

Capítulo dois

crianças

O fenômeno *bullying* como uma interface da violência escolar: concepções teóricas e a experiência da prática escolar

crianças

Introdução

Esse capítulo aborda o *bullying* no ambiente escolar como uma forma de violência simbólica e estigmatização de crianças e adolescentes. Tal fenômeno é danoso ao processo de socialização de jovens que ainda estão em processo de construção da própria identidade. O problema torna-se ainda mais grave quando ocorre na escola, instituição que tem como objetivo formar os futuros cidadãos construindo uma sociedade democrática na qual a igualdade de direitos deve ser efetivada com respeito à diversidade que caracteriza uma sociedade plural e complexa como a brasileira.

De acordo com o artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹, o ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios: I) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura,

¹ Íntegra da Lei encontra-se no endereço eletrônico: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em : 20 mar. 2018.

o pensamento, a arte e o saber; III) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV) respeito à liberdade e apreço à tolerância; entre outros. É evidente que qualquer forma de discriminação no interior do ambiente escolar contraria os princípios da LDB e compromete o cumprimento da missão da educação nacional.

Ao longo do trabalho, identificamos o *bullying* ocorrido no ambiente escolar como uma forma de violência contra os princípios legais que deveriam nortear o ensino nacional. Nessas condições, a escola deixa de cumprir uma de suas principais missões, isto é, construir uma mentalidade democrática no corpo discente que favoreça a consolidação de uma sociedade na qual imperem o respeito às diferenças, e a intolerância ao preconceito e à discriminação. Infelizmente, esse tipo de violência é uma realidade em muitas das escolas brasileiras. Frente a isso, o presente trabalho apresenta argumentos em defesa do fortalecimento de uma sociedade plural e do respeito à diversidade.

O que apresentamos neste capítulo é fruto de um projeto de extensão realizado no ano de 2017, em duas escolas públicas do município de Cláudio, em MG. Nosso objetivo foi problematizar, através de um planejamento com atividades lúdicas e coletivas, os diferentes preconceitos e exclusões existentes na nossa sociedade com os alunos no ensino fundamental, no intuito de combater a falta de informação sobre o fenômeno *bullying* e promover ações de prevenção. Antes de falar propriamente sobre o fenômeno *bullying*, é preciso abordar um pouco o assunto cultura.

Os homens, assim como cultura, não podem ser vistos como seres únicos, pois sabemos que existem diferentes tipos de culturas bem como diferentes sujeitos no mundo, pertencentes a diferentes tipos de sociedades. Entretanto, como aponta Laraia (2005):

A nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade (p. 67).

Laraia (2005) diz que o modo como enxergamos o mundo é balizado pela ordem moral e valorativa, que é implantada em nosso subjetivo por um sistema cultural padronizado. Isso quer dizer que somos sujeitos produzidos socialmente e, ao mesmo tempo, produtores, já que reproduzimos com os outros, nos ambientes em que circulamos, a cultura que incide em nós. Ainda segundo o autor:

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam (p. 45).

Logo, a violência praticada contra alguém diferente, que não possui os mesmos atributos socializados em grupo, torna-se a ação e o modo como um grupo pensa em corrigir ou eliminar o que destoa da homogeneidade coletiva. Compreender a época em que vivemos é a chave para também compreendermos os tipos de violência que são impetrados. “Como?”, “De que forma?” e “O que se pretende?” são questionamentos que devemos nos fazer quando nos deparamos com o fenômeno da violência, principalