos suspeitos presos [pela Operação Lava Jato]</i> O Globo, 09/12
2017
<i>Prisão, mesmo com vista para o mar, afeta os filhos e a saúde - Detidos [pela Operação Lava Jato] em suas mansões ou coberturas, ex-poderosos sucumbem ao bullying sofrido pelos filhos</i> O Tempo, 26/02
<i>Educação contra o bullying do MBL [Movimento Brasil Livre, alinhado à direita política]</i> Nova Escola, 10/04
<i>Embate Lula x Moro foi do futebol ao bullying infantil**</i> Isto é, 11/05

* Título de uma charge que repercutiu a sanção legal pela presidente Dilma Rousseff do Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). No desenho, o então presidente da Câmara Federal, Eduardo Cunha, aparece ilustrado com os seguintes dizeres irônicos à chefe do Executivo: *Parabéns, querida! Acabaste com o que eles estavam fazendo com a gente!*

** O título da reportagem faz menção à fala do ex-presidente Lula que, durante interrogatório conduzido pelo juiz Sérgio Moro no escopo da Operação Lava Jato, comentou acerca do *bullying* escolar sofrido por seus netos devido aos processos judiciais em andamento contra ele.

No desenrolar desses acontecimentos, testemunhou-se o efeito rebote vivenciado pela ex-presidente Dilma Rousseff e seus aliados com a Operação Lava Jato: de início ferramenta petista para resgatar o apoio popular, essa iniciativa passa, depois do *impeachment*, a ser empregada com especial fôlego para a “criminalização” do PT, da esquerda e de Lula como sua principal liderança, em prejuízo de outros partidos igualmente suspeitos. É por isso que Jessé Souza (2016) classifica o golpe efetuado como a um só tempo “parlamentar” e “jurídico”, posto que, com o amplo apoio midiático, sitia tanto o poder legislativo, quanto o judiciário, em favor de alianças de ambos com as elites econômicas do país²⁹.

Dessa maneira, viu-se a política e a justiça “novelizadas”, atuando em prol da “personalização da corrupção” sob a batuta do juiz Sérgio Moro que, enquanto responsável pela condução da Operação Lava Jato, é elevado à posição de “líder carismático” da direita. Souza (*ibid.*:111) afirma que tal tratamento da conduta ilícita, entretanto, “... serve apenas à sua continuidade, já que o arranjo institucional que a torna possível não é tocado”. O combate à corrupção torna-se, assim, “testa de ferro” para legitimar o quadro de profundas desigualdades, no qual uma massa permanece a serviço dos interesses de setores longamente favorecidos.

2.5 Um entreato etnográfico

Antes de prosseguir com a arquitetura conceitual deste trabalho, quero fazer uma pausa para expor as vivências escolares de duas jovens que conheci durante a jornada de campo no universo do ensino público. A história de Sara me chegou antes de conhecê-la pessoalmente: repetidamente, professores com quem eu vinha dialogando mencionaram o envolvimento dessa adolescente em um caso de “*bullying* religioso”, mediado há pouco tempo pela equipe pedagógica. Segundo os educadores, a garota era objeto de humilhações e exclusões de colegas de turma por frequentar uma igreja evangélica de perfil “radical”, cujos princípios exigiam cabelos compridos, uso exclusivo de saias e o não emprego de maquiagem entre as adeptas.

Passado algum tempo de convivência na instituição de ensino, sob intermediação de uma docente, consegui um momento de conversa com Sara. Ao remontar sua biografia, a estudante contou-me que, nas séries iniciais em outro colégio, uma professora lhe imprimia

²⁹ O autor observa que, tanto antes como depois do *impeachment*, o “aparelho jurídico-policial” não cessou de ofertar à imprensa materiais de divulgação ilegal, sendo as escutas escondidas os de maior repercussão pública. Dentre os veículos de comunicação envolvidos, o autor destaca a atuação carro-chefe da Rede Globo, dada sua popularidade perante a audiência brasileira.

castigos físicos por conta de dificuldades de aprendizado. Diante da fragilidade crescente de Sara, alguns colegas encamparam tal perseguição. Ela chorava muito na escola, mas não contava a ninguém os motivos. Até que sua mãe foi chamada pela direção e questionada se o pranto intermitente se devia a problemas relacionais na esfera doméstica. Com temor de desapontar a mãe, Sara relatou-me que parou de chorar, porém, como compensação, começou a comer muito, o que lhe rendeu considerável ganho de peso.

Uma vez no ensino médio, já no colégio onde eu pesquisava, a menina confirmou ter experimentado novas intimidações. Contudo, conforme nosso diálogo avançava, dei-me conta que a religião não emergia como fator exclusivo de tais ocorrências. Ao falar de sua realidade cotidiana, Sara afirmou, com lágrimas nos olhos: “Por exemplo, nas aulas de educação física, nunca me escolhem para formar times, porque tem a questão da minha aparência e do meu jeito de vestir também”. Nessa fala, por exemplo, percebi que as vexações dirigidas à jovem diziam respeito não só à indumentária, mas também à obesidade. Se a vestimenta poderia vincular-se à crença por ela professada, essa não era a situação do peso. Este último atributo, de lugar fundamental no discurso da garota, não havia se mostrado, todavia, relevante pelo corpo escolar para classificar o episódio como *bullying*.

A trajetória estudantil da outra jovem se revela, igualmente, nuançada. Ao contrário de Sara, foi Mirela quem ofertou disponibilidade para conversar comigo – segundo ela, tinha muito a me contar sobre o tema que eu vinha investigando. Tudo começou na infância da adolescente quando, numa escola anterior, chegou de cabelo novo. Por um descuido profissional, o corte acabou ficando mais curto que o desejado. O visual repercutiu de imediato entre as colegas de turma. “Pararam de brincar comigo. Diziam que eu era menino e que estava doente”, recordou, completando: “Para piorar a situação, eu era ainda um pouco gordinha. Não sei, mas parece que tinha um foco em mim pro *bullying*”. Nos recreios, Mirela então encontrou duas opções: entrosar-se nos jogos dos garotos ou ficar sozinha em sala de aula, na companhia de um livro.

A repulsa que se configurou não se restringia às crianças: vinha também dos pais, que dirigiriam olhares condenatórios à garota nos momentos de entrada e saída da escola. Na tentativa de entender a rejeição, Mirela se viu associada a uma colega naquele momento infrequente nas atividades letivas, cujo cabelo havia se comprometido no tratamento contra um câncer. “A reação das pessoas era sempre de afastamento e não de ajuda, como se câncer fosse transmissível pelo toque”, afirmou. Mirela rendia especial carinho pela aluna enferma, posto terem crescido na mesma vizinhança. Relembrou: “Uma vez, eu e ela estávamos caminhando para um mercado perto de casa. Era Semana Farroupilha e, como manda a tradição gaúcha,

estávamos a caráter. Mas, com nossos cabelos curtos, um menino gritou na rua: ‘Olha lá dois guris vestidos de prenda!’. Minha amiga chorou”.

A certa altura, com a voz trêmula e embargada, Mirela trouxe à baila um novo detalhe acerca dos constrangimentos surgidos na escola pela mudança de visual: “Diziam ‘tu é feia, parece um macaco, vai embora’”. E adicionou: “Minha família é de descendência de italianos, mas eu e uma irmã somos mais morenas, de olhos escuros”. Segundo a jovem, esse ostracismo no ambiente educativo, de característica multifatorial, se estendeu por muito tempo. O ponto crítico se deu quando, muito deprimida, ela parou de comer. Sua mãe, cansada de tentativas frustradas de intervir na situação em parceria com a escola, buscou para a filha outra instituição de ensino e também ajuda psicoterápica que, de acordo com Mirela, lhe assegurou reequilíbrio para o ingresso na adolescência. “As pessoas falam muito sem saber. Outro dia, uma amiga cortou o cabelo curto e já começaram a dizer que é lésbica. Ninguém pensou que ela cortou o cabelo assim porque quis mesmo”, concluiu.

2.6 *Bullying* e acusações

Em sintonia com taxionomias científicas disponíveis, a lei federal instituidora do Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Brasil, 2015a) prescreve que o *bullying* pode encontrar oito formas de manifestação: verbal (xingamentos e apelidos); moral (difamações); sexual (assédios ou abusos); social (exclusões grupais); psicológica (perseguições e amedrontamentos); física (socos e chutes); material (furtos e destruição de pertences) e virtual (via meios eletrônicos). Classificações como essa, dado seu caráter tipificado e estanque, não permitem ir muito longe na análise antropológica de histórias como as de Sara e Mirela.

A leitura etnográfica desses episódios dá conta que, aos sujeitos na mira das intimidações, se mostram pouco operativos enquadramentos do *bullying* em “tipos”. A indagação a rondar, de fato, esses indivíduos é: por quê? As vozes de Sara e Mirela evidenciam todo um esforço de subjetivação, com repercussões fisiológicas, em busca de explicações no entorno para o que lhes acontece. A densidade de vivências como essas, reveladoras de múltiplas e simultâneas camadas de estigmatização, sinaliza oportuna a problematização da

agência do *bullying* via duas abordagens interconectadas: a “teoria interacionista do desvio” de Howard Becker (2008) e a “teoria de acusações” de Gilberto Velho (1981b)³⁰.

De seu lado, Becker (*op. cit.*) é impulsionado pelo pressuposto base dos teóricos interacionistas – “estudar todos os participantes de uma situação e suas relações” (*ibid.*:199). Nessa toada, no interesse de investigar o desvio social, não se restringe ao viés mais costumeiro de reflexão, focado no comportamento de indivíduos tidos por “inadaptados”, “marginais” ou “*outsiders*” em contextos socio-históricos determinados. Ele, do mesmo modo, chama atenção ao desempenho dos “empreendedores morais”, enquanto agentes responsáveis por criar e impor regramentos às posturas entendidas como inadequadas.

Tal mirada de mais longo alcance surge triplamente produtiva à problematização da agência do *bullying* no panorama nacional. Primeiro, enquanto moldura analítica para pensar os empregos do construto por segmentos populacionais tidos por “desviantes” na sociedade brasileira. Segundo, porque ilumina a censura social que a emergência do conceito rende àqueles que marginalizam os sujeitos *outsiders*, na medida em que tal atitude passa a ser reconhecida como agressiva e não consoante a uma pacificação social desejada. Terceiro, pelo fato de permitir colocar em relevo indivíduos, instituições, iniciativas e documentos, que são objeto de atenção nesta tese em diversos domínios sociais, uma vez dedicados à empresa moral do *bullying* enquanto uma categoria de violência no cenário brasileiro.

Portanto, como enfatiza Becker (2010:181), a rotulagem de desvios resulta de “... interações complexas, em muitos estágios, envolvendo acusadores, acusados e uma diversidade de organizações oficiais e não oficiais”. Para ele, a análise desde essa tripla perspectiva evidencia que “... o processo de acusação (...) é social, e não um procedimento científico”. Tal “relativismo” que, segundo Becker, entra em choque com um senso comum ávido por respostas prontas, é próprio dos analistas sociais. A tarefa deles, conforme aponta Velho (1981b), não reside no denunciamento em si mesmo, mas sim em trazer à tona as “razões políticas” que dão forma às “acusações”, em tempos e espaços específicos.

Nesse esforço, Velho (*id.*) concentra sua teorização nas sociedades moderno-contemporâneas e parte de um paradoxo inerente a elas: embora por natureza heterogêneas, em termos de tipos sociais e perspectivas de mundo, essas coletividades têm buscado

³⁰ Os argumentos deste último encontram, a princípio, inspiração na teorização do primeiro. Não obstante, no decorrer de sua trajetória intelectual, Velho viria a estabelecer diálogos com Becker, os quais exerceriam impactos sobre as obras de ambos.

obsessivamente ao longo da história a “normalização” como forma de sobrevivência. Desse modo, a acomodação de vultosas diversidades internas vem se operacionalizando por assíduas investidas discriminatórias a “desviantes”, ou seja, àqueles que, com seu modo de ser e viver, colocam em xeque certos padrões de civilidade almejados. Isso se materializa por meio de “acusações”, que ganham nomações específicas e, em última instância, procuram enfatizar a “anormalidade”, em detrimento da “humanidade” dos *outsiders*.

Apesar de permanentes nas sociedades que Velho (*id.*) chama de “complexas”, os “processos acusatórios” se acirram em momentos de crise, nos quais um dado “estilo de vida”, antes dado e acima de discussão, se vê arriscado. Nesse prisma, entendo que os agenciamentos do *bullying* na contemporaneidade brasileira dão movimento, nos termos desse autor, a “rituais acusatórios”: a um só tempo, mobilizam por conteúdo intolerâncias secularmente presentes na realidade nacional, como também informam a respeito de transformações sociais recentes, determinadas pelas políticas inclusivas dos governos petistas. Esse quadro de mudanças desvelou enraizadas desigualdades a assolarem o país e, dessa forma, abalou uma dada “ordem moral”, uma vez que arranjos naturalizados de opressão se revelaram passíveis de modificações, ainda que forças desiguais de poder permaneçam em disputa.

Sob essa luz, os eventos rotulados de *bullying* vêm configurando “dramatizações das relações sociais” implicadas nesse panorama mutacional. Em tais performances, os atores travam, dentro de um “campo de possibilidades”, embates pela “definição da realidade”, nos quais há manipulação deliberada de poder para o controle social, como também uma busca afetiva por ordenar emoções dentro de uma moldura cultural em desestabilização. Com a aceção de “campo de possibilidades”, Velho (*ibid.*: 69) quer demonstrar que, em um “sistema de acusações”, os atores não perfazem “... nem robôs inteiramente programados e comandados por princípios e mecanismos inconscientes nem o livre-arbítrio do indivíduo-sujeito que molda e faz sua vida sem limitações, no reino da total liberdade cognitiva e existencial”.

Essa senda reflexiva encontra a abordagem de Roberto DaMatta (1997) sobre uma indagação consagrada no cotidiano brasileiro – “sabe com quem está falando?” –, considerada por ele um “rito autoritário de separação de posições sociais”. Defende o autor tal interrogação descortina em nosso país a utopia democrática igualitarista, por deixar à mostra poderosos preconceitos vigentes em uma coletividade altamente hierarquizada. Trata-se de uma inquirição verbalizada por sujeitos em busca de “projeção da posição social”, não só pertencentes a estratos economicamente favorecidos da população, mas oriundos de quaisquer segmentos,

desde que vinculados a outrem reconhecido enquanto “instituição” de poder, inclusive pela plateia a assistir e legitimar o rito.

O despontar da noção de *bullying* no cotidiano brasileiro, por seu turno, oferece chancela a sujeitos subalternizados para efetuar algo como um curto-circuito nesse clássico ritual. À pergunta acintosa *sabe com quem está falando?* aparece cabível, agora, retrucar uma outra, de inculpação: *sabe que isso é bullying?* Considerado esse potencial de desestabilização, pormenorizo a seguir vielas analíticas que se abrem quando se opta por pensar essa temática sob uma lógica de acusações. Tais veredas iluminam três aspectos centrais na tarefa de problematizar a agência do construto em foco aqui: contextos, regularidades e relações.

2.6.1 Um mapa interpretativo

Dentre os caminhos reflexivos descerrados pelo raciocínio a partir de acusações, um primeiro se apresenta no fato de que abordá-las demanda, necessariamente, contextualizar as circunstâncias a cercá-las, tanto no espaço, quanto no tempo. Esta tese preocupa-se, assim, em problematizar “rituais acusatórios” (Velho, 1981b) em que a noção de *bullying* emerge no cenário brasileiro contemporâneo. Indubitavelmente, os conteúdos a rodearem os agenciamentos desse conceito em nosso país diferem em relação a outras regiões.

Para se ter uma ideia, no trabalho de campo durante o estágio doutoral na cidade de Nova York, deparei-me com iniciativas de enfrentamento do *bullying* que tinham por público-alvo três perfis de estudantes inexistentes naquelas do Brasil: aprendizes da língua inglesa na rede pública de ensino (*English Language Learners - ELL*); habitantes de abrigos temporários com suas famílias (*Homeless Students*); além de adeptos do Islamismo e do Sikhismo, ambas religiões com comunidades expressivas nesse cenário (*cf. The Sikh Coalition et al., 2010*).

O foco nessa primeira categoria advém dos desafios da convivência multicultural decorrentes dos fluxos migratórios que, historicamente, sustentam com sua força de trabalho o *status* de nação desenvolvida dos Estados Unidos. Sobre os ELL como grupo para uma pecha da ilegalidade, dado que nele há discentes sem visto de permanência (*Undocumented Students*)³¹. Em contraste à imagem de prosperidade, o cuidado ao segundo gênero de estudante provém da vulnerabilidade econômica de contingentes que, desde a bolha imobiliária norte-

³¹ No sistema público de ensino da cidade de Nova York, toda criança e adolescente têm o direito de frequentar a escola independente de seu *status* imigratório ou de sua família. Nenhuma instituição educacional, portanto, está autorizada a requisitar documentos comprobatórios dessa natureza para efetuar matrículas.

americana de 2008, não têm como custear moradia fixa. Em Nova York, com o metro quadrado entre os mais caros do mundo, tal quadro se agrava devido ao avanço da gentrificação urbana.

O olhar ao terceiro perfil, por sua vez, decorre da perseguição generalizada a muçulmanos desde o atentado terrorista ao país em 11 de setembro de 2001, fruto de tensões entre o intervencionismo norte-americano no Oriente e o radicalismo islâmico internacional. Os homens sikhs, por sua vez, embora professem uma religião de origem indiana, acabam associados aos muçulmanos por fazerem o uso ordinário de turbantes. Essa constelação de dados complexos reunidos em umas poucas linhas é proposital para demonstrar que uma etnografia da agência do *bullying* como conceito nos Estados Unidos – e, mais especificamente, em Nova York – resultaria numa empreitada bastante diferente daquela efetuada aqui.

Afora essa ancoragem territorial, o prisma interpretativo das acusações possibilita uma perspectiva diacrônica acerca do desvio social. Velho (*op. cit.*), por exemplo, destrincha os elementos que ladearam a acusação de “subversivo” no âmbito da ditadura militar brasileira, rótulo este que, hoje, já não encontra a mesma reverberação daquela época. Num intervalo de tempo ainda menor, é possível ponderar nessa direção a respeito da etiquetagem de ativistas de movimentos sociais como “vândalos” no momento de impulsão das Jornadas de Junho em 2013. Pouco mais tarde, quando canalizadas por interesses elitistas, essas mobilizações tiveram seus envolvidos positivamente transformados em “manifestantes” (Souza, 2016).

Uma segunda vereda analítica, por sua vez, se conforma através de uma máxima explorada por agentes de serviços públicos, inclusos os educacionais, perante situações críticas. Conforme debate Claudia Fonseca (1999), dizem eles, comumente, que “cada caso é um caso”. Trata-se de uma sentença também recorrente em minha realidade de pesquisa. Essa afirmação, ainda que sinalize o esforço de atentar às singularidades dos fatos, para além de insuficiências tipológicas, não se coaduna com a perspectiva etnográfica imbuída à teoria de acusações. A etnografia, embora pressuponha margens de manobra particulares, “... procura por *sistemas* que vão sempre além do caso individual” (*ibid.*:3, grifo da autora).

Nessa esteira, a presente investigação, uma vez debruçada sobre episódios de agência cotidiana da noção de *bullying*, postula que “cada caso não é um caso”. Isso significa afirmar a existência de regularidades nesses agenciamentos, que fazem menção, mais ou menos direta, às abissais desigualdades existentes no Brasil e às turbulências originadas nesse quadro com políticas públicas recentes, outrora referenciadas. Certamente, tal conclusão não se origina, como alerta Fonseca (*id.*), de perguntas pontuais aos interlocutores. De um lado, as recorrências

emergiram em interlocuções assentadas nas biografias, nas vivências e nas memórias dos sujeitos de pesquisa. De outro lado, as regularidades se ofertaram por intermédio da observação sistemática, participante ou não, de experiências, meio pelo qual são examinadas divergências e convergências entre “discurso e prática”.

Por fim, a abordagem por acusações subsidia, na reflexão da agência à brasileira do construto de *bullying*, uma discussão assertiva acerca do lugar do “estigma”, na trilha de Erving Goffman (1975). Segundo esse autor, historicamente, o estigma aparece definido como uma marca corporal depreciadora, seja fisiológica, comportamental ou de indumentária. Seguem esse direcionamento uma variedade de iniciativas contemporâneas, formais ou informais, que buscam coibir o *bullying* a partir da promoção do respeito a diferenças individuais expressas, sobretudo, a partir do corpo. Tais alteridades seriam as responsáveis, por exemplo, pela geração de apelidos vexatórios corriqueiros, que se tornam, então, condenáveis.

Nesse escopo, Goffman (*ibid.*:13) propõe uma alteração de rota abraçada aqui, que diz respeito a pensar estigmas por meio de uma “... linguagem de relações e não de atributos”. Desse modo, no interior de um intercâmbio de acusações, o “... normal e o estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas que são geradas em situações sociais...” (*ibid.*: 149). Segundo esse pensador, por estarem assim em disputa “... os papéis em interação e não os indivíduos concretos, não deveria causar surpresa o fato de que, em muitos casos, aquele que é estigmatizado num determinado aspecto exhibe todos os preconceitos normais contra os que são estigmatizados em outro aspecto” (*id.*).

Tal argumentação afina-se àquela de Norbert Elias e John Scotson (2000) em torno de arranjos sociológicos entre “estabelecidos” e “*outsiders*”. Para a dupla de autores, os atributos individuais aos quais os estigmas apressadamente são conectados configuram “aspectos periféricos” que, em verdade, se inserem num amplo conjunto de relações de interdependência e de poder entre os grupos constituintes das coletividades. Nessa lógica, não basta apontar o atributo que se associa ao *bullying*, mas sim questionar em que medida essa conexão acusatória espelha um quadro de privilégios – a um só tempo políticos, sociais, econômicos e culturais – aos “estabelecidos”, em oposição aos “*outsiders*”.

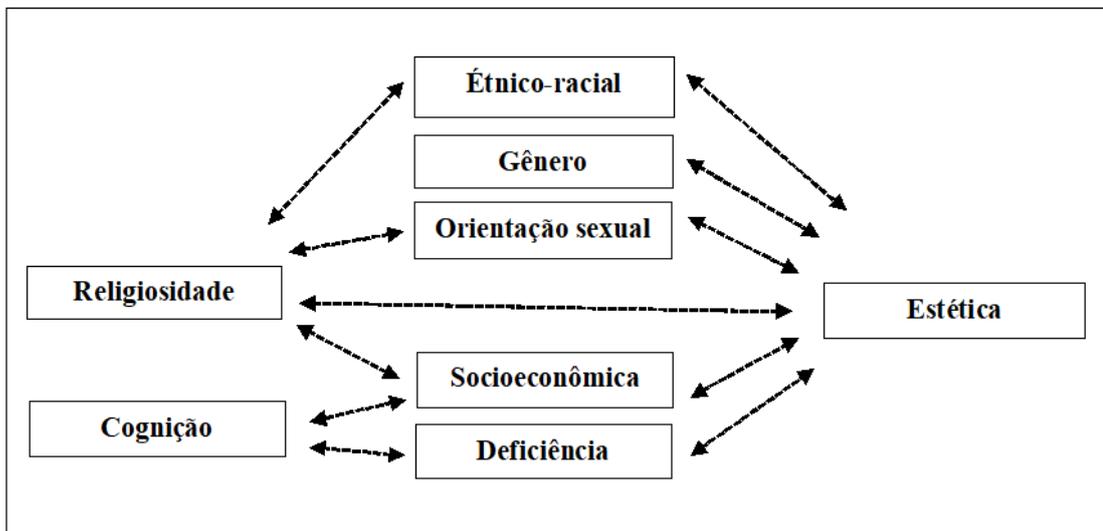
Elias e Scotson (*id.*) destacam, por conseguinte, que configurações desse tipo resultam não de diferenças propriamente ditas entre pessoas, mas sim de “processos civilizadores”, altamente complexos, de longo prazo e sujeitos a instabilidades. Dessa maneira, “efeitos bumerangue” são passíveis até mesmo nos mais consolidados ordenamentos estabelecidos-

outsiders, situações em que estes últimos conseguem exercer, em algum grau, certa influência perante o domínio dos primeiros, algo a que se assistiu no cenário brasileiro recente.

2.6.2 Uma categorização analítica

Em sua teoria, Gilberto Velho (1981b) convida a pensar por meio da identificação de “categorias de acusação”. Nesses termos, nota-se a presença de uma infinidade de categorias desse gênero que se colam à agência do *bullying* no panorama brasileiro atual, sendo o construto, ele mesmo, uma ferramenta de contra-acusação. Nas narrativas que outrora compartilhei, acerca das vivências escolares das jovens Sara e Mirela, é possível pinçar algumas delas: “doente”, “menino”, “gorda”, “macaco”, “feia”, “lésbica”. Dada a variedade possível, mutável e nem sempre verbalizável – uma vez que tais pejorativos podem ser explorados silenciosamente por exclusão –, considereei conveniente para esse estudo agrupar as acusações manifestadas no trabalho teórico-etnográfico em oito hipercategorias, delimitadas por temáticas de recorrência. A ilustração a seguir as apresenta com suas conexões, problematizadas a seguir.

Figura 4 - Agência do *bullying*: hipercategorias de acusações em relação



Embora certamente sujeitos a mudanças temporais, os temas identificadores das hipercategorias não revelam, por ora, novidade alguma, posto definirem espaços de segregação de longa data presentes na sociedade brasileira. Devido a tal natureza, esses grandes campos de acusação se mostram objeto de atenção contínua na produção etnográfica nacional. São

exemplos disso, no cenário da educação em vitrine aqui, os trabalhos de Yvonee Maggie e Ana Prado (2014), Nalayne Pinto (2014) e Liana Lewis (2015). Consideradas contribuições precedentes tais como essas, a análise adiante comporta enquanto diferencial o esforço de abordagem conjunta dessas temáticas inseridas no terreno de agência do construto do *bullying*.

Nesse viés, diversas aproximações entre as hipercategorias são possíveis, mas um aspecto a tangenciar a maioria delas oferta auxílio para costurar uma reflexão: o cabelo enquanto distintivo de alteridade a mobilizar acusações. A eficácia simbólica desse atributo consagra-se na antropologia com a abordagem de Edmund Leach (1997 [1967]). Segundo ele, dada a capacidade de se moldar e de se separar do corpo, o cabelo é elemento explorado em uma variedade de ritos, nas mais diversas sociedades. Em todos esses rituais – inclusos os acusatórios em relevo no presente estudo – a manipulação do cabelo, seja física ou verbal, indica cumprir um papel similar, de demarcar fronteiras entre o sagrado e o profano, o puro e o perigoso, o normativo e o subversivo, o civilizado e o incivilizado.

Tal potencialidade conduz Kia Caldwell (2004) a afirmar a centralidade do cabelo enquanto “marcador da identidade social e racial no Brasil”. Segundo ela, tal elemento constitui um “... espaço-chave para mapeamento e reflexão das transformações e batalhas internas relativas à raça e ao gênero” (*ibid.*:27, minha tradução). O cabelo configura, portanto, um diacrítico de destaque a abastecer acusações associadas à agência do *bullying* no campo **étnico-racial**. Nesse contexto, vê-se duas forças antagônicas em ação na atualidade. Em linha com os testemunhos das interlocutoras de Caldwell, constatei em minha etnografia que o cabelo afro continua a fomentar injúrias racistas, que encontram na escola um espaço por excelência. Na contramão disso, esse atributo desponta, porém, como distintivo do orgulho negro no compasso das políticas inclusivas e dos movimentos sociais fomentados nos últimos anos.

Nessa urdidura, encontrei informantes que, de um lado, enfatizaram a importância das intervenções estatais recentes para condenar práticas abertas de racismo, em fortalecimento da Lei n. 7.716/1989 que, anos antes, já as criminalizava. De outro, entretanto, houve quem destacasse o incremento de posturas racistas denominadas por “veladas”, cuja sutileza cotidiana a noção de *bullying* tem ajudado a traduzir. Tal agenciamento, todavia, não se dá sem tensões entre os afrodescendentes: para estratos desse coletivo, a popularidade desse conceito comporta o risco de subestimar discussões mais amplas sobre a escravidão e o racismo como fenômenos históricos na sociedade brasileira. O título da obra assinada por Benilda Brito e Valdecir

Nascimento (2013) sintetiza essa resistência: “Negras (in)confidências: *Bullying*, não. Isto é racismo. Mulheres negras contribuindo com as reflexões sobre a Lei 10.639/03”³².

No panorama da **orientação sexual** e do **gênero**, por sua vez, o construto do *bullying* tem registrado adesão sem maiores reservas no âmbito dos movimentos LGBT³³. Ao contrário do racismo, a homolesbotransfobia não constitui crime no Brasil, quadro que configura enorme permissividade a imputações cotidianas dessa natureza, agora sob a denominação de *bullying*³⁴. Entre tais inculpações, aparecem repetidamente “gay”, “bicha”, “sapatão” ou “traveco”, para as quais a forma do cabelo – curto, comprido, escovado, encaracolado etc. – também se levanta como diacrítico fundamental.

O ativismo LGBT para penalizar esse tipo de conduta reflete desdobramentos contemporâneos em prol do que Jeffrey Weeks (1998) define como “cidadania sexual” (“*sexual citizenship*”). Trata-se de uma mobilização cada vez mais focada em consolidar “políticas para a vida cotidiana”, com direitos assegurados à identidade, à educação, à saúde, ao trabalho, dentre outros desrespeitados ou inexistentes perante essa população numa série de domínios sociais. Agenciar uma ideia em voga de *bullying* permite, logo, fortalecer a inteligibilidade social desse discurso militante.

Exemplo disso aparece numa pesquisa pioneira que mapeou as experiências de adolescentes LGBT nos ambientes educacionais brasileiros (ABGLT, 2016). Nessa investigação, à semelhança do que capturei em minha imersão etnográfica, o construto surgiu recorrente nos depoimentos juvenis sobre vivências agressivas em instituições de ensino e, em virtude delas, conectado a intenções suicidas. Diante disso, o estudo recomenda regulamentos escolares “abrangentes” sobre *bullying*, tendo em vista que medidas de combate muitas vezes existem, porém, sem explicitar “formas de proteção correspondentes a características pessoais”, como a orientação sexual e a identidade de gênero.

O conceito, contudo, evidencia um agenciamento bem mais circunscrito quando o que está em jogo é o machismo em relações heterossexuais e a escola, enquanto espaço de pesquisa,

³² Legislação que define como obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em escolas de níveis fundamental e médio no país.

³³ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros. Registram-se variações no fecho dessa sigla, que pode incluir ainda como letras finais “Q”, “I” e “A”, em referência na língua inglesa à *queer* (termo irrestrito aplicável a LGBTs), *intersex* (intersexuais), *asexual* (assexuais) e *ally* (aliados do movimento).

³⁴ Sob protestos dos movimentos LGBT, houve o arquivamento no Senado Federal em 2017 do Projeto de Lei da Câmara n. 122/2006, de autoria da deputada Iara Bernardi (PT/SP), que propunha a alteração de legislações existentes para inserção do crime de discriminação contra orientação sexual e identidade de gênero.

permite também entrever isso. No capítulo anterior, problematizou-se a “feminização do magistério” (Vianna, 2013) e suas implicações para a “dominação masculina” (Bourdieu, 2002) na educação, atuante em macro, como em microdimensões. Nesse sentido, lembro-me, durante a jornada de campo no ensino público, da polêmica chegada de um novo funcionário: um rapaz que trabalharia como merendeiro. Por certo tempo, a *expertise* dele foi colocada em questão, tanto pelos poucos homens presentes no colégio, mas sobretudo por mulheres.

De modo similar ao que observam etnograficamente Ana Paula Miranda e Bóris Maia (2017), constatou-se que, na escola, situações reiteradas de machismo não se demonstram pensadas como conflitos e, tampouco, como *bullying*. A exceção aí fica por conta de casos de grande repercussão pública gerados por “*slut-shaming*”, assunto que igualmente figura como pauta na agenda de movimentos feministas de combate a violências de gênero.

Tal termo da língua inglesa se aplica à conduta que estigmatiza mulheres em seu direito à sexualidade pela dispersão de vídeos e fotos íntimas – as chamadas *nudes* – via redes sociais virtuais (Lasén Díaz, 2012)³⁵. Essa prática, por seu turno, é reconhecida como uma forma de *cyberbullying*. Afora isso, o construto em foco aqui apareceu aplicado por educadores a acusações restritas a meninas entre si, acerca da aparência delas se mostrar mais ou menos atrativa num cenário de disputas e fofocas em torno de relacionamentos com o sexo oposto.

Uma professora sintetizou-me isso: “Se uma rouba namorado da outra, começam as provocações e daí vem a briga. (...) Essa coisa de beleza – ‘eu sou mais linda’, ‘meu cabelo é mais sedoso’, ‘minha roupa é mais curta’ – também gera provocações e conflitos entre elas”. Outra me disse: “As gurias explicam as coisas assim – ‘eu queria ficar com ele, fulana foi lá e ficou, então vou arrancar os cabelos dela’”. Novamente, o cabelo se manifesta, como signo de beleza e também como alvo certo em contendas classificadas como tipicamente femininas. O papel masculino e, notadamente, o jogo das relações de poder entre homens e mulheres não encontram, por seu turno, lugar de problematização.

Esse estado de coisas alinha-se com a conclusão de Pierre Bourdieu (2002) de que o machismo se inscreve, num sentido durkheimiano, nas categorias de pensamento dos sujeitos e ingressa como “lei social” no “*habitus*” de opressores e oprimidos. Ambos convivem sem questionar não só ofensas físicas, mas sobretudo a “violência simbólica” dirigida

³⁵ Nesse sentido, cf. www.mariasdainternet.com.br. A organização não governamental Marias da Internet foi criada em 2013 pela jornalista Rose Leonel, radicada no Paraná, com o propósito de ofertar suporte psicológico e jurídico a mulheres que, como ela, tiveram sua intimidade virtualmente exposta, como ato de revanchismo por parte de ex-companheiros.

cotidianamente ao domínio do feminino. Diante do poderio desse arranjo, o autor vê a necessidade de avaliar o empoderamento atual das mulheres – assim como dos coletivos LGBT – não só pelo protagonismo público, que sem dúvida se aprimorou, mas também pelas “relações” ordinárias de gênero, ainda fortemente impactadas por uma cultura androcêntrica.

Se, desde uma perspectiva machista, o trato do cabelo entre as estudantes potencializa a feminilidade, a desatenção a esse atributo, inserida num plano **socioeconômico**, sinaliza pobreza. Igual recado, independente de gênero, surge transmitido pela pouca variedade e pelo baixo valor de vestimentas e acessórios usados pelos alunos no dia a dia escolar. Tal quadro desencadeia acusações que, contemporaneamente, ganham debate na cena pública sob o termo “*bullying* das marcas” ou “*brand bullying*”. De acordo com um relatório acerca dos impactos da proibição da publicidade infanto-juvenil no Brasil, “[os] adolescentes excluídos parecem ver as marcas – sobretudo as de produtos altamente visíveis, como roupas e eletroeletrônicos – como uma forma de proteção contra o *bullying*” (The Economist Intelligence Unit, 2017:34). Percebe-se aí uma atuação do corpo adornado enquanto “capital”, capaz de arregimentar inclusão, afetividade, prestígio e popularidade (Le Breton, 2011; Goldenberg, 2011).

Nessa atmosfera, durante a imersão etnográfica no ensino público, tive notícia de que os adolescentes tinham o expediente de emprestarem roupas e adereços entre si, especialmente aqueles “de marca”, de modo a pluralizar o guarda-roupa e, assim, se protegerem de humilhações. Ademais, vários jovens com quem dialoguei indicaram o uso obrigatório do uniforme escolar como meio de cessar o *bullying*, uma vez que, para eles, essa indumentária neutralizaria comparações em torno do vestuário entre os colegas. Não se pode pensar a respeito dessa conjuntura sem considerar que, paradoxalmente, desigualdades com novas facetas surgem experimentadas em decorrência das políticas petistas de inclusão, responsáveis por conferir poder de crédito e consumo a segmentos da “ralé estrutural” brasileira (Souza, 2012).

Na escola pública investigada, essa repaginação mostrou repercussões no agenciamento da acepção de *bullying* para delimitar acusações de viés socioeconômico desencadeadas por diferenciações materiais de muito reduzida magnitude entre os atores envolvidos. Os telefones celulares, enquanto destacados itens de compra da “nova classe trabalhadora” (*id.*), configuram signos potentes a falar acerca desse panorama. Aparelhos *smartphone*, massificados entre os estudantes adolescentes, engendravam comparações e imputações não assentadas na capacidade de aquisição em si, mas sim quanto a modelos mais e menos novos, sucessivamente lançados. Ou seja, os cotejos e as acusações não ocorriam a partir de polarizações estanques, mas por gradações especializadas e dinâmicas.

Ainda nessa contextura, tanto alunos, quanto professores em relação a seus filhos, relataram com regularidade trocas de escolas motivadas pelo que entendem como *bullying* decorrente de tensões socioeconômicas. Registrou-se que, tal intercâmbio, se dava tanto de colégios particulares para públicos, quanto de públicos para particulares, como também entre instituições igualmente estatais, conforme expõe a narrativa de uma estudante adolescente:

No colégio público [A], onde estudei mais tempo, tudo era muito rígido e as pessoas eram mais pobres. Isso combinava com os meus pais, que também são rígidos, meio comunistas, sempre ensinaram aquela coisa de compartilhar tudo. Na escola pública [B], em que fiquei só meio ano, as pessoas eram mais ricas e tinha muito desperdício de material, por exemplo, na aula de artes, via muita coisa ser jogada fora. E quando falava algo, me diziam: “meu pai compra”. (...) O colégio [A] é mais de vila, de bairro. O colégio [B] fica no centro e as gurias que estudam lá são comparadas com as meninas de uma escola particular, que fica lá perto. O pessoal do colégio [B] é querido, mas lá tem muito essa coisa de fazer parte do grupo e muita exclusão se tu não faz parte. É uma escola de gente burguesinha, só que estadual. Tem briga de gurias todo dia. Pela roupa, pela cultura, por viagens que as pessoas fizeram, mas principalmente pelo físico, pela aparência, se a guria é bonita ou não.

No universo particular de educação, percebeu-se igualmente a presença de imputações classificadas como *bullying* relativas ao poder aquisitivo. Porém, diferentemente da escola pública, os indivíduos ali não surgiam inculcados principalmente por se mostrarem “pobres”, mas também por se revelarem “ricos” em demasia. Dá conta dessa peculiaridade o depoimento de um aluno do ensino fundamental sobre um colega: “As pessoas chamam ele de rico. Não vou dizer que ele é rico, mas ele tem uma vida boa, uma casa bonita. (...) Eu vejo que ele não se sente bem quando chamam ele de rico. Eu admito que já falei, mas falei na brincadeira”.

Os impactos socioeconômicos das políticas de inclusão petistas, conforme se debateu neste capítulo, se fizeram sentir no campo da **religiosidade** (Souza, 2012). Nessa perspectiva, em minha trajetória etnográfica no ambiente estatal de ensino, o *bullying* se revelou conceito manejado por jovens evangélicos para enquadrar vexações devidas a diacríticos de sua crença, considerados de desprestígio no meio infanto-juvenil. O cabelo, nesse panorama, dá o ar da graça novamente, quando considerado comprido em excesso entre as mulheres, associado a outros marcadores, como saias longas e ausência de maquiagem; o uso de terno em cultos, no caso masculino; ou ainda a não participação em entretenimentos noturnos, a ambos os gêneros.

A exploração do conceito de *bullying* em defesa de um estilo de vida dá evidência do orgulho religioso publicitado pela comunidade evangélica na contemporaneidade brasileira (*id.*). Dessa forma, ao advogar nas instituições de ensino por sua expressão de crença – que pode ser também de pertença de classe – os jovens evangélicos desafiam não apenas a hegemonia nacional do catolicismo, mas também a prevalência de um conjunto de padrões

estéticos ocidentais, objeto de atenção subsequente ainda neste capítulo. Não obstante, como discute Marcelo Tadvald (2012), essa ampla adesão ao pentecostalismo no país vem recrudescendo a “demonização” das religiões de matriz africana. Diante disso, em meio àqueles que as professam, também verifiquei agenciamentos do *bullying* para denunciar perseguições e violências históricas capitaneadas por correntes sociais cristãs e conservadoras.

Exemplo disso apareceu estampado no título de um colóquio internacional que tive a chance de etnografar. Chamou-se “*Bullying* Submerso: Religião e Etnicidade na Escola”³⁶. Com o uso do termo, estudiosos acadêmicos e lideranças religiosas procuraram conceituar as intimidações que crianças e jovens de terreiros vivenciam no dia a dia educativo. É inevitável pontuar que esses embates na esfera devocional refletem os étnico-raciais outrora abordados. O testemunho de uma das palestrantes desse evento, acerca de sua trajetória estudantil, sintetiza tais tensões: “Na faculdade, eu era aceita como negra evangélica. Mas quando me assumi como negra, com *dread* [penteado afro], quando ouvi o barulho dos tambores [em referência à conversão ao candomblé], passei a ser marginalizada e hostilizada, a ponto de uma professora dizer que eu estava no lugar errado”.

As políticas de inclusão dos anos recentes impactaram, além dos domínios do consumo e da religião, a área educacional, onde oportunidades de acesso ao ensino técnico, tecnológico e superior deveras se ampliaram. A já mencionada Lei n.12.711/2012, que estabelece cotas étnico-raciais de ingresso, configura uma delas. A despeito disso, como observa Lorena Freitas (2009), manteve-se praticamente intacto nos governos petistas o *modus operandi* do ensino fundamental que, enquanto base do modelo educativo, sedia o maior grau de “seletividade” entre alunos “exitosos” e “fracassados”. São, assim, aptos à sociedade capitalista produtivista os que se destacam em meio a um conjunto de competências – referido neste capítulo – que não é natural, nem neutro. Este inclui atributos legados por capitais econômico, cultural ou familiar, tais como autocontrole, disciplina, concentração, planejamento e “dever moral” com os estudos.

Logo, não parece mera coincidência o fato de uma série de pesquisadores, conforme ressaltam Carolina Lisboa *et. al.* (2014), assinalar o período da segunda etapa do ensino fundamental, dirigida a estudantes de 11 a 14 anos, como o de maior prevalência em casos de *bullying*. Embora os confrontos dessa fase da vida sejam comumente associados às turbulências psicofisiológicas da entrada na adolescência, argumenta-se aqui que a tal fato se conjugam, em

³⁶ Promovido pelo Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), o evento aconteceu de 27 a 29 de outubro de 2015, na cidade de Goiânia.

nosso país, desigualdades sociológicas, cujo grande potencial conflitivo encontra lugar propício de manifestação nesse momento decisivo da trajetória escolar.

Tais circunstâncias ofertam subsídios para situar a agência da noção de *bullying* em acusações do âmbito da **cognição**. Meu trabalho de campo evidenciou regularidade desse agenciamento tanto em contextos de dificuldade, quanto de aptidão para a aprendizagem. No primeiro caso, a inculpação mais recorrente é a de “burro” e, no segundo, de “nerd”, termo apropriado da língua inglesa. No campo semântico dessa primeira imputação, estudantes relataram desabonos repetidos não só vindos de colegas, mas também de certos docentes em relação ao seu desempenho escolar, conduta também observada por Nalayne Pinto (2014)³⁷.

Houve ainda registro de alunos de performance destacada na posição não de alvos, mas de agentes de atitudes compreendidas no entorno como *bullying*, em linha com esse exemplo emblemático ofertado por uma professora: “Na minha turma, tenho uma aluna que se acha intelectualmente superior aos demais. E, realmente, ela tem uma capacidade de articulação muito boa, mas usa isso para manipular, de forma planejada. Ela lê muito e muito bem. Aí quando algum colega está lendo, ela corrige em voz alta ou fica fazendo caras e bocas”.

Embora no universo educacional as diferentes respostas ao aprendizado sejam quase sempre compreendidas como decorrentes do esforço individual sob a ancoragem familiar, Freitas (2009) adverte que esses resultados têm por pano de fundo uma concentração de privilégios, quadro que interdita a expressivos extratos da população brasileira as “condições sociais objetivas para o sucesso escolar”. Por isso, ela afirma que, apesar de vigorar a universalização do ensino, esta não é qualitativa, haja vista que enormes contingentes de pessoas estão na escola, “sem de fato *viver* a escola” (grifo da autora), como fruto de uma “má-fé institucional” generalizada, a bloquear a irradiação de esforços daqueles profissionais de fato engajados com a educação.

No interior desse cenário da educação básica em que prepondera o imobilismo, uma modificação se registrou no campo da **deficiência**, especialmente intelectual, em torno da

³⁷ A agência do construto para abarcar intimidações de alunos por professores configura mais uma variação empregada pelos atores no cotidiano a extrapolar o construto científico original, focado na sociabilidade vexatória apenas entre pares escolares. Assim, o *bullying* de professor contra aluno se soma ao *bullying* de aluno contra professor, como também ao *bullying* entre professores, geralmente de hierarquia superior para com aqueles de posição inferior nas instituições de ensino. Essas modalidades foram globalmente identificadas ao longo de meu trabalho de campo, não somente na escola, mas em todas as demais instâncias de estudo. A discussão pormenorizada desse panorama acontecerá em capítulo posterior, reservado à emergente problematização de tais variações por certas vertentes acadêmicas que, desse modo, estabelecem uma disputa conceitual com correntes tradicionais de investigação, atreladas aos limites do construto original.

Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Trata-se de um marco que aglutina esforços para inserir no ensino regular crianças e adolescentes com necessidades de aprendizagem específicas, em detrimento das escolas especializadas. A implementação dessa proposta é cercada de polêmicas, expressas por docentes com quem dialoguei, sobretudo na rede pública, principalmente quanto a dificuldades de efetivação em espaços de recursos humanos e estruturais defasados.

Ao questionamento sobre existir, entre esses obstáculos, uma elevação dos eventos taxados de *bullying* no ensino regular, a resposta desses professores, alguns deles especializados em educação especial, foi negativa. Segundo eles, o acompanhamento contínuo dos estudantes incluídos, enquanto premissa de operação da política, auxilia eficazmente no ágil bloqueio de marginalizações e atua, assim, na contramão do espraiamento do construto no universo escolar.

Os sujeitos protagonistas dos processos de inclusão são os considerados “sindrômicos”, termo usado em referência a alunos cuja deficiência intelectual manifesta-se em imediatas evidências corporais e/ou comportamentais, conectadas a um diagnóstico biomédico. Tal chancela demarca fronteiras que auxiliam a escola, em certa medida, a tomar providências em situações vexatórias, algo que, guardadas as devidas particularidades, se replica no que tange às pessoas com deficiência física.

Há, contudo, um terceiro grupo contemplado pela citada política, merecedor de atenção por se situar, nas palavras de Dorith Schneider (2003), em uma “posição liminar”: são os estudantes sob suspeita de transtornos de aprendizado. Em sua etnografia dos anos 70 na rede pública de ensino do Estado da Guanabara (hoje município do Rio de Janeiro), a autora retratou o uso de testes psicológicos para atestar quadros de dislexia entre alunos de aprendizagem descompassada que, uma vez diagnosticados, recebiam atendimento em classes especiais.

Schneider destaca, entretanto, o *status* de “ambiguidade” desses discentes, visto que os “sinais de doença” deles não eram “objetivos”, isto é, passíveis de circunscrição fisiológica. E complementa: “... é possível observar que, uma vez colocada, uma definição da criança como ‘excepcional’ permeará todas as interpretações subsequentes de seu comportamento real. Se uma criança normal é barulhenta, trata-se de simples ‘bagunça’, se um AE [aluno excepcional] é barulhento, trata-se de um ‘sinal’ de sua ‘doença’” (*ibid.*: 57).

Se naquela época a dislexia ocupava a crista da onda, a disfunção atualmente nesse lugar é o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), cujo diagnóstico encontra ampla adesão no contexto educacional, mas também comporta uma contracorrente crítica,

devido ao seu caráter igualmente controverso (Viégas *et al.*, 2015). Tal cenário terá aprofundamento em capítulo subsequente, mas, por ora, importa dizer que minhas investidas etnográficas verificaram, tanto em estudos científicos, quanto em reportagens de imprensa, o acionamento da noção de *bullying* para demarcar vulnerabilidades vividas na escola por alunos considerados portadores de TDAH (*cf.* Reinhardt e Reinhardt, 2013; Medeiros *et al.*, 2014; Lisboa *et al.* 2014)³⁸.

De acordo com essas fontes, estudantes nessa posição estariam sujeitos a uma série de intempéris: a vexações por seu desempenho questionado de aprendizagem; a furtos de seus medicamentos de uso controlado, para uso por colegas como psicoativos; como também à prática de agressões devido a supostos desequilíbrios emocionais. Na mesma direção, meu trabalho de campo no cotidiano educacional demonstrou que o uso contínuo de fármacos faz recair sobre tais discentes acusações de “doente mental” ou “louco”, mediadas pelo *bullying* como construto explicativo.

Por fim, a recorrência que o cabelo encontrou nessa análise, como marcador de alteridade, dá amostra da importância da **estética** enquanto hipercategoria de acusação, para a qual quase todas as demais convergem de alguma forma. Inculpações dessa natureza decorrem daquilo que David Le Breton (2011) denomina por “tirania da aparência”, sobretudo feminina, no Ocidente. Trata-se de um “modelo de beleza” formatado a partir do Norte do mundo: o corpo de pele branca, madeixas lisas, estatura mediana, além de magro, saudável, jovem e *sexy*.

O autor assinala que, apesar dos direitos conquistados, as mulheres ainda experimentam a dominância masculina na medida em que “... não modificaram a relação com a estética, o feminino continua amplamente definido por um imperativo de beleza, juventude, sedução (...). O corpo da mulher ‘perfeita’ se exhibe em todo lugar: nas paredes das cidades, nas publicidades, nos comerciais, nas revistas. Impossível não vê-las [*sic*] e não se comparar...” (*ibid.*: 181).

A emergência da noção *bullying* vem, por conseguinte, oportunizando que sujeitos sistematicamente subalternizados por seus corpos denunciem vexações vividas na escola e em diversas outras esferas da vida. São indivíduos portadores das mais diversas características: têm cabelos crespos ou ruivos, dentes ou orelhas sobressalentes, são mais altos ou baixos que a média, usuários de óculos e aparelhos dentários, detentores de cicatrizes ou ainda pessoas com

³⁸ Exemplos de manchetes nessa direção: “Jornalista [portadora de TDHA] lança história em quadrinhos sobre *bullying* na infância e adolescência” (Portal Imprensa, 18/12/14); “Alvo de *bullying*, aluno [portador de TDHA] é agredido (Jornal da Cidade de Bauru, 19/08/15); “Crianças hiperativas e com déficit de atenção sofrem mais *bullying*, diz estudo” (Universia, 26/11/15).

deficiência física. Nenhum desses atributos indica possuir, entretanto, um apelo tão forte quanto a gordura. Indubitavelmente, sujeitos cujo peso é considerado fora de padrão se encontram entre os que mais agenciam o conceito de *bullying* para falar do seu dia a dia de segregação.

Mirian Goldenberg (2011) faz referência a um cenário atual de enorme “lipofobia” no Brasil, o que nas redes sociais vem sendo chamado, popularmente, de “gordofobia”. Tal fenômeno ocorre diante da massificação de uma indústria da beleza no país, com uma gama de produtos cosméticos, remédios para emagrecimento e cirurgias plásticas. Nos últimos anos, esse mercado robusteceu-se com novos consumidores, graças a uma panorama político-econômico já discutido antes, de incremento de renda e de acesso ao crédito.

Uma professora trouxe-me repercussões escolares disso nos seguintes termos: “O que percebo pelo fato de [minha filha] ser gordinha é que colegas assim sempre são taxados (...). E a gente se dá conta de que o olhar das crianças reproduz a ideia de dieta das mães, de emagrecimento. Aquele *bullying* é uma reprodução da fala da mãe. Em escolas particulares então nem se fala, onde as mães fazem mais plásticas”.

Nesse quadro, ser gordo torna-se mais que uma falha corporal: coloca-se como “defeito moral” comum a diferentes classes sociais, expressão de irresponsabilidade, doença, preguiça e desleixo. O corpo “em forma”, por sua vez, refletiria o cuidado de si, o sucesso, a distinção e a ascensão social. O estigma da gordura em nossa sociedade se revela tão poderoso, que pode permanecer com o indivíduo mesmo que ele deixe de ser obeso. Foi o que me clarificou a investigadora Andreia M. Santos, cuja trajetória de pesquisa vai do *bullying* escolar à sociabilidade de indivíduos pós-cirurgia de redução de estômago (bariátrica)³⁹.

Neste último contexto, a estudiosa relatou ouvir repetidamente de seus informantes: “eu emagreci, mas continuo sendo visto como gordo”. Nas palavras dela, a explicação:

A estética da pessoa muda, mas ela vai manter outros modos de operar que vão ser muito parecidos com o modo como o gordo operava. Então, por exemplo, uma das coisas que a gente tem hoje é a adição à bebida, ao jogo, ao sexo, ao consumo, ao superendividamento, [todas] são características pós-obesidade, como consequência da obesidade e da dificuldade de obter o prazer via alimento. Então, se a gente for investigar ‘por que eu fui fazer a cirurgia de obesidade’, hoje em dia é muito comum, não é por uma questão de saúde, é por preconceito, por uma questão de se sentir incluído.

³⁹ Entrevista de maio de 2015, em Porto Alegre (RS). A estudiosa integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Violência (Nepevi), sediado na PUC-RS.

2.6.3 A agência interseccional

Norteadas pelo contributo certeuniano acerca da eficácia das narrativas, a referida etnografia de Teresa Caldeira (2000), com foco em “experiências” verbalizadas por cidadãos paulistanos, verificou consolidar-se no quadro sociotemporal estudado uma “fala do crime”, que posto estereotipada, a um só tempo combatia e reproduzia a violência. A agência do *bullying* no panorama brasileiro engendra uma “fala” de feições similares: de um lado, confere vitrine a uma pluralidade de segregações nacionalmente arraigadas, antes descritas; por outro, ao reuni-las sob um único conceito guarda-chuva, coloca certamente obstáculos à leitura e ao tratamento delas em suas especificidades. Diante dessa dupla natureza, uma pergunta que o leitor pode se fazer, também latente em mim no percurso de pesquisa, é a seguinte: a popularização da ideia de *bullying*, afinal, auxilia ou prejudica o debate da violência no Brasil?

Busquei levantar as réplicas de diversos informantes a essa indagação, inseridos seja na escola, no Estado, na academia, na mídia ou no mercado. As respostas que obtive foram variadas: encontrei tanto defensores, para quem o construto ajuda a delimitar um fenômeno digno de intervenção, quanto opositores, para os quais o conceito apenas traz nebulosidade, desinformação e, até mesmo, mais violência. Entre as opiniões, houve, entretanto, uma capaz de matizar meu pensamento, tecida por um ativista em direitos humanos:

Acho que a ênfase dada ao nome *bullying* contribui para não se fechar os olhos a essa problematização. Se cada um fosse defender o seu “quadrado” – se a população negra entrasse na escola para combater o racismo, se o movimento LGBT entrasse pra combater a homofobia, se o movimento das pessoas com deficiência também entrasse em prol dos seus interesses – haveria algo repartido e não teria a mesma força que tem quando tu consegue contemplar numa palavra só. Agora, o grande problema de tu contemplar numa palavra só é esquecer de grupos dentro dessa palavra; de tu achar, por exemplo, que o *bullying* está só relacionado a apelidos por características físicas. Tu tem que compreender que essa questão está relacionada a tudo aquilo que me torna inferior aos demais, a tudo aquilo que me causa humilhação, a tudo aquilo que faz com que eu não tenha vontade de retornar àquele local, que é a escola.

A versatilidade apontada por esse interlocutor à aceção de *bullying* ganha considerável transparência em situações que Kimberlé Crenshaw (2002) chama de “subordinação interseccional”. Interessada em pensar acerca de “diferenças que fazem diferença” – tais como classe, raça, etnia, religião, nacionalidade e orientação sexual – na forma como as mulheres experimentam discriminações de gênero, essa autora propõe a ideia de “interseccionalidade” com o fim de “...capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação” (*ibid.*:177). Segundo ela, as diferentes formas que marginalizações aglutinadas podem tomar não são ainda abarcadas, de modo substancial, pelos “paradigmas

existentes” de direitos humanos. É essa lacuna que a noção de *bullying* indica ocupar, com toda uma gama de possibilidades e também de riscos de comunicação.

Nesse âmbito, uma vez agenciado, o *bullying* exerce o papel de conferir materialidade, para usar termos de Aihwa Ong (2003), a uma “ordem moral nacional” de marginalizações que, embora não formalmente escrita, constitui um arranjo mental difuso, a transpassar os mais diversos domínios sociais. Em etnografia sobre a inserção de refugiados cambojanos na sociedade norte-americana, essa autora identifica um “esquema social regulatório” desse tipo que, pautado por distinções raciais históricas, orienta a distribuição pragmática da cidadania entre os imigrantes contemporâneos dos Estados Unidos. Trata-se de um ordenamento bipolarizado: de um lado, comporta a figura do indivíduo branco e, de outro, a do negro.

Entre esses polos, estabelece-se um “*continuum*” no qual são posicionados sujeitos das variadas nacionalidades residentes hoje naquele país. Isso se dá de acordo com a maior ou menor distância em relação às referências situadas nas extremidades, avaliada a partir da combinação sucessiva de aspectos fenotípicos, culturais e comportamentais (*id.*). Em nosso país, verifica-se a presença de uma esquematização similar que aloca, porém, compatriotas com exclusividade. Inspirada nessa abordagem, argumento que a agência do *bullying* vem propiciando, na atualidade, falar a respeito desse esquema não dito, com a particularidade de lançar luz a segregações aglutinadas no interior do “*continuum*” brasileiro de segregação.

Dei-me boa conta disso enquanto etnografava as atividades do I Seminário do Fonatrans - Fórum Nacional de Pessoas Trans Negras e Negras⁴⁰. Esse encontro contou com uma mesa-redonda intitulada “Educação afro-brasileira: implementação da Lei 10.639 e sua influência no comportamento da comunidade-escola”. Havia, dessa maneira, uma atmosfera de agência da noção de *bullying*. Assim que aberta a intervenção da plateia, uma participante declarou: “Enquanto assistente social, quando trato sobre sexualidade e educação para a diversidade na escola, tenho um desafio a mais, porque eu sou tudo de ruim numa pessoa só, do ponto de vista desta sociedade: sou preta, trans, gorda e pobre. Mas, mesmo assim, eu encaro e vou adiante”.

Ocupou parte considerável desse seminário o lançamento em português, seguido de debate, do “Relatório sobre a Situação de Violação de Direitos Humanos de Mulheres Transexuais e Travestis Afro-brasileiras” (Frankel, 2012). Esse documento resulta de pesquisa conduzida pela organização internacional *Global Rights*, com tradução subsequente do inglês graças ao esforço ativista em nosso país. O relatório põe em relevo o cenário de genocídio

⁴⁰ Evento realizado de 20 a 23 de maio de 2015, na cidade de Porto Alegre (RS).

experimentado pela população trans feminina negra no Brasil, não abarcado por estatísticas oficiais e resultado da violência a um só tempo racial e transfóbica, perpetrada pela polícia, por grupos de extermínio ou por indivíduos isolados.

Nesse cenário, é elemento agravante a notável adesão de pessoas trans a religiões de matriz africana, cujos adeptos, em geral, são alvos de atos de intolerância extremada, conforme antes problematizado. Uma mulher trans, educadora e ativista que ouvi durante uma formação para professores sobre diversidade, conferiu uma experiencial explicação a esse engajamento de crença: “Como professora de ensino religioso na rede pública, eu trato sim sobre a religião africanista. Sou batuqueira há 10 anos porque a religião africanista nos respeita. Como eu, batuqueira, trans, vou falar de uma igreja que nunca me respeitou? E olhe que eu fiz catequese e até quis ser padre na minha infância”⁴¹. Em igual sentido, afirma o babalorixá e antropólogo Pai Rodney de Oxóssi (2017): “Acolher as pessoas exatamente como são é respeitar aquilo que o ori [cabeça/individualidade] de cada um determinou. É isso que o candomblé preconiza. O corpo deve adequar-se à cabeça, pois só assim a pessoa será compreendida em sua totalidade”.

Segundo o mencionado relatório da *Global Rights* (Frankel, *op. cit.*), a vulnerabilidade de mulheres trans negras à morte tem a escola entre seus espaços precursores, tendo em vista a forte discriminação advinda desse ambiente – seja étnico-racial, de gênero, de orientação sexual e/ou religiosa –, fato também determinante de altas taxas de evasão e de analfabetismo em meio a esse coletivo. A partir desse panorama exemplar, foi possível notar que o conceito de *bullying*, por sua capacidade de se referir a um amplo conjunto de “acusações” (Velho, 1981b), vem possibilitando tornar inteligíveis e denunciáveis as narrativas de violência protagonizadas, desde a mais tenra idade, por indivíduos multiestigmatizados na sociedade brasileira.

Nessa esteira, quando etnografava os debates do I Colóquio Internacional *Bullying* Submerso: Religião e Etnicidade na Escola, ouvi de uma liderança adepta do Candomblé: “Sofri *bullying* a vida toda. Até agora, aos meus 53 anos, o *bullying* faz parte da minha vida, porque sou negra, mulher e [escrivã de] polícia, é um peso. No bairro onde moro, quando ando na rua, as pessoas dizem: ‘Lá vai a macumbeira que bebe sangue’”. Essa fala quer demarcar que a essa pessoa não recai apenas uma imputação, mas uma série delas, que se interseccionam em um *continuum* acusatório. Ou seja, neste e em outros casos – como expõe o depoimento abaixo

⁴¹ Essa fala integrou atividades do projeto Sapucaia Sem Homofobia, na região metropolitana de Porto Alegre, que acompanhei no mês de maio de 2015. O Batuque, cujos adeptos se denominam ‘batuqueiros’, é uma religião afro-brasileira presente sobretudo no Estado do Rio Grande do Sul.

oferecido por uma educadora – falar tão somente de racismo, de homofobia, de machismo, de lipofobia ou de intolerância religiosa se revela insuficiente:

Numa das escolas em que trabalhei, houve um caso de uma família em que a mãe, o pai e o filho eram obesos, de classe baixa e membros de uma igreja evangélica bem rígida, daquelas que não pode assistir à TV, a mãe só usa saia, o menino não pode jogar futebol. Esse menino estava sempre desconfiado dos colegas, porque os colegas jogavam futebol e ele não, então, vira e mexe ele se metia em alguma provocação. Um dia, na volta da educação física, uma professora se queixou do mau cheiro na sala, justamente se referindo a esse menino, que nem joga bola. Ela usou uma expressão muito infeliz, chamou o menino de fedorento, de mau cheiroso, em referência ao peso dele. Os pais vieram até a escola, indignados. (...) Aí você tem o complicador de uma professora diante de um guri que se sente vítima e é sempre provocador por conta disso. É uma situação de *bullying* pelo peso, pela religião e pela condição social ao mesmo tempo.

A perspectiva interseccional, logo, contribui para visualizar duas faces da agência desmembradas por Sherry Ortner (2007) para fins analíticos. Segundo ela, de um lado, há a agência que trabalha no “eixo dominação-resistência”, em contraposição a poderes subjugadores. Para isso, lança mão não só de motins abertos, mas também de “... um tipo de aceitação complexa e ambivalente das categorias e práticas dominantes que sempre são modificadas no exato momento em que são adotadas” (*ibid.*: 64). De outro lado, existe a agência de perseguição de “projetos”, que atua nas “bordas do poder”. Esta diz respeito a “...sujeitos posicionados que perseguem metas culturais dentro de uma matriz de desigualdades locais...” (*ibid.*: 65). Essa segunda faceta da agência pode também lidar, portanto, com “relações internas de poder” a um mesmo grupo de resistência.

Tal dinâmica ganha evidência, uma vez mais, no emergente ativismo dos grupos a que se refere a letra T na sigla LGBT – travestis, transexuais e transgêneros –, no âmbito do qual se verifica uma agência estratégica da noção de *bullying*. No “eixo dominação-resistência”, afinados com a comunidade LGBT, esses coletivos exploram o *bullying* para denunciar ofensas, agressões e riscos de vida cotidianos a que estão submetidos. Assim, fala-se hoje no Brasil em “transfobia” e “*bullying* transfóbico”, expressões reveladoras de dimensões de intolerância – que interseccionam gênero e sexualidade – não tornadas evidentes pelos precursores “homofobia” e “*bullying* homofóbico”. Na frente de perseguição de “projetos”, por sua vez, esses grupos buscam se descolar um tanto das causas gerais do movimento LGBT, para atuar em prol de pautas específicas a seus interesses.

Dentre elas, aparecem a superação de barreiras de acesso aos serviços de registro civil, de saúde e de ensino; a aceitação pública do uso de um nome social e de banheiros públicos de acordo com o gênero de reconhecimento; bem como a adesão das escolas a uma discussão

ampliada sobre gênero. Esses esforços singularizados devem-se ao fato de a alteridade dos grupos T colocar-se como mais radical a uma sociedade conservadora, que lhes lega condições complexificadas de marginalidade, em comparação aos demais estratos do movimento LGBT.

Tal *status* de segregação, como se viu, pode se recheiar de complicadores se o indivíduo, além de trans, é afrodescendente ou, afora isso, portador de qualquer outra alteridade na exata mira de acusações sociais, as quais hoje o *bullying* pode alcançar. Com isso, vê-se que a agência desse conceito não é, em essência, maléfica ou benéfica, mas localizada, com implicações éticas e políticas contextuais, as quais a etnografia se põe a serviço de destrinchar.

CAPÍTULO 3

De *Columbine* a Realengo:

a moldagem de um construto em meio a eventos críticos

Novo dia letivo e, mais uma vez, Isabela está com a mesma queixa na sala da coordenadora pedagógica da escola onde estou pesquisando: a estudante se diz vítima de *bullying*. Às vésperas da adolescência, a garota alega ora ser “zoada” por colegas com uma série de apelidos vexatórios, ora ficar por completo excluída das atividades cotidianas de sua turma. *Eu estou fazendo terapia por causa disso, sabia?* – inquire ela à coordenadora. Demandada por providências, a educadora procura, como de praxe, estabelecer acordos de convivência, principalmente entre Isabela e Marcela, esta última uma espécie de liderança da classe, alguém que quase sempre ocupa destaque nas denúncias de *bullying* efetuadas pela primeira.

Em seu dia a dia, porém, a coordenadora vivencia outros lados dessa história. Um deles é aquele delineado pelas reclamações também frequentes dos colegas em relação a Isabela. Tentativas de monopolizar a fala diante da presença de professores, bem como intimidações e deboches na ausência deles, são comportamentos corriqueiros da menina, algo que, segundo os demais estudantes, não colabora para que Isabela, novata na escola, conquiste engajamento no grupo. Outra face a ser defrontada reside no posicionamento de Tadeu, o pai de Isabela que, para a educadora, hiperboliza quaisquer dilemas vivenciados pela filha e, desse modo, alimenta a postura de vitimização da garota.

A decisão do pai de Isabela em matriculá-la nessa escola, ligada à rede pública de ensino, surgiu de um infortúnio anterior. Tadeu havia estado na posição de réu em uma ação judicial indenizatória, movida contra ele pelo colégio em que a garota antes estudava, uma instituição privada. Os autos desse processo narram experiências de Isabela em meio aos colegas no colégio particular, em tudo muito semelhantes àquelas por ela vividas em seguida na escola pública. Nesses registros, de um lado, a garota aparece como alguém que se diz segregada e, portanto, vítima de *bullying*; de outro, emerge como uma recém-chegada provocadora e desrespeitosa em relação a um grupo maior de alunos.

Tal tensão alcançou seu ápice quando em revide, num fim de dia letivo, companheiros de turma bloquearam, por um apanhado de minutos, a saída de Isabela da sala de aula. O ocorrido mobilizou a ida de Tadeu ao colégio privado. Ele, porém, não procurou a direção da

escola para conversar, como costumam fazer os pais em situações desse tipo. No início de um dia de atividades escolares, enquanto a turma de Isabela aguardava a chegada do professor, Tadeu ingressou na sala de aula e proferiu uma série de insultos aos colegas da garota. A certa altura, ele os indagou: *Vocês, com esse comportamento, querem o quê? Querem que minha filha repita aqui o mesmo que fez aquele rapaz naquela escola no Rio de Janeiro?*

Era abril de 2011. Poucos dias antes, doze estudantes da Escola Municipal Tasso da Silveira, situada no bairro carioca de Realengo, haviam sido alvejados a queima-roupa por Wellington Menezes de Oliveira. Como brevemente mencionado na introdução deste trabalho, ele era um ex-aluno que, segundo a opinião pública mediatizada, vingava-se do *bullying* perpetrado contra ele no passado por colegas nessa instituição, pelo fato de ser tímido, coxo e inexpressivo como estudante (nesse sentido, *cf.* Ritto, 2011). A idade dos adolescentes assassinados, entre 12 e 15 anos, mostrava-se pouco superior àquela de Isabela e seus colegas.

As ofensas de Tadeu duraram até a chegada do professor, que o obrigou a se retirar. A partir de então, uma gama de revezes se desencadeou. As palavras do pai de Isabela deixaram os colegas da garota assustados, alguns não conseguiram evitar o choro e o tumulto tornou-se inevitável. Os familiares de todos eles, logicamente, tomaram conhecimento do incidente, de maneira que o colégio precisou promover reuniões de esclarecimentos. A escola comunicou o reforço de medidas de segurança quanto ao ingresso de pessoas no estabelecimento, mas para os pais isso não se mostrou suficiente.

Eles demandaram o registro de uma ocorrência policial. Além disso, afirmaram categóricos: ou Isabela deixava a instituição, ou eles é que retirariam seus filhos. Tal embate conduziu o colégio a processar Tadeu por danos morais. Na primeira instância do julgamento, contudo, a escola não foi vencedora. O juiz considerou que, a despeito do comportamento censurável de Tadeu, a instituição de ensino não havia perdido alunos em virtude disso e, por conseguinte, mantinha ilibada sua reputação no mercado. O colégio recorreu em segunda instância, mas novamente não obteve sucesso. As consequências do ato de Tadeu, todavia, não se encerraram por aí.

Quando Isabela já se encontrava em nova escola, foi a vez da mãe de um ex-colega da garota no colégio privado anunciar a intenção de processar Tadeu. O motivo: ela argumentava que o filho havia desenvolvido Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em virtude do trauma gerado pela ameaça de Tadeu, de que a tragédia sediada em Realengo poderia se repetir em meio à turma do menino. Supervisionada por uma psicóloga, a mãe então solicitou

aos profissionais da instituição de ensino particular pareceres comprobatórios de que, em virtude do suposto distúrbio, o aprendizado do filho estava caminhando aquém das expectativas. Os educadores, por seu turno, não referendaram tal suspeita, ao alegar que a desenvoltura do garoto estava dentro dos prognósticos esperados para sua idade. Findou, dessa maneira, o intento da mãe em ajuizar uma ação contra Tadeu, com o propósito de que fosse obrigado a custear despesas com o eventual tratamento médico da criança.

Foi Tadeu mesmo quem levou essas contendas ao conhecimento da equipe pedagógica da escola pública em que Isabela foi subsequentemente matriculada. Em certos momentos de interlocução nesse novo contexto, o pai lembrava esses acontecimentos, porém, com uma sutileza que o situava nem sempre enquanto réu, mas sim como demandante das causas processuais. Perante essa postura ambivalente, acabou restando uma advertência para Marcela, a principal rival de Isabela no colégio público. Após sucessivas tentativas sem êxitos de estabelecer um bom relacionamento entre as colegas, os profissionais da escola deram a Marcela o seguinte alerta, apesar das posturas igualmente reprováveis de Isabela: pare de fazer *bullying* porque o pai dela pode te processar!

3.1 O ordinário e o extraordinário

Eu quero deixar claro que eu sou contra as guerras ou qualquer que sejam os atos de violência sem motivo justo. Eu também quero deixar bem claro que eu não sou responsável por todas as mortes que ocorrerão. Embora meus dedos serão responsáveis por puxar o gatilho, cada vez que vocês verem alguém ridicularizando uma pessoa por sua aparência física, vestimenta ou qualquer que seja o motivo; cada vez que verem alguém sendo humilhado e agredido injustamente; cada vez que verem alguém sofrendo preconceito ou sendo discriminado; cada vez que verem alguém se aproveitando da bondade ou da inocência de alguém, lembrem-se de que esse tipo de pessoa foram [sic] responsáveis por todas essas mortes, inclusive a minha. Muitos deles tentam se ocultar; no fundo, a maioria das pessoas são assim: ou agredem ou debocham dos agredidos. Muitas vezes aconteceu comigo de ser agredido por um grupo e todos os que estavam por perto debochavam, se divertiam com as humilhações que eu sofria sem se importar com meus sentimentos. Gostam de se aproveitar dos fracos e indefesos; gostam de tirar vantagem dos inocentes; ridicularizam os fiéis. Quando eu digo 'fiel', eu não me refiro aos frequentadores de religiões, pois muitos fornicadores adultos, pecadores, agressores, infiéis em geral, frequentam religiões, até mesmo regularmente. Quando digo 'fiel', me refiro aos que seguem as leis de Deus e se preservam se mantendo longe de tudo que mancharia sua dignidade; o tipo de pessoas que têm como uma de suas qualidades não julgar ou escolher quem respeitar pela aparência, frequentando ou não religiões. (...) Eu era para continuar vivendo, respirando, vendo, ouvindo, sentindo, mas por culpa dos infiéis eu não poderei mais ver, ouvir, sentir, respirar. Por culpa deles, minhas funções de ser vivo irão cessar; por culpa deles, muito em breve estarei morto. Mas eu abri mão de minha vida por vocês, fiéis. Se Deus achar que sou merecedor, no grande dia em que Jesus retornar, Deus irá me restaurar e colocar uma porção de seu espírito em mim, para que eu reviva e finalmente tenha vida eterna. (...) Mas se Deus achar que não sou merecedor, se julgar o que eu fiz como desnecessário, estou ciente de que

permanecerei adormecido na morte por toda a eternidade. Mas pelo menos morri pelos fiéis e nunca me arrependeria disso. Eu tinha um emprego, tinha uma casa, tudo que uma pessoa precisa para viver bem. Mas não poderia viver bem sabendo que vocês sofrem todos os dias nas mãos dos infiéis. Por isso, preferi fazer algo para balançar esse cenário cruel.

A luta pela qual muitos irmãos morreram e eu morrerei não é exclusivamente pelo que é conhecido como bullying. A nossa luta é contra pessoas cruéis, covardes, que se aproveitam da bondade, da inocência, da fraqueza de pessoas incapazes de se defenderem. (...) Os irmãos observaram que eu raspei a barba. Foi necessário, porque eu já estava planejando ir no local para estudar, ver uma forma de infiltração. Eu já tinha ido antes, há muitos meses atrás [sic], eu fui, eu ainda não usava barba. Eu fui para dar uma analisada. Hoje é segun... terça-feira, aliás. Eu fui ontem, segunda. Hoje é terça-feira, dia 5. (...)

Dois dias depois, na manhã de 07 de abril de 2011, Wellington Menezes de Oliveira, o autor dos trechos antes transcritos, retornaria à Tasso da Silveira, instituição municipal de ensino do bairro de Realengo, zona oeste do Rio de Janeiro, sob a justificativa de dar uma palestra aos estudantes, na condição de egresso. Mas o propósito da visita, como se depreende de suas próprias palavras, era outro. Na mochila que carregava, encontrava-se o armamento com o qual ele abriria fogo contra alunos acomodados em suas salas de aula, prontos para começar mais uma jornada escolar.

Os relatos publicitados da investigação do crime dão conta que Wellington, na casa dos 20 anos, após fazer uma dúzia de vítimas fatais e deixar feridos, suicidou-se com um tiro na cabeça, quando já em fuga da polícia. Soube-se que ele, embora tenha crescido em Realengo, vivia à época do crime sozinho em Sepetiba, bairro também na zona oeste do Rio de Janeiro, numa casa pertencente à sua mãe adotiva, já falecida. À vizinhança, mostrava-se um morador reservado, afeito a assuntos religiosos e apreciador de jogos *on-line*. No computador pessoal do rapaz, a polícia encontrou vídeos, aparentemente gravados por ele próprio, nos quais Wellington fala sobre as motivações e o planejamento do ato criminoso que praticaria (Ritto, 2011; Jornal da Globo, 2011; R7, 2011).

Os dois excertos outrora apresentados são parte desse conteúdo, viralizado na internet, no qual o termo *bullying* aparece mencionado em negação pelo autor. Ele diz: “A luta pela qual (...) eu morrerei não é exclusivamente pelo que é conhecido como *bullying*”. A despeito da negativa, a menção que o homicida faz ao termo, associada aos relatos de ex-colegas dele acerca das vexações que sofria na escola, configurou material suficiente para conectar de modo inextricável o “Massacre de Realengo” – como o episódio se tornou conhecido – ao *bullying* que, a partir de então, se consolida na sociedade brasileira como um fenômeno de violência digno de atenção.

Centenas de quilômetros de Realengo, alguns poucos dias depois, os elementos que emolduraram a tragédia carioca dariam corpo ao episódio etnográfico de abertura deste capítulo. A noção de *bullying*, uma vez amalgamada ao massacre ocorrido na Escola Tasso da Silveira, adquire um potencial todo particular quando agenciada por Tadeu, pai de Isabela, na cena em que ele intimida os colegas de turma em defesa da filha, que estaria sendo por eles vitimada. Nesse contexto, as palavras de Tadeu revestem-se de uma gravidade responsável por desencadear uma série de consequências. Tais repercussões não somente configuram o processo judicial movido pela escola privada contra o pai, mas continuam a reverberar, a ponto de eu, enquanto etnógrafa, poder captá-las quatro anos depois, ao longo de meu trabalho de campo no cenário escolar gaúcho.

A descrição etnográfica protagonizada por Tadeu e Isabela lança luz sobre os processos de “judicialização” (Fonseca, 2010) e de “medicalização” (Conrad; Barker, 2011) da vida moderna, enquanto peças conjugadas à engrenagem da agência do *bullying* na contemporaneidade brasileira. Essa abordagem será retomada oportunamente, tendo em vista que o presente capítulo se debruça sobre um outro fato evocado por essa narrativa, recorrente na trajetória de emergência do *bullying* no panorama ocidental: a inegável projeção desse construto a partir de uma íntima conexão dele a “eventos críticos” (Das, 2007), tais como o Massacre de Realengo.

Veena Das (*id.*) argumenta que eventos de violência extrema – “críticos” – não constituem situações incomuns fechadas em si mesmas, mas sim episódios que encontram raízes na sociabilidade cotidiana e que, uma vez concretizados, continuam a introduzir suas ramificações na vida diária. Essa ótica antropológica retira os “eventos críticos” de uma posição atomizada irreal, comumente explorada pela leitura midiática sensacionalista, para tratar do “trabalho do tempo” sobre eles, não só em uma direção pretérita, mas também futura.

Por meio dessa perspectiva, é possível captar, por exemplo, uma notável carga colérica tanto nas palavras gravadas em vídeo pelo assassino de Realengo *antes* do crime, as quais fazem menção ao *bullying*, quanto nos dizeres de Tadeu *depois* e a quilômetros da tragédia, dirigidos aos colegas de escola da filha supostamente vitimada. Assim, o ordinário e o extraordinário, a despeito de instâncias diferenciadas, articulam-se num ciclo ininterrupto de impactos que ultrapassam as fronteiras da localidade.

Tomar “eventos críticos” por materiais analíticos para pensar acerca da propulsão da agência do *bullying* no lado ocidental do mundo não pressupõe – como adverte Veena Das (*id.*)

– concentrar-se no “horror” desses acontecimentos, algo já feito *ad nauseam* pela imprensa de massa. Num outro viés, quer-se problematizar de que maneiras sujeitos, instituições, iniciativas e documentos implicados nessas situações de violência extremada vêm se construindo eticamente antes, durante e depois desses episódios. Ou seja, como esses agentes estabelecem no tempo fronteiras morais entre o bom e o mal, o certo e o errado, o direito e o dever.

Nesse processo, o *bullying* desponta como um suporte ímpar para comunicar duas mensagens prioritárias e conflitantes, como adiante se discutirá: de um lado, aparece como conceito a atribuir uma elucidação acabada para tais tragédias; de outro, como uma ideia a contribuir para a politização da violência extrema e, portanto, para manter acesa a denúncia dela na esfera pública. Logo, numa ponta, o *bullying* é abraçado como explicação para a morte; na outra, o construto aparece agenciado em prol da manutenção da memória e do curso da vida, depois do arrebatamento pelo trágico. Tal contraste desvela uma distinção e, sobretudo, uma tensão permanente entre a “violência vivida” e a “violência representada” (Vigarello, 1998) na trajetória que cruza eventos extraordinários e o construto do *bullying* na contemporaneidade.

3.2 Noruega, 1982

De origem sueca, mas com trajetória acadêmica construída na Noruega, o psicólogo Dan Olweus (2013) encontrou nos idiomas desses países as primeiras palavras para denominar rudimentarmente, no início da década de 70, aquilo que adiante ele definiria cientificamente como *bullying*. O termo *mobbning* em sueco – em norueguês, *mobbing* – foi emprestado da literatura da Etologia. Nesse campo, remete ao ataque agressivo perpetrado por um coletivo – de animais e, por extensão, de pessoas – contra um Outro, quer seja um espécime diferenciado, quer seja um indivíduo desviante dos padrões grupais. À época, no mundo anglófono, a raiz *mob* configurava um vocábulo completo já explorado pela psicologia social, porém, para nominar tão somente a ação em massa de pessoas em prol de um objetivo comum.

No caminhar dos anos 70, a concepção de *mobbing* vai se revelando para Olweus (*id.*) insuficiente na tarefa de nomear o tipo de violência que ele desejava delimitar nos ambientes escolares. A certa altura, o estudioso conclui que essa ideia conferia ênfase demasiada a investidas grupais de natureza isolada, quando ele estava preocupado em refletir a respeito de embates de caráter sistemático entre indivíduos. Ademais, nem *mobbing*, tampouco *mob*, mostravam-se vocábulos adequados para que o pesquisador se comunicasse com os falantes de

língua inglesa. Diante disso, seu primeiro livro do ano de 1973, quando publicado cinco anos mais tarde em inglês, buscou uma melhor tradução para esses termos, intitulando-se *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*, que significa algo como “Agressão nas escolas: valentões e bodes expiatórios”. Apesar da referência, o cientista ainda não delimita nessa obra uma definição estrita para o fenômeno que passaria a nominar por *bullying*.

Olweus (*id.*) relata que a conceituação apurada se evidencia imperativa apenas em 1983, quando o estudioso se torna pivô de uma campanha nacional contra o *bullying* encabeçada pelo Ministério da Educação da Noruega. Essa iniciativa origina-se a partir de um “evento crítico” (Das, 2007) que toma forma no ano anterior: era 1982 quando vieram à tona os suicídios de três adolescentes, que teriam sofrido severas humilhações no universo escolar e a elas sucumbido. Esse chocante episódio conferiu vitrine aos estudos de Olweus, convocado então pelas autoridades a atuar como um agente-chave na campanha nacional (Olweus; Limber, 2010).

É nesse momento que o pesquisador elabora um questionário de investigação – depois mundialmente conhecido como *Olweus Bullying Questionnaire* – de modo a realizar um diagnóstico no cenário escolar norueguês e, a partir dele, planificar intervenções. Para fins de aplicação desse instrumento, o *bullying* recebeu do cientista uma definição circunscrita, que viria a se dispersar globalmente. Tal conceituação, por conseguinte, enfatiza o caráter intencional e repetitivo de intimidações perpetradas por um ou mais estudantes contra um outro possuidor de poucos meios de defesa (Olweus, 2013).

Em fins dos anos 80, já reconhecido pelo protagonismo na campanha de enfrentamento norueguesa, Olweus é visitado por dois cientistas sêniores interessados em alavancar estudos sobre *bullying* em seus países: Kenneth Rigby, da Austrália e Peter Smith, do Reino Unido. Ambos levaram adiante a empreitada, sendo que Smith alcança uma notoriedade particular, em virtude de seus investimentos de pesquisa focados no *cyberbullying* (*id.*). Ademais, Smith torna-se conhecido por promover investigações comparativas transnacionais sobre *bullying* e *cyberbullying*, sendo um dos organizadores de uma precursora coletânea que procura fazer dialogar estudos ocidentais e orientais em tais temáticas (Smith; Kwak; Toda, 2016).

Nesse trabalho, o Japão, a Coreia do Sul e a China aparecem como os polos da pesquisa aplicada no Oriente. Ao contrário do Brasil, que adotou o estrangeirismo *bullying*, nesses três países vigoram termos específicos para a referência a esse tipo de violência – respectivamente, *ijime*, *wang-ta*, *qifu* (além de *net-ijime* para *cyberbullying* no Japão). Todos esses vocábulos, entretanto, abarcam um campo de significação semelhante ao de *bullying*, na medida em que

procuram delimitar um tipo de agressão diferente do prejuízo físico aberto e isolado, caracterizada pela intencionalidade do ofensor, pela intimidação sistemática da vítima e pelo desequilíbrio de poder entre ambos (*id.*).

Embora registrem inovações locais, as investigações e intervenções *antibullying* sediadas no Oriente têm demonstrado uma inegável influência dos estudos pioneiros na região escandinava. Todavia, apesar das aproximações, Smith e seus colaboradores admitem a dificuldade de se estabelecerem comparações entre os dois lados do mundo devido a *backgrounds* socioculturais altamente distintos. Logo, eles recomendam que as pesquisas atuais prioritariamente quantitativas se somem a estudos qualitativos capazes de aprofundar o entendimento de alteridades (*id.*).

No Ocidente, a dominância científica mundial é hoje exercida pela Europa, pela Oceania e pela América do Norte. A Finlândia, por exemplo, mantém desde 2006 o *KiVa Program*, uma iniciativa *antibullying* escolar mundialmente prestigiada, implementada por uma parceria entre a Universidade de Turku e o Ministério da Educação e Cultura do país (*id.*). Os Estados Unidos, contudo, têm uma posição *sui generis* em tal contexto. Como observa o próprio Olweus (2013), o debate sobre *bullying* nesse território revestiu-se de uma fascinação, que terminou por ultrapassar as fronteiras dos círculos acadêmicos e da gestão pública para alcançar o domínio popular, trajetória nesse ponto semelhante à brasileira aqui problematizada.

Em uma das edições de um treinamento *antibullying* demandado por lei a todos os educadores do Estado de Nova York, o qual tive a oportunidade de etnografar, a ministrante tratou logo de alertar a audiência sobre essa atmosfera: “As pessoas falam tanto em *bullying* a ponto de se esquecerem que nem tudo é e que crianças, normalmente, têm conflitos entre si”⁴². Essa massificação se configura de modo bastante recente, tendo em vista que o interesse estadunidense sobre *bullying* floresce apenas no início do século XXI, seguramente mais de uma década após as discussões se acalorarem no oeste europeu, na Austrália, na Nova Zelândia e no Canadá (Olweus, 2013; Smith *et al.*, 2016). A explicação para essa cronologia reside em um “evento crítico” (Das, 2007) abordado a seguir, responsável pelo *boom* do tema em meio aos norte-americanos.

⁴² O aparato legal que exige a capacitação referida é o *Dignity for All Students - DASA Act*, em efeito desde 2012.

3.3 Columbine, 1999

Prezado Donald Trump,

Eu sou latino e, desde o meu primeiro dia nos Estados Unidos, eu tenho dado tudo de mim para fazer deste país o melhor. Eu tenho ajudado pessoas, cuidado das crianças e dos idosos doentes, vestido e alimentado desabrigados. Como você pode ver, MINHA AMÉRICA ERA GRANDE até você chegar... Minha única questão para você é: como você supõe querer fazer a América grande novamente se você é o homem número 1 em bullying e racismo neste país? Conte-me como, Sr. Trump.

Sinceramente,

Um homem latino que tem lutado contra o bullying e o racismo

Este bilhete, que despertou minha atenção etnográfica e foi por mim traduzido, estava afixado entre centenas nos corredores de uma das mais movimentadas estações do metrô nova-iorquino, numa mobilização coletiva batizada de *Subway Therapy* (Chung, 2016). Alavancada pelo artista Matthew L. Chavez, a iniciativa foi massivamente abraçada pela população da cidade, historicamente democrata, logo após a eleição do republicano Donald Trump à presidência em 2016. Esse grande e colaborativo mural de recados expressou ansiedades, aspirações e também empatia para com aqueles segmentos que, segundo a opinião pública, haviam sido alvos de *bullying* por parte de Trump ao longo de sua campanha.

O termo *bullying* ganhou holofotes principalmente na fase final da acirrada corrida à Casa Branca, como meio de denominar – seja na mídia, seja no boca a boca – comentários proferidos pelo então candidato Trump. Sob promessas de sepultar os efeitos de crises financeiras recentes e orientados pelo lema “*Make America great again*”, os discursos do republicano incluíram ofensas misóginas, algumas especialmente endereçadas à sua oponente Hillary Clinton; ataques à legitimidade da cidadania de latinos e islâmicos residentes no país; além da menção desabonadora a pessoas com deficiência. Paradoxalmente, em seu primeiro anúncio solo, a futura primeira-dama Melania Trump afirmou que, na vitória do marido, tomaria a luta contra o *cyberbullying* como missão (The Week, 2016).

Ainda antes do resultado final da eleição, a organização da sociedade civil *Southern Poverty Law Center* divulgou um relatório com os resultados de uma pesquisa sobre o “Efeito Trump” no cotidiano escolar norte-americano (Costello, 2016). A investigação realizou-se numa plataforma *on-line* entre educadores vinculados ao *Teaching Tolerance*, um dos projetos dessa instituição. Esses docentes relataram o aumento da prática de *bullying* contra estudantes cujas etnias e religiões haviam sido depreciadas na campanha eleitoral de Trump. Uma

constatação, porém, menos óbvia foi a de que a retórica da disputa presidencial havia construído um “novo vocabulário de *bullying*”, por meio do qual os alunos, de um modo geral, passaram a utilizar os nomes dos candidatos como pejorativos para provocar uns aos outros⁴³.

Os fatos antes descritos querem dar uma ideia da ubiquidade que a noção de *bullying* alcança hoje na cena pública norte-americana. Objetivam, ainda, sinalizar que essa presença alastrada se recheia de contradições, que espelham hierarquias de poder e profundas desigualdades presentes nos Estados Unidos contemporâneo. Por conseguinte, somente a atenção às antinomias permite compreender como um país que se coloca hoje como uma potência em pesquisas, leis, políticas e projetos *antibullying* eleva à presidência um candidato tachado de “*big bully*” (Derber; Magrass, 2016).

As ideias do criador do construto em foco aqui começam timidamente a se dispersar pelos Estados Unidos em meados dos anos 90, com a chegada do *Olweus Bullying Prevention Program* (OBPP). Essa iniciativa, à época, já se encontrava bem estabelecida na Noruega, como resultado da campanha nacional contra a intimidação escolar promovida por esse país no início da década de 80. Em território estadunidense, o programa encontrou sua casa na Carolina do Norte, capitaneado pela psicóloga Susan Limber, associada à *Clemson University*, com quem Dan Olweus viria a desenvolver uma ativa parceria intelectual. De lá, a iniciativa difundiu-se para diversos outros estados do país, pautada em reduzir e prevenir o *bullying*, bem como em melhorar relações entre pares, a partir de transformações no âmbito das “culturas escolares” (Olweus; Limber, 2010).

Não obstante, o debate norte-americano sobre *bullying* ganha de fato propulsão com a tragédia em *Columbine High School*, no Estado do Colorado, onde em abril de 1999 dois alunos abriram fogo contra colegas e professores, deixando uma série de mortos e feridos. Os adolescentes Dylan Klebold e Eric Harris foram os responsáveis pelo maior ataque armado a uma instituição de ensino até então registrado na história dos Estados Unidos. Ambos terminaram se suicidando a tiros na cena do crime (*id.*). A explicação pública para o ato extremo alicerçou-se em sucessivas situações de humilhação e exclusão que os estudantes autores teriam sofrido na escola, reservadas aos *weirds*, *losers* e *faggots*, termos depreciativos da língua inglesa para pessoas tidas, respectivamente, por desajustadas, fracassadas e homossexuais. Altamente

⁴³ Conforme debatido em capítulo anterior, um fenômeno semelhante se configurou nas eleições presidenciais brasileiras de 2014, marcadas pela forte polarização entre grupos alinhados à esquerda e à direita.

mediatizadas desde então, essas vivências foram referendadas em um livro de memórias lançado pela mãe de Dylan passados 17 anos do crime (Klebold, 2016).

Esse “evento crítico” (Das, 2007), portanto, é considerado por estudiosos o “*turning point*” na discussão norte-americana a respeito do *bullying* (Porter, 2013; Cornell, Limber, 2015). A conexão desse episódio com o suposto *bullying* vivenciado pelos assassinos encontra assim quase unanimidade. Uma voz dissidente advém do documentário assinado por Michael Moore (2002) cujo título em português é “Tiros em *Columbine*”. Nesse filme, o cineasta posiciona uma enraizada cultura bélica existente nos Estados Unidos enquanto pano de fundo causal do ataque armado à escola no Colorado. O *bullying*, por conseguinte, não é sequer mencionado. Sob uma ótica sociológica, a argumentação de Moore se revela contundente, especialmente se pensada por meio de outro audiovisual que segue numa direção oposta.

O documentário intitulado “*Bully*” dirigido por Lee Hirsch (2011) – produção que, como “Tiros em *Columbine*”, conquistou circulação mundial – estrutura-se a partir de um apanhado de histórias de crianças e adolescentes norte-americanos vitimados por *bullying*. Aspectos do belicismo estadunidense aparecem, de forma direta ou indireta, em diversos pontos dessa narrativa – em fatos, falas e objetos. Há, todavia, um caso emblemático: aquele protagonizado por Ja’Meya Jackson, estudante negra de 14 anos do Estado do Mississippi que, para revidar vexações experimentadas no ônibus escolar, ameaçou colegas com a arma da mãe pega às escondidas. A situação determinou a reclusão da garota em um centro de detenção juvenil. Em nenhum momento, entretanto, o filme procura cruzar, no contexto da intimidação, origem étnico-racial, mercado armamentista e política prisional, elementos absolutamente fundamentais para entender os meandros pelos quais o construto do *bullying* navega no panorama norte-americano atual.

Como ponto de inflexão, a tragédia em *Columbine* determinou uma gama de consequências a partir dos anos 2000, em instâncias estatais, educacionais, acadêmicas e civis. “Depois de *Columbine*, tudo mudou”, afirmou o docente que conduziu um treinamento sobre prevenção e intervenção em violência escolar, compulsório a professores no Estado de Nova York. Nessa capacitação que etnografei, o ministrante explicou que a tragédia determinou, por exemplo, uma alteração substancial em planos de emergência dos estabelecimentos de ensino.

Segundo orientações do departamento estadual de educação, o preparo a ataques armados deve hoje se guiar não pela evacuação de prédios – como em intempéries naturais –, mas sim pela permanência considerada de maior seguridade em salas de aula ou outros recintos

fechados, devidamente trancados e bloqueados com recursos do entorno. Esse protocolo subsidia a ação da polícia que, acionada, não negociará com o atirador: adentrará a escola para freá-lo, mesmo que isso implique abrir fogo. A inexistência de pessoas em circulação reduz, em tese, a possibilidade de vítimas tanto do criminoso, quanto de policiais à caça dele.

Mas as modificações não se restringiram a procedimentos emergenciais e transbordaram pelo dia a dia. Depois do acontecido em *Columbine*, assistiu-se nos Estados Unidos ao aumento da judicialização de casos de *bullying*, nos quais, em geral, os pais passaram a buscar nos tribunais a defesa de filhos vitimados e as escolas a receber acusações de negligência. Em conexão, cresceram exponencialmente as legislações estaduais *antibullying*. Atualmente, embora não exista uma lei federal, apenas o Estado de Montana encontra-se desprovido de arcabouço jurídico na temática (Cornell; Limber, 2015).

A concretização sucessiva desses instrumentos legais, a despeito de diferenciados entre si, favoreceu diante do *bullying* escolar a operacionalização das chamadas “políticas de tolerância zero”, nascidas nos anos 90 no âmbito de uma cruzada nos Estados Unidos contra as drogas. Essa perspectiva, na qual a punição à indisciplina deve ser severa independente das circunstâncias, confere impulso à criminalização de atos classificados como *bullying* e abastece o fenômeno denominado “*school to prison pipeline*”, ou seja, um fluxo contínuo de indivíduos encaminhados da escola à prisão (APA, 2008).

Nessa linha, o *DRUM - South Asian Organizing Center* (2016) – organização nova-iorquina militante dos direitos de jovens imigrantes sul-asiáticos nos Estados Unidos – fala ainda em “*school to low wage jobs pipeline*”, ou seja, de um escoamento de estudantes a postos de trabalho de baixa remuneração, devido a uma trajetória escolar desabonadora. Segundo a entidade, o abastecimento seja do sistema carcerário, seja de um mercado laboral indigno, se favorece do “*bullying* institucionalizado” no sistema educacional norte-americano, incitador de tirania tanto de docentes para com discentes, quanto entre os próprios alunos.

Conforme manifesto do DRUM, essa máquina opressora tem por combustível o racismo, uma vez que, nas instituições de ensino, alunos negros e latinos, em geral, recebem maior volume de punições que os asiáticos, por prática de *bullying* ou outras condutas condenáveis. E, no que tange a este último grupo étnico, quanto mais o tom da pele de seus componentes se aproxima de uma utopia de branquitude, mais eles aparecem associados a uma “minorias modelo”, percebida como disciplinada por natureza e, portanto, naturalmente desvinculada de eventos de indisciplina (*id.*).

Esse cenário reverbera aquilo que Loïc Wacquant (2007) identifica como uma “onda punitiva” presente nos Estados Unidos contemporâneo. Proeminente “laboratório” de políticas neoliberais – fonte de inspiração para diversas nações, inclusas as da América Latina –, o governo norte-americano tem se apoiado fortemente numa “*doxa* penal” para desregular mercados, depauperar empregos, justificar o avanço da pobreza e controlar “comportamentos desviantes” diante desse *status quo*. Essa estratégia desconsidera índices de criminalidade praticamente estáveis e se sustenta na dispersão de um “discurso alarmista” – mediado por autoridades públicas, supostos especialistas em violência e pela grande imprensa –, que mistura equivocadamente insegurança real com sensação de insegurança, seja de integridade física, estabilidade profissional ou de prestígio social.

Um notável resultado disso reside no vultoso incremento do sistema prisional estadunidense, que tem recebido, sobretudo, indivíduos negros e latinos, oriundo dos segmentos mais empobrecidos da população. Conforme expõe Wacquant (*id.*), estatísticas dão conta com clareza do encarceramento em massa promovido em território estadunidense. Mas, nesse sentido, prefiro destacar aqui um dado etnográfico, de modo a demonstrar os efeitos pervasivos desse processo nas relações sociais. Ao dialogar reservadamente com a fundadora de uma organização da sociedade civil, focada na promoção de treinamentos *antibullying* na cidade de Nova York, ela confidenciou-me que, na sensibilização de crianças para atuarem enquanto “agentes de mudança” na escola, mostra-se fundamental trabalhar a diferença entre duas ações: “*helping*” e “*snitching*”. No linguajar das ruas, *snitch* significa delator.

Esclareceu essa profissional: “Em certas regiões da cidade, as relações da população com a polícia são tensas. Eu não posso ser ingênua e fingir que isso não acontece. Muitos alunos resistem em trazer à tona situações de *bullying* pelo medo de serem vistos como alcaguetes, porque essa figura é altamente estigmatizada nas comunidades. Então, a gente precisa demonstrar que, ao tornar público casos de *bullying*, eles estarão não denunciando, mas sim ajudando as pessoas envolvidas”. No *workshop* de prevenção que eu havia assistido antes dessa conversa, a audiência a receber tal mensagem não era aleatória: situava-se numa escola de um bairro negro, na qual o alunado só não era completamente composto de afrodescendentes exceto pela presença pincelada de alguns latinos.

Trata-se, portanto, de uma “*doxa* penal” onipresente, a justificar não só o encarceramento, mas também investidas bélicas norte-americanas, por intermédio do estabelecimento de “tipos sociais” de periculosidade: o “estuprador” e o “traficante de drogas” entre negros e latinos; o “terrorista” entre os muçulmanos; como também o “*bully*”, o sujeito

“brigão” a habitar os ambientes de ensino. Sob essa ótica, a violência decorreria da imoralidade e da irresponsabilidade dos próprios criminosos, sem qualquer vínculo com o enxugamento estatal e o imperialismo em prol do avanço de mercados. No caso específico do setor educacional, Wacquant (*ibid.*: 71) argumenta que “... a encenação da violência escolar permite aos gerentes de Estado evitar o confronto com a desvalorização profissional e (...) [com a] crescente submissão do sistema de ensino à lógica da competição e aos imperativos da ‘cultura de resultados’ importada do meio empresarial”.

No debate sobre *bullying*, essa torrente punitiva começa a receber contestações especialmente a partir da segunda década dos anos 2000. Um robusto relatório da *National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine* (Flannery *et al.*, 2016), por exemplo, enfatizou inconsistências nas pesquisas, políticas e intervenções *antibullying* nos Estados Unidos. Esse *pool* de estudiosos advoga que o combate do *bullying* não perfaz apenas um desafio educacional ou uma questão de direitos humanos, mas sim problema de saúde pública. Ancorados em investigações neurocientíficas – que, segundo eles, ainda carecem de aprofundamento –, esses cientistas referendam que indivíduos envolvidos em situações de *bullying*, sejam vítimas ou agressores e até mesmo as testemunhas, mostram maior propensão a traumas, a doenças, ao suicídio e à delinquência.

As “políticas de tolerância zero”, por sua vez, teriam mostrado, ao longo do tempo, potencial de contribuir e não de decrescer a gravidade desse quadro. Diante disso, há a recomendação de descontinuar iniciativas desse tipo. A defesa é por programas de prevenção cientificamente respaldados, com enfoque “ecológico”, ou seja, que situem os eventos de *bullying* não só na dimensão da convivência entre pares, mas também contemplem a influência das relações estabelecidas nas escolas, famílias e comunidades. Ademais, nesse panorama, o grupo de estudiosos apoia a implementação de programas pedagógicos voltados ao desenvolvimento de competências socioemocionais (*id.*).

Nessa perspectiva, encontra-se em curso um movimento educacional denominado *Social and Emotional Learning* (SEL), cuja proposta é auxiliar crianças e jovens a elaborarem habilidades socioemocionais que melhorem a aprendizagem individual e os relacionamentos sociais. Nesse conjunto de recursos, despontam a autoconsciência, o autocontrole, a empatia, a cooperação e a responsabilidade pessoal. Trata-se de uma abordagem considerada por cientistas e educadores, nos Estados Unidos e em outras nações ocidentais, como congruente com o enfrentamento do *bullying* (Porter, 2013; Casel, 2016). Todavia, a tônica do aprendizado

socioemocional, embora com um receituário diferente daquele prescrito pelas “políticas de tolerância zero”, acaba por manter intacto o cerne destas últimas.

Na esteira das análises de Nikolas Rose (2007) desde os Estados Unidos contemporâneo, verifica-se que ambos os aportes, provenientes de uma governamentalidade neoliberal, calcam-se em uma suposta epidemia de condutas anticivilizadas a comprometer a vida em sociedade, decorrentes de carências morais inerentes a sujeitos suspendidos de contextos sociológicos. A abordagem focada em habilidades socioemocionais, por seu turno, explora com mais propriedade uma “biologia do controle”, posto inserida em uma política de saúde pública voltada ao controle da violência pelo gerenciamento do risco. Tal proposta apoia-se nos avanços mais recentes da neurociência que, pela articulação de saberes biomédicos e psicossociais, fomenta a esperança de determinar níveis individuais de propensão à agressividade e, consequentemente, promover a “proteção” do contingente de sujeitos considerados “normais”.

Dentre as formas de operacionalizar essa política está a identificação de zonas nas quais o risco revela-se passível de mensuração, como as escolas, por exemplo. Nesses ambientes, crianças e adolescentes podem ser observados, testados e monitorados, não por figuras professorais disciplinares como no passado, mas por mecanismos científicos de susceptibilidade, predição e prevenção. Tal quadro mobiliza profissionais tais como neurocientistas, psicólogos, psiquiatras, policiais, assistentes sociais e professores, com a “obrigação de governar e de ser governados”, em detrimento da discussão assertiva das devastadoras transformações socioeconômicas alavancadas pela racionalidade neoliberal (*id.*).

Em Nova York, por exemplo, diretores podem pleitear o *status* de “*scanning schools*”, para tornar suas escolas instituições equipadas com aparelhos detectores de metais. A operação dessa política se dá por uma parceria entre os departamentos de educação e de polícia da cidade, com o intuito de prevenir o ingresso de armas nas comunidades de ensino (NYCDOE; NYPD, 2016). “É como estar no aeroporto todos os dias”, me disse acerca dessa iniciativa a profissional de uma organização que atua em defesa da igualdade de gênero, considerando especialmente nessa tarefa as vulnerabilidades de estudantes negras. Contou-me ela que a entidade milita contra a dispersão de *scanning schools*, cuja instalação restringida a regiões urbanas empobrecidas fortalece a suspeição e opressão difusas de jovens negros e latinos.

Essa atmosfera fiscalizadora permite compreender efeitos rebote apresentados pelo enfoque do aprendizado socioemocional, ainda pouco publicitados no panorama estadunidense.

Em um artigo crítico, Evie Blad (2017, minha tradução) traz a esse respeito a posição de Dena Simmons, diretora de educação do *Yale Center for Emotional Intelligence*. Assinala esta última:

... tenho percebido uma tendência infeliz entre alguns educadores e outros profissionais ou estudiosos do campo do SEL: quando descrevem como os alunos de cor se comportavam antes de participar de um programa SEL, eles costumam usar palavras como “ruidoso”, “extraviado”, “desvinculado” e “violento”, como para destacar a necessidade urgente de programas SEL para “essas crianças”. Em outras palavras, enquadram o SEL como uma espécie de salvação, que transforma os estudantes de cor, antes desmotivados, barulhentos, preguiçosos e desinteressados, em indivíduos motivados, de repente entusiasmados com a escola e silenciosos o suficiente para aprender. Aqui está o problema: enquanto as histórias sobre o impacto do SEL podem ser esperançosas e edificantes para educadores, pais e outros sujeitos, também podem transmitir mensagens sutis que prejudicam os alunos dentro e fora da sala de aula.

Um exemplo de rebatimento desse viés de intervenção na realidade brasileira reside na controvérsia gerada por uma proposta de medição massiva de “competências socioemocionais”, cujo espaço de experimentação foi a rede estadual de ensino do Rio de Janeiro (Santos; Primi, 2014). Respalhada pelo Ministério da Educação, essa propositura de política pública teve criação assinada pelo Instituto Ayrton Senna e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ambas entidades suportadas por grandes corporações⁴⁴.

Em uma carta pública, a Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação no Brasil repudiou tal proposição, especialmente quanto à característica de medição em larga escala de atributos não cognitivos de crianças e jovens (Anped, 2014). Nesse documento, dispersado *on-line*, a entidade declarou:

[O] estabelecimento de uma hierarquia valorativa, pretensamente universal e imparcial, expressa a desconsideração da desigualdade social [,] econômica e [d]a diversidade cultural da sociedade brasileira, bem como [d]as diferenças entre os sujeitos, o que possivelmente representa a naturalização de valores oriundos das classes mais favorecidas socioeconomicamente. O que se busca é a padronização desses valores? [A]s avaliações em larga escala vêm se constituindo como uma das principais estratégias de consecução de uma lógica de gestão da educação que, em nome da promoção do desenvolvimento dos alunos, recorre à comparação de seus níveis de proficiência e à sua classificação e premiação. O que poderá resultar da avaliação de habilidades socioemocionais: premiação daqueles alunos que se conformarem aos valores estabelecidos? Segregação e discriminação daqueles que não apresentam as habilidades tomadas como as necessárias para uma sociedade “melhor”? Quem decide sobre qual é a “melhor sociedade” são os elaboradores dos itens dos testes?⁴⁵

⁴⁴ O referido instituto define-se como entidade sem fins lucrativos que atua em prol da ampliação de oportunidades ao público infanto-juvenil através da educação (cf. www.institutoayrtonsenna.org.br). A OCDE, por sua vez, é um organismo de articulação política internacional que reúne 35 países, dentre eles o Brasil (cf. www.oecd.org).

⁴⁵ Ainda haveria uma segunda carta aberta da Anped (2015), em resposta a declarações da presidente do Instituto Ayrton Senna, Viviane Senna, numa conversa com o jornal Folha de S. Paulo, em 17/06/15. A manchete da entrevista traz a seguinte fala: “‘Educação é baseada em achismos, não em ciência’, diz Viviane Senna”. Nessa segunda carta, a Anped demonstra preocupação com investimentos do Instituto em pesquisas de fundo neurocientífico, associadas a estudos econômicos, numa atmosfera favorecedora do mercantilismo educacional.

Com esses questionamentos em mente, que tão bem ressoam tensões presentes nos agenciamentos contemporâneos do *bullying*, quero retornar à análise da empresa moral desse construto no cenário brasileiro, à luz de repercussões atuais do “evento crítico” (Das, 2007) materializado na Escola Municipal Tasso da Silveira, na cidade do Rio de Janeiro.

3.4 Realengo, 2016

Quando em 2011 ocorreu o “Massacre de Realengo”, foi imediata a leitura desse acontecimento a partir dos elementos que cercaram o ataque armado à escola norte-americana do Colorado, doze anos antes. Uma rápida busca *on-line* revela uma série de textos noticiosos da época a classificar o episódio como a “*Columbine* brasileira”. Na mesma linha, reportagens recentes, averiguadoras dos desdobramentos do crime em Realengo na vida de sobreviventes e de familiares das vítimas fatais, rendem continuada ênfase à comparação com o episódio estadunidense (nesse sentido, *cf.* Borges, 2015).

Como resultado da tragédia carioca, pais, parentes e amigos dos jovens assassinados fundaram a Associação Anjos de Realengo. A entidade, na medida em que trabalha pela salvaguarda da memória das vítimas, tem tomado por bandeiras a promoção da segurança nas escolas e o combate ao *bullying*⁴⁶. Na visão desse coletivo, a obtenção de ambientes educacionais seguros se daria pela realização contínua de atividades pedagógicas *antibullying*, como também pela inserção permanente de profissionais como psicólogos, assistentes sociais e porteiros no quadro de funcionários das instituições de ensino, focalizados em prevenir a concretização de episódios de violência.

A associação expressa assim concordância com o pressuposto – comum à leitura pública tanto da tragédia de Realengo quanto de *Columbine* – de que o sofrimento causado pelo *bullying* coloca-se como fator de motivação para atos violentos. Entretanto, embora lance mão desse construto na forma tradicional de um “dispositivo *psi*” (Rose, 2011) para dar cabo de suas reivindicações, minha interpretação antropológica é que a entidade não o faz, inusitadamente, de forma alinhada ao *mainstream*.

Esse agenciamento peculiar – que toma a noção de *bullying* como artifício para tornar expostas feridas da sociedade brasileira, aprofundadas em tempos neoliberais – toma corpo

⁴⁶ *Cf.* www.facebook.com/osanjos.derealengo.

especialmente no ativismo de Adriana Silveira, presidente da Anjos de Realengo e mãe de Luiza Paula, adolescente cuja vida interrompeu-se aos 14 anos. Dar-se conta dessa agência particular foi possível a partir do encontro etnográfico que travei com Adriana e seus companheiros de luta, quando das solenidades em memória das vítimas passados cinco anos da tragédia.

3.4.1 Alerj, 07 de abril de 2016, 18h30

Era minha primeira vez naquele espaço, mas este não surgia estranho a mim, nem aos milhares de espectadores que fizeram do filme “Tropa de Elite 2” um sucesso de bilheteria, quando lançado em 2010 pelo cineasta José Padilha. O plenário da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj) abrigou uma cena emblemática desse audiovisual, na qual transcorrem os tensos trabalhos de uma comissão parlamentar de inquérito, a investigar as escusas conexões políticas e a atuação violenta de milícias em meio à população de baixa renda no território fluminense. O evento a que eu assistiria ali, a despeito de ter outro propósito, igualmente traria à tona mazelas da violência urbana que sitia o Rio de Janeiro, assim como outras cidades brasileiras.

A Sessão Solene em Homenagem às Vítimas da Escola Municipal Tasso da Silveira começou às 19h30 do dia 07 de abril de 2016, com uma hora de atraso. Os principais convidados do evento haviam partido de Realengo no final da tarde em um ônibus fretado e, impedidos pelo caótico tráfego carioca, não conseguiram chegar mais cedo ao centro da cidade. Ao ingressarem coletivamente no plenário da Alerj, os familiares e amigos das vítimas vocalizaram de imediato uma mensagem, estampada nas camisetas que trajavam: “Quem não conhece a história... repete seus erros! Anjos de Realengo pedem paz. Cinco anos de saudades”. A eles, estavam reservados os assentos das primeiras filas da assembleia, onde se acomodaram para o início da sessão.

A solenidade, presidida pelo deputado Iranildo Campos, foi protocolarmente aberta com o convite para um minuto de silêncio em homenagem às vítimas, acompanhado por toque de corneta, seguido pela execução do Hino Nacional. No entremeio, o presidente anunciou os convidados a compor a mesa diretora. Além dele, dois outros homens corporificavam a presença do Estado nesse rol: Sanjeev Chowdhury, Cônsul Geral do Canadá no Brasil e entusiasta da Associação Anjos de Realengo, como também Marcio Alexandre Alves, subtenente da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro. À época da tragédia no posto de sargento, Alves conduzia no dia do crime uma *blitz* nas imediações da Tasso da Silveira, quando

se viu envolto pelo pedido de socorro de um aluno que, mesmo baleado, havia conseguido fugir da escola e pedir ajuda. O sargento então tornou-se conhecido por ter sido o primeiro policial a atender à ocorrência, alvejando o criminoso que terminou por tirar a própria vida.

O restante da mesa foi todo composto por mulheres, ativistas em direitos humanos: Adriana Silveira, presidente da Associação Anjos de Realengo; Margareth Silva, presidente do Instituto Nacional de Vítimas de Violência; Juciara de Abreu e Silva Campos, presidente da organização não governamental Harmonia da Vida e Iracilda Toledo, presidente da Associação de Familiares da Chacina de Vigário Geral. Por fim, o grupo contou com um membro inabitual: a filha de cinco anos do deputado Campos. Nas palavras dele, sua convidada especial “em respeito a todas as crianças que foram vítimas dessa bárbara violência que aconteceu na nossa cidade, no nosso Estado, no nosso país”.

Exceto pela presença incomum de uma criança, a composição dessa mesa não surge fortuita. Reflete um antagonismo perpassado pelo gênero que, segundo Adriana Vianna e Juliana Farias (2011), se revela recorrente nas mobilizações por justiça encabeçadas por famílias vitimadas pela violência urbana no Brasil. Trata-se do embate entre duas “entidades discursivas” fundamentais – “as mães” e “o Estado” –, capaz de emergir mesmo numa sessão solene, marcada pela reverência e não pelo confronto aberto. Sob essa luz, o polo feminino, “das mães”, aglutina simbolicamente não apenas mulheres, mas quaisquer indivíduos que, em seu ativismo, denunciam a sociabilidade doméstica desmantelada pela violência. No polo masculino, por sua vez, está contraposto “o Estado”, gerenciado prioritariamente por homens, em administrações não raro incompetentes e, portanto, permissivas dessa mesma violência.

Tal enfrentamento – que, a um só tempo, reflete e desafia inequidades de gênero calcificadas nas próprias relações sociais – abastece-se pelo constante “acionamento da condição de mãe de vítima de violência”. A exposição desse *status* legitima o discurso público “das mães”, posto tornar manifesto um vínculo soberano, moralmente indiscutível, na cultura ocidental: o laço entre progenitoras e seus filhos, no âmbito do qual homens e mulheres, indistintamente, surgem implicados (*id.*).

Foi justamente essa condição que Adriana operacionalizou quando convocada a falar na sessão solene. Disse ela: “Depois de cinco anos, nós ainda continuamos na luta, não desistimos de lutar pela segurança nas escolas e contra o *bullying*, o mal do século. Hoje, nós, com muita dificuldade, mas com muita força, em memória e em nome dos nossos filhos, continuamos de pé por eles, para que haja uma mudança na educação. E queremos contar com essa Casa para

nos apoiar nessa mudança tão necessária em nosso país”. Logo, Adriana modela-se enquanto ativista a partir da maternidade como fato: é uma mãe que luta pelo resguardo da memória não só da sua filha perdida, mas dos filhos dos outros pais assolados pela tragédia em Realengo; é também mãe que luta contra o *bullying* nas escolas pela segurança dos filhos dos demais.

O papel, infelizmente, não permite nem sequer esboçar aqui o olhar, a dicção, a respiração com que Adriana deu vida a seu enunciado. Estremecidas, mas sobretudo eloquentes, as palavras dela revestiam-se de uma carga ao mesmo tempo afetiva e cognitiva que, como argumenta Deborah Gould (2010), configura-se como combustível de toda mobilização política. Tal combinação, longe de ser fruto de irracionalidade, constitui uma “força motivacional” para as intervenções sociais, sejam planejadas, sejam contingenciais. É nesse panorama que a agência da noção de *bullying* ganha no discurso de Adriana uma roupagem não psicologizante, que foge do convencional. Para melhor compreender como isso dá, convido o leitor a retornar comigo no tempo, para o dia anterior à sessão solene sediada na Alerj.

3.4.2 Escola Tasso da Silveira, 06 de abril de 2016, 10h

Um prédio imponente, colorido, asseado e convidativo, que em nada lembra as fotos estampadas nos jornais quando do ataque armado em 2011. Essa é a imagem que se tem ao se avistar a Escola Municipal Tasso da Silveira na atualidade, para aonde me dirigi logo cedo um dia antes de se completarem os cinco anos da tragédia. Minha intenção era proceder uma “observação flutuante” (Pétonnet, 2008) nas imediações, antes de qualquer interlocução. Cheguei exatamente na hora do recreio: em alto e bom som, crianças brincavam, corriam, se divertiam, como em toda escola. Mas essa, sem dúvida, não é uma escola qualquer.

Apesar da reforma arquitetônica, os ecos da tragédia ali sucedida são perceptíveis ao observador. No portão, um visível cadeado, um guarda e uma mensagem clara no ar: estranhos não são bem-vindos. Há ainda um elemento exterior a evidenciar a singularidade do colégio. Colada ao muro da Tasso da Silveira, existe uma creche municipal que em tudo contrasta com a escola: uma edificação unicolor, de pintura gasta, a ressoar precariedade e, portanto, maior semelhança com grande parte das entidades educacionais públicas do país.

Membros da Associação Anjos de Realengo contaram-me que, depois do crime, a Prefeitura do Rio de Janeiro imediatamente interditou o colégio e iniciou uma reforma que se estendeu por meses. Quando reaberta, a Tasso da Silveira encontrava-se num outro *status*: nas

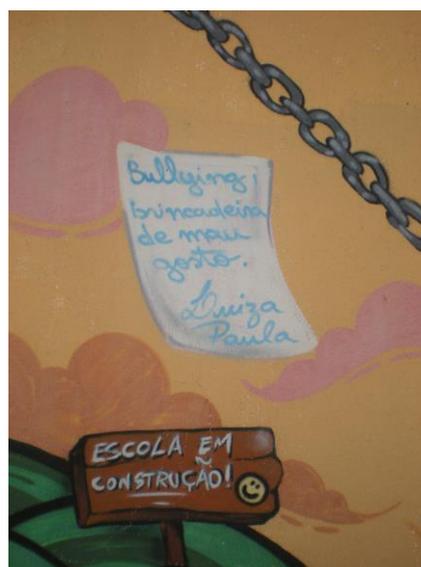
palavras de Adriana, era agora uma “escola de primeiro mundo”. A entrada foi transferida para outra rua na quadra, a fachada completamente modificada e melhorada, como também toda a infraestrutura interna. Com a retomada das atividades letivas, a direção escolar optou pelo silenciamento da tragédia.

Esse fato, exposto a mim pelos familiares, tornou-se público numa matéria da Revista Isto é, intitulada “Os sobreviventes do Massacre de Realengo” (Borges, 2015). Em uma passagem, esse texto apresenta o seguinte episódio, relatado por uma testemunha anônima: “Em um sarau [na Tasso da Silveira], no ano passado [2014], uma das alunas iniciou uma homenagem aos colegas mortos e o microfone teve o som cortado abruptamente. Ao final, ela teria sido repreendida pela diretoria. ‘Disseram que os nomes daquelas crianças não deveriam ser falados dentro do colégio’”. A equipe da revista não foi autorizada a ingressar na escola para a reportagem, nem conseguiu entrevistar qualquer integrante do corpo diretivo.

Mas o silêncio não é soberano. A Associação Anjos de Realengo vem continuamente mobilizando a sociedade e pressionando o poder público municipal por contrapartidas em memória dos estudantes falecidos, de modo especial nos arredores da escola. Como consequência disso, a entidade tem conseguido reunir esforços para grafitar por completo os muros da Tasso da Silveira com mensagens alusivas às causas que defende.

Numa das paredes já preenchidas, onde se localizava a antiga entrada, é possível encontrar o seguinte recado: “*Bullying*, brincadeira de mau gosto. Luiza Paula”. Numa entrevista, Adriana relatou ter sido surpreendida por esses dizeres quando folheava um dos cadernos da filha depois de sua partida (Ramalho, 2016). E declarou: “Eu tento dar continuidade à mensagem que ela deixou, por isso eu venho fazendo um trabalho constantemente alertando sobre o *bullying*, falando sobre a violência. E toda vez que alguém ver uma homenagem, toda vez que alguém passar por aqui e olhar, é um novo prédio, é, mas foi aqui”.

Figura 5 - Escola Tasso da Silveira: o antes e o depois do massacre⁴⁷



⁴⁷ A primeira fotografia é de Tasso Marcelo (AE) e a segunda de George Magaraia (IG), ambas obtidas via *Google* Imagens. As duas últimas são de minha autoria.

Um expressivo resultado da empreitada de imprimir a memória traumática no espaço público foi colhido pela Associação Anjos de Realengo em 2015, quando ao lado do colégio inaugurou-se a Praça Anjos da Paz, fruto de extensas negociações com a prefeitura da cidade⁴⁸. Esse recanto aglutina árvores, bancos de descanso, mesas de xadrez em concreto e um grande mosaico, repleto de mensagens e desenhos inscritos pelos alunos da Tasso da Silveira, a tematizar o amor à escola, a saudade dos amigos e a paz.

Em meio a tudo isso, reside o protagonista da praça: o monumento “Anjos de Realengo - Os Brasileirinhos”. Trata-se de uma escultura em cobre que retrata os jovens falecidos, onze deles com 1,5 metro de altura e um último na forma de uma borboleta, em virtude da decisão da família em resguardar direitos de imagem. A marca da obra está em seu envolvente movimento quando apreciada a olho nu, algo difícil de captar numa fotografia. Entre elementos do cotidiano infanto-juvenil – tais como livros, uma bola de futebol e um cachorrinho – as estátuas das vítimas parecem reunir-se, com rostos serenos, numa corrida rumo ao céu.

Foi na Praça Anjos da Paz que encontrei Adriana pessoalmente pela primeira vez, na tarde da véspera dos cinco anos do massacre. Isso aconteceu depois de conversarmos meses antes, algumas vezes, via *e-mail* e telefone. Há mais de um ano, porém, eu vinha acompanhando sistematicamente a trajetória dela na mídia e nas redes sociais. Era um encontro por mim aguardado, para o qual me dirigi com o zelo de quem anda por uma loja de cristais com corredores muito estreitos. Estar cara a cara com pessoas diretamente impactadas por atos violentos extremos perfaz algo completamente diverso de refletir sobre esse tipo de acontecimento a partir de fontes de segunda mão. Essa é, certamente, uma constatação óbvia, mas cujas camadas de complexidade demandam exploração cuidadosa.

Como assinala Veena Das (2007), sujeitos inextricavelmente implicados em “eventos críticos” defrontam-se com o que ela denomina por “conhecimento venenoso”, aquele gerado pelo sofrimento de ter um modo de vida completamente arrasado pela violência. Sorver esse conhecimento significa experimentar o luto, como também a transformação e ainda ver demarcado um limite relacional, entre aqueles que convivem com esse saber venenoso e aqueles que não o detêm. Ciente dessa fronteira, preocupava-me, além da deferência, a inserção nesse contexto como pesquisadora diligente. Mas essa era uma inquietação minha, em nada suscitada

⁴⁸ Imagens da Praça Anjos da Paz encontram-se reunidas na Figura 6, da p. 144. Os parágrafos que antecedem as fotos esclarecem a quem lê os elementos a compor esse espaço urbano.

pelos contatos que travei com Adriana antes de estarmos frente a frente, porque hospitalidade é a palavra a classificar essas interlocuções e que continuaria a marcar nosso relacionamento.

Essa acolhida – e eu constataria isso a partir da imersão *in loco* de pesquisa – sinaliza o modo com que Adriana e outros membros da associação vêm “reabitando” o mundo após a perda violenta que vivenciaram. Das (*id.*) utiliza esse verbo no âmbito de uma analítica que investiga maneiras não convencionadas de habitar novamente espaços destruídos pelo trágico, constituídas não por jornadas centradas no psiquismo individual, mas sim pela tessitura ordinária de sociabilidades, necessariamente imiscuídas ao “conhecimento venenoso” do sofrer particular. Como aponta a autora, trata-se de um “delicado trabalho de autocriação”, no interior do qual uma empreitada de domesticação de “signos nocivos de violação” vai sendo implementada ao longo do tempo.

Mostra-se impossível saber como esse processo se desenvolveria caso o assassino dos jovens em Realengo tivesse saído vivo do crime que cometeu. O fato é que, no discurso de Adriana e de seus companheiros de luta, não há lugar para idiomas de vingança pessoal ou de punição por vias legais. As falas deles perpassam-se, sim, por um conteúdo de justiça, porém, não numa dimensão judiciária, mas social. Logo, a busca pela justiça nesses termos aparece sintetizada nas duas frentes interligadas de atuação da Associação Anjos de Realengo: a preservação da memória das vítimas e dos acontecimentos e, complementarmente, a bandeira do combate ao *bullying* e da segurança nas escolas. Minha pesquisa foi recepcionada a partir dessa moldura, o que se desvelou a mim com mais clareza nas interlocuções ao vivo. Assim, senti que tinha licença para prosseguir na investigação.

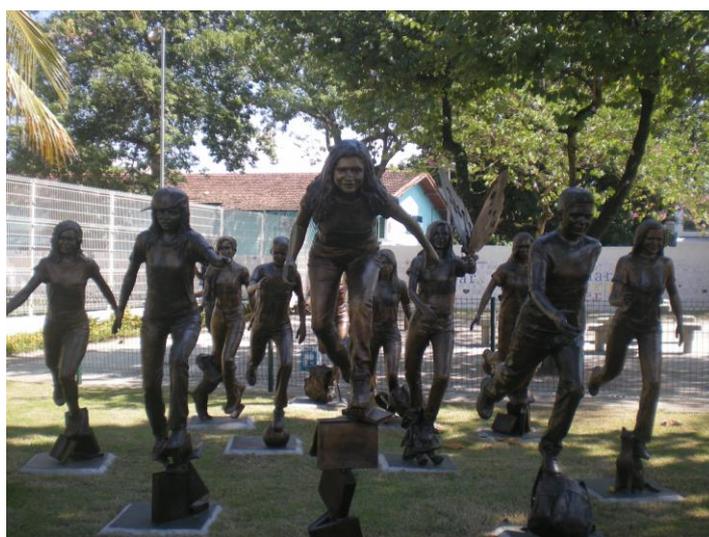
Ao encontrar Adriana na Praça Anjos da Paz, sentamo-nos para conversar em uma das mesas de xadrez. Acompanhou-nos Dalva Schluckebier, uma das secretárias da associação e amiga próxima da família de Igor Moraes da Silva, garoto de 13 anos vítima da tragédia. Também se juntou a nós um funcionário da prefeitura que, desde cedo, estava com o grupo que fazia reparos na praça para o ato ecumênico que ali aconteceria na manhã do dia seguinte, quando se completariam cinco anos do massacre. Enquanto folhas eram varridas, as mesas limpas, a pintura do chão retocada, Adriana e Dalva falavam dos últimos preparativos para o evento que se aproximava. A certa altura, elas precisavam se ausentar para cuidar disso, de maneira que permaneci dialogando com o funcionário da prefeitura.

Ele me contou que, por acaso, acabou envolvido na equipe de obras responsável pela construção da Praça Anjos da Paz. Durante esse trabalho, aproximou-se dos familiares das

vítimas e da causa da associação. No relato que me apresentou acerca desse envolvimento, um fato pareceu-lhe afetar especialmente. Como de praxe em espaços públicos, a Praça Anjos da Paz conta com uma placa de inauguração. O funcionário destacou-me a indignação que lhe causava a hierarquização dos nomes dispostos nessa placa: em destaque, no topo, aparecem mencionados os políticos à frente da gestão municipal na época; somente abaixo, o nome das crianças fatalmente vitimadas pelo ataque armado à escola; por fim, em nenhum local há crédito à artista criadora do monumento que toma lugar central naquele ambiente.

A escultora responsável tem, dentre suas obras, um cartão de visitas: a estátua de Brigitte Bardot situada na orla de Búzios, município do litoral fluminense projetado para o mundo depois que essa famosa atriz francesa passou por lá num verão dos anos 60. Cada uma das estátuas do monumento “Anjos de Realengo” foi por ela elaborada em íntima conexão com os familiares das vítimas, que subsidiaram a criação artística com fotos das crianças, bem como com suas aspirações acerca da homenagem. Ao se dar conta da ausência do nome da escultora na placa de inauguração, o funcionário da prefeitura decidiu agir. Pediu ajuda a um profissional da grafiteagem para contornar o “lapso” do poder público. Em um dos muros entre a praça e a escola, o grafiteiro então inscreveu em definitivo: “As obras foram feitas com amor pela artista Christina Motta”.

Figura 6 - Praça Anjos da Paz⁴⁹



⁴⁹ Todas as imagens são de minha autoria.

3.4.3 Praça Anjos da Paz, 07 de abril de 2016, 8h15

É para que não se esqueça, é para que nunca mais aconteça! Norteados por essa assertiva, que ao longo desses duros 5 anos, viemos transformando o luto em luta. Recuperar a dignidade e o prazer da vida é uma missão para qual nos lançamos de corpo e alma. E, como parte de nosso calendário anual de lutas, no próximo dia 07 de abril, quinta-feira, às 8 horas, faremos um ato ecumênico em homenagem aos familiares e amigos. Acontecerá na Praça Anjos da Paz, na Rua Jornalista Marques Lisboa - Realengo. Estão todos convidados!

Com essas palavras, a Associação Anjos de Realengo tornou público o convite para o ato ecumênico realizado no quinquênio do ataque armado à Escola Tasso da Silveira. Inaugurada um ano antes, a Praça Anjos da Paz tornou-se o cenário inevitável dessa homenagem. Lá, uma tenda branca foi montada e em seu interior acomodado um pequeno tablado, além de um conjunto de cadeiras para que o público se sentasse. Próximo do pequeno palco, postou-se um presente da artista plástica Rita Vianna: um quadro a retratar a mocidade dos rostos das doze vítimas.

Esse ambiente rodeou-se de fotos das crianças falecidas, flores e cartazes, alguns com dizeres endereçados aos que partiram, outros com mensagens de apoio aos familiares. Havia um comunicado, porém, de tônica diferente dos demais: era um recado enviado por alunos do Jardim Escola Glauber Rocha, da região metropolitana do Rio de Janeiro. Numa cartolina, eles desenharam uma série de crianças cuja indumentária aludia a diferentes culturas e adicionaram a frase: “*Bullying* não! Somos todos diferentes, mas somos todos seres humanos”.

Quando da chegada ao evento, cada convidado recebia uma fita verde, a ser fixada na roupa com um alfinete, como símbolo de esperança e paz. Os familiares e amigos próximos das vítimas, por sua vez, se destacavam dos demais presentes. Isso porque, além do adereço antes mencionado, usavam camisetas com fotos dos jovens vitimados, lançando mão daquilo que Adriana Vianna e Juliana Farias (2011) identificam como parte das “linguagens corporais dos afetos”. Vi, inclusive, crianças bastante pequenas trajando tais camisetas, provavelmente recém ou sequer nascidas na época da tragédia.

Tais vestimentas atuavam, dessa forma, como evidências materiais de afetos que dominavam vividamente, como um todo, o contexto do evento. Tinha-se ali o que Kathleen Stewart (2010) entende por “sintonização atmosférica”: um “campo de forças” em que pessoas estão arranjadas de modo a afetar e a serem afetadas. Em outras palavras, um tempo/espço em que o afeto se revela transbordante e no grau máximo de sua ambiguidade. Desse modo, se ali

o afeto remetia-se à morte, também alicerçava a produção da própria vida, entre familiares e amigos unidos por um mesmo evento avassalador de violência. Ou seja, o afeto modulava meios de viver que vinham se construindo através da tragédia.

Assim, via-se nas faces dos portadores das camisetas o choro da perda, a seriedade do pensamento longe, mas também o abraço do encontro, o sorriso da cumplicidade, em meio à energia brincante das novas gerações que compunham também aquele universo. Creio que nenhum dos presentes passou incólume a essa “atmosfera afetiva” (*id.*), mesmo aqueles na condição de observadores, como eu. Por isso, eu não tento traduzi-la aqui por palavras com que, convencionalmente, se denominam emoções, mas recorro a atitudes que indexam afetos não inteiramente representados pela linguagem, posto ambivalentes e, por isso mesmo, poderosos.

A solenidade iniciou pontualmente às 8h15, hora em que o atirador teria ingressado no colégio para o ataque. A abertura demarcou-se com a execução do Hino Nacional, cuja letra foi engrossada por um coro bastante particular. Alunos da Escola Tasso da Silveira juntaram-se pela primeira vez ao ato ecumênico que já é uma tradição de familiares e amigos na data da tragédia. O muro gradeado do colégio, que separava os estudantes do restante do público na Praça Anjos da Paz, simbolicamente dissolveu-se durante o canto solene perante o significado daquela participação, a sinalizar uma ruptura no silêncio abraçado pela escola em relação ao massacre. Ao final da canção, via-se no céu uma nuvem de balões brancos, lançados pelos alunos, saudada com uma salva de palmas.

O ato prosseguiu com os pronunciamentos das autoridades religiosas. Em seu discurso, o pastor convidado contou que, um dia antes do evento, esteve na casa de Adriana, presidente da Associação Anjos de Realengo, para um momento meditativo com os entes mais próximos das vítimas. Ele destacou que encontros como esse têm sido comuns e que neles os familiares e amigos – apresentados pelo religioso pelo sujeito coletivo “as mães” – têm “... se consolado mutuamente e compartilhado a dor com amor”⁵⁰. Nessa mesma linha, uma amiga da associação, colaboradora desde os seus primórdios, relatou-me que muitas “vitórias” já foram alcançadas pela convivência em grupo que a criação da entidade propiciou. Sobre uma das mães em especial, assinalou: “Ela praticamente não falava e a gente [coletivo em torno da associação] foi fazendo ela sorrir de novo”.

⁵⁰ A referência a todos os íntimos das vítimas genericamente como “as mães” ecoa uma dimensão política do gênero presente no ativismo de famílias vitimadas pela violência urbana brasileira, conforme etnografam Adriana Vianna e Juliana Farias (2011). Sobre essa problematização, retomar seção 3.4.1 deste capítulo.

Mais uma história nessa mesma direção chegaria até mim, porém em primeira pessoa, logo após o término do ato ecumênico. Mesmo finalizada a solenidade, o público permaneceu na Praça Anjos da Paz ainda por mais algum tempo. Enquanto a imprensa fazia seu trabalho de cobertura, os demais presentes conversavam, tiravam fotografias de registro pessoal e visitavam as esculturas das vítimas da tragédia. O conjunto de estatuetas conta com uma cerca de proteção, cujo portão, excepcionalmente por conta do evento, havia sido deixado aberto.

Além de adornado com um vaso de flor, cada jovem esculpido segurava uma bandeirinha com palavras diferentes: “Paz”; “Segurança”; “Esperança”. Eu estava próxima à cerca de proteção a observar as diferentes reações das pessoas perante as esculturas. Enquanto algumas se restringiam a olhar, outras tocavam e até mesmo acariciavam as estátuas. Nesse momento, colocou-se ao meu lado Nilza Candelária da Cruz Ferreira, avó que criou Karine Lorraine Chagas de Oliveira, uma das estudantes vítimas do massacre, quando dos seus 14 anos.

Rapidamente, Dona Nilza, como é chamada por todos, começou a conversar comigo. Afirmou não guardar ódio do assassino, mas disse não se conformar em ter enterrado a neta no jazigo que vinha pagando para si própria. “Mas Jesus me levantou pelo trabalho”, disse-me ela, que atua como vendedora ambulante. Embora tenha arregimentado uma entidade religiosa para tratar da retomada da vida após a perda da neta que tinha por filha, Nilza reforçou o quão crucial nesse processo era o sair de casa e socializar com as pessoas. Por fim, completou, espirituosa: “Sabe, uma psicóloga que veio aqui conversar com a gente falou que quando sentíssemos tristeza, era pra gente alugar os ouvidos dos outros, como estou fazendo com você agora, que isso ajudava a curar”. Ela sorriu com dor. Eu respondi com minha escuta à disposição.

O depoimento de Nilza evidencia algo já inicialmente abordado aqui à luz das reflexões de Veena Das (2007): o esforço para “reabitar” o mundo uma vez de posse do “conhecimento venenoso” reservado àqueles implicados em “eventos críticos” de violência. Esse laborioso processo pressupõe, segundo a autora, a “re-narração” da história pessoal desses sujeitos desenrolada na vivência ordinária – algo que Nilza define bem com as expressões “alugar os ouvidos dos outros” e “levantar-se pelo trabalho”. Isso também aparece na fala da colaboradora da associação sobre fazer uma das mães “sorrir de novo”, por intermédio das relações de sociabilidade abertas pelo ativismo da entidade.

Esse gênero de testemunho, conforme advoga Das, desafia caminhos hegemônicos de viver o luto num contexto contemporâneo de traumatismo difuso, em que buscas solitárias transcendentais ou medicalizadas para lidar com o sofrimento têm sido percebidas como as mais

naturais. Relatos com o de Dona Nilza dão conta de veredas não estandardizadas para “habitar novamente um espaço devastado”, que não pretendem extinguir o “conhecimento venenoso” – posto impossível –, mas sim possibilitar o trilhar da vida nos interstícios dele pela recriação de sociabilidades cotidianas. Nesse sentido, asseverou Adriana em uma entrevista sobre o lançamento de um livro infantil que escreveu em homenagem à filha: “Eu não podia, depois de tudo que aconteceu, me trancar num quarto e morrer junto com ela” (Estúdio i, 2016).

Por tal via, as narrativas mencionadas adquirem um potencial político, muitas vezes a princípio sequer imaginado por seus narradores, mas com capacidade de ser percebido com o tempo e por eles manejado no ativismo, lançando mão, taticamente, de construtos em voga como o *bullying*. São testemunhos que, como se verá a seguir, desafiam o destino que as autoridades pretendem dar a tragédias como a sediada em Realengo, como também expõem o descaso estatal perante certas problemáticas sociais. “Lembrar é reagir, esquecer é permitir”, diz mais um dos lemas da Associação Anjos de Realengo a bem traduzir essa contextura.

3.4.4 Jardim da Saudade Sulacap, 07 de abril de 2016, 12h30

No momento em que o público do ato ecumênico começou a se dispersar da Praça Anjos da Paz, André da Silva Machado, marido e parceiro de Adriana à frente da associação, convidou-me para conhecer o jazigo que as famílias erigiram em homenagem às vítimas no cemitério Jardim da Saudade Sulacap. Ele contou-me que, a princípio, as crianças foram sepultadas em separado, porém, após negociações entre os familiares, a maioria decidiu por um processo de exumação, em prol da construção do memorial funerário em 2014. “Eles morreram juntos, então, nada mais certo que fossem enterrados juntos também”, afirmou para mim André, ao mencionar que nove das doze vítimas eram todos estudantes de uma mesma turma na Escola Tasso da Silveira. “O que mais dói que é eles estavam no lugar certo, na hora certa, fazendo a coisa certa”, completou ele, com um argumento também extensamente arregimentado por Adriana em entrevistas à imprensa.

No caminho de carro para o cemitério, André relatou-me desafios vivenciados cotidianamente pela Associação Anjos de Realengo, que a definem enquanto organização comunitária concreta e viva. Em cinco anos de atuação, a entidade viu-se às voltas com aproximações políticas interessadas em dar vitrine à tragédia como plataforma eleitoral, tentativas estas sucessivamente rechaçadas em favor do ativismo independente. Ademais, as tomadas de decisões entre as famílias sobre ações cruciais – como a exumação dos corpos ou a

elaboração das esculturas das vítimas – constituem processos de conversação árduos e delicados, a mexer com a complexidade dos afetos de todos.

Em meio à luta, o adoecimento permanece sempre uma possibilidade, com a qual os familiares precisam corajosamente lidar. Em 2016, por exemplo, André relatou-me que a associação havia optado por ações mais circunscritas na data do massacre em relação ao ano anterior. O extenso cronograma de 2015 envolveu a celebração de uma missa; uma caminhada por Realengo até a Escola Tasso da Silveira; um ato no Cristo Redentor, além da promoção de um concurso de redações e desenhos infanto-juvenis *antibullying*. Acompanhar esses eventos em série mostrou-se deveras desgastante aos familiares, daí a redução. Todavia, deixar o dia passar em branco é algo, certamente, fora de cogitação para os propósitos da entidade.

Na entrada do cemitério, ainda no carro, André mencionou que ali estavam sepultadas outras vítimas de atos de violência extrema no Rio de Janeiro. Dentre elas, João Hélio Fernandes Vieites, de seis anos, cuja família sofreu em 2007 um assalto no trânsito e não conseguiu desvinculá-lo do cinto de segurança antes que os criminosos levassem o carro, arrastando o garoto pelo asfalto até a morte. Essa conexão estabelecida por André entre a tragédia de Realengo e outros episódios igualmente chocantes não é de modo algum arbitraria.

No ato ecumênico de logo cedo, eu havia tomado nota da presença entre os convidados de sobreviventes e familiares que se tornaram ativistas depois de confrontados com acontecimentos dessa magnitude. Lá estava, por exemplo, Luciana Gonçalves de Novaes que, em 2003, ficou tetraplégica ao ser atingida por uma bala perdida dentro do campus universitário no qual estudava. Também compareceu Tânia Lopes, irmã do jornalista investigativo Tim Lopes que, em 2002, durante uma reportagem sobre o abuso sexual de menores em bailes funk, foi sequestrado, torturado e assassinado por traficantes de drogas no Complexo do Alemão.

Uma vez conectados – tanto os familiares de Realengo entre si, quanto eles a outros impactados por eventos trágicos – esses indivíduos conformam, nos termos de Fábio Araújo (2012), uma “comunidade moral”, que os situa, a um só tempo, como “sujeitos de dor” e “sujeitos de direitos”. A criação de vínculos de solidariedade entre eles, em meio à destruição precipitada pela violência, potencializa o valor político dos testemunhos pessoais e confere ao sofrimento uma dimensão social. Tal natureza não decorre apenas pelo fato do sofrimento ser sempre experimentado dentro de arestas culturais, mas especialmente da constatação de que certos arranjos sociopolíticos desencadeiam violências e dores corporificadas.

Logo, ao fomentar essa rede de sociabilidades – que inclui o estar presente enquanto história viva nas mobilizações uns dos outros – familiares de vítimas e sobreviventes expõem que os eventos extraordinários nos quais se viram implicados encontram raízes no viver ordinário de um universo urbano dominado pela insegurança, concomitantemente política, social e corporal. Essa demonstração, potente porque reveladora de mazelas da sociedade como um todo, nem sempre encontra empatia, entretanto. Uma colaboradora de longa data da associação confidenciou-me sobre o ataque armado à escola em Realengo: “Certas autoridades não querem que a gente volte a tocar nesse assunto. Mesmo conhecidos meus muitas vezes condenam a lembrança. Mas essas famílias não podem desistir dessa luta. Como esquecer o que aconteceu?”.

Nesse contexto, na esteira do que identifica Judith Butler (2004), a recordação soa como uma “ofensa pública” perante certos estratos, porque estaria remoendo o trágico e retirando o luto de uma esfera que seria privada por excelência. Tal interdito à manifestação do pesar num âmbito coletivo configura, assim, mais uma violência a que familiares de vítimas e sobreviventes de eventos extremos se veem submetidos e precisam enfrentar. Sob a ótica de Butler, a insistência deles nessa problematização pública desnuda algo difícil de admitir em sociedades individualistas: que, uma vez no mundo, as vidas têm entre si laços de interdependência inescapáveis, os quais falam, simultaneamente, de precariedades e de responsabilidades éticas mútuas.

À luz do observado por Juan Orrantia (2012), argumento que as reminiscências do massacre em Realengo não estão nas vidas dos familiares para serem reparadas ou expulsas – isso é algo irrealizável. As lembranças estão, sim, para serem expressas em contínuas “performances da memória”, que o envolvimento com a associação permite concretizar. Tais performances – equivalentes ao “ato de testemunhar” assinalado por Veena Das (2007) – trazem à tona o passado com seus entes queridos, a tragédia em si mesma e o dia seguinte a ela, quando projetos de vida se interromperam em definitivo e novas trajetórias forçosamente começaram a ser recompostas. A construção do jazigo constitui, sem dúvida, parte desse exercício.

A chegada até esse memorial ocorre por uma pequena passarela, por onde caminhei com André, após ele estacionar o carro. Bancos de descanso e enfeites de motivação infantil compõem um cuidado jardim, mantido pelos familiares, a cercar o monumento funerário. No jazigo, as fotos dos rostos de 11 dos doze jovens que, de súbito, partiram:

Bianca Rocha Tavares, 13 anos; Géssica Guedes Pereira, 15 anos; Igor Moraes da Silva, 13 anos; Karine Lorraine Chagas de Oliveira, 14 anos; Larissa dos Santos Atanázio, 13 anos; Laryssa Silva Martins, 13 anos; Luiza Paula da Silveira Machado, 14 anos; Mariana Rocha de Souza, 12 anos; Milena dos Santos Nascimento, 14 anos; Rafael Pereira da Silva, 14 anos e Samira Pires Ribeiro, 13 anos.

Uma vez nesse espaço, cessou meu diálogo com André. No rosto daquele pai, uma explosão de afetos. Era preciso calar.

3.4.5 De volta à Alerj

Alicerçada pela descrição etnográfica empreendida até aqui, retorno ao plenário da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj), onde na noite do dia 07 de abril de 2016 tomou forma a Sessão Solene em Homenagem às Vítimas da Escola Municipal Tasso da Silveira. Explorarei a seguir o conteúdo de discursos proferidos nessa ocasião, norteadas pelo propósito de refletir sobre como o agenciamento do *bullying* neles se manifesta. Busco, desse modo, identificar implicações semântico-pragmáticas dos usos desse construto, no âmbito da tensão com feições de gênero estabelecida entre “as mães” e o “Estado” enquanto polos discursivos, na esteira da abordagem de Adriana Vianna e Juliana Farias (2011), já apresentada em seção anterior deste capítulo.

A sequência de pronunciamentos dos convidados da mesa diretora sofreu uma interrupção com o ingresso inesperado em plenário de um membro da Casa, o deputado Coronel Jairo, a quem a palavra foi concedida. É com trechos do discurso desse parlamentar que dou início à exposição das falas integrantes do polo masculino no antagonismo antes mencionado, aquele ocupado pela figura do “Estado”. Coronel Jairo apresentou-se como morador e representante da zona oeste carioca, onde está o bairro de Realengo. Segundo ele, uma região geograficamente afastada do centro das decisões públicas e, portanto, ainda carente de benesses estatais. O deputado principiou dizendo:

Querida dar boa noite e dizer da minha alegria de estar aqui nesse momento, que não é muito alegre porque faz recordar uma covardia que um louco fez lá em Realengo contra as nossas crianças. (...) Eu quero cumprimentar as famílias, sei que não existe solução pra isso, essa dor é muito forte, a gente sabe, um filho, uma filha, o valor que tem dentro do peito. Eu tenho um chefe de gabinete (...) que perdeu um menino agora (...) com uma doença grave. Quando então, através de um monstro, um covarde invade a escola onde a gente sempre imagina que os nossos filhos estão protegidos e ceifa a vida de um adolescente, é muito pior, é muito grave. Mas tenho certeza também que o próprio poeta, Nosso Senhor Jesus Cristo, só dá o fardo que podemos carregar. (...) Eu quero que vocês creiam, tenho certeza absoluta, que Deus,

quando permite isso, é porque Ele tem uma missão pros vossos filhos. Vossos filhos talvez estejam hoje representando e salvando vidas ao lado do Criador.

Terminado tal discurso, os trabalhos da mesa retomaram a normalidade com a fala do subtenente Marcio Alexandre Alves, a primeira autoridade acionada para atender à ocorrência na Escola Tasso da Silveira. Um conjunto de ambivalências perpassou esse pronunciamento. De um lado, Alves buscou posicionar como herói dos acontecimentos o estudante Alan Mendes Ferreira que, mesmo baleado, deixou o colégio para buscar ajuda e acabou por encontrar o policial numa *blitz* nas imediações. “Queria eu ter chegado minutos antes, ter evitado isso, ter parado o Wellington [o assassino] na rua, ter feito uma revista e encontrado aquelas armas. Ele não chegaria à escola e nada disso teria acontecido”, externou.

Por outro lado, dirigiu-se ao Cônsul Geral do Canadá no Brasil, que compunha a mesa, para assinalar: “Em 2015, eu recebi uma medalha do seu país, de um grupo antiterrorismo. (...) Por incrível que pareça, aqui do nosso Estado eu não tenho [uma medalha], mas o seu país, bem distante daqui me agradeceu. Aqui do nosso Estado eu não tenho nenhum tipo de condecoração”. Por fim, completou em defesa da segurança escolar: “Hoje nós temos o Proeis [Programa Estadual de Integração na Segurança], onde a Polícia Militar atua nas escolas, mas devido à crise que nós estamos tendo [no país], alguns policiais estão deixando de trabalhar porque não estão recebendo [seus salários]”.

O último componente da mesa a se manifestar foi o deputado Iranildo Campos, que presidiu a sessão solene. De saída, o parlamentar anunciou que acabava de receber a notícia da aprovação definitiva Lei Federal n. 13.277 de 2016, a qual declara a data de 07 de abril, dia do ataque armado em Realengo, como Dia Nacional de Combate ao *Bullying* e à Violência na Escola. “Já podem ter a certeza de que eu vou tentar incluir no calendário oficial do Estado do Rio de Janeiro essa data. Até porque, as informações que nos chegaram, na época dessa tragédia, é que o Wellington [o homicida] é um ex-aluno dessa escola e que ele tinha uma revolta porque ele sofreu *bullying* nessa escola”, afirmou.

Adiante, destacou, em referência aos Estados Unidos: “No nosso país isso é novidade. Nos países americanos [*sic*], os alunos compram arma em qualquer lugar, chegam na escola e matam 10, 20, 30 colegas, fazem chacinas. Normalmente, a gente vê isso no noticiário internacional. Aqui no nosso país não tem isso. (...) [A] gente vem daquela época antiga, da nossa formação familiar que não existia violência, no máximo era briga de rua e a gente vê a

violência crescer cada dia. (...) Mas quando fala em criança, gente, é muito dolorido”, disse Campos que, em seguida, silenciou para conter o choro. Pouco depois, prosseguiu:

É a primeira vez que essa Casa está fazendo uma sessão solene em homenagem a crianças de quem a vida foi covardemente retirada. (...) É muito fácil homenagear jogador de futebol ou artista, o poeta, enche de gente. Mas quando eu vejo hoje uma homenagem para essas crianças, eu vejo pessoas com dor no coração, que vieram aqui às vezes até pra se encontrar, que eu sei da associação que vocês têm, (...) das mulheres. (...) E vocês façam essa observação, homens: que a maioria das brigas no nosso país, nas lutas pelos direitos humanos da sociedade, principalmente das crianças, é a mulher que está de frente. Poucos políticos, homens, botam a cara, se envolvem nisso, não sei por quê. (...) Naquele momento [da tragédia], o prefeito do Rio de Janeiro se preocupou e contratou alguns porteiros para ficarem nas escolas, que hoje não estão mais trabalhando. (...) Tudo bem, não pode o porteiro, bota detector de metal, por que não bota um guarda municipal? (...) A vida das nossas crianças não é competência dos políticos resguardar a sua integridade? Na hora que a mãe ou o pai deixa uma criança na escola, eles acreditam que a criança está segura. E aí acontece isso. Até quando a gente vai ficar nessa dúvida?

O discurso de Campos, então, sofreu uma interrupção. Cristina Leonardo, que atuou como advogada dos vitimados pelas chacinas da Candelária e de Vigário Geral, pediu a palavra⁵¹. Com a exposição dela, gostaria de demarcar a apresentação aqui de relatos do polo discursivo feminino, aquele cristalizado pela figura das “mães” (Vianna; Farias, 2011). Cristina dirigiu-se, com fina ironia, ao deputado: “Eu gostaria de fazer uma sugestão ao senhor. Porque poucos deputados no Rio de Janeiro olham com tanto carinho como o senhor está olhando para as vítimas de violência. (...) Eu gostaria de sugerir ao senhor que pensasse num projeto de lei para essas questões das escolas. Já que o senhor está falando sobre isso, acho que essa é a Casa, acho que esse é o momento do senhor pensar nessa reivindicação das mães”.

Pego de surpresa, o parlamentar driblou a colocação de Cristina argumentando que concretização de uma lei não é um processo simples, especialmente no que tange à delimitação orçamentária de implementação. Cristina retrucou: “Tem emenda de gabinete pra Copa do Mundo, tem emenda pras Olimpíadas e, nesse momento, eu acho que isso seria uma prioridade, porque a educação em primeiro lugar, esse país só vai mudar com educação”. Pressionado, o

⁵¹ As chacinas da Candelária e de Vigário Geral são crimes de ódio que aconteceram no Rio de Janeiro no ano de 1993, num intervalo de cerca de um mês entre um e outro. Na primeira, moradores de rua que dormiam nas escadarias da Igreja da Candelária foram alvejados por um grupo de policiais e oito terminaram assassinados. Na segunda, 21 residentes da favela de Vigário Geral acabaram executados por um grupo de extermínio, que também contava com membros da polícia. Ainda em comum, as duas tragédias têm entre si o perfil das vítimas: a maioria compôs-se de jovens, negros e pobres. Além disso, a impunidade dos criminosos configura um traço a assemelhar os dois episódios.

deputado se prontificou a apresentar uma indicação legislativa na Assembleia pela instalação de detectores de metais em todas as escolas públicas estaduais⁵².

Pouco antes da sessão se encaminhar para sua parte final, quando os familiares das vítimas receberiam placas e flores em homenagem, houve uma nova quebra de protocolo. Adriana, enquanto presidente da Associação Anjos de Realengo, solicitou espaço de fala. A manifestação dela, nessa oportunidade, diferenciou-se da primeira prevista pelo roteiro da sessão. Dessa vez, as palavras de Adriana libertaram-se do tremor para, com uma assertividade político-afetiva (Gould, 2010), voltar-se ao deputado:

Eu gostaria de manifestar aqui um fato com que nós viemos lutando todo esse tempo. Nós, desde que perdemos nossos filhos, viemos lutando, unimos as nossas forças. Dizem que morto não tem voz; a minha Luiza tem voz. Eu sou a voz da minha filha. Eu sou a voz destas onze crianças, com a minha doze, que perderam a vida na chacina de Realengo. Nossos filhos perderam a vida dentro de uma escola, estudando. Nossos filhos não estavam numa festa, nossos filhos não estavam em lugar nenhum pra que alguém dissesse que foi uma fatalidade. Eu não posso admitir que crianças que estão dentro da escola estudando, com o seu caderno, com seu lápis, sua borracha, sejam executadas. Nossos filhos foram mortos como bandidos, foram executados com seus cadernos, com seus lápis, dentro de uma escola do município. E o que aconteceu depois disso? Tentam fazer nós engolirmos que nossos filhos estavam dentro da escola e que foi uma fatalidade. Eu não posso engolir isso, eu não posso aceitar. Sabe por quê? Porque a escola foi feita pros nossos filhos, pra todas as crianças, irem em busca de um futuro promissor. Lugar de criança é dentro da escola. Se você não põe seu filho dentro da escola, você é convidado a comparecer ao Conselho Tutelar. E quando você põe seu filho dentro de uma escola e ele vem perder a vida dentro dessa escola, eu pergunto: o que têm a nos dizer, que foi uma fatalidade? Isso é resposta? Em nome das nossas crianças, em nome da minha filha, nós vamos pedir ao senhor, encarecidamente, que vire lei no nosso Estado que no dia 07 de abril em todas as escolas, tanto municipais quanto estaduais, existam trabalhos falando sobre a violência e contra o *bullying*. Hoje a nossa luta não é mais pelos nossos filhos, porque não estão mais dentro da escola. Hoje a nossa luta é pelos filhos dos nossos vizinhos, é pelos nossos amigos e pelos nossos parentes. O nosso ensino público está uma vergonha. O mínimo que as autoridades têm a fazer por nós é que haja mudança na educação. Então, eu acho que o dia 07 de abril de 2011 foi a pior tragédia que aconteceu no nosso país, abalou o mundo inteiro. E o que foi feito depois disso? Nada. Nada foi feito depois do dia 07 de abril. Só a minha vida e de todas essas famílias que mudou. Então, eu lhe peço deputado, se comprometa conosco, com carinho, de pensar na nossa proposta, que ela vire a Lei Anjos de Realengo, é tudo que nós queremos.

A agência do *bullying* nas falas outrora destrinchadas sinaliza a existência de disputas semióticas em torno dessa noção, a exemplo do que John Collins (2015) verifica em uma etnografia sobre os processos de construção de ideologias raciais no Brasil. Fundamentado pela perspectiva peirceana, Collins advoga que atentar para o desenvolvimento de tais confrontos

⁵² A insistência do poder público nesse tipo de medida se sofisticaria no ano seguinte, pouco antes de se completarem seis anos da tragédia em Realengo. Em 30 de março de 2017, a adolescente Maria Eduarda Alves da Conceição, de 13 anos, morreu na quadra poliesportiva de uma escola municipal carioca, ao ser atingida por balas perdidas de um enfrentamento entre policiais e criminosos nos arredores. O então prefeito do Rio de Janeiro, Marcelo Crivella (PRB), anunciou como providência ao caso a encomenda dos Estados Unidos de uma argamassa especial, para a construção de muros blindados em instituições de ensino da cidade situadas em zonas de risco. Os educadores da escola onde estudava a jovem Maria Eduarda rebateram a ideia, solicitando ao governante uma “blindagem social” do colégio, com serviços de assistência social, cultura e saúde na comunidade onde está instalado (Lisboa, 2017).

coloca-se como algo fundamental, posto eles exercerem efeitos concretos sobre a vida cotidiana e sobre a produção da história. Segundo o autor, esses embates falam da instauração de certos “regimes de disciplina e normalização” sobre os sujeitos, como também da insubordinação a essas formas de governo mesmas.

Iluminada por tais reflexões, a narração etnográfica aqui exposta evidencia que o vocábulo *bullying*, enquanto um significante, adquire significados radicalmente diferenciados a depender da posição de quem o interpreta nos discursos apresentados. Nesse panorama, as tensões incrementam-se diante do fato de estar em disputa semiótica uma palavra anglófona, que não encontrou no português do Brasil uma tradução bem estabelecida.

Aos pronunciamentos situados no polo discursivo estatal, é fundante a figura de Wellington Menezes de Oliveira enquanto criminoso responsável pelo ataque armado à escola em Realengo. Nesse quadro, a acepção de *bullying* serve para sustentar um “diagnóstico como explicação” (Bezerra, 2011) para a tragédia. Sob tal ótica, o *bullying* sofrido na época de estudante teria propiciado um desajuste psíquico de monta em Wellington, tornando-o o “louco”, o “monstro”, o “covarde” que veio a se vingar por meio de uma chacina.

Essa interpretação procura destacar o caráter extraordinário desse evento em nosso país. Dessa maneira, compartilha de uma negação assinalada por Leandro Karnal (2011), ao rememorar o clássico “O homem cordial” de Sérgio B. de Holanda (1995 [1936]): aquela referente à contrariedade da sociedade brasileira em se ver como violenta. Segundo Karnal, essa “narrativa pacifista” a compor a identidade nacional possui uma contraface, conformada pelo exercício de agressividades cotidianas, geradoras de vínculos grupais segregacionistas. Tal fenômeno pode ser observado desde as atividades mais triviais do dia a dia do brasileiro – basta assistir à programação televisiva, movimentar-se pelo trânsito ou ir a um jogo de futebol. Afirma o autor: “Temos ódio ao ódio, apesar de ele nos seduzir”.

Para Karnal (*id.*), tal recusa da violência conecta-se a dois fatores históricos essenciais. O primeiro de que no Brasil nunca teriam existido guerras, mas somente “agitações”, uma quimera que os registros provam inverdade. O segundo assenta-se numa infiltrada tradição cristã na cultura nacional, a afirmar a ira como pecado e o perdão enquanto exigência. Ecos dessa ideologia religiosa manifestam-se na atuação estatal não apenas em palavras de discursos como os antes apresentados, mas em signos diversificados. “Sob a proteção de Deus declaro aberta a Sessão Solene em Homenagem às Vítimas da Escola Municipal Tasso da Silveira”, anunciou o deputado Iranildo Campos no início do ato público em análise aqui. Nessa fala, às

costas do parlamentar, uma imagem de Nossa Senhora Aparecida, além de um vultoso crucifixo no alto do plenário da Alerj. Trata-se de uma cena nada incomum nos universos da ação estatal que, em tese, deveria ser laica.

Se, para os entes estatais, a explicação do massacre em Realengo modela-se pelo diagnóstico, a solução para evitar a repetição desse tipo de episódio deve advir do incremento do aparato repressivo, cristalizado nas propostas de reforço do policiamento escolar e da instalação de detectores de metais. Na contramão disso, mostra-se plausível recordar o constatado por Michel Misse (2006): os dispositivos de polícia só podem ser eficazes onde o crime é excepcional. Esse, contudo, não indica ser o caso brasileiro. Como visto, a conformação de uma “comunidade moral” (Araújo, 2012) entre sobreviventes e familiares de vítimas situa-se enquanto atestado de crimes hediondos recorrentes e impunes.

Para compreender e agir sobre a violência, aponta Misse (*op. cit.*), é necessário forçar o olhar para fatores macroestruturais de âmbito nacional, tais como o inchaço urbano desordenado, a insegurança da empregabilidade, a obsolescência de instâncias judiciárias e a depauperação do sistema educacional. Ademais, há que se incluir nessa caldeira o impacto de mecanismos internacionais de governo, como os neoliberais da atualidade. Conforme alerta Norbert Elias (1997), em contexturas assim têm-se não apenas conflitos socioeconômicos, mas também geracionais, tendo em vista que principalmente os jovens de estratos mais desfavorecidos da população tendem a encontrar severas dificuldades em identificar caminhos para um “futuro pleno de significado”.

É sobre esse panorama que os discursos aglutinados no polo feminino lançam holofotes. Dessa forma, as vozes das mulheres manifestadas na sessão solene não se equilibram na figura do assassino de Realengo; a ele, não há qualquer menção, direta ou indireta. A escola pública emerge como protagonista nos pronunciamentos delas. Isso me faz recordar algo dito a mim por uma pesquisadora e docente da área da psicologia escolar, com quem conversei durante o trabalho de campo⁵³. Ela contou-me que costuma discutir o caso de Realengo com seus estudantes quando o assunto em sala de aula é o *bullying*:

Sempre faço a seguinte reflexão: o criminoso foi um rapaz que disseram ter sofrido violência na escola. Mas ele não foi atrás dos agressores, porque ele poderia ter ido; ele foi atrás da escola. O acerto de contas é com a escola, não é com os agressores. (...) Então, tem algo aí pra gente refletir (...). Por que o acerto de contas é com a escola? Por que se picha muro de escola, por que se destrói escola? Eu acho que tem algo aí que está sendo comunicado.

⁵³ Entrevista de maio de 2015.

A fala de Adriana, na posição de presidente da Associação Anjos de Realengo, elabora constatações, faz perguntas e busca respostas nessa mesma direção. Dessa maneira, embora agencie o *bullying* na forma clássica de um “dispositivo *psi*” (Rose, 2011), a tratar da violência e do sofrimento desde o indivíduo, minha interpretação etnográfica é que Adriana o faz inserindo essa noção num “paradigma sociológico”, no âmbito de um “problema estrutural” (Derber; Magrass, 2016), em que a violência está longe de ser, nas palavras dela, uma “fatalidade”. Logo, trata-se de um agenciamento enormemente diferenciado daquele verificado no polo discursivo estatal, a despeito do emprego do mesmo termo significante.

Adriana expõe com clareza a concentração na escola pública brasileira daquilo que Giorgio Agamben (2007) classifica por “vida nua”: aquela não revestida de valor político, portanto, passível de extermínio, capaz de se dar de forma imediata ou não. Como bem precisa Michel Foucault (2002), a potencialização dos riscos de morte, a exposição à morte, o desprezo, o banimento e a “morte política” configuram também meios indiretos eficientes de tirar a vida, posto ameacem sua plenitude. Isso apareceu com nitidez no depoimento lúcido ofertado a mim por uma educadora da rede pública de ensino gaúcha. Ao avaliar seus desafios institucionais perante um aluno de aprendizado descompassado, disse-me ela:

Porque ele tinha um tempo diferente, eu o *acusei*. Será que não fazemos isso sempre? Agora eu consigo ver isso. Quantos será eu já *matei*, em termos de educação, porque não respeitava a diferença? Agora, eu quero salvar. Mas eu poderia ter matado aquele aluno se não tivesse me dado conta da minha postura (grifos meus).

O dilema dessa professora, ao exercer sua profissão num ambiente tangenciado pela opressão e pela precariedade nas mais diversas direções, vai de encontro ao clamor do testemunho de Adriana, por uma escola pública onde todos os estudantes tenham a chance de se construir de forma segura enquanto sujeitos. Logo, é uma seguridade que não reside *stricto sensu* no policiamento escolar ou na instalação de detectores de metais.

De um lado, a fala de Adriana – a exemplo daquela da advogada Cristina Leonardo – evoca duas “representações coletivas” que, segundo Simoni L. Guedes (2014), manifestam-se paradoxalmente em meio à sociedade brasileira: uma “valorização difusa da educação” como solução por excelência para o enfrentamento da violência urbana e, de modo concomitante, uma do mesmo modo “difusa desvalorização da escola pública” como ferramenta para tal transformação. De outro lado, porém, entendo que a leitura sociopolítica de Adriana consegue

avançar para além dessas percepções. A ativista não se concentra em demandas específicas, como a universalização do ensino, o aperfeiçoamento do conteúdo programático ou o melhoramento infraestrutural dos espaços educacionais, mas, ao mesmo tempo, toca em todos esses tópicos desde uma ótica holista.

À luz das reflexões de Guacira Louro (2000), advoga-se aqui que o discurso de Adriana fala da conformação de uma escola onde “identidades sociais” possam se desenvolver e habitar com completude de sentido e de ação. Atentar para os modos como se dá esse processo de socialização é algo vital nas sociedades urbanas ocidentais pois, como enfatiza a autora, essas coletividades “... apostam muito na escola, criando mecanismos legais e morais para obrigar que todos enviem seus filhos e filhas à instituição e que esses ali permaneçam alguns anos” (*ibid.*: 13). Ou seja, como assinala Erving Goffman (1975), o ingresso na vida estudantil constitui o momento-chave em que esses sujeitos ultrapassam os limites da convivência doméstica, em geral restrita a um grupo determinado, para entrar em contato com a multidão, a alteridade e as relações de poder entretidas nesses domínios, no interior de um processo de rebatimento inevitável sobre as configurações identitárias.

Portanto, na linha do ressaltado por Marcos Rolim (2014), o testemunho de Adriana não abraça uma “teoria da educação como resposta para todos os problemas”. Trata-se, sim, de um depoimento que reconhece o “fracasso sistêmico” da rede de ensino público brasileira, isto é, seu quinhão numa “socialização maléfica” que espalha uma “pré-cidadania” e, por conseguinte, interdita a crianças e jovens possibilidades de reconhecimento, respeito e agência na sociedade. Na contramão disso, ainda sob a lógica desse mesmo autor, aparece no discurso de Adriana o desejo por uma vivência escolar que, em vez de variável de risco, atue como “fator protetivo” contra a materialização tanto de agentes, como de vítimas de violência.

Em seu pronunciamento, a ativista dirige essa aspiração diretamente ao deputado presidente da sessão solene, entendido como representante de um corpo de parlamentares com responsabilidade sobre tal quadro. Adriana, portanto, personaliza o ator político, ao contrário do que ocorre no discurso do deputado, no qual os agentes públicos surgem de maneira genérica e ele mesmo parece descolado de sua própria classe.

Logo, enquanto o deputado posiciona o episódio de Realengo como uma excepcionalidade e propõe remediações pontuais – como a criação de um Dia Estadual de Combate ao *Bullying* ou a instalação de detectores de metais nas escolas –, Adriana “descende ao ordinário” (Das, 2007). Meu argumento é que ela projeta a ideia de *bullying* para denunciar

“processos cruéis de produção de vidas dispensáveis” (Vianna; Farias, 2011) em curso dentro das escolas brasileiras. Dessa maneira, tomando de empréstimo as palavras dessas autoras, pode-se dizer que a ativista se movimenta no “... duplo limite político da perda pessoal e da ação coletiva, dos vivos e dos mortos, da contenção e do desvario, do cotidiano e do extraordinário” (*ibid.*: 112).

3.4.6 O caminhar do ativismo

Após participar dos eventos que cercaram a memória dos cinco anos da tragédia na Escola Tasso da Silveira, meus contatos com Adriana pelas redes sociais se estreitaram. Continuei, dessa forma, a acompanhar a trajetória dela e da Associação Anjos de Realengo nessas plataformas, como também por notícias da imprensa. Nos últimos meses do ano de 2016, a ativista ganhou atenção pública com o lançamento do livro “Meu anjo Luiza” (Editora Illelis), que escreveu em homenagem à sua filha. Uma ficção infantil, a obra conta a história de uma anjinha que veio para a Terra espalhar amor e depois retorna ao céu.

Em entrevistas, Adriana destacou que seu objetivo com o livro é promover entre as crianças valores humanos, no âmbito da luta para prevenir o *bullying* nas escolas (nesse sentido, *cf.* Ramalho, 2016 e Estúdio i, 2016). Ela iniciou a distribuição inteiramente gratuita da obra no Espaço de Desenvolvimento Infantil Luiza Paula da Silveira Machado, uma das doze pré-escolas que a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro batizou com os nomes das vítimas do massacre, na forma de reparação simbólica às famílias, além da pecuniária. Pouco tempo depois do lançamento do livro, nos primeiros dias de 2017, Adriana anunciou pelas redes sociais a formalização de uma parceria com o consultor educacional Ricardo Chagas no projeto “*Bullying, o game. Vamos vencer juntos esse vilão*”, com a proposta de promover atividades lúdicas e de formação na temática, voltadas a crianças, pais e educadores⁵⁴.

Vê-se, em tais iniciativas, uma continuidade do agenciamento do *bullying* na sustentação do ativismo. Entretanto, no curso dessa etnografia por intermédio do ciberespaço, minhas reflexões mobilizaram-se menos por ações propriamente ditas que pela presença de um elemento em particular no discurso de Adriana acerca da tragédia. A percepção disso me abriu uma janela para interpretar a agência do construto em sua capacidade de retirar das sombras a

⁵⁴ *Cf.* www.facebook.com/vamoslutarjuntos.

“subordinação interseccional” (Crenshaw, 2002) constituinte e naturalizada na desigual sociedade brasileira.

Na série “Mães em Luta” (2016), exibida pela TV Futura, Adriana afirmou acerca do ataque à escola: “A gente começa a perceber que foi um crime também contra a mulher. A maioria foram meninas: foram 10 meninas e 2 meninos”. De fato, o depoimento à imprensa de Thayane Tavares (TV UOL, 2016), uma das estudantes sobreviventes, hoje paraplégica por conta dos ferimentos, dá conta dessa realidade:

Ele deu o primeiro tiro, pegou um amigo meu que estava na minha frente. (...) Depois, pegou em mim, eu defendi, foi pra pegar na cabeça, eu defendi com o braço. (...) Ele foi, deu tiro no resto da turma, *nas meninas*. Depois ele voltou em mim, viu que eu ainda estava viva, ele mexeu no meu pé, eu olhei pra ele, ele botou a arma na minha cabeça e falou: *‘Você ainda não morreu? Você vai morrer porque você é muito bonitinha’* [grifos meus].

Ao levantar esse viés de gênero que atravessa o ataque armado, Adriana incrementa o repertório de elementos a politizar seu testemunho. Em sintonia com a análise de Judith Butler (2004), pode-se dizer que, além de questionar o Estado e a sociedade sobre a vulnerabilidade das jovens vidas que habitam as escolas públicas brasileiras, Adriana desvela a existência de uma hierarquia no âmbito da qual algumas dessas vidas – no caso aquelas das meninas – se encontram em posição de maior susceptibilidade à violência.

Desde uma problematização antropológica, é possível ainda afirmar que a tragédia em Realengo se perpassa não só por um recorte de gênero, mas também possui contornos étnico-raciais e socioeconômicos dignos de nota. Ao se olhar para os retratos das vítimas, todas estudantes de uma escola pública de uma região periférica da cidade do Rio de Janeiro, a afrodescendência não pode passar despercebida.

Desigualdades raciais, de gênero e de classe, conforme abordado em capítulo anterior, abastecem “categorias de acusação” (Velho, 1981b) que, historicamente, determinam segregações, vulnerabilidades e violências na sociedade brasileira. Como dito, é justamente sobre esses conteúdos acusatórios que, a partir da primeira década dos 2000, a agência do *bullying* se sobrepõe, em meio uma série de tensões cotidianas impulsionadas por um conjunto de políticas inclusivas, cujo nascimento ocorre nos governos presidenciais do Partido dos Trabalhadores.

Baseado nas reflexões de Veena Das (2007) acerca da materialização de “eventos críticos”, o esforço da presente etnografia em esmiuçar essas circunstâncias do massacre em

Realengo robustece o argumento de Adriana de que esse crime não pode ser classificado como uma fatalidade. Pelo contrário, esse acontecimento extremo se faz de iniquidades e opressões ritmadas e concretas presentes no dia a dia nacional. Também não se coloca como mera coincidência que, diante dessa tragédia, a noção de *bullying* ganhe força e passe a ter significações disputadas, no âmbito do confronto aqui exposto, entre a Associação Anjos de Realengo e o Estado. Já aquecido num plano ordinário, o construto, em ato contínuo, alcançou ebulição perante a violência tida por extraordinária.

Logo, se uma primeira leitura do ataque armado à Escola Tasso da Silveira pode se dar a partir de comparações com aquele à *Columbine School*, nos Estados Unidos, o aprofundamento analítico da contextualização nacional nos conduz, implacavelmente, a complexas facetas de uma realidade propriamente brasileira.

3.5 *Bullying*, eventos críticos e a agenda transnacional

Em 2016, a Organização das Nações Unidas (ONU) trouxe a público o relatório “Terminando o tormento: enfrentando o *bullying* do pátio da escola ao ciberespaço”⁵⁵. Esse documento – cujo escopo é a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e, dentro dela, o objetivo de terminar com todas as formas de violência contra crianças – foi o primeiro do organismo supranacional unicamente focado no *bullying* (United Nations, 2016).

Uma referência inicial da ONU à temática aparece uma década antes, porém, num estudo de natureza mais ampla, intitulado “*World Report on Violence Against Children*” (Pinheiro, 2006)⁵⁶. O assunto ainda viria à tona de forma pontual em 2009, num guia dirigido a professores, chamado “*Stopping Violence in Schools*”, elaborado no âmbito da Década Internacional pela Cultura da Paz e Não Violência para com as Crianças do Mundo (2001-2010)⁵⁷. Nesse guia, ao contrário do *world report* antes mencionado, o *bullying* recebe uma

⁵⁵ No original, “*Ending the torment: tackling bullying from the schoolyard to cyberspace*”.

⁵⁶ Em livre tradução, “Relatório mundial sobre violência contra crianças”.

⁵⁷ Em livre tradução, “Parando a violência nas escolas”. Esse material pedagógico foi também comemorativo do vigésimo aniversário da Convenção sobre os Direitos da Criança, instrumento de defesa de direitos humanos formalizado em 1989 e ratificado por todos os países-membros das Nações Unidas com exceção dos Estados Unidos. Dentre as razões para a não aprovação formal do governo norte-americano, desponta a tensão gerada pelo artigo da convenção que veta a pena de morte e a prisão perpétua para menores de 18 anos e, dessa maneira, conflita com legislações estaduais em vigor no país (Rosemberg; Mariano, 2010).

definição estabelecida, como um processo de intimidação sistemática entre pares no ambiente escolar, com possibilidade de conduzir a “ataques físicos fatais” (Unesco, 2009).

Essa íntima relação com “eventos críticos” (Das, 2007) se mostraria fundante à argumentação apresentada pelo relatório pioneiro a tratar do *bullying* com exclusividade, o qual conta com a assinatura de cientistas, ativistas e consultores das agências das Nações Unidas (United Nations, 2016). Dentre os autores, está o sueco Dan Olweus, reconhecido como o precursor das pesquisas científicas sobre *bullying*; Susan Limber, investigadora responsável pela difusão dos estudos de Olweus nos Estados Unidos; como também Christina Salmivalli, idealizadora do *KiVa Program*, renomado programa *antibullying* escolar sediado na Finlândia.

Tal time de *experts* referenda um conjunto de elementos a compor uma narrativa contemporânea sobre o *bullying*. Em meio a esses componentes, aparece calcificada a percepção de que o *bullying*, enquanto fenômeno de violência, pode atuar como gatilho tanto para suicídios, quanto para ataques armados juvenis. Acerca destes últimos, o relatório respalda-se por dados de uma investigação empreendida nos Estados Unidos, motivada pelo impacto do episódio de *Columbine High School* (United States Secret Services; United States Department of Education, 2004). Segundo essa pesquisa, no período de 1974 a 2000, o país registrou 34 tiroteios em escolas, nos quais 75% dos 41 perpetradores teriam sido alvos de intimidações, perseguições e/ou ferimentos previamente aos atos de violência extrema.

Além do vínculo com eventos letais, o relatório da ONU (*op. cit.*) postula em sua narrativa que o *bullying* pode alavancar – seja em vítimas, seja em agressores – desordens físicas (como dores de cabeça e de estômago, perda de apetite e fadiga), emocionais (como baixa autoestima, ansiedade e depressão) e também pedagógicas, comprometedoras da performance escolar. Ademais, as cicatrizes deixadas por esses distúrbios seriam capazes de conduzir os sujeitos na idade adulta a comportamentos de risco e antissociais, dentre eles, a drogadição e a delinquência. Em tal panorama, certos grupos sociais teriam mais susceptibilidade a esses males: crianças e jovens com deficiência ou dificuldade de aprendizado; pertencentes a grupos étnico-raciais, linguísticos ou religiosos “minoritários”; de orientação sexual ou gênero não conformativos; de aparência estética não adequada a padrões dominantes; como também aqueles na condição de refugiados.

Por conseguinte, o documento destaca que a prática do *bullying*, como de qualquer violência, “... enfraquece o progresso social, gera altos custos para a sociedade, retarda o

desenvolvimento econômico e erode o capital humano e social das nações” (*ibid.*: VII). Como trilha de enfrentamento do fenômeno, o relatório recomenda que

... por meio do aprimoramento do senso de responsabilidade das crianças em prevenir a discriminação e a violência, ao promover a solidariedade, o respeito mútuo e a tolerância, os adultos podem ajudar a construir um ambiente inclusivo onde nenhuma criança é deixada para trás e onde as crianças recebem suporte para conquistar habilidades para a vida, aprendendo a lidar com a adversidade, bem como fortalecendo sua resiliência e autoconfiança” (*ibid.*: VI)⁵⁸.

Com tal argumentação, portanto, as Nações Unidas catapultam nesse relatório as arestas de um debate transnacional sobre *bullying*, que compartilha do tom dos estudos desenvolvidos nos principais polos de pesquisa, situados ao Norte do mundo. A etnografia desse gênero de documento revela-se importante para desconstruir seu *status* ocidental de “fonte de proteção de valores ontológicos” (Schuch, 2005), de modo a vê-lo como o que realmente é: um material de estatuto particular, fruto de uma filosofia política específica, situado num tempo/espaço singular. Com base numa analítica desse tipo, por conseguinte, é possível trazer para o primeiro plano a atuação dos “empreendedores morais” (Becker, 2008), responsáveis por moldar a noção de *bullying*, concomitantemente, em textos e práticas.

Percebe-se ecoar no referido relatório das Nações Unidas um contraste pulsante na discussão contemporânea sobre a realidade infanto-juvenil no Ocidente: aquele entre “crianças em risco” e “crianças como risco” (Stephens, 1995). Dito de outro modo, verifica-se nesse debate um consenso de que é preciso lidar com crianças “fora de lugar” não apenas na posição de vítimas, mas também de agentes de violência. Fortalece-se, nessa contextura, uma busca obstinada em promover uma infância “normal” que, como discute Clarice Cohn (2013), seria determinante para a conduta civilizada do indivíduo jovem e, depois, adulto. Sob tal ótica, a vivência de situações anômalas nessa primeira fase da vida – como o *bullying* – conduziria a males físicos e psíquicos, quando não ao suicídio e à criminalidade.

Todavia, nos tratados sobre infância das Nações Unidas, a normalidade não surge mencionada nesses termos, tendo em vista tomar a forma de um princípio ético universalizado. Nas entrelinhas, quem seria então a criança “normal”? Na perspectiva desses documentos, subsidiados prioritariamente pelos saberes das ciências médicas e psicológicas, tal modelo encontra materialidade no infante ocidental, entendido como indivíduo protegido por uma família nuclear tradicional, na qual é amado, ouvido e compreendido e desde onde está

⁵⁸ Ambas as traduções do parágrafo são minhas.

garantido seu acesso à saúde, à educação e à cultura (Stephens, *op. cit.*). Ademais, como fica claro no relatório centrado no *bullying*, trata-se do sujeito educado para a tolerância, a responsabilidade, a autoconfiança e a resiliência (United Nations, 2016).

Logo, vê-se em jogo uma moldura de infância que informa mais sobre as aspirações dos adultos do que sobre as crianças em sua concretude. Trata-se de uma percepção de cidadania oriunda de um modo de governo presente nas mais poderosas democracias neoliberais, para as quais as Nações Unidas, historicamente, têm atuado enquanto organismo mediador na difusão de valores, saberes e técnicas do Norte para o Sul do mundo (Stephens, 1995). São sociedades onde impera um capitalismo avançado de “estilo emocional” (Illouz, 2007), ontologicamente assentado no arranjo das subjetividades que, uma vez alvo de intervenções psicoterapêuticas, se tornariam ajustadas à resolução de problemas interpessoais e conflitos coletivos, em direção à pacificação social.

Em tal cenário, de um lado, as crianças recebem direitos; de outro, porém, são cada vez mais despolitizadas enquanto sujeitos. Primeiramente, porque não há como estabelecer uma normalidade e, portanto, universalidade para a infância. Nesse sentido, em uma revisão do estado da arte da antropologia da criança, Clarice Cohn (2013) demonstra, a partir da exploração de uma série de etnografias, que coletividades diferentes vivenciam essa etapa do desenvolvimento humano de formas variadas. Isso significa que nem sempre rendem a esse período um atributo de singularidade como ocorre no Ocidente, sendo assim a infância apenas mais uma das fases de vida dos sujeitos.

Além disso, as crianças são posicionadas nesses documentos supranacionais em uma “*duty-free society*” (Scheper-Hughes; Sargent, 1998), ou seja, numa sociedade liberta de obrigações, onde os próprios infantes, pelo aprendizado socioemocional propagado pelos adultos, devem se constituir enquanto sujeitos responsáveis pelo combate da violência no mundo. Portanto, ainda que a vulnerabilidade de certos grupos sociais seja enfatizada, como ocorre no relatório concentrado no *bullying*, vê-se suspendida de abordagem a precarização das estruturas estatais de bem-estar, as relações de dominação Norte-Sul e o aprofundamento avassalador de desigualdades em diferentes frentes. Diante de todo esse panorama de avanço neoliberal, que tem se mostrado deveras hostil à vida das crianças, soa no mínimo descabido sugerir o empoderamento delas mesmas para resolver algo que as ultrapassa e oprime.

Logo, verifica-se nesse quadro de debate transnacional um fluxo Norte-Sul em prol da estabilização de um campo semântico específico a gravitar em torno do *bullying* e, por

consequência, dos episódios de violência extrema a ele associados. Entretanto, a imersão etnográfica nos contextos onde “eventos críticos” (Das, 2007) tomam forma – o que foi feito aqui em relação ao chamado “Massacre de Realengo” – evidencia que, embora pujante, essa corrente pela solidificação de significado não flui sem obstáculos, conformados pela atuação local de atores como a Associação Anjos de Realengo.

No ativismo dos membros dessa entidade, construído nos meandros da dor e do cotidiano, ainda que tenha mantida sua feição de dispositivo de governo, o construto do *bullying* surge também agenciado, nas palavras de Michel Foucault (1993), como uma “tecnologia do eu”. Nessa forma, tal conceito passa a compor o repertório de ação de indivíduos que, confrontados pelo “conhecimento venenoso” (Das, *op. cit.*) do sofrimento gerado pelo trágico, redesenham subjetividades, trajetórias e projetos para seguir vivendo.

Sob essa perspectiva, enchem-se de sentido as palavras manifestadas pela associação no convite ao ato ecumênico quando dos cinco anos do massacre: “Recuperar a dignidade e o prazer da vida é uma missão para qual nos lançamos de corpo e alma”. A etnografia dessa sinuosa e árdua reocupação de um mundo despedaçado é ímpar na tarefa de politizar o debate sobre violência num âmbito especificamente nacional, na contramão de generalizações oriundas de uma esfera internacional.

Desde essa perspectiva politizada, falar de *bullying* não pressupõe apenas considerar subjetivamente cada criança ou as relações das crianças entre si, mas implica, necessariamente, pensar sobre a realidade a partir de um espaço de sociabilidade primordial a elas: a escola brasileira, com seus extensos malogros e, também, com suas possibilidades de transformação.

Figura 7 - O *bullying* e as turbulências na escola brasileira contemporânea⁵⁹



⁵⁹ Mosaico de elaboração própria, cujas imagens, com os devidos créditos entre parênteses, referem-se às seguintes polêmicas: [acima, da esq. para dir.] campanha de combate à homofobia na escola em 2013 (www.cnte.org.br); campanha contra o projeto de lei 'Escola sem Partido' em 2016 (<https://redeemancipa.org.br>); 'Primavera secundarista' em 2016 (Danilo Ramos/RBA); debate sobre gênero e sexualidade na escola em 2015 (<https://novaescola.org.br>); [abaixo, da esq. para dir.] série televisiva internacional de 2017 sobre *bullying* escolar e suicídio juvenil (www.netflix.com); visita de 2017 ao Brasil da filósofa estadunidense Judith Butler, referência global em estudos de gênero e sexualidade, em meio às controvérsias de opinião pública sobre a discussão desses temas pelas escolas do país (Ana Carolina Moreno/G1); protesto de estudantes de colégio porto-alegrense em 2016 contra medida proibitiva do uso de shorts por alunas na escola, sob justificativa machista da diretoria (www.pragmatismopolitico.com.br); manifestações estudantis de 2016 contrárias à reforma do ensino médio do Governo Michel Temer (Leandro Taques/Jornalistas Livres). Tais assuntos serão objeto de abordagem, direta ou indireta, nos capítulos subsequentes.

CAPÍTULO 4

É *bullying* ou não é?

Agenciamentos no contexto escolar

Isso é *bullying*, não é? No decorrer de uma trajetória de investigação intrinsecamente conectada ao universo escolar, por diversas vezes indagações nesses moldes se dirigiram a mim. Educadores e estudantes, ao proferir esse gênero de interrogação, guardavam a expectativa de que, enquanto pesquisadora do tema, eu pudesse ofertar uma espécie de confirmação diagnóstica acerca de episódios por eles descritos. Acredito que minhas réplicas, todavia, eram-lhes um tanto frustrantes. Antropologicamente orientadas, resumiam-se a novas interpelações: por que você acha que teria sido *bullying*? Ou, ainda, por que você considera que não teria?

Essas minhas perguntas quase sempre abriam espaço a argumentações dos interlocutores. Ao sucessivamente ouvi-las durante a jornada de campo, algumas constatações surgiram, em direção similar àquelas de Bernard Lahire (1997) ao estudar, em meio a estratos populares franceses, a percepção de “fracasso escolar”. A exemplo desta última, o *bullying* constituía, certamente, uma noção difusa no cenário em vitrine aqui e, ao agenciá-la genericamente, os atores mobilizavam um certo pano de fundo comum. Porém, à medida que por algum motivo circunstâncias se detalhavam, os discursos deles se matizavam, autorizando – ou não – a aplicação do conceito a comportamentos e ocorrências bastante díspares. Esses encontros e desencontros de significação falavam menos dos contornos do *bullying* como construto científico e mais das relações tecidas no cotidiano escolar.

Logo, verificou-se a existência de uma agência disseminada, mas que, a despeito de determinadas convergências semânticas, não surgia unificada, tampouco transparente. Este capítulo dedica-se, assim, a problematizar agenciamentos que a acepção de *bullying* vem recebendo num panorama escolar nacional. Para tanto, alicerça-se na integralidade do trabalho etnográfico envolvido nesta tese, considerando desse todo especialmente a imersão efetuada em duas instituições de ensino da Serra Gaúcha, uma pública e outra privada. Como outrora explicitado, registrei em diários de campo dados e reflexões resultantes de diversas técnicas de pesquisa aplicadas nesses espaços: observações, participantes ou não; entrevistas formais e diálogos informais; grupos focais; inserção em redes sociais virtuais, além do escrutínio de materiais didáticos.

A análise nesse domínio pensa a “agência” (Ortner, 2007) do *bullying* desde três frentes complementares. Uma primeira abrange os usos espontâneos conferidos a essa noção por professores, funcionários, alunos e, eventualmente, pais no escopo das dinâmicas escolares. Uma segunda, por sua vez, contempla empregos do conceito motivados diretamente pela minha presença enquanto investigadora do assunto, no interior de opiniões, testemunhos ou delações verbalizadas por esses mesmos agentes. Uma terceira, por fim, abarca as não utilizações do construto pelos atores, de modo transitório ou definitivo, em conjunturas que se mostravam, a mim, propícias ao seu aparecimento. Esta última possibilidade dá crédito à asserção de Ariana Mangual Figueroa (2017) de que o “silêncio é agentivo”, ou seja, fala da realidade, como também a molda. Para a autora, as minúcias passíveis de captação na prática etnográfica se prestam a tornar “audíveis” as quietudes manifestadas nas rotinas educativas.

4.1 Um conceito na corda bamba

Agredir, ofender, atacar, maltratar, intimidar, aterrorizar, oprimir, judiar, subjugar, humilhar, menosprezar, constranger, caçoar, incomodar, excluir, segregar, magoar, angustiar e entristecer o outro. Eram a essas ações que, de um modo geral, os atores escolares com quem convivi aplicavam o termo *bullying*. Este ‘outro’ por eles citado poderia ser qualquer pessoa – colega, professor, parente, etc. – e estar não só na escola, mas em outros ambientes, como o familiar e o laboral. Vê-se, como já mencionado aqui, um agenciamento que claramente ultrapassa os limites da conceituação de Dan Olweus (2006) operada hoje no meio acadêmico brasileiro, a qual circunscreve o *bullying* a incidentes entre pares em contextos educacionais.

Ademais, enquanto o construto original abrange também ofensas físicas, aquelas de ordem moral – insultos verbais e exclusões silenciosas – demonstravam reconhecimento coletivo preeminente entre os sujeitos de pesquisa. Entre eles, a noção de *bullying* aparecia, com recorrência, como sinonímia de preconceito, discriminação, intolerância e desrespeito de diferenças socioculturais entre indivíduos. O atributo de repetição, por seu turno, essencial ao conceito de Olweus (*id.*), revelou-se considerado, na medida em que se evidenciou costumeira a vinculação do *bullying* à perseguição, à implicância e ao “pegar no pé”.

Os agentes ainda lançavam mão do *bullying* para classificar o que entendiam por gozação, chacota, deboche e “brincadeira maldosa”, bem como os atos de atribuir apelidos, efetuar fofocas, fazer piadas, dizer palavrões e “rir da cara” de outrem. Os estudantes, sejam

crianças ou adolescentes, sintetizavam tudo isso num único vocábulo: “zoar”. A “zoeira” configura uma acepção nativa que, segundo Alexandre Pereira (2010, 2015a), vem nomeando relações de “socialidade jocosa” existentes não apenas entre os jovens que pesquisou na periferia paulistana, mas também em outros contextos etnográficos, como o meu.

Esse autor explica que a “zoeira” reflete o espírito da interação juvenil, que mescla elementos lúdicos e cômicos, com diversificados efeitos. De um lado, pode colocar em xeque o controle institucional da escola e inserir o lazer no ambiente de ensino compreendido como tedioso; de outro, é capaz de atuar como “dispositivo reprodutor” de preconceitos socialmente arraigados. “Zoar”, portanto, inclui tanto a possibilidade de incrementar a reciprocidade entre pares, quanto de conduzir ao conflito, daí sua íntima conexão com o *bullying* (*id.*).

Docentes e discentes com quem dialoguei assinalaram, em sua maioria, meados da primeira década dos anos 2000 como marco temporal do primeiro contato estabelecido com a noção de *bullying*. Parte deles disse que isso se deu de maneira “automática”, posto não se recordarem de um momento qualitativo específico. Outra porção, por sua vez, apontou uma série de mediadores responsáveis pela introdução ao conceito: a televisão, por meio de programas, filmes, séries, reportagens e propagandas; outros veículos de comunicação, como jornais, revistas e a internet; políticos, policiais e acadêmicos, por intermédio de palestras e campanhas realizadas no espaço escolar; além de produtos gerados pelo mercado em torno do assunto, como livros didáticos e jogos infanto-juvenis.

Ademais, certos educadores citaram a universidade como mediadora, tendo em vista que a formação mais recente deles já incluía o tema no currículo, ao passo que determinados estudantes situaram nessa posição a escola e seu corpo funcional, a partir de atividades em sala de aula e da repreensão cotidiana a comportamentos entendidos como *bullying*. Dentre as plataformas e os conteúdos mobilizados por essa eclética gama de intermediários, pode-se dizer que alguns engajaram de modo ímpar a atenção de professores e alunos no processo de tomada de conhecimento do construto.

Em tal quadro, ocupou lugar de destaque a ampla divulgação midiática de suicídios juvenis e de ataques armados a instituições de ensino supostamente motivados por *bullying*, a exemplo das tragédias em *Columbine High School*, nos Estados Unidos e na Escola Municipal Tasso da Silveira, no bairro carioca de Realengo. Esse país também se sobressaiu em menções a outros recursos imagéticos que ajudaram a tornar o *bullying* inteligível aos agentes escolares.

Nesse sentido, ocorreram referências variadas a séries e filmes de ficção norteamericanos, assim como a vídeos virais virtuais ambientados nos Estados Unidos, nos quais embates entre estudantes “populares” e “perdedores” determinavam cenas emblemáticas de *bullying*. As alusões a esse panorama nacional em específico remetem à outrora abordada relevância estadunidense no debate mundial sobre o tema na atualidade, sustentada por uma avalanche de pesquisas científicas, pela difusão de políticas de “tolerância zero” à violência escolar e, como indicado por meus interlocutores, por uma poderosa indústria cultural.

Ainda no âmbito desse mercado exportador, houve citação repetida de um jogo de videogame chamado *Bully*, popularizado no meio estudantil. O *game* tem por personagem principal um adolescente que, uma vez matriculado num internato, deve lidar com um dia a dia de brigas, humilhações, trapaças e extorsões. Em 2008, sob iniciativa do Ministério Público do Rio Grande do Sul, a importação e distribuição do jogo no Brasil foi proibida (Processo 1.08.0083235-7), por ser considerado impróprio à educação infanto-juvenil.

Por fim, os atores relacionaram sua sensibilização ao conceito devido, de um lado, à difusão da prática do *cyberbullying* e, de outro, à pulverização de depoimentos de vítimas, ambas por intermédio de um mesmo canal: as tecnologias de informação e comunicação, espraiadas nos anos recentes, com uma pluralidade de recursos multimídia e de redes sociais virtuais. Na esteira dessa elevação de voz de vitimados, é preciso enfatizar que, para uma dada parcela de informantes, a hostilidade sentida na pele ou vivida de perto configurava a própria explicação para o contato inicial com o *bullying*. Tais agentes, quando questionados sobre as circunstâncias em que ouviram falar dessa ideia pela primeira vez, ofertavam respostas como:

Foi em um dia comum, mas me cercaram, começaram a me chamar de veado e a me espancar. - Estudante, 16 anos

Foi quando eu tinha 13 anos, com 1 metro e 40, pesava 80 quilos, era gordinho, então, tinha muito apelido. - Estudante, 19 anos

Minha primeira turma foi muito difícil. Tinha uma aluna negra, nunca vou me esquecer. Qualquer coisa que acontecia, os colegas falavam ‘isso é coisa de preto’, para atacar essa colega. - Professora, 27 anos

Essa não dissociação – entre o *bullying* como construto e a experiência propriamente dita de humilhações – ofertou-me uma pista interpretativa: deixava entrever um conceito cujas significações se movimentavam numa corda bamba no cotidiano escolar. Isso que primeiro apareceu como indício tornou-se evidente à medida que aprofundei minha vivência nas rotinas

pedagógicas. Dessa forma, pude perceber uma noção que se equilibrava a partir de certas percepções compartilhadas e, ao mesmo tempo, ecoava instabilidades no manejo contingente que os indivíduos imprimiam a ela.

Iniciativas com a proposta de trabalhar o *bullying* como tema – sejam pesquisas, campanhas, palestras, oficinas, entre outras – recobrem-se, em geral, de uma aura de positividade dentro das instituições de ensino. Esse é, afinal, um problema que as comunidades educativas devem dar conta na atualidade e toda ajuda parece bem-vinda. Todavia, essa atmosfera favorável, apesar de dispersa, não se relevava igualmente acatada em meu universo investigativo. Na jornada de campo, deparei-me com um grupo seletivo de docentes e estudantes críticos, que apontavam opacidades no conceito de *bullying*, para eles um complicador e não um auxílio na dissolução dos conflitos escolares.

Devido a isso, principalmente alguns educadores demonstraram, inicialmente, receio em dialogar comigo, temerosos de que sua postura divergente fosse entendida por mim como depreciativa à investigação em curso. De meu lado, contudo, as investidas para me aproximar deles foram constantes, na expectativa de compreender as instabilidades que a noção de *bullying* sinalizava ao ser moralmente moldada naquele ambiente. Em interlocuções adiante estabelecidas, constatei que esses professores e alunos questionadores empenhavam-se em tecer relações mais complexas entre o *bullying* e tópicos tais como a brincadeira, a vitimização, o racismo, as desigualdades socioeconômicas e a judicialização de conflitos escolares:

Pra mim, preconceito não é *bullying*, embora as pessoas digam que é. Você ofender uma pessoa pela cor não é *bullying*, é racismo. *Bullying* é xingar uma pessoa que tu não aceita, simplesmente. Eu também não vejo isso como quase todo mundo acha; pra mim, muitas vezes, é só uma brincadeira, ainda que maldosa. - Estudante, 15 anos

Qualquer apelido, um jovem que se matou, então foi *bullying*. Às vezes esse nem é o motivo. E tem aqueles que se fazem de coitados [vítimas]. Então, tem alguns exageros. - Estudante, 19 anos

Tudo depende da forma como você administra as situações, porque o que é *bullying* pra uma pessoa, pode não ser pra outra. Por exemplo, no interior há o costume de chamar pessoas de ‘neguinho’, ‘nego’, mas isso não diz respeito à cor, é como se fosse sinônimo de ‘cara’. - Professora, 45 anos

[É] muita desigualdade econômica, são poucos com muito. Aqui nós temos alunos que trabalham, chegam na escola exaustos, enquanto outros não, só estudam. E eu vejo mais *bullying* pela manhã, bem mais que à noite. De manhã, tudo é motivo, porque temos bem mais ‘filhinhos de papai’. - Professora, 27 anos

Acho que o *bullying* gerou uma conotação errada, não veio para dar uma solução, veio para causar mais conflito. É algo típico no ambiente da educação, não é uma nova síndrome. Acredito que não era preciso trocar o nome e sim tratar as causas. Mas em vez de resolver, mudam-se os nomes. Antes, conversando, a gente conseguia manter as amizades. Hoje, tudo é *bullying* e se perde o coleguismo, porque uma criança diz pra outra coisas do tipo ‘minha mãe disse que eu posso processar’. - Professora, 44 anos

Trabalhar essa questão não tem produzido efeito. Por isso, não uso mais esse termo, porque os alunos não querem ouvir, eles acham que já sabem o que é, mas não sabem. Procuo então trabalhar de formas diferentes. - Professora, 54 anos

Os elementos reunidos nesses depoimentos, indubitavelmente, começam a complicar respostas ágeis à pergunta que intitula esse capítulo: *é bullying* ou não é? O intrincamento, por sua vez, avança conforme se deixa o plano dos relatos individuais concisos para acessar as minúcias da trajetória escolar de sujeitos particulares. A isso se dedicam as seções seguintes que, por sua vez, não pretendem contestar ou exaltar a realidade, a gravidade ou a banalização de determinadas práticas de violência escolar atualmente chamadas de *bullying*. No espírito da reflexão de Ian Hacking (2013) sobre as multifaces do construto do “abuso infantil”, a presente análise interessa-se pelos efeitos que a agência do conceito de *bullying* tem impresso nos modos de ver o mundo e nele estar, desde a perspectiva de diferentes atores integrantes da realidade educacional brasileira.

4.2 Para pensar agências flutuantes

O estudo de Lahire (1997) sobre as relações entre sucesso e fracasso estudantil em segmentos populares na França apoiou-se no desenvolvimento de “perfis familiares”, que entrecruzavam informações e percepções sobre o desempenho de alunos, tecidas por eles próprios, seus professores, pais e parentes. De natureza etnográfica, esse trabalho desvela que as “categorias macrossociológicas” – tais como o nível de escolaridade dos pais e seu envolvimento diário no aprendizado dos filhos –, comumente elencadas em estatísticas para atestar performances escolares exitosas ou não, surgem insuficientes para explicá-las de todo.

Ao adentrar “configurações sociais singulares”, com base em critérios interpretativos capazes de gerar comparações, os “perfis” elaborados por Lahire (*id.*) identificaram que, para uma compreensão integral, trajetórias escolares malsucedidas devem ser posicionadas no interior de uma “gestão social das populações”. Nessa administração, se a escola detém historicamente um papel-chave no Ocidente, é também correto afirmar que essa centralidade institucional sofre impactos decorrentes da sagacidade dos atores e de suas redes de relações heterogêneas, em arranjos que, a despeito de todas as adversidades, podem delinear percursos educacionais satisfatórios.

As seções adiante inspiram-se nos “perfis” de Lahire (*id.*). Recortam momentos da trajetória escolar de sujeitos particulares, captados ao longo de meu trabalho de campo e todos emblemáticos em um mesmo ponto: demonstram a agência contextual, plural e, em última instância, volúvel que a noção de *bullying* tem angariado no universo educativo.

Na esteira de metáforas artísticas, Lahire (*ibid.*:15) define o “perfil” como um “gênero científico livremente inspirado no gênero literário”. Segundo ele, é como uma “pintura” baseada em dados, que precisa clarificar “... o ponto de vista a partir do qual o pintor observa e explicita o mundo”. Desse modo, como qualquer outro método, o “perfil” não abarca por completo a complexidade do todo social, mas é capaz de potencialmente iluminá-la, como uma “verdade relativa”, oriunda de uma “ordem específica” de análise.

Nesse sentido, os “perfis” assemelham-se àquilo que Michel Foucault (2003) denomina por “histórias minúsculas”, enquanto narrativas que reúnem experiências protagonizadas por indivíduos comuns, antropologicamente relevantes porque viabilizam análises acerca das vicissitudes a permear os encontros dos sujeitos com o “poder”. Logo, propiciam reflexões sobre os modos cotidianos pelos quais, uma vez maquinados por uma diversidade de instituições, aparatos e práticas, os “jogos de poder” espreitam, incidem, perseguem, transformam ou insurgem as existências. Sob essa mesma lógica, João Biehl (2008:416) assinala que a etnografia centrada nas experiências de pessoas específicas “... nos ajuda a capturar a lógica das infra-estruturas [*sic*] cotidianas que fazem com que certas vidas ganhem forma e outras sejam impossibilitadas”.

A descrição etnográfica das trajetórias escolares a seguir costura-se, por conseguinte, pelo que E. Valentine Daniel (1996) chama de “eventos comunicativos”. Estes constituem episódios que reverberam significância tanto aos sujeitos de pesquisa, quanto ao antropólogo. Passíveis de recorte nos encontros travados entre ambos e propícios ao exame analítico minucioso, os “eventos comunicativos” detêm tais competências graças a seu poder de agregar uma multiplicidade de “índices”. De acordo com a teoria peirceana, que é o sustentáculo de Daniel (*id.*), os “índices” configuram signos do âmbito da percepção humana em que se alocam todas as ocorrências contextualizadas, delimitadas por vivências diretas com o mundo sensível, dentre elas, as situações sentidas como de violação⁶⁰.

⁶⁰ A referência aqui, nos termos peirceanos, é ao domínio perceptual da “secundidade”. Os “índices”, enquanto signos constitutivos dessa dimensão, diferem dos “ícones” da “primeiridade”, apreendidos pela característica de semelhança em relação aos objetos a que se vinculam, como também dos “símbolos” da “terceiridade”, compreendidos por atributos de convenção normatizada.

Daniel (*id.*) sublinha que a abordagem de episódios de violência está longe de ser facilitada, pois estes, de um modo geral, se encontram vulneráveis a tratamentos “lascivos”. Em virtude disso, questiona-se: “Como um antropólogo escreve uma etnografia (...) da violência (...) sem se tornar um pornógrafo da violência?” (*ibid.*:4, minha tradução). Segundo ele, a torpeza está sempre a rondar e pode “vazar”, a despeito dos esforços para contê-la. A fim de frear esse movimento, o autor argumenta que cabe ao etnógrafo não somente retratar “a experiência da violência enquanto um acontecimento”, mas prioritariamente problematizar as “complexas agendas” que a permeiam, feitas de demandas e mediações dos sujeitos em buscas por justiça, vingança, absolvição, liberdade e/ou reparação. É em tal empreitada que a narração de “eventos comunicativos” revela sua utilidade.

Ao abraçar etnograficamente a proposta de Daniel (*id.*), Silvia Monroy Álvarez (2012: 6) situa os “eventos comunicativos” como textualmente semelhantes à crônica, a qual “... tem o potencial de afastar a centralidade de uma cronologia do horror que impediria, por sua vez, desentranhar aspectos já naturalizados”. Trata-se de um relato dos atributos “mais inusitados” e “menos estereotipados” das ocorrências agressivas, que trabalha por descontinuar “narrativas padronizadas”, inclusive aquelas acerca da não violência. Produz-se, por essa via, conteúdos desinteressados de frias estatísticas acerca de mortos, feridos e outras mazelas e, sim, concentrados no afloramento complexo das subjetividades que impulsionam as ações sociais.

Norteadas por esse arcabouço, as trajetórias a seguir se comunicam entre si, quanto a certos acontecimentos, como também em relação a determinadas problemáticas presentes. Cada uma delas, porém, permite explorar mais detidamente certos aspectos da empresa moral do *bullying* no cenário escolar: as diferentes agências que adultos e crianças vêm conferindo a esse construto; a centralidade dos apelidos nesses usos; a permeabilidade de posições entre ofendidos, ofensores e espectadores; além do fomento de embates acusatórios entre escola e família nesse contexto como um todo.

4.3 Lucas: a construção social de uma vítima

Uma criança restou sozinha na sala de aula depois de encerrada a reunião de boas-vindas entre pais, estudantes e a professora naquele primeiro dia do ano letivo, quando eu também começava meu trabalho de campo. Intrigada com a cena, a docente interpelou o garoto imóvel, sentado em uma das carteiras: “Você não vai para casa? As aulas começam só amanhã”. O

menino afirmou estar sozinho e explicou que a tia responsável por ele não tinha comparecido à reunião de logo antes. A cuidadora se encontrava no trabalho e somente viria apanhá-lo após finalizado o expediente. Isso mudou os planos da professora de ir embora mais cedo, para tomar conta do novo aluno. Assim conheci Lucas, que ali estava para iniciar sua alfabetização.

Conforme as atividades letivas ganharam ritmo, a despeito da dificuldade de se concentrar, os progressos na aprendizagem de Lucas aos poucos iam aparecendo e deixando para trás aquela criança que, quando chegou à escola tempos antes, mostrou não terem lhe ensinado em casa coisas singelas, como os nomes das cores. Uma interjeição costumeira por ele vociferada, porém, sempre ecoava em minha mente ainda horas depois de deixar o terreno de pesquisa: “Ninguém gosta de mim aqui, profe!”⁶¹. Tal exclamação recorrente conduziu-me, com o passar dos dias imersa na escola, a um olhar atento sobre essa criança, em busca de elementos capazes de explicar a rejeição verbalizada.

Lucas se encontrava sob a guarda de uma tia, que havia criado a mãe dele. Sob alegação de portar um transtorno de humor, a mãe afirmou perante a justiça não possuir condições psíquicas suficientes para cuidar do filho naquele momento. A tia, por sua vez, embora não descreditasse da enfermidade, tinha ressalvas perante a sobrinha que, segundo ela, não tomava as medicações prescritas regularmente, vivia em festas, gastava aquilo que não tinha em adereços caros e já havia engravidado outras vezes por descuido. O pai de Lucas, por seu turno, mesmo engajado em outro casamento e responsável por uma prole numerosa, informou que aceitava ter Lucas sob seus cuidados. Mas nem a mãe, nem a tia consentiram, tendo em vista o pagamento da pensão paterna não estar em dia.

Embora de posse da guarda, a tia demorou-se a assumir a educação diária do garoto que, no início da vida escolar, ia ao colégio com roupas inadequadas a cada estação, não possuía materiais mínimos de estudo, nem recebia acompanhamento nas tarefas de casa. Além disso, costumava trazer como brinquedos pedrinhas da rua, folhas de árvores, chicletes mascados, dentre outras miudezas que, se para ele eram pequenos tesouros, aos adultos não passavam de lixo. À certa altura, contudo, a tia procurou a escola e comunicou à equipe pedagógica que assumiria em efetivo a criação de Lucas, paradoxalmente, já sob sua responsabilidade.

⁶¹ “Profe”, diminutivo de professora, configura um vocativo empregado tanto por alunos, quanto por docentes, no cotidiano da comunidade escolar. As crianças com quem convivi identificavam-me como uma professora e, em virtude disso, aplicavam esse termo também a mim.

Segundo a cuidadora, em sua residência – onde vivia também com o marido e um filho adolescente –, não mais repreenderiam o menino com a ameaça de o devolverem para a mãe. Informou estar providenciando os materiais escolares pendentes na rotina do garoto, como também acompanhando os deveres extraclasse. Entretanto, explicou ter dificuldades nesse processo. De um lado, porque ninguém em sua casa tinha muito tempo disponível – ela mesma se dividia entre dois empregos e bicos. De outro, porque Lucas estragava ou perdia muito do que lhe era dado.

A tia anunciou ainda que o garoto vinha frequentando um psicólogo do serviço de saúde pública; todavia, deixou claro que sua grande esperança de resolução estava na consulta que tinha conseguido com um neurologista. A esse especialista, ela queria solicitar exames comprobatórios de que o menino possuía anomalias cerebrais de nascença, frutos de uma gestação com complicações. Para tanto, possuía como subsídio um parecer psicológico que dava por anormais tanto uma inquietude rotineira, quanto o desleixo de Lucas com seus pertences. Por fim, sinalizou sua vinda à escola para a homenagem do Dia das Mães, que se aproximava. No ano anterior, nem ela, nem a mãe de Lucas haviam comparecido a tal evento.

Se a história familiar de Lucas se revelava conturbada, não menos o foram seus primeiros tempos de colégio. O histórico escolar dele o descrevia como uma criança excessivamente falante, agitada e desorganizada, perfil que o colocava como um possível portador de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Houve, por alto, a indicação de um diagnóstico, com o intuito de amenizar sua turbulência cotidiana com medicamentos apropriados, conjugados a um suporte psicopedagógico e ao apoio familiar.

De acordo com uma de suas ex-professoras, o comportamento do garoto gerava o afastamento dos colegas. Negavam-se a fazer atividades em equipe com ele, porque perturbava o ambiente e não tinha materiais em bom estado. A despeito disso, Lucas demonstrava uma generosidade ímpar: queria trabalhar em conjunto e, para isso, estava sempre pronto a emprestar seus poucos recursos escolares. Sabedora de meu tema de investigação, a docente afirmou, contudo, não o ver como alvo de situações de *bullying*: quem desassossejava os colegas era ele, fato que o desenquadrava da posição de vítima.

Minhas observações cotidianas deram conta de que, embora a aprendizagem de Lucas estivesse evoluindo, ainda que vagarosamente, seu entrosamento com os colegas não seguia no mesmo passo. Em sua turma daquele momento, tanto garotos, quanto garotas exibiam uma visível repulsa a ele. Passei então a mapear em que linguagens essa aversão se manifestava. O

primeiro idioma identificado foi o de sujidade. As demais crianças usavam, constantemente, a palavra “nojo” para se dirigir a Lucas, por vários motivos: para assinalar que suas roupas não eram bem lavadas, que tinha piolhos, que abria a boca com comida dentro, que “coçava a bunda”. Tais observações não me pareciam críveis, posto que o menino comparecia à escola asseado, ao menos no intervalo em que lá estive.

Um segundo gênero vocabular mobilizado contra o garoto vinha da ordem do intelecto: o termo “burro” aparecia com recorrência aplicado a ele. Em busca de se opor a essa imputação, à medida que avançava no processo de letramento, Lucas passou a comunicar em voz alta, cotidianamente, suas conquistas. Os colegas replicavam com dúvida e, junto disso, lançavam mão de um terceiro léxico acusatório, do âmbito da inconveniência. Afirmavam que Lucas era “chato”, porque não parava de falar, metia-se em conversas alheias e desafiava coisas ditas pelos companheiros de turma. Em virtude disso, as jornadas escolares por mim observadas marcavam-se por uma salva de “Fica quieto, Lucas!”, “Para, Lucas!”, “Sai daqui, Lucas!”.

Numa certa ocasião, a professora da turma precisou se ausentar rapidamente e fiquei sozinha com os alunos. Tiveram um desentendimento, cujo pivô era Lucas. Percebi um crescente no tom das vozes e, a fim de acalmar os ânimos, resolvi intervir com um pedido de serenamento. Uma garota se aproximou de mim e disse, decidida: “Profe, eu quero falar. Ninguém gosta dele aqui. É assim profe, quando alguma coisa da gente cai no chão, a gente não quer que ele pegue, mas ele pega”. A menina referia-se a uma tentativa de gentileza de Lucas, algo realmente comum no seu comportamento, apesar do desprezo recebido. Ele pedia licença, dizia obrigada, estava sempre pronto a ajudar quem quer que fosse e a dividir tudo que tinha.

Lucas tinha claro que essas posturas eram como senhas para conduzi-lo às relações de sociabilidade que tanto almejava. Naturais a ele, tais disposições chamariam a atenção de qualquer observador, tendo em vista que, a outras crianças, precisavam ser permanentemente lembradas e exigidas. Os colegas, contudo, não encaravam as atitudes de Lucas como polidez. Ao contrário, a leitura que tinham delas fazia com que, muitas vezes, o garoto fosse culpado por faltas não pretendidas. Tem-se, então, o quarto idioma empregado contra Lucas: o da expiação. O menino recebia dos demais a responsabilidade exclusiva por incidentes que subvertiam a tranquilidade na sala de aula, obviamente não provocados por ele sozinho.

A certa altura da convivência com a turma, a professora pediu-me uma conversa privada – estava curiosa em saber o que eu vinha observando e refletindo como antropóloga. Em dado momento do diálogo, questionei a opinião dela a respeito da animosidade da turma em relação

a Lucas. A docente, ainda em estágio de conhecimento do grupo diante das primeiras semanas letivas, disse ter notado uma certa antipatia, mas não desmedida. Ademais, esboçou sensibilidade à investigação de uma possível diagnose em TDAH, já anteriormente cogitada.

Não obstante, uns dias após essa interlocução, a educadora decidiu colocar em prática um experimento, dialogado comigo: formou, ela mesma, duplas de trabalho, algo que os alunos vinham fazendo à vontade. A garota apontada para trabalhar com Lucas, ao se sentar ao lado dele, de imediato abriu seu estojo e o colocou de pé, para formar uma pequena parede entre ela e o colega. Assim que visualizou a barreira, a professora dirigiu-se até eles e a desmontou.

A rejeição, entretanto, ficou mais evidente quando a turma desenvolvia os presentes a serem entregues no Dia das Mães, numa grande mesa composta com as carteiras, que deixava os estudantes frente a frente. Lucas pediu que um colega lhe alcançasse a cola, mas foi ignorado. Pediu novamente. O garoto então lhe disse: “Espera aí”. E indagou os outros: “Alguém precisa da cola antes?”. A professora, ao presenciar a situação, interviu energicamente: “O Lucas pediu a cola. Que falta de respeito! Você gostaria que fizessem isso com você? O Lucas sempre empresta as coisas dele, que eu sou testemunha”.

Apesar do incidente, Lucas permaneceu firme na confecção de seu presente, empolgado com a sinalização de que a tia viria à homenagem. Também para essa data especial, as crianças estavam ensaiando uma música que iriam cantar e dançar. Entusiasmado, Lucas dava giros de bailarino no meio da coreografia. Não demorou, porém, para os meninos afirmarem: “O Lucas faz balé!”; “É coisa de bichinha, de menininha!”. O deboche foi se intensificando e incomodou uma das garotas que, a dada altura, explodiu: “Se o Lucas faz balé, que é que tem, deixa ele!”.

As piruetas de Lucas, para mim, emergiam como retrato da sua personalidade. No dia a dia escolar, não conseguia ver um garoto portador de nenhuma síndrome. Convivia com um menino alegre, ávido por criar laços afetivos para os quais os colegas não lhe davam oportunidade. Brincar era com ele mesmo, seja lá do que fosse – corrida, teatro, jogos mil –, embora precisasse da permissão das demais crianças para a elas se juntar, conforme presenciei.

A fala intermitente, portanto, configurava a forma de Lucas responder à indiferença continuada de que era alvo, em casa e na escola. Mas, incansavelmente, ele tentava estabelecer vínculos. Certa feita, apareceu no colégio com um boné. Logo constatei se tratar de um recurso para se aproximar dos garotos dominantes da turma, que sempre trajavam modelos sofisticados desse acessório. Lucas, entretanto, não alcançou sucesso: seu boné fazia propaganda de uma

loja e, aos olhos dos colegas, era simplório. O garoto, porém, pareceu não se dar conta: passou a usar o boné seguidamente, o qual, orgulhosa e constantemente, ajeitava sobre a cabeça.

A singeleza de Lucas, de fato, desafiava a turma. Numa determinada ocasião, acompanhei uma atividade, apoiada por um livro didático, que apresentava diferentes imagens de crianças: uma ruiva, outra loira, uma negra, outra cadeirante. A professora solicitou, a partir disso, que cada estudante apontasse com qual delas mais se parecia. Rapidamente, Lucas levantou o dedo e respondeu que se assemelhava ao garoto negro fotografado. “Porque eu sou marrom”, afirmou. A resposta de Lucas agilmente repercutiu: fez com que os colegas vinculassem, verbalmente, outros à mesma foto. As negações étnico-raciais a isso foram imediatas, o que levou um dos garotos do grupo a afirmar com rispidez: “Ele é negro, eu não. Não sou parecido com nenhuma dessas crianças”.

Finalmente, chegou o dia da homenagem às mães. Observei a chegada das famílias que, aos poucos, lotaram as cadeiras dispostas no pátio da escola para os espectadores. Somente consegui avistar Lucas quando já estava junto de sua turma, para iniciar o espetáculo ensaiado por dias. Todos estavam elegantes e a apresentação, cercada de *flashes* dos pais, foi graciosa. Na parte final, cada criança deixava o palco em direção à sua mãe, para abraçá-la. Nesse momento, meus olhos vidraram em Lucas. Ele saiu correndo, contornou sem parar toda a plateia e voltou ao tablado para finalizar a coreografia com seus colegas. Lucas havia cantado e dançado para ninguém. A tia não compareceu ao evento, tampouco a mãe. Uma vizinha o levou até a escola para que pudesse participar. Mas qual a eficácia de um rito dessa natureza se aquela que exerce o papel materno não está presente?

Neste dia, revi os pais de uma aluna nova, cujo ingresso na turma de Lucas tinha ocorrido há poucas semanas. A família vinha de outra região do país. Quando já observava outro grupo no interior da escola, reencontrei a professora do garoto, que afirmou ter algo para me contar: relatou-me que a estudante novata a procurara, com uma revelação. “Profe, a turma toda está combinando de bater no Lucas. No recreio, ficam falando que ele mora no lixo, que é pobre e que ninguém pode encostar nele, porque a pele dele é podre. Isso é *bullying*, profe!”, disparou a menina.

Diante disso, a docente sentiu que precisava tomar uma providência rápida. Suspendeu o programa, organizou os alunos em círculo e anunciou a atividade do dia, apoiada por um boneco como mascote: “Hoje nós vamos conversar com esse nosso amiguinho. Ele vai passar pela mão de cada um e todos vão contar o que está ocorrendo com relação ao Lucas”. As

crianças resistiram um pouco a falar, mas logo começaram a relatar os acontecimentos trazidos à tona pela aluna nova. Mesmo aquelas que tentaram ficar caladas, não conseguiram assim permanecer, posto que seus nomes foram surgindo, delimitando a necessidade de explicações.

Após ouvir as falas, a professora repreendeu o grupo enfatizando a necessidade do respeito que, apesar de quaisquer diferenças, era um direito e um dever igual a todos eles. Então, motivados por ela, os colegas um a um pediram desculpas a Lucas. A educadora indagou pela aceitação do garoto que, com seu típico altruísmo, acatou as escusas. Ao final de tudo, relatou-me a docente, Lucas demonstrou-se claramente lisonjeado por, naquele dia, ter estado no centro das atenções de todos ao seu redor.

4.3.1 Agências de adultos

O conceito de *bullying*, na narrativa apresentada, surge diretamente agenciado por uma colega de classe do protagonista: a garota delata à professora as intimidações que Lucas vinha sofrendo dos companheiros de turma. Antes, entretanto, de destrinchar os elementos dessa intervenção, quero concentrar-me na atuação de dois outros atores dessa história – a tia-tutora e a ex-docente – para quem a noção de *bullying*, ao contrário, não surge significativa em relação aos dilemas diários do garoto.

Desde a ótica da tia-tutora, o termo *bullying* simplesmente não aparece. Do ponto de vista dela, Lucas está em dificuldades em virtude de suas próprias disfunções fisiológicas. Diante disso, a resposta para resolução dos problemas enfrentados pelo menino residiria na neurologia. A ex-professora, por sua vez, mobiliza o construto do *bullying* em negação, para afirmar não ver Lucas como alguém hostilizado pelos colegas. O uso do conceito pela educadora surge diretamente vinculado ao meu papel nessa interlocução, enquanto pesquisadora do assunto. Para ela, a exemplo da tia, os embaraços da vida do garoto advêm dele mesmo, de seu comportamento desassossegado que atrapalha o clima em sala de aula e gera revides dos colegas. A esse quadro, vinculam-se a conveniência de um diagnóstico em TDHA e a aposta em uma medicação apropriada.

A tia e a educadora, embora não confirmem centralidade ao *bullying*, agenciam dois outros “dispositivos” (Foucault, 1984) que com ele têm atuado em uma “composição global”, noção esta cunhada por Stephen Collier e Aihwa Ong (2005) para estimular o pensar antropológico sinérgico sobre “sistemas de governança” e “regimes éticos” decorrentes da onda neoliberal

contemporânea de governo⁶². Nesse panorama, estão em ação coeva com o *bullying* o “cerebralismo” (Azize, 2010) e a “medicalização” (Conrad; Barker, 2011).

Fruto das mais tenras descobertas da neurociência, que pressupõem o cérebro como última fronteira para o conhecimento humano, a ideia de “cerebralismo” reporta-se a uma percepção contemporânea de indivíduo calcada nesse órgão enquanto “centro organizador” da racionalidade, da inteligência e da memória, como também das emoções, das crenças, da criatividade e da identidade. Trata-se de uma acepção de pessoa que borra limites cartesianos historicamente nítidos entre o corpo e a mente, para submetê-los a um “monismo cerebral” (Azize, *op. cit.*).

Nesse quadro, assiste-se à proeminência dos saberes neurocientíficos, cuja repercussão no Ocidente vêm remodelando tanto conhecimentos das psicociências, quanto aqueles da educação. Durante o trabalho de campo no contexto escolar, pude ter uma amostra tácita disso: ao conversar com professores acerca da trajetória profissional deles, a vertente da neuropsicopedagogia emergiu com destaque dentre as aspirações e as escolhas recentes de especialização dos educadores. Há, nesse foco, um partidarismo pelo “progresso contínuo do sujeito”, como capaz de aperfeiçoar constantemente seu cérebro, órgão plástico no mais alto grau, pela via do aprendizado (*id.*).

Em contrapartida, àqueles estudantes que não se alinham às expectativas tidas por “normais” no processo de ensino-aprendizagem, têm se reservado crescentemente o enquadramento em transtornos psicossomáticos e a prescrição de medicamentos, como medidas para ajudar o cérebro a funcionar “direito” para aprender “melhor” (Viégas *et al.*, 2015; Ribeiro, 2013). Nesse contexto, ocupam hoje papéis centrais o TDAH e o fármaco mais famoso a ele vinculado, a Ritalina® (metilfenidato). Tal transtorno e o respectivo medicamento foram largamente mencionados nas instâncias escolares pelas quais naveguei como etnógrafa, na tarefa de delimitar providências para “crianças-problema”.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) prescreve atenção especializada das escolas do país a alunos formalizados como portadores de TDAH. Esse reconhecimento tem se dado a partir da combinação de observações

⁶² Segundo os autores, a ideia de “composição global” – no original, “*global assemblage*” – abrange antropologicamente não “... as mudanças associadas com a globalização em termos de transformações estruturais amplas ou novas configurações da sociedade ou da cultura. Em vez disso, examina uma gama específica de fenômenos que articulam essas mudanças: tecnociência, circuitos de troca lícitos e ilícitos, sistemas de administração ou de governança e regimes éticos ou de valores” (*ibid.*:4, tradução minha).

pedagógicas, avaliações psicológicas e exames neurológicos. Contudo, segundo educadores com quem dialoguei, mantém-se o desafio de fechar diagnósticos, dado que as marcas da “doença” não são evidentes no cérebro. Perante esse cenário controverso, estão em curso na atualidade mobilizações que buscam denunciar o avanço de diagnoses arbitrárias de TDAH, bem como o uso indiscriminado da Ritalina® em prol do ajustamento escolar, num cenário no qual se impõem interesses monetários de uma poderosa indústria farmacêutica global (Viégas *et al.*, 2015; Ribeiro, 2013)⁶³.

Em resolução combativa desse quadro, alinhada a recomendações do Ministério da Saúde, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - Conanda (2015) informou que o uso do metilfenidato no Brasil evoluiu 775% entre 2003 e 2012, segundo dados tabulados pelo Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Dessa maneira, em 2010, o país alcançou a posição de segundo mercado mundial em consumo do medicamento que recebeu a alcunha de “droga da obediência”, dado seu potencial de causar dependência física e psíquica. No topo desse *ranking*, estão os Estados Unidos.

A despeito das críticas, a “medicalização” prossegue a passos largos no dia a dia escolar brasileiro, sinalizando uma “... preferência social para tratar problemas humanos como sendo individuais ou clínicos (...), em vez de tratar das causas subjacentes de problemas sociais complexos e de sofrimento humano” (Conrad; Barker, 2011:208). Nesse panorama, categorias e produtos médicos, mais que solucionar enfermidades, têm operado enquanto “tecnologias morais” (Biehl, 2008) voltadas a domar comportamentos atualmente considerados desviantes e, por conseguinte, desafiadores à governamentalidade neoliberal norteada pela autodisciplina, conforme discutiu-se em capítulo anterior.

Em meio a essas anticondutas, não aparecem somente disfunções percebidas como intra-individuais, a exemplo das dificuldades de aprendizagem. Giovanna Marafon *et al.* (2014) incluem nesse conjunto os conflitos infanto-juvenis, muitos hoje classificados como *bullying*, bem como os descontroles emocionais supostamente disso decorrentes, na forma de traumas, suicídios e homicídios. Essas autoras se inserem em uma corrente específica dentro das psicociências, não majoritária, questionadora da naturalização do construto do *bullying* como um significativo vetor da patologização de comportamentos no interior das escolas.

Nesse contexto, portanto, o “núcleo moral” das vivências entre sujeitos tem se mostrado constantemente substituído por enquadramentos cientificizados que promovem “pílulas para

⁶³ Nessa frente, *cf.* Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (<http://medicalizacao.org.br>).

resolver a vida” (Biehl; Good; Kleiman, 2007). Tais mecanismos atuam, assim, na contramão do aflorar de experiências de divergência, constrangimento, tristeza e arrependimento, intrínsecas à trajetória humana. Ademais, vêm obstaculizando o debate público e politizado de injustiças sociais, conjuntura na qual me aprofundo a seguir.

4.3.2 Agências de crianças

O agenciamento do construto do *bullying* pela colega de Lucas segue uma trilha muito diferente da explorada pela tia-tutora e pela ex-professora, posto que a denúncia da garota transfere o menino da condição de indivíduo-problema ao status de criança “vítima” (Fassin; Rechtman, 2009). Ao municiar-se diretamente do *bullying* para revelar à atual docente o que os colegas propalavam sobre Lucas – “ele mora no lixo, é pobre e ninguém pode encostar nele, porque a pele dele é podre” – a menina conecta esse conceito a “acusações” (Velho, 1981b) e a “violências simbólicas” (Souza, 2009) imiscuídas na sociedade brasileira, já problematizadas em capítulo precedente.

Como outrora debatido, a vinculação do construto do *bullying* a imputações coletivamente difusas se dá dentro de um marco político-temporal específico no Brasil: aquele que abrange os 13 anos dos governos federais petistas (2003-2016), os quais registraram a operação de uma gama de políticas de inclusão econômica, social, cultural e identitária. Esses esforços governamentais subscreveram, de modo sem precedentes, os direitos das “minorias” e desafiaram certos privilégios de estratos populacionais dominantes.

Contudo, essas mesmas políticas delimitaram um quadro de “cidadania diferenciada” (Holston, 2013), porque ainda mantiveram intactas profundas desigualdades entre os grupos hegemônicos e aqueles subalternizados. De qualquer modo, essas mudanças sem anterioridade acirram tensões sociais “... em face do movimento sutil das placas tectônicas da sociedade de classes brasileira, que [a]ponta para uma leve ruptura entre os limites do *apartheid* que existia (e que ainda tenta desesperadamente existir) ...” (Pinheiro-Machado, 2014).

Indubitavelmente, tal panorama tem rebatimentos na escola e para além dela, sobre as relações de sociabilidade entre crianças, as quais “... interagem ativamente com os significantes e práticas sociais que compõem suas vidas diárias” (Lewis, 2015:255). Dessa forma, a etnografia com esses sujeitos abre espaços para visualizar, certamente nos termos particulares

desse público, conjunturas não admitidas e naturalizadas socialmente, com uma “...clareza que elas [as crianças] nos cospem na cara” (Cohn, 2013:239).

Nesse sentido, os colegas de Lucas lançam mão de uma série de estigmatizações de ordem racista, homofóbica e de ódio classista. Tais acusações quase nunca são literais e sim extensamente mediadas por linguagens classificatórias de maior inteligibilidade no universo infantil, como aquelas da burrice, da chatice e da sujidade do menino. Norbert Elias e John Scotson (2000) assinalam que o léxico da higiene pessoal surge como costumeiro em configurações “estabelecidos-*outsiders*”, nas quais os primeiros inculcam de desvio os segundos por um suposto asseio inadequado de seus corpos, indumentárias e habitações.

Mary Douglas (1992) segue nessa mesma direção, ao argumentar que a difamação de determinados grupos sociais via atributos moralizantes – como a sujeira – constitui uma “estratégia de rejeição” fundamentalmente política, a serviço da manutenção de regimes culturais e de poder particulares. Sendo assim, um crescente calunioso desse tipo pode causar um “efeito destrutivo sobre o status civil” dos desviantes. Chama a atenção na história de Lucas que quem age no sentido de interromper esse ciclo injurioso é justamente uma estrangeira ao grupo: uma aluna nova na escola, vinda de outra região do país, que ingressa naquele contexto com uma sensibilidade diferenciada para os fatos do cotidiano.

Como os demais atores à sua volta, Lucas também tem uma agência que, a mim, aparece condensada na exclamação “Ninguém gosta de mim aqui, profe!”. Por meio dessa discursividade cotidiana, o garoto procura demarcar seu desvalor no contexto social em que se insere. Ao mesmo tempo, deixa à mostra seu ávido “desejo” (Biehl, 2008) por estabelecer vínculos pessoais⁶⁴. Graças ao despontar da noção de *bullying*, Lucas arrebatava atenção para seus desafios diários de convivência, primeiro de sua colega e, em seguida, da professora que lhe rende apoio diante dos demais alunos. O zelo pela integridade físico-moral dele ocorre, porém, dentro de certos limites. Tais arestas são a seguir problematizadas, a partir de um pensar sobre desigualdades que a agência do *bullying* não tem interpelado contundentemente, muito embora elas próprias sejam combustível para a difusão do conceito.

⁶⁴ Sob a ótica deleuziana, João Biehl (*id.*) abarca na acepção de “desejo” a capacidade de imaginação, inventividade, ação e negociação de sujeitos em investidas contra, a favor ou a despeito das macroestruturas institucionais em que se inserem, com o propósito de dar conta de dilemas manifestados em suas microesferas de vida. Nesse sentido, situada num horizonte de “devir”, a agência está além da resistência enquanto oposição, contemplando também a adesão, assim como a inércia.

4.3.3 Diferenças, desigualdades

Na narrativa protagonizada por Lucas, há um último ator a abraçar a noção de *bullying*: a nova professora do garoto. Instigada pela denúncia da estudante recém-chegada na escola, a docente é conduzida a promover uma conversa com a turma, norteadas pelo princípio da igualdade de direitos em meio ao respeito da diversidade humana. O investimento etnográfico demonstra que tal tônica hoje domina intervenções, formalizadas ou não, de enfrentamento do *bullying* escolar, sejam elas nacionais ou internacionais⁶⁵. Esse enfoque reverbera aquilo que Philippe Perrenoud (2001) denomina genericamente por “novas pedagogias”, para se referir a um conjunto muito diversificado de propostas, fortalecidas a partir do século XX, com o intuito de renovar métodos educativos tradicionais⁶⁶.

Em síntese, as “novas pedagogias” se contrapõem ao autoritarismo e à exclusão que estão nas origens da escola moderna ocidental. Dessa maneira, valorizam a autonomia de cada aluno, pela expressão de suas singularidades pessoais e pelo desenvolvimento da responsabilidade individual. Ademais, propagam a dignidade da pessoa humana e a tolerância para com a alteridade. Por fim, prezam pela dissolução pacífica de conflitos, por intermédio do diálogo. Em teoria, subjaz aí um “projeto de sociedade” de aspirações democratizantes (*id.*).

Na prática, segundo Perrenoud (*id.*), vê-se costumeiramente em ação um apanhado de ideias e técnicas acomodadas em regimes ainda conservadores de aprendizagem e aplicadas de modo despolitizado, isto é, sem considerar prerrogativas e vulnerabilidades sociais entre os estudantes perante as inovações implantadas. Esse estado de coisas, por conseguinte, revela a existência de um descompasso entre “intenções” e “efeitos” que, assevera o autor, pode fortalecer o contexto escolar despótico e segregacionista que se deseja há muito transformar.

Meu trabalho de campo sinaliza que tal risco aparece manifesto nos esforços contemporâneos que agenciam o *bullying* para, a um só tempo, promover a não violência, a igualdade e a diversidade na escola. Nesse âmbito, percebe-se uma ênfase na valorização das

⁶⁵ Como exemplo, é possível citar o título da *Federal Bullying Prevention Summit* do ano de 2016, encabeçada pelo governo norte-americano, em parceria com a academia e a sociedade civil do país: “*Keeping kids safe: promoting tolerance and inclusion among students to prevent bullying*” (“Mantendo as crianças seguras: promovendo a tolerância e a inclusão entre estudantes para prevenir o *bullying*”). No Brasil, embora menos coordenadas, as iniciativas seguem o mesmo tom, adotando *slogans* tais como “*Bullying*: respeitando as diferenças e celebrando a igualdade” ou “*Bullying* não! Somos todos diferentes, mas somos todos seres humanos”.

⁶⁶ Para delimitar essa ideia, o autor toma por marco a Escola Nova ou Ativa, movimento originado na Europa e na América do Norte, com repercussões no Brasil. Deixa claro, entretanto, que a noção de “novas pedagogias” é “deliberadamente vaga”, com o intuito de abarcar quaisquer outras inovações subsequentes no campo em questão.

diferenças e pouco se fala em desigualdades. Quando estas últimas são mencionadas, surgem como sinônimo das primeiras. Nesse escopo, Göran Therborn (2010) auxilia a estabelecer fronteiras. Segundo ele, as diferenças entre os indivíduos surgem, de saída, incanceláveis. Prestam-se a classificações, porém, com o intuito de gerar ordenação e inteligibilidade, não ranqueamento. As desigualdades, ao contrário, são hierárquicas, evitáveis e extinguíveis.

Sendo assim, para Therborn (*id.*), as desigualdades revelam-se reversíveis em suas três formas básicas: “material”, pelo controle da disparidade de renda; “vital”, pela garantia da expectativa de vida; como também “existencial”, pela salvaguarda da plenitude de humanidade, considerado para tanto o desprivilégio de sujeitos tidos por desviantes num dado coletivo. Logo, ao buscarem combater as intimidações cotidianas experimentadas justamente por indivíduos marginalizados, as iniciativas *antibullying* da atualidade lidam, por certo, com diferenças, mas somente na medida em que estas tomam a forma de desigualdades. Paradoxalmente a isso, ao advogar pela diversidade, essas investidas o fazem pela primazia da igualdade.

François Dubet (2001) ajuda a visualizar como essa mensagem – no mínimo, confusa e, no máximo, perversa – repercute no dia a dia educacional. A exemplo do que ele observa no cenário francês, os alunos da escola pública brasileira vão sentindo na pele, ao longo da trajetória estudantil, que não são iguais, tampouco diferentes, mas sim desiguais. Isso não precisa ser verbalizado para ser compreendido, posto concretizado cotidianamente: aos que se adequam e evoluem no sistema, sobram recompensas, congratulações e escusas; aos “difíceis”, restam o fracasso, a depreciação, a evasão e, não raro, a resposta violenta.

Para combater essa mesma violência, as escolas têm abraçado a defesa da diversidade chancelada pela igualdade. Com esse receituário, legam aos discentes a responsabilidade exclusiva – bem ao estilo neoliberal de governo – de se reconhecerem como iguais a despeito de suas diferenças que, em concreto, são desigualdades. Tudo se passa como uma questão de mudança de comportamento individual. Tal protocolo, porém, “dissocializa a experiência das desigualdades” e dissolve “lutas coletivas em provas pessoais” (*id.*).

À semelhança da constatação de Dubet (*id.*) de que a democratização do ingresso não tem, historicamente, assegurado o tratamento igualitário dos discentes, devido a mecanismos de exclusão interiorizados no próprio sistema de ensino, o engrandecimento da alteridade vem se mostrando, portanto, pouco profícuo na mitigação da violência escolar, porque as desigualdades em jogo não são francamente consideradas.

4.4 Marina: na teia cotidiana das acusações

Marina foi uma das crianças a se desculpar por ofensas dirigidas a Lucas, garoto que ocupa o papel principal na primeira trajetória escolar trazida à baila nesse capítulo. Em meio aos seus colegas de turma em fase de alfabetização, Marina se diferenciava – pela vaidade, pela desenvoltura e pela liderança. Ia à escola sempre adornada, com maquiagem e outros adereços femininos. Mesmo ainda sem saber contar direito, comercializava docinhos que ela mesma fabricava. Era estudante destacada, fato que fazia a professora lhe convocar constantemente para auxiliar outras crianças. Quando a docente não estava por perto, a maioria dos colegas reconhecia em Marina alguém capaz de ajudá-los em alguma necessidade individual ou de restabelecer a ordem diante de conflitos coletivos.

À época em que com ela convivi, a garota saltava da cama cedo: os pais saíam nas primeiras horas do dia para trabalhar e só retornavam noite posta. Em virtude disso, ela e sua irmã ficavam, a maior parte do tempo, sob os cuidados dos avós, que residiam próximos. Antes de ir à escola pela tarde, a manhã de Marina se dividia entre auxiliar nas tarefas domésticas, cuidar da caçula e brincar com as vizinhas. O dever de casa encaminhava à noite, após o colégio, com supervisão da mãe.

Fartamente comunicativa, Marina não demorou a se entrosar comigo. Conversava sobre assuntos dos mais diversos, dentre eles, minha própria pesquisa, sobre a qual demonstrava curiosidade. Certo dia, perguntou-me: “Profe, como a gente tá de *bullying*?”. Fui pega de surpresa, ao que ela reiterou: “Disso que tu está estudando, de *bullying*, na turma”. Devolvi, então, o questionamento: “Você acha que tem *bullying* aqui?”. De imediato, relatou-me que, no ano anterior, tinha um colega, já egresso, que lhe dizia cotidianamente: “Marina, sua baleia!”. Lucas, ao perceber nossa interação, se aproximou para dialogar também. O garoto mal se aproximou e Marina afirmou: “Na nossa turma, acho que não tem *bullying*. Só esse daí que me chamou de gorda uma vez”. Lucas se defendeu: “Eu não disse isso!”. E emendou com uma frase costumeira: “Ninguém é meu amigo aqui, profe!”.

No período em que acompanhei Marina na escola, estava em crise o relacionamento dela com sua melhor amiga, Valéria. Naquele ano, essa colega havia se aproximado de uma outra – Fabiana – e ambas vinham rejeitando a presença de Marina. Num certo recreio, observei a tentativa de Marina em participar de uma brincadeira capitaneada pelas duas meninas, junto de outras garotas. A antes melhor amiga de Marina vetou sua integração, dizendo-lhe: “Minha

mãe disse pra eu não brincar com você porque tu é muito chata”. Marina virou as costas e, com o semblante profundamente entristecido, sentou-se ao meu lado, num dos bancos do pátio.

Confidenciou-me não ser a primeira vez que tais advertências lhe eram dirigidas: “Ela era minha melhor amiga e agora é inimiga. Eu não sei por quê. Outro dia ela ainda falou ‘tu é gorda, tu é negra e minha mãe disse que não é pra eu brincar com você’”. Marina, de fato, detinha forma corporal ligeiramente desviante de padrões estabelecidos de magreza. Mas a observação sobre a cor da pele me gerou estranhamento, por não refletir, à primeira vista, o fenótipo da menina. Perguntei-lhe então: “E tu, considera que é negra?”. Ela respondeu que não, mas me contou, no decorrer de nossa conversa, que um de seus avôs era e que, talvez, se originassem daí as colocações de Valéria. “Sabe o que eu acho? Que elas têm inveja de mim, do meu jeito, porque sou mais adulta”, conjecturou ao final.

Não somente Valéria voltava-lhe comentários depreciativos. Fabiana, a nova melhor amiga, os reforçava. Lembro-me que, num momento de recreação, Marina intercedeu a ela para que pudesse brincar em conjunto. Fabiana então lhe disse: “Você só atrapalha!”. Humildemente, Marina respondeu: “Eu prometo ficar quieta”. Em sala de aula, quando Marina buscava se sentar ao lado da dupla, Fabiana abria seu estojo e o erguia como uma muralha, para marcar distanciamento. Numa ocasião, chegou a mudar de lugar sob a justificativa de “não aguentar o bafo de Marina”.

Marina era assim insultada por Fabiana, mas esta última também não vivia bons bocados. Há algum tempo, a família de Fabiana estava em busca de um diagnóstico para justificar comportamentos da garota entendidos como anormais. Primeiro, surgiu uma suspeita de Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC), porque a menina parecia demasiado sistemática nos estudos. Após, veio a indicação de uma dislexia, diante da troca de letras no processo de alfabetização. A escola, por seu turno, se opunha a tais enquadramentos médicos: a professora então responsável procurava explicar que pequenas falhas são comuns no letramento e que, além disso, Fabiana era uma estudante aplicada, apenas um tanto raivosa em certas ocasiões.

A despeito das animosidades, houve situações em que verifiquei Fabiana e Valéria buscarem a companhia de Marina. Isso acontecia, quase sempre, quando as duas primeiras sentiam necessidade de auxílio em alguma tarefa de sala de aula. Todavia, testemunhei uma vez em que Marina conseguiu barganhar a atenção delas durante um recreio: foi no dia em que trouxe à escola um *laptop* de brinquedo que havia ganho de presente. Não só Valéria e Fabiana se interessaram, mas outras diversas crianças rodearam Marina no pátio. No entanto, nesse

contexto, havia um concorrente de peso: um parquinho novo na escola. Os estudantes que, então, estavam reunidos em torno do *laptop*, logo se dirigiram para lá.

Tudo corria bem: praticamente todos os alunos da turma estavam brincando juntos, algo incomum. A certa altura, contudo, algumas crianças começaram a pedir a ajuda de Marina, posto não se sentirem seguras para certas manobras que as demais estavam fazendo no parquinho. A garota, como sempre, demonstrou-se prestativa. Entretanto, sua postura não agradava a todos. Alguns dias antes, Fabiana já tinha lhe admoestado: “Se você quer que eles [colegas] aprendam tem que deixar irem sozinhos”. Mas, naquele dia, foi um dos garotos, Bruno, quem se embrabeceu diante do protagonismo de Marina. Colérico, o menino exclamou:

– Sua gorducha!

– Tu sabia que isso é *bullying*, Bruno? – falou firmemente Marina, com as mãos na cintura, após lançar um rápido olhar para mim.

– Parece a Dona Redonda, vai estourar! – prosseguiu sem intimidação o garoto, que conquistou expressivas risadas dos colegas em volta.

Para ultrajar Marina, Bruno metaforizou uma personagem de “Saramandaia”, novela de Dias Gomes exibida pela Rede Globo em 1976, objeto de *remake* da emissora em 2013. Na trama, Dona Redonda era uma mulher que comia sem parar e, devido a isso, acaba por explodir, perfazendo uma das cenas emblemáticas dessa produção televisiva. Ao receber essa afronta, Marina não prosseguiu no embate com Bruno. Apanhou seu *laptop* e se retirou para um canto, acompanhada de algumas garotas interessadas em explorar seu mais novo brinquedo.

Um tempo após já ter deixado a turma de Marina, reencontrei-a sozinha durante um recreio. Assim que me avistou, veio logo conversar. Questionei-a por que estava isolada, ao que me disse: “É que tudo continua do mesmo jeito, profe. As meninas não me deixam brincar junto, ficam me chamando de gorda. Aí eu fico junto com as gurias de outros anos e com a aluna nova que entrou na nossa turma”.

4.4.1 Apelidos: vetores de agência

Em meus diários de campo, os apelidos pipocam a todo tempo em meio às vivências estudantis registradas. Não me causou estranheza, portanto, que uma questão tenha repetidamente emergido nas discussões que presenciei entre profissionais da educação: como controlar a superabundância desses termos nos ambientes de ensino para frear o *bullying*?

Conforme sinaliza essa interrogação, os apelidos se situam hoje como potentes “índices” (Daniel, 1996) definidores de situações entendidas como *bullying* escolar.

Não obstante, muito antes da popularização desse construto, tais alcunhas mostram ser parte integrante da sociabilidade infanto-juvenil. Em artigo de 1944, Florestan Fernandes (2004) já apontava a centralidade delas no cotidiano das “trocinhas”, agrupamentos de crianças e adolescentes que, à época, povoavam ruas de bairros populares paulistanos. A brincadeira era o principal objetivo entre os membros de uma “trocinha”. A afirmação da identidade grupal se dava, no entanto, a partir do conflito com os demais coletivos do tipo. Em termos nativos, isso pressupunha “fazer guerra” com “xingações”, que abrangiam apelidos pejorativos mobilizadores de atributos étnico-raciais, de gênero, orientação sexual e de condição socioeconômica. Tem-se aí uma versão primeva do que, atualmente, crianças e adolescentes chamam de “zoeiras” (Pereira, 2010, 2015a), uma marca de suas relações escolares.

Os educadores sabem, melhor que ninguém, que os apelidos têm um espaço longamente demarcado no cotidiano dos ambientes de ensino. Assim, nos debates que testemunhei, eles nunca chegavam a respostas fechadas à pergunta colocada na abertura desta seção. As suas próprias falas, em maioria, reconheciam a fluidez desses cognomes que, à primeira vista, podiam soar tanto humilhantes, quanto inofensivos, sempre sob a possibilidade de, mais tarde, revelarem-se em contrário. As histórias para contar surgiam sempre numerosas.

Numa delas, uma professora relatou que um de seus alunos, à época nas séries iniciais do ensino fundamental, era constantemente chamado de “Maguila” pelos colegas de sala. Maguila, nome de um premiado pugilista brasileiro, era o apelido do pai do menino, por ser considerado um homem forte. O garoto, porém, detestava a replicação do epíteto e foi se queixar com a docente. Antes de qualquer providência com relação à turma, ela optou por questionar se o garoto sabia quem era Maguila, ao que ele respondeu negativamente. Ao entender se tratar de um lutador e captar que o apelido aplicado ao pai era elogioso, apesar de burlesco, o estudante não mais se incomodou em ser denominado como tal.

Esse breve depoimento demonstra não ser possível compreender os apelidos sem considerar um atributo a eles fundamental: a contingência que, na atualidade, repercute sobre a agência da noção de *bullying*, igualmente não determinada de antemão, como vem se mostrando até aqui. Na narrativa acerca da trajetória escolar de Marina, verifica-se que a ela recai um termo vexatório considerado clássico pelas comunidades escolares na intimidação entre pares: ‘baleia’, em referência à obesidade enquanto marcador de desvio. Com *status* semelhante,

aparece ‘gorducha’, xingamento empregado pelo garoto Bruno em protesto ao protagonismo de Marina em meio à brincadeira do grupo escolar no parquinho.

O domínio público, todavia, não garante qualquer estabilidade a essas expressões que, embora se perenizem, também se transmutam em sinonímias das mais elaboradas. Ao prosseguir na história de Marina, vê-se que, perante o insulto de ‘gorducha’, ela lança ao colega uma acusação, ciente de minha presença enquanto investigadora daquele tipo de acontecimento. “Tu sabia que isso é *bullying*?”, indaga-lhe a garota. Uma vez desafiado, Bruno trabalha com o imprevisto e apela para o não óbvio: evoca como ofensa a personagem televisiva ‘Dona Redonda’. Dessa forma, consegue roubar risadas generosas das testemunhas ao redor do confronto e, em seguida, calar Marina.

Em capítulo anterior, problematizou-se os episódios classificados como *bullying* na contemporaneidade brasileira como “rituais acusatórios” (Velho, 1981b). Uma vez nessa posição, em concordância com abordagem de Stanley Tambiah (1985), eles recheiam-se de um componente fundamental aos ritos: as figuras de linguagem e, dentre elas, especialmente as metáforas, capazes de condensar várias camadas de interpretação. Tais recursos dão vida ao idioma ritual, que é econômico e ágil, a serviço de funções sociais da maior importância, como problematizar dilemas, expressar conflitos e trabalhar relações de poder.

Se os rituais possuem um vocabulário particular, do mesmo modo se definem por comportamentos singulares, os dois não raro reversos a protocolos publicamente naturalizados (*id.*). Assim sendo, há que se considerar a conduta “índice” (Daniel, 1996) de eficácia discursiva para práticas hoje tipificadas como *bullying*: a risada corporificada. A exemplo das metáforas a circundar os apelidos, o riso não se presta à previsibilidade. Sob viés batesoniano, Els Lagrou (2009:172) explica que o propósito de fazer rir pressupõe ser “... inferido pelos envolvidos ao longo do desenrolar da cena” (*ibid.*:172). E, nas dinâmicas do risível, Peter Gay (2001:373) recorda que “... os limites entre brincadeira e agressão são porosos e indeterminados”.

Nem tudo, porém, é flutuante nesse quadro. Os rituais de “agressividade verbal” em análise aqui, como quaisquer outros, perfazem uma “reencenação da vida”: apontam “sistemas de valores” a orientar a ação dos sujeitos envolvidos e, especialmente, tensões em curso nesses arranjos (Duarte, 1981). Por conseguinte, chega-se ao paradoxo intrínseco aos ritos: se estes só podem ser compreendidos contextualmente, há neles sempre um nível de redundância, que trabalha pelo didatismo e pela eficiência. Esse conteúdo de repetição decorre, justamente, da cosmologia na qual os agentes se encontram imiscuídos. Identificar tais regularidades constitui

parte do saber-fazer etnográfico: este pode iluminar dinâmicas de mutualidade, humilhação ou até mesmo insurgências mobilizadas por apelidos, apesar da impossibilidade de controlar a fluidez deles no mundo social.

4.4.2 À guisa de classificação

A consolidada presença do conceito de *bullying* no universo escolar da atualidade tem desencadeado dois movimentos. Cristalizada enquanto categoria acusatória, a noção aparece empregada para condenar a agência de apelidos, compreendida como comportamento desviante. Noutra direção, porém, indica impulsionar a exploração de novos gêneros de alcunhas, figurativamente mais complexos e capazes de escamotear as ofensas que carregam.

O quadro da página seguinte apresenta um apanhado de apelidos pejorativos registrados ao longo do trabalho de campo em instituições de ensino. Graças a um exercício classificatório, verificou-se que uma expressiva quantia deles se cola, de imediato, às hipercategorias acusatórias sob atenção nesta tese (Velho, 1981b), históricas na sociedade brasileira e, ao mesmo tempo, em tensão nos anos recentes devido a transformações sociopolíticas. São, dessa forma, termos vexatórios referentes a desigualdades étnico-raciais, de gênero e orientação sexual, socioeconômicas e estéticas. No grupo de apelidos focado em referências comportamentais, por sua vez, vê-se como pano de fundo outros três tradicionais tipos de imputações: em torno da capacidade cognitiva, da deficiência e da religiosidade.

Nesse levantamento, emergiram ainda três coletivos singulares de apelidos, cujo ponto comum reside no atributo de transversalidade em relação aos demais. Um primeiro grupo diz respeito a termos injuriosos referentes à higiene pessoal, já tratados em seção anterior, à luz de Elias e Scotson (2000), bem como de Douglas (1992). De acordo com esses autores, polemizar a sujeira coloca-se como meio eficaz de destacar a anomia de quaisquer desviantes – ainda que isso não se pautem em evidências reais –, com a finalidade de estabelecer distinção diante deles.

Quadro 10 - Categorização de apelidos pejorativos no universo escolar de pesquisa*

<i>Referências étnico-raciais</i>	<i>Referências de gênero e orientação sexual</i>	<i>Referências socioeconômicas</i>	<i>Referências estéticas</i>
Cabelo duro; Indiazinha; Moreninho; Negro; Pelé; Picolé de piche; Preta imunda.	Bicha; Bichinha; Boiola; Gay; Guri; Lésbica; Menininha; Menino; Mulherzinha; Puta; Puto; Vagabunda; Traveco; Travecão.	Filhinho de papai; Rico; Riquinho; Vileiro (indivíduo residente em áreas urbanas empobrecidas).	Baixinho; Boca arregaçada; Branquela; Bulfímica; Bunduda; Espeto; Feia; Ferrugem; Foguinho; Gorducha; Grandão; Inchada; Jeca; Nanico; Obeso mórbido; Orelhudo; Palito de dente; Quatro olhos; Ridícula; Seca; Toquinho; Vareta.
<i>Referências comportamentais</i>	<i>Referências de higiene pessoal</i>	<i>Referências animais</i>	<i>Referências figurativas</i>
Bizarro; Cagoeta; Dedo-duro; Esquisito; Guria do demônio; Idiota; Louco; <i>Nerd</i> (indivíduo considerado estudioso em demasia); Retardado.	Fedorento; Imundo; Sujo.	Baleia (assassina, chupeta de, isca de); Boca de bicho; Burro; Castor; Coruja; Dumbo (personagem de desenho animado); Galinha; Girafa; Leão (juba de); Macaco; Mico-Leão-Dourado; Pata (choca); Piolho; Porca (gorda); Rato; Veado.	ET; Doente; Lixo; LV (<i>Louis Vuitton</i>); Merda; Múmia; <i>Smurf</i> (personagem de desenho animado); Victor Hugo; Zumbi; além da replicação de termos pejorativos diversos que recaem sobre familiares.

* Em geral, foram mantidas as marcações de gênero conforme os apelidos a mim se apresentaram.

Um segundo conjunto de apelidos, bastante robusto, mobiliza nomes de animais dos mais diversos. Essa recorrência conduz à abordagem clássica de Edmund Leach (1983[1964]) acerca das categorias animais que perpassam insultos verbais em diferentes sociedades. Nessa análise, o autor postula que ganha “contrapartida linguística” tudo aquilo que é “tabu”, ou seja, todos aqueles elementos considerados ameaçadores a ordenações sociais nas quais o ser humano constitui o ponto de referência.

Nessa lógica, três tipos de “tabus verbais” evidenciam regularidade: os “palavrões” acerca de obscenidades e excreções; as blasfêmias e profanações de divindades; além do “insulto animal”. Este último detém uma complexidade, tendo em vista que nomes de animais podem não somente depreciar, mas também destacar qualidades humanas. A determinação disso ocorre contingencialmente, a partir da empreitada classificatória de cada coletividade, com efeitos morais sempre expressivos (*id.*).

Valer lembrar que, em embates “estabelecidos-*outsiders*” (Elias; Scotson, 2000) como aqueles em análise aqui, a humanidade destes últimos aparece, permanentemente, desautorizada

pelos primeiros, por meio de uma alegada não adequação a padrões reconhecidos de “normalidade”. É desde esse ponto de vista, portanto, que fazem sentido os apelidos animais. Se as ofensas com animais indicam, portanto, serem assertivas para erguer fronteiras de distinção, resta problematizar por que estes e não outros seres não humanos surgem repetidamente empregados.

Uma argumentação reside na igualmente clássica análise de Claude Lévi-Strauss (1986 [1962]) sobre o fenômeno do totemismo. De acordo com ele, animais emergem em profusão, seja como totens, seja em insultos, porque conformam uma “realidade sensível” imediatamente disponível aos homens para refletirem sobre e classificarem as diferenças humanas. As conexões mentais que se estabelecem nesse panorama não são arbitrárias, utilitárias ou contíguas, mas lógicas, relacionais e metafóricas. Ou seja, eficazes para pensar e trabalhar a alteridade num âmbito intelectual.

O terceiro e último grupo de apelidos de caráter transversal abrange referências chamadas de figurativas, no interior das quais a exploração de recursos de linguagem se revelou deveras astuta. Nesse sentido, quero tratar de três casos representativos. Um deles diz respeito à imputação entre crianças e jovens de termos pejorativos que recaem sobre seus familiares. Registre algumas histórias nessa direção, algo bastante factível em cidades de pequeno porte como aquelas das escolas pesquisadas, onde o grau de conhecimento entre pessoas é alto.

Um desses relatos, contudo, pareceu-me mais elegível de ser exposto, haja vista demonstrar o quanto a estigmatização pode diminuir as “chances de vida” (Goffman, 1975) de um indivíduo. Retrato-me uma professora: “Me lembro de um aluno que era filho de uma prostituta. Ele sofria muito na escola, chamavam ele pelo apelido que a mãe tinha. Pensa que dor. E eu me sentia impotente diante disso tudo. Ele estava no início do ensino médio, mas evadiu. Hoje, vive a realidade que a sociedade impôs a ele: é um presidiário”.

Outros dois apelidos de cunho figurativo, certamente, mostram-se enigmáticos no quadro antes apresentado: Victor Hugo e LV, ambos coletados durante a investigação no universo privado de ensino. O primeiro faz menção ao estilista uruguaio, radicado no Brasil, famoso por suas bolsas de valores nada singelos. Contou-me uma docente que o pai de um aluno foi ao colégio queixar-se do *bullying* perpetrado por colegas contra o filho, posto chamarem-no cotidianamente de “Victor Hugo”. A educadora, de imediato, pouco entendeu. O pai então explicou-lhe que se tratava de um eufemismo para o termo “gay”.

Os colegas, desse modo, retiraram uma referência do mundo da moda, onde a presença de sexualidades desafiadoras do padrão heteronormativo se evidencia comum, para elaborar uma intimidação velada, porquanto a escola estar muito atenta a esse tipo de comportamento, passível de punição após a emergência do *bullying*. A construção do termo LV demonstra lógica parecida: trata-se da abreviatura da grife francesa *Louis Vuitton*, também famosa por bolsas caras. Uma professora confidenciou-me que estudantes utilizavam a sigla para denominar, de forma constrangedora, alunos agraciados com bolsas de estudos, demarcando assim desigualdades de poder aquisitivo.

Esse mapeamento de regularidades em meio aos apelidos matiza realidades e, assim, circunstancia eventos que têm sido classificados como *bullying* a partir da agência dessas expressões. Vê-se, diante disso, como inverossímil a aspiração manifestada por certos educadores de, sucessivamente, vetar termos risíveis nos ambientes de aprendizagem, porém, não sem consequências se alimentada. É em interstícios como esse que a dupla natureza do *bullying* – a um só tempo “tecnologia” (Rose, 2011) subjetivadora e coercitiva – descortina-se.

Se, por um lado, o construto possibilita a denúncia de discriminações históricas na sociedade brasileira, de outro, pode abastecer com extremismos a demanda neoliberal de autogoverno dos sujeitos, como unicamente responsáveis por frear quadros de violência, em verdade, sociológicos. Essa contradição se faz ler com potência quando se ousa extirpar as propriedades rituais do riso, as quais, segundo Mary Douglas (1993), são canalizadas para fomentar animosidades na mesma medida com que canalizam sociabilidades. Neste último caso, rir também pode significar desafiar estruturas de poder que, justamente, determinam desigualdades e intolerâncias.

4.5 Fernanda: das hostilidades em circulação

“Boca arregaçada” é o apelido que Daniela ganhou por usar aparelho dentário. Sobre Helena, recaiu o termo “baleia”, por ser vista como alguém “fora de forma”. Mesmo julgamento recebeu Paula, porém, em direção oposta: angariou o rótulo de “girafa” por ser considerada magra e também alta demais. Luciano, por sua vez, passou a ser denominado “nanico” assim que sua altura não mais sintonizou com a da maioria. Para Rúbia, natural de uma cidade diferente, restou a alcunha de “fedorenta”, além da acusação de não saber falar direito por seu sotaque. Tiago, sem muito apreço ao futebol, foi taxado de “menininha”. Para Rafael, o uso de

medicamento controlado para TDAH rendeu a pecha de “louquinho”. Já Felipe era “azedo”, num trocadilho feito com seu sobrenome “Azevedo”.

Todos eles estavam numa mesma turma quando os conheci, em meados do ensino fundamental, ingressando na pré-adolescência. Todos se diziam vítimas de *bullying*, no passado ou no presente de suas trajetórias escolares.

Para cessar as intimidações, esses estudantes contaram ter explorado diversas estratégias. Felipe, por exemplo, passou a anunciar que “Azevedo” era o sobrenome de seu tio juiz e isso despertou o receio de punição por parte dos detratores. Alguns alunos, por sua vez, travaram enfrentamentos físicos com seus perseguidores, enquanto outros os acusaram publicamente de *bullying*. Houve ainda quem apostasse na máxima “não estou nem aí para o que dizem de mim”. Nessas circunstâncias, professores e pais apareciam envolvidos, mas não obrigatoriamente. Os recursos empregados, por seu turno, se revelaram proporcionalmente tanto mal quanto bem-sucedidos. Neste último caso, depois do acerto de contas, teve até mesmo quem se tornasse grande amigo de seu algoz.

Não obstante, se todos nesse grupo sabiam o que era estar na posição de alvo, igualmente tinham ciência acerca do *status* de agente de hostilidade: em seguida à afirmação de seu lugar de vítimas, cada um relatou-me, com mais ou menos reservas, já ter praticado *bullying* contra colegas. No interior dessa ambivalência, essas crianças se depararam com um acontecimento dramático durante o tempo em que estabelecemos interlocuções. Uma colega delas, chamada Fernanda, deixou a escola ainda antes do término do ano letivo devido. O motivo, segundo os estudantes, havia sido o *bullying* perpetrado por toda a turma da qual faziam parte.

Esse episódio mobilizou um debate intenso e exclusivo entre os alunos. A presença de adultos não emergia bem-vinda. Isso porque, de acordo com os discentes, a professora responsável pelo grupo desconhecia todas as ocorrências intervenientes na saída de Fernanda. E era melhor que assim o fosse, pois não queriam ser penalizados. Apesar disso, engajaram-se em discussões detidas em identificar responsabilidades individuais e coletivas a determinar o evento por eles inesperado. Passaram a fazer isso tanto cara a cara, nos momentos em que desfrutavam de certa privacidade na jornada escolar, quanto via grupos estabelecidos no *WhatsApp*, aplicativo de comunicação instantânea para *smartphones*, por meio do qual ofensas mútuas também circulavam, inclusas aquelas outrora dirigidas a Fernanda.

Por conta dessa atmosfera paradoxal, concomitantemente de reciprocidade e humilhação, os estudantes explicaram-me que tais grupos virtuais tinham vidas altamente

instáveis, isto é, reformatavam-se com constantes exclusões de participantes, seja por vontade própria ou por administradores dos coletivos *on-line*. Toda essa movimentação relacional mostrava se dar com considerável autonomia dos adultos, uma vez que, em casa e na escola, boa parte das crianças se dizia mais controlada quanto ao tempo de uso dos equipamentos eletrônicos e menos limitada em relação ao conteúdo que operava por intermédio deles.

Numa ocasião em que tive a chance de conversar mais de perto com Fernanda, apesar de não ter emitido sinais de que fosse encerrar sua matrícula, a garota narrou uma trajetória estudantil imersa em ciclos de humilhações e exclusões. Num diálogo centrado em suas impressões a respeito do termo *bullying*, a garota assinalou:

Pra mim, *bullying* é quando os outros não respeitam, por exemplo, falam palavrão, a desigualdade social e quando eles não põem a gente nas brincadeiras, tipo, a gente está ali, brincando no balanço, sobrou um e eles não querem deixar a gente ir, porque eles não gostam da gente, porque a gente é chato, porque a gente é feio, porque a gente é gordo, porque não é mais magro. (...) Quando eu usava óculos, algumas pessoas zoavam de mim. Aí eu fui falar pra minha mãe e ela me explicou o que era *bullying*. Aí eu falei isso pros colegas que zoavam e eles me pediram desculpas. (...) Então, por causa dos óculos, eu acho que já sofri *bullying*. E agora eu estou emagrecendo, mas antes eu era mais gorda e eles ficavam zoando. E eu não sei se eu pratiquei *bullying* quando eu era menor porque eu não sabia o que era.

Em sua busca por entender a partida de Fernanda, os colegas não questionavam a veracidade das intimidações cometidas contra ela, principalmente concentradas na questão da forma física. Isso pressuposto, as conversações entre eles focavam em compreender como as relações cotidianas tinham saído de controle a ponto de a garota trocar de instituição de ensino:

Paula – Todo mundo estava excluindo ela, mas antes ela já não se enturmava. Ela até foi minha melhor amiga, porque eu aceitei um tempo ficar separada da turma. Os pais dela também são um pouco acima do peso, todo mundo implicava com isso, teve gente que espalhou. Ela estava sofrendo *bullying* e por isso saiu da escola.

Daniela – A gente tentava ser legal com ela. A gente ia conversar, até tentava ajudar em alguma coisa, daí ela chamava a gente de falsa, dizia que a gente não gostava dela. Então, não fazia por merecer nossa amizade.

Felipe – Ela era apaixonada por mim, isso sim!

Helena – A gente não ajudava ela a ser nossa amiga.

Daniela – A gente tentava.

Rúbia – Ela se excluía e a gente só ajudava um pouquinho.

Tiago – Uma vez, estava todo mundo trabalhando em dupla na sala, só eu e ela que não. Aí pedi umas cinquenta mil vezes pra sentar junto com ela e ela dizia que não, não e não. Então, ela também não se ajudava.

Paula – Acho que os pais dela não gostaram da nossa turma, então tiraram ela da escola.

Rafael – A profe também tentava ajudar a Fernanda a se enturmar...

Luciano – Mas acho que a profe não estava muito por dentro de tudo o que a gente falou.

No contraturno escolar, Paula desenvolvia uma atividade cultural da qual Fernanda também participava. Nesse contexto, num encontro entre elas posterior ao desligamento de Fernanda, esta questionou a colega sobre a reação da turma diante do acontecido. Paula, de início, se negou a responder, dizendo: “Não quero falar nada porque você vai ficar ofendida”. Mas Fernanda insistiu, enfatizando que guardaria segredo sobre as confidências. Então acabou ouvindo: “Todo mundo comemorou quando você saiu”. Paula contou ainda que a nova instituição de ensino para qual a garota havia se transferido foi motivo de risadas, por ser vista como uma entidade para alunos de famílias de menor poder econômico.

Perante essas palavras, os olhos de Fernanda marejaram. O pranto se multiplicou quando encontrou a mãe na saída da atividade que, diante do relato da filha, também não segurou as lágrimas. Paula assistiu imóvel a tudo. Impactada, decidiu revelar toda a história a seus pais que, por sua vez, contataram os pais de Fernanda para conversar. As famílias se conheciam de eventos da escola em anos anteriores. Tinham um bom relacionamento, mas dialogar acerca do ocorrido não dissolveu a animosidade. E, assim, a sociabilidade deteriorada das crianças acabou por transbordar em meio aos adultos.

4.5.1 Acusações em sistema

“Eu já fiz *bullying* sim. Quando fiquei mais magro, quis ver como era o outro lado e acabei praticando”, contou-me um estudante adolescente. Uma professora, por sua vez, relatou: “Há certos exageros, tudo é *bullying*. Tive um aluno que acabava sendo colocado de lado no grupo e ele dizia que sofria *bullying*. Mas o problema é que ele falava coisas horríveis para as crianças. Aí a mãe vinha na escola dizendo que ele estava sofrendo *bullying*, que os colegas não gostavam dele, mas não era bem assim”.

Esses dois breves testemunhos são variações de um mesmo tema a perpassar a narrativa costurada pelas vivências do grupo escolar de Fernanda: a circularidade das acusações entre pares, fenômeno que ganha nitidez quando sobreposto a agenciamentos do conceito de *bullying*. À luz desse atributo, os eventos outrora descritos poderiam ser sintetizados numa paráfrase da quadrilha drummondiana: Daniela, Helena e Paula que hostilizavam Luciano, Rúbia e Tiago que hostilizavam Rafael e Felipe que hostilizavam Daniela, Helena e Paula que hostilizavam

Fernanda que era hostilizada por todos e saiu da escola. Paula encontrou Fernanda e a hostilizou um tanto mais. Depois, contou tudo a seus pais que contaram aos pais de Fernanda e crianças e adultos acabaram todos envolvidos na história.

Na posição de criador do construto do *bullying*, o psicólogo escandinavo Dan Olweus (2006) levantou em seus estudos a questão da recorrência da troca de posições entre ofensores e ofendidos, algo referendado por inúmeras investigações empíricas conduzidas pelo mundo. Em virtude disso, os cientistas das psicociências abraçaram a expressão “vítima-agressora”, para explicar a existência de sujeitos que tanto sofrem, quanto praticam o *bullying* em resposta (Lisboa *et al.*, 2014). No presente trabalho, todavia, quer-se avançar para além dessa díade e interpretar tais intercâmbios posicionais desde a “teoria das acusações” de Gilberto Velho (1981b), no âmbito da qual a ciclicidade surge enquanto premissa.

Velho (*id.*) nos conclama a visualizar as acusações como um “sistema”, no qual indivíduos se inculpam mutuamente, por se mostrarem mais ou menos “desviantes” de padrões de civilidade, pertencentes a dada época de certa formação coletiva. Nesse cenário, o desvio surge imprescindível à norma, na medida em que ambos não são naturais e sim construídos socialmente, em meio a relações de poder. A opção por tal trilha analítica, de forma alguma, pretende subestimar as vulnerabilidades e as lutas de grupos historicamente segregados nas sociedades moderno-ocidentais. Ao contrário, almeja visibilizá-las numa mirada ampliada. Isso pressupõe abrir mão de uma perspectiva parcial – ou seja, restrita a agressores e agredidos –, para colocar em primeiro plano a complexidade das “dinâmicas variáveis” (Crenshaw, 2002) que dão forma às relações de subalternidade.

É sob tal ótica interacionista que Erving Goffman (1975:146,143) afirma: “[o] estigmatizado e o normal são parte um do outro” e “... através do tempo, o indivíduo pode desempenhar ambos os papéis do drama normal-desviante”. Segue essa mesma linha o historiador Peter Gay (2001), na abordagem da vivência burguesa do sentimento do ódio ao longo do século XIX: para ele, a ação agressiva se coloca enquanto uma “transação”. Em outras palavras, mais que algozes ou vítimas localizadas, essa espécie de ato traduz um convênio cultural de uma dada formação social em torno de manifestações odiosas que ela permite, valoriza, tolera ou recusa, que julga proveitosas ou ameaçadoras à sua dinâmica.

A partir disso, Gay (*id.*) situa as manifestações hostis como inerentes à história de todas as sociedades, sendo maleáveis apenas o que denomina por “álibis” para o “cultivo” delas. Justificações socialmente licenciadas, os “álibis” permitem aos indivíduos “cultivarem” sua

agressividade no duplo sentido verbal: incentivando-as e, concomitantemente, domesticando-as. Os “álibis” são, portanto, “fenômenos culturais coletivos”: nascem, se fortalecem, decaem e, muitas vezes, renascem sempre publicamente. A plasticidade deles oferta, assim, “pistas valiosas” para as sentimentalidades humanas, a um só tempo individuais e sociais.

O *bullying*, enquanto construto científico que delimita e condena um dado conjunto de atitudes agressivas, evidencia feições de “álibi” em meio ao cenário de violência no tempo presente. Como se depreende da história protagonizada por Fernanda, uma vez agenciada, essa noção possibilita identificar e coibir ofensas, sobretudo os morais, historicamente subestimadas em relação às físicas nas sociedades ocidentais. Porém, tal inteligibilidade predispõe o conceito a um “efeito de realimentação” (Hacking, 2013) de condutas nesse espectro: é assim que “tudo vira *bullying*”. Esse processo inclui, nas palavras de Norbert Elias (1997), ter à mão um construto às ordens para abastecer “surto descivilizadores”.

Baseado na noção batesoniana de “duplo vínculo”, esse autor argumenta que tais surtos refletem um quadro de acirramento de confrontos já existentes entre “estabelecidos” e “*outsiders*”, no qual “...a violência engendra a contraviolência, a contraviolência aumenta a violência do outro lado, e assim por diante” (*ibid.*:183), com “tendência para a autoescalada”. Exemplo disso manifesta-se no panorama sociopolítico em que o *bullying* emerge na sociedade brasileira. Em capítulo anterior, viu-se que esse despontar ocorre justamente no momento em que políticas públicas de governos federais mais à esquerda alavancam como nunca a troca de acusações sociais no cotidiano dos cidadãos, por desestabilizarem um quadro de desigualdades e privilégios até então intacto.

Por conseguinte, para compreender mais globalmente o jogo de acusações que a agência do *bullying* mobiliza hoje, faz-se necessário transcender não somente um “sistema classificatório dual”, isto é, “vítima *versus* agressor” (Simião, 2006). Tampouco parece suficiente inserir nesse arranjo as “vítimas-agressoras” previstas pela literatura científica. Os dados etnográficos aqui apresentados demonstram quão porosas podem ser essas tipificações, tanto em micronarrativas como aquela centrada em Fernanda, quanto em quadros sociológicos mais amplos, como o protagonizado pelo Brasil em meio às turbulências políticas recentes.

4.5.2 Agências expandidas

Um dado adicionado à paráfrase que outrora arrisquei, do poema drummondiano, a deixaria em melhor sintonia com a contemporaneidade. Seria preciso nela incluir que, na narrativa a culminar com o desligamento escolar de Fernanda, as hostilidades circulantes entre os alunos ganham propulsão graças à interdependência de dois espaços cotidianos de sociabilidade: o interior da instituição de ensino e as redes virtuais.

Tais domínios, segundo aponta Amparo Lasén Díaz (2012), necessitam ter efeitos de realidade e impactos sociológicos considerados em pé de igualdade. Assim sendo, o desenrolar da história a envolver Fernanda sinaliza que, hoje, discutir a agência do *bullying* pressupõe considerar as potencialidades de usos desse construto abertas pelo amplo avanço das tecnologias de informação e comunicação, a ponto de ele se desdobrar num novo conceito – o *cyberbullying* (Olweus, 2013).

Minha etnografia não está isolada em observar que, para os educadores, vem sendo um dilema sem anterioridade lidar com os impactos do ingresso pervasivo dos *smartphones* em meio ao alunado (Pereira, 2015b; Franch, Souza, 2015). Os celulares multimídia conectados à internet possibilitam engendrar velozmente condutas que tinham outro ritmo ou simplesmente inexisteriam nas escolas de poucos anos atrás. “É uma guerra”, definiu-me uma docente, acerca de um dia a dia focado em convencer estudantes a se desconectar para se engajarem nas aulas.

Para citar exemplos apenas no campo em que a noção de *bullying* tem gravitado, esses artefatos fazem hoje circular, por entre plateias imensuráveis, vexações instantâneas escritas ou sonorizadas; fotos constrangedoras manipuladas ou não; perfis pessoais falsos dedicados a arruinar reputações; além de enfrentamentos físicos ou verbais registrados em vídeo. No momento em que realizei minha pesquisa de campo, *Facebook*, *Twitter*, *WhatsApp*, *Instagram* e *Snapchat* eram as plataformas de interação *on-line* mais disseminadas em meio ao público infanto-juvenil, para essas e outras diversas intervenções⁶⁷. Não parece pequeno o risco de desatualização premente dessa lista, composta de aplicativos sucessivamente popularizados pelo mundo ao longo dos anos 2000.

⁶⁷ A grosso modo, o *Facebook* permite o compartilhamento coletivo de textos, fotos e vídeos, enquanto o *WhatsApp* faz o mesmo, porém, com maior instantaneidade. O *Twitter*, por sua vez, concentra-se na difusão de mensagens curtas, ao passo que o *Instagram* e o *Snapchat* dedicam-se à difusão de imagens, com certas diferenças entre suas funcionalidades.

Nesse contexto de ágeis transformações, quando os educadores se veem mobilizados a dissolver um conflito enquadrado como *bullying*, visitar as redes sociais virtuais dos envolvidos se mostra uma boa pedida para tentar compreender o que, de fato, está em jogo. Nem sempre há sucesso, porque as animosidades se transmutam com uma fluidez tamanha, como bem colocou-me uma professora:

Antes, o conflito era localizado, um na frente do outro. Hoje, o outro lado pode nem saber e o conflito já está na rede. Tu tem um conflito simples em sala de aula, por exemplo, Fulano rasgou a folha de Beltrano. Beltrano diz ‘Fulano não gosta de mim porque sou gordo, magro, preto, etc.’, mas diz não frente a frente e sim pelo *Facebook*, pelo *WhatsApp*. Todo mundo começa a falar no assunto. Às vezes, o Fulano rasgou a folha sem querer ou por vandalismo, não tinha nada a ver com a cor ou a aparência do Beltrano. Antes, a gente colocava os dois pra conversar, pediam desculpas e mais tarde já estavam correndo juntos. Hoje, a coisa acaba em troca de escola, devido à propagação do fato nas redes. É bem aquele provérbio: quem conta um conto aumenta um ponto. No final, a folha que foi rasgada nem aparece mais, os fundamentos da história se perdem, desaparece o problema fundamental, não se sabe mais onde está o conflito. Isso é bem normal hoje: ocorrem tumultos na escola por conta de brigas, tu vai fazer a mediação, pergunta onde iniciou o conflito e ninguém sabe responder.

A agência expansiva, nesse panorama, é desconcertante porque liquefaz uma clássica dicotomia fabricada para organizar a modernidade: a separação entre sujeito e objeto. Conforme sublinha Theophilos Rifiotis (2012) com base na perspectiva latouriana, a compreensão do poder de alcance das “redes sociotécnicas” estabelecidas no ciberespaço passa, primeiro, pelo reconhecimento da inextrincável conexão entre agenciamentos humanos e não humanos na vida social. Desse modo, aquilo que se taxa hoje de *cyberbullying* se insere num conjunto de práticas de hostilidade entre escolares nas quais os objetos sempre estiveram implicados. Uma professora pintou-me um quadro elucidativo:

Antes, a gente tinha o bilhete em sala de aula, primeiro escrito à mão, depois passado no computador pra não reconhecer a letra. Tinha também o telefone fixo, os trotes, sem identificação. Os colegas comentavam entre si, tinha aquela desconfiança. Depois, veio aquele celular, “tijolão” [grande], sem internet. Agora, com o *Facebook* no celular há um canal aberto. A intenção [de perseguir] sempre houve, independente da geração. Mas mudam os meios e a coisa se intensifica. Por exemplo, depois do *Facebook* veio o *WhatsApp*. De uns dois anos pra cá [de 2013 em diante], isso saiu do controle, porque os pais acompanham os filhos. Temos pais que brigam pela internet e isso repercute entre os filhos na escola.

Em tal dimensão, na qual se percebe o “social tornado matéria” (Rifiotis, *op. cit.*), é preciso concordar com Arjun Appadurai (1986:38, minha tradução) que certos objetos operam como artigos “de luxo”, pela sua “... virtuosidade semiótica, isto é, sua grande capacidade de sinalizar mensagens sociais complexas”. Ao defender essa caracterização, o autor descarta uma contraposição simplista com os elementos consumidos por necessidade. Ele quer, sim, destacar que determinados artefatos – tais como as tecnologias de informação e comunicação – se

prestam bastante bem à atuação enquanto “sinais encarnados”, desempenhando com primazia funções simultaneamente retóricas, sociais e políticas.

Esse viés interpretativo descentra elementos a orientar o debate atual acerca da presença dessas inovações na escola, o qual costuma vir à tona calorosamente quando eventos de *cyberbullying* ganham repercussão. Nessas discussões, encabeçadas por adultos em prol do bem-estar de crianças e jovens, tais artefatos são compreendidos por sua presença física, a ser mais ou menos controlada, banida ou engajada em meio às rotinas de aprendizagem. Os dados etnográficos de Alexandre Pereira (2015b), como os meus, apontam ser essa uma visão limitante, na medida em que quaisquer tecnologias abraçadas pelos humanos neles se incorporam, como “extensões para os seus corpos”. Assim, os *smartphones* estão nos estudantes mesmo que deles sejam retirados, porque esses aparelhos já transformaram “capacidades cognitivas e sensoriais”, como também “comportamentos e percepções do mundo”.

Dessa maneira, pode-se compreender a dramaticidade do relato que me fez uma docente: “Quando é dia de prova, a gente precisa recolher os celulares e tem aluno que chega a chorar pra não entregar”. Em minhas observações em sala de aula, pude presenciar reações desse gênero. Numa dessas ocasiões, em virtude de indisciplina, um estudante de aproximados 12 anos teve seu celular retido pela professora. Ela anunciou que levaria o aparelho para a diretoria, de modo a ser resgatado somente pelos pais do aluno. Quando o sinal tocou no fim do período e o garoto deu-se conta de que realmente não teria seu celular devolvido naquele momento, abordou fisicamente a educadora na tentativa de tirar o aparelho das mãos dela. Uma apreensão dominou o ambiente. Malsucedido, saiu em perseguição da professora pelos corredores, bradando aos prantos: “Meus créditos vão acabar com a internet ligada!”.

Outra forma de inverter o curso do debate prevalente é retirar do centro das discussões o mundo infanto-juvenil, para questionar o que a ubiquidade das tecnologias de informação e comunicação nos fala a respeito do universo adulto, tendo em vista a tutela de crianças e jovens dele partir. Pereira (*id.*) sublinha que essas inovações alteraram os modos de experienciar não só a infância e a juventude, mas também a maturidade. No dia a dia da escola, comportamentos corriqueiros revelam, assim, implicações a afetar todas as faixas de idade.

Nesse espaço, presenciei tanto discentes quanto docentes literalmente disputarem escassas tomadas em edificações de infraestrutura antiga, para conseguirem manter abastecidas as baterias de seus *smartphones*. Ambos também costumavam, nos momentos recreativos da jornada, se envolver na produção do chamado *self*, tipo de autorretrato que hoje povoa as redes

sociais virtuais. Ainda, como relatou uma professora supracitada, os pais dos estudantes são também usuários ativos e, muitas vezes, desentendimentos entre adultos em meio eletrônico repercutem no cotidiano escolar.

Vê-se aí o que Guita Debert (2010) chama de “nova cronologização da vida”, processo no qual fenômenos como a massificação dos dispositivos informáticos e dos mercados de consumo intervêm na diluição de fronteiras de idade típicas da era moderna. Porém, ao mesmo tempo em que os impactos etários são dispersos, há um conflito geracional em curso, porque o “letramento alfabético”, antes hegemonizado pelos adultos, perde prestígio diante daquele de ordem digital, próprio de crianças e jovens que já nasceram inseridos na atmosfera virtualizada (Pereira, *op. cit.*).

Mónica Franch e Josilene Souza (2015), iluminadas pela perspectiva foucaultiana, argumentam que tal conjuntura surge como um divisor de águas na história institucional da escola, cujo “monopólio do ato educativo” se desmorona. Este tem seu funcionamento subvertido pelas tecnologias da informação e comunicação porque elas permitem aos estudantes “escapar da jaula”, ou seja, fazem ruir a vigilância contínua do tempo e do espaço constitutiva do disciplinamento fundante às instituições de ensino modernas.

Nesse panorama, os alunos ampliam suas capacidades de agência, exercendo um “contrapoder” perante a autoridade escolar que, historicamente, lhes ensinou a “copiar os textos dos outros”, no lugar de permitir a eles a expressão de suas próprias percepções e identidades (Pereira, 2015b). Paradoxalmente, porém, os estudantes veem-se sujeitados por novas forças, como as hostilidades que eles mesmos circulam por suas redes sociais virtuais. Assim, para mais uma vez trazer à baila a lógica foucaultiana, as tecnologias de informação e comunicação, enquanto vetores de poder, fomentam a disseminação de saberes, a formatação de subjetividades e também modos de governar pessoas, numa tríade a favorecer ora a liberação, ora o assujeitamento (Lasén Díaz, 2012; Franch, Souza, 2015).

Nessas bases, é possível ampliar a mirada sobre situações críticas definidas como *cyberbullying* na escola, como aquelas caracterizadas enquanto *slut-shaming*. Tal conduta, como inicialmente abordado em capítulo anterior, consiste em estigmatizar mulheres pelo exercício de sua sexualidade, através da dispersão de fotos íntimas – as chamadas *nudes* – via redes sociais virtuais (Lasén Díaz, 2012)⁶⁸.

⁶⁸ O emprego de palavras da língua inglesa é, como sabido, comum nesse universo tecnológico de alcance global. O termo *slut-shaming* constitui um pejorativo composto de dois vocábulos, sendo o primeiro empregado para

No trabalho etnográfico com estudantes adolescentes, pude constatar que a circulação de *nudes* por meio de *smartphones* não é algo eventual na rotina deles; pelo contrário, aparece como comportamento que encontra regularidade em suas relações afetivas. Trata-se de uma prática a integrar os “jogos eróticos” da contemporaneidade, nos quais não somente jovens, mas também adultos, exercem sensualidade pela autofotografia de seus corpos, pelo intercâmbio das fotos resultantes e pela contemplação de imagens em iguais moldes recebidas de outrem (*id.*).

A imagética corporal possui uma longa história a serviço da erotização, seja em forma de pintura, escultura, fotografia ou vídeo. O diferencial no contexto das inovações tecnológicas atuais reside no processo produtivo desse tipo de conteúdo, capaz de ser feito por qualquer portador de *smartphone*, com autonomia, agilidade e realismo sem precedentes. Nesse quadro peculiar, “liberador da revelação de intimidades”, Lasén Díaz (2012) defende a necessidade de se constatar uma “transformação do pudor”.

Em tal contexto, entretanto, a autodeterminação pode ser do mesmo modo rapidamente suspensa quando as imagens corporais ganham um destino diferente daquele imaginado por seus proprietários. É nessas arestas que se configuram os casos de *slut-shaming* que, conforme constatei na imersão em campo, têm por perpetradores não apenas meninos, mais também garotas interessadas em difamar suas parselhas. O tratamento desse tipo de situação no âmbito escolar tem seguido uma tônica geral apontada por esta última autora, que consiste em ações para “reinstaurar o pudor e a vergonha” (*id.*).

Esse é um princípio operativo da Justiça Restaurativa, por exemplo, metodologia objeto de abordagem detalhada em capítulo subsequente, que vem sendo explorada no Brasil e no exterior para dirimir conflitos do dia a dia educacional, incluídos os percebidos como *bullying* e *cyberbullying*. Por ora, importa dizer que, no interior desse método, o “reconhecimento da vergonha”, surgido a partir do diálogo mediado entre as partes envolvidas numa contenda, situa-se enquanto elemento fundamental para a reconstituição dos laços sociais afetados (Morrison, 2006). Todavia, a vergonha aparece aí entendida como uma possibilidade universal,

designar prostitutas e o segundo usado para denominar atos vergonhosos. Essa expressão aparece hoje vinculada à *revenge porn*, ou “pornografia de vingança”, quando o vazamento de fotos íntimas diz respeito à vendeta por um relacionamento rompido à revelia (Almeida, 2015). Manchetes capturadas na etnografia midiática que realizei dão uma amostra da repercussão desses temas: “Meninas criam aplicativo para combater o *slut-shaming*” (Brasil Post, 17/05/14); “Garotas expostas: imagens íntimas vazam e jovens são hostilizadas no RS” (Folha de S. Paulo, 15/05/15); “Meninas abandonam estudos e tentam suicídio após entrar para lista das ‘mais vadias’” (R7, 27/05/15); “Listas de ‘dez mais’ viram uma febre de *bullying* nas escolas” (Globo.com, 11/06/15); “*Nudes*: o que fazer quando seus alunos estão enviando esse tipo de foto pela internet” (Nova Escola, 01/06/17).

desconectada de intervenientes socioculturais e espaço-temporais que, segundo asseverou Marcel Mauss (2001 [1921]), são parte inseparável da “expressão dos sentimentos”.

Esse modo de lidar com a vergonha, compreendida como uma manifestação unicamente de consciência individual, desconsidera não só as vultosas modificações pelas quais o pudor passa atualmente em meio à avalanche de autoimagens virtualizadas. Conforme alerta Lasén Díaz (2012), impossibilita, também, uma discussão amplificada acerca de relações de gênero que, no Brasil, como no Ocidente de um modo geral, são secularmente marcadas pelo machismo e pela misoginia, prevalentes a despeito de um ideal disseminado de equidade.

4.6 Leandro: no entrevero escola-família

A professora iniciou a aula com o anúncio de que nas próximas semanas trabalharia com a turma um único tema sob diferentes facetas: a violência. Foi um pouco custoso a ela organizar o grupo do ensino médio em um círculo para desencadear uma discussão – os alunos conversavam animadamente entre si, sobre variados assuntos, o que fazia demorar o cumprimento de seu pedido. Leandro era um deles. Estava naquele dia com o pulso sobre uma tala, descansado numa tipoia. Em meio à falaria, a educadora lhe perguntou o que houve. Mal começou a relatar que havia se envolvido numa briga durante o final de semana e logo angariou a atenção dos demais. A docente aproveitou o silêncio e a história para alavancar o debate.

Os estudantes trouxeram então uma avalanche de narrativas de violência urbana. Falaram sobre assaltos ao redor da escola, arrombamentos de casas, bem como sobre brigas de rua armadas ou não, motivadas por rivalidades das mais diversas, desde as futebolísticas até as relativas à geografia citadina do tráfico de drogas. Retratarum um contingente policial insuficiente e, muitas vezes, apático aos chamados da população, como também expuseram a trajetória de amigos, familiares e conhecidos em reclusão ou em cumprimento de penas alternativas por delitos. Segundo os jovens, todos esses fatos tinham visibilidade midiática obscurecida diante de esforços do empresariado local para projetar a Serra Gaúcha como modelo de civilidade e prosperidade no Brasil, uma propaganda responsável pela atração de centenas de visitantes ano após ano à região de moradia deles.

Durante a conversa, um depoimento conquistou concentrada atenção da audiência: nele, uma aluna contou perceber que um homem lhe perseguia no caminho entre sua casa e a instituição de ensino. Ao se sentir em perigo, a garota disse que lhe veio à mente um único

pensamento: “Vou correr para a escola porque lá é um lugar seguro”. E assim o fez, livrando-se do possível criminoso. Há poucos instantes do encerramento da aula, um estudante chamado Marcelo, tendo por pano de fundo as turbulências políticas que antecederam o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, manifestou-se enfático entre os colegas:

– Tinha que voltar a ditadura militar, assim as pessoas saberiam o que é certo e errado. Nós já saímos de uma ditadura, podemos sair de outra melhor preparados.

– Então está bem Marcelo – replicou a educadora, didaticamente – vamos encenar uma ditadura aqui: senta ali, fica quieto e faz o que eu mando, se não vai pra direção!

– Mas daí a gente discute professora...

– Não discute nada, porque é uma ditadura! Entendeu? – retorquiu a docente, já na porta da sala de aula, de saída para o próximo período.

O tempo na escola sempre se recobre de urgência para que programas pedagógicos sejam cumpridos. Assim, a educadora logo partiu, deixando impressões positivas entre os discentes acerca do método de debate. Um deles afirmou: “Toda aula podia ser assim, passa rápido e não precisa copiar nada”.

Na semana seguinte, a docente reencontrou o grupo, com alguns minutos de atraso. Desculpou-se sob a justificativa de estar pouco antes numa manifestação de professores e policiais da cidade, em protesto ao parcelamento salarial promovido pelo governo gaúcho sob justificativa de reequilíbrio das contas públicas. Com base nessa realidade dramática, que sinalizava a configuração de uma greve da categoria, a educadora retomou a temática da aula anterior: “Há muitas formas de violência. Os cortes financeiros que estamos vivendo constituem uma delas”. E prosseguiu: “A gente tem mania de achar que a violência é só roxo. Mas também não é quando fala palavrão, quando diz algo não sociável aos colegas? Precisamos também olhar para a violência que acontece aqui dentro”.

Informou, nesse sentido, que havia pedido permissão a um dos alunos – Ivan – para retomar uma conversa que havia sido mobilizada com a turma no passado, porém, sem muito êxito prático. De acordo com a professora, Ivan continuava sofrendo *bullying* por parte de um grupo de meninos liderado por Leandro. Asseverou ela, numa referência clara a tragédias como o “Massacre de Realengo”: “O Ivan faz de conta que não liga, mas eu acho que ele liga sim. Essas coisas precisam ser resolvidas, pra que não aconteça depois de pessoas voltarem na escola e matarem meio mundo com a justificativa de que sofreram *bullying* no passado”.

Com os estudantes em círculo, a docente explicou que daria a palavra para que cada um pudesse expor suas opiniões sobre a situação. A seriedade dela logo suspendeu as graças de alguns. As falas então se sucederam, sinteticamente, da seguinte forma:

Professora – Vamos começar com o Tales, aqui à minha direita. Você é aluno novo e sei que, na sua outra escola, teve dificuldades com alguns garotos que debochavam do seu tamanho, por você ser um guri alto, forte. E como você acabou se impondo, foi pela força, não foi?

Tales – É, mais ou menos. Fui mostrando pra eles que não gostava. Mas, no fim, descobri que não tinha amigo nenhum. Todos me respeitavam não por serem meus amigos, mas porque tinham medo.

Leandro – Mas o Ivan nunca fala nada, sobre não estar gostando. Se ele não gosta, ele precisa dizer.

Heloísa – Ele não gosta não. Porque outro dia comentou comigo que estava até tomando remédios por conta dessas brincadeiras, que estavam fazendo mal pra ele. E já destruíram o caderno dele duas vezes. Mas eu vou falar: o que mais incomoda o Ivan é quando falam da orelha dele. Poxa Leandro, você é um dos meus melhores colegas, por que tu faz isso?

Marcelo – Eu prefiro não me manifestar sobre esse assunto.

Ivan – Eu não acho as brincadeiras muito legais, principalmente quando envolvem a família. Outro dia, o Leandro fez um comentário desrespeitoso sobre a minha prima. Eu vou deixando pra lá sempre, mas isso me tirou do sério. Claro, não gosto que falem da minha orelha também.

Professora – Nosso tempo está acabando. Quero dizer a vocês que sempre fui gorda. E sempre fiz tudo com esse corpo. É o meu corpo, eu sou assim. Quem não aprende pelo amor, infelizmente, aprende pela dor. Se a conversa não resolver, vamos ter que buscar o regimento escolar, alguma punição. Nessas situações de conflito, procurem a escola. Tem a conselheira da turma, a direção, um monte de gente aqui pra apoiar. Nós temos hoje alguns faltantes, então procurem transmitir esse clima de diálogo, ok?

A certo ponto dessa conversação, a docente convidou-me a dar alguma contribuição, uma vez que eu estava ali na condição de pesquisadora do assunto. Agradei a oportunidade, mas disse que ainda conhecia pouco da turma para ofertar qualquer colaboração e que gostaria de dar andamento às minhas observações. Estas demonstraram-me ao longo do tempo que as intimidações perpetradas contra Ivan diziam menos sobre sua aparência física e mais acerca de uma expectativa de virilidade abraçada pelo coletivo de garotos encabeçado por Leandro. Embora um tanto tímido, Ivan era dono de um peculiar bom humor, que desafiava até mesmo seus amigos, também preocupados com a manutenção de uma imagem máscula perante todos ao redor. Um deles lhe disse certa vez num recreio: “Meu, tu é doente? Um monte de mina passando e tu aí cantando sozinho”. Diante do comentário, Ivan apenas sorriu.

Ivan não estava sozinho nessa conjuntura. Marcelo também experimentava vexações levadas a cabo por Leandro e seus parceiros. Daí indicava decorrer seu silêncio quando a professora lhe concedeu lugar de fala na roda de conversa sobre a situação de Ivan. Novato na turma, Marcelo já estudava na escola, porém, em outro turno. Muito logo, fez amizade com três meninas, que se tornaram suas companheiras na jornada escolar. Contudo, não encontrou

abertura para ingresso em círculos masculinos. Leandro e seus amigos se aproveitavam disso para constrangê-lo – costumavam, por exemplo, arremedar com voz feminizada opiniões que Marcelo emitia em sala de aula.

No decorrer da convivência com a turma, tive a possibilidade de dialogar reservadamente com cada um dos garotos. Novos e inusitados conteúdos surgiram dessas interlocuções. Quando, genericamente, pude questionar Marcelo sobre sentir-se vítima de *bullying* em alguma ocasião, ele não fez nenhuma referência a imputações da ordem do gênero e da orientação sexual. Em outra direção, respondeu-me: “Eu acho que já sofri sim, pela cor da pele, racismo mesmo”. E prosseguiu: “A origem da minha família é muito diversificada. Mas eu sempre levei o racismo na brincadeira, sempre tive paciência. Quando criança, não via como *bullying*. Depois passei a perceber, porque eu também fazia brincadeiras, não em relação à cor, que é mais problemático, mas de colocar apelido sim”.

Ivan, por sua vez, disse ter apreciado a conversa promovida pela professora em sua defesa, mas que resolver o problema da violência, de um modo geral, realmente passava por um outro caminho em sua opinião: “Acho que deveriam aprovar logo a redução da maioridade penal. E também liberar o porte de arma, para o cidadão de bem, sem passagem pela polícia. Numa cidade grande, isso dá uma segurança maior em casa; se bem que aqui mesmo, que é um lugar pequeno, a criminalidade está crescendo”.

Leandro, por fim, pareceu sensibilizado, em seus termos, com a roda de diálogo realizada pela docente: “Foi certo, eu não estava vendo que era *bullying*. Porque o Ivan é meio lesado, né? Ele não dá bola para o que os outros pensam”. Em relação a Marcelo, contudo, Leandro não poupou críticas: “Ele se acha o bom, quer ser melhor que os outros, tudo que ele faz fica falando, aí a gente pega no pé. Mas como brincadeira. Ele nunca reclamou, não falou pra professora, como o Ivan”. A complexidade dessas relações, entretanto, não tardaria a se revelar ainda maior.

Ausentei-me uns poucos dias da escola. Quando retornei, a turma havia sido realocada para outra sala de aula, próxima das dependências da diretoria. Por chegar mais cedo naquele dia, questionei os poucos alunos já presentes sobre a mudança de espaço físico. Muito cuidadosos para não citar qualquer nome, deixaram-me por dentro dos acontecimentos: durante um período sem professor em classe, os “meninos” haviam violado uma pasta com materiais escolares, esquecida debaixo de uma carteira por um estudante de outro turno. Arremessaram

objetos pelos ares, que acabaram por quebrar vidros das janelas. E também atearam fogo com um isqueiro em cadernos lá disponíveis.

“Ninguém pensou que eles chegariam a tanto. Quando o pessoal percebeu que iam mesmo queimar as coisas, alguns pediram que eles não fizessem, mas não adiantou”, confidenciou-me um estudante a respeito do incidente. Na data do acontecido, a atenção dos funcionários de pátio da instituição de ensino acabou despertada pelo barulho decorrente da agitação na sala de aula. Quando lá ingressaram, o estrago já estava feito e os autores tinham se dispersado. A diretoria foi acionada e, de imediato, iniciou uma investigação para entender as circunstâncias do ocorrido e identificar os responsáveis.

Enquanto esse processo ainda se desenrolava, estive com o grupo a professora que vinha conduzindo os debates sobre violência. Diante dos acontecimentos recentes, não restou à docente alternativa a não ser torná-los conteúdo das discussões que já se encontravam em curso. A atmosfera na turma era de preocupação: uma vez que havia resistência em delatar os agentes do delito e estes não tomavam a iniciativa de se assumirem culpados, todos temiam uma punição coletiva. “É falta de caráter não admitir”, opinou um dos discentes. “Vamos pagar o pato pelos outros”, frisou outro.

Um terceiro, mais exaltado, concluiu: “A diretoria quer mostrar poder; disseram que vão fazer uma queixa de vandalismo na polícia. O que isso vai dar? No máximo, serviço comunitário. Eu tive um colega que pegou seis meses: ajudava na limpeza da escola. Imagina fazer isso na frente de todo mundo?”. Quase ao final de seu período, a professora aconselhou: “Não estou pedindo para vocês entregarem ninguém, mas vocês têm que pensar sobre isso. Fiquem tranquilos em conversar com a direção; mantenham a honra e a honestidade de vocês”.

A apuração do caso conduziu a algumas pistas falsas. Houve quem apareceu na diretoria para, por vingança, acusar desafetos que não eram os verdadeiros culpados. Todavia, trocas de mensagens públicas em redes sociais virtuais ajudaram a extirpar as indicações inverídicas e aproximaram os investigadores daqueles que, de fato, eram os responsáveis. A confirmação definitiva, não obstante, lhes chegou em vídeo: um dos estudantes da turma havia registrado às escondidas, via *smartphone*, a atividade dos infratores.

De posse desse material, o passo seguinte da diretoria consistiu em convocar os pais dos envolvidos para conversar e delimitar providências. Isso aconteceu mesmo em meio a um apanhado de dias nos quais as atividades docentes paralisaram, em protesto ao pagamento parcelado de salários pelo governo estadual.

Leandro estava confirmado como o cabeça da ação, junto de dois outros colegas de sala. Houve exibição do vídeo aos familiares: nele, ficava clara a depredação de patrimônio público e privado, além do risco de incêndio. Em volta dos protagonistas, aparecia o restante da turma: muitas risadas e nenhuma intervenção. Mas os pais adotaram uma postura inicial de negação: diante das imagens, procuravam enaltecer a conduta comprometedora de outros que não seus próprios filhos. Ameaças de processar a escola pelas acusações se levantaram.

O pai de um dos envolvidos considerava injusto inculpar seu filho como comparsa: “Ele é um bom garoto, só dá problema do portão da escola pra dentro. Então, acho que o problema não está em casa e sim na escola, que não administra as coisas como deveria”. A mãe do outro cúmplice via como impossível a participação de seu menino no episódio: “Na outra escola, ele sofria *bullying*, era perseguido, tanto que saiu de lá. Ele é uma vítima”. Os pais de Leandro, por seu turno, advogaram que o garoto vinha se negando a fazer uso correto dos medicamentos para TDAH e que isso poderia tê-lo deixado fora de controle. Com esse diagnóstico, eles procuravam contornar o histórico estudantil do menino, recheado de advertências, suspensões e expulsões.

A despeito de tais argumentos, as imagens videografadas falavam por si mesmas. Em virtude disso, ao final de discussões acaloradas, os pais acabaram admitindo dificuldades em lidar com a educação dos filhos: com extensas horas dedicadas ao trabalho, sublinharam que lhes falta tempo para gerenciar o dia a dia dos adolescentes. No fim, choraram pais, professores e estudantes. Todos estavam, a seu modo, feridos. Um clima de pesar dominou a escola por vários dias pelo que aconteceu internamente e, também, pela realidade externa, no âmbito da qual o governo desrespeitava sem reservas os direitos salariais dos docentes.

Numa mensagem virtual a mim endereçada, uma educadora bem traduziu esse contexto: “Eu chorei pelos meninos, porque sou realmente muito sentimental, não me conformo! Estou repensando minha profissão sabia! Por que qual é a solução? Não sinto uma melhora, um caminho e isso me deixou tão, mas tão desanimada!”. Instituição de ensino e famílias finalmente acordaram que o trio de garotos, além de cumprir uma suspensão e passar a estudar em turmas diferentes, restituiria financeiramente o colega que teve o material escolar depredado.

Entrementes, lembrei-me dos debates sobre violência que a turma de Leandro vinha se engajando. De modo especial, recordei a narrativa da garota que, ao pressentir um iminente crime contra si na rua, correu para dentro da escola: “Lá é um lugar seguro”. Na contramão dessa afirmação, contudo, viam-se hostilidades e vandalismos capitaneados não por agentes externos, mas sim por aqueles que são parte desse lugar. Nesse quadro, em evocação do

pensamento bourdiano sobre educação, desabafou para mim uma docente: “O que esses meninos fizeram é uma revolta contra a escola que a gente precisa trabalhar. Porque a escola também gera violência”.

4.6.1 Agentes e agências em desavença

Para compor um pano de fundo explicativo-interventivo a ocorrências tipificadas enquanto *bullying*, como a eventos de violência escolar de um modo geral, os educadores com quem convivi costumavam mencionar uma palavra: “valores”. Diziam se tratar de uma “questão de valores”, de “perda de valores”, de “falta de valores”, de “inversão de valores”, de “resgate de valores”. Nessa perspectiva, valores adequados se materializariam entre crianças e jovens pela funcionalidade de um espaço em especial: a família. Com base nisso, capturei entre eles afirmações tais como: “A raiz do problema está na família”; “Uma família em harmonia não gera agressores”; “É preciso maior união na família”; “O *bullying* vem de casa”; “Botar lei não resolve, tudo parte da família”; “Tudo, enfim, no fundo, é a família”.

Sob essa ótica docente, tanto pais quanto mães são consumidos pelo trabalho e lhes restam poucas horas diárias para conviver com os filhos; no tempo diminuto que possuem juntos, passam boa parte separados, entretidos em seus próprios aparelhos eletrônicos; há uma busca por compensar a convivência mútua com a aquisição de bens materiais; aqueles que deveriam ser responsáveis terceirizam a educação de crianças e jovens à escola; se professores não suprem essa expectativa, são alvos de acusações e ameaças; essa atmosfera de pressão tem contribuído, por fim, para afastamentos laborais do professorado por disfunções psíquicas. Na visão dos profissionais de ensino, tais arestas conferem, portanto, inteligibilidade a trajetórias estudantis conturbadas como aquela de Leandro, exposta na narrativa anterior.

Em meio aos familiares, contudo, faz-se presente a percepção de que indisciplinas como as antes descritas decorrem de falhas de administração escolar. Sob tal lógica, as instituições de ensino já não funcionam mais como no passado: não educam a contento; não monitoram o suficiente; não exercem a autoridade que lhes cabe perante o alunado. E, hoje, além disso não compreendem a dedicação ao trabalho de pais e mães, que o fazem pelo bem-estar dos filhos. Está-se, por conseguinte, diante de uma equação não resolvida: como sintetizou a educadora Ariana Cosme, em um painel sobre políticas de educação em tempo integral no Brasil e em

Portugal, de um lado, tem-se crianças e jovens ávidos por se livrarem da escola e, de outro, famílias do mesmo modo ávidas em enviá-los para lá⁶⁹. “Algo não soa bem”, constatou ela.

Nessa troca de acusações, percebe-se o que Gabriel Noel (2009) identifica como uma severa fratura em um “sistema de expectativas recíprocas”. Segundo ele, durante considerável tempo da história da escola enquanto instituição moderna, pais e professores estabeleceram entre si uma “relação de continuidade” relativamente estável na empreitada de educar a população infanto-juvenil. Entretanto, a diversidade determinada pela democratização do ensino, irrevogável no Ocidente do pós-segunda guerra mundial, passa a atritar as rotinas elitistas de aprendizagem, como também a matizar o relacionamento entre a família e a escola.

Nesse diapasão, os pais do século XXI postulam a existência de uma “crise da escola”. De forma pioneira, entretanto, demandam que o “modelo de cidadania” tradicionalmente operado pelas entidades de ensino se ajuste às necessidades das famílias contemporâneas, quando no passado estas é que se adequavam a reformulações dentro de um “projeto irrenunciável”, institucionalizado, de educação (*id.*). Na outra ponta desse conflito, todavia, os professores argumentam por uma “crise da família”, a partir de um lugar-comum que, segundo Norbert Elias (2012), se vê disseminado no Ocidente: aquele a defender as vivências entre pais e filhos como a “base de todas as relações sociais entre os indivíduos”.

Não resta dúvida estar-se diante de uma “crise moral” que, nos termos de Max Gluckman (2014 [1965]), materializa-se quando, numa coletividade, grupos estabelecem franca divergência sobre princípios e normas de ação e, nesse embate, nenhuma solução límpida e imediata se coloca no horizonte para o alcance de algum consenso. Quero problematizar aqui como a concepção de *bullying* surge agenciada no interior dessa crise. Busco fazê-lo por uma trilha não detida especificamente em “inclinações” de professores ou pais, de modo a evitar olhares estanques sobre o passado ou sobre o presente. A despeito de considerar que há doses de pertinência nos argumentos de ambos os lados, desejo pensar as relações entre esses atores tendo por “marco de referência” uma “teoria da civilização” (Elias, 2012).

Leandro e seus amigos estão entre aqueles jovens que, incomodamente, nos comunicam sobre a instauração da referida crise. Devido à identidade em formação, no entanto, não dispõem de habilidade suficiente para fazer isso com a eloquência das palavras, a exemplo dos

⁶⁹ Painel parte da programação do 7º Congresso Internacional de Educação de Gramado (RS), realizado em julho de 2015. A menção de Cosme a estudantes ‘ávidos por se livrarem da escola’ refere-se, certamente, à faceta conteudista da educação formal ocidental e não às instituições de ensino enquanto espaços de sociabilidade valorizados pela população infanto-juvenil.

adultos. Esses estudantes nos informam a partir de “condutas de risco” (Le Breton, 2012), que assumem a forma de hostilidades e vandalismos na escola, com potencialidade de comprometer física e moralmente eles próprios, seus colegas e a instituição que compartilham. Pelo perigo que oferecem, tais comportamentos colocam os adultos ao redor numa encruzilhada: essas posturas não podem ser ignoradas, posto clamarem por alguma providência.

Num esforço de antropologia simétrica, no qual coteja soluções tanto “mágicas” quanto “seculares” para lidar com conflitos morais coletivos, Gluckman (2014 [1965]) constata que os diretamente envolvidos nesse tipo de dilema buscam, em suas tentativas de remediação, a ajuda de intermediários com alguma externalidade, dotados de certa isenção e *expertise*⁷⁰. Nesse sentido, os mediadores conferem auxílio para gerir os não poucos temores mobilizados pela crise: embora parte do “processo de desenvolvimento” de qualquer grupo social, tal conjuntura deixa à mostra ambiguidades estruturais normalmente refugadas para tornar palatável a vida social ordinária.

O trabalho etnográfico em âmbito educacional permitiu verificar que, no atual embate escola-família, “dispositivos *psi*” (Rose, 2011) vêm sendo arrolados na tarefa de mediar explicações e encaminhamentos de situações críticas. Como se depreende da narrativa centrada no adolescente Leandro e das demais expostas neste capítulo, é possível incluir nesse rol de “artefatos” não só o *bullying*, mas também os fenômenos de cerebralizar, medicalizar e judicializar as contendas em âmbito educacional. Tais dispositivos têm legado a um conjunto específico de saberes científicos – psicológicos, médicos, neurológicos e legais – a potencialidade de promover a “pacificação das relações familiares” (leia-se também escolares), o “autogoverno dos sujeitos” e, em última instância, uma “cultura de paz” (Ribeiro, 2013).

Empiricamente, percebe-se que esses dispositivos conseguem trabalhar a crise até certos limites. No caso do *bullying*, em particular, os agenciamentos flutuantes verificados em torno do construto não raro mais intensificam que amenizam as disputas entre escola e família. Ou, ainda, a agência do conceito não gera quaisquer efeitos práticos, positivos ou negativos, na pacificação das relações. A trajetória escolar de Leandro permite apreender esses dilemas. Embora o *bullying* tenha se tornado tema de debate num conjunto de aulas focadas na questão da violência, a seriedade imprimida pela professora a tais discussões pouco sensibilizou o

⁷⁰ Se no campo “mágico” essa função pode ser preenchida pela atuação de feiticeiros, curandeiros ou sacerdotes, no domínio “secular” esse lugar aparece ocupado pela ação de advogados, juizes, médicos, psicólogos, assistentes sociais, dentre outros consultores e cientistas das mais diversas áreas do conhecimento.

garoto, que persistiu na rotina de vexar colegas junto de seus parceiros, numa conduta indisciplinada cujo ápice se cristalizou no episódio de vandalismo subsequente.

Em meio à apuração dessa ocorrência, a mãe de um dos cúmplices de Leandro argumentou sobre o filho com a diretoria: “Na outra escola, ele sofria *bullying*, era perseguido, tanto que saiu de lá. Ele é uma vítima”. Trata-se de uma postura que os educadores com quem dialoguei dizem ser comum entre os pais num contexto em que “agora tudo é *bullying*”. As experiências docentes cotidianas revelam que a condição de ‘pais de vítimas de *bullying*’ encontrou ampla subjetivação em meio aos cuidadores, muito ao contrário daquela de ‘pais de agressores’, cujo quórum de adesão mostra inexpressividade.

Nessas circunstâncias, nas palavras de Fernanda Ribeiro (2013), “o caráter multifatorial da violência” ou “a seletividade [dela] conforme classe e etnia” encontram espaço reduzido de consideração. Isso porque, a balizar os debates, está um dispositivo típico de uma conjuntura de “capitalismo emocional” (Illouz, 2007), revestido de saberes focados em indivíduos e em suas relações diádicas: aluno-aluno, aluno-professor, professor-pais, pais-filhos. Concorde-se com Ribeiro (*op. cit.*) que uma mirada ampliada desse panorama precisaria conjugar contribuições de um conjunto mais vasto de áreas do conhecimento.

Nesse sentido, a etnografia do cenário escolar centrada na agência do *bullying* possibilita trazer à tona dimensões menos visibilizadas da crise escola-família. Percebe-se que, em tal conjuntura, os atores envolvidos lançam mão de um idioma comum para comunicar, em palavras ou ações, seus dilemas diários: todos falam sobre o tempo. A discussão sobre o tempo enquanto categoria fundamental ao pensamento humano é clássica na antropologia (*cf.* Leach, 2006 [1961]). Sob esse lastro, Richard Sennett (2009:14) afirma que, no capitalismo avançado, “[t]empo é o único recurso que os que estão no fundo da sociedade têm de graça” ou, em outros termos, que aqueles na base da pirâmide social possuem para negociar.

De acordo com ele, as “novas maneiras de organizar o tempo” nesse panorama, muito embora pareçam ser ditadas pela rapidez intrínseca às inovações tecnológicas, são conformadas efetivamente pela racionalidade neoliberal. Esta, conforme se dispersa ocidentalmente, reordena princípios das relações laborais, em mudanças que se transportam a outras instâncias, tais como a escola e a família. Sob tal cartilha, demanda-se dos trabalhadores cada vez mais “flexibilidade” de parâmetros contratuais de tempo e, conseqüentemente, de espaço e de sociabilidade para o exercício profissional (*id.*).

Nesse quadro, o lema em vigor é “não há longo prazo” e, portanto, surgem desejáveis aqueles profissionais vistos como mais capazes de se adaptar aos “valores de camaleão da nova economia”. Há a propaganda de que esse arranjo conduziria à desburocratização da vida e à liberdade individual. O que se vê normalizado, entretanto, são novos mecanismos de poder e controle, nos quais sujeitos se debatem com um “tempo desconjuntado” a lhes “corroer o caráter”, isto é, sua disposição para “compromissos mútuos”, “narrativas sustentadas de vida” e “relações sociais duráveis” (*id.*).

Dada essa contextura, na crise entre instituições de ensino e famílias, o achatamento do tempo em meio aos adultos se mostra crônica. Como também observam Mónica Franch e Josilene P. Souza (2015), tudo o que acontece na escola precisa se ajustar ao ritmo dos sinais que soam entre um período e outro de aula, numa estrutura que pouco mudou desde o alvorecer da educação moderna. Nesses intervalos contados, um programa de aprendizagem, prioritariamente, deve ser desenvolvido e, eventualmente, quaisquer conflitos resolvidos. Entretanto, a competição entre levar a cabo o programa e dissolver conflitos parece se acirrar cada vez mais. Durante meu trabalho de campo, mostraram-se comuns queixas de educadores em cargos diretivos sobre o considerável tempo aplicado na resolução de casos de indisciplina.

Segundo eles, esse estado de coisas acaba agravado quando da emergência do conceito de *bullying* porque, embora este identifique violências escolares históricas, também alavanca acusações mútuas entre estudantes, assim como demandas de crescentes ‘pais de vítimas’, em ocorrências nem sempre críveis. Disse-me uma docente: “Nós temos receio de polemizar sobre esse assunto na escola porque passamos a temer que nossas próprias posturas de repreensão para com os alunos possam ser entendidas como *bullying* pelos familiares”. Todo o tempo investido pelos professores em dirimir tanto quanto possível essas situações não vem sendo, contudo, remunerado como de direito na atualidade: deles, que não raro abraçam três turnos de trabalho para incrementar sua renda, é exigido agora que se flexibilizem, aceitando salários parcelados, em decorrência da imperícia financeira do Estado.

Se a rotina da escola se encontra assoberbada, não menos está aquela dos pais. Estes, homens ou mulheres, têm seu cotidiano sequestrado não só pelo “flexitempo” (Sennett, 2009) do mercado de trabalho contemporâneo, como também pela dedicação a individualidades chamadas a ser cada vez mais proeminentes no seio familiar. Atento à caminhada civilizatória, Norbert Elias (2012) explica que esse processo se insere no paradoxo determinado por uma concepção de igualdade difusa nas sociedades democráticas modernas. Se por um lado, tal princípio impulsiona o estabelecimento de sujeitos de direitos e de oportunidades, por outro a

equidade que advoga deteriora fronteiras geracionais, capazes de auxiliar os jovens a atravessar com maior segurança “o incontornável processo civilizador individual” de se tornar adulto, no interior do qual se demanda o desenvolvimento de grandes doses de “previsão e autocontrole”.

Sendo assim, para o autor, a expressiva redução de desigualdades entre adultos e jovens – pais e filhos, alunos e professores – deixa para trás o autoritarismo desmedido e, concomitantemente, delimita uma flexibilidade a determinar novos dilemas (*id.*). É nesse arranjo de relações “à deriva”, a tangenciar os domínios do trabalho, da família e da escola, que Sennett (2009) posiciona a seguinte colocação de um informante: “Você não imagina como me sinto idiota quando falo em compromissos mútuos com meus filhos. Para eles, é uma virtude abstrata; não a veem em parte alguma”. Mesma linha segue o testemunho que me foi dado por uma docente: “Eu ouço de alguns pais que chamamos para conversar ‘profe, não sei mais o que fazer; a senhora faz o que quiser com ele’. Como assim? Mas é seu filho!”.

Ao contrário do que se verifica no universo adulto, o tempo infanto-juvenil se alarga, em duração e possibilidades. Nessa contextura, a massificação das tecnologias de informação e comunicação permitem a crianças e jovens investir em “passar o tempo” ou “matar o tempo”, delineando dessa forma uma temporalidade “paralela” dentro da escola ou fora dela (Franch, Souza, 2015). Ademais, como aponta David Le Breton (2012), esses sujeitos também podem “ganhar tempo para continuar vivendo” por intermédio de “condutas de risco”. Estas, como dito, podem se corporificar em práticas de violência escolar, as quais passam inclusive a arregimentar vigorosamente as potencialidades das inovações tecnológicas, configurando o que se convencionou chamar de *cyberbullying*.

Segundo Le Breton (*id.*), os comportamentos de risco sinalizam “tentativas dolorosas de ritualizar a passagem para a idade adulta” e, especialmente, “um movimento de resistência contra uma violência silenciosa”, que emana de uma sociedade inteira, na qual estruturas estatais de bem-estar se precarizam, a competição entre os indivíduos se intensifica, o comprometimento recíproco se diluí e a exclusão socioeconômica está sempre à espreita. Fica, assim, aberta a passagem para o despontar de perigosos conservadorismos antidemocráticos, como meio de alcançar alguma estabilidade num mundo onde tudo é flexível (Sennett, 2009). “Apesar de ser totalmente contrária” – afirmou-me uma educadora – “entendo quando o jovem de hoje pede a volta da ditadura. Porque a ditadura dá uma ideia de organização. E a criança e o adolescente pedem por um limite, um amparo, que não encontram na sociedade”.

4.7 A escola como espaço de lutas

À semelhança do que conclui Ian Hacking (2013) na análise do “abuso de crianças” enquanto noção “moldada” socialmente, pode-se dizer que a reflexão empreendida neste capítulo, acerca da agência do *bullying* no contexto educacional, põe em relevo certas “questões difíceis”. Tais pontos nevrálgicos emergem do terreno sempre ética e politicamente movediço em que se animam os agenciamentos de construtos evocadores de dilemas morais. Nesse âmbito, vê-se que, a depender das condições histórico-culturais de entorno, certas facetas de tais conceitos “pegam” e outras não.

Isso significa dizer que determinados usos se popularizam em prejuízo de outros, assim como se aplicam a dados campos semânticos em detrimento de outros. Tal eficiência operativa, por conseguinte, tende a ser diretamente proporcional ao emprego inquestionável desses construtos no cotidiano. Na contramão disso, inspiradas pela estrutura formal de “perfis” (Lahire, 1997) e pela acepção conceitual de “histórias minúsculas” (Foucault, 2003), as quatro narrativas etnográficas integrantes deste capítulo recheiam-se de “eventos comunicativos” (Daniel, 1996) a embaralhar entendimentos hoje naturalizados a respeito do *bullying* escolar.

Na primeira dessas histórias, cujo personagem principal é o garoto Lucas, constata-se que, embora a solidariedade às vítimas de violência seja um fato na contemporaneidade, a rotulação de alguém como tal não é dada. Conforme debatem Didier Fassin e Richard Rechtman (2009), panoramas a um só tempo sociais, políticos e econômicos são determinantes para a legitimidade ou não de determinados indivíduos como vitimados. Dessa forma, Lucas é alçado à condição de vítima de *bullying* por alguns atores à sua volta, ao passo que por outros aparece tachado como criança fora dos padrões da normalidade, a ser diagnosticada e medicalizada. Logo, no primeiro caso, o garoto experimenta problemas com os colegas; no segundo, ele é um problema para os colegas. Duas interpretações, portanto, radicalmente distintas.

Fazer recair o rótulo de vítima de *bullying* sobre sujeitos em certas condições sociais não dissolve, contudo, as ambivalências. Exemplo disso reside na popularidade do discurso do respeito às diferenças nas intervenções *antibullying*: esse é um mote que “pegou”, enquanto fica deveras obscurecido o debate acerca de desigualdades seculares, em nosso país e no Ocidente. Verifica-se, logo, que a adesão a uma lógica rasa de valorização da diversidade gera menores constrangimentos familiares e escolares diante do “abandono social” (Biehl, 2008) experimentado por crianças multiestigmatizadas como Lucas.

Centrada nas vivências da menina Marina, a segunda narrativa evidencia que, perante a emergência da noção de *bullying*, estudantes e professores defrontam-se de maneira precursora com um velho conhecido fenômeno do dia a dia educacional: a troca de apelidos entre pares. De um lado, o despontar do construto possibilita, de modo pioneiro, a culpabilização desse tipo de conduta quando vexatória. De outro, porém, os atores surgem desconcertados quando, ao agenciar o conceito, não conseguem mais do que assistir à metamorfose ardilosa de antigas alcunhas em novas. Fica, dessa forma, clara a eles a contingência como propriedade fundamental dos conteúdos risíveis, conforme assinalam uma série de pesquisas de ordem etnográfica (cf. Lagrou, 2009; Gay, 2001; Douglas, 1993).

Por meio de tal alicerce, vê-se que a circulação de apelidos, apesar de não estritamente controlável como desejam alguns educadores, é passível de compreensão quando se atenta para relações de poder e de desigualdade coletivamente em vigor. Essa mesma lógica vale para perceber o intercâmbio de “acusações sociais” (Velho, 1981b) enquanto um sistema altamente móvel, no qual ofensores, ofendidos e espectadores podem alternar papéis conforme as circunstâncias com que venham se deparar. Como se depreende da trajetória escolar de Fernanda, a terceira exposta neste capítulo, a difusão do *bullying* lança luz sobre esse dinamismo embaraçosamente potente, que ultrapassa os muros da escola, para fluir hoje pelas redes sociais virtuais, podendo culminar em “surtos descivilizadores” (Elias, 1997).

Etnograficamente, constatou-se que toda essa vivacidade se choca com o *status* originário do *bullying* enquanto “dispositivo *psi*” (Rose, 2011), no interior do qual hostilidades configuram problemas, antes de tudo, de relacionamento interpessoal. É sob esta última roupagem que o *bullying* surge convocado para intermediar a “crise moral” (Gluckman, 2014 [1965]) entre a escola e a família na atualidade, eixo central da quarta narrativa apresentada, enredada pelas experiências escolares do jovem Leandro. A descrição dessa história indica que, dada sua essência, o *bullying* não só media até certos limites os eventos dessa conjuntura crítica, mas também os abastece, muitas vezes, de mais polêmica, em virtude de seus agenciamentos flutuantes, dependentes das visões e dos interesses dos envolvidos nos conflitos. É nesse quadro, por exemplo, que a figura dos ‘pais de vítimas de *bullying*’ se constrói e atua.

A mirada antropológica sobre as agências instáveis do *bullying* pressupõe, portanto, o reconhecimento da escola como “local de luta e disputa” (Frigotto, 2001). Trata-se, assim, de um espaço que não reúne tão somente indivíduos diferentes, mas que reverbera, hoje, todas as contradições e tensões sociais presentes num cenário de neoliberalismo global, onde dramaticamente se debatem a evolução da “igualdade democrática” e o aprofundamento da

“desigualdade estrutural” (Dubet, 2001). A exemplo daquelas que a antecedem neste capítulo, a descrição da trajetória de Leandro oferta evidências desse estado de coisas: especificamente nela, seguir a trilha dos agenciamentos do *bullying* propiciou entrever perversos dilemas determinados pelo “flexitempo” (Sennett, 2009) do capitalismo avançado em ação. Dentre eles, situa-se o florescimento de reacionarismos, a colocar em risco caras conquistas democráticas.

Considerada essa arena, mostra-se nitidamente impossível uma “Escola sem partido”, *slogan* a nomear uma organização não governamental brasileira que, a contar de 2016, passou a se posicionar publicamente acerca de casos noticiados pela imprensa classificados como “*bullying* político” em escolas⁷¹. Os primeiros episódios polemizados envolveram crianças e adolescentes alvos de intimidações por orientações mais à esquerda ou à direita em meio à crise vivida pelo Partido dos Trabalhadores, a culminar no *impeachment* da presidente Dilma Rousseff⁷². Desde então, essa entidade vem promovendo uma avassaladora campanha contra a presença de uma suposta “doutrinação esquerdista” nos espaços de aprendizagem que, para ela, necessitam ser “despolitizados”. Um projeto inverossímil, porém, não inconsequente no esforço de fazer perdurar no Brasil um panorama de abissais desigualdades e restritos privilégios, espelhado na e através da escola.

⁷¹ Cf. www.escolasempartido.org.

⁷² Algumas manchetes midiáticas capturadas nesse sentido: “Alunos evitam usar vermelho [cor alusiva ao PT] para não sofrer *bullying* em escola de Botafogo [RJ]” (O Globo, 19/03/16); “Polarização cria ‘*bullying* político’ em escolas” (BBC Brasil, 23/04/16); “Debatedores divergem sobre direito de professor expressar opiniões em sala de aula” (Câmara Notícias, 28/04/16); “Estados debatem vetar ‘ideologia’ em sala de aula” (Folha de S. Paulo, 12/05/2016); “*Bullying* ideológico nas escolas” (Bonde, 06/06/16).

Figura 8 - A massificação de um conceito científico⁷³



⁷³ Mosaico de elaboração própria cujas ilustrações, obtidas via *Google* Imagens, contam com as seguintes fontes: (acima, da esq. para dir.) Revista *Veja*; Revista *Nova Escola*; *Cia Atores de Mar*;⁷⁴ Revista *Veja*; Jornal *O Estado de S. Paulo*; (abaixo, da esq. para dir.) *Abrapia*; Editora *Verus*; Editora *Objetiva*; Editora *Sinopsys*; Revista *Nova Escola*; Editora *Intersaberes*; Revista *Época*; Revista *Neuroeducação*.

CAPÍTULO 5

Para além dos círculos acadêmicos: uma trajetória da massificação de um conceito científico

Bullying é o perigo silencioso que as crianças estão enfrentando e todas podem ser afetadas. (...)

Como enfrentar o problema? Punir os agressores só faz com que eles ajam longe da vista das pessoas. O segredo é ensinar as vítimas a se defender e, nesse ponto, as artes marciais são excelentes, afirma o psiquiatra neozelandês Stuart Twenlow.

Por que escolher a [nossa escola de artes marciais]? Nossos professores estão certificados para enfrentar esse problema. Além disso, temos ambiente familiar, elaboração profissional das aulas e equipe especializada que desenvolve os programas exclusivos (...). Nós estamos preparados para ensinar seu filho a se defender. Venha conhecer nosso trabalho, dê esse presente ao seu filho e uma chance à paz.

Deparei-me com esse anúncio num mural de serviços, afixado no interior de um prédio comercial da região de Gramado e Canela, na Serra Gaúcha, onde transcorreu parte de minha pesquisa de campo. A leitura instigou-me à pergunta: tal propaganda teria ou não alcançado eficácia? Ao longo de meu percurso de investigação, não foram poucos os produtos encontrados cuja estratégia de oferta ao consumidor explorava o reconhecimento social da cientificidade que reveste a noção de *bullying*. Os resultados desse artifício, todavia, estão longe de ser genéricos, o que me permite refletir em torno da interrogação antes colocada através da trajetória comparada de alguns artefatos do mercado.

“Quando a gente fala que trabalha com um espetáculo sobre *bullying*, a escola quase quer te abraçar e te falar ‘obrigada por você trazer esse assunto, porque a gente não sabe como lidar, é muito difícil’”, contou-me Mari Gutierrez, uma das diretoras da Buzum!, companhia teatral de São Paulo⁷⁴. Em um espaço cênico concebido no interior de um ônibus, a Buzum! estreou em 2013, de modo itinerante e gratuito, a peça infanto-juvenil de bonecos batizada de “Intolerância”. Nessa história, três personagens – uma mochila, um caderno e uma camiseta – narram como a dona deles viveu e superou experiências de *bullying* na escola. Esse espetáculo contabiliza 591 exibições, para 27 mil espectadores, distribuídos por 30 cidades brasileiras⁷⁵. Tem-se aí, portanto, um cenário de êxito delineado pelo agenciamento do conceito do *bullying*.

⁷⁴ Entrevista de outubro de 2015, via *Skype*.

⁷⁵ Cf. www.buzum.com.br.

Indicadores satisfatórios também possui o Projeto Orelhinha que, formalizado em 2013, propaga o acesso de crianças e adolescentes à cirurgia de correção de orelha em abano, como medida para frear a vitimização por *bullying* e resgatar a autoestima em meio a esse público. Números compilados em 2014 apontam a realização de cerca de 4.200 procedimentos do gênero em oito capitais do país, efetuados por uma equipe médica voluntária, gratuitamente ou a custo reduzido, graças a parcerias solidárias. A página do projeto na rede social *Facebook* segue reunindo dezenas de depoimentos de pacientes contentes com os resultados das cirurgias⁷⁶. O mérito social parece fora de discussão, porém, segundo Leila Assis, uma das médicas responsáveis pela direção da iniciativa, há obstáculos pelo caminho:

Pessoas que nunca sofreram problemas de baixa autoestima e *bullying* em função de aspectos físicos têm dificuldade de reconhecer que a situação de fato repercute e dificulta a vida das vítimas. Sustentam o discurso do respeito ao próximo e da aceitação das diferenças. Mas quem sofre na pele a situação, não quer se aceitar, está com a autoestima baixa, não quer esperar que a sociedade mude o comportamento. A vítima quer ser aceita esteticamente e socialmente. Portanto, tivemos dificuldades nesse aspecto, porque muitas pessoas criticam nossa atuação, dizendo que nossa pregação deveria ser no sentido do respeito à diferença e não da adequação estética do paciente que tem orelha de abano⁷⁷.

Logo, vê-se uma agência do construto do *bullying* que contribui sobremaneira para consolidar o projeto, todavia, sob certos ruídos de comunicação com a audiência. Desfecho totalmente diferente registrou o “seguro *antibullying*”, uma apólice de responsabilidade civil divulgada em 2014 na imprensa brasileira, ofertada por uma corporação multinacional (cf. Agência Estado, 2014). Adaptado às necessidades contemporâneas das instituições de ensino, com cobertura financeira para indenizações, serviços advocatícios e tratamentos psicológicos, o produto abraçou um enfoque propagandístico conectado ao avanço da judicialização de casos de *bullying* escolar, fenômeno objeto de debate em capítulo subsequente.

Em busca de detalhes, contatei a seguradora no início do ano de 2015, quando fui informada por sua assessoria de imprensa sobre uma mudança de rumos. Diante de recomendação da matriz situada no exterior, a filial no Brasil não estava mais difundindo o seguro de modo vinculado à questão do *bullying*. A razão: algumas reportagens publicadas nessa linha de abordagem não haviam sido positivas para a imagem corporativa, posto terem gerado interpretações de que a apólice deixava as instituições de ensino livres do investimento

⁷⁶ Cf. www.facebook.com/projetoorelhinha.

⁷⁷ Entrevista de janeiro de 2016, via *e-mail*. O fornecimento das estatísticas apresentadas no parágrafo anterior, acerca dos resultados alcançados pelo projeto, ocorreu na ocasião desse diálogo.

em programas preventivos. “Não é porque a escola contrata um seguro que não vai dar mais atenção ao *bullying*. É a mesma coisa o sujeito que contrata um seguro de vida: nem por isso ele vai cometer suicídio. Mas, até explicar esses detalhes, vai longe. Então, a empresa optou por não divulgar mais o seguro relacionado a esse tema”, explicaram-me⁷⁸.

Tais agenciamentos do conceito de *bullying*, cada qual com propósitos e, principalmente, resultados diferenciados, mobilizam aquilo que Sheila Jasanoff (2004) define por “idioma de coprodução”. Trata-se de uma linguagem que ganha forma pelo entrelaçamento de ideias, organizações, pessoas e objetos, distribuídos por entre os domínios da ciência, da tecnologia, da cultura e do poder. Essa “moldura interpretativa” contribui com a empreitada antropológica de pôr abaixo divisores analiticamente improdutivos, como natureza *versus* sociedade, clássica dicotomia que se desdobra numa série de outras. Argumenta a autora que o conhecimento científico, que abrange construtos tais como o *bullying*, “... não é um espelho transcendente da realidade. Ele a um só tempo penetra e é penetrado por práticas sociais, identidades, normas, convenções, discursos, instrumentos e instituições – em resumo, por todos os blocos a integrar aquilo que denominamos por ‘social’” (*ibid.*:3, minha tradução).

Este capítulo apoia-se nessa abordagem para tratar da agência do *bullying* na atuação de agentes compreendidos como potentes coprodutores desse conceito no contexto brasileiro. Isso por reter competências singulares para nele operar uma variedade de modelagens e disseminá-las por outros universos, como as escolas. Tais atores são os cientistas e suas pesquisas; os comunicadores, com suas peças noticiosas e publicitárias; bem como os empresários e profissionais, com seus produtos e serviços. Certamente, uma vez considerada a ideia de “coprodução” (*id.*), as moldagens capitaneadas por esses personagens, a despeito de seu calibre, não são unidirecionais: o que acontece nas instituições de ensino – a exemplo das narrativas etnográficas expostas nos capítulos anteriores – as impacta continuamente. Nessa lógica, fica claro que o olhar detido sob certos agentes em cada parte desta tese perfaz uma consequência retórica, posto que, na realidade cotidiana, essa separação nítida se revela inexistente.

Por conseguinte, a esta altura, quer-se analisar, de um lado, a “emergência” do conceito do *bullying* na cena universitária brasileira; quais esforços acadêmicos ao longo do tempo têm sido incutidos em prol de sua “estabilização” e, logo, usabilidade enquanto construto aplicado a um quadro nacional; quais são as alianças e disputas que recheiam esse processo. De outro lado, busca-se refletir quais elementos presentes nesse conceito científico lhe conferem

⁷⁸ Comunicação telefônica de abril de 2015.

“portabilidade” para ingressar nos domínios midiático e mercadológico; quais tipos de “inteligibilidade” e aplicabilidade ele adquire desde essas instâncias; no que isso reflete o ordenamento da sociedade brasileira contemporânea, inserida no lado ocidental do mundo (*id.*).

Todos esses objetivos assinalam possibilidades analíticas oferecidas pela acepção de “coprodução” que, segundo Jasanoff (*id.*), dá continuidade e amplitude à proposta das investigações pioneiras no campo das “histórias sociais da ciência e da tecnologia”. Isso porque tal viés se preocupa não apenas com as maneiras pelas quais os fatos científicos são fabricados, mas também e simetricamente, como estes fazem sentido e que papéis desempenham no interior das coletividades. Dentre os estudos precursores de que fala a autora está o trabalho de Bruno Latour (2000), ao qual se recorre aqui para começar a abrir a “caixa-preta” que recobre o *bullying* enquanto artefato científico no contexto brasileiro.

5.1 Por entre corredores acadêmicos

Um “fato científico” acabado, segundo a metáfora de Latour (*id.*), equivale a uma “caixa-preta” lacrada: a complexidade de seu conteúdo interno se encontra fora de questão, importando tão somente os usos coletivos a que esse artefato se presta. Nenhuma “caixa-preta”, entretanto, a despeito de sua legitimidade social, se cerra terminantemente – a reabertura é factível quando se coloca seu conteúdo novamente no “centro das controvérsias”. Uma vez nessa posição, aquilo que vive dentro da “caixa-preta” pode desencadear um “*flashback*”, por intermédio do qual se vai do “produto final à produção”. Nessa retrospectiva, aparecem os cientistas em ação, com seus esforços e incertezas, alianças e disputas, burocracias e verbas, riscos e decisões, acertos e malogros, dentre outros elementos que borram os limites entre “contexto e conteúdo” das descobertas.

Nesta seção e nas seguintes, efetua-se um exercício sob influência dessa abordagem, centrado na emergência e na consolidação do conceito de *bullying* na produção acadêmica brasileira. Logo, ao mesmo tempo em que resgata polêmicas a cercar esse construto num panorama nacional, a presente investigação as abastece com sua própria problematização. Tal empreendimento dá continuidade, de certa maneira, ao estudo de Luiz Machado Júnior (2016) que, desde o campo da psicologia e apoiado num referencial teórico bakhtiniano, retratou a constituição do *bullying* como objeto de pesquisa científica no Brasil.

Para essa empreitada, o autor reuniu artigos, dissertações e teses com menção ao *bullying*, das áreas da psicologia e da educação, publicados até 2013, sem estabelecimento de uma data de início. Por meio do exame sistemático desse material, ele selecionou 20 artigos emblemáticos nos quais aprofundou sua análise. Meu movimento de coleta de material, por seu turno, iniciou em 2014 e seguiu até 2017. Porém, diferentemente de Machado Júnior (*id.*), não utilizei como bases de dados principais o Banco de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); o sistema Qualis dessa mesma instituição, em busca das revistas de maior prestígio no Brasil (estratos ‘A1’ e ‘A2’); tampouco a plataforma de periódicos SciELO.

Realizei o acompanhamento de publicações via *Google Acadêmico*, a partir do cadastramento de alertas para as palavras *bullying* e *cyberbullying*. Tal escolha reflete uma preocupação não apenas com os argumentos e o prestígio desses trabalhos, mas especialmente quanto ao volume com que ingressavam num buscador de conteúdo reconhecido por um grande público e, portanto, afeito a contribuir com processos de “coprodução” (Jasanoff, 2004). Desse modo, angariei no intervalo de quatro anos 115 artigos, 11 dissertações e cinco teses (no total, 131), com assinatura de pesquisadores brasileiros e cujo tema principal é o *bullying* escolar. Conforme conveniência analítica, esses materiais foram explorados na íntegra, parcialmente ou a partir do acesso exclusivo a seus respectivos resumos e referências bibliográficas.

Ademais, associei a esse investimento documental uma série de entrevistas com estudiosos do *bullying* no país, alocados em diferentes campos de conhecimento e regiões geográficas, cuja amostra apresentei e debati em capítulo anterior. Ainda acompanhei, como já demonstrado em passagens desta tese, eventos acadêmicos, com discussões diretas ou indiretas da temática. Assim, houve possibilidade de, na esteira da diligência de Machado Júnior (*op. cit.*), refletir acerca dos agenciamentos científicos dessa noção tanto de uma perspectiva diacrônica, quanto sincrônica.

De acordo com esse autor, o surgimento de estudos sobre *bullying* na cena acadêmica brasileira decorre da anterior solidificação, entre os anos 80 e 90, da violência escolar enquanto objeto de pesquisa. Como referência nessa área, ele traz à baila o nome de Marília Sposito, doutora em educação vinculada à Universidade de São Paulo (USP), cujo trabalho se mostrou amplamente citado também em meu próprio levantamento documental. Naquele momento histórico, o vandalismo, o enfrentamento corpo a corpo e o tráfico de drogas que tomavam forma no interior das instituições de ensino constituíam os tópicos de interesse investigativo.

É oportuno conectar o fortalecimento desses fenômenos no contexto educacional a um cenário macropolítico. Segundo analisa Teresa Caldeira (2000), o Brasil experimentava à época uma tensão entre a “expansão da cidadania política”, propiciada pelo processo de redemocratização e a “deslegitimação da cidadania civil”, perante uma crise simultaneamente econômica, legal e urbana, configurada durante a ditadura militar e responsável por aprofundar desigualdades sociais. Isso determinou um quadro de “democracia disjuntiva”, que ganhou contornos concretos no avanço considerável dos índices de criminalidade e da construção de condomínios fechados nas cidades, das quais as escolas fazem parte como espaços singulares de sociabilidade.

Machado Júnior (2016) assinala que um agente central na impulsão das pesquisas sobre violência escolar se materializou na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) no Brasil que, a partir de fins da década de 90, passa a apoiar com recursos investigações no tema. Tal investimento se fortalece no âmbito da Década Internacional para a Cultura da Paz e Não Violência para com as Crianças do Mundo (2001-2010) e resulta em iniciativas como o Observatório de Violências nas Escolas, uma parceria firmada em 2002 com a Universidade Católica de Brasília (UCB), depois expandida a outras instituições⁷⁹.

É nesse panorama que nascem os estudos assinados por Miriam Abramovay, doutora em ciências da educação que, naquele momento, se encontrava associada ao corpo docente da UCB e atuou enquanto coordenadora do Observatório. Além disso, ao longo de anos, ela prestou consultoria a variadas agências internacionais⁸⁰. Os trabalhos dessa autora – conforme constatado tanto no levantamento bibliográfico de Machado Júnior (*id.*), quanto em meu próprio – mostram-se grandemente referenciados por outros investigadores até a atualidade.

À medida que essa produção científica avançava, neste começo dos anos 2000, manifestou-se entre os estudiosos uma inquietude com a aplicação indiscriminada do termo ‘violência’ a todas as problemáticas dos ambientes escolares. De um lado, havia uma preocupação com o tratamento irrestritamente sensacionalista concedido pela imprensa brasileira ao noticiar atos de transgressão escolar, desconsiderando assim a natureza deles – se indisciplinas ou crimes, por exemplo. De outro lado, emergia uma atenção aos conflitos interpessoais nas comunidades educativas, que determinavam um campo de investigação de

⁷⁹ Cf. www.lo.unisal.br/nova/observatorio.

⁸⁰ No momento desta escrita, a pesquisadora integrava a coordenação de programas da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), organismo intergovernamental criado em 1957 sob recomendação da Unesco.

feições diferenciadas das temáticas precursoras de interesse. Para Machado Júnior (*id.*), estava dessa forma aberto um espaço de significação que a noção de *bullying* viria a ocupar.

Em seu mapeamento, esse autor identificou menções pontuais ao construto em alguns poucos trabalhos acadêmicos do início dos anos 2000. Não obstante, a pesquisa que projetou o *bullying* no contexto nacional tem autoria de Aramis Lopes Neto, Lauro Monteiro Filho e Lucia Saavedra (2003), dois pediatras e uma psicopedagoga vinculados à extinta Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (Abrapia), estabelecida no Rio de Janeiro (RJ) em fins dos anos 80. A problemática do *bullying* lhes chegou no começo dos 2000, através de uma incursão ao debate já avançado em território britânico. De lá, eles trouxeram um instrumento de pesquisa quantitativo, adaptado do clássico *Olweus Bullying Questionnaire*, este último apresentado aqui em capítulo precedente.

Em 2002, sob patrocínio da Petrobras, o trio teve o suporte necessário para aplicar a ferramenta inglesa em meio a quase seis mil alunos, matriculados entre a 5ª e a 8ª série de escolas municipais cariocas. Tal levantamento integrou o Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes, que abarcou ainda a implementação de estratégias de intervenção e prevenção nessas instituições de ensino, uma vez que 40,5% dos sujeitos de pesquisa sublinharam o envolvimento em episódios de *bullying* no ano do estudo, como autores ou alvos. Essa iniciativa recebeu chancela científica do periódico *Jornal de Pediatria*, com a publicação de um artigo assinado por Lopes Neto (2005), extensamente citado por outros estudiosos no seguir dos anos.

Os esforços investigativos da Abrapia aparecem referenciados no primeiro trabalho de doutoramento no país com foco específico no tema. De acordo com os registros do Banco de Teses & Dissertações da Capes, Nilza Catini defendeu em 2004 a tese “Problematizando o ‘*bullying*’ para a realidade brasileira”, no escopo do programa de pós-graduação em psicologia da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas⁸¹. A despeito do pioneirismo, o acesso ao currículo de Catini, disponível na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), dá conta de que ela não prosseguiu em estudos sobre o assunto⁸². O contrário ocorre com a pesquisadora Carolina Lisboa que logo depois, em 2005, apresenta no programa de pós-graduação em psicologia da Universidade

⁸¹ Cf. <http://bancodeteses.capes.gov.br>.

⁸² Cf. <http://lattes.cnpq.br>.

Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) a tese “Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção”.

Embora um trabalho concentrado na questão do *bullying*, não é de se estranhar que o termo esteja ausente do título: segundo estudiosos que entrevistei, nesse momento inicial da produção acadêmica brasileira, havia hesitação quanto a um uso expresso da palavra, por sua origem estrangeira ainda não apropriada por uma comunidade acadêmica mais ampla. O currículo de Lisboa configura uma amostra da popularização do termo no meio científico: engloba menções progressivas ao *bullying*, no interior de investigações que hoje gravitam em torno do grupo de pesquisa por ela coordenado, denominado Relações Interpessoais e Violência (Rivi), com sede na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

Foi nesse espaço que essa investigadora me recebeu para uma conversa, na qual relatou seus primeiros passos nesse campo de estudo⁸³:

Comecei meu doutorado em 2001 e, em 2002, fui a um congresso da Sociedade de Pesquisa em Agressividade, em inglês *Society for Research in Aggression* (...) e eu ainda estava montando o meu projeto de doutorado. Foi em Montreal, no Canadá. Eu tinha apresentado os dados do meu mestrado, que tinha sido sobre violência doméstica, agressividade e estratégias de *coping* [enfrentamento] com crianças (...). Então, lá eu estava assistindo a várias mesas, já tinha lido muito sobre comportamento agressivo durante todo o meu mestrado e aí teve uma mulher que apresentou um trabalho sobre *bullying*. Quando ela finalizou a apresentação, leu um tipo de poesia. A pessoa, o eu lírico da poesia, dizia assim ‘eu tentei falar, ninguém me ouviu’, ‘eu tentava gritar e não saía voz’, umas coisas assim. Quando ela terminou de ler, ela disse ‘essa é minha filha’ [a voz da poesia] que tentou se matar, pulou de um prédio e ficou paraplégica. Hoje em dia ela está muito bem, porque fez tratamentos, participa de esportes, mas ela foi vítima de *bullying*. E ela disse ‘a partir desse caso da minha filha, eu decidi começar a estudar essa temática’. E eu fiquei muito sensibilizada. Então pensei que no doutorado – eu já estava com a ideia de continuar estudando agressividade, mas não sabia muito bem como – que eu ia estudar o *bullying*, o processo de *bullying*. Então, eu comecei a ler, me familiarizar com muita coisa, nesse congresso mesmo eu já fui a várias mesas que falavam sobre *bullying* (...).

Após a conclusão do doutorado, os desdobramentos da pesquisa de Lisboa passaram a agregar as contribuições de seus orientandos em nível de pós-graduação na PUC-RS. Dentre eles, por exemplo, esteve Guilherme Wendt que, em 2012, defendeu a dissertação de mestrado intitulada “*Cyberbullying* em adolescentes brasileiros”, trabalho pioneiro na psicologia nacional em torno da intimidação por meios eletrônicos. Tive a oportunidade de dialogar com Wendt acerca de sua trajetória como investigador, no momento em que ele desenvolvia curso de doutorado pleno no *Goldsmiths College (University of London)*, sob orientação de Peter

⁸³ Entrevista de maio de 2015, em Porto Alegre (RS).

Smith, uma das referências mundiais em estudos sobre *bullying* e *cyberbullying*, especialmente em perspectiva comparada entre países. Contou-me Wendt⁸⁴:

... eu sempre fui muito ligado em tecnologia, fui vítima de *cyberbullying*, na época não tinha nome. [A Carolina Lisboa] tinha acabado de chegar de um congresso e me disse ‘esse é o novo *bullying*, está substituindo o *bullying*, porque é muito mais conveniente pro agressor (...), ele consegue se manter anônimo. Você topa fazer, vai ser a primeira investigação do Brasil. A gente vai ter que pedir ajuda de fora, de pesquisadores de fora, porque não tem literatura no Brasil’. Na hora eu achei bem desafiador. E eu já não me lembrava do que tinha me acontecido, do *cyberbullying*, tinha ficado latente talvez. Eu achei muito interessante e nós começamos a pegar literatura de ponta internacional.

Nacionalmente, o grupo dirigido por Lisboa guarda a peculiaridade de possuir uma linha de pesquisa com foco exclusivo em *bullying* e *cyberbullying*. Não obstante, há outros três coletivos científicos no país que, a despeito de uma perspectiva mais abrangente de estudo, têm conferido atenção à abordagem do assunto. São eles: o Laboratório de Análise e Prevenção da Violência (Laprev), coordenado por Lúcia Williams, na Universidade Federal de São Carlos (Ufscar); o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (Gepem), que tem por liderança Luciene Tognetta e articula várias instituições a partir da Universidade Estadual Paulista (Unesp); além do Grupo de Estudos e Pesquisa em Violência (Nepevi), capitaneado por Patrícia Grossi na PUC-RS. O primeiro atua desde uma perspectiva psicológica, o segundo por uma ótica educacional, enquanto o terceiro pelo viés do serviço social.

À semelhança do verificado com Lisboa, o trabalho dessas pesquisadoras e de sua rede de orientandos de pós-graduação se mostra consideravelmente referenciado em publicações da academia brasileira. No que tange ao desenvolvimento dessa produção científica, depreende-se de diferentes revisões bibliográficas que 2005 configura um momento-chave, pois é quando o volume de literatura começa a crescer (Oliveira-Menegotto *et al.* 2013; Ribeiro, 2015; Machado Júnior, 2016). É justamente o ano em que Lisboa traz a público seu estudo de doutoramento e também quando Aramis Lopes Neto dispersa em um círculo acadêmico os resultados do programa *antibullying* por ele encabeçado na Abrapia.

Ademais, esse período registra um fortalecimento sem antecedentes da internacionalização da pós-graduação brasileira, alavancado por políticas públicas suportadas pelos governos petistas (Feijó, 2015). Esse fato sinaliza ter contribuído para impulsionar a produção ao redor do assunto, conforme conjecturou um dos investigadores com quem

⁸⁴ Entrevista de setembro de 2015, via *Skype*.

conversei: “... me parece que houve uma certa importação disso (...); tenho a impressão de que tenha sido inclusive nós, pesquisadores, naquela coisa de fazer um pós-doutorado, um doutorado sanduíche [no exterior], acabamos trazendo esse tema. Eu me lembro de uma colega, ela tinha feito o sanduíche dela em Portugal e veio com essa ideia”⁸⁵. Nesse panorama, a alavancagem da pesquisa é proporcional ao acaloramento das controvérsias, sobre as quais agora me deterei.

5.2 Em meio às arenas científicas

Subsidiado por seu levantamento bibliográfico que se cerra no ano de 2013, Machado Júnior (2016) divide em quatro categorias a produção científica sobre *bullying* no Brasil. Trata-se de uma distribuição que, complementada por mais um campo classificatório, abarca adequadamente o conteúdo que reuni nesse âmbito entre 2014 e 2017. Na esteira da terminologia utilizada pelo autor, um primeiro conjunto da literatura disponível abrange estudos “experimentais” e “demográficos”, isto é, que tomam as instituições de ensino enquanto espaços laboratoriais e se realizam a partir de metodologias notadamente quantitativas, com emprego de questionários, testes e escalas avaliativas.

Um segundo grupo, por sua vez, compreende investigações “crítico-descritivas”, que exploram técnicas qualitativas, tais como observações, entrevistas, grupos focais, rodas de conversa, oficinas e diários de campo, em determinados casos mescladas a ferramentas estatísticas. Por meio desse instrumental, procura-se conferir voz às narrativas dos sujeitos envolvidos em situações de *bullying*, especialmente nos ambientes escolares e se fomentam análises para além da incidência numérica de algo reconhecido como um fenômeno (*id.*).

Uma terceira classe de trabalhos, por seu turno, engloba artigos de “revisão bibliográfica”, sistematizada ou não. Isso significa que essas publicações tanto debatem recortes temático-temporais específicos da literatura, quanto a discutem aleatoriamente, sem critérios estabelecidos. Uma quarta categoria, inserida por minha conta, contempla a problematização de artefatos culturais que tematizam o *bullying*, a saber, filmes, livros, vídeos e reportagens. Por fim, retomando a classificação de Machado Júnior (*id.*), um último conjunto

⁸⁵ Entrevista de maio de 2015.

de investigações têm a “polêmica” por característica distintiva, na medida em que arregimenta questionamentos aos modos predominantes de se fazer pesquisa sobre *bullying* hoje no Brasil.

Nesse panorama, os dois primeiros grupos circunscrevem estudos que, a partir da exploração de realidades empíricas, buscam apresentar novas contribuições, ao passo que o terceiro e o quarto dedicam-se, num plano estritamente teórico, a retrabalhar o patrimônio bibliográfico disponível. A quinta categoria, numericamente bem inferior, tem o papel de exercer tensão sobre as demais. Essas cinco possibilidades são como portas abertas, que convidam a verificar embates existentes em torno dos agenciamentos do *bullying* na cena acadêmica nacional contemporânea.

A exemplo do que conclui William Ribeiro (2015) para dissertações e teses publicadas até 2012, verifiquei em meu próprio levantamento uma hegemonia das áreas da educação e da psicologia no conjunto da produção científica sobre o tema. Apesar de tal dominância, outros campos do conhecimento vêm, ao longo do tempo, galgando esforços para conquistar espaços. Sobre essa empreitada, sublinhou um dos investigadores que entrevistei acerca de seus primeiros passos de pesquisa: “Uma vez eu tentei encaminhar um projeto sobre *bullying* e a justificativa para eles [a agência de fomento] negarem é que era assunto da psicologia. Ou melhor, eu nunca esqueço isso: psicologia e educação”⁸⁶.

O acompanhamento de publicações que realizei configura uma amostra de mudança nesse quadro: nele, identifiquei estudos oriundos da enfermagem, da odontologia, da nutrição, do serviço social, da comunicação, da administração e da biblioteconomia, além de iniciativas disciplinares combinadas. Esses trabalhos analisam o *bullying* em relação aos mais variados tópicos, tais como a saúde dos escolares, as responsabilidades normativas e os compromissos legais das instituições de ensino, a visibilidade nos meios de comunicação massivos, bem como examinam a literatura científica disponível.

Não obstante tal diversidade, destaca-se especialmente a progressão de investigações implementadas nos campos do direito e da medicina⁸⁷. Tal significância indica ressoar o impacto de dois construtos contemporâneos coetâneos à emergência do *bullying*: a judicialização e a medicalização da vida social, ambos objetos de atenção específica em outros

⁸⁶ Entrevista de maio de 2015.

⁸⁷ No âmbito de meu monitoramento conduzido entre 2014 e 2017, do total de 131 publicações reunidas, 42 vinculam-se disciplinarmente à educação, 29 à psicologia, 13 ao direito e 8 à medicina, ao passo que o volume nas demais áreas do saber identificadas não superou a marca de 6 produções.

capítulos desta tese. A produção acadêmica alavancada a partir desse pano de fundo se mostra motivo de preocupação para estudiosos dos setores tradicionalmente experimentados na abordagem do *bullying*. Contou-me um deles:

... eu vejo um movimento agora, por exemplo, na última escola em que trabalhei, recebi um laudo de uma pediatra de que um aluno estava sofrendo *bullying*. Ela fez um laudo: 'esse aluno é vítima de *bullying*'. Ela nunca foi na escola. E eu encontrei alguns artigos da área da pediatria também e se tem um movimento na medicina que eu vejo, assim, muito grave. (...) E aí o que acontece: essa família [do aluno] veio ameaçando a escola e estava empoderada por um laudo de alguém que socialmente ocupa um lugar de saber quase que absoluto, senão absoluto⁸⁸.

Inquietação similar verifica-se na análise de Camilla Oliveira e Leila Brito (2013:85,88):

Sob a justificativa de humanização do sistema jurídico, leis e processos passam a regular danos, afetos, interferências, humilhações. Entretanto, temos percebido que essa humanização que pretende garantir o bem-estar e a proteção dos direitos individuais é a mesma que perpetua uma lógica punitiva, enquadrando algumas vidas no banco dos réus. Contraditoriamente, em favor do ser humano e de seus direitos, clama-se por mais intervenções jurídicas, práticas de controle, encarceramento e punição, alimentando a judicialização de nossas vidas (...). (...) A Psicologia, portanto, precisa estar atenta (...) aos modelos que reproduz, aos processos que congela e às subjetividades que consolida ou exclui. A depender da forma que considerar sua implicação ético-política com a sociedade, o psicólogo poderá atuar no sentido de homogeneizar as existências, reforçando a apropriação alienada e submissa das subjetividades que recebemos, ou buscar favorecer a relação de expressão e criação (...).

Ao mesmo tempo em que criticam, as áreas de saber predominantes vêm, contudo, sendo gradualmente questionadas em seus pressupostos. Nesse sentido, há dois tópicos sob significativo escrutínio, principalmente na produção empírica clássica advinda do campo da psicologia: a preponderância de estudos exclusivamente quantitativos e o enfoque reflexivo demasiadamente concentrado na perspectiva do indivíduo. Isso explicitou-se nas falas de cientistas com os quais entabulei conversações:

Acho que uma questão é a gente poder entender o *bullying* como um fenômeno interdisciplinar e multidisciplinar, ou seja, se a psicologia trabalha com avaliação, *ok*, isso é domínio da psicologia, que cada um tenha o seu espaço dentro do fenômeno, mas que conversem sobre isso. Então, por exemplo, pegar as pesquisas de avaliação e poder discutir dentro desse referencial qual é o impacto que isso tem na sociedade, (...) acho que é um movimento superimportante⁸⁹.

Pessoalmente, acho que não existe a psicologia sozinha, como não existe a sociologia sozinha. Não tem isso de querer separar a sociedade do indivíduo e o indivíduo da sociedade. Acho que isso ainda é uma carga, uma herança ideológica que nós carregamos que é, para mim, equivocada. (...) Pra mim, não existe

⁸⁸ Entrevista de maio de 2015.

⁸⁹ Entrevista de maio de 2015.

a psicologia pura. A psicologia pura é uma ideologia, uma coisa prejudicial. Desde que o ser humano nasce, ele já está rodeado por toda a sociedade⁹⁰.

Na literatura publicada, Marcos Francisco e Renata Coimbra (2015:191) seguem essa mesma linha de pensamento:

Os estudantes precisam ter respostas para as seguintes questões: O que levou socialmente o *bullying* a se fazer presente nas escolas? Em qual contexto histórico passou a ganhar visibilidade? O que acontece no mundo neste momento? Por que o *bullying* escolar vem se articulando e ganhando novas configurações, como por exemplo, nos casos de *cyberbullying*? E quais os impactos que o sistema de organização capitalista exerce sobre o *bullying* escolar? No intento de se obter algumas respostas para tais questionamentos, deverão ser trabalhadas questões mais estruturais relacionadas à produção do *bullying*, a fim de que os estudantes possam compreender que suas atitudes refletem a realidade, a partir de determinadas condições objetivas de vida (...).

À luz da antropologia, as interpelações desses pesquisadores conduzem a um debate já prenunciado aqui via Sheila Jasanoff (2004) e Bruno Latour (2000), autores cujas análises colocam em xeque dicotomias tidas como dadas na sociedade ocidental, evidenciando seu caráter fabricado em meio à atomização de campos disciplinares constitutiva da ciência moderna. Dentro desse escopo, ao colocar na berlinda o divisor indivíduo e sociedade, ponderações como as expressas pelos investigadores supracitados vêm desequilibrando, ainda que num movimento sutil, a supremacia do *bullying* enquanto “dispositivo *psi*” (Rose, 2011).

Assim, na contramão de análises com peso recaído sobre o sujeito, vê-se um tímido despontar na literatura de trabalhos a estabelecer relações entre certas “categorias de acusação” (Velho, 1981b) presentes no tecido social e eventos percebidos como *bullying* escolar. A problematização de Dirce Zan e Elise Batista (2016:115-116) surge representativa nessa direção, uma vez que se dá a partir da educação física escolar, cujas aulas têm o poder de mobilizar, concomitantemente, uma série de enquadramentos acusatórios:

... o *bullying* está intrinsecamente relacionado aos estereótipos e preconceitos presentes em nossa sociedade contra o outro que se diferencia do padrão estabelecido por grupos hegemônicos. (...) Na disciplina de Educação Física é imprescindível a discussão acerca das questões de gênero, pois ainda hoje algumas atividades físicas são concebidas como essencialmente masculinas ou femininas, reforçando polaridades (...), assim como as questões referentes aos padrões de beleza, que alimentam estereótipos e a valorização de determinado padrão de menino ou menina. Os preconceitos étnico-raciais, sempre presentes em “brincadeiras” e xingamentos relacionados à cor da pele, também é [*sic*] uma temática carente de problematizações (...).

⁹⁰ Entrevista de setembro de 2015.

As controvérsias, entretanto, não se encerram entre áreas de pesquisa mais ou menos tradicionais; entre estudos quantitativos, qualitativos ou mistos; entre cientistas cujo enfoque analítico tende ao individual ou ao social. Fora dessas arestas, situam-se alguns ainda poucos investigadores que se contrapõem ao emprego do construto do *bullying* em si. Para eles, a noção se mostra não só ineficiente, mas prejudicial à discussão das realidades a que tem sido vinculada:

O enquadramento de condutas sempre traz efeitos. Nesse caso, os diferentes modos de viver uma situação de enfrentamento e de tensões advindas de provocações corriqueiras entre alunos no espaço escolar e as diferentes formas de resolvê-los foram reduzidos à forma *bullying*, retirando todo o caráter plural e ao mesmo tempo singular, criativo, dos agenciamentos coletivos que constituem o viver. (...) Ao separar os sujeitos da situação em duas categorias estanques, a de vítima e a de agressor, impõem-se dois caminhos. O agressor é conduzido pelos trajetos da judicialização e da medicalização. Visto como um possível delinquente e até um psicopata em potencial, entende-se que o melhor é punir e medicalizar, sendo responsabilizado ou ameaçado por meio de esferas judiciais ou extrajudiciais, como no caso dos conselhos tutelares e da polícia, por exemplo. À chamada vítima cabe, da mesma forma, a linha jurídica para se defender, embora ela também não escape da imediata patologização, sendo diagnosticada em quadros de síndrome do pânico, fobia escolar, depressão, baixa autoestima, etc. (...) Quando se diz que houve *bullying* não há mais opções, pois as possibilidades das relações humanas que pensaríamos múltiplas são abortadas em favor do seu enquadramento em um único sentido: “foi *bullying!*”. Isto basta. Ficam implícitas as intenções e as decorrências, perdendo-se completamente as singularidades. (Marafon *et al.*, 2014:93,96)

Ao descrever e classificar comportamentos e pessoas (...) e com isso não avançar em relação às análises daquilo que estaria na raiz dos dados encontrados, tal conceito se presta ao papel de ideologia. (...) No entanto, a crítica que se é obrigado a realizar (...) não deve levar à interpretação falsa e também ideológica de que por isso aqueles fatos que são descritos sob este rótulo não devem ser estudados. Ao contrário, deve-se prestar ainda mais atenção a eles, tomando-os como objetos em si mesmos e evitando assim uma recaída na reificação. Mas essa última questão colocada, a consideração do objeto em si, se refere a evitar olhá-lo através de lente “*bullying*” (...). (Antunes, 2008:63,68-69)

A imersão nessas disputas conceituais conduziu-me a um posicionamento díspar dos anteriormente descritos e que, portanto, trabalha no abastecimento da polêmica. Desde um olhar antropológico, considero improdutivo apregoar a ineficácia da noção de *bullying* para problematizar relações de violência, na escola ou fora dela. Etnograficamente, constata-se a eficácia desse conceito que, por ter sido amplamente abraçado pelos atores da sociedade atual, não pode mais ser simplesmente subtraído.

Pelo contrário, as implicações sociopolíticas inevitáveis do *bullying* enquanto “dispositivo *psi*” (Rose, 2011) precisam hoje ser parte obrigatória das discussões científicas. Conforme assinalam Peter Conrad e Kristin Barker (2011:208) acerca da medicalização, o estudo e o debate em torno desses construtos devem atuar em prol do ceticismo perante “... soluções (...) rápidas para problemas sociais (...) realmente multifacetados e complexos”. É com essa aspiração que a reflexão aqui prossegue.

5.3 Pelas prateleiras de autoajuda

Em meio às divergências antes abordadas, há um ponto pacífico entre os cientistas por mim consultados: a produção brasileira em torno do *bullying* se encontra ainda bastante aquém do ritmo de investigações nos principais polos de estudos mundiais. De acordo com meus interlocutores, apesar da existência no Brasil de recursos humanos qualificados para tratar do assunto, há um gargalo significativo de evolução, que reside na ausência de financiamentos robustos para a realização de empreendimentos acadêmicos, de um modo geral, no país.

Devido a isso, no âmbito dos investimentos empíricos na temática do *bullying*, revela-se difícil avançar dos estudos de caso comumente efetuados aqui às já tradicionais pesquisas longitudinais realizadas no exterior. Ou seja, é custoso ultrapassar as análises pontuais para alcançar aquelas com capacidade de aprofundamento no tempo. A tal obstáculo, conectam-se outros, como o restrito aproveitamento dos esforços científicos na construção de políticas públicas fundamentadas por diagnósticos consistentes, instrumentos de operação padronizados e campanhas midiáticas aptas a municiar a população com os conhecimentos necessários.

No mapeamento de publicações que procedi ao longo do doutoramento, essas lacunas cedem espaço a um volume expressivo de produções estritamente teórico-bibliográficas, as quais abrangeram 40% dos artigos, dissertações e teses levantados no período (52 do total de 131). Tal quadro sinaliza a presença de uma prática extensiva de replicação de dados de terceiros, em detrimento da elaboração de conteúdos originais, capazes de lançar novas luzes sobre a literatura nacional e internacional. Nesse panorama, impactam dois agravantes, também identificados por Machado Júnior (2016) em seu inventário. Um deles se manifesta numa “mescla irrefletida” nesses textos de afirmações oriundas de contribuições acadêmicas, obras de autoajuda, reportagens jornalísticas, conteúdos de *blogs*, entre outros canais cujas naturezas discrepantes não surgem devidamente assinaladas.

Outra circunstância desfavorável se materializa na recorrência de “colchas de retalhos” de citações, nas quais se verifica uma despreocupação quanto à sintonia entre paradigmas científicos e posicionamentos ético-políticos dos diversos autores mencionados. Machado Júnior (*id.*:119) constata um uso emblemático disso em menções ao trabalho de Dan Olweus, cientista escandinavo reconhecido como criador da acepção de *bullying* e que constitui a referência internacional mais trazida à baila por pesquisadores brasileiros: “O que pouco se encontra é o emprego do conceito de *bullying* dentro da arquitetura de sua teoria. Toma-se o

conceito (...) acomodando-o a quaisquer outros construtos teóricos, inclusive naqueles que podem ser contraditórios com relação à base cognitivo-comportamental das pesquisas do autor sueco e de seus colaboradores”.

Perante as defasagens experimentadas na academia brasileira, vê-se crescer desarticulado dela um pulsante mercado editorial a tratar da questão do *bullying* para grandes audiências. Conforme sublinha Machado Júnior (*id.*), a oferta de obras de apelo comercial nesse tema começa já na primeira metade da década inicial dos anos 2000, simultaneamente ao aparecimento de publicações científicas sobre o assunto no Brasil. Todavia, enquanto o debate universitário enfrenta barreiras ao seu amadurecimento, caem nas graças do público títulos que passam a povoar as prateleiras de autoajuda das livrarias do país, com orientações para professores, estudantes e pais. Determinante a essa popularização aparece o fato de o *bullying*, inserido no interior de um debate sobre violência, configurar uma temática “poderosamente moral” (Hacking, 2013), que muito se presta a considerações de toda ordem a respeito de fronteiras entre o correto e o incorreto, o costume e a lei, o lícito e o ilícito.

Nesse contexto, a autora que, indubitavelmente, alcança maior projeção é a educadora Cleo Fante (2005), de modo especial com o livro “Fenômeno *Bullying*: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz”. Nesse título, ela expõe resultados de quatro enquetes a respeito do tema, que realizou de modo independente em escolas públicas e particulares de cidades do interior paulista, sua região de nascimento. Com base em tais sondagens, planejou uma intervenção escolar batizada de Programa Educar para a Paz, que veio a se tornar seu produto para consultorias, cursos e palestras pelo país. A segunda edição – revista, ampliada e mais disseminada – dessa obra representativa de Fante tem exatamente o mesmo ano de publicação do pioneiro artigo científico de Aramis Lopes Neto (2005), já mencionado aqui, no qual ele apresenta no *Jornal de Pediatria* o Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes, implementado pela Abrapia no cenário carioca.

A introdução precoce de Fante na abordagem do *bullying* no quadro brasileiro, sob amparo do mercado editorial, tornou-a reconhecida – ora ao lado de Lopes Neto, ora isoladamente – como precursora da pesquisa sobre o assunto no país. Chama a atenção que tal legitimidade seja sustentada, ao lado do público leigo, por contingentes de investigadores, embora os trabalhos de Fante não sejam, propriamente, acadêmicos. No monitoramento de publicações que efetuei, as citações a livros da autora apareceram proporcionalmente aos

escritos de Lopes Neto. Entretanto, ultrapassam largamente as referências às investigações encabeçadas pelas pesquisadoras líderes dos grupos científicos de estudo do tema no Brasil⁹¹.

Esse lugar ocupado por Fante não se conforma, todavia, sem controvérsias. Uma produção acadêmica ainda periférica, marcada pelo atributo de “polêmica” na categorização de Machado Júnior (2016), vem elaborando críticas ao conteúdo das obras dessa educadora e, dessa forma, contestando seu emprego indiscriminado e imponderado por investigadores brasileiros (cf. Antunes, 2008; Antunes e Zuin, 2008; Natalo, 2014; Canavêz, 2015)⁹².

Da perspectiva do rigor científico, Fante é essencialmente questionada pelos autores acima por explicar o que denomina de “fenomenologia *bullying*” por meio de fatores causais desconectados de uma imprescindível contextualização sociológica de profundidade, capaz de trazer à tona relações de poder e de desigualdade intervenientes. Dessa maneira, a argumentação dela acerca do combate à violência escolar calca-se em exortações morais, que advogam por famílias menos disfuncionais e mais dedicadas em transmitir às crianças uma “cultura de paz”. Segundo a autora, ensinamentos nessa linha estariam hoje maculados por uma penetração midiática inimiga de “bons costumes”, mas ainda teriam potencial de resgate, pela via da religiosidade, por exemplo (*id.*).

A educação deficitária nesse sentido conduz Fante ao postulado, evocativo de um discurso medicalizante, de que a prática do *bullying* teria se tornado epidêmica entre os escolares da atualidade, configurando uma patologia específica, que ela própria batiza de “Síndrome de Maus-tratos Repetitivos (SMAR)” (*id.*). Para tanto, baseia-se em uma colagem de bibliografias, cuja possibilidade de diálogo é posta em xeque por Machado Júnior (2016:129): “... a autora emprega de Augusto Cury, escritor brasileiro de autoajuda, a Theodor Adorno, filósofo freudo-marxista, passando por Bandura, criador da teoria cognitivista da aprendizagem social”.

Cinco anos após a chegada ao mercado da obra mais prestigiada de Fante, surge um novo título na cena editorial, que novamente conquista leigos e acadêmicos. Trata-se de

⁹¹ Do total de 131 publicações reunidas entre 2014 e 2017, identifiquei menções a Lopes Neto em 66 delas, ao passo que Fante apareceu em 61, sendo que somente três delas sinalizavam discordância dessa autora. Referências às pesquisadoras Carolina Lisboa, Lúcia Williams, Luciene Tognetta e Patrícia Grossi, isoladamente ou via rede de orientandos de pós-graduação, alcançaram nesse mesmo universo, respectivamente, as marcas de 34, 16, 14 e 7 aparições.

⁹² Fante também assina em 2008, junto de José Augusto Pedra, o livro “*Bullying: perguntas e respostas*” (Editora Penso).

“*Bullying: mentes perigosas nas escolas*”, de Ana Beatriz Silva (2010a), psiquiatra radicada na cidade do Rio de Janeiro, recorrentemente convocada pela imprensa nacional para falar a respeito de transtornos comportamentais diversos⁹³. Devido a tal projeção, no mesmo ano, a médica assina o texto de uma cartilha sobre *bullying* (Silva, 2010b), inserida no Projeto Justiça nas Escolas, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ). A versão eletrônica desse material difundiu-se amplamente via internet e, dessa forma, tornou-se um conteúdo também extensamente referenciado pelas produções universitárias⁹⁴.

No universo acadêmico, entre os autores integrantes da produção de natureza “polêmica” (Machado Júnior, 2016), essas duas obras de Silva (*op. cit.*), não raro em cotejo com a abordagem de Fante (2005), têm sido objeto de escrutínio crítico (*cf.* Stelko-Pereira *et al.*, 2012; Marafon 2013, 2014; Natalo 2014; Coutinho e Osorio, 2015). Segundo esses pesquisadores, ao argumentar sobre as causas determinantes à prática do *bullying* escolar, Silva concentra-se ainda mais sob o sujeito, como alguém portador de transtornos de personalidade de fundo genético, sob mira investigativa da neurociência.

Desse modo, se na reflexão de Fante (*op. cit.*) a educação familiar possui um peso fundamental para alavancar ou frear o *bullying* enquanto fenômeno de violência, em Silva (2010a,b) nem o contexto parental, tampouco as instituições de ensino com suas variáveis, têm papel preponderante diante da centralidade da patologização individual. De acordo com a médica, para o adequado tratamento desta última, o receituário médico deveria articular-se, cada vez mais, a medidas judiciais eficientes de punição.

Esse panorama leva Samanta Natalo (2014:83, grifos da autora) a concluir: “... os discursos a respeito do *bullying* que analisamos apontaram para o que (...) estamos chamando de *desresponsabilização dos adultos enquanto educadores*, enquanto aqueles que poderiam

⁹³ Nesse escopo, a referida obra integra uma série de livros que a autora vem publicando, a saber: “Mentes depressivas - as três dimensões da doença do século”, “Mentes consumistas - do consumismo à compulsão por compras”, “Mentes e manias: TOC - Transtorno Obsessivo Compulsivo”, “Mentes inquietas: TDAH - desatenção, hiperatividade e impulsividade”, “Mentes perigosas - o psicopata mora ao lado”, todos da Editora Globo, além de “Mentes insaciáveis - anorexia, bulimia e compulsão alimentar”, da Ediouro. Para mais informações, *cf.* <http://draanabeatriz.com.br>. Houve ainda um título chamado “Mentes ansiosas - medo e ansiedade além dos limites” (Editora Objetiva), retirado de circulação por acusação de plágio. Acerca disso, *cf.* artigo de Salo de Carvalho (2015), sugestivamente intitulado “Mentes perigosas na academia”.

⁹⁴ Em meu mapeamento da produção científica no período de 2014 a 2017, registrei citações a Silva em 37 publicações, sendo apenas quatro em discordância de suas argumentações, num conjunto total de 131. Outros dois autores de sucesso no mercado editorial comumente mencionados – porém, em escala bastante menor que Fante e Silva – são Gabriel Chalita, ex-secretário municipal de educação de São Paulo, com seu “Pedagogia da amizade - *Bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores*” (Editora Gente) e Lélío Calhau, promotor de justiça do Ministério Público de Minas Gerais, com seu “*Bullying: o que você precisa saber*” (Editora Impetus).

apresentar o mundo à criança”. E, de modo complementar, Giovanna Marafon (2014:88) assinala: “... as categorizações e esse modo de proceder (...) não só produzem interferências em determinadas realidades como colaboram ativamente para a fabricação dessas realidades”. Em direções similares, inquiriram os cientistas com os quais travei conversações pessoais:

Na produção científica, eu não considero. Se é uma pesquisa minha, não vai entrar. (...) [A redação da] Cleo Fante me incomoda porque são coisas assim superafirmativas e as coisas não são assim, não são absolutistas, não são fatalistas. Então, não é psicologia científica; a psicologia, pra ser científica, tem que relativizar os conhecimentos, porque nenhum dado empírico pode ser tão bom ao ponto de eu dizer que vai acontecer pra sempre, com todos os seres humanos, em todos os lugares, em todas as culturas, eu não tenho como afirmar isso nunca. Então, quem afirma isso já não está sendo científico. (...) Eu acho que vai na linha do sensacionalismo (...). É mastigado, é o que tu chama de massificado, é fácil de ler, é taxativo, as pessoas adoram isso. Não vai provocar reflexão, não vai provocar crítica e eu acho que pode reforçar coisas ruins, do tipo algumas pessoas são assim, outras são assado, ninguém muda (...) ⁹⁵.

A gente tem que cuidar pra não rotular. Eu vejo assim, até pelo título “Mentes Perigosas”, às vezes fica centrado só no indivíduo e não vê todo o contexto que gera o *bullying*, porque ele está presente dentro de um contexto de relações sociais. (...) E algumas experiências assim marcantes (...) é quando aquela pessoa percebe ‘ah, eu não sabia que aquilo ali estava te afetando, pra mim era uma brincadeira’. E tem pessoas (...) que precisariam ter um tratamento psicológico. A gente não pode achar que todo mundo que pratica tem uma patologia ⁹⁶.

Tem até uma autora que escreveu (...) os livros “Mentes perigosas”. Eu vi uma ou duas entrevistas com ela e pensei nunca vou ler nada dela. Evidente que não tem nenhum tipo de cientificidade, de seriedade acadêmica, de pesquisa, é pura especulação. Claro, quando um tema aparece, ele abre oportunidades editoriais, de negócios, de mercado. Algumas pessoas farejam isso e aproveitam. (...) *Mas por outro lado acho que essa literatura de autoajuda, popular, já é uma tradução de um interesse público sobre o tema. Nesse sentido, há um sintoma ali de que existe um fenômeno que, de fato, precisa ser tratado* [grifos meus] ⁹⁷.

A fala de meu interlocutor surge acima destacada porque se mostra provocativa à continuidade da análise proposta para este capítulo. Machado Júnior (2016:102,136) defende que contestar livros sobre *bullying* tais como os assinados por Cleo Fante e Ana Beatriz Silva não configura sinônimo de defender o conhecimento gerado na academia como soberano. Segundo ele, trata-se de constatar que essas obras guardam um “apelo que não é racional”, o qual demanda reflexões escrupulosas com enfoque “no que se deixou escapar”, “naquilo que se silenciou”. No andamento da reflexão aqui empreendida, abraça-se o contrário dessa arguição: advoga-se que tais textos possuem sim uma racionalidade – que certamente não é a científica – e se pergunta pela eficácia coletiva das mensagens por ela comunicadas.

⁹⁵ Entrevista de maio de 2015.

⁹⁶ Entrevista de maio de 2015.

⁹⁷ Entrevista de agosto de 2015.

Dessa forma, dá-se crédito antropológico a esses conteúdos, posto que se reconhece a potência deles em meio a seus usuários finais, responsáveis maiores, segundo Bruno Latour (2000), pelo “destino de fatos” revestidos de aura científica. Como se viu, esse conjunto de consumidores compõe-se não apenas pelo grande público alvo do mercado editorial, mas também por investigadores, que não cessam de transmutar tais abordagens em menções “perfunctórias” presentes em suas produções acadêmicas. Para tomar de empréstimo termos de Latour, uma vez agenciadas por todos esses atores, as obras massificadas não se mostram ilógicas, mas apontam para uma “socio-lógica” que pede por delimitação.

Tal olhar possibilita recuperar o conceito de “coprodução” (Jasanoff, 2004) do principiar deste capítulo. Sustentado por essa noção, Yaron Ezrahi (2004) argumenta que o robusto impacto tecnológico sobre os processos de comunicação massiva nas modernas democracias ocidentais demanda a demarcação de um novo e exclusivo tipo de conteúdo. Se no passado, o “conhecimento” (“*knowledge*”) gerado na academia se dispersava como “informação” (“*information*”) científica adaptada para leigos, na atualidade tem-se a presença da “divulgação” (“*outformation*”), um arranjo muito mais difuso, preparado para se conectar com a audiência não só cognitivamente, mas também em planos estético e emocional.

Nesse sentido, a ciência lida com “realidades de alto custo”, no grau mais elevado, posto exigir grandes investimentos – financeiros, institucionais e individuais – em pessoal, maquinário, testes, sistematizações, análises, coleções, redes, entre outros elementos. A “divulgação”, por sua vez, opera com “realidades de baixo custo” por excelência, combinando para isso recursos tais como narrativas, sons e imagens de alta intensidade e facilidade de fruição. Nessa linha, Ezrahi (*id.*) afirma que conteúdos deste último tipo resultam de uma “fábrica de construtos de realidade baratos e acessíveis” para a audiência, muito embora estes possam movimentar consideráveis aportes monetários para sua produção.

Fabíola Rohden (2012a) corrobora essa problematização ao apontar que, no âmbito de uma antropologia da ciência, faz-se necessário visualizar hoje a academia como um entre outros “agentes produtores” de conteúdos, inseridos em uma “rede complexa” e de “conexões inesperadas”, composta de pesquisadores, profissionais liberais, gestores públicos, veículos de comunicação, bem como de indivíduos e instituições civis atuantes. Tal rede abarca um “campo de discursos” que mescla ciência, notícia, propaganda, autoajuda e política, em uma escala de operação que hoje, graças à evolução das tecnologias de informação e comunicação, não encontra anterioridade (Rohden, 2012b). Logo, esse agregado discursivo necessita ser visto para além da tradicional ideia de informação científica e, sim, sob a ótica de uma “disseminação

do conhecimento científico com fins de orientação pessoal” (*ibid.*:236), que define um mercado com propósitos lucrativos.

As obras de sucesso no mercado editorial a tematizar atualmente o *bullying* indicam ser parte desse emaranhado de relações que, de acordo com Ezhari (*op. cit.*), requer análises acerca de suas implicações tanto democráticas, à medida que descentraliza saberes, quanto antidemocráticas, na proporção em que pode erodir o criticismo. Norteadas por Rohden (2012a), refletirei na próxima seção a respeito disso, não com a aspiração infactível de dar conta por completo dessa “teia” essencialmente móvel e vivaz, mas sim a partir de um posicionamento “localizado e comprometido”, configurado a partir de meu trabalho etnográfico.

5.4 As vítimas retroativas

Se existe algo em comum entre os textos, nacionais ou internacionais, a tematizar o *bullying* na atualidade, independente da natureza dos porta-vozes, é a presença de narrativas de vitimização. Esses relatos se mostram fundamentais para estruturar livros de sucesso no mercado editorial, notícias da imprensa, peças propagandísticas, como também publicações científicas, especialmente aquelas resultantes de metodologias qualitativas.

Há obras, acadêmicas ou não, nas quais os próprios autores se posicionam como vítimas de *bullying* e, ao exporem suas vivências particulares, procuram justificar ao leitor o interesse em problematizar o assunto⁹⁸. Junta-se a isso a constatação de que, em minhas interlocuções com os diversos atores participantes desta investigação, a lembrança de experiências de vitimização era recurso recorrente para a sustentação de argumentos, fossem situações protagonizadas por eles mesmos, familiares, amigos ou conhecidos.

Conforme assinala Gabriel Gatti (2016), as vítimas estão hoje por toda parte. Não há muito, tal título reservava-se a sujeitos assolados por conjunturas percebidas como “extraordinárias”, a exemplo de governos ditatoriais, atos genocidas e ataques terroristas. Todavia, atualmente, trata-se de um *status* “ordinário” que, em circunstâncias democráticas ou não, fomenta laços de solidariedade, investidas humanitárias, mobilizações por direitos, lutas por cidadania e, certamente, processos variados de subjetivação. Diante disso, a *persona* da vítima eleva-se ao patamar de categoria analítica, porém, “escorregadia” e “pouco

⁹⁸ Como exemplos, *cf.* Laura Martocci (2015), assim como Charles Derber e Yale Magrass (2016) no âmbito científico e, fora dele, Hildemar Barbosa Filho (2012), bem como Marcos Meier e Jeanine Rolim (2013).

universalizável”, para a qual a dicotomia entre reais e falsos sofrendores tem se revelado de baixo rendimento interpretativo.

Cynthia Sarti (2011) soma-se a esse debate no qual cientistas sociais têm buscado pensar sobre o “alargamento do espaço social ocupado pela vítima” na contemporaneidade. Segundo ela, se por um lado a delimitação desse lugar traz consigo as “melhores intenções”, em conexão com a conquista de direitos, de outro não se pode olvidar que, enquanto “categoria histórica”, a titulação de vítima surge também permeada por relações intersubjetivas e de poder tecidas na sociedade ocidental. Nesse âmbito, uma compreensão antropológica da “gramática moral” que carimba tal condição vem demandando no ofício etnográfico um distanciamento crítico, tendo em vista existir na atualidade uma postura social enraizada de compaixão e solidariedade quase que imediatas perante vitimados.

Quero aqui lançar-me a esse esforço ao pinçar, de um vultoso conjunto, uma classe específica de testemunhos de vítimas num contexto brasileiro: aqueles performados por indivíduos adultos que vêm resgatando memórias de violência infanto-juvenil apoiados no agenciamento do construto de *bullying*. Crê-se estar diante daquilo que Susan Porter (2013) denomina por “vítimas retroativas” que, no cenário estadunidense por ela analisado, se proliferaram após o impacto social sem precedentes do ataque armado em 1999 à *Columbine High School*, engendrado por dois estudantes supostamente vitimados por *bullying*, episódio este objeto de atenção em capítulo precedente. No Brasil, acredita-se que o “Massacre de Realengo”, percebido publicamente como homólogo do “evento crítico” (Das, 2007) sediado nos Estados Unidos, tenha também favorecido um movimento similar de retroação.

Diante disso, objetivo problematizar as inspirações que mobilizam a construção desses testemunhos peculiares, sua estrutura discursiva, os valores que corporificam, bem como as repercussões que geram. Para tanto, partirei de breves descrições etnográficas que apresentam elaborações do *status* de vítima retroativa, desde a perspectiva de quatro mulheres com quem me defrontei durante o percurso de campo.

5.4.1 Bianca

Educadora na casa dos 40 anos, Bianca tinha por ofício realizar palestras motivacionais quando a conheci, como parte de um projeto de responsabilidade corporativa da instituição de ensino superior privada onde trabalhava. Gratuitas, as palestras aconteciam em escolas públicas de ensino fundamental e médio, onde se concentrava o público consumidor de interesse da

instituição. Nesse contexto, embora se revestissem de propósitos sociais, essas falas tinham também objetivos propagandísticos.

Uma das exposições do repertório de Bianca versava a respeito da prevenção do *bullying* escolar. As apresentações da educadora sobre o tema abarcavam dois momentos fundamentais. Um situado no passado, referente à sua própria história de vitimização durante a idade escolar e outro posicionado no presente, relativo a seu *status* de profissional bem-sucedida, como resultado de uma trajetória de superação da violência a que foi submetida.

Bianca relatava à audiência ser perseguida pelos pares por dois motivos prioritários. Pela condição de obesa, foi apelidada de “almôndega”, termo pelo qual era chamada, muitas vezes, até pelos próprios funcionários de sua escola. Complicava esse quadro a situação socioeconômica precária da família dela. Do trabalho operário, seus pais angariavam escassos recursos, investidos da melhor forma em materiais escolares e vestimentas para ida da garota à escola, tendo em vista o grande apreço pela educação da filha. Segundo a educadora, devido a essa situação humilde, que não lhe rendia uma boa aparência, os colegas se aproveitavam para inferiorizá-la e excluí-la.

Esse cenário a conduziu ao que chamou de “crise de identidade”: ao buscar ser aceita pela turma, por intermédio da imitação grosseira de roupas e do vocabulário dos alunos populares, perdeu o foco nos estudos e acabou obtendo uma reprovação. Apesar disso, graças ao carinho e à religiosidade de sua família, diz ter retomado os estudos com afinco. Seu primeiro emprego foi de zeladora em uma empresa, o que não lhe contentou, tendo em vista que, como estudante dedicada, aspirava a se tornar, nas suas palavras, uma “pessoa de sucesso”. A seu ver, isso começou a se materializar com sua formação universitária e se concretizou na atividade profissional desenvolvida na atualidade, no âmbito da qual diz empregar a própria história para “transformar a vida das pessoas”.

Depois de adulta, seus familiares lhe trouxeram de vizinhos notícias acerca dos colegas que mais a intimidavam na escola. De acordo com ela, somente um havia conquistado uma vida que classificou como estável. Quanto aos outros dois, um criava uma prole numerosa sozinho, devido ao envolvimento do cônjuge com o crime e o outro trabalhava como garçom. Diante disso, em uma de suas falas, afirmou ao público: “Eu vejo minha evolução, eu venci”. Assim, a mensagem final aos estudantes era: não basta cursar apenas o ensino médio, é preciso querer ir adiante. Constantemente em suas apresentações, Bianca enfatizava: quem sofre *bullying* pode renascer, ao contrário de quem o pratica.

5.4.2 Gisela

Professora na faixa etária dos 50 anos, Gisela tinha quase 20 deles dedicados à educação no momento em que fomos apresentadas. O interesse por conhecê-la nasceu de minha parte. De colegas dela, obtive informações acerca de um projeto de educação para a cidadania que Gisela, voluntariamente, havia desenvolvido em escolas nas quais tinha atuado. Em tal iniciativa, a educadora implementava entre os alunos atividades lúdicas que tangenciavam a prevenção da violência e a promoção da paz. Dessa forma, alguns informantes haviam me alertado que, a partir de uma conversa com Gisela, eu poderia acessar percepções estudantis sobre *bullying*.

Então, assim que houve oportunidade, travei um extenso diálogo com essa professora, ao longo do qual ela relatou o projeto educativo de sua autoria com tamanha autonomia e entusiasmo que praticamente pus à parte meu roteiro de questões. Contudo, nos poucos momentos em que consegui interpelá-la, acerca de intimidações narradas pelos alunos ou trabalhadas nas atividades do projeto, não obtive o rendimento a que aspirava.

Entretanto, praticamente ao final de nossa interlocução, Gisela surpreendeu-me ao afirmar ter sido vítima de *bullying* quando criança, sem qualquer questionamento de meu lado. Contou-me que, nos anos iniciais do ensino fundamental, sofria de gagueira. Esse quadro lhe dificultou não somente a relação cotidiana com os colegas de sala de aula, mas especialmente com uma professora, de quem singularmente se lembrava. “Ela me chamava de imundícia, porque tinham orelhas no meu caderno”, disse-me Gisela, destacando o absurdo que considerava um educador dar mais valor a um material escolar que à pessoa de uma criança.

Gisela afirmou não se recordar quando exatamente se viu livre da gagueira, mas acredita que foi durante o curso de magistério, quando precisou enfrentar diretamente a dificuldade de fala para se expressar em público. “Eu me curei no processo de me tornar professora”, declarou e complementou explicando que, talvez, resida nas suas dificultosas vivências infantis a motivação que lhe conduziu a realizar, de maneira autodidata, um projeto de educação para a cidadania.

5.4.3 Zélia

Depois de quase 30 anos afastada da escola, Zélia retomou os estudos próxima dos 50, momento em que a conheci e a convidei para uma conversa acerca de sua trajetória educacional.

Minha intenção era investigar como uma estudante adulta, inserida em um ambiente educacional repleto de adolescentes, sentia a emergência da questão do *bullying*. Zélia situou-se como uma de minhas primeiras informantes nessa instituição de ensino, de forma que, no diálogo que estabelecemos, eu ainda testava o roteiro de entrevistas que havia construído para aplicar nesse universo.

Nesse roteiro, uma de minhas perguntas era: *você se lembra da primeira vez em que ouviu falar do termo “bullying”?* Zélia respondeu a essa questão afirmativamente e disse que isso ocorreu quando era criança. Essa réplica gerou-me estranhamento, pois no período da infância de minha entrevistada esse conceito sequer existia. Todavia, quando Zélia prosseguiu em sua fala, compreendi o que queria comunicar. Ela contou ter sido vítima de *bullying* no interior de sua família. Ou seja, de seu ponto de vista, a entrevistada não estabelecia separação entre a conceituação e a experiência de *bullying*, algo que eu iria também verificar em conversas subsequentes com outros informantes.

Parte de uma prole numerosa, Zélia descreveu-se com uma garota baixa, acima do peso e de cabelos crespos, em contraposição a uma de suas irmãs, de estatura média, magra e de madeixas lisas. “Ela era a linda da família”, destacou. Na adolescência, bastava se dizer interessada em algum rapaz, que a irmã se atravessava no flerte e “dava em cima”. Zélia enfatizou esse comportamento como proposital, pois, segundo ela, a irmã tinha clareza do potencial de sua beleza para conquistar namorados.

Tornava esse cenário mais intrincado o fato de a irmã possuir padrinhos batismais de considerável *status* socioeconômico, enquanto Zélia, ao contrário, vinculava-se como afilhada a uma família de condição financeira desfavorecida. Desse modo, a irmã sempre obtinha presentes que incrementavam ainda mais sua aparência. “Eu sempre me senti inferior. Meus pais não percebiam. E eu nunca falei nada, nem pra mãe, nem pra minha irmã”, declarou Zélia.

Ela relatou que, atualmente, possui um bom relacionamento com a irmã. Enfatizou que, depois da chegada da fase adulta, as posições entre elas teriam sofrido uma espécie de inversão. Isso porque, hoje, a irmã possui uma vida reclusa, em virtude de seu marido encontrar-se gravemente enfermo, enquanto Zélia afirma estar aproveitando a liberdade de mulher recém-divorciada. “Agora, daria pra dizer que ela é quem tem inveja de mim, porque tudo eu posso fazer, sair, passear, enquanto ela não”, assinalou.

5.4.4 Denise

“Você quer saber se já sofri *bullying*, não é? Vivi uma infância humilde numa cidade interiorana. Meu pai costumava fazer reparos gerais na casa de um homem mais abastado e, às vezes, levava eu e meus irmãos para ajudar. Numa dessas ocasiões, esse homem me violentou sexualmente. Eu estava entrando na adolescência. Nunca contei a ninguém. Nossa família era unida, todos se respeitavam e, por isso, não tive coragem de falar. O tempo foi passando. Eu era bonita e tinha pretendentes, mas não namorava nenhum, porque tinha medo dos garotos. Sofri muito *bullying* por causa disso: as pessoas na cidade passaram a dizer que eu era lésbica”.

Assim começou minha interlocução com Denise: não foi necessária nenhuma pergunta inicial para que seu desabafo viesse à tona, com rapidez, eloquência e impacto. Diante disso, entreguei-me à escuta, já que as palavras me faltaram em diversos momentos diante dos acontecimentos que ela me relatava.

A despeito do retraimento de Denise na juventude, um rapaz conseguiu conquistá-la quando ela tinha em torno de 20 anos. Ficaram noivos. Todavia, pouco antes da data do casamento, ele a deixou, sob justificativa de que Denise não era virgem. Foi depois dessa decepção que conheceu seu marido, um homem divorciado, com quem dividiu o mesmo teto por três décadas. Tiveram filhos. Denise cuidava dos afazeres domésticos, além de trabalhar fora. Enquanto isso, seu esposo passava os dias em bares e com outras mulheres. Quando retornava para casa embriagado, agredia Denise.

Após suportar abusos de todos os tipos, com as crianças já crescidas, ela encorajou-se a se separar dele. Muito tempo foi necessário para que conseguisse encontrar felicidade ao lado de um companheiro que a valorizasse. Foi com ele que, caminhando para os seus 60 anos, Denise retomou seus estudos, período no qual a conheci. Quando pequena, ela não conseguiu ir além da antiga quarta série, porque a escola mais avançada ficava distante. Ademais, muito cedo precisou auxiliar no sustento familiar.

Denise contou-me que o investimento nos estudos reconstruiu sua autoestima e fortaleceu uma posição de não silenciar sobre as violências que sofreu, tampouco sobre aquelas que venha a presenciar. A certo momento de nosso encontro, afirmou categoricamente: “*Bullying* com criança eu não suporto. E o homem pratica mais. Por exemplo, para mim é *bullying* um homem insistir em querer sexo com uma mulher quando ela não quer. A vida da mulher é toda marcada pelo *bullying*. Tem muito machismo ainda”.

5.4.5 *Bullying* e memória

Sustentadas por autores da hermenêutica contemporânea, Ana Luiza C. da Rocha e Cornelia Eckert (2013:39-40) afirmam que narrativas biográficas, como as antes expostas, são elementos imprescindíveis a uma abordagem antropológica das memórias coletivas nos contextos urbanos da atualidade ocidental. Esses relatos possuem, segundo elas, uma “... qualidade de circulação de saberes, práticas, ideias, valores que tensionam indivíduos e grupos, micro e macrosferas”. Ao mesmo tempo e desafiadoramente, constituem “fenômenos frágeis em sua continuidade”, impactados de modo permanente e simultâneo por transformações sociotemporais, pela emergência de ideologias de poder e pela disponibilidade dos cidadãos a novas narrativas, sempre com relação àquelas dos demais.

Logo, por intermédio dessas “elaborações subjetivas performatizadas”, que permeiam as interlocuções sociais, o antropólogo aprofunda, a um só tempo, sua compreensão em torno da atuação dos narradores e acerca dos contextos sociológicos que os ultrapassam (*id.*). Nessa perspectiva, os relatos de Bianca, Gisela, Zélia e Denise, aqui apresentados, configuram testemunhos que permitem trabalhar, nos termos de Veena Das (2007), conexões entre violência e subjetividade. Sob a ótica dessa autora, a compreensão adequada de depoimentos tais como esses passa, inevitavelmente, pelo entendimento da relação entre violação, sofrimento e linguagem no interior da cultura que os gerou.

Ao se narrarem, essas quatro mulheres certamente abarcam o recente reconhecimento de agressões de natureza moral no escopo do processo civilizatório ocidental, historiado no principiar desta tese sob o apoio de autores como Norbert Elias (1994) e Didier Fassin (2013a). Mas elas não o fazem apenas por meio de um tipo específico de relato, que é autobiográfico. Apropriam-se, além disso, da noção de *bullying*, que aparece empregada como uma “tecnologia da memória”, conforme acepção de Nikolas Rose (2011:82). Para ele, são tecnologias todos aqueles mecanismos que “... organizam o ser, estabelecem seus limites, produzem-no, tornam-no pensável como um modo de existência que deve ser tratado de forma particular”.

Nesse sentido, o conceito de *bullying* aproxima-se de tecnologias memoriais tradicionais – como álbuns fotográficos, cartas, cartões, vídeos familiares, etc. –, porém, integra um grupo singular, já introduzido em capítulo anterior, chamado por Rose (*id.*) de “artefatos *psi*”. Ao adquirir tal feição, o *bullying* tem permitido trazer à tona, como em um esforço psicoterápico, “memórias recuperadas” de violência infanto-juvenil, as quais teriam menor probabilidade de

se tornar objeto de narratividade na inexistência desse construto. O contexto que torna essa operação possível é aquele, também já prenunciado, de capitalismo avançado de “estilo emocional”, cujo funcionamento se pauta pela presença espaiada de uma “comunicação terapêutica” nos mais variados domínios da vida (Illouz, 2007).

As “biografias terapêuticas” (*id.*) dão carne e osso a esse idioma, de modo especial quando falam do resgate da “criança interior” (Ivy, 1995), cujas vivências traumatizantes geram empatia imediata por colocarem em xeque concepções ocidentais em torno de uma experiência normalizadora da infância. De acordo com Eva Illouz (*op. cit.*:56, minha tradução), esse gênero de testemunho se situa na atualidade “... em uma tênue, incômoda e instável junção entre o mercado e a linguagem dos direitos que permeia a sociedade civil. É essa narrativa que está no coração do que muitos têm analisado como o culto à vitimização...”.

Assim, esse tipo de discurso abastece não só a indústria de textos em foco neste capítulo. A um só tempo, ele impulsiona a oferta de tratamentos, remédios, seguros, títulos financeiros, como também a promoção de legislações, políticas, campanhas, processos judiciais, entre outros elementos que cabem numa lista sempre em aberto. Por isso, completa Illouz (*id.*, minha tradução): “A biografia terapêutica é quase uma *commodity* ideal: exige pouco ou nenhum investimento econômico – ela demanda somente uma pessoa que permita espiar os cantos escuros de sua *psique* e que esteja disponível a contar uma história”.

A seguir, desde o cenário brasileiro, busco aprofundar-me no conteúdo, na estrutura e nos impactos das “biografias terapêuticas” que têm se assentado sobre a noção de *bullying*, pensando-as a partir da sugestão de Illouz (*id.*): metaforicamente, como uma faca de dois gumes, em que um fio corta o domínio mercadológico e o outro transpassa a esfera da cidadania.

5.4.6 Testemunhos coproduzidos

Alicerçados na abordagem pioneira de Dan Olweus (2006), a maioria dos cientistas brasileiros tem defendido alguns aspectos fundamentais para caracterização de episódios de *bullying*, diante de usos popularizados do conceito que entendem como errôneos. Um atributo para eles primordial é que esse tipo de violência encontra na escola seu espaço por excelência. Outro reside no fato de que a intimidação se configura numa relação entre pares, isto é, embora contemple um cenário de desigualdade de poder entre vítima e agressor, estes não mantêm entre si uma relação de hierarquia.

Ademais, para haver *bullying*, um terceiro personagem faz-se necessário: a testemunha, pois é a partir do temor, conivência e/ou estímulo dela que aquele que agride legitima seu lugar. Por fim, a agressão não pode ser isolada, mas precisa se repetir no tempo. Estudos mais recentes vêm procurando ainda chamar a atenção para outro pressuposto percebido como essencial: a importância de se fitar com maior relativização tanto alvos, quanto ofensores. Isso porque o agressor oprime porque quase sempre está em sofrimento, ou seja, é também uma vítima. Esta, por sua vez, pode se tornar agressora, com vistas a se defender da violência sofrida (Lisboa; Wendt; Pureza, 2014).

Consideradas essas arestas, quando se retoma os testemunhos outrora apresentados, vê-se que o relato de Bianca contemplaria o *bullying* escolar postulado pelos cientistas; ela, porém, não vê seus agressores como vítimas, mas sim como indivíduos malsucedidos em virtude da violência que perpetraram. Gisela, por seu turno, enxerga o *bullying* na opressão que diz ter sofrido da parte de uma professora, isto é, percebe a intimidação em uma relação hierárquica não abarcada pelo conceito acadêmico. Zélia se distancia ainda mais da noção científica de *bullying*: ela externa o sentimento de humilhação na infância gerado pela beleza e sofisticação de uma irmã, ou seja, uma situação que, a despeito de indicar paridade, ultrapassa os muros da escola e ingressa no terreno familiar. Denise, por fim, sublinha intimidações oriundas de seus conterrâneos, que dirigem a ela, num plano cidadão, acusações acerca de uma possível orientação sexual fora de padrões heteronormativos.

Percebe-se aí uma série de elementos alheios ao conceito original de *bullying*, os quais aparecem muito periféricamente referendados na literatura científica a respeito do tema (cf. um exemplo em Wolke *et al.*, 2015, a respeito de eventos de *bullying* entre irmãos). No contexto brasileiro uma análise nessa direção é a de Pedrinho Guareschi e Michele da Silva (2008). Desde a perspectiva da psicologia social, eles falam de *bullying* nas relações entre professor e aluno. Sob inspiração freiriana, esses autores argumentam que o *bullying* nesses moldes se origina dos meios de ensino e aprendizagem tradicionalmente empregados nas sociedades ocidentais, pautados não no “diálogo e libertação”, mas na “autoridade e domínio”, atributos típicos de operação dos regimes capitalistas.

Devido à sua marginalidade, portanto, tais abordagens não parecem ser a fonte em que bebem os relatos de Bianca, Gisela, Zélia e Denise. O investimento etnográfico demonstra que as narrativas delas delineiam-se tomando por modelos depoimentos de vítimas de *bullying* divulgados de maneira maciça pela imprensa brasileira. Esse molde midiático, por seu turno, decorre da massificação de elementos de uma *expertise* psicocientífica para o tratamento

noticioso da violência. Nesse processo, tal conhecimento alcança “autoridade social” não por sua fundamentação técnica, mas sim por sua capacidade ética em delimitar “guias” acerca de boas ou más trajetórias para a vida (Rose, 2011). Logo, afirma Michel Misse (2006:25), a imprensa “... não descreve apenas o que chama de violência, ela também participa da sua construção, é também um dos atores desse drama social”.

Precisa-se assinalar, entretanto, que a expressiva aparição na mídia brasileira do gênero de narrativa aqui em relevo indica, também, se conectar a um quadro sociológico nacional específico, problematizado em capítulo anterior. Nesse âmbito, é necessário lembrar que a moldura subjetiva de “indivíduo psicológico” (Velho, 2013), historicamente consolidada nas classes médias do país, ganhou dispersão sem precedentes nos anos 2000 em meio a estratos populacionais subalternizados, em termos econômicos e/ou identitários. Trata-se dos segmentos que despontam como sujeitos de direitos graças às políticas públicas inclusivas capitaneadas pelos governos federais petistas (Souza, 2012).

Dessa forma, abriu-se espaço para uma identificação pessoal com “artefatos *psi*” (Rose, 2011) tais como o *bullying*, o que permite impulsionar um mercado nacional de produtos e serviços vinculado a esse conceito. Assim, coberturas noticiosas, livros de autoajuda, atendimentos psicoterápicos, consultorias educacionais, para citar uns poucos exemplos, passam a ofertar um vocabulário por meio do qual esse “eu” em ascensão pode entender a si mesmo (Illouz, 2007).

Os relatos de Bianca, Gisela, Zélia e Denise apresentam, por conseguinte, uma estrutura comum para seu conteúdo, que surge típica entre os testemunhos de vitimados por *bullying* quando veiculados pela mídia nacional. Nessa ordenação discursiva, uma primeira parte se dedica a tratar preteritamente da agressão sofrida e, com recorrência, o “estigma” (Goffman, 1975) que a desencadeia aparece sintetizado em um apelido depreciador.

Uma segunda parte, por sua vez, assinala o caminho trilhado até a atualidade, com base em esforços pessoais, para superação da violência. Esse êxito vivenciado não raro aparece pensado como uma espécie de vingança em relação ao agressor⁹⁹. Logo, na junção dessas duas

⁹⁹ Algumas manchetes representativas disso: “Jovem vítima de *bullying* ‘se vinga’ e dá fora em colega 10 anos depois” (Correio 24 Horas, 06/12/14); “Isabeli Fontana [modelo] diz ter sofrido *bullying*: ‘O sucesso é a maior vingança’” (Globo.com, 17/12/14); “Thaila Ayala [atriz] diz que *bullying* sofrido no colégio ajudou a compor nova personagem” (Olhar Direto, 09/01/15); “Viola Davis [atriz] observa a vida [fracassada] das pessoas que fizeram *bullying* com ela no passado” (Repórter Diário, 25/09/16); “Vítima de *bullying* dorme com mãe do agressor para se vingar” (Observador, 21/08/17). Nesta nota, como nas próximas, apenas uma fonte aparece indicada para cada notícia, mas importa ressaltar que muitas delas são replicadas, com poucas modificações, em outros veículos.

porções, vínculos causais entre passado e presente são efetuados, algo que Eva Illouz (*op. cit.*) enxerga como habitual nas “narrativas terapêuticas em ação” dentro do panorama ocidental. Em tal movimento, de um modo geral, resgatam-se traumas de infância, que repercutem sobre a vida adulta e mobilizam processos de autoajuda, bem como de transformação individual.

Os agressores dessas histórias, por seu turno, não guardam necessariamente paridade com os agredidos conforme preconizam os cientistas: pratica *bullying* todo aquele que intimida, seja colega de escola ou de trabalho, professor, vizinho, parente ou até mesmo o internauta, que pode lançar mão do *cyberbullying*¹⁰⁰. Já as vítimas em tela nos depoimentos mediatizados enquadram-se em dois perfis, que evocam categorias arquitetadas por Fabíola Rohden (2012b) para evidenciar como os sujeitos aparecem situados nas obras de autoajuda com viés científico, contemporaneamente em dispersão. Segundo ela, nessa esfera, encontram espaço tanto indivíduos “comuns”, quanto protagonistas de “casos clínicos” de referência.

Similarmente, na imprensa brasileira vê-se, de um lado, narrativas de sujeitos anônimos que justificam, pelo autoempoderamento, a volta por cima diante do sofrimento causado pelo *bullying*. Dentre os motivos de estigmatização apontados por eles, a obesidade alcança uma recorrência ímpar, mas outras variadas razões aparecem e recobrem todas as hipercategorias acusatórias (Velho, 1981b) problematizadas nesta tese: condição socioeconômica, denominação religiosa, etnia e raça, gênero e orientação sexual, deficiência física, intelectual ou cognitiva.

Sempre pela trilha do empenho pessoal, o enfrentamento da agressão experimentada no anonimato pode se dar pela adesão a dietas e a uma rotina de exercícios, como também pelo crescimento no mundo do trabalho ou pelo protagonismo em campanhas de não violência¹⁰¹.

¹⁰⁰ Exemplos de manchetes emblemáticas nessa perspectiva: “*Bullying* de irmãos: quando a briga passa dos limites” (Revista Crescer, 23/09/14); “Não é brincadeira: como o ‘*bullying* corporativo’ destrói profissionais e empresas” (Administradores.com, 14/11/14); “Cresce número de professores vítimas de *bullying* por pais de alunos, diz estudo” (Agência O Globo, 02/04/15); “*Bullying* é realidade e parte até de professor” (O Tempo, 15/04/15); “Ginastas pedem desculpas por *bullying* racista com colega da seleção brasileira” (R7, 15/05/15); “Alienação parental e os prejuízos causados a criança ou adolescente: o chamado *bullying* familiar” (Diário da Manhã, 05/08/15); “‘*Bullying*’ nas relações conjugais - palavras que machucam!” (JusBrasil, 06/08/15); “A culpa na educação dos filhos vem do *bullying* materno” (Globo.com, 25/08/15); “*Bullying* de alunos contra professores aumenta e se agrava” (Circuito MT, 16/12/15); “Eduardo Paes faz um balanço da Olimpíada e declara: ‘O que o Rio passou foi quase um *bullying*’” (Globo.com, 24/08/16).

¹⁰¹ Exemplos de manchetes simbólicas nesse sentido: “Jovem disléxico que sofria *bullying* vira empreendedor e quer se tornar milionário aos 20 anos” (Época Negócios, 14/01/15); “Jovem com doença rara abandona depilação e lança campanha contra o *bullying*” (Meionorte.com, 07/03/15); “‘Mulher mais feia do mundo’ lança documentário contra o *bullying*” (Diário de Pernambuco, 16/03/15); “Contra o *bullying* sofrido em lojas, gordinhas criam bazar *plus size*” (Globo.com, 26/04/15); “Vítima de *bullying* na infância, estudante superou ataques e se prepara para cursar medicina em *Harvard*” (Diário de Pernambuco, 15/06/15); “Vítima de *bullying* por ser pobre, ex-vendedor de cocadas conclui 5 graduações” (Administradores.com, 31/08/15); “Jovem bomba na *web* ao perder

Vislumbradas a partir de uma “cultura terapêutica”, essas “narrativas de autorrealização” não se restringem à emulação de um corpo adequado a padrões dominantes ou de um capital considerável, seja ele econômico, social ou cultural. Implicam, também, a afirmação pública de vitória individual, indicativa de um exitoso gerenciamento do “eu”, de suas memórias e intimidades (Illouz, 2007).

De outro lado, pode-se dizer que os “casos clínicos” de referência tratados por Rohden (2012b) emergem na imprensa brasileira na figura da “celebridade-vítima” (Vaz, 2014). Esta corporifica-se em personalidades nacionais e internacionais que dizem ter sofrido *bullying* em diferentes fases da vida e cujo sucesso é assinalado como prova cabal de superação da violência¹⁰². Segundo Paulo Vaz (*ibid.*:33), esse tipo de testemunho se encontra atualmente tão massificado que transmite a sensação de se estar “...diante de uma epidemia, não propriamente de *bullying*, mas de sua lembrança”. De um ponto de vista analítico, o autor vê como desimportante demarcar se os relatos das celebridades são verídicos ou invenções para projeção no palco midiático. Para ele, o fundamental a se considerar é que tais depoimentos vêm abastecendo processos de subjetivação contemporâneos.

Quase sempre, as narrativas das personalidades são apresentadas pelos veículos de comunicação como fontes de inspiração para que indivíduos “comuns” se sintam estimulados a deixar a condição de vitimados. Em síntese, comunicam o seguinte: é possível transcender o sofrimento vivido e alcançar sucesso na vida. Essa mensagem do mundo dos famosos angaria tamanha eloquência que se assiste à sua reprodução também em títulos de autoajuda na temática do *bullying*, como no livro de Ana Beatriz Silva (2010a), tratado anteriormente¹⁰³.

42 kg e mostrar rotina: ‘Eu já sofri *bullying*’” (G1, 21/04/16); “Homem que sofreu *bullying* por ser muito magro se torna modelo exageradamente musculoso em pouco tempo” (Boa Informação, 19/05/16); “Após *bullying*, jovem troca Natal em família por academia” (Terra, 01/10/15); “Jovem virou *Miss Plus Size* após *bullying* na web: ‘Fiquei forte’” (Ego, 21/11/15); “Cansado de *bullying*, ‘ex-gordinho’ do DF vira médico para tratar obesidade” (G1, 12/11/16).

¹⁰² Personalidades nacionais e internacionais que declararam publicamente, entre 2014 e 2017, terem sido vítimas de *bullying*, numa lista não exaustiva: Alessandra Ambrósio (modelo/atriz); Ana Paula (ex-jogadora de vôlei); Demi Lovato (cantora); Fernanda Vasconcellos (atriz); Gisele Bündchen (ex-modelo); Gloria Pires (atriz); Gretchen (cantora); Jessica Eye (lutadora de UFC); Johnny Deep (ator); Juliana Alves (atriz); Leandro Hassum (ator/comediante); Lewis Hamilton (piloto de Fórmula 1); Luiza Brunet (modelo/atriz); Kelly Slater (surfista); Maisa Silva (apresentadora/atriz); Mariana Rios (atriz); Marina Ruy Barbosa (atriz); Mel C (ex-cantora do grupo *Spice Girls*); Paris Jackson (filha do cantor Michael Jackson); Raíssa Santana (*Miss Brasil*); Ralph Lauren (estilista); Renee Zellweger (atriz); Sérgio Marone (ator); Simone (cantora); Sophia Abrahão (atriz/cantora); Taís Araújo (atriz); Uriah Hall (lutador de UFC); Vanessa da Mata (cantora); Victor (cantor).

¹⁰³ Um dos capítulos dessa obra se intitula “Sucesso e reconhecimento dos que superaram o *bullying*” e reúne histórias, pinçadas da mídia, das seguintes personalidades: Michael Phelps (nadador); Kate Winslet (atriz); Tom

Conforme assinalam reflexões de Ana Luiza C. da Rocha e Cornelia Eckert (2002), assim como de Carmen Rial (2016), seria deveras simplista apontar que a contextura em foco configura mera doutrinação midiática. Ocorre, sim, uma cocriação narrativa, no âmbito da qual todos os atores envolvidos vêm encontrando no rótulo de “vítima de *bullying*” um meio eficaz para verbalizar o caldo de violência, também de ordem moral, em que se veem imiscuídos na contemporaneidade. Essa agência ultrapassa os limites dos cânones científicos e imprime a eles usos inusitados, adaptados a um cotidiano vivencial e contingente. Dessa maneira, as falas de Bianca, Gisela, Zélia e Denise apresentadas aqui constituem narrativas de si que “... pluralizam a verdade [acadêmica] (...), introduzindo dúvida e controvérsia e realocando a ciência nos domínios da experiência...” (Rose; Novas, 2002:14, minha tradução).

5.4.7 Um movimento de vítimas solitárias

O debate antes apresentado conduz a uma constatação: indivíduos que se anunciam agredidos por *bullying* têm percorrido uma trajetória bastante peculiar se comparada àquela dos usuais movimentos contemporâneos de vitimizados, como aqueles descritos por Didier Fassin e Richard Rechtman (2009). Percebe-se que essas mobilizações tradicionais comumente experimentam, cada uma em seu contexto e com suas especificidades, processos de “politização”, para usar um termo de Diego Zenobi (2014). Esse autor explica que, embora antropológicamente não possa ser empregada como uma categoria de análise homogênea, a “politização” refere-se a todos os meios relacionais voltados à obtenção da justiça, com potencial de ser considerados tanto adequados, quanto inadequados pelos atores sociais.

Tal caráter relacional significa que a “politização” de um movimento de vitimados se dá, imprescindivelmente, por relações constantemente construídas e abastecidas com outros, sejam eles pares, familiares, políticos, legisladores, especialistas ou militantes (*id.*). Trata-se de uma marca não presente na atuação testemunhal das vítimas de *bullying*, visto que elas vêm denunciando a violência de modo individual e creditando a superação do sofrimento a esforços pessoalizados. E, em vez de falar em meios de reparação, uma porção desses depoimentos tem

Cruise (ator); Madonna (cantora); David Beckham (jogador de futebol); Steven Spielberg (cineasta) e Bill Clinton (político).

focalizado a vendeta como forma de justiça, ao darem relevo ao sucesso dos agredidos perante o fracasso dos agressores no tempo presente, em domínios pessoais e/ou profissionais.

Uma exceção isolada nesse panorama indica ser a Associação Anjos de Realengo, cujo trabalho ganhou detalhamento em capítulo anterior. Embora não resulte de uma reunião de vítimas diretas de *bullying*, a entidade tem promovido uma série de mobilizações com base no agenciamento desse conceito, as quais buscam alertar sobre os perigos e, ao mesmo tempo, destacar a necessidade de prevenção da violência escolar. Isso ocorre de modo conjugado à empreitada de resguardar a memória dos estudantes assassinados na Escola Municipal Tasso da Silveira, naquele bairro carioca, em um ataque armado perpetrado por um ex-aluno, cuja opinião pública aponta ter sofrido *bullying* quando matriculado na instituição. Fora esse caso de durabilidade excepcional, percebe-se que as poucas ações coletivas materializadas em torno desse gênero de vitimização adquirem uma característica de fugacidade.

Ademais, essas intervenções vêm se mostrando mais um ‘ativismo para’ que um ‘ativismo de’ vítimas propriamente. São articulações que reverberam algo daquilo que Virginia Vecchioli (2006) observa em sua etnografia, realizada em meio ao grupo de advogados predecessor das associações de familiares de vítimas da repressão militar argentina: entre esses profissionais imperava um “culto ao desinteresse”, na medida em que lutavam por uma causa pautados por um “compromisso moral” com a sociedade. A militância, nesses termos, se coloca como uma “religião cívica”, uma “missão transcendente” em prol da humanidade.

Um exemplo nessa direção aconteceu no primeiro semestre de 2015, quando a imprensa repercutiu a mobilização virtual em escala planetária contra o *bullying* sofrido por um homem obeso (cf. Roso, 2015 e Delcolli, 2015). Uma foto dele foi tirada enquanto dançava em uma casa noturna inglesa e circulada pela internet por um indivíduo anônimo, com propósito de ridicularização. Por meio de uma *hashtag*, internautas ativistas localizaram o rapaz – que ficou conhecido como “Homem dançarino” (“*Dancing man*”) – e, via financiamento coletivo, promoveram uma festa em sua homenagem, apoiada pela presença de celebridades, para que ele pudesse “dançar como quisesse”. Vê-se corroborada nesse evento a percepção de Eva Illouz (2007) sobre a internet como a mais “suprema tecnologia psicológica”, porque encoraja como nunca toda uma sociabilidade focada no “eu”, em que dilemas e superações individuais são administrados por conexões coletivas completamente pontuais e fugidias.

As narrativas de vitimados por *bullying* e os movimentos delas decorridos assinalam, portanto, o privilegiamento de mecanismos de autoajuda, autofortalecimento e autoestima,

altamente dispersos nas sociedades ocidentais modernas, como “remédios para a desigualdade”, nas palavras de Claudia Fonseca (2012). Sob uma ótica foucaultiana, essa autora argumenta que tais elementos integram a “racionalidade política” neoliberal contemporânea, pautada pelo autogoverno dos sujeitos, constatação que é um dos fios condutores argumentativos desta tese.

Nesse contexto, por um lado, tais “crônicas do sofrimento” (Fassin; Rechtman, 2009) geram familiaridade perante a audiência quanto a um quadro de violência alastrada. Não obstante, por outro lado, o tom emocional e individualizado que adquirem, sobretudo quando potencializadas pela mídia, simplifica e obscurece contextos históricos, relações sociais e circunstâncias políticas a perpassar as alteridades e as desigualdades que as movimentam.

Em outros termos, pode-se afirmar que, ao empregar a noção de *bullying* para relatar humilhações que sofreram, as vítimas já adultas têm falado aquilo que uma sociedade orientada pela moldura do “eu” está preparada para ouvir: que é possível superar a estigmatização pelo esforço e pelo sucesso individuais. Desse modo, a escala sociológica das intimidações acaba ocultada, ao mesmo tempo que a importante dimensão dos sujeitos como seres eminentemente relacionais fica comprometida (*id.*). Assim, certamente, se a categorização de “vítima de *bullying*” conduz a novas formas de subjetivação em torno da violência, estas carecem de um componente sociopolítico robusto.

5.5 Educar as emoções

Fassin e Rechtman (2009) assinalam o quanto é dificultoso escapar às categorias psicologizantes na “economia moral” contemporânea. As retóricas tanto do “trauma” por eles analisada, quanto da vitimização e do *bullying* aqui abordadas, se mostram verdadeiros prodígios de fluidez e de sentido nos mais variados domínios sociais da atualidade: no científico, no midiático, no estatal, no educacional, no mercadológico, no subjetivo.

De fato, a “coprodução” (Jasanoff, 2004) no panorama em vitrine neste capítulo não dá sinais de arrefecimento. Entrelaçado ao *bullying*, emergiu ainda mais recentemente no cenário brasileiro um novo “dispositivo *psi*” (Rose, 2011): a educação socioemocional, cuja problematização iniciou-se anteriormente, quando se trouxe à baila a proposta de política pública, encabeçada pelo Instituto Ayrton Senna, para a medição massiva de competências não cognitivas entre estudantes do país (Santos; Primi, 2014). Como dito, trata-se de uma

abordagem importada dos Estados Unidos, vista hoje como estratégia de ponta para o enfrentamento da violência escolar.

Nessa dimensão, mais uma vez, assiste-se a uma hibridação de saberes e à conformação de controvérsias em meio a uma série de agentes. Principalmente após a entrada em vigor do Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Lei Federal n. 13.185/2015), que demanda das instituições de ensino a prevenção e o combate do *bullying*, a mídia brasileira tem se concentrado na projeção de dois serviços focados no desenvolvimento de competências socioemocionais entre alunos: o Projeto Cuca Legal e a Escola da Inteligência¹⁰⁴.

Este primeiro tem por espaço de fala o universo acadêmico: capitaneado pelo Departamento de Psiquiatria da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), realiza pesquisas interdisciplinares e implementa, com base numa perspectiva neurocientífica, programas educativos de saúde mental e emocional. A segunda, por sua vez, assenta-se no meio empresarial, a partir da oferta a escolas de um programa de educação socioemocional idealizado por seu proprietário, o psiquiatra Augusto Cury. O médico possui a simpatia do grande público, que tem situado os livros assinados por ele entre os sucessos de vendas no mercado editorial da autoajuda¹⁰⁵. No entanto, essa aceitação não se repete em meio à crítica, que coloca em questão o mérito científico arrogado por Cury às suas obras (para um exemplo, *cf.* Calil, 2010).

A imprensa, no entanto, não faz distinção de valor entre essas duas iniciativas. A divulgação midiática parte do pressuposto de que ambas trabalham pela popularização atual de uma acepção de “competência”. Tal noção – um “conjunto de meios a serviço de certas finalidades” – introduziu-se no Brasil e em outros países latino-americanos na década de 90,

¹⁰⁴ Algumas manchetes, junto de seus complementos, capturadas nessa direção: “Neurociência ajuda no aprendizado e na sociabilidade dos alunos - Segundo especialistas [do Cuca Legal], conhecer o funcionamento do cérebro contribui para o rendimento dos estudantes” (O Globo, 31/08/15); “*Bullying* não faz parte do Singular - Colégio se antecipa à lei nacional que institui o Programa de Combate ao *Bullying* com metodologia desenvolvida [pelo] médico, psiquiatra e escritor Augusto Cury” (Abc do ABC, 25/01/16); “Fortalecimento da autoestima é fundamental para combater o *bullying* - Desde 2010 esta abordagem educacional [a Escola da Inteligência] já integra o currículo escolar de mais de 200 mil alunos, em 400 escolas públicas e privadas do Brasil” (Estadão, 24/02/16); “Saúde mental na escola é tema do Educação em Debate hoje - Fundado em 2006 no Departamento de Psiquiatria (UNIFESP), o Projeto Cuca Legal desenvolve pesquisas, conhecimentos e programas para a promoção da saúde emocional e mental” (Câmara Notícias, 29/06/16); “Programa aplicado em colégio aumenta o rendimento dos alunos e diminui o índice de problemas disciplinares - ‘Escola da Inteligência’ diminuiu acentuadamente situações de *bullying* em escola de Formosa-GO” (Jornal Dia a Dia, 27/09/16); “Como escolas brasileiras estão ajudando crianças a lidar com as emoções” (Huffpost Brasil, 02/01/17). Para mais informações, *cf.* www.cucalegal.org.br e <https://escoladainteligencia.com.br>.

¹⁰⁵ No momento desta escrita, os títulos do autor de maior circulação no país eram: “Ansiedade: como enfrentar o mal do século” (Saraiva); “Ansiedade 2: autocontrole” (Benvirá); “Ansiedade 3: ciúme” (Benvirá); “20 regras de ouro para educar filhos e alunos” (Academia); “Armadilhas da mente” (Arqueiro); “O homem mais inteligente da história” (Sextante) e “O vendedor de sonhos” (Planeta do Brasil). Fonte: www.publishnews.com.br.

por meio de um discurso empresarial, suportado por organizações multilaterais. É nesse período que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) difunde determinados “pilares” para a educação no século XXI: o “saber”, o “saber fazer” e o “saber ser”. Essa tônica impactou a reforma educacional implementada durante o mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso, a qual vinculou a formação geral ao ensino médio (o “saber”) e a formação específica ao ensino técnico (o “saber fazer”)¹⁰⁶. A aptidão de “saber ser”, por seu turno, ficou de fora do centro das atenções naquele momento (Educação & Sociedade, 2014).

Não obstante, a partir de 2011, as articulações empresariais perante o Governo Dilma Rousseff se intensificaram no sentido de conferir lugar a esse atributo no ideário da educação nacional. É nesse ínterim que as habilidades socioemocionais, já bem integradas ao receituário da gestão de pessoas nos espaços corporativos, despontam nas interlocuções entre os setores público e privado, sob a aspiração de formar profissionais não apenas eficientes num plano técnico, mas também emocionalmente saudáveis e, assim, efetivamente compromissados (*id.*).

Após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, tal enfoque encontrou um espaço formal na reforma do ensino médio promovida em 2016, entre as medidas inaugurais do Governo Michel Temer¹⁰⁷. A partir de tal remodelação, os currículos dessa etapa de ensino “... deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017). A expectativa é que essa recomendação repercuta sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) específica a essa fase da educação básica, cuja elaboração integra as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), delimitado pela Lei n. 13.005/2014.

A despeito da evolução desse enfoque, segmentos da academia brasileira vêm engrossando sua oposição à educação socioemocional, especialmente quanto à aspiração de medição em larga escala de competências. Ana Luiza B. Smolka *et. al.* (2015: 235, 237) frisam que os difusores dessa abordagem “... menosprezam o trabalho efetivo realizado por milhares de professores no cotidiano das escolas e no enfrentamento de situações de ensino que articulam

¹⁰⁶ Nesse sentido, *cf.* Decreto n. 2.208 de 1997, posteriormente revogado no exercício do presidente Luís Inácio Lula da Silva pelo Decreto n. 5154 de 2004, que agrega também à educação profissional a formação tecnológica de graduação e pós-graduação.

¹⁰⁷ Fruto da medida provisória n. 746/2016, a reforma se deu em meio a protestos de educadores e estudantes. Houve contestação do caráter autoritário, apressado, retrógrado e elitista da proposta que, sob justificativa de mais liberdade e oportunidades para o alunado, tende a favorecer o percurso de formação determinado por origens sociais, a mercantilização educacional e, por fim, o aprofundamento de desigualdades. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) manifestou-se publicamente sobre isso em mais de uma ocasião. Para tanto, *cf.* www.anped.org.br.

aspectos cognitivos e afetivos levando em conta condições concretas, dentre essas, a precariedade, muitas vezes, extrema, das condições de vida e das condições de ensino”.

Para esses pesquisadores, a ênfase no desenvolvimento de habilidades socioemocionais reverbera princípios de um modo de governo neoliberal, que tem sido exportado aos países em desenvolvimento. Nesse arranjo, a disseminação de tal gênero de aprendizagem avaliada massivamente promove “... a ampliação da hierarquização da força de trabalho, o aprofundamento da distância entre os trabalhadores qualificados e os não qualificados, em resumo, o aumento da exclusão e o aprofundamento da desigualdade social” (Educação & Sociedade, 2014:645).

Esse breve apanhado dá conta da existência de uma compreensão compartilhada entre os defensores do agenciamento articulado dos conceitos de *bullying* e de aprendizado socioemocional no panorama escolar brasileiro. Para veículos midiáticos de pequeno e grande porte, certos especialistas da academia e também do mercado, governos à esquerda ou à direita, as condutas individuais civilizadas – ou não – têm se mostrado, antes de tudo, “inscritas no próprio corpo da pessoa” (Fonseca, 2012). Nessa lógica, a noção de “cerebralismo” (Azize, 2010), trazida à tona em momento anterior nesta tese, se mostra central.

Portanto, no interior desse imbróglio coprodutivo de saberes em torno do *bullying*, não apenas escolhas teóricas e metodológicas, noticiosas e propagandísticas vêm sendo efetuadas, mas também éticas e de governo (Fonseca, *op. cit.*). Em comum, essas opções tomam por bandeira mitigar a vitimização de crianças e jovens, uma causa em si mesma nobre, porém, operada sob interesses largamente diversos. Similarmente, ao delimitarem estratégias de ação concentradas tão somente no potencial do indivíduo e do cérebro, uma esmagadora maioria dessas alternativas abraça um mesmo risco: de minar redes políticas existentes ou vindouras que, como alerta Marilyn Ivy (1995), poderiam começar a construir os espaços de justiça social transformadores desse cenário de violência.

Figura 9 - Resolva esta charada¹⁰⁸



¹⁰⁸ Fonte: www.facebook.com/AnisBioetica.

CAPÍTULO 6

Entre restaurar e criminalizar: uma genealogia da lei de combate à intimidação sistemática

Resolva esta charada:

*as escolas não podem falar de gênero
mas a lei as obriga a combater o bullying.*

E quando o estudante sofre discriminação sexista?

O convite para dissolver esse enigma chegou até mim por uma rede social no início de 2016, com assinatura do *Vozes da Igualdade*, projeto que se define como um “parlatório” no espaço virtual¹⁰⁹. A charada interseccionava dois acontecimentos jurídicos do ano anterior no cenário brasileiro que, desde um olhar antropológico, me pareciam de reflexão inseparável.

De um lado, havia ocorrido a supressão do debate sobre identidade de gênero e orientação sexual dos planos estaduais e municipais de educação por todo o país. Alavancada a partir do Plano Nacional de Educação - PNE (Lei 13.005/2014), a medida decorria de um *lobby* capitaneado por segmentos conservadores do legislativo, sob justificativa de que a abordagem desses temas no universo escolar seria denegridora da família e da infância. De outro lado, tinha se dado a promulgação em âmbito federal do Programa de Combate à Intimidação Sistemática - *Bullying* (Lei 13.185/2015), com foco especial nas instituições de ensino.

A relação crítica estabelecida pela charada, contudo, não se tornou motivo de parlatório para além de um restrito círculo de ativistas. Na cena pública mais ampla, os assuntos a mobilizar os dois marcos jurídicos foram e continuam discutidos desvinculados entre si até o momento em que escrevo – seja no congresso nacional, na mídia, nas redes sociais, nas escolas ou nas ruas. Este capítulo tem o propósito de aprofundar os porquês dessa desconexão, a partir da abordagem dos agenciamentos que a noção de *bullying* tem recebido nos meandros do poder público brasileiro, principalmente desde o Rio Grande do Sul, que não só abrigou a maior parte

¹⁰⁹ O *Vozes da Igualdade* constitui uma iniciativa de comunicação em redes sociais do Anis Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero, organização feminista, não governamental e sem fins lucrativos, sediada em Brasília (DF). Cf. www.anis.org.br/vozes-da-igualdade.

de minha etnografia *in loco*, mas também se coloca como um Estado-chave no processo em análise, como adiante se clarificará.

Não é arbitrário o tratamento do arcabouço legal a cercar o *bullying* justamente no capítulo de fecho desta tese. Conforme explica Howard Becker (2008), sob a perspectiva de operação da justiça nas coletividades moderno-contemporâneas, a transmutação em lei, embora nem sempre aconteça, surge percebida como o coroamento da normatização de comportamentos considerados desviantes. Antes de constituir-se em matéria jurídica, a acepção de *bullying* mostrou-se, portanto, objeto de “empreendimento moral” em eventos extremos de violência juvenil; no cotidiano escolar entre professores, estudantes e pais; em campanhas antiviolência, produtos comercializáveis e notícias da imprensa; como também em textos e pronunciamentos acadêmicos feitos por especialistas. Alvos de atenção nos capítulos anteriores, todos esses domínios contribuíram, articuladamente ou não, para delimitar um “novo fragmento da constituição moral da sociedade”, no escopo de seu “código de certo e errado”.

A senda de uma empresa moral como essa, entretanto, não se dá por encerrada com o estabelecimento do instrumento jurídico. Becker (*id.*) assinala que, pragmaticamente, a proposta inicial de uma norma pode diferir muito do seu conteúdo legal e este, por sua vez, tem sempre a possibilidade de não ser seguido à risca nas situações de aplicabilidade. Os agentes detentores de maior poder nesse panorama, ainda que influenciados por pressões diversas, irão deter a prerrogativa de definir rumos. Tal constatação, embora vivenciada no dia a dia, é sempre de admissão perturbadora em uma sociedade juridicamente orientada. Ou seja, para além da letra da lei, as interações entre sujeitos, com capacidades desiguais de intervenção, permanecem jogando papel determinante na condenação circunstanciada de desvios sociais e de indivíduos *outsiders*. A diferença é que, uma vez formalizada uma norma, esta será mais um elemento mobilizado e tensionado nessas relações.

À semelhança do esforço de Fernanda Ribeiro (2013) empreendido sobre a “lei da palmada”, a problematização tecida neste capítulo costura-se por uma narrativa etnográfica da “genealogia”, num sentido foucaultiano, do Programa de Combate à Intimidação Sistemática - *Bullying* (Lei 13.185/2015). Dessa forma, na contextura de uma “trama histórica”, são identificadas “linhas de força”, “pontos de confronto” e “efeitos políticos” (Foucault, 1979) a gravitar em torno da criação, da funcionalidade e do impacto dessa legislação no quadro brasileiro contemporâneo. A reflexão em torno da charada na abertura deste capítulo é, assim, uma amostra do exercício genealógico que se pretende aqui deslindar.

Efetuar isso à luz da etnografia pressupõe acessar, para usar uma metáfora de Didier Fassin (2015), o “coração do Estado”, cuja pulsação burocrática se abastece não apenas de leis, procedimentos e documentos, mas sobretudo por “economias” e “subjetividades” morais. Desde uma macroesfera, as “economias morais” abarcam valores e afetos que, coletivamente, ressoam em torno de um fato que a sociedade percebe como um “problema” a ser resolvido. As “subjetividades morais”, por seu turno, ancoradas num nível microssocial, englobam valores e afetos a sulcar os desafios éticos em torno desse mesmo “problema”, colocados perante indivíduos na vida cotidiana, sejam eles agentes e/ou alvos das intervenções públicas.

A partir do tenso cruzamento entre “economias” e “subjetividades” morais, tem-se a “produção sociológica de sujeitos” que, na ótica foucaultiana abraçada por Fassin (*id.*), resultam de concomitantes processos de subjetivação e de sujeição. Dessa maneira, considerado um Estado em permanente construção pelas ações de seus atores, entretecidas por contextos ideológicos e por relações de poder, as próximas seções dedicam-se a duas tarefas. De um lado, exploram tanto uma “economia moral” que percebe o *bullying* como problemático a ponto de gerar uma lei de mitigação e, de outro, destrincham certas “subjetividades morais” envoltas a essa baliza legal.

6.1 No rastro de filiações

Nesta primeira parte do trabalho, saberemos como, em vários países, o fenômeno tem sido identificado e a sua impressionante extensão (...). Na segunda parte, apresentamos o estudo de caso que realizamos em uma escola pública estadual, na zona sul de Porto Alegre, no segundo semestre de 2007 e no início do ano letivo de 2008. (...) Na parte final, concluímos o trabalho apresentando algumas das experiências [internacionais] exitosas de prevenção à violência nas escolas, o que nos permitirá, também, apresentar sugestões em torno do desafio de construir políticas públicas de prevenção ao “bullying”.

Estas linhas introduzem a pesquisa intitulada “*Bullying: o pesadelo da escola. Um estudo de caso e notas sobre o que fazer*”, dissertação do mestrado do sociólogo Marcos Rolim (2008:11), defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi em seu gabinete no Tribunal de Contas gaúcho, onde ocupa a posição de diretor de comunicação social, que esse investigador me recebeu para uma conversa acerca do seu envolvimento com a temática do *bullying*, a partir de uma trajetória profissional multifacetada¹¹⁰.

¹¹⁰ Entrevista de agosto de 2015, realizada em Porto Alegre (RS).

Graduado em jornalismo, Rolim é dono de uma carreira política vinculada ao Partido dos Trabalhadores: foi vereador do município de Santa Maria entre 1983 e 1988; deputado estadual no Rio Grande do Sul por dois mandatos nos anos 90 e, por fim, eleito deputado federal no pleito de 1998. Ao longo desse período, os direitos humanos aparecem enquanto *leitmotiv* de sua atuação parlamentar. Contudo, diante de uma candidatura não vencedora nas eleições de 2002, a vida profissional de Rolim teve uma reviravolta. Como bolsista da Fundação Ford, ele seguiu com sua família para a Inglaterra, com o intuito de desenvolver na Universidade de Oxford uma especialização em segurança pública, com duração de um ano.

Foi se aprofundando nesse assunto em terras estrangeiras que ele se deparou com a questão do *bullying*, em duas frentes: de um lado, como pai, por intermédio do enfoque *antibullying* presente na escola pública em que matriculou sua filha e, de outro, enquanto acadêmico, a partir da literatura acessada via curso de especialização. No debate internacional sobre segurança pública, o *bullying* emergia como fator de entendimento da violência enquanto um fenômeno cíclico. Explicou-me: “Hoje se sabe muito sobre o ciclo de violência, pessoas que passam por esse processo [de *bullying*], tanto na condição de agressores, como na de vítimas, têm mais chance lá na frente de se envolverem em posturas violentas, então, isso interessava, repercutia de alguma forma no tema que eu estava estudando”.

Carregado de materiais sobre o assunto, meu interlocutor voltou do exterior decidido a fazer do *bullying* tema de uma dissertação de mestrado. Contou-me que, naqueles meados da primeira década dos anos 2000, tratava-se de um debate praticamente inexistente no país: “Quando apresentei o tema do *bullying* no PPG [Programa de Pós-graduação] em Sociologia, as pessoas não davam nenhuma importância pra isso. Diziam ‘isso daí é violência na escola, *bullying* é apenas uma palavra que se inventou, uma moda, sem fundamento””. Rolim percebeu no desconhecimento uma oportunidade e levou adiante sua proposta, que tomou a forma de um estudo de caso, acerca da prática do chamado *bullying* entre adolescentes de uma escola pública estadual de grande porte, frequentada por camadas médias da cidade de Porto Alegre (RS).

Embora afastado da atuação política, a figura pública de ex-parlamentar e o envolvimento com a causa dos direitos humanos facilitaram-lhe a entrada como pesquisador nesse estabelecimento de ensino. Um privilégio, asseverou-me, já que não raro os investigadores em educação encontram obstáculos para tal ingresso, algo discutido aqui em capítulo anterior. Dessa forma, ao longo de sete meses, Rolim conviveu com funcionários, professores e estudantes da escola, em meio a quem realizou observações, aplicou questionários, desenvolveu entrevistas e promoveu grupos focais.

Nesse trajeto, surgiram descobertas que desconstruíram algumas de suas hipóteses iniciais. Nos diálogos com os alunos, ao contrário do que primeiro pressupunha, ele acabou por perceber mais semelhanças que diferenças entre os perfis de agressores e vítimas: “Tanto agressores quanto vítimas pensavam do mesmo jeito e agiam da mesma forma. E ambos estavam muito dispostos a agredir. (...) [A]li havia claramente um ciclo, aquela história do sujeito que é agredido, humilhado e porque foi agredido e humilhado ele agride, humilha. Então, fecha, a vítima vira agressor e o agressor vira vítima”.

Outra revelação adveio da identificação de uma intensa manifestação de valores de moralidade sexual em práticas de homofobia e misoginia classificadas como *bullying* na escola: “Eu imaginava (...) que essas novas gerações, por terem mais acesso à informação, por terem menos tabus sexuais, tivessem também uma visão mais liberal da sexualidade. Mas o que eu descobri foi que ter práticas liberais de sexualidade não é algo contraditório a ter uma visão conservadora da sexualidade”. Por fim, o estudo de caso ofertou pistas sobre algo que o investigador constataria com maior clareza no trabalho de campo para sua tese de doutorado em sociologia, centrada no processo de formação de jovens violentos (Rolim, 2014): algo que ele denomina de “preconceito contra os pobres”. Contou-me:

[I]sso é muito forte nas escolas. Por exemplo, grande parte dos meninos que eu entrevistei já para o meu doutorado (...) me relatou que uma das principais razões de terem deixado a escola eram humilhações que sofriam por parte dos colegas por conta da roupa que vestiam ou pelo fato de o tênis estar furado. O cara não tem um sapato pra usar, aí todos ridicularizam ele, ou seja, ele é humilhado por ser pobre, por ser miserável. Quer dizer, todos são pobres, mas aquele que é mais pobre, é mais humilhado. Então é um preconceito social que está muito claro no Brasil e agencia oportunidades de *bullying*.

Assinada por um autor em trânsito entre a política, o ativismo e a academia, a dissertação de mestrado de Rolim caiu nas mãos do economista Mauro Zacher, no período em que este se encontrava no segundo mandato como vereador porto-alegrense, pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT). Instigado pela leitura, Zacher apresentou em 2009 um projeto de lei para o desenvolvimento de uma política *antibullying* por instituições de ensino públicas e privadas da capital gaúcha, concretizado no ano seguinte pela Lei n. 10.866/2010¹¹¹. A busca pelas peculiaridades de construção desse instrumento legal levou-me ao gabinete de Zacher, numa

¹¹¹ Em artigo que discute o tema, o ministro do Supremo Tribunal Federal Marco Aurélio Mello (2011) assinala a existência de legislações municipais desde 2009, nas cidades de São Paulo (Lei 14.957/2009) e do Rio de Janeiro (Lei 5.089/2009). Levantamento não extensivo de Emerson Wendt (2012), delegado de polícia gaúcho especializado em crimes cibernéticos, aponta para uma ferramenta legal estabelecida ainda um ano antes, na capital paraibana João Pessoa (Lei 11.381/2008).

época em que ele havia se retirado da Câmara Municipal, para ocupar a posição de Secretário de Obras e Viação da Prefeitura de Porto Alegre¹¹².

Na conversa que tivemos, Zacher destacou, dentre os objetivos da legislação, aquele que prescreve a evitação de medidas punitivas aplicadas sobre eventuais agentes de *bullying*, em favor do uso de “mecanismos alternativos”, como a justiça restaurativa, tidos como mais eficazes na tarefa de estimular a “mudança de comportamento”. Tal recomendação advém de outra influência do parlamentar para a concepção do texto legal: o projeto “Justiça para o Século 21” que, desde 2005, se encontrava em operação na capital gaúcha, inserido numa iniciativa piloto do Ministério da Justiça chamada “Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema de Justiça Brasileiro”, de realização simultânea nas cidades de Brasília (DF) e de São Caetano do Sul (SP) (Brancher; Silva, 2008).

Principiada entre os anos 70 e 80 em países como os Estados Unidos, o Canadá e a Nova Zelândia, a justiça restaurativa aparece hoje fortemente recomendada pela Organização das Nações Unidas (ONU) que, ao hastear a bandeira da “cultura de paz”, vê nessa abordagem um meio de “modernizar” os sistemas judiciários dos países em desenvolvimento. Essa metodologia tem sido posta em prática de formas variadas a depender de cada contexto sociojurídico, porém, sempre observando certas premissas básicas. De um modo geral, trata-se de um enfoque que confronta os excessos processuais e punitivos da justiça tradicional, ao propor que disputas sejam resolvidas a partir do encontro dialogado das partes envolvidas – no chamado “círculo restaurativo” –, no âmbito do qual as subjetividades são consideradas e desde onde se estimula a responsabilização individual em acordo mútuo (Schuch, 2008).

Em Porto Alegre, sob financiamento de agências da ONU e do governo federal, o projeto “Justiça para o Século 21” encontrou seu órgão executivo na Associação dos Juízes do Rio Grande do Sul (Ajuris) e seu primeiro espaço de implantação foi a 3ª Vara da Infância e da Juventude, com foco no atendimento de adolescentes autores de atos infracionais. Ao ampliar o raio de atuação, o projeto alcançou, dentre outros domínios comunitários, um conjunto de instituições de ensino da rede pública e privada da capital, onde houve a dispersão de práticas restaurativas para o tratamento de conflitos escolares, sendo uma série deles entendido como *bullying* sob a ótica de professores e estudantes (Brancher, Silva *op. cit.*; Santos *et al.*, 2014).

¹¹² Entrevista de setembro de 2015. No momento da escrita desta tese, Zacher tinha retornado ao cargo de vereador na capital gaúcha, uma vez vencedor no pleito municipal de 2016.

Assim, de um lado subsidiado por esse programa experimental de justiça restaurativa em escolas e, de outro, pela investigação acadêmica de Marcos Rolim (2008), Zacher propôs a legislação *antibullying* para a cidade de Porto Alegre que, uma vez promulgada, o conduziu à realização de centenas de palestras sobre o tema para educadores. Em uma avaliação particular, o político destacou-me que o trabalho em torno dessa lei constituiu o “momento mais marcante” de sua trajetória até então traçada na Câmara Municipal. Não apenas em virtude da possibilidade de levar a temática ao conhecimento do professorado, mas também porque a norma serviu como modelo a outros legisladores pelo país.

Desse modo, ainda em 2009, a propositura de Zacher mobilizou seu colega de partido Adroaldo Loureiro que, enquanto deputado na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, apresentou projeto para dispor sobre o combate da prática do *bullying* em instituições de ensino gaúchas públicas e privadas. Essa proposta foi oficializada pela Lei 13.474/2010, situada entre as normativas estaduais pioneiras em torno do tema no Brasil¹¹³. Além disso e especialmente, o texto de Zacher serviu de inspiração ao então deputado federal Carlos Eduardo Vieira da Cunha, também filiado ao PDT pelo Rio Grande do Sul, para submeter em 2009 a proposição que se tornaria seis anos depois o Programa de Combate à Intimidação Sistemática.

6.2 O trâmite no Congresso Nacional

Nascido como projeto de lei na Câmara dos Deputados sob o n. 5.369/2009 e, depois, apreciado no Senado Federal com o n. 68/2013, o Programa de Combate à Intimidação Sistemática concretizou-se em meio a uma série de outras proposições a tematizar o *bullying* – algumas delas de abordagem afim, a ele apensadas, outras de tom divergente que, por ora, não se sobrepuseram no jogo político. Apenas para se ter uma ideia de volume, um levantamento que efetuei em 2014, nas bases de dados *on-line* da Câmara e do Senado, deu conta de um total de quase seis dezenas de documentos, somadas as duas casas, nos quais o *bullying* aparecia como assunto principal, entre proposições legais em andamento ou arquivadas, além de indicações e requerimentos legislativos, de natureza acessória¹¹⁴.

¹¹³ Antes do Rio Grande do Sul, promulgaram legislações nesse tema os estados de Santa Catarina (Lei n. 14.651/2009) e Pernambuco (Lei n. 13.995/2009). Segundo levantamento de Loriane Frick (2016), das 27 unidades federativas, 19 já contavam com leis *antibullying* até meados de 2013.

¹¹⁴ A investida etnográfica documental nos arquivos eletrônicos da Câmara e do Senado estendeu-se durante todo o período de doutoramento, ou seja, de 2014 a 2017. Como o volume de documentos consultados revelou-se

No decorrer de 2011, verifica-se um *boom* em meio a essas propostas, cuja explicação reside na repercussão social do ataque armado à Escola Municipal Tasso da Silveira nesse mesmo ano, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), configurando o episódio denominado publicamente por “Massacre de Realengo”. Esse “evento crítico” (Das, 2007) confere celeridade, inclusive, à tramitação do projeto de lei que viria a se tornar o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, cuja trajetória titubeava desde 2009. Em requerimento que solicita a realização de uma audiência pública sobre o tema, o deputado Fabio Faria (PSD/RN) afirma ser “...imprescindível que o Estado leve em consideração uma frase, retirada do discurso do atirador gravado uma semana antes da tragédia, qual seja: ‘A luta pela qual eu morrerei não é exclusivamente pelo que é conhecido como *bullying*’” (Câmara dos Deputados, 2014-).

Uma das proposições legais a surgirem nesse contexto é a de n. 3015/2011, de autoria do deputado Artur Bruno (PT/CE), que sugere instituir em 07 de abril, data da chacina em Realengo, o Dia Nacional de Combate ao *Bullying* e à Violência na Escola, ideia formalizada cinco anos depois na Lei n. 13.277/2016 (*id.*). Tal explosão legislativa associada a um “evento crítico” (Das, 2007) não perfaz um acontecimento isolado na história brasileira. João Paulo Castro (2012) assinala que as primeiras políticas públicas focadas numa “socialização positiva da juventude” começaram a aparecer no final dos anos 90, em diferentes níveis de governo, justamente impulsionadas por uma sequência de “episódios dramáticos”.

Dentre estes, estiveram as chacinas de Vigário Geral e da Candelária em 1993; o homicídio do indígena Galdino que, enquanto dormia nas ruas de Brasília em 1997, teve seu corpo queimado por jovens de classe média; além de sucessivos motins em unidades da então Fundação Estadual de Bem-estar do Menor (Febem) em São Paulo (*id.*). Essas são ocorrências extremas a tornar expostas as “margens” do Estado-nação (Das; Poole, 2008), por desvelaram abertamente fragilidades em seu monopólio de força. Dessa forma, impulsionam de modo ímpar a busca da ordem por uma via legislativa, meio pelo qual o poder estatal alcança legibilidade.

Tendo em vista que toda e qualquer norma se constrói não em vazios semânticos, mas sim em cenários sociais onde imperam condições de poder particulares, os questionamentos antropológicos que se abrem são: com a promulgação de uma lei, o que exatamente se torna legível? E, em contrapartida, o que acaba permanecendo ilegível e por quê? Tal tensão – entre

demasiado grande, optou-se por não efetuar aqui a citação um a um. Dessa forma, serão utilizadas adiante as referências genéricas Câmara dos Deputados (2014-) e Senado Federal (2014-), nas quais o ano refere-se à primeira data de acesso e o traço faz menção à continuidade da pesquisa no tempo. Importa esclarecer que, mediante a inserção dos números dos projetos de lei nos *websites* das respectivas casas legislativas, toda essa documentação se encontra acessível a qualquer cidadão.

o visível e o ocultado – perpassou os momentos de maior escrupulo, a seguir analisados, do trâmite legislativo a desembocar no Programa de Combate à Intimidação Sistemática.

6.2.1 O respaldo pericial

Em 2013, a propositura legal desse programa foi objeto de uma audiência pública requerida por seu autor, junto de outros parlamentares. Entre os convidados a discutir, estiveram dois políticos cuja atuação impactou a materialização da proposta. De um lado, o vereador porto-alegrense Mauro Zacher, responsável pela autoria da lei municipal *antibullying* que, como dito, lastreou o deputado federal Vieira da Cunha a sugerir uma legislação em âmbito nacional. E, de outro, o deputado estadual Joares Carlos Ponticelli (PP), criador do texto legal n. 14.651/2009 em Santa Catarina, primeira unidade da federação do país a oficializar um programa de combate ao *bullying* (Câmara dos Deputados, 2014-).

Também são mencionados como participantes desse evento estudantes de um centro educacional de ensino médio situado em Brasília (DF). Ademais, a audiência contou com a presença dos chamados “expoentes do tema” (*id.*) e é sobre o perfil deles que quero me deter. Entende-se que tais “expoentes” se posicionam, no sentido delimitado por Anthony Giddens (1991), como representantes de “sistemas peritos”, essenciais à “complexa série de relações de confiança” que um Estado-nação necessita estabelecer com a população que governa. Segundo o autor, a “confiança” configura a contraparte do “risco”, que se acentua na modernidade globalizada de um modo sem antecedentes.

Nesse contexto de tecnologia de ponta, “sistemas sociais” rearranjam-se em “extensões indefinidas de tempo-espaço”, o que suplanta a exigência de convívios presenciais e de intervenções localizadas para o exercício de efeitos sobre o mundo. Na mesma medida, entretanto, retira-se dos sujeitos o acesso à totalidade da informação em curso e se aumenta o nível de incerteza sobre os processos. Logo, o “conhecimento perito”, apoiado pelo robusto avanço científico, emerge com o intuito de preencher essa lacuna (*id.*).

No caso específico do enfrentamento da violência urbana, trata-se de um saber por intermédio do qual o Estado procura comunicar aos cidadãos que se encontra cercado das melhores contribuições em prol de manter a ordem ou, em outras palavras, de resguardar seu monopólio de força. Giddens (*id.*) aponta, porém, que a relação de confiabilidade entre “peritos” e “leigos” não é estática, posto impactada de modo positivo ou negativo mediante o

acesso destes últimos a novas informações transmitidas, por exemplo, pelos meios de comunicação. Essa constatação permite afirmar que, embora inseridos numa mesma categorização social, “peritos” não têm entre si igual natureza qualitativa.

Nesse sentido, ao se analisar quais “expoentes” o Estado brasileiro arrolou para debater a construção da lei federal *antibullying*, percebe-se a presença de “peritos” de um tipo específico – aquele de alcance massificado – cuja trajetória problematizou-se no capítulo anterior. Assim, para compor a audiência pública em foco, houve a sugestão de convidar Ana Beatriz Silva (2010), autora do livro “*Bullying: mentes perigosas nas escolas*” e a presença confirmada de Cleo Fante (2005), que assina a obra “Fenômeno *Bullying*”, na qual apresenta o programa “Educar para a Paz” de sua criação (Câmara dos Deputados, 2014-).

Conforme outrora explicitado, ambas não são estritamente cientistas, mas sim profissionais – respectivamente, dos campos da psiquiatria e da educação – cuja produção escrita em torno do *bullying* é controversa no universo acadêmico, mas possui, entretanto, sucesso editorial em meio à grande massa. Assim, trabalhos como os dois antes citados, embora empregados como referências em certos estratos universitários, aparecem rechaçados por outros, devido a conclusões consideradas reducionistas, porque tecidas a partir de seleção de literatura, suporte metodológico e base empírica inconsistentes.

Sigo a trilha de Veena Das e Deborah Poole (2008) para argumentar que, ao buscar legibilidade por meio do suporte pericial de determinadas abordagens, com um certo recorte, o poder público se esquiva do diálogo crítico com uma comunidade mais ampla de pesquisadores no Brasil e, conseqüentemente, se exime de debater a temática com a complexidade que ela requer. A opção por um gênero de perícia de cunho determinista atua, portanto, em favor daquilo que Michel Misse (2006) define por “violência como sujeito difuso”: uma reificação que obscurece estruturas reais de desigualdade e opressão, respaldadas pelo próprio Estado, como adiante se problematizará.

6.2.2 Um estrangeirismo na berlinda

Ao longo do debate do projeto de lei, os parlamentares manifestaram uma preocupação com a natureza anglófona do termo *bullying* – afinal, o resguardo do patrimônio linguístico também integra o esforço de tornar legível o Estado nacional. Enquanto relator da proposta na

Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, o deputado Esperidião Amin (PP/SC), afirmou em seu voto:

No que concerne à técnica e à redação legislativas, deve-se superar o despidendo estrangeirismo “*bullying*” por soluções mais consentâneas com o espírito e a tradição da última flor do Lácio, que é descendente direta da riquíssima experiência linguística da tradição romana. (...) Considerou-se aqui que a palavra “bulimento” também não seria a melhor alternativa, haja vista que ela não designa com precisão o que as proposições em exame visam a designar. Por trazer larga gama de significados, o termo “bulimento” acabaria se tornando, se adotado, fonte segura de equívocos, os quais se procura aqui prevenir. (Câmara dos Deputados, 2014-)

Diante disso, encontrou boa ressonância na Câmara a expressão “intimidação sistemática”, capturada da produção bibliográfica de Miriam Abramovay, socióloga e educadora com larga experiência em consultorias para organismos multilaterais, mencionada a princípio pela relatora da Comissão de Educação e Cultura, deputada Maria do Rosário (PT/RS). No Senado, contudo, considerou-se o termo como de insuficiente descrição. Segundo a relatora da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa, senadora Ana Rita (PT/ES), “... [o] programa criado por este projeto descreve uma série de atos e situações que extrapolam a *intimidação* e se caracterizam de fato como *violências*, o que nos obriga a adequar o conceito aos casos descritos” (Senado Federal, 2014-, grifos da autora)¹¹⁵.

Dessa maneira, a parlamentar sugere o uso de “violência sistemática”, acepção que, adiante, seria derrubada pela Câmara na avaliação final da proposta. Assim, a ideia de “intimidação sistemática” veio a prevalecer, mas surge acrescida do vocábulo *bullying* entre parênteses, a pedido de congressistas por uma maior clareza do texto legal (Câmara dos Deputados, *op. cit.*). Etnograficamente, o que importa reter desse embate é a constatação do impacto que o agenciamento do termo *bullying* encontra na sociedade brasileira contemporânea, a ponto de não se mostrar oportuno abrir mão dele por completo. Logo, na ausência dessa palavra, o Estado correria o risco de tornar ilegível a própria legislação.

¹¹⁵ No texto final da lei, os referidos atos e situações aparecem classificados no artigo terceiro como verbais (“insultar, xingar e apelidar pejorativamente”); morais (“difamar, caluniar, disseminar rumores”); sexuais (“assediar, induzir e/ou abusar”); sociais (“ignorar, isolar e excluir”); psicológicos (“perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar”); físicos (“socar, chutar, bater”); materiais (“furtar, roubar, destruir pertences de outrem”); virtuais (“depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social”) (Brasil, 2015a:1).

6.2.3 A nebulosidade dos motivos

O estabelecimento de uma definição circunscrita para o que seria *bullying*, no interior da legislação em pauta, perpassou-se por divergências a ressoar o conflituoso debate na sociedade brasileira sobre classe, raça, gênero, entre outros marcadores de desigualdades, historicamente ofuscados pelo mito de nação pacífica e harmoniosamente miscigenada (Holanda, 1995; Karnal, 2011).

A intimidação sistemática, enquanto sinonímia de *bullying*, foi de saída conceituada como “todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente”. Entretanto, quando do escrutínio do Senado, a expressão “sem motivação evidente” terminou retirada, sem justificações documentadas. Na volta à Câmara dos Deputados (2014-), por seu turno, a deputada Keiko Ota (PSB/SP), relatora final da propositura, advogou pela importância da permanência: “O *bullying* também ocorre pela ausência de motivos. Saliente-se que a vítima é humilhada, perseguida sem que tenha dado motivos. Esse critério ‘sem motivação evidente’ deve ser mantido”. E, com efeito, o foi, no artigo primeiro da redação finalizada (Brasil, 2015a).

A aceção em disputa não surge no texto legal por acaso: apropriada da abordagem pioneira de Dan Olweus (2006), já aparece em investigação posicionada entre as inaugurais sobre o tema no Brasil, de autoria de Aramis Lopes Neto *et al.* (2003), chancelada pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (Abrapia). Desde então, a expressão “sem motivação evidente” vem sendo extensamente citada na produção acadêmica nacional.

A partir de suas pesquisas nos países escandinavos, Olweus (*op. cit.*) de fato assinalou que “desvios externos” – como obesidade, uso de óculos ou cabelos ruivos – não explicavam por si sós a prática do *bullying*, posto que em alguns casos conduziam à agressividade entre escolares e em outros não. Tal conclusão delimitou-se pela aplicação de questionários quantitativos, cuja interpretação dos resultados concluiu pela inexistência de razões aparentes determinantes para a realização do *bullying*. Note-se que o enfoque de Olweus recai sobre a perspectiva de ação do ofensor, num contexto de estudo singular, ao passo que a relatora do projeto em foco no Brasil pensa a motivação desde a ótica não provocadora de uma vítima genérica.

Evidencia-se, logo, uma não transparência no uso isolado e automatizado da expressão “sem motivação evidente”, sujeita a um leque de significações, que me instigou desde o principiar desta etnografia. Certa feita, mobilizei-me a questionar sobre isso um cientista com quem dialoguei, renomado no campo da psicologia¹¹⁶. Perguntei por que essa ideia permanecia repetidamente na literatura brasileira, a despeito da existência de diversos estudos que, embora não falem em cheio sobre desigualdades, vinculam a prática do *bullying* a discriminações presentes em nosso país. Eis a resposta, que segue a linha de Olweus (*id.*) em torno do ponto de vista do agressor:

Talvez a gente pudesse tirar isso da definição. Na verdade, o que quer dizer “sem motivação aparente” é que não é necessariamente uma motivação de fazer *bullying*. O que a gente nota, isso eu posso te afirmar, porque eu já conversei com várias crianças envolvidas em *bullying* e as crianças te falam “era uma brincadeira, tia” e eu tenho certeza que elas não estão mentindo. Elas começam brincando. Elas não começam com a intenção “eu vou excluir essa criança desse grupo”. Quando elas veem, aconteceu o *bullying*. (...) Então, acho que talvez seja mal escrito isso. (...) No *bullying*, o que a gente vê é que, às vezes, pode começar com um tipo de agressividade, mas é muito raro, em geral começa com um tipo de brincadeira, baseada totalmente no preconceito. O que é um preconceito? É eu julgar as pessoas pelo que elas são, como elas se vestem, pelo que elas comem, pela cor da pele delas, a religião, a profissão, o quanto elas têm de dinheiro, pela nacionalidade, eu julgo as pessoas pelas suas características e coloco elas em categorias: então, brancos, negros, gordos, magros. E depois que eu coloco elas em categorias, isso é uma parte da nossa cognição social, eu atribuo juízo de valor: brancos melhores que negros, magros melhores que gordos. Por que eu falei isso? Porque os juízos de valores não são subjetivos, são culturais, estão muito atrelados a uma cultura, que valoriza brancos, que valoriza magros.

Tal ponderação convida a examinar as articulações entre estigma e violência não por intermédio do enfoque em atributos individuais, como sugere Olweus (*id.*), mas sim através de uma lógica de relações sociais, na esteira de uma diretriz proposta Erving Goffman (1975). Ao comentar a lei nacional *antibullying* logo que esta entrou em vigor, a antropóloga Débora Diniz segue essa vereda:

O *bullying* se dá porque o cabelo de uma menina é afro; se dá porque a outra menina tem um corpo com outras formas; porque o menino é cadeirante; porque o outro fala com sotaque nordestino. Para tudo isso a gente tem nome, não tem? Racismo, sexismo, homofobia, discriminação por deficiência, por região. Então, me parece que falar em *bullying* nos acalma por imaginar que as criancinhas (...) tão ingênuas, tão abertas a aprender (...), não estariam reproduzindo o que nós somos. Porque se nós chamássemos de racismo, de combater o racismo nas escolas como uma intimidação com causa aparente, o *bullying*, nós teríamos talvez de chamar o pai e a mãe dessa criancinha e dizer ‘amigo, o que está acontecendo na sua casa?’. (...) Então, me parece que aqui tem um lado importante de nós conversarmos. Chamar isso de *bullying* ao mesmo tempo que é importante porque faz o reconhecimento de uma cena de muito sofrimento às crianças, também faz um encobrimento sobre as origens do *bullying*, que estão em práticas sociais discriminatórias. (Vozes da Igualdade, 2016)

¹¹⁶ Entrevista de maio de 2015.

No interior da “genealogia” (Foucault, 1979) em vitrine aqui, esse panorama de desigualdades tinha maior legibilidade no texto legal porto-alegrense, aquele que inspirou a feitura da legislação federal. Essa norma municipal, embora também empregue mecanicamente a expressão “sem motivação evidente”, explicita em seu artigo segundo que configuram práticas de *bullying*, sempre que repetidas, “... comentários racistas, homofóbicos ou intolerantes quanto às diferenças econômico-sociais, físicas, culturais, políticas, morais, religiosas, entre outras” (Porto Alegre, 2010:2).

Tal redação reverbera o quadro de vulnerabilidades no universo escolar tal qual delineado pelo sociólogo Marcos Rolim (2008), autor da investigação acadêmica que ofertou alicerce à concepção do regramento vigente na capital gaúcha, conforme explicado em seção anterior. Na normativa federal, por sua vez, esse pano de fundo aparece diluído no artigo segundo, por meio da referência tão somente a “expressões preconceituosas” como um dos possíveis de atos de intimidação sistemática (Brasil, 2015a).

Verifica-se, assim, uma legislação a padecer de algo semelhante àquilo que Kimberlé Crenshaw (2002) define por “problema de superinclusão” no âmbito do tratamento de violações a direitos humanos. Ao advogar que o *bullying* ocorre “sem motivação evidente”, a lei transcende vulnerabilidades, para se sustentar na quimera de que a violência coberta pelo conceito pode abranger todo e qualquer cidadão com a mesma probabilidade e intensidade. Num país atravessado por profundas desigualdades estruturais como o nosso, vale o alerta dessa autora de que os resultados de abordagens legais superinclusivas “...tendem a ser tão anêmicos quanto é a compreensão na qual se apoia a intervenção” (:175).

Para usar a terminologia de Howard Becker (2008), trata-se de uma regra que reconhece o *bullying* como um “desvio social” e torna “*outsiders*” aqueles que o praticam. Porém, não confere a devida visibilidade a “*outsiders*” com anterioridade, que integram segmentos da população brasileira cuja segregação é uma realidade cotidiana a diminuir drasticamente suas “chances de vida”, nas palavras de Goffman (1975). Diante disso, vê-se válida a advertência que se depreende das reflexões de Becker (*op. cit.*): desconsideradas as estruturas de poder e de opressão subjacentes, o humanitarismo de uma norma tem potencial para incrementar processos de exclusão social, a despeito de suas boas intenções.

6.2.4 Para além dos muros da escola

Na sequência do debate legislativo, mostrou-se ponto de dissidência – primeiro, interno à Câmara e, depois, entre as duas casas do Congresso Nacional – a definição dos ambientes e públicos em meio aos quais o *bullying* deveria ser combatido e prevenido. Houve parlamentares que o entendiam como um “fenômeno” típico da população infanto-juvenil e do universo escolar, enquanto outros viam manifestada sua presença em um contexto social mais alargado (Câmara dos Deputados, 2014-; Senado Federal, 2014-). Esta última percepção afina-se àquela capturada por esta etnografia, segundo a qual a agência do *bullying* tem ultrapassado os limites das escolas, com a exploração de uma “dimensão tática” (Fassin; Rechtman, 2009) do construto no dia a dia, a identificar vítimas e agressores em diferentes posições e cenários.

Na disputa, os deputados da Comissão de Educação e Cultura advogaram pelo primeiro posicionamento e chegaram a acordar sobre a desnecessidade de um texto legal específico, prescrevendo tão somente a inserção de artigos sobre o enfrentamento do *bullying* no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8.069/1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (n. 9.394/1996). Os senadores, por sua vez, concordaram com a existência de uma norma particular, porém, sob defesa de que medidas de mitigação competiriam exclusivamente a estabelecimentos de ensino, posto espaços de manifestação do *bullying* por excelência (Câmara dos Deputados; Senado Federal, *op. cit.*).

No fim, prevaleceu a redação original de maior alcance e, logo, legibilidade. Esta reproduziu-se no artigo quinto da lei e prescreve a instituições educacionais, aos “clubes” e às “agregações coletivas” o dever de identificar, prevenir e combater o *bullying*. Todavia, é preciso dizer que a integralidade do texto jurídico acaba por conceder às escolas proeminência nesse esforço (Brasil, 2015a).

6.2.5 O dilema da responsabilização

Não foi também inteiramente pacífica, no Congresso Nacional, a aceitação do tom educativo salutar ao projeto inicial da lei *antibullying*, contraposto à criminalização extensiva de comportamentos. No que tange a esse ponto, pode-se notar sobre a proposta de nível federal a influência da legislação gaúcha que, como antes exposto, abraça uma crítica à natureza

despótica e burocratizada da justiça retributiva, ao recomendar o emprego, sempre que possível, de práticas alternativas para a resolução de conflitos.

Esse enfoque, por conseguinte, justificava a materialização de uma lei específica de alcance nacional, a despeito de certas condutas hoje percebidas como *bullying* já se encontrarem previstas, ainda que não diretamente, no aparato jurídico brasileiro. Nesse conjunto, aparecem os crimes de calúnia, difamação, injúria, ameaça, dano, lesão corporal, tortura e cárcere privado do Código Penal; o dano moral estabelecido pelo Código Civil; o ato infracional prescrito pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); além da Lei de Crimes Cibernéticos (n. 12.737/2012), no que diz respeito ao *cyberbullying* (Sleiman, 2016)¹¹⁷.

Na contramão do uso indiscriminado desses recursos legais, o texto iniciado na Câmara dos Deputados (2014-) sugeria “evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil”. Uma vez no Senado Federal (2014-) – onde o projeto esteve de meados de 2013 ao início de 2015 – esse trecho recebeu a seguinte redação: “investir em medidas de responsabilização articuladas a uma ação pedagógica junto ao agressor que promova mudanças de comportamento”. Trata-se de uma mudança tênue, mas que não rende ênfase a abordagens tais como a justiça restaurativa. No retorno à Câmara para a apreciação final, a modificação acabou, todavia, rejeitada e a primeira versão é a que figura no quarto artigo da lei promulgada (Brasil, 2015a).

Em uma ótica etnográfica, a mudança textual recomendada pelos senadores sinaliza o reacender de um aguçado debate que perduraria no Congresso ao longo de todo o ano de 2015, acerca da redução da maioria penal no Brasil. Naquele momento, depois de 22 anos de tramitação na Câmara, a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) n. 171/1993 sobre esse assunto, de autoria de Benedito Domingos (PP/DF), seguiu ao exame do Senado (*id.*), onde continuava à época desta escrita. Essa lendária discussão subsidiará uma análise que se fará adiante neste capítulo, em torno de projetos de lei em andamento sobre a questão do *bullying* contestadores do viés não criminalizante do Programa de Combate à Intimidação Sistemática. Por ora, a etnografia tem seguimento com a análise das repercussões desse marco legal sobre ações concretas do poder público, implementadas desde o cenário gaúcho.

¹¹⁷ Além do apoio de Sleiman (2016), que escreve em nome da Seccional São Paulo da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), esse arcabouço jurídico foi delineado sob auxílio de Emerson Wendt, delegado de polícia no Rio Grande do Sul especialista em crimes cibernéticos, a quem entrevistei em outubro de 2015, na capital Porto Alegre.

6.3 No encaço de políticas públicas

Como parte da pesquisa de campo, debruçei-me sobre duas propostas de políticas governamentais dirigidas ao enfrentamento do *bullying* no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul. Nesta seção, busco explicitar as nuances que o *bullying* enquanto construto adquire em cada uma delas, considerados nesse contexto os impactos do robustecimento do arcabouço legal anteriormente narrado. Quer-se, nessa análise, atentar para as “relações”, os “efeitos” e os “sistemas de pensamento” (Shore, 2010) implicados nessas iniciativas, que ecoam técnicas de governo e disputas de poder presentes na dinâmica estatal contemporânea, tanto brasileira, quanto ocidental.

Em outras palavras, trata-se de colocar em relevo o “fazer-se Estado” como demarcado por Antonio Carlos de Souza Lima e João Paulo Castro (2015:39): um processo “... maleável, mutável, configuração plástica e escorregadia (...). Em tal concepção, (...) toda a panóplia dos múltiplos exercícios de poder contidos em certo território definido como soberano têm tanta importância quanto os pequenos e grandes rituais, os jogos linguísticos cotidianos e as crenças...”, abraçadas pelos agentes, mediadores ou receptores das políticas de governo.

6.3.1 Educar sem discriminar

Oi, meu nome é Ricardo (nome fictício), tenho 15 anos e estudo na escola estadual onofre pires em santo angelo -RS comecei a estudar lá esse ano no primeiro ano do ensino médio, desde que comecei a estudar lá venho sofrendo bulling [sic] por quase toda a turma e inclusive por parte de alguns professores, quando perguntei a minha professora de geografia porque ela não fazia nada enquanto eu sofria agressões verbais ela disse “a aula é uma democracia”, eu venho sendo agredido desde que me assumi gay, alguns alunos estavam simulando sexo oral e anal em um ursinho de pelúcia e me chamando de viado, viadinho, gayzinho, chupa rola, pau no cú entre todas as ofensas possíveis [sic], e hoje durante a aula de física um colega de classe veio me xingando e perguntando se eu queria apanhar porque era viado, e eu respondi: eu não tenho medo de você, e na saída [sic] ele disse “se você não tem medo de mim, vai levar facada pra aprender”, no final da aula eu falei pra minha professora pra ficar um tempo a mais durante a aula, ela nem fez conta, eu não levei a sério [sic], e sai da escola normalmente fiz uma menção a ficar mais tempo pra ajudar a professora (mas ela me ignorou e fez que não ouviu), eu sofri bulling na outra escola que eu estudei pelo mesmo motivo CORAGEM DE DIZER QUEM SOU, na saída ele veio em minha direção e gritou VOCÊ NÃO TEM MEDO DE MIM! e fez que ia tirar uma faca do bolso e eu peguei uma lapis [sic] da minha mochila pra me defender (agora eu percebi que foi uma ideia idiota), e ele deu uma rasteira e me derrubou no chão (era no asfalto) e quebrou meu lapis [sic], depois ele me segurou e começou [sic] a me chutar e a me dar socos, metade da turma viu e ninguém [sic] fez nada, isso foi de dia a tarde e no centro, muita gente viu e saiu do comércio [sic] pra me ajudar e para separar a briga (não sei se fariam o mesmo se soubessem o que eu sou) a diretora estava chegando e ela viu eu apanhando e ela me ajudou (tem professoras que são legais, mas tem algumas que são maldosas) ela me ajudou

e também outras professoras do turno da tarde (que não sabiam que eu era gay) viram e me ajudaram, e me levaram para delegacia para eu fazer B.O [boletim de ocorrência] eu cheguei muito assustado e nem disse que eu sou gay (SEI QUE TALVES [sic] SE EU TIVESSE DITO NINGUEM TERIA DADO ATENÇÃO), cheguei lá chorando e humilhado, eu tenho medo que aconteça alguma coisa comigo, eu queria que alguém me ajudasse! antes que eu virasse mais [um] nas estatísticas de LGBT mortos, as vezes eu sinto que ninguém gosta de mim e que a unica [sic] solução pra mim é me matar, POR FAVOR ALGUEM [sic] ME AJUDA!

Esse pedido de socorro foi enviado por seu autor no ano de 2012, via *e-mail*, à Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT). Sem resposta após orientar o estudante sobre seus direitos, a entidade tomou a decisão de, sob preservação da identidade dele, tornar pública a mensagem, de modo a impulsionar as autoridades por providências. Uma vez dispersada por canais de militância e de imprensa, a denúncia do jovem alcançou repercussão nacional (nesse sentido, *cf.* Duarte, 2012; Revista Lado A, 2012; Mais Você, 2012) e, dessa maneira, uma série de agentes públicos viu-se envolvida nos encaminhamentos do caso. Dentre esses profissionais, estava Fabulo Rosa, então coordenador de diversidade sexual na Secretaria da Justiça e dos Direitos Humanos do Rio Grande do Sul, com quem eu viria conversar três anos após esse acontecimento¹¹⁸.

Segundo Rosa, a gravidade desse episódio sediado em Santo Angelo (RS), somado a outros que haviam exigido a intervenção conjunta das secretarias de direitos humanos e da educação, exerceu influência fundamental no aceite de uma proposta feita ao governo do Estado pelo escritor gaúcho Fabrício Carpinejar: desenvolver uma iniciativa de prevenção e combate ao *bullying* centrada na dispersão de um de seus livros, a obra infantil autobiográfica chamada “Filhote de Cruz-credo – a triste história alegre de meus apelidos”. Nesse trabalho, o escritor narra como enfrentou experiências vexatórias em sua trajetória escolar, pelo fato de ser considerado um garoto feio (Carpinejar, 2006). Por meio de uma parceria contratual entre as duas secretarias e o literato, materializou-se então em 2014 o projeto “Educar sem discriminar”.

A história de “Filhote de Cruz-credo” como produto *antibullying* começa, entretanto, previamente a esse acordo. Conforme relatei, a partir de 2010, o vereador porto-alegrense Mauro Zacher passou a realizar uma série de palestras educativas na temática, respaldado pela concretização do projeto de lei municipal de sua autoria. A fim de subsidiar as falas do parlamentar, houve a utilização de um gibi produzido da obra infantil de Carpinejar. Ainda

¹¹⁸ Entrevista de maio de 2015, realizada em Canoas (RS), onde o interlocutor, à época, integrava na prefeitura municipal a Coordenadoria das Políticas das Diversidades e Comunidades Tradicionais, espaço onde me recebeu.

antes, em 2009, o livro tinha conquistado uma adaptação para o teatro, realizada pelo dramaturgo gaúcho Bob Bahlis¹¹⁹. Nesse panorama, o projeto “Educar sem discriminar” abria um novo espaço de projeção para a narrativa, agora em âmbito estadual. Vê-se, dessa forma, Carpinejar posicionado entre aqueles atores, abordados no capítulo anterior, que agenciam a noção de *bullying* no contexto delimitado como mercadológico por esta etnografia.

Quando de seu surgimento, o projeto “Educar sem discriminar” já contava com o lastro de uma legislação *antibullying* no Rio Grande do Sul, vigente desde 2010. Diferentemente da normativa federal concretizada cinco anos depois, esse instrumento jurídico estadual replicou quase que na íntegra o texto do projeto de lei que o inspirou, aquele de autoria do vereador Mauro Zacher para a cidade de Porto Alegre. Dessa forma, manteve-se na redação finalizada da legislação gaúcha a menção a comentários homofóbicos e racistas, sempre que repetidos, dentre as possíveis caracterizações de *bullying* (Rio Grande do Sul, 2010).

De acordo com Rosa, à época da concepção do projeto “Educar sem discriminar”, as coordenadorias regionais de educação, espalhadas pelo Estado, testemunhavam a contínua transformação em realidade desse prognóstico legal, posto que os casos de conflito escolar registrados apontavam duas manifestações principais de *bullying*: a homofóbica e a étnico-racial. A despeito dessa evidência, o gestor público explicou-me que, como estratégia, a equipe envolvida no projeto optou por um agenciamento não adjetivado da noção de *bullying*:

O que ocorre: toda vez que tu fala em dialogar sobre homofobia dentro da escola pessoas oportunistas usam essa argumentação de dizer que tu quer ensinar os alunos a serem *gays*. Aquela velha história do *kit gay*, que foi transformado num factóide que, na verdade, é mentira, mas hoje tu não consegue mais desconstruir isso, porque ficou na ideia popular (...). Quando, na verdade, era um material didático para professores lidarem com situações de homofobia nas escolas, de prevenção à violência [cujo lançamento, ancorado no programa do governo federal “Brasil sem Homofobia”, acabou vetado em 2011 por estratos conservadores do Congresso Nacional]. (...) A gente tinha um certo receio: não vamos dizer declaradamente que é sobre homofobia [o projeto], se não a gente pode se transformar num *kit gay* estadual e aí dar toda uma polêmica negativa pra uma coisa que é importante. [Porque] Tem demanda diária: o caso desse aluno de Santo Angelo foi apenas uma, que ganhou repercussão nacional. Mas diariamente os nossos alunos que são *gays* ou lésbicas têm o seu ir e vir impedidos nas escolas, as escolas não conseguem respeitar esses espaços e fazer uma discussão em torno da diferença, da diversidade, então é um tema difícil.

No desenrolar da argumentação de meu interlocutor sobre tal decisão, percebo atuante uma perspectiva que considera o impacto de “vulnerabilidades interseccionais” (Crenshaw,

¹¹⁹ Dados obtidos na entrevista de setembro de 2015, com Mauro Zacher, em Porto Alegre (RS).

2002) em situações de transgressão de direitos humanos e, ao mesmo tempo, o quanto se mostra penoso tratar delas em uma sociedade que resiste em se reconhecer desigual:

Muitas vezes, acho que entrar com a discussão [exclusivamente] do racismo ou da homofobia é pior. Porque quando tu vai falar sobre esses temas, você tem que saber que existem outros fatores que te dificultam falar (...). Por exemplo, falar sobre o tema da homossexualidade, existem fatores religiosos muito fortes na formação das pessoas, inclusive dos alunos, então isso vai em confronto com questões de fé. Por exemplo, hoje tu pega algumas igrejas evangélicas que demonizam o fato de a pessoa ser homossexual. Então, como tu vai dialogar com um aluno que é desta religião, que acredita que ser gay é algo errado, que é pecado e tal, como é que tu vai dialogar sobre *bullying* homofóbico com um aluno que acha que aquilo é uma doença? Uma questão complicada. Então, quando tu traz todas as formas de preconceito tu consegue, inclusive, sensibilizar aquele que é mais resistente ou aquele professor que é mais resistente a um determinado tema. (...) Por exemplo, numa cidade grande tu tem um grande colunista social que é *gay*, casado, tem a família dele, um casarão, uma mansão, um cara bem-sucedido, ele vira uma referência do *gay*. Aí tu tem a bicha da cidade do interior, que está todo dia no centro bebendo, com as outras bichas novas, marginalizada, pobre, mora na periferia, trabalha de faxineira e é aquela referência do *gay* que tu tem [nesse lugar]. Aí se a referência do *gay* fosse o *gay* bem-sucedido, não tem tanto problema [para a sociedade]. É um preconceito social entendeu, de caráter econômico, perpassa. Então, eu não posso ter uma discussão do *bullying* isolada numa temática, porque todas elas vão perpassar, com agravantes. (...) Aí tem um grande problema: aqueles grupos que são vulneráveis, que sofrem *bullying*, muitas vezes reagem a esse sofrimento com mais *bullying*. Tipo, eu estou na escola, um adolescente *gay*, aí o cara me chama ‘ah veado’ e eu digo ‘ah macaco’, eu estou rebatendo, tentando me defender inferiorizando o outro. (...) Acaba sendo um toma lá dá cá de *bullying*. Então, [há necessidade de] discutir com os alunos como sair de situações de *bullying* sem reproduzir o *bullying*.

Fruto desse matizado debate, o projeto “Educar sem discriminar” abarcou três etapas. A primeira envolveu a disponibilidade de uma edição virtual da obra infantil autobiográfica de Carpinejar no *website* da Secretaria da Justiça e dos Direitos Humanos, para livre acesso da comunidade escolar do Estado. Em seguida, ao longo de pouco mais de um mês, o escritor realizou palestras sobre a questão do *bullying* nas cidades-sede das 30 coordenadorias regionais de educação do Rio Grande do Sul, das quais participaram estudantes e docentes.

Com o duplo propósito de aguçar o debate sobre o tema e estimular o *download* do livro, as exposições de Carpinejar capturavam força de efeito a partir da condição dele como “vítima retroativa” de *bullying* (Porter, 2013), ideia esta problematizada em capítulo precedente. Sob esse *status*, o agora nacionalmente famoso literato vinha a público contar, de maneira espirituosa, como tinha superado as vexações escolares com um bom humor que lhe é nato. Tem-se aí, em primeiro plano, a exposição de uma trajetória de êxito pessoal, em detrimento da projeção do contexto sociológico turbulento que marca o olhar interseccional antes apresentado, de parte da equipe responsável pela concepção do projeto.

De acordo com o gestor da iniciativa, essas duas primeiras etapas buscavam, entretanto, preparar o terreno para a terceira e mais importante: a realização de seminários de aprofundamento nas coordenadorias regionais, conduzidos por profissionais especializados e,

portanto, preparados para abordar os melindres do *bullying* homofóbico, étnico-racial e demais intersecções. Meu interlocutor, contudo, não acompanhou a implementação disso, uma vez desligado da secretaria com a chegada de um novo grupo ao poder executivo estadual, após as eleições de 2014. Os eventos de formação, de fato, aconteceram, mas não como originalmente planejados: apenas 20 das 30 coordenadorias receberam oficinas, focadas no enfrentamento do *bullying* homofóbico¹²⁰. Em seguida, o projeto “Educar sem discriminar” foi encerrado.

A despeito disso, a trajetória do livro “Filhote de Cruz-credo” como produto *antibullying* prosseguiu e isso permitiu acompanhar ao vivo performances de seu autor, algo que meu olhar etnográfico retrospectivo sobre projeto “Educar sem discriminar” não havia possibilitado. Em agosto de 2015, Fabrício Carpinejar esteve em Gramado (RS) para proferir duas palestras sobre *bullying* escolar, uma voltada a estudantes e outra a professores e pais, a convite da Comissão de Direitos Humanos da Câmara de Vereadores do município. O acontecimento tornou-se notícia tanto na imprensa da cidade, como da região. Compareci aos dois eventos, nos quais percebi mobilizados interlocutores meus nas escolas locais onde estava em curso parte do trabalho de campo. Logo na entrada, cada participante era agraciado com um exemplar promocional do livro “Filhote de Cruz-credo”.

Minha expectativa acerca das performances de Carpinejar encontrava-se informada, de um lado, pelas circunstâncias da atuação dele no projeto “Educar sem discriminar”, no interior do qual foi compreendido como um orador bem-humorado, capaz de alavancar com leveza em meio à comunidade escolar um debate recheado de controvérsias. De outro lado, tinha em mente conversas que vinha travando com pesquisadores acadêmicos, alguns dos quais viam negativamente a intromissão entendida como superficial de um escritor, altamente midiático, num assunto classificado como científico e delicado, logo, reservado a especialistas.

Em suas duas exposições, o escritor argumentou contra o que, nas palavras dele, constitui um “culto ao coitadismo” na atualidade, disseminador do “pior *bullying*”: o “*autobullying*”. Segundo ele, há que se ensinar às crianças como se defender de uma ofensa com senso de humor, inteligência e gentileza. Testemunhei uma audiência de professores e pais que recebeu

¹²⁰ Comunicação pessoal de abril de 2015, em Porto Alegre (RS), com Marina Reidel, então responsável pela coordenadoria de diversidade sexual na Secretaria de Estado da Justiça e dos Direitos Humanos. Segundo ela, as oficinas tiveram por ministrante o mestre em educação pela UFRGS, Gustavo Passos, pesquisador e docente na área de relações de gênero e de diversidade na escola. No momento desta escrita, Marina já havia deixado a referida posição, para assumir a coordenação de promoção dos direitos de LGBTs no Ministério da Justiça e Cidadania, em Brasília (DF).

essa mensagem com quase absoluta mudez. Ao contrário da plateia infanto-juvenil, que não só interagiu com o escritor, como contestou sua tese:

- Você não acha que usando humor a gente banaliza a ofensa e assim ela se torna mais frequente? – questionou um estudante.
- Não, tu torna a ofensa mais exigente – respondeu o palestrante, ao que o aluno retrucou:
- Mas e se é racismo por exemplo?
- Racismo não é *bullying*, é crime, como roubar, matar. *Bullying* é uma brincadeira, tu tá na vida, tem que lidar.
- Eu quero saber sua opinião sobre um apelido que tenho a escola: Bombril. É por causa do meu cabelo, que agora está raspado – interrogou outro estudante.
- Te chamam assim porque tu não gostou do apelido; assim tu vai ser Bombril sempre. Pensa que Bombril é um apelido que pode ser legal.

Ao apontarem certos limites presentes no agenciamento psicologizado que Carpinejar confere à noção de *bullying*, as falas dos alunos seguramente perturbaram uma atmosfera que se pretendia risível. As interpelações desses jovens sinalizam que, por detrás do exercício da jocosidade, há sempre um contexto: “quem pode rir, quando e de quê”, como adverte Els Lagrou (2009), é algo especificamente regrado em cada coletividade, em intrínseca conexão com condições estruturais que mobilizam tanto relações de socialização, quanto de sujeição.

Logo, pressupor que todos numa sociedade podem, perante uma ofensa, lançar mão do cômico em pé de igualdade conduz a um “problema de superinclusão” (Crenshaw, 2002) às avessas daquele outrora debatido neste capítulo. Como dito, o emprego da expressão “sem motivação evidente” pela legislação federal *antibullying* transpõe vulnerabilidades sociais para postular que todos os indivíduos têm a mesma chance de serem vítimas. Já a proposta de contornar a vexação com espirituosidade advoga, por sua vez, que todos detêm o mesmo potencial para não se tornarem, justamente, vítimas.

Em concordância com Kimberlé Crenshaw (*id.*), argumenta-se que legar ao indivíduo a tarefa de frear insultos com senso de humor configura uma abordagem sob perigo de enrijecer no cotidiano “dinâmicas do desempoderamento”, nas quais se veem inevitavelmente envolvidos segmentos sociais mais susceptíveis a abusos de direitos. Tal ameaça se clarifica quando aceito o convite metodológico de Crenshaw de cercar episódios etnográficos como os narrados aqui por uma nuvem de perguntas, numa “análise de baixo para cima”, no interior de uma estrutura de desigualdade. Para tanto, convido o leitor a retornar à carta de abertura dessa seção, assinada

pelo estudante chamado de Ricardo, que agencia o termo *bullying* para tratar de perseguições sofridas na escola por assumir sua homossexualidade.

Com base nessa pungente mensagem, é possível inquirir: em uma sociedade machista e heteronormativa como a brasileira, Ricardo tinha a prerrogativa de com bom humor dissolver as humilhações de que era alvo? O contexto de violência em que a noção de *bullying* surge no manifesto de Ricardo não se mostra radicalmente afastado de uma perspectiva de “coitadismo” e, por conseguinte, de “*autobullying*”? Nessa mesma esteira, será que o estudante cujo apelido é “Bombril” pode e quer rir de si mesmo na tentativa de desarmar aqueles que assim o nominam? Será ele capaz de não levar em conta o conteúdo racista socializado que a alcunha de “Bombril” possui?¹²¹. Com essas interrogações sob mirada, passo a problematização da segunda proposta de política pública sobre a qual esta etnografia se inclinou.

6.3.2 Gestão de conflitos e combate ao *bullying*

O início da gestão de José Ivo Sartori como governador do Rio Grande do Sul, em 2015, determinou mudanças de pessoal em cargos de confiança do poder executivo. Como é típico na política brasileira, isso significou a descontinuidade de certas ações públicas e o começo de outras. Nesse cenário, desenhou-se no departamento pedagógico da Secretaria de Estado da Educação uma nova iniciativa, de implementação exclusiva desse órgão, centrada na administração de conflitos escolares. Essa proposta recebeu minha atenção prospectiva, posto colocada em prática no ponto alto do trabalho de campo desta etnografia.

Nessa conjuntura, acompanhei *in loco* a primeira fase de execução da iniciativa: um extenso conjunto de atividades de formação concentradas em Porto Alegre (RS) que, ao longo de 2015, totalizaram 120 horas e envolveram 85 educadores gaúchos, a maioria deles mulheres, como praxe no ensino básico brasileiro. Esse grupo, entendido como prioritário para iniciar a

¹²¹ A crítica à atuação de Carpinejar assentada no construto do *bullying* teve um desdobramento digno de nota em setembro de 2017, quando uma ação judicial, movida pela professora aposentada Márcia Vieira Coelho, obteve o feito de suspender liminarmente um conjunto de 30 palestras no tema, que o escritor ministraria na rede de ensino de São Leopoldo (RS). Carpinejar havia sido contratado pela prefeitura municipal sem processo licitatório, sob justificativa de se tratar de prestação de serviço de notório saber. No processo, a docente argumentou que, enquanto a prefeitura se dizia sem recursos financeiros para quitação integral dos salários dos servidores, há meses parcelados, pagaria ao escritor por hora quase o piso de sua categoria – R\$2.298,00 –, num total de R\$80 mil em honorários. Ainda no mesmo mês, entretanto, após recurso apresentado, o Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul decidiu favoravelmente à realização das palestras. A desembargadora responsável, Laura Jaccottet, louvou em sua decisão a iniciativa da prefeitura por sua “necessidade e relevância” (Sperb, 2017).

difusão da proposta, compôs-se de assessores das coordenadorias regionais de educação e de professores vinculados a escolas em tempo integral, modelo este que o novo governo possuía por meta ampliar¹²². Assim, como contei no início desta tese, tive a oportunidade de conviver e dialogar com professores de diferentes municípios e, a partir disso, nuançar reflexões tecidas em simultâneo na pesquisa de campo de nível local, em escolas da Serra Gaúcha.

As capacitações tinham por norte resgatar e tornar realidade em todo o Estado um programa experimental já mencionado aqui: aquele responsável por dispersar práticas de justiça restaurativa em algumas instituições de ensino porto-alegrenses, conduzido em meados da primeira década dos 2000 pelo projeto “Justiça para o Século 21”, assentado na Associação dos Juízes do Rio Grande do Sul (Ajuris). O contexto de retomada era oportuno: ao contrário do momento no qual a iniciativa escolar piloto fora implementada, havia uma sensibilidade mais consolidada ao enfoque restaurativo, a ganhar forma acabada na Resolução 225/2016 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que dispõe acerca de uma política nacional sobre o tema.

Estruturadas, portanto, a partir desse *background*, as formações apropriaram-se de uma metodologia central ao projeto “Justiça para o Século 21”: a “comunicação não violenta”, criada pelo psicólogo estadunidense Marshall B. Rosenberg. A premissa desse método é de que a violência resulta do não reconhecimento de “necessidades humanas universais” desde um ponto de vista ocidental, tais como paz, amor, segurança e saúde. Tais demandas seriam capazes de expressão em um diálogo empático, que acolhe de “emoções dolorosas”, gera entendimento mútuo e promove a responsabilização consciente (Schuch, 2008).

Alicerçados em tal técnica, os educadores receberam treinamento para realizar “círculos restaurativos” e mediar conflitos em suas comunidades escolares, de modo afinado à legislação brasileira sobre infância e adolescência. A partir disso, eles tinham por missão fundar “núcleos”, tanto nas coordenadorias regionais, quanto nas instituições de ensino, como espaços físicos específicos onde a gestão de conflitos transcorreria de forma respeitosa e confidencial.

Tive notícia de que, simultaneamente a essa iniciativa, corriam capacitações pontuais da secretaria nas chamadas temáticas da diversidade – gênero e sexualidade, relações étnico-raciais e meio ambiente –, especificamente voltadas a educadores alocados nas coordenadorias regionais. Esse conteúdo, todavia, não transpassava as formações em gestão de conflitos, nas

¹²² Tais atores estão situados numa rede estadual de ensino organizada em 30 coordenadorias regionais que, segundo dados do Censo Educacional de 2015, abarca 2.334 escolas de ensino fundamental, com 34.529 docentes e 1.058 escolas de ensino médio, com 25.090 docentes (Fonte: www.ibge.gov.br).

quais estes eram trabalhados numa perspectiva mais interpessoal e menos sociológica. Por conseguinte, vê-se ausente aí aquele viés de “interseccionalidade” (Crenshaw, 2002) que informava o projeto “Educar sem discriminar” antes descrito, muito embora tal enfoque, estrategicamente, não tenha sido escolhido como mote de divulgação. O *bullying*, porém, permanecia em cena na nova e mais ampla investida da secretaria de educação, como um dos possíveis conflitos nas escolas passíveis de administração pelo aporte restaurativo.

Nas capacitações ministradas nesse cenário, a agência da noção de *bullying* teve um início tímido para, ao longo do percurso etnográfico, angariar significativo prestígio conectado a acontecimentos macropolíticos. No contato inicial travado com a referida repartição de governo, recebi o informe de que os treinamentos a serem acompanhados ofertariam os alicerces ao estabelecimento, em todo o Estado, de “núcleos de transformação de conflitos”. O uso da palavra “transformação” gerou-me estranhamento, assim como a todos aqueles não ambientados com as teorias do sociólogo e conciliador norte-americano John Paul Lederach (2013), para quem dissolver conflitos não diz respeito somente à resolução de problemas imediatos, mas também à possibilidade de aprendizado para criar planos abrangentes e soluções de longo prazo.

Como parte da primeira formação a que assisti, em junho de 2015, houve a exibição de um filme ficcional espanhol chamado “*Bullying - Provocações sem limites*”, de direção de Josetxo San Mateo (2009). O desfecho dessa narrativa reside no suicídio de um adolescente, estudante novato numa escola, cuja masculinidade questionada se torna objeto de sistemática humilhação por seus pares. A veiculação dessa obra cinematográfica, não obstante aponte a premente abordagem das temáticas do gênero e da sexualidade na escola, serviu para destacar um certo pano de fundo ao evento. Segundo a equipe condutora, o *bullying* perfazia uma temática cara ao então secretário de educação gaúcho, Carlos Eduardo Vieira da Cunha que, enquanto deputado federal, havia proposto a lei – naquele momento ainda em tramitação – que viria a formalizar o Programa de Combate à Intimidação Sistemática.

Na segunda capacitação em que estive, em agosto do mesmo ano, o *bullying* reapareceu por intermédio de uma breve apresentação de minha pesquisa de doutoramento, a qual fui convidada a fazer para conferir mais clareza à minha presença naquele espaço. Àquela altura, soube haver mudado a nomenclatura dos núcleos a serem implantados como resultado dos treinamentos. Passaram a se chamar “núcleos de gestão de conflitos”, tendo em vista que a palavra “transformação”, empregada anteriormente, carecia de legibilidade a um público leigo. No terceiro treinamento que observei, promovido no mês seguinte, a questão do *bullying*

adormeceu para, na etapa final do processo formativo, ressurgir em um lugar de expressivo destaque: inserida na própria nomeação dos núcleos, que se modificaria novamente.

Em novembro de 2015, celebrou-se o encerramento das formações com uma cerimônia de formatura dos educadores participantes, no âmbito de um seminário público onde houve o compartilhamento de boas práticas e o anúncio de próximos passos. Em sua fala na abertura desse evento, o então secretário de educação, Vieira da Cunha, informou aos presentes a aprovação, pelo Congresso Nacional, da legislação *antibullying* de sua autoria, depois de seis anos de tramitação¹²³. Nas suas palavras, o Rio Grande do Sul ocupava uma posição visionária nesse panorama, porque havia se antecipado à lei com a iniciativa já em curso de instalar, em meio à rede pública estadual de ensino, “núcleos de gestão de conflitos e combate ao *bullying*”.

Ainda nesse seminário, a secretaria comunicou estar à frente da elaboração de um “mapa da violência escolar no Rio Grande do Sul”, a ganhar forma a partir de uma plataforma virtual, preparada para catalogar casos de conflito registrados nas instituições de ensino. O gerenciamento desse banco de dados estava a cargo das coordenadorias regionais que, por sua vez, haviam requisitado inventários às escolas sob sua jurisdição. Tal esforço estatístico aspirava a subsidiar a atuação dos núcleos cuja implantação começava a se materializar.

No término desse evento, cruzei com uma interlocutora costumeira. Membro de uma coordenadoria regional, ela contou-me ter ficado sem ação diante de vultosa quantidade de casos de *bullying* informados pelas escolas, já engajadas no processo de registro para construção do “mapa da violência”. Relatou-me: “A gente não sabe muito bem o que fazer com isso, porque o número é muito alto. Estamos mapeando, mas falta uma definição clara do que vai ser classificado como *bullying* e o que não vai”. Nesse dilema, vê-se manifestada a plasticidade que se tem verificado em torno dos agenciamentos da noção de *bullying*, capaz inclusive de ser manejada sem limpidez de contexto envolvente.

Com base nas duas propostas de políticas públicas aqui apresentadas, percebe-se que essa agência não circunstanciada pode se dar de maneira estrategicamente acordada, como no projeto “Educar sem discriminar”, sob risco de perder de vista uma realidade complexa. Mas também pode acontecer de forma naturalizada, como na iniciativa dos “Núcleos de gestão de conflitos e combate ao *bullying*”. Assim, nesse segundo caso, têm-se uma categoria estatística chamada “*bullying*”, na qual cabe uma ampla gama de relações conflituosas interpessoais difícil

¹²³ Em meados de 2016, Vieira da Cunha deixaria o posto de secretário para concorrer a prefeito nas eleições municipais de Porto Alegre.

de administrar, porque sem contornos sociológicos definidos. O fato de, a essa altura, existir uma legislação federal *antibullying* em vigor parece de parco auxílio, visto que a norma carece de semelhante imprecisão, conforme discutido em seção precedente.

Tal ausência de contextura redireciona, mais uma vez, ao “problema de superinclusão” (Crenshaw, 2002) e sua contraprodução em leis e políticas que objetivam mitigar a violência e resguardar direitos humanos. Ao optar por essa forma de tratamento do construto, de modo mais ou menos deliberado, o poder público demarca as bordas de sua atuação. Para além delas, extravasam as “margens” do Estado (Das; Poole, 2008), cujo potencial desafiador decorre da própria ilegibilidade institucional diante de determinadas problemáticas. É nessa reflexão que agora me deterei.

6.3.3 Dos inexoráveis políticos

Querido aluno,

Sentimos falta de suas brincadeiras, palavras e de seu sorriso. Sentimos muito não poder estar na escola, nas salas de aula, que são como sua casa. Tivemos que ir à luta por nossos direitos e pelos seus, para que amanhã saiba que alguém te defendeu e o fez com todo o coração. Espero que entenda! Não estou deixando de ensinar, estou ensinando a lutar e defender seus direitos! Com carinho,

Era agosto de 2015 e, depois das férias de meio de ano, eu retornava às observações cotidianas na escola pública da região de Gramado e Canela, onde transcorria meu trabalho de campo em âmbito local. Quando cheguei ao colégio, contudo, encontrei a porta principal fechada e, nela, afixado um cartaz com os dizeres acima. Procurei me informar sobre o que estava havendo com alguns poucos docentes nas redondezas. Descubro então: a escola funcionava em horário reduzido, em repúdio ao parcelamento salarial do professorado ordenado pelo governador, sob justificativa de uma quebra financeira do Estado do Rio Grande Sul. No momento em que escrevo estas linhas, quase dois anos depois, essa medida continuava sendo posta em prática entre diversas categorias do funcionalismo, como um modo ultrajante de reequilibrar as contas públicas.

Naqueles idos de 2015, a determinação de parcelar salários atingiu em cheio a logística das capacitações em gestão de conflitos e combate ao *bullying* que a secretaria de educação estava promovendo. O treinamento de agosto ficou sob risco de cancelamento em virtude de protestos bloquearem acessos aos prédios do centro administrativo estadual na capital gaúcha.

A formação de setembro, por sua vez, precisou ser transferida às pressas para um espaço fora do complexo administrativo, devido ao recrudescimento das manifestações. Essas circunstâncias reduziram um tanto o quórum em meio a esses dois eventos, mas ainda assim a maior parte dos educadores envolvidos compareceu, utilizando para despesas de viagem dinheiro do próprio bolso, haja vista que o pagamento de diárias, assim como o de salários, se encontrava comprometido.

Existia uma perceptível atmosfera de comprometimento, que foi se delineando conforme o avanço das capacitações. De início, a equipe condutora encontrou obstáculos de engajamento. Os professores se mostraram especialmente hesitantes quanto às demandas de estrutura e de recursos humanos que a instalação dos núcleos suscitaria. Contudo, com o passar do tempo, pude ouvir de muitos que os havia cativado a possibilidade de fazer parte, pela primeira vez na carreira, de um processo formativo de longo prazo e de aplicabilidade pragmática no cotidiano educacional. Havia uma empolgação com a boa receptividade, nas coordenadorias e nas escolas, aos exercícios de experimentação que os participantes eram convidados a aplicar entre um treinamento e outro. A cada reencontro do grupo em formação, os “testemunhos emocionais” (Schuch, 2012) dos educadores sobre tais vivências locais ocupavam um amplo e prestigiado lugar de fala.

À semelhança do observado por Schuch (*id.*), parte expressiva do público envolvido na iniciativa subjetivava e valorava as práticas de justiça restaurativa à medida que nelas reconhecia um código moral similar àquele professado no cristianismo. “É preciso dizer que o maior mediador de conflitos da história da humanidade foi Cristo. Nós, mediadores de conflitos, precisamos dessa ajuda que vem dos céus. Porque Jesus disse ‘amai o próximo como a ti mesmo’, o que é muito difícil”, afirmou ao microfone uma educadora no evento de encerramento. Esse é um exemplo de discurso que se mostrou difuso ao longo das capacitações.

Tal quadro de identificação com a metodologia, entretanto, não suspendeu o ressentimento que, por vezes, se manifestou publicamente após a medida de parcelar salários. Desde então, professores que se declararam apaixonados por sua profissão, isso em diversos momentos nas formações, vinham encontrando constrangimentos para exercê-la com dignidade. Educadores de um pequeno município gaúcho, onde é usual comprar fiado, relataram-me um boicote do comércio local contra eles, por temor de ausência de pagamento de produtos. Ao mesmo tempo, os docentes recebiam propostas do banco do Estado para a efetuação de empréstimos a juros convidativos, como modo aviltante de contornar a não integralidade das remunerações (nesse sentido, *cf.* Sul 21, 2015).

Nesse panorama crítico, tive ainda notícia de embates internos à categoria: entre docentes que discordavam quanto à greve como melhor estratégia de protesto, tendo em vista o comprometimento do calendário escolar; em relação a professores que, mesmo partidários das paralisações, a elas não aderiram por receio de punição quando do exame de estágio probatório; entre professores grevistas nas escolas e educadores alocados nas coordenadorias regionais que permaneceram na ativa. Assim, tinha-se em curso um processo formativo sobre como resolver conflitos em meio a embates de menor escala, decorrentes de um confronto de maior envergadura.

“Tenho uma provocação. Qual é minha responsabilidade na atual crise do Rio Grande do Sul? Porque eu sou chamada a assumir responsabilidade. Será minha responsabilidade ou do governo?”, questionou sobre esse contexto uma professora, quando a justiça restaurativa era apresentada em um dos treinamentos como uma “educação para a responsabilização”. Ainda no interior dessa encruzilhada, ponderou outra docente: “Em algum momento precisamos falar sobre isso: até ensinamos a conviver, mas num paradigma errado. Por mais que o conflito seja individual, há uma sociedade dividida entre aqueles que têm e aqueles que não têm. E isso nos torna violentos. É necessário tratar dessa sociedade capitalista dividida em classes”.

Num treinamento seguinte, focado em técnicas para a mediação de conflitos, uma palestrante estrangeira convidada, oriunda de um país latino-americano, advertiu que a metodologia não se revelava adequada para tratar de toda e qualquer questão. Disse ela, desavisadamente: “Por exemplo, salário é um direito, não pode ser negociado”. De imediato, vozes da plateia manifestaram um humor irônico: “Aqui no [Rio Grande do] Sul é sim!”; “A gente ia pedir pra tu mediar com o Sartori”. A equipe responsável pelas capacitações – feita de servidores públicos tais como os professores participantes, mas que representava o poder estatal naquele momento – não tinha muitas alternativas diante desses pronunciamentos a não ser acolhê-los com condescendência.

Apesar do entorno turbulento, esse grupo condutor, obstinadamente, manteve a investida formativa, vista como uma oportunidade sem precedentes institucionais, de futuro promissor. E, de fato, no ano seguinte aos treinamentos, a imprensa gaúcha noticiaria a implantação dos núcleos de gestão de conflitos e combate ao *bullying* em localidades através Estado¹²⁴. O contexto macropolítico, contudo, permanecia austero. O parcelamento salarial

¹²⁴ Algumas das manchetes registradas nesse sentido: “24ª CRE instala Centro Regional de Gestão de Conflitos e Combate ao *Bullying*” (Rádio Fandango, 05/01/2016); “Combate ao *bullying* no Estado terá apoio de centros”

continuava e, aos protestos do funcionalismo, somaram-se ocupações capitaneadas pelos estudantes em centenas de escolas do Estado. A mobilização discente afinava-se ao movimento nacional conhecido como “Primavera Secundarista” que, ao longo de 2016, manifestou-se contra o sucateamento da educação pública brasileira¹²⁵.

A presente narrativa etnográfica, que recorta no tempo a trajetória de uma proposta de política governamental, revela o encontro de uma “economia moral” com “subjetividades morais” (Fassin, 2015) no processo de “fazer-se Estado” (Lima; Castro, 2015). No âmbito de uma sociedade que crescentemente reconhece o *bullying* como mais um conflito escolar a ser tratado, vê-se em movimento uma série de atores, tanto agentes quanto alvos de intervenções públicas, procurando dar solução a esse problema com seus melhores esforços.

Em tal diligência, todavia, configura-se um dilema ético com que se precisa lidar: a significância do papel dos professores em prol da pacificação social é exaltada, ao mesmo tempo em que o valor de seu trabalho se deprecia diante de um parcelamento salarial de longo prazo. Essa embaraçosa situação gera certas tensões entre educadores agentes e educadores alvos da proposta de política pública. A despeito disso, esta última consegue prosseguir, a partir de uma sensibilização de ambos os lados às práticas de justiça restaurativa, acopladas com recorrência a um ideário cristão nacionalmente hegemônico.

Desde o olhar antropológico, é mister assinalar que tanto esse tipo de técnica de governo de sujeitos, quanto o *bullying* como dispositivo, ancoram-se num certo “sistema de pensamento”, que determina “relações” e “efeitos” dotados de especificidade (Shore, 2010). Brenda Morrison (2006) assinala uma “notável sincronicidade” entre a emergência da justiça restaurativa e do *bullying* enquanto temas de interesse no Ocidente do século XX. Essa autora argumenta que ambos se projetam num cenário considerado de crise para as modernas democracias, que se veem envoltas em índices crescentes de violência. É sob essa moldura que se dispersa o discurso da necessidade de uma “democracia deliberativa”, no interior da qual

(Jornal do Comércio, 13/01/2016); “RS tem mais de 30 casos de violência por dia no entorno de escolas” (G1 RS, 11/08/2016); “[Escola Estadual] Wolfram inaugura núcleo de combate ao *bullying*” (Folha do Mate, 06/09/2016).

¹²⁵ As ocupações estudantis principiaram no Estado de São Paulo quando, no final de 2015, o governador Geraldo Alckmin anunciou uma “reorganização escolar” que, na prática, fecharia instituições de ensino e remanejaria à revelia contingentes do alunado. O movimento paulista inspirou coletivos de estudantes em diversas unidades federativas, cujas mobilizações se intensificaram entre 2016 e 2017, diante de reformas educacionais impopulares suportadas pelo governo do presidente Michel Temer, após o *impeachment* de Dilma Rousseff. Dentre tais medidas, aparecem os projetos de lei denominados de “Escola sem Partido”, os quais serão objeto de atenção em seção subsequente deste capítulo. Para mais informações sobre os protestos, cf. <https://juntos.org.br/>.

cidadãos tornados protagonistas, emocionalmente inteligentes, responsáveis por si e pelos outros, exerceriam papel determinante para o apaziguamento social.

A análise de Patrice Schuch (2012), entretanto, desmistifica essa filosofia, ao demonstrar que o ingresso da justiça restaurativa no Brasil a partir de 2005 – mesmo momento em que o *bullying* emerge na cena pública do país – ocorre *pari passu* a uma aposta de desenvolvimento nacional alinhada à internacionalização do neoliberalismo. É nesse panorama que o poder público brasileiro abraça a acepção de “cultura de paz” difundida pela Organização das Nações Unidas (ONU), ao mesmo tempo em que se vê entre os países membros da entidade o paulatino enxugamento de estruturas estatais, para obtenção de arranjos cada vez mais mínimos. Assiste-se, assim, ao avanço do que Didier Fassin (2015) define por “governo do precário”, uma marca neoliberalista que, em prol de mercados e indivíduos ditos livres e empreendedores, sucessivamente deteriora plataformas de bem-estar social.

Nesse quadro, em que a proeminência da meritocracia obscurece o aprofundamento de vulnerabilidades sociais, o recrudescer da violência surge como inevitável consequência. E, para contorná-la, ganha força uma “linguagem dos sentimentos” como forma de gerenciar conflitos na sociedade, em prejuízo de uma “linguagem dos direitos”, fato este manifesto no enfoque restaurativo de justiça (Schuch, 2008). Nessa vertente, o conceito de *bullying* desponta para cobrir um campo de confrontos posicionados como de pares escolares, passíveis de resolução pelo encontro interpessoal dialógico e pelo aprendizado emocional individual, os quais abririam caminhos à autoconsciência, ao autocontrole e à autorresponsabilidade para a não violência (Morrison, 2006).

Todavia, durante minha investida de campo no cenário estadunidense, constatei em meio a cientistas, gestores públicos e ativistas um crescente aconselhamento para que o viés restaurativo tenha aplicação descontinuada em eventos tipificados enquanto *bullying* escolar, tal como sucedido com as chamadas “políticas de tolerância zero”, debatidas em capítulo precedente. A despeito da legitimidade que a justiça restaurativa mantém nos Estados Unidos, os referidos atores a vêm percebendo como uma metodologia inadequada para lidar com essas ocorrências em particular. Isso porque, ao colocar vítimas e agressores de episódios de *bullying* frente a frente para dialogar, a técnica tem demonstrado subestimar relações de poder a

perpassar esse encontro, não raro conectadas a violações de direitos civis (nesse sentido, *cf.* Bradshaw *et al.*, 2017)¹²⁶.

Todo o dito até aqui, logo, reflete o veredicto de Sérgio Adorno (1998) a respeito da ineficácia de uma “versão liberal” de tratamento da violência na sociedade de hoje. Segundo esse autor, “... o pensamento liberal tende a privatizar conflitos cuja origem é social. Os conflitos são vistos como conflitos entre indivíduos entre si, entre indivíduos e sociedade, entre indivíduos e Estado” (:34). Adorno prossegue advertindo que “[d]ificilmente, fatos contemporâneos como racismo, genocídio, exclusão, narcotráfico configuram modalidades de conflito e litigiosidade enquadráveis nos estreitos limites ditados pela visão liberal. Portanto, é preciso pensar esses fatos tendo por eixo não o indivíduo, porém [como] coletivos” (*id.*).

Sendo assim, uma vez trazidos à baila em iniciativas de governo os temas da mitigação do conflito e da violência – aos quais mais recentemente o *bullying* se associou – demandas fundamentalmente políticas neles imiscuídas, cedo ou tarde, se manifestarão, mesmo que o contexto social envolvente não seja parte prevista na pauta de discussão. Como se depreende da narrativa etnográfica exposta, os inexoráveis políticos já estão, de saída, presentes. Sem necessidade de convite para o debate, ganham forma em interpelações dos sujeitos sobre a precarização de condições de trabalho, sobre dinâmicas de segregação no cotidiano, sobre o acirramento de desigualdades e uma série de outras possibilidades, a reverberar mandos e desmandos estatais.

6.4 Na sintonia do entorno

Aprovado no final de 2015, o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) entrou em vigor no mês de fevereiro de 2016 e, passado um ano de seu início oficial, as notícias sobre ele na cena pública apontaram duas direções. De um lado, a imprensa informou, como decorrência da lei, a dispersão pelo país de iniciativas *antibullying* circunscritas localmente e de perfis variantes entre si, a exemplo das duas apresentadas na seção anterior. De

¹²⁶ No Brasil, especialistas em direitos humanos, em contrariedade a uma recomendação do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), também começam a tecer críticas nesse sentido, centradas na inadequação do enfoque restaurativo para o tratamento de casos de violência doméstica contra a mulher. Segundos eles, a conciliação nesses termos para tais situações conflita com o prescrito pela Lei Maria da Penha (n. 11.340/06) e coloca sob risco a vida das mulheres vitimadas (Alessandra; Moraes, 2017).

outro, trouxe opiniões de atores – como estudantes, professores, pais, especialistas e ativistas – para quem nada havia mudado com a existência do instrumento legal¹²⁷.

A despeito da legislação afirmar que o programa tem a prerrogativa de fundamentar ações do Ministério da Educação, bem como que estados e municípios devem tornar públicos relatórios de ocorrências para o planejamento de intervenções, não se assistiu à materialização de esforços mais amplos e coordenados no primeiro ano de aplicabilidade da norma. Com o propósito anunciado de preencher essa lacuna, oficializou-se em abril de 2017, na Câmara dos Deputados (2014-), uma Frente Parlamentar Mista de Combate ao *Bullying*, sob coordenação de Roberto de Lucena (PV-SP) e envolvimento de 212 parlamentares da casa, além de 15 senadores. Não obstante isso, o que concretamente avança a passos largos é a judicialização de casos pautados pelo agenciamento do *bullying* enquanto conceito.

Jurisprudência disponibilizada pela Jusbrasil (2017), plataforma *on-line* de informação legal, dá conta de aproximadamente 1.400 sentenças, desde o início dos anos 2000, em que o termo *bullying* aparece de alguma forma implicado. A maioria delas – em torno 91% – alocase quase que proporcionalmente em duas das instâncias judiciárias brasileiras: nos tribunais de justiça, onde em geral têm se dado confrontos entre pais e escolas acerca de responsabilidade institucional e nos tribunais regionais do trabalho, em que prevalecem disputas entre empregadores e empregados sobre assédio moral. Do montante total de decisões, cerca de 300 delas – ou 22% – datam a partir de maio de 2016, ou seja, do período após a entrada em vigor da lei em foco aqui. Esse sucessivo incremento de ações judiciais foi igualmente captado pela etnografia midiática que realizei entre 2014 e 2017¹²⁸.

Tal evolução processual configura uma amostra de algo mais abrangente, que Claudia Fonseca (2010) denomina por “judicialização da vida social”. Trata-se de um fenômeno que

¹²⁷ Algumas das manchetes capturadas nessas duas frentes: “Escolas do Piauí se adaptam à lei que define combate ao *bullying*” (G1 PI, 13/02/2016); “Escola abre guerra ao *bullying*” (Gazeta de Taubaté, 21/02/2016); “Um ano depois de lei, *bullying* continua sendo desafio” (PBAgora, 04/03/2017); “Convivência: a prevenção para o *bullying*” (Estadão, 04/04/2017); “PBH [Prefeitura de Belo Horizonte] e Estado elaboram ações contra o *bullying*” (Hoje em Dia, 07/04/2017); “[Casos de *bullying*] Mais frequentes e cruéis” (Isto é, 28/04/2017).

¹²⁸ Algumas manchetes emblemáticas nesse sentido: “Siesp [Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo] tem orientado escolas por seguro contra *bullying*” (Diário de Pernambuco, 24/11/2014); “Justiça manda escola pagar R\$15 mil a aluna que sofreu *bullying* no DF” (G1 DF, 15/05/2015); “Escola no Rio é condenada por se omitir em caso de *bullying*” (Jornal do Brasil, 22/05/2015); “*Bullying* e assassinato de adolescente em escola pública [de Goiás] geram obrigação de indenizar” (Diário da Manhã, 18/08/2015); “Professor é processado por praticar *bullying* contra alunos em Rondônia” (G1 RO, 04/11/2015); “Casal é condenado pelo *bullying* digital do filho sobre uma coleguinha” (O Globo, 06/02/2016); “Agressão e *bullying* contra criança [em Minas Gerais] rendem condenação a escola e pais de autor (BHAZ, 25/11/2016); “Colégio [de Mato Grosso] deve pagar R\$ 13 mil a aluna que ficou gaga após *bullying* no Orkut” (G1 MT, 24/03/2017); “Justiça de MS manda escola indenizar ex-aluna que sofria *bullying* por causa do peso” (G1 MS, 15/05/2017).

ganha propulsão diante da ineficiência das instâncias legislativas nas sociedades moderno-ocidentais, na mesma medida em que se vê fortalecida a onda neoliberal de minimização das estruturas estatais de governo. Esse cenário tem mobilizado um crescente contingente de pessoas a buscar nos tribunais a solução para “os mínimos detalhes de suas interações cotidianas”. Verifica-se, por conseguinte, que a judicialização de situações vistas como *bullying* vai na contramão do Programa de Combate à Intimidação Sistemática, de dissolver conflitos por métodos alternativos, como a justiça restaurativa. Desse modo, essa tendência abastece uma outra também em avanço: a de criminalização de condutas.

6.4.1 *Bullying* é crime!

Etnografar a empresa moral da noção de *bullying* no contexto brasileiro significou ouvir com recorrência a exclamação que confere título a este tópico: “*Bullying* é crime!”. Com essa advertência, adultos, de um modo geral, tentam persuadir crianças e adolescentes a dar um fim a dinâmicas sistemáticas de vexação, em especial dentro das escolas. Legalmente, a sustentação desse alerta encontra limitações. Conforme antes exposto, embora certos comportamentos hoje entendidos como *bullying* encontrem tipificação no arcabouço normativo do país, o construto em si mesmo não protagoniza nenhuma lei consolidada no direito penal. Cotidianamente, entretanto, o argumento criminalizante se reveste de considerável força de verdade, principalmente àqueles que o enunciam e, conforme preconiza John Austin (1975), esse fato por si só tem poder de exercer impactos concretos sobre a realidade.

Em tal campo de repercussões, o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, uma vez promulgado, acarretou críticas oriundas da comunidade jurídica brasileira. Esses questionamentos se concentraram em dois pontos principais da lei: no privilégio a mecanismos não punitivos de resolução de disputas, como também na exaltação da responsabilidade das instituições de ensino em efetuar o enfrentamento do *bullying*. Nesse sentido, a etnografia midiática realizada pôde captar a opinião de profissionais do direito que, atualmente, englobam o tratamento desse tema como parte de seu *portfólio* de serviços:

Uma impropriedade social e jurídica entre os objetivos está nesse ponto: Evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil. Em relação a esse ponto, a posição do legislador não é apenas condenável, como também abominável. Muitas crianças e adolescentes possuem a certeza inequívoca de que nada irá acontecer com aqueles que agridem, ofendem e humilham seus pares. O legislador esqueceu-se que, atualmente, o *bullying* é um problema de saúde pública! Os agressores, nos mesmos termos da Lei Maria da Penha, necessariamente precisam de centros de educação e reabilitação

específicos, para que não reincidam nos mesmos atos que destroem famílias, sonhos e a autoestima das vítimas. No momento histórico em que vivemos, não é mais possível “passar a mão na cabeça” ou ainda afirmar que são “brincadeiras sem maldade”. Ações exigem reações jurídicas proporcionais aos sofrimentos e aos danos que causaram e já foi mais do que provado que “cestas básicas” não resolveram e não resolverão a problemática do *bullying* no Brasil e no mundo. – Ana Paula S. L. de Mesquita, coordenadora do Programa Proteja-se dos Prejuízos do *Cyberbullying* da SLM Advogados, em artigo publicado pelo Boletim de Notícias Conjur, em 13/11/2015

...é difícil crer em qualquer mudança de comportamento advinda de uma lei que prevê diversos simulacros de tipificação penal e ilícitos civis e, ao mesmo tempo, determina que se deva evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil. Até onde se tem percepção, a legislação penal brasileira sempre apregoou sobre a necessidade de punir atos ilícitos, assim como a legislação cível asseverou acerca da reparação pecuniária dos danos materiais e compensação dos danos morais resultantes de atos ilícitos. – Alexandre Saldanha, advogado, escritor, palestrante e especialista em *bullying*, *mobbing* e direitos da personalidade, em artigo veiculado pela Gazeta do Povo, em 11/12/2015

A lei em si é tardia e não acrescenta nada à realidade atual porque as redes públicas de educação e de saúde dos estados, municípios, Conselhos Tutelares e instituições diversas têm agido em conjunto com o Judiciário no sentido de agir de forma a inibir essas práticas. No período de 2010/12 a Subseção da Ordem dos Advogados de Mogi das Cruzes, através de advogados voluntários, proferiu dezenas de palestras em instituições diversas sobre o tema através do Programa “OAB Vai à Escola”, especialmente em escolas públicas e particulares, inclusive palestra realizada pela Universidade de Mogi das Cruzes onde especialistas e o douto Magistrado da Vara da Infância e Juventude, Gióia Perini, trataram do assunto e onde, já naquela época, o magistrado se colocou à disposição da população para tratar dos casos com a necessária agilidade. – Ademir F. dos Santos, advogado, em artigo divulgado por O Diário de Mogi, em 24/02/2016

Com o avanço dos anos e o grande acúmulo dos compromissos diários, especialmente com atividades laborativas, pais e mães deixam de lado seu importante (e insubstituível) papel na formação de seus filhos, formação esta que se dá dentro do ambiente familiar, onde serão passados os valores humanos e sociais necessários ao convívio em sociedade. Como diz o ditado, “educação vem de berço”, e ele continua em pleno vigor, embora encontre forte resistência por parte de algumas famílias. O sujeito de comportamento agressivo, violento ou hostil assim não se tornou por uma falha no ambiente escolar, mas sim de uma falha em sua educação dentro de seu núcleo familiar, muitas vezes omissa ou simplesmente inexistente. (...) Logo, ainda que haja a imposição do dever de reparação de dano à vítima do *bullying*, legítima também será via regressiva, afinal as instituições de ensino, clubes e agremiações recreativas, embora solidariamente responsáveis, não figuram como os diretos causadores dos danos suportados. Tal responsabilidade cabe aos pais, e ao menos esta eles não terão como terceirizar. – Fernando H. Rossi, advogado, em artigo publicado pelo Boletim de Notícias Conjur, em 29/11/2015

Logo, a materialização da normativa federal não deu por encerrado o debate legislativo mobilizado a partir do agenciamento do conceito de *bullying*. Nessa contextura, até o início de 2017, permaneciam em tramitação dois conjuntos básicos de projetos de lei: um de enfoque criminal, a rivalizar com outro de viés educacional (Câmara dos Deputados, 2014-). Neste último grupo, a proposta mais antiga é a 228/2010, protocolada no Senado Federal por Gim Argello (PTB/RS). Atualmente, encontra-se em exame na Câmara dos Deputados sob o número 1785/2011, com uma série de apensados pelo caminho. O objetivo dela é formalizar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) o encargo aos estabelecimentos de ensino de

desenvolver estratégias de prevenção e combate ao *bullying*, justamente um dos itens criticados pelos operadores de direito na norma já em vigor.

Praticamente se sobrepõe a essa propositura uma outra mais recente, a de número 5826/2016, desencadeada na Câmara pela parlamentar Keiko Ota (PSB/SP), que sugere adicionar à LDB não só a obrigação de que as escolas intervenham contra o *bullying*, mas que também promovam ações difusoras de uma “cultura de paz”, em linha com o receituário da Organização das Nações Unidas (ONU). Somam-se a esses projetos outros dois – n. 6504/2013 e n. 1671/2015 – alavancados, respectivamente, pelos deputados Dimas Fabiano (PP/MG) e Shéridan Estérfany (PSDB/RR), em favor da criação de campanhas *antibullying* por escolas públicas e privadas, assim como por veículos de comunicação brasileiros (*id.*).

O conjunto de projetos de lei sob uma perspectiva punitiva, por sua vez, ancora-se na Câmara dos Deputados na proposta n. 1011/2011, de autoria de Fábio Faria (PMN/RN), cuja aspiração é definir a “intimidação escolar” como crime no Código Penal. Até o momento, a ideia passou pelo escrutínio da Comissão de Segurança Pública e Combate ao Crime Organizado, que recomendou substituir “intimidação escolar” por “intimidação vexatória”, tendo em vista entender que a prática do *bullying* não se restringe a crianças e adolescentes nos ambientes educacionais (*id.*).

Nessa direção, diz o voto do relator Assis do Couto (PDT/PR): “Tais agressões podem se manifestar em qualquer lugar e tem sido cada dia mais vivenciadas nas instituições de ensino, universidades, locais de trabalho, prisões, condomínios residenciais, clubes e até mesmo no próprio ambiente familiar”. O substitutivo adotado pela comissão, contudo, prevê que a pena de detenção de 1 a 3 anos, acrescida de multa, seja aumentada da metade caso a infração ocorra em espaço escolar. Com uma árvore de apensados significativa, tal propositura anexou mais recentemente outras três – n. 3263/2015, n. 3686/2015 e n. 4805/2016 –, todas focadas em criminalizar a conduta de *cyberbullying* e apresentadas, respectivamente, pelos deputados Shéridan Estérfany (PSDB/RR), Ronaldo Carletto (PP/BA) e Flavinho (PSB/SP) (*id.*).

Esse apanhado de projetos de viés punitivo, por seu turno, aparece vinculado a um conjunto temático mais amplo: aquele composto de propostas legislativas concentradas em reduzir a maioria penal no Brasil, como também em enrijecer as medidas socioeducativas de internação previstas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), quando de cometimento de ato infracional (Hathaway, 2015). No momento, a propositura baluarte nesse contexto é a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) n. 171/1993, já mencionada, cuja

tramitação registrou notável avanço nos últimos anos, com a finalidade de revogar a inimputabilidade penal para indivíduos a partir dos 16 anos em casos de crimes hediondos, homicídios culposos e lesões corporais seguidas de morte (Câmara dos Deputados, *op. cit.*).

Em posicionamento público decorrente disso, as Nações Unidas no Brasil (2015) advogaram que o conteúdo da PEC viola compromissos do Brasil enquanto signatário de tratados internacionais em direitos humanos, de modo especial a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. Ainda nesse panorama, a partir de uma perspectiva comparativa entre países, estudos têm provado a inexistência de correlação entre a diminuição da maioria penal e o decréscimo de índices de violência (por exemplo, *cf. Lins et al.*, 2016; Hathaway 2015).

A despeito disso, a proposição da emenda constitucional encontra aceitação popular, o que se verifica ocorrer também com a ideia de criminalizar o *bullying*. Num caso como no outro, o apreço mostra se dar na ótica descrita por Sérgio Adorno (1998), em que o amparo legal é almejado não em prol da “limitação do poder arbitrário” ou como “instrumento de garantia de direitos”, mas sim enquanto “veículo de imposição autoritária da ordem”. Nas palavras do autor, a lei emerge para abastecer um “... desejo obsessivo de punir, de punir mais e sempre com maior intensidade” (:32).

Esse quadro conduz, uma vez mais, ao modo pelo qual a racionalidade neoliberal vem se expandindo pelo mundo. Didier Fassin (2015) assevera que a sincronia entre o enxugamento de estruturas de bem-estar social e o avanço de modelos neoliberais de governo somente pode ser captada na íntegra quando se adiciona um terceiro fenômeno: o recrudescimento do Estado Penal. O aparato punitivo robusto, tornado um empreendimento privatizado e lucrativo, permite administrar a precarização de garantias em ensino, saúde, emprego, dentre outras essenciais, pela via do encarceramento massivo e seletivo. Em outras palavras, desencadeia uma onda de reclusão focada em delitos de menor monta, que recobre os segmentos populacionais mais vulnerabilizados pelo turbilhão neoliberal. Como explorado em capítulo anterior, por meio da análise de Loïc Wacquant (2007), tal cenário alcança forma mais acabada nos Estados Unidos, donos da maior população prisional do mundo.

O Brasil, por seu turno, ocupa a terceira posição nesse *ranking*¹²⁹. Um mapa do encarceramento no país aponta que o contingente carcerário cresceu 74% entre 2005 e 2012 – de 296.919 para 515.482 presos. A impulsão nesse intervalo conecta-se ao incremento da

¹²⁹ No período desta escrita, entre 2016 e 2017, o contingente carcerário no Brasil alcançava 663.826 indivíduos, atrás da China com 1.649.804 e, como dito, dos Estados Unidos, com 2.145.100 (Fonte: www.prisonstudies.org).

reclusão de jovens entre 18 e 24 anos, de negros e de mulheres (Brasil, 2015b). Ou seja, segmentos populacionais historicamente segregados na sociedade brasileira, sobre os quais recaem de antemão “acusações” de “desvios sociais” (Velho, 1981b) problematizadas nesta tese. As infrações relativas ao patrimônio e a drogas perfizeram 70% das motivações para os enclausuramentos no período, enquanto os crimes contra a vida abarcaram 12% dos casos. Numa análise dos tipos de penas em andamento, concluiu-se que 18,7% dos presos poderia estar fora de penitenciárias superlotadas, cumprindo punições alternativas (Brasil, *op. cit.*).

O *position paper* da Nações Unidas no Brasil (2015) em contrariedade à redução da maioria penal, por sua vez, cruza dados de diferentes levantamentos para assinalar o avanço do número de adolescentes em situação privativa de liberdade, que evoluiu 21% entre 2009 e 2012 (de 16.940 para 20.532 indivíduos). O mapa do encarceramento no país antes mencionado aponta que, em 2012, a maior parte dessas internações teve por razão o roubo (39%), seguida do tráfico de drogas (27%). Em contestação à PEC de revisão da faixa etária de inimputabilidade penal, a investigação destaca que, nesse ano, uma minoria dos adolescentes (11%) se encontrava reclusa por delitos considerados graves, como homicídio, latrocínio e estupro (Brasil, 2015b).

É sobre esse panorama, portanto, que recairá uma eventual tipificação criminal do *bullying*, com todo risco de operar como um novo “álibi” (Gay, 2001) em favor do engrossamento das estatísticas de reclusão massificada e, ao mesmo tempo, selecionada por marcadores como raça, classe, gênero e idade.

6.4.2 Gênero, a palavra proibida

– *Nós aprovamos aqui a lei do governo federal [Plano Nacional de Educação], menos essa questão de gênero. Porque isso, na minha opinião, ia banalizar, você ia poder se registrar como tu queria, você nasceria homem e poderia se registrar como mulher, não teria mais o conceito de gênero. A não aprovação foi uma recomendação que veio do governo federal pra nós e foi acatada pela maioria aqui, por manter essa divisão de gênero.*

– *E nas discussões do plano municipal de educação aprovado, o combate ao bullying foi mencionado? – questiona a etnógrafa.*

– *Sim, a questão da violência também.*

Flash de uma entrevista realizada com o autor de uma proposição de lei municipal *antibullying* na Serra Gaúcha, região onde conduzi meu trabalho de campo em âmbito local,

esse curto diálogo dá conta de um fato: enquanto sob diferentes enfoques o construto de *bullying* ganha crescente espaço no Congresso Nacional, a abordagem do conceito de gênero tem sido objeto de veto. Tal concomitância não constitui uma coincidência isolada, mas cristaliza a “ambiguidade moral” que, segundo Didier Fassin (2015), atua como característica distintiva do modo de operação neoliberal dos Estados-nação ocidentais contemporâneos.

O documento conclusivo da II Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2014 – fruto de debates participativos realizados por todo o país um ano antes, para apoiar a construção de planos de ação em níveis federal, estadual e municipal – aponta que tanto o *bullying* quanto o gênero emergiram como temas de importância conjugada dentro da aspiração de reformar o sistema de ensino brasileiro. Sob essa lógica, a educação em direitos humanos e diversidade se faria pelo enfrentamento do *bullying* inserido num leque de discriminações presentes no cotidiano escolar, a se tornar objeto de discussões pedagogicamente orientadas sobre gênero, sexualidade, etnia e raça (FNE, 2014). Ou seja, todos tópicos que corporificam “categorias de acusação” analisadas nesta tese, para pensar “rituais acusatórios” (Velho, 1981b) nos quais o construto do *bullying* tem sido mobilizado no contexto contemporâneo brasileiro.

Desde sua primeira edição em 2010, os debates da Conae contemplaram uma perspectiva de gênero alicerçada em um terreno científico interdisciplinar, por intermédio da qual desde os anos 80 vêm se propagando pelo mundo políticas de combate a desigualdades. Segundo Miriam Grossi (s/d:12), o gênero nessa acepção trata da “construção cultural coletiva dos atributos de masculinidade e feminilidade”, considerando para isso relações histórico-sociais de poder vigentes. Difere, portanto, da noção de sexualidade, que abrange o “campo das práticas e sentimentos ligados à atividade sexual dos indivíduos”, embora igualmente formatado por contextos sociotemporais. A “identidade de gênero”, por sua vez, configura uma “categoria para pensar o lugar do indivíduo” naquele primeiro domínio, enquanto a ideia de “orientação sexual” se volta à “escolha do objeto de desejo” do sujeito neste segundo. O sexo, por fim, abarca a “diferença biológica entre homens e mulheres”.

Esse olhar abraçado pela Conae informou na Câmara dos Deputados (2014-) a construção do projeto de lei n. 8.035/2010 do Poder Executivo, com vistas a aprovar o Plano Nacional de Educação (PNE). Todavia, no exame da matéria pelo Senado Federal sob o n. 103/2012, houve rejeição dos objetivos originais de superar desigualdades educacionais e de prevenir a evasão escolar sob consideração dos impactos de discriminações por raça, orientação sexual e identidade de gênero. Quando do retorno da proposta à Câmara no ano de 2013, para

avaliação definitiva, o deputado Paulo Freire (PR/SP) argumentou favoravelmente acerca da posição do Senado, num voto em separado:

O país tem vivido um constante ataque aos princípios norteadores da família, da liberdade de convicção e [ao] exercício de liberdades públicas, pois sob o pretexto de valorizar minorias sistemicamente marginalizadas, grupos articulados criam um verdadeiro açodamento na consciência civil, com discurso intransigente, linguagem chula e debates violentamente promovidos com vistas a suplantar quaisquer posições divergentes. A política de gênero sob o manto da diversidade e realização dos interesses da minoria propõe insistentemente uma verdadeira ditadura influenciativa, que quer impor seus valores a todo custo, em todos os extratos [*sic*] sociais, com especial modo de agir sobre a infância. (...) Em nome da diversidade sabota-se a manifestação plural do pensamento e exclui-se a possibilidade da família educar seus membros com base em valores pessoais, o que nega a dicção do artigo 226 da Constituição Federal: “A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado”. Nesse ponto cabe esclarecer que a[s] citadas expressões de “gênero” ou “orientação sexual” (...) guardam uma ideologia que procura eliminar a ideia de que os seres humanos se dividem em dois sexos. Esta corrente ideológica busca afirmar que as diferenças entre homem e mulher, além das evidentes implicações anatômicas, não correspondem a uma natureza fixa, mas são produtos de uma cultura de um país ou de uma época, assim, as “feministas de gênero” insistem na necessidade de “desconstruir” a família, o matrimônio e a maternidade como algo natural, deste modo, fomentam um “estilo de vida” que incentiva a homossexualidade, o lesbianismo e todas as demais formas de sexualidade fora do matrimônio. (...) Desse modo, cremos que o texto proposto (...) na redação do substitutivo do Senado, [deve] prevalecer (...), pois encampa genericamente todos os tipos de discriminações e preconceitos que podem vitimar as pessoas, sem adotar conteúdo ideológico ou filosófico, que ensinaria odioso espaço normativo para ideologização que perturbe o desenvolvimento familiar de crianças e adolescentes.

Ao final, a visão da bancada conservadora prevaleceu e a Lei n. 13.005/2014 que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) terminou aprovada com supressão de referências ao gênero e à sexualidade, na contramão dos referendos participativos das duas edições da Conferência Nacional de Educação (Conae). Embora o termo *bullying* também não apareça no texto legal, o problema por ele coberto se faz, entretanto, presente em uma série de estratégias destinadas a mitigar genericamente a discriminação e a violência na escola (Brasil, 2014b).

Em 2015, estados e municípios brasileiros tiveram por incumbência aprovar seus respectivos planos locais de educação e, nessa tarefa, saiu-se exitoso o *lobby* do Congresso Nacional a recomendar o seguimento da abordagem chancelada pela legislação federal. Para um exemplo nesse universo, o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, formalizado na Lei n. 14.705/2015, não manteve a expressão “identidade de gênero”, extensamente mencionada em seu projeto inicial, de n. 287/2014. A ideia de “orientação sexual”, por sua vez, permaneceu em alguns pontos da legislação. O combate ao *bullying*, contudo, materializou-se em estratégia específica, dentro da meta de aprimorar a qualidade da educação básica (Rio Grande Do Sul, 2015).

Assim como na área política, esse estado de coisas encontrou na cena social apoiadores e opositores. Publicado na grande imprensa, um artigo da antropóloga Regina Facchini (2015)

traduz o posicionamento contrário de 188 entidades científicas e de promoção de direitos civis que, conjuntamente, assinaram um manifesto. Diz ela:

Um dos principais argumentos contra a presença do termo gênero nos planos de educação é o de que, na perspectiva da suposta “ideologia de gênero”, o sujeito ao nascer não teria sexo definido, dado que se trataria de uma construção social. Essa afirmação, além de alarmista, parte de uma falsa oposição entre natureza e sociedade. Seres humanos percebem e se relacionam com tudo que os cerca a partir de convenções sociais. O fato de que algo seja percebido a partir do olhar humano, constituído socialmente, não nega sua materialidade ou sua realidade, mas interfere de modo fundamental no modo como lidamos com ela. Construções sociais não são algo frágil, irreal, passível de mudança rápida ou por intencionalidade individual. Basta lembrarmos do modo como a cor da pele, textura dos cabelos ou outros traços fenotípicos vêm sendo historicamente entendidos e mobilizados para classificar e hierarquizar seres humanos e das dificuldades que envolvem o combate ao racismo. Falar em uma educação que promova a igualdade de gênero não significa anular as diferenças percebidas entre as pessoas, mas garantir um espaço democrático onde tais diferenças não se desdobrem em desigualdades. Outro ponto importante do debate diz respeito ao que de fato mudaria com a retirada dos termos gênero, diversidade, orientação sexual dos planos de educação. Suprimir essas palavras de planos que preveem metas e ações para políticas de educação não suprime esses assuntos do universo escolar ou das salas de aula. Os casos que chegam à escola e demandam atenção, como violência física, psíquica ou sexual no âmbito doméstico, gravidez não planejada e indesejada, discriminação e violência no âmbito da própria escola, não desaparecerão. O que pode desaparecer são os recursos e as ações governamentais na direção de preparar e oferecer orientações a profissionais que trabalham na educação para enfrentar essa realidade. Educadores e estudantes passam a contar com menos amparo para enfrentar problemas que, infelizmente, não desaparecem com a exclusão de palavras dos planos para políticas públicas.

A despeito de objeções como essa, a cruzada parlamentar contra a abordagem ampliada de questões de gênero e sexualidade não se restringiu ao conteúdo dos planos de educação, mas ganhou fôlego em outras frentes, especialmente após a chegada de um grupo conservador ao poder executivo em 2016, uma vez consumado o *impeachment* de Dilma Rousseff.

Um dos efeitos disso aparece no avanço da tramitação do projeto de lei n. 7.180/2014, de autoria de Erivelton Santana (PSC/BA), cuja finalidade é incluir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) o princípio de “... respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas” (Câmara dos Deputados, 2014-).

Tal ideia encontra reforço no Senado Federal (2014-), na propositura similar de n. 193/2016, protocolada por Magno Malta (PR/ES). Atualmente com congêneres estaduais e municipais, ambas as propostas de normatização federal se tornaram conhecidas sob a alcunha de projetos de lei “Escola sem Partido”, em referência ao nome de organização da sociedade civil mencionada em capítulo precedente. Essa entidade diz militar contra a “usurpação do

direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos”, além de combater o que chama de “contaminação político-ideológica” – de esquerda – nas salas de aula do país¹³⁰.

Em linha similar, a imprensa noticiou uma articulação de bastidores vitoriosa (*cf.* um exemplo em Balloussier, 2017), encabeçada pela Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional, em prol da supressão das expressões “identidade de gênero” e “orientação sexual” do texto revisado da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal conteúdo foi publicitado pelo Ministério da Educação em 2017, com os conhecimentos e as competências considerados de fundamental desenvolvimento no âmbito da educação básica brasileira.

Na contramão disso, nesse mesmo ano, o Alto Comissariado de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) demandou do governo brasileiro evidências empíricas e estatísticas a alicerçar os projetos de lei federal chamados de “Escola sem Partido”. Em documento tornado público, o órgão expôs preocupações acerca dessas propostas que, apesar de ainda em trâmite, já registravam repercussões concretas, como aquela verificada sobre o conteúdo da BNCC, mesmo sob extensos protestos de professores, alunos, bem como de organizações e especialistas em direitos humanos (United Nations Human Rights, 2017).

Segundo a instância multilateral, os textos das citadas proposituras, carentes de fundamentos precisos, violam normativas nacionais e internacionais a serem cumpridas pelo Brasil, ao advogarem pela censura à liberdade de expressão de educadores e pelo tolhimento do pensamento crítico entre os estudantes. A ONU destaca como ameaças nesse contexto a emergência da criminalização docente; o veto a discussões amplificadas na escola sobre diversidade e direitos de “minorias”; assim como a propagação descontrolada de estereótipos de gênero e de atitudes homofóbicas em meio ao alunado (*id.*).

A Câmara dos Deputados (2014-), por sua vez, reagiu a esse parecer com contestação. A casa acatou o Requerimento n. 31/2017, do parlamentar Marcos Rogério (DEM-RO), que demandou posição do Ministério das Relações Exteriores perante o comunicado da ONU quanto “... possível ato atentatório à autodeterminação do povo brasileiro, à não ingerência em assuntos internos e, inclusive, à liberdade de debate no próprio Parlamento...”.

¹³⁰ *Cf.* www.programaescolasempartido.org. No contexto replicação estadual das proposituras federais popularmente chamadas de “Escola sem Partido”, Alagoas possui pioneirismo ao oficializar a Lei n. 7.800/2016, que institui o programa batizado de “Escola Livre”. Subsequentemente, tal legislação tornou-se objeto de ações diretas de inconstitucionalidade em diferentes instâncias judiciárias.

Ainda em 2017, o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) capitaneou uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n. 5668, no Supremo Tribunal Federal, requisitando o restabelecimento do debate sobre identidade de gênero e orientação sexual no Plano Nacional de Educação. No texto da ADI divulgado à imprensa, o PSOL (2017) agencia uma diversificada literatura sobre *bullying* – tanto de perfil massificado, quanto acadêmico – para sustentar seu argumento. Eis alguns trechos:

... dado o caráter notório deste debate em âmbito nacional, justifica-se a propositura da presente ação para que esta Suprema Corte reconheça o dever constitucional das escolas prevenirem e coibirem todas as formas de *bullying* discriminatório, em especial aquelas contra minorias e grupos vulneráveis vítimas de histórica discriminação. (...) Aqui surge o sério problema do *bullying* homofóbico e transfóbico, com a perseguição de crianças e adolescentes LGBT. Ao passo que as pessoas intersexos sofrem preconceitos e discriminações similares com[o] aqueles direcionados a travestis e transexuais, na medida em que sua identidade de gênero é distinta daquela que lhes foi designada (por vontade e por intervenção cirúrgica) quando de seu nascimento. (...) Portanto, aqueles que se opõem a que os planos de educação coíbam as discriminações por gênero, orientação sexual e identidade de gênero mostram desprezar as crianças e adolescentes LGBTI e mesmo as meninas cisgêneras¹³¹. Com efeito, além de inventar uma expressão (“ideologia de gênero”) e uma definição a ela absolutamente incompatível com o que se propõe (o fim da discriminação contra crianças e adolescentes LGBTI e a meninas cisgêneras), não propõem nenhuma alternativa para o respeito delas e deles. Deixam claro que não têm o menor interesse que os *bullies* homofóbico, transfóbico e machista sejam combatidos nas escolas, não se incomodando minimamente com a evasão escolar decorrente da homofobia e da transfobia – principalmente da transfobia. (...) Em 2016, passou a vigorar a Lei n. 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Porém, se ações que envolvem questões de gênero forem proibidas, a própria lei não poderá ser aplicada para combater a discriminação contra pessoas LGBTI. (:4, 14, 24, 30)

Esta última afirmação resgata o enigma de abertura deste capítulo: às escolas, delega-se o enfrentamento do *bullying*, mas se proíbe tratar de gênero e sexualidade. E se o aluno é sistematicamente vítima de discriminação sexista? Ou homofóbica? Ou transfóbica? Trata-se do tipo de paradoxo moral que Didier Fassin (2015) assinala como diacrítico fundamental dos Estados-nação de perfil neoliberal na contemporaneidade. A análise de Alcida Ramos (1998), focada no movimento indigenista, permite situar essa ambivalência no panorama nacional. Na esteira das reflexões dessa autora, é possível dizer que, ao se relacionar com suas “minorias”, o Estado brasileiro tem intensificado a exploração de “duplos vínculos” (“*double binds*”), num sentido batesoniano, refletidos no tratamento legal “esquizofrênico” a elas destinado.

Mais que defeito, esse quadro sinaliza um efeito coadunado à racionalidade neoliberal de governo que o Brasil, a seu modo, tem aderido. Nesse panorama, David Graeber (2015) adverte que a liberalização de mercados não vem se dando pela redução de regulações estatais, conforme inicialmente se pressupunha sobre esse fenômeno. Ao contrário, para justificar as

¹³¹ Em contraste com “transgênero”, o termo “cisgênero” aplica-se a indivíduo que concorda em todos os aspectos com o gênero que lhe foi atribuído no nascimento.

contínuas desigualdades que o processo de financeirização da vida requer, como também as violências que sucessivamente desencadeia, mais normatizações se mostram necessárias, configurando o fenômeno denominado pelo autor de “era da total burocratização”. De acordo com Graeber, a burocracia não é “estúpida” em si mesma, como se costuma afirmar, mas sim um modo oportuno de gerenciar estruturas de poder e de opressão. Por isso, diz ele, “... mesmo que a burocracia seja criada por razões inteiramente benevolentes, ainda produzirá absurdos” (:50, minha tradução).

Argumentação semelhante traz Pedro E. Serrano (2017) sobre o quadro nacional: o autor apresenta levantamento do Instituto Brasileiro de Planejamento e Tributação (IBPT), segundo o qual, a contar da Constituição de 1988, houve a edição de quase cinco milhões de normas em todos os campos do direito e níveis de governo, com a finalidade de administrar o cotidiano dos cidadãos¹³². Conforme Serrano, essa conjuntura aponta a existência de um cenário de “hipernomia”, ou seja, de excesso de regras, tão preocupante quanto um estado de “anomia”, marcado pela ausência de regulação.

Vê-se, no Brasil, um acúmulo legislativo a englobar quaisquer “condutas humanas que fogem do banal”, em tentativa regradas a partir de conceitos abrangentes e imprecisos, capazes de aplicação a inumeráveis situações. Ao cidadão, torna-se imprevisível saber exatamente como o Estado se manifestará perante seus comportamentos; ao Estado, transmite-se um “poder arbitrário”, que abre espaço ao emprego de “mecanismos de exceção”. Assim, argumenta Serrano (*id.*), a existência de leis pura e simplesmente não garante a execução delas em conformidade com a normatividade jurídica, nem com os valores democráticos.

A “genealogia” do Programa de Combate à Intimidação Sistemática, aqui narrada etnograficamente em exercício semelhante àquele de Fernanda Ribeiro (2013), dá evidência sobre esse estado de coisas. Como fecho, importa reforçar que, em linha com o observado por David Graeber (2015), a conjuntura a cercar esse instrumento legal, a despeito de orientada pelos estratos de maior poder na sociedade – o Estado e as elites –, somente se sustenta sob amparo coletivo cotidiano. Com isso quero dizer que, em uma “economia moral” entrelaçada a “subjetividades morais” (Fassin, 2015) para definir o *bullying* como um problema de normatização, verifica-se preponderante o entendimento difuso de que uma lei de combate à violência de modo algum pode ser nociva – somente pode ser mais dura, como defendem certos

¹³² Como de praxe em artigos de imprensa, o autor cita a instituição, mas não oferta a referência completa do levantamento. Ao que tudo indica, ele se baseia em: AMARAL, G. L.; OLENIKE, J. E.; AMARAL, L.M.F. (org.). *Quantidade de normas editadas no Brasil: 25 anos da Constituição Federal de 1988*. Curitiba: IBPT, 2013.

estratos. Trata-se de uma compreensão que, uma vez vivida com habitualidade, fomenta efeitos deletérios sobre as já historicamente frágeis bases democráticas brasileiras.

CONCLUSÃO

Ao revisitar reflexões antropológicas tecidas entre fins dos anos 90 e início dos 2000, para pensar mudanças e persistências na abordagem estereotipada, pela mídia nacional e internacional, de marcadores de alteridade – como raça, etnia, gênero e religiosidade, Carmen Rial (2016) afirma em seu *post scriptum*: “Escrever sobre temas da atualidade revela-se uma tarefa especialmente difícil pelo constante movimento dos acontecimentos”.

Eu pretendia concluir este estudo nessa mesma trilha: alertando sobre a forte possibilidade de veloz desatualização de meus dados de pesquisa, uma vez que lidei com a agênciade um conceito que, embora possa um dia cair em desuso, reveste-se na contemporaneidade brasileira de uma vivacidade de utilizações, sem sinais visíveis de obsolescência no curto prazo. Isso pressupõe admitir a boa probabilidade de existência de um conjunto de novidades – em investigações científicas, políticas públicas, projetos de enfrentamento, produtos e serviços, coberturas noticiosas e também em dinâmicas sociais infanto-juvenis – a cada possível leitura que este trabalho venha a ter. Constatar isso não invalida a problematização aqui empreendida, mas evidencia a considerável celeridade com que uma série de elementos certamente escaparão a ela.

A vida real, contudo, passou como rolo compressor sobre minhas intenções conclusivas, tendo em vista que novos componentes analíticos me atropelaram em cheio quando a elaboração deste fecho ainda estava em meu pensamento. Nos momentos finais da escrita dos capítulos antecedentes, recebi pelo rádio a notícia de que, em 20 de outubro de 2017, um adolescente de 14 anos, com uma arma pega às escondidas de pais policiais militares, provocou a morte de dois colegas e feriu outros quatro, dentro da sala de aula de uma escola privada de Goiânia (GO). A locutora, na linha com o delegado responsável pelo caso, de imediato lhe perguntou: *Existem suspeitas de bullying?* O chefe de polícia respondeu afirmativamente, trazendo à baila testemunhos preliminares de estudantes coletados na cena do crime. Segundo tais relatos, o infrator era taxado de “fedorento” por uma de suas vítimas que, inclusive, tinha recentemente lhe ofertado como irônico presente um desodorante.

Pouco mais tarde, após ouvir o próprio atirador, o delegado apresentaria à imprensa uma confirmação: em seu depoimento, o adolescente se disse sim alvo de *bullying* por colegas na instituição de ensino. Para revidar, informou ter inspirado sua ação nos ataques armados à *Columbine High School* nos Estados Unidos e à Escola Municipal Tasso da Silveira, em

Realengo, no Rio de Janeiro (RJ), acontecimentos outrora analisados, ocorridos respectivamente em 1999 e 2011. Dessa forma, o episódio sediado em Goiânia, com a potência intrínseca a um “evento crítico” (Das, 2007), colocou em ebulição todos os campos e escalas de agenciamento do *bullying* em foco nesta tese.

Munidos do construto, manifestaram-se publicamente autoridades, pesquisadores, consultores, gestores, educadores, pais e alunos. Na tortuosa caminhada para tentar elucidar o trágico, imperou entre esses agentes a “acusação” (Velho, 1981b): *Foi bullying!* Todavia, ainda que minoritariamente, certos atores bradaram: *Não foi bullying!* Para tanto, estes últimos apelaram ao caráter não sistemático das vexações de que o adolescente infrator teria sido vítima, como também à ausência de registros escolares formais a dar conta de tais intimidações. Pelo sim ou pelo não, é inegável que o debate se incendiou graças à agência do conceito em voga¹³³.

Em continuidade a tais repercussões, na mesma emissora pela qual tomei conhecimento do acontecido em Goiânia, o radialista Ricardo Boechat trouxe ao ar a carta de uma ouvinte, brasileira residente no exterior, na qual ela relatava um episódio ocorrido com seu filho, em meados dos anos 90, nas dependências de um colégio carioca de elite¹³⁴. O garoto, então com nove anos, havia acabado de passar por uma delicada cirurgia em busca de corrigir uma deformidade cranial. Na volta às aulas após o procedimento, ainda em recuperação, o menino foi gravemente espancado por três colegas de turma, para quem o tamanho fora de padrão de sua cabeça vinha impulsionando frequentes humilhações. Tamanha violência demandou nova hospitalização e, após o restabelecimento da vítima, motivou a emigração da família. A diretoria da escola chegou a desculpar-se perante os pais e o aluno, porém, não puniu os agressores.

Na carta, a ouvinte lembrou que, à época, a única aparição na imprensa do caso ocorreu numa coluna que Ricardo Boechat assinava no Jornal O Globo. Para o radialista, o evento por ele noticiado no passado configurava, sem sombra de dúvida, um caso por excelência de *bullying*, ao contrário da ocorrência em Goiânia, cercada de controvérsias. A despeito de qualquer juízo, a diferença de exposição midiática entre esses dois episódios evidencia oportunamente a força do *bullying* enquanto “dispositivo” (Foucault, 1984) na atualidade

¹³³ São manchetes representativas desse embate: “Combinação fatal entre *bullying* e armas aumenta chances de novas tragédias” (O Globo, 21/10/17); “Pais de vítima de atirador de GO questionam *bullying* como motivo” (Metrópolis, 22/10/17); “‘O mais difícil é saber o que é *bullying*’, afirma especialista (Correio Braziliense, 25/10/17); “As escolas que venceram o *bullying*” (Isto é, 27/10/17); “‘A violência individual expressa a violência social’, diz autor de livro sobre *bullying*” (Rede Brasil Atual, 29/10/17).

¹³⁴ A fala do radialista foi transmitida no jornal da manhã da rádio BandNews FM do dia 25 de outubro de 2017. Gravações completas das edições desse jornal estão arquivadas em www.facebook.com/radiobandnewsfm.

brasileira, assegurada pela articulação simultânea de três elementos, dentro de uma dada “economia moral” (Fassin; Rechtman, 2009): saberes psicocientíficos legitimados, normas sociais reconhecidas e operantes processos de subjetivação. Logo, a possibilidade hoje demarcada de agenciar o construto conduziu o ataque armado à escola goianiense diretamente às capas dos jornais, numa trajetória diametralmente oposta àquela da notícia do espancamento no colégio carioca, para a qual, na ausência de tal delimitação, restou um mísero pé de página.

Não é preciso, entretanto, ir longe no tempo para atestar a eficácia que a agência do *bullying* detém no Brasil atual. Exatos quinze dias antes da tragédia em Goiânia, outro ambiente educativo havia sido lugar de um ato de extrema violência: uma creche municipal de Janaúba (MG), incendiada pelo profissional que ali trabalhava como vigia. Além de duas dezenas de feridos, o crime contabilizou o falecimento de nove crianças em torno de quatro anos e de uma professora que tentou salvá-las. O incendiário também morreu, ao atear fogo em si próprio.

A leitura pública desse acontecimento se deu pela via da diagnose “*psi*” (Rose, 2011): segundo as investigações, o criminoso “... tinha problemas mentais e era obcecado por crianças” (Pitombo, *et al.*, 2017). O *bullying*, por sua vez, não emergiu em meio às explicações. Assim, no instante mesmo em que escrevo, esse conceito ainda rende discussões midiáticas acaloradas à tragédia sediada em Goiânia passado quase um mês de sua ocorrência, enquanto a comoção pelo incêndio em Janaúba em uns poucos dias se diluiu na cena pública.

Até aqui, nessa conclusão, concentrei-me em três atos extremados de violência no universo infanto-juvenil – um primeiro transpassado pela noção de *bullying*; um segundo em que esse construto surge evocado de maneira retroativa; bem como um terceiro em que o conceito se mostra inexistente. A despeito dessa distinção, responsável por situar no senso comum cada um desses episódios como ocorrências extraordinárias independentes, a reflexão antropológica demonstra que, num plano ordinário, esse trio de acontecimentos trágicos informa em uníssono acerca de uma mesma realidade.

Alexandre Pereira (2017:160) situa as escolas como “... responsáveis por inserir nos corpos e almas dos indivíduos as marcas sociais, culturais e psíquicas de que pertencem e servem a certa ideia de Estado-Nação”. Sendo assim, para usar termos de Gaudêncio Frigotto (2001), os três eventos mencionados igualmente desvelam a posição da instituição-escola como “instância mediadora” a serviço da “formação para a democracia abstrata”, a alimentar a manutenção de um *status quo* de iniquidades e opressões, no âmbito do qual a violência constitui item pressuposto. Reside aí, para o autor, “a produtividade da escola improdutiva”,

abastecedora de níveis desiguais de cidadania, essenciais para atender a propósitos capitalistas e, mais recentemente, neoliberais. Não é excepcional, portanto, mas sim esperado que atos violentos extremos tomem forma justamente nesse espaço de funcionalidade e simbolismo tão singulares no interior desse sistema.

O debate levantado por esta tese vibrou todo o tempo tendo por pano de fundo essa conjuntura de desigualdade e violência manifesta no cotidiano brasileiro. Dentro desse cenário, o estudo mobilizou questões entendidas por Nikolas Rose (2007) como fundamentais para pensar com criticidade as “micropolíticas das práticas contemporâneas de controle” de populações. Quais são os benefícios, os perigos, os ganhos e os custos de agenciar – ou não – o *bullying* enquanto dispositivo e para quem? Pela via etnográfica, esse trabalho procurou tecer respostas a tais interrogações, na busca por descentrar discussões públicas que, em sua maior parte, têm se restringido a destacar as benesses da mitigação do *bullying*, em detrimento de polemizar as contradições e tensões presentes na operacionalidade ordinária desse construto.

A etnografia aqui apresentada demonstrou que ora os agenciamentos do *bullying* lançam luz sobre um quadro secular de “violências simbólicas” (Souza, 2009), ora o ocultam, ora o embaralham. Logo, apesar de trazer à tona uma gama de segregações e de se ofertar como ferramenta de denúncia delas, o conceito agenciado nem de longe colapsa sozinho uma estrutura de desigualdades que, se é propagada por grupos hegemônicos, somente se sustenta porque constitui “produto de uma sociedade inteira” (Perrenoud, 2001). E nem poderia se prestar a isso, dado perfilar-se como “dispositivo *psi*” de cunho neoliberal (Rose, 2011), que descola sujeitos de contextos sociológicos, convidando-os a serem autocontrolados e autorresponsáveis, em favor de uma idealizada pacificação social.

Não obstante isso, verificou-se que o *bullying* adquire na contemporaneidade a feição de uma “tecnologia do eu” (Foucault, 1993). Devido a tal contorno, para tomar de empréstimo as palavras de Gilberto Velho (2013), o construto vem permitindo aos sujeitos, dentro de um “campo de possibilidades”, dar forma a “biografias”, “projetos” e “trajetórias” desafiantes ao *mainstream*. Tal capacidade de subjetivação de artefatos como o *bullying* tem, historicamente, exigido de segmentos dominantes no sistema capitalista o desenvolvimento contínuo de “virtualidades antropofágicas” (Souza, 2012), cujo desempenho aponta maior ou menor maestria na tarefa de fagocitar agenciamentos inusitados dos atores.

Nesse panorama de riscos e de potencialidades inerentes a uma “política da agência” (Ortner, 2007) do *bullying*, no interior da qual usos do conceito são construídos e distribuídos

entre grupos e pessoas “diferencialmente empoderadas”, acredita-se que a presente investigação reúne certos subsídios para examinar e orientar ações nascidas nos diferentes domínios e escalas abarcados pela pesquisa de campo. Na esteira de Sheila Jasanoff (2004), argumenta-se que o estudo antropológico da “coprodução” do construto em foco, embora mais às ordens da interpretação que da prescrição, engloba “*insights* preditivos” que podem auxiliar na avaliação e assertividade de intervenções. Haverá quem diga que as considerações nesse sentido apontam “soluções impraticáveis para problemas crônicos” (Becker, 2013), porém, da perspectiva das ciências sociais, são percebidas como “as únicas capazes de funcionar em longo prazo”.

Sob essa luz, uma primeira observação reside em sinalizar como vão o esforço de tentar enquadrar os agenciamentos ordinários do *bullying* nas arestas do conceito acadêmico que o define, demarcado pelo cientista sueco Dan Olweus (2006). Não parece frutífero, portanto, tão somente alardear – seja pela mídia, em produções universitárias ou políticas públicas – que as pessoas vêm fazendo uma utilização “errônea” do construto, porque o aplicam a um sem-número de situações a transcender intimidações sistemáticas entre pares nas escolas. É preciso, fundamentalmente, verificar quais usos pragmáticos a noção está encontrando no cotidiano e que efeitos isso está determinando para a vida em sociedade. Isso pressupõe ir além de meramente se conformar ou se opor à popularização da ideia de *bullying*. O espraiamento do conceito é, hoje, uma realidade e, para compreendê-la, em nada ajudará reificá-lo.

Constatar que as contingências do real ultrapassam os limites de construtos teóricos não significa, todavia, diminuir a importância da pesquisa acadêmica porque, ao contrário, esta permanece vital para pensar e entender o mundo, ainda que seus cânones sejam objeto de necessário questionamento por correntes como a antropologia da ciência. Quanto ao *bullying* enquanto objeto investigativo, mostra-se premente a efetivação de alianças interdisciplinares, capazes de captar não somente implicações ético-políticas de agências flutuantes do conceito, mas também de defrontar uma legião de alpinistas editoriais e clínicos que tem ofertado vitrine ao construto como estratégia para projetar carreiras lucrativas.

Nesse quadro, uma série de “empreendedores morais” (Becker, 2008) assumem hoje uma posição de paladinos, *status* que não apenas lhes furta de julgamento público, como os convoca com contínua exclusividade a contribuir no desenho e na execução de programas e políticas *antibullying*. Para tais empreitadas complexas, contudo, “não bastam as boas intenções” (Fonseca; Cardarello, 1999) de supostos porta-vozes de direitos humanos. Evidenciou-se aqui que escritos e iniciativas oriundos desse universo de atores indicam carecer de rigor em dados, problematizações e técnicas, algo que, à pesquisa científica, deve figurar

como pré-requisito. Perante isso, esta tese buscou ampliar investimentos críticos tais como o de Ana Carina Stelko-Pereira *et al.* (2012), na expectativa de que esse caminho seja seguido por mais cientistas. Defende-se aqui o pressuroso levante de questionamentos que, inclusive, possa transpor fronteiras acadêmicas, para alcançar espaços de debate acessíveis ao maior número possível de pessoas, a exemplo dos esforços de “etnografia pública” de Didier Fassin (2013b).

No que tange ainda à produção científica, mas também a projetos de intervenção e políticas públicas, há que se avançar em olhares de feitiço “compósito” (Collier; Ong, 2005) quando a noção de *bullying* entra em cena. Tal demanda compreende a atenção a outros dispositivos que com esse construto se encontram em órbita na sociedade brasileira e no mundo ocidental. Neste momento, fazem parte desse conjunto a “biologização” (Rose, 2007), o “cerebralismo” (Azize, 2010), a “medicalização” (Conrad; Barker, 2011), a “judicialização” (Fonseca, 2010), além da “aprendizagem socioemocional” (Educação & Sociedade, 2014), mas certamente essa não é uma lista fechada. Expostas ao grande público como inovadoras em ações, iniciativas frutificadas desses dispositivos não raro vêm se mostrando conservadoras no cerne. Isso porque, ao fim e ao cabo, muitas delas fomentam valores neoliberais de precarização de estruturas estatais de bem-estar, contrapostos à luta por justiça social mais ampla.

Nesse diapasão, mais produtivo que o desenvolvimento de programas *antibullying* rasos de valorização da diversidade nas escolas, seria a promoção de debates contínuos, honestos e profundos sobre privilégios e iniquidades em ação cotidiana na sociedade brasileira, considerando nesse quadro os impactos das “vulnerabilidades interseccionais” (Crenshaw, 2002). Falar de desigualdades em contexto, em vez de diferenças tão somente, não constitui mera troca de léxico. Focar nas primeiras, ao invés das segundas, conduziria a um tenso, porém valioso, encontro das comunidades escolares com o “currículo oculto”, aquele onde residem as “discriminações negativas”, operadas por “normas não escritas” (Perrenoud, 2001). Dessa forma, o enfrentamento da transformação de diferenças em desigualdades pode deixar de ocorrer nos níveis redutores do indivíduo ou do grupo escolar, para alcançar um plano sistêmico, o qual, para além dos papéis de poder centrais do Estado e das elites econômicas, depende da convivência da coletividade como um todo para se sustentar.

De acordo com Alexandre Pereira (2017:169), se o *modus operandi* das instituições de ensino modernas se dá em favor da naturalização de um panorama de desigualdades e de violência, “... há também muitas amostras de como elas são espaços em que as diferenças são colocadas em questão a todo momento”. Para ilustrar isso, basta lembrar dos recentes debates sobre gênero e sexualidade no Brasil que, conforme outrora discutido, têm a escola como arena

basilar. Justamente pela característica de reservatório de alteridade, Gaudêncio Frigotto (2001) argumenta que a “gestão da escola” é “historicamente problemática” ao capitalismo: ele necessita dela como instituição para ampliar a mão de obra e controlar o saber, entretanto, o acesso sucessivamente democratizado ao conhecimento, ainda que precarizado, termina por abastecer articulações sociais que desafiam o próprio sistema.

É em meio a esses interstícios que entendo, a exemplo de Pereira (*op. cit.*), que uma antropologia da educação pode se fortalecer e contribuir: enquanto campo investigativo cuja atuação vá além de inserção de conteúdos das ciências sociais em materiais didáticos, para acessar o “chão da escola”, ou seja, a “concretude das relações vividas” nesse espaço e tudo aquilo que o impacta vindo do contexto envolvente. Nesse movimento, no que diz respeito ao *bullying*, a etnografia pode, para usar termos de James Holston (2013), executar uma dupla tarefa: de um lado, a crítica a articulações “entrincheiradas”, de manutenção de desigualdades, fortalecidas pela difusão desse construto; de outro, a problematização das potencialidades que essa noção abre a movimentos “insurgentes”, de revide à “cidadania diferenciada”.

A insurgência é uma “ação na contramão” (*id.*) que, sobretudo, desestabiliza um dado *status quo*, sempre sob o risco de, na prática contingente, ter as intenções democráticas que a revestem dissolvidas ou transformadas. De todo modo, esse tipo de sublevação força revisões nas formas pelas quais a alteridade é manejada e, por conseguinte, a cidadania exercida. Não se trata, assim, de recapturar subjetividades sob alvo de “opressão social” (Rose, 2011). Num cenário como esse, mostra-se mais fecunda a mirada de Michel Foucault (2006:267) de que toda “... liberação abre um campo para novas relações de poder, que devem ser controladas por práticas de liberdade”.

Tal alerta se reveste de uma urgência toda particular a considerar a conjuntura brasileira atual, de rescaldo do golpe simultaneamente parlamentar e jurídico (Souza, 2016) que, em 2016, determinou o impedimento da presidente Dilma Rousseff. Desde então, caras conquistas democráticas vêm sendo vilipendiadas dia após dia. Como assinalou John Austin (1975), palavras não só comunicam, mas, sobretudo, fazem coisas e, portanto, têm efeitos performativos sobre a realidade. Em circunstâncias sociopolíticas graves como as vividas hoje pelo Brasil, mais que nunca é preciso redobrar atenção a agenciamentos autoritários ou libertários que construtos como o *bullying* possam ganhar.

REFERÊNCIAS

- ABGLT - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. *Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil 2016: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais*. Curitiba: ABGLT, 2016.
- ADORNO, Sérgio. Conflitualidade e violência: reflexões sobre a anomia na contemporaneidade. *Tempo Social*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 19-47, maio 1998.
- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? *Outra Travessia*, Florianópolis, n. 5, p. 9-16, 2 sem. 2005.
- AGAMBEN, Giorgio. *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.
- AGÊNCIA ESTADO. *Sieesp tem orientado escolas por seguro contra bullying*. 24 nov. 2014. Disponível em: <www.diariodepernambuco.com.br>.
- ALBUQUERQUE, Sergio da M. O surgimento dos “coxinhas”. *Observatório da Imprensa*, n. 762, 03 set. 2013. Disponível em: <<http://observatoriodaimprensa.com.br>>.
- ALESSANDRA, Karla; MORAES, Geórgia. Especialistas criticam uso da justiça restaurativa em casos de violência doméstica contra mulher. *Câmara Notícias*, 27 set. 2017. Disponível em: <www2.camara.leg.br>.
- ALMEIDA, Beatriz A. L. Caiu na rede é crime: controvérsias sobre a “pornografia de vingança”. In: ENCONTRO NACIONAL DE ANTROPOLOGIA DO DIREITO - ENADIR. *Anais...* São Paulo, 2015. Disponível em: <www.enadir2015.sinteseeventos.com.br>.
- ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Carta aberta sobre avaliação em larga escala de habilidades não cognitivas de crianças e jovens*. 07 nov. 2014. Disponível em: <www.anped.org.br>.
- ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Carta de entidades da educação em resposta a declarações de Viviane Senna em entrevista à Folha de São Paulo*. 26 jun. 2015. Disponível em: <www.anped.org.br>.
- ANTUNES, Deborah C. *Razão instrumental e preconceito: reflexões sobre o bullying*. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
- ANTUNES, Deborah C.; ZUIN, Antônio A. S. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia & Sociedade*, v. 20, n. 1, p. 33-42, 2008.
- APA - AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. Are zero tolerance policies effective in the schools? An evidentiary review and recommendations. *American Psychologist*, v. 63, n. 9, p. 852-862, dez. 2008.
- APPADURAI, Arjun. (ed.). Introduction: commodities and politics of value. In: *The social life of things*. New York: Cambridge University Press, 1986. p. 3-63.

ARAÚJO, Fábio A. *Das consequências da “arte” macabra de fazer desaparecer corpos: violência, sofrimento e política entre familiares de vítimas de desaparecimento forçado*. 359f. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

AUSTIN, Jonh L. *How to do things with words*. Harvard: University Press, 1975.

AZIZE, Rogerio L. O cérebro como órgão pessoal: uma antropologia de discursos neurocientíficos. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 563-574, nov. 2010/fev. 2011.

BALLOUSSIER, Anna V. Bancada evangélica celebra retirada de questão de gênero de base curricular. *Folha de S. Paulo*, 07 abr. 2017. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br>.

BARBOSA FILHO, Hildemar (Mar’Junior). *Bullying: eu sofri, eu pratiquei, hoje eu conscientizo*. Rio de Janeiro: Novo Ser, 2012.

BARRETO, Margarida M. S. *Assédio moral: a violência sutil. Análise epidemiológica e psicossocial no trabalho no Brasil*. 188f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

BAZZO, Juliane. Uma identidade municipal desafiada: análise do conflito em torno do comércio realizado por indígenas em uma cidade da Serra Gaúcha. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 54-85, jan./jun. 2015.

BAZZO, Juliane; NUNES, Tatyane. *O crime perfeito: histórias de crianças e adolescentes vítimas de abuso moral no lar*. Curitiba: E-book independente, 2004. Disponível em: <www.geocities.ws/ocrimeperfeito/OCrimePerfeito.pdf>.

BECKER, Howard S. *Outsiders: estudo de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BECKER, Howard S. *Falando da sociedade: ensaios sobre as diferentes maneiras de representar o social*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BECKER, Howard S. A pesquisa em escolas urbanas. Tradução de Ana P. do Prado e Ludmila F. de Freitas. *Revista Enfoques*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 1-14, dez. 2013.

BEZERRA, Benilton. Há fatos que resistem a explicações simples. *Instituto Humanitas Unisinos*, 08 maio 2011. Disponível em: <www.ihu.unisinos.br>. Entrevista concedida à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

BIEHL, João. Antropologia do devir: psicofármacos – abandono social – desejo. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 51, n. 2, p. 413-449, 2008.

BIEHL, João; GOOD, Byron; KLEIMAN, Arthur (ed.) Introduction: rethinking subjectivity. In: *Subjectivity: ethnographic investigations*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 2007. p. 1-23.

BLAD, Evie. Do messages about social-emotional learning harm students of color? *Education Week*, 19 abr. 2017. Disponível em: <www.edweek.org>.

BORGES, Helena. Os sobreviventes do massacre de Realengo. *Isto é*, 27 mar. 2015. Disponível em: <<http://istoe.com.br>>.

BOURDIEU, Pierre. Os ritos de instituição. In: *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Edusp, 1996. p. 97-106.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: *Questões de sociologia*. Lisboa: Fim de Século, 2003. p. 119-126.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Coyoacán: Fontamara, 1996.

BRADSHAW, Catherine P.; FLANNERY, Daniel J.; GREENFIELD, Suzanne. Preventing bullying through science and practice: lessons from the National Academy of Sciences (NAS) Report. In: AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION - APA. *Webinar Series*. Washington, D.C., 2017.

BRANCHER, Leoberto; SILVA, Susiâni. (org.). *Justiça para o Século 21: semeando justiça e pacificando violências*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH - 2)*. Brasília: Ministério da Justiça, 2002.

BRASIL. *Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, jan. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>.

BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH - 3)*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2010.

BRASIL. *Pesquisa brasileira de mídia 2015: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira*. Brasília: Secom, 2014a.

BRASIL. Lei n. 13.005, 25 jun. 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Edição Extra, Seção 1, p. 1-7, 26 jun. 2014b.

BRASIL. Lei n. 13.185, 06 nov. 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). *Diário Oficial da União*, p. 1-2, 09 nov. 2015a.

BRASIL. *Mapa do encarceramento: os jovens do Brasil*. Brasília: Presidência da República, 2015b.

BRASIL. Lei n. 13.415, 16 fev. 2017. Reforma o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, p. 1-3, 17 fev. 2017.

BRITO, Benilda; NASCIMENTO, Valdecir. *Negras (in)confidências: Bullying, não. Isto é racismo. Mulheres negras contribuindo com as reflexões sobre a Lei 10.639/03*. Belo Horizonte: Mazza, 2013.

BRUNER, Edward M. Experience and its expressions. In: TURNER, V.; BRUNER, E. M. (ed.). *The anthropology of experience*. Urbana, Chicago: University of Illinois Press, 1986. p. 3-30.

BUTLER, Judith. Violence, mourning, politics. In: *Precarious life: the powers of mourning and violence*. London, New York: Verso, 2004. p. 19-49.

CALDEIRA, Teresa P. R. *Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo: Edusp; Editora 34, 2000.

CALDWELL, Kia L. "Look at her hair": the body politics of black womanhood in Brazil. *Transforming Anthropology*, v. 11, n. 2, p. 18-29, 2004.

CALIL, Ricardo. O guru acidental. *Revista Trip*, n. 190, 8 jul. 2010. Disponível em: <<http://revistatrip.uol.com.br/trip/o-guru-acidental>>.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projetos de lei e outras proposições. Disponível em: <www.camara.leg.br>. Acesso de 2014 a 2017.

CANAVÊZ, Fernanda. A escola na contemporaneidade: uma análise crítica do bullying. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 271-278, maio/ago. 2015.

CARPINEJAR, Fabrício. *Filhote de Cruz-credo: a triste história alegre de meus apelidos*. São Paulo: Girafinha, 2006.

CARVALHO, Salo de. *Mentes perigosas na academia: sobre plágios, responsabilidades, diagnósticos e estigmas*. 01 jun. 2015. Disponível em: <<http://emporiododireito.com.br>>.

CASEL - COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING. *Social and emotional learning and bullying prevention*. Prepared for the National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence. Nov. 2009. Disponível em: <www.casel.org/bullying/>.

CASTRO, João P. M. A construção de políticas públicas para a juventude: novas modalidades de gestão de segmentos sociais. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 55, n. 2, p. 657-701, 2012.

CHUNG, Jen. Cuomo: Subway Therapy post-it notes will be preserved. *Gothamist*, 16 dez. 2016. Disponível em: <<http://gothamist.com>>.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio/ago. 2013.

COLLIER, Stephen. J.; ONG, Aihwa (ed.). Global assemblages, anthropological problems. In: *Global assemblages: technology, politics, and ethics as anthropological problems*. Oxford: Blackwell Publishing, 2005. p. 3-21.

COLLINS, John F. *Revolt of the saints: memory and redemption in the twilight of Brazilian racial democracy*. Durham and London: Duke University Press, 2015.

CONANDA - CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Resolução n. 177, 11 dez. 2015. Dispõe sobre o direito da criança e do adolescente de não serem submetidos à excessiva medicalização. *Diário Oficial da União*, n. 242, p. 94, 18 dez. 2015.

CONRAD, Peter; BARKER, Kristin K. A construção social da doença: insights-chave e implicações para políticas de saúde. *Ideias*, Campinas, n. 3, p. 184-220, 2 sem. 2011.

CORNELL, Dewey; LIMBER, Susan P. Law and policy on the concept of bullying at school. *American Psychologist*, v. 70, n. 4, p. 333-343, maio/jun. 2015.

COSTELLO, Maureen B. *The Trump effect: the impact of the presidential campaign on our nation's schools*. Montgomery: Southern Poverty Law Center - SPLC, 2016.

COUTINHO, Luciana; OSORIO, Bruna. Conversações com adolescentes na escola: bullying ou mal-estar nas relações? *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 205-228, mar./jun. 2015.

CRAPANZANO, Vincent. A cena: lançando sombra sobre o real. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 357-383, 2005.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DAMATTA, Roberto. Sabe com quem está falando? Um ensaio sobre a distinção entre indivíduo e pessoa no Brasil. In: *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 6 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. p. 179-248.

DANIEL, E. Valentine. *Charred lullabies: chapters in an anthropography of violence*. Princeton: Princeton University Press, 1996.

DAS, Veena. *Life and words: violence and the descent into the ordinary*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 2007.

DAS, Veena; POOLE, Deborah. El estado y sus márgenes: etnografías comparadas. *Revista Académica de Relaciones Internacionales*, Madrid, v. 8, 39p., jun. 2008.

DEBERT, Guita G. A dissolução da vida adulta e a juventude como valor. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 16, n. 34, p. 49-70, jul./dez. 2010.

DELCOLLI, Caio. "Dancing Man", vítima de bullying por simplesmente dançar, ganha uma festa das grandes (vídeo). *Huffpost*, 27 maio. 2015. Disponível em: <www.huffpostbrasil.com>.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: *O mistério de Ariana*. Lisboa: Vega, 1996. p. 83-96.

DERBER, Charles; MAGRASS, Yale R. *Bully Nation: how the American establishment creates a bullying society*. Kansas: University Press of Kansas, 2016.

DOUGLAS, Mary. Witchcraft and leprosy: two strategies for rejection. In: *Risk and blame: essays in cultural theory*. London, New York: Routledge, 1992. p. 83-101.

DOUGLAS, Mary. Jokes. In: *Implicit meanings: essays in anthropology*. London: Routledge & Kegan Paul, 1993. p. 90-114.

DRUM - SOUTH ASIAN ORGANIZING CENTER. *Ending institutionalized bullying in our schools*. Statement, 04 nov. 2016. Disponível em: <www.drumnyc.org>.

DUARTE, Luiz Fernando D. Identidade social e padrões de “agressividade verbal” em um grupo de trabalhadores urbanos. *Boletim do Museu Nacional*, Rio de Janeiro, n. 36, p. 1-36, 15 out. 1981.

DUARTE, Luiz Fernando D. *Da vida nervosa nas classes trabalhadoras urbanas*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar; CNPq, 1988.

DUARTE, Luiz Fernando D.; RUSSO, Jane; VENANCIO, Ana Teresa A. (org.). *Psicologização no Brasil: atores e autores*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005.

DUARTE, Rachel. Bullying homofóbico resulta em agressão física e jovem deixa escola pública no RS. *Sul 21*, 19 mar. 2012. Disponível em: <www.sul21.com.br>.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 17, p. 5-19, maio/ago. 2001.

DUBET, François. Os limites da igualdade de oportunidade. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 171-179, dez. 2012.

DUNKER, Christian. Mal-estar, sofrimento e sintoma. *TV Cultura*, Campinas, Programa Café Filosófico CPFL, 2015a. Disponível em: <www.cpfcultura.com.br>.

DUNKER, Christian. Ressentimento de classe. *Le Monde Diplomatique Brasil*, 31 jul. 2015b. Disponível em: <www.diplomatique.org.br>.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Editorial. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 128, p. 645-648, jul./set. 2014.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. v. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

ELIAS, Norbert. A civilização dos pais. *Revista Sociedade e Estado*, v. 27, n. 3, p. 469-493, set./dez. 2012.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. Introdução: ensaio teórico sobre as relações estabelecidos-outsiders. In: *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. p. 19-50.

ESTÚDIO I. Cinco anos após o massacre de Realengo, mãe lança livro infantil em homenagem à filha. *Globo News*, 12 dez. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com>>.

EVANS-PRITCHARD, Edward E. Algumas reminiscências e reflexões sobre o trabalho de campo. In: *Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005 [1976]. p. 243-255.

EZRAHI, Yaron. Science and political imagination in the contemporary democracies. In: JASANOFF, S. (ed.). *States of knowledge: the co-production of science and social order*. London, New York: Routledge, 2004. p. 254-273.

FACCHINI, Regina. Falsa ameaça. *O Estado de S. Paulo*, 18 jul. 2015. Disponível em: <<http://alias.estadao.com.br/noticias/geral,falsa-ameaca,1727566>>.

FANTE, Cleo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2 ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Verus, 2005.

FASSIN, Didier. Another politics of life is possible. *Theory Culture Society*, v. 26, n. 5, p. 44-60, 2009.

FASSIN, Didier. *Enforcing order: an ethnography of urban policing*. Cambridge: Polity Press, 2013a.

FASSIN, Didier. Why ethnography matters: on anthropology and its publics. *Cultural Anthropology*, v. 28, n. 4, p. 621-646, 2013b.

FASSIN, Didier (ed.). *At the heart of the State: the moral world of institutions*. Chicago: University of Chicago Press, 2015.

FASSIN, Didier; RECHTMAN, Richard. *The empire of trauma: an inquiry into the condition of victimhood*. Princeton, Oxford: Princeton University Press, 2009.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. Tradução de Paula Siqueira. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 13, p. 155-161, 2005.

FEIJÓ, Rosemeri N. A internacionalização da educação superior no Brasil: a pós-graduação. In: XV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA. *Anais...* Mar Del Plata, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br>>.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. *Pro-posições*, v. 15, n. 1, p. 229-250, jan./abr. 2004.

FLANNERY, D. J. *et al.* Bullying Prevention: a summary of the Report of the National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. *Prevention Science*, v. 17, n. 8, p. 1044-1053, nov. 2016.

FNE - FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Conae 2014: o PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação*. Documento final. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/>>.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica em educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 10, p. 58-78, 1999.

FONSECA, Claudia. “Ordem e progresso” à brasileira: lei, ciência e gente na “co-produção” de novas moralidades familiares. In: FONSECA, C.; SCHUCH, P.; FERREIRA, J. (org.) *Direitos e ajuda humanitária: perspectivas sobre gênero, família e saúde*. Rio de Janeiro: Editora da Fiocruz, 2010. p. 151-181.

FONSECA, Claudia. Tecnologias globais de moralidade materna: as interseções entre ciência e política em programas “alternativos” de educação para a primeira infância. In: FONSECA, C.; ROHDEN, F.; MACHADO, P. S. (org.). *Ciências na vida: antropologia da ciência em perspectiva*. São Paulo: Terceiro Nome, 2012. p. 253-275.

FONSECA, Claudia; CARDARELLO, Andrea. Direitos dos mais e menos humanos. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 5, n. 10, p. 83-121, maio 1999.

FOUCAULT, Michel. Método. In: *História da sexualidade 1: a vontade do saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1977. p. 88-97.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. Introdução. In: *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 07-32.

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjectividade. *Revista de Comunicação e Linguagem*, Lisboa, v. 19, p. 203-223, 1993.

FOUCAULT, Michel. Disciplina. In: *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 115-192.

FOUCAULT, Michel. Aula de 17 de março de 1976. In: *Em defesa da sociedade*. Curso no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 285-315.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: *Estratégia, poder-saber. Ditos e Escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 203-222.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: *Ética, sexualidade e política. Ditos e Escritos V*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 264-287.

FRANCH, Mónica; SOUZA, Josilene P. Clocks, calendars and cell phones: an ethnography on time in a high school. *Vibrant*, v. 12, n. 2, p. 417-450, jul./dez. 2015.

FRANCISCO, Marcos V.; COIMBRA, Renata M. Análise do bullying escolar sob o enfoque da psicologia histórico-cultural. *Estudos de Psicologia*, v. 20, n. 3, p. 184-195, jul./set. 2015.

FRANKEL, Adam. *Relatório sobre a situação de violação de direitos humanos de mulheres transexuais e travestis afro-brasileiras*. Tradução de Alessandra Ramos. Documento resultado de estudo da organização Global Rights, 2012. Impresso.

FREITAS, Lorena. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In: SOUZA, J. (org.). *Ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009. p. 281-304.

FRICK, Loriane T. *Estratégias de prevenção e contenção do bullying nas escolas: as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha*. 274f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, Gabriel. El misterioso encanto de las víctimas. *Revista de Estudios Sociales*, n. 56, p. 117-120, abr./jun. 2016.

GAY, Peter. *O cultivo do ódio: a experiência burguesa da rainha Vitória a Freud*. v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GLUCKMAN, Max. Moral crises: magical and secular solutions. *Hau: Journal of Ethnographic Theory*, v. 4, n. 2, p. 369-405, 2014 [1965].

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GOLDENBERG, Mirian. Gênero, “o corpo” e “imitação prestigiosa” na cultura brasileira. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 543-553, 2011.

GONZÁLEZ, Rodrigo S. A política de promoção aos direitos humanos no Governo Lula. *Revista Debates*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 107-135, jul./dez. 2010.

GOULD, Deborah. On affect and protest. In: STAIGER, J.; CVETKOVICH, A.; REYNOLDS, A. *Political emotions: new agendas in communication*. New York, London: Routledge, 2010. p. 18-44.

GRAEBER, David. *The utopia of rules: on technology, stupidity, and the secret joys of bureaucracy*. New York, London: Melville House Publishing, 2015.

GRANEMANN, Sara. Europa se “latinoamericaniza” e troca Estado de bem-estar por política social à brasileira, diz professora. *Instituto Humanitas Unisinos*, 28 maio 2015. Disponível em: <www.ihu.unisinos.br>. Entrevista concedida a Cátia Guimarães (EPSJV/Fiocruz).

GROSSI, Miriam P. *Identidade de gênero e sexualidade*. s/d. Disponível em: <<http://miriamgrossi.paginas.ufsc.br>>. Acesso em: 25 maio 2017.

GUARESCHI, Pedrinho A.; SILVA, Michele R. (org.). *Bullying: mais sério do que se imagina*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

GUEDES, Simoni L. Por uma abordagem etnográfica dos contextos pedagógicos. In: GUEDES, S. L.; CIPINIUK, T. A. (org.). *Abordagens etnográficas sobre educação: adentrando os muros das escolas*. Niterói: Alternativa, 2014. p. 7-10.

HACKING, Ian. Construindo tipos: o caso de abusos contra crianças. *Cadernos Pagu*, n. 40, p. 7-66, jan./jun. 2013.

HANNERZ, Ulf. Being there... and there... and there! Reflections on multi-sited ethnography. *Ethnography*, v. 4, n. 2, p. 201-216, 2003.

HATHAWAY, Gisela S. de A. *O Brasil no regime internacional dos direitos humanos de crianças, adolescentes e jovens: comparação de parâmetros de justiça juvenil*. Consultoria Legislativa. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.

HIRSCH, Lee. *Bully*. Estados Unidos, 2011. Documentário, 99 min.

HOLANDA, Sérgio B. O homem cordial. In: *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 139-151.

HOLSTON, James. *Cidadania insurgente: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HORN, Claudia I. Pesquisa etnográfica com crianças: algumas possibilidades de investigação. *Revista Enfoques*, v. 13, n. 1, p. 1-19, dez. 2013.

ILLOUZ, Eva. *Cold intimacies: the making of emotional capitalism*. Cambridge: Polity Press, 2007.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal - 2013*. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Desafios e oportunidades do setor de telecomunicações no Brasil. *Comunicados do Ipea*, n. 57, 27 maio 2010.

IVY, Marilyn. Have you seen me? Recovering the inner child in late twentieth-century America. In: STEPHENS, S. (ed.). *Children and the politics of culture*. Princeton: Princeton University Press, 1995. p. 79-104.

JASANOFF, Sheila (ed.). *States of knowledge: the co-production of science and social order*. London, New York: Routledge, 2004.

JORNAL DA GLOBO. Atirador de Realengo grava vídeo e conta supostos motivos do crime. *TV Globo*, 12 abr. 2011. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=_Oi14J4920I>. Acesso em: 01 jan. 2017.

JUSBRASIL. *Jurisprudência*. Disponível em: <www.jusbrasil.com.br>. Acesso em: 19 maio 2017.

KARNAL, Leandro. O ódio no Brasil. *TV Cultura*, Campinas, Programa Café Filosófico CPFL, 2011. Disponível em: <www.cpficultura.com.br>.

KERSTENETZKY, Celia L. Consumo social e crescimento redistributivo: notas para se pensar um modelo de crescimento para o Brasil. *Revista de Economia Política*, v. 36, n. 1, p. 29-45, jan./mar. 2016.

KLEBOLD, Sue. *A mother's reckoning: living in the aftermath of tragedy*. New York: Crown Publishers, 2016.

KORBIN, Jill E. Children, childhoods, and violence. *Annual Review of Anthropology*, v. 32, p. 431-446, 2003.

LA FONTAINE, Jean. *Bullying: the child's view*. London: Calouste Gulbenkian Foundation, 1991.

LAGROU, Els. *A fluidez da forma: arte, alteridade e agência em uma sociedade amazônica (Kaxinawa, Acre)*. Rio de Janeiro: TopBooks, 2007.

LAGROU, Els. O riso grotesco e o riso festivo: narrativas e performances Kaxinawa. In: CAVALCANTI, M. L. V. C.; GONÇALVES, J. R. S. (org.). *As festas e os dias: ritos e sociabilidades festivas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009. p. 169-196.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LASÉN DÍAZ, Amparo. Autofotos: subjetividades y medios sociales. In: GARCÍA CANCLINI, N.; CRUCES, F.; CASTRO POZO, M. U. (coord.). *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. Madrid: Ariel, 2012. p. 253-272.

LATOUR, Bruno. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

LATOUR, Bruno. *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial, 2008.

LE BRETON, David. Entrevista de David Le Breton a Bárbara Duarte. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, v. 10, n. 28, p. 176-184, abr. 2011.

LE BRETON, David. O risco deliberado: sobre o sofrimento dos adolescentes. *Política & Trabalho*, n. 37, p. 33-44, out. 2012.

LEACH, Edmund R. Aspectos antropológicos da linguagem: categorias animais e insulto verbal. In: DAMATTA, R. (org.). *Leach*. São Paulo: Ática, 1983 [1964], p. 170-198.

LEACH, Edmund R. Cabello mágico. *Alteridades*, v. 7, n. 13, p. 91-107, 1997 [1967].

LEACH, Edmund R. Dois ensaios a respeito da representação simbólica do tempo. In: *Repensando a antropologia*. São Paulo: Perspectiva, 2006 [1961]. p. 191-209.

LEDERACH, John P. *Transformação de conflitos*. São Paulo: Palas Athena, 2013.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O totemismo hoje*. Lisboa: Edições 70, 1986 [1962].

LEWIS, Liana. Infância e agenciamento sobre representações raciais. In: FRANCH, M.; ANDRADE, M.; AMORIN, L. (org.). *Antropologia em novos campos de atuação: debates e tensões*. João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora, 2015. p. 251-270.

LIMA, Antonio Carlos de S.; CASTRO, João Paulo M. Notas para uma abordagem antropológica da(s) política(s) pública(s). *Antropológicas*, v. 26, n. 2, p. 17-54, 2015.

LINS, Rodrigo; FIGUEIREDO FILHO, Dalson; SILVA, Lucas. A redução da maioria penal diminui a violência? Evidências de um estudo comparado. *Opinião Pública*, Campinas, v. 22, n. 1, p. 118-139, abr. 2016.

LISBOA, Carolina S. M.; WENDT, Guilherme W.; PUREZA, Juliana R. (org.). *Mitos e fatos sobre bullying: orientações para pais e profissionais*. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2014.

LISBOA, Vinícius. Educadores pedem “blindagem social” em escola onde morreu Maria Eduarda. *Agência Brasil*, 08 abr. 2017. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br>>.

LOPES NETO, Aramis A. Bullying - comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, v. 81, n. 5, p. S164-172, 2005.

LOPES NETO, Aramis; MONTEIRO FILHO, Lauro; SAAVEDRA, Lucia H. *Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro: Abrapia, 2003.

LOURO, Guacira L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. *et al.* *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

MACHADO, Isadora V. *Da dor no corpo à dor na alma: uma leitura do conceito de violência psicológica da Lei Maria da Penha*. 282f. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

MACHADO JÚNIOR, Luiz B. S. *A construção do bullying nos discursos científicos produzidos no contexto brasileiro*. 213f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista, Assis, 2016.

MÃES EM LUTA. Anjos de Realengo. *Canal Futura*, 13 jun. 2016. Disponível em: <www.facebook.com/canalfuturaoficial/videos>.

MAGGIE, Yvonee; PRADO, Ana. O que muda e o que permanece o mesmo nas escolas cariocas: culturas de gestão e as representações dos estudantes. In: GUEDES, S. L.; CIPINIUK, T. A. (org.). *Abordagens etnográficas sobre educação: adentrando os muros das escolas*. Niterói: Alternativa, 2014. p. 69-81.

MAGNANI, José Guilherme C. Da periferia ao centro, cá e lá: seguindo trajetos, construindo circuitos. *Anuário Antropológico/2012*, v. 38, n. 2, p. 53-72, 2013.

MAIS VOCÊ. “No início era uma carta de suicídio”, desabafa jovem que foi espancado por ser gay. *TV Globo*, 22 mar. 2012. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com>>.

MANGUAL FIGUEROA, Ariana. Speech or silence: undocumented students’ decisions to disclose or disguise their citizenship status in school. *American Educational Research Journal*, v. 54, n. 3, p. 485-523, 2017.

MARAFON, Giovanna. *Vida em judicialização: efeito bullying como analisador*. 163f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

MARAFON, Giovanna. Judicialização da infância: da menoridade à prevenção do bullying. *entreideias*, Salvador, v. 3, n. 1, p. 79-93, 2014.

MARAFON, Giovanna; SCHEINVAR, Estela; NASCIMENTO, Maria L. Conflitos enquadrados como bullying: categoria que aumenta tensões e impossibilita análises. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 87-104, 2014.

MARTOCCI, Laura. *Bullying: the social destruction of self*. Philadelphia: Temple University Press, 2015.

MAUSS, Marcel. A expressão obrigatória dos sentimentos (rituais orais funerários australianos). In: *Ensaio de sociologia*. São Paulo: Perspectiva, 2001 [1921]. p. 325-335.

MAUSS, Marcel. Relações reais e práticas entre a psicologia e a sociologia. In: *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003 [1924]. p. 315-344.

MAYER, Adrian C. A importância dos “quase-grupos” no estudo das sociedades complexas. In: FELDMAN-BIANCO, B. (org.). *Antropologia das sociedades contemporâneas: métodos*. São Paulo: Global, 1987. p. 127-158.

MEDEIROS, Wandersonia M. B. *et al.* Competência emocional e bullying: uma visão da neurociência. *Pediatria Moderna*, v. 14, n. 5, p. 234-238, maio 2014.

MEIER, Marcos; ROLIM, Jeanine. *Bullying sem blá-blá-blá - Teen*. Curitiba: Intersaberes, 2013.

MELLO, Marco A. Um debate essencial. *O Globo*, 15 mar. 2011. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/biblioteca/PastasMinistros/MarcoAurelio/ArtigosJornais/919044.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

MIRANDA, Ana Paula M.; MAIA, Bóris. Olhares, xingamentos e agressões físicas: a presença e a (in)visibilidade de conflitos referentes às relações de gênero em escolas públicas do Rio de Janeiro. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 177-202, set./dez. 2017.

MISSE, Michel A violência como sujeito difuso. In: FEGHALI, J.; MENDES, C.; LEMGRUBER, J. (org.). *Reflexões sobre a violência urbana: (in)segurança e (des)esperanças*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006. p. 19-31.

MONROY ÁLVAREZ, Silvia. *O presente permanente: por uma antropografia da violência a partir do caso de Urabá, Colômbia*. 381f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MOORE, Michael. *Tiros em Columbine*. Estados Unidos; Canadá, 2002. Documentário, 120 min.

MORGAN, Marc. Extreme and persistent inequality: new evidence for Brazil combining national accounts, surveys and fiscal data, 2001-2015. *WID Working Paper Series*, n. 12, 51p., ago. 2017.

MORRISON, Brenda. School bullying and restorative justice: toward a theoretical understanding of the role of respect, pride, and shame. *Journal of Social Issues*, v. 62, n. 2, p. 371-392, 2006.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. *Adolescência, juventude e redução da maioridade penal*. Position Paper. Brasília: ONUBR, 2015.

NATALO, Samanta P. *O que os discursos sobre bullying podem nos dizer a respeito do mal-estar contemporâneo na educação? Evidências de um sintoma social*. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NOEL, Gabriel. *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar: una perspectiva etnográfica*. San Martín: UNSAM EDITA, 2009.

NYCDOE - NEW YORK CITY DEPARTMENT OF EDUCATION; NYPD - NEW YORK CITY POLICE DEPARTMENT. *Scanning in NYCDOE schools*. 21 jul. 2016. Disponível em: <<http://schools.nyc.gov>>.

OLIVEIRA, Amurabi; BÚRIGO, Beatriz D.; BOIN, Felipe. A antropologia, os antropólogos e a educação no Brasil. *Antropológicas*, v. 27, n. 1, p. 21-44, 2016.

OLIVEIRA, Camilla F. B.; BRITO, Leila M. T. Judicialização da vida na contemporaneidade. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 33, p. 78-89, 2013.

OLIVEIRA, Luís Roberto C. Existe violência sem agressão moral? *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 67, n. 23, p. 135-147, jun. 2008.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Antropologia e moralidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 24, p. 110-121, fev. 1994.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane M.; PASINI, Audri I.; LEVANDOWSKI, Gabriel. O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. *Revista Psicologia: teoria e prática*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 203-215, maio/ago. 2013.

OLWEUS, Dan. *Bullying at school: what we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2006.

OLWEUS, Dan. School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, v. 9, p. 751-780, 2013.

OLWEUS, Dan; LIMBER, Susan P. Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, v. 80, n. 1, p. 124-134, 2010.

ONG, Aihwa. *Buddha is hiding: refugees, citizenship, the new America*. Berkeley: University of California Press, 2003.

ORRANTIA, Juan. Where the air feels heavy: boredom and the textures of the aftermath. *Visual Anthropology Review*, v. 28, n. 1, p. 50-69, 2012.

ORTNER, Sherry B. Poder e projetos: reflexões sobre a agência. In: GROSSI, M. P.; ECKERT, C.; FRY, P. (org.). *Conferências e diálogos: saberes e práticas antropológicas*. Blumenau: Nova Letra, 2007. p. 45-80.

PEREIRA, Alexandre B. *"A maior zoeira": experiências juvenis na periferia de São Paulo*. 262f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PEREIRA, Alexandre B. Práticas culturais juvenis na metrópole: a etnografia como acesso às múltiplas experiências do urbano. In: FRANCH, M.; ANDRADE, M.; AMORIN, L. (org.). *Antropologia em novos campos de atuação: debates e tensões*. João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora, 2015a. p. 97-120.

PEREIRA, Alexandre B. Escritas dissonantes: escolarização, letramentos, novas tecnologias e práticas culturais juvenis. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 21, n. 44, p. 81-107, jul./dez. 2015b.

PEREIRA, Alexandre B. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 149-176, set./dez. 2017.

PERRENOUD, Philippe. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. São Paulo: Artmed, 2001.

PÉTONNET, Colette. Observação flutuante: o exemplo de um cemitério parisiense. *Antropolítica*, Niterói, n. 25, p. 99-111, 2008.

PINHEIRO, Paulo S. *World report on violence against children*. Geneva: United Nations, 2006.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. Racismo e punição a “pano, pão e pau”. *Carta Capital*, 01 set. 2014. Disponível em: <www.cartacapital.com.br>.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. Luzes antropológicas ao obscurantismo: uma agenda de pesquisa sobre o “Brasil profundo” em tempos de crise. *R@U*, v. 8, n. 2, p. 21-28, jul./dez. 2016.

PINTO, Nalayne M. Juventude, conflitos e consensos: estudo de caso em duas escolas. In: GUEDES, S. L.; CIPINIUK, T. A. (org.). *Abordagens etnográficas sobre educação: adentrando os muros das escolas*. Niterói: Alternativa, 2014. p. 83-96.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 225-270, 2007.

PITOMBO, João P.; GARCIA, Janaína; ADORNO, Luís. Segurança de creche põe fogo em crianças, mata 7 e morre em MG. *Folha de S. Paulo*, 05 out. 2017. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br>.

PORTER, Susan E. *Bully Nation: why America's approach to childhood aggression is bad for everyone*. St. Paul: Paragon House, 2013.

PORTO ALEGRE. Lei n. 10.866, 26 mar. 2010. Dispõe sobre o desenvolvimento de política “antibullying” por instituições de ensino e de educação infantil públicas municipais ou privadas, com ou sem fins lucrativos. *Diário Oficial de Porto Alegre*, p. 2, 29 mar. 2010.

PSOL - PARTIDO SOCIALISMO E LIBERDADE. *Ação Direta de Inconstitucionalidade*. Distribuição à imprensa. Disponível em: <http://cdn01.justificando.cartacapital.com.br/wp-content/uploads/2017/03/09171645/ADI_PSOL_-_Planos_de_Educacao_-_Lei_Fede.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2017.

R7. *Atirador Wellington Menezes de Oliveira [diz] que bullying motivou massacre*. Abr. 2011. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=fdGyjC9TFHI>. Acesso em: 01 dez. 2016.

RADCLIFFE-BROWN, Alfred R. Os parentescos por brincadeira; Nota adicional sobre os parentescos por brincadeira. In: *Estrutura e função nas sociedades primitivas*. Petrópolis: Vozes, 1973 [1940, 1949]. p. 115-146.

RAMALHO, Guilherme. Mãe que perdeu filha no massacre de Realengo lança livro infantil. *O Globo*, 25 out. 2016. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com>>.

RAMOS, Alcida R. *Indigenism: ethnic politics in Brazil*. Madison: University of Wisconsin Press, 1998.

REINHARDT, Marcelo C.; REINHARDT, Caciane A. U. Attention deficit-hyperactivity disorder, comorbidities, and risk situations. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v. 89, n. 2, p. 124-130, 2013.

REVISTA LADO A. *Aluno gaúcho manda carta de socorro contra bullying e comove comunidade*. 19 mar. 2012. Disponível em: <<http://revistaladoa.com.br>>.

RIAL, Carmen. Guerra de imagens, imagens de guerra. *Cadernos Pagu*, v. 47, e164713, 2016.

RIBEIRO, Fernanda B. Governo dos adultos, governo das crianças: agentes, práticas e discursos a partir da “lei da palmada”. *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 292-308, maio/ago. 2013.

RIBEIRO, William de G. Educação, cultura e ética: um recorte das pesquisas no Brasil sobre bullying nas escolas. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, v. 5, n. 3, p. 6-18, set./dez. 2015.

RIFIOTIS, Theophilos. Desafios contemporâneos para a antropologia no ciberespaço: o lugar da técnica. *Civitas*, Porto Alegre, v. 12, n. 3, p. 566-578, set./dez. 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Lei n.13.474, 28 jun. 2010. Dispõe sobre o combate da prática de “bullying” por instituições de ensino e de educação infantil, públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos. *Diário Oficial do Estado*, p. 2, 29 jun. 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Lei n. 14.705, 25 jun. 2015. Institui o Plano Estadual de Educação - PEE, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei Federal n. 13.005, de 25 jun. 2014. *Diário Oficial do Estado*, p. 1-14, 26 jun. 2015.

RITTO, Cecília. A construção de um monstro: na infância, humilhações e solidão; na juventude, jogos de tiro no computador. *Veja*, 08 abr. 2011. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br>>.

ROCHA, Ana Luiza C.; ECKERT, Cornelia. Imagens de violência e jogos perigosos, vulgarização da barbárie e projeções de cenas sociais? *Iluminuras*, n. 6, p. 1-20, 2002.

ROCHA, Ana Luiza C.; ECKERT, Cornelia. *Etnografia da duração: antropologia das memórias coletivas nas coleções etnográficas*. Porto Alegre: Marcavisual, 2013.

ROCHA, Ana Luiza C.; ECKERT, Cornelia. Etnografia com imagens: práticas de restituição. *Tessituras*, Pelotas, v. 2, n. 2, p. 11-43, jul./dez. 2014.

RODNEY, Pai. Homem é homem, mulher é mulher. *Carta Capital*, 13 out. 2017. Disponível em: <www.cartacapital.com.br>.

ROHDEN, Fabíola. Notas para uma antropologia a partir da produção do conhecimento, os usos das ciências, intervenções e articulações heterogêneas. In: FONSECA, C.; ROHDEN, F.; MACHADO, P. S. (org.). *Ciências na vida: antropologia da ciência em perspectiva*. São Paulo: Terceiro Nome, 2012a. p. 49-57.

ROHDEN, Fabíola. Prescrições de gênero via autoajuda científica: manual para usar a natureza? In: FONSECA, C.; ROHDEN, F.; MACHADO, P. S. (org.). *Ciências na vida: antropologia da ciência em perspectiva*. São Paulo: Terceiro Nome, 2012b. p. 229-251.

ROLIM, Marcos. *Bullying: o pesadelo da escola. Um estudo de caso e notas sobre o que fazer*. 174f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ROLIM, Marcos. *A formação de jovens violentos: para uma etiologia da disposicionalidade violenta*. 247f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ROSE, Nikolas. The biology of control. In: *The politics of life itself: biomedicine, power, and subjectivity in the twenty first century*. Princeton: Princeton University Press, 2007. p. 224-251.

ROSE, Nikolas. *Inventando nossos selves: psicologia, poder e subjetividade*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ROSE, Nikolas. *Debate sobre práticas de governo e ciências da/na vida*. Palestra proferida em aula aberta do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 21 out. 2014.

ROSE, Nikolas; NOVAS, Carlos. *Biological citizenship*. 2002. Disponível em: <<http://thesp.leeds.ac.uk/files/2014/04/RoseandNovasBiologicalCitizenship2002.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem L. S. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010.

ROSO, Larissa. Contra injustiças e preconceito, usuários atacam praticantes de bullying nas redes sociais. *Zero Hora*, 12 mar. 2015. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br>>.

SAN MATEO, Josexo. *Bullying: provocações sem limites*. Espanha; Portugal, 2009. Ficção, 112 min.

SANTOS, Andréia M.; GROSSI, Patricia K.; SCHERER, Patricia T. Bullying nas escolas: a metodologia dos círculos restaurativos. *Educação*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 278-287, maio/ago. 2014.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. Resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: OCDE; Instituto Ayrton Senna; Secretaria de Educação do Governo do Rio de Janeiro, 2014.

SARTI, Cynthia. A vítima como figura contemporânea. *Caderno CRH*, Salvador, v. 24, n. 61, p. 51-61, 2011.

SARTI, Cynthia; PEREIRA, Éverton L.; MEINERZ, Nádia. Avanços da resolução 510/2016 e impasses do Sistema Cep/Conep. *Revista Mundaú*, v. 2, p. 08-21, 2017.

SCHEPER-HUGHES, Nancy; SARGENT, Carolyn (ed.). Introduction. In: *Small wars: the cultural politics of childhood*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 1998. p. 1-33.

SCHNEIDER, Dorith. “Alunos excepcionais”: um estudo de caso de desvio. In: VELHO, G. (org.). *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. 8 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. p. 52-81.

SCHUCH, Patrice. *Práticas de justiça: uma etnografia do “campo de atenção ao adolescente infrator” no Rio Grande do Sul, depois do Estatuto da Criança e do Adolescente*. 345f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SCHUCH, Patrice. Tecnologias da não-violência e modernização da justiça no Brasil: o caso da justiça restaurativa. *Civitas*, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 498-520, set./dez. 2008.

SCHUCH, Patrice. Justice, culture and subjectivity. *Vibrant*, v. 9, p. 34-69, 2012.

SENADO FEDERAL. *Atividade legislativa*. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso de 2014 a 2017.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 14 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2009.

SERRANO, Pedro E. Excesso de leis e imprecisão normativa como mecanismos de exceção. *Carta Capital*, 13 fev. 2017. Disponível em: <www.cartacapital.com.br>.

SHORE, Cris. La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la “formulación” de las políticas. *Antípoda*, v. 10, p. 21-49, jan./jun. 2010.

SILVA, Ana Beatriz B. *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010a.

SILVA, Ana Beatriz B. *Bullying. Cartilha 2010 - Projeto Justiça nas Escolas*. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2010b.

SIMIÃO, Daniel S. Representando corpo e violência: a invenção da “violência doméstica” em Timor-Leste. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 133-224, jun. 2006.

SIMMEL, Georg. A natureza sociológica do conflito. In: MORAES FILHO, E. (org.). *Simmel*. São Paulo: Ática, 1983 [1908]. p. 122-134.

SLEIMAN, Cristina M. *Programa de prevenção ao bullying e cyberbullying: guia do professor*. Realização da OAB/SP. São Paulo: Ed. do Autor, 2016.

SMITH, Peter K.; KWAK, Keumjoo; TODA, Yuichi (org.). Reflections on bullying in Eastern and Western perspectives. In: *School bullying in different cultures: Eastern and Western perspectives*. Cambridge: University Printing House, 2016. p. 399-419.

SMOLKA, Ana Luiza B; LAPLANE, Adriana F.; MAGIOLINO, Lavinia L. S.; DAINEZ, Débora. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, jan./mar. 2015.

SOBRE-DENTON, Miriam. Stories from the cage: autoethnographic sensemaking of workplace bullying, gender discrimination, and white privilege. *Journal of Contemporary Ethnography*, v. 41, n. 2, p. 220-250, 2012.

SOUZA, Jessé (org.). *Ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

SOUZA, Jessé (org.). *Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

SOUZA, Jessé. *A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado*. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

SOUZA, Pedro H. G. F.; MEDEIROS, Marcelo. Top income shares and inequality in Brazil, 1928-2012. *Sociologies in Dialogue*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 119-132, jul./dez. 2015.

SPERB, Paula. Justiça libera palestras de Fabrício Carpinejar contra bullying. *Veja*, 25 set. 2017. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br>>.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; SANTINI, Paola M.; WILLIAMS, Lúcia C. A. Um livro a se debater: Bullying - mentes perigosas nas escolas, de Ana Beatriz Barbosa Silva. *Psicologia: teoria e prática*, v. 14, n. 1, p. 197-202, 2012.

STEPHENS, Sharon (ed.). Introduction: children and the politics of culture in “late capitalism”. In: *Children and the politics of culture*. Princeton: Princeton University Press, 1995. p. 3-48.

STEWART, Kathleen. Atmospheric attunements. *Rubric*, v. 1, p. 1-14, 2010.

STRATHERN, Marilyn. A relação: acerca da complexidade e da escala. In: *O efeito etnográfico e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2014. p. 263-294.

SUL 21. *Banrisul oferece empréstimos para servidores receberem salário na totalidade*. 03 ago. 2015. Disponível em: <www.sul21.com.br>.

TADVALD, Marcelo. Guerra santa de exportação: rituais iurdianos na Argentina e o diálogo com o contexto receptor. In: 28ª REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 2012, São Paulo. *Anais...* Brasília: Associação Brasileira de Antropologia, 2012.

TAMBIAH, Stanley J. A performative approach to ritual. In: *Culture, thought, and social action*. Cambridge: Harvard University Press, 1985. p. 123-166.

THE ECONOMIST INTELLIGENCE UNIT. *Os impactos da proibição da publicidade dirigida às crianças no Brasil*. Encomendado pelo Instituto Alana. Ago. 2017. Disponível em: <<http://criancaconsumo.org.br>>.

THE SIKH COALITION; THE ASIA AMERICAN LEGAL DEFENSE; EDUCATION FUND; THE NEW YORK CIVIL LIBERTIES UNION. *Bullying in New York City schools: educators speak out*. 2010. Disponível em: <<http://aaldef.org/Bullying%20Report.pdf>>.

THE WEEK. *Melania Trump's anti-bullying speech raised an obvious question, and Anderson Cooper asked it*. 04 nov. 2016. Disponível em: <<http://theweek.com>>.

THERBORN, Göran. Os campos de extermínio da desigualdade. *Novos Estudos*, v. 87, p. 145-156, jul. 2010.

TROVÃO, Felipe F. L. “O fenômeno bullying”: o reconhecimento do problema pelos profissionais e seu estudo enquanto enunciação pública de um “problema social”. 56f. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

TV UOL. *Vítimas de massacre em Realengo usam olimpíadas para pedir segurança*. 4 ago. 2016. Disponível em: <<https://tvuol.uol.com.br>>.

UNESCO - UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. *Stopping violence in schools: a guide for teachers*. Paris: Section for the Promotion of Rights and Values in Education, 2009.

UNITED NATIONS. *Ending the torment: tackling bullying from the schoolyard to cyberspace*. New York: Office of the Special Representative of the Secretary-General on Violence against Children, 2016.

UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS. Office of the High Commissioner. *OL BRA 04/2017*. 13 abr. 2017. Disponível em: <<http://www.ohchr.org>>.

UNITED STATES SECRET SERVICES; UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION. *The final report and findings of safe school initiative: implications for the prevention of school attacks in the United States*. Washington, D.C., 2004. Disponível em: <www.ed.gov>.

VAZ, Paulo R. G. Na distância do preconceituoso: narrativas de bullying por celebridades e a subjetividade contemporânea. *Galaxia*, São Paulo, n. 28, p. 32-44, dez. 2014.

VECCHIOLI, Virginia. “A luta pelo direito”: engajamento militante e profissionalização dos advogados na causa pelos direitos humanos na Argentina. 414f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

VELHO, Gilberto. O estudo do comportamento desviante: a contribuição da antropologia social. In: *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981a. p. 11-28.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981b.

VELHO, Gilberto. *Um antropólogo na cidade: ensaios de antropologia urbana*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

VIANNA, Adriana. Etnografando documentos: uma antropóloga em meio a processos judiciais. In: CASTILHO, S. R. R.; SOUZA LIMA, A. C.; TEIXEIRA, C. C. (org.). *Antropologia das práticas de poder: reflexões etnográficas entre burocratas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2014. p. 43-70.

VIANNA, Adriana; FARIAS, Juliana. A guerra das mães: dor e política em situações de violência institucional. *Cadernos Pagu*, v. 37, p. 79-116, jul./dez. 2011.

VIANNA, Claudia P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, S. C. (org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília: Abaré, 2013. p. 159-180.

VIÉGAS, Lygia de S.; HARAYAMA, Rui M.; SOUZA, Marilene P. R. Apontamentos críticos sobre estigma e medicalização à luz da psicologia e da antropologia. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 20, n. 9, p. 2683-2692, 2015.

VIGARELLO, Georges. *História do estupro: violência sexual nos séculos XVI-XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

VOZES DA IGUALDADE. *As motivações aparentes do bullying*. 15 fev. 2016. Disponível em: <www.youtube.com/channel/UCLenSx2zVwo3KPpCU5h64_w>.

WACQUANT, Loïc. *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. [A onda punitiva]. 3 ed. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

WACQUANT, Loïc. Três etapas para uma antropologia histórica do neoliberalismo realmente existente. *Caderno CRH*, Salvador, v. 25, n. 66, p. 505-518, set./dez. 2012.

WEEKS, Jeffrey. The sexual citizen. *Theory Culture Society*, v. 15, n. 3-4, p. 35-52, 1998.

WENDT, Emerson. Legislação brasileira sobre bullying e cyberbullying. *Emerson Wendt [blog]*, 04 mar. 2012. Disponível em: <www.emersonwendt.com.br>.

WIEVIORKA, Michel. O novo paradigma da violência. *Tempo Social*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 5-41, maio 1997.

WOLKE, Dieter; TIPPET, Neil; DANTCHEV, Slava. Bullying in the family: sibling bullying. *Lancet Psychiatry*, v. 2, n. 10, p. 917-929, out. 2015.

ZAN, Dirce D. P.; BATISTA, Elise H. M. Caminhos trilhados por uma professora-pesquisadora na discussão sobre bullying. *Nuances: estudos sobre educação*, v. 27, n. 3, p. 101-118, set./dez. 2016.

ZENOBI, Diego. *Familia, política y emociones: las víctimas de Cromañón entre el movimiento y el Estado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Antropofagia, 2014.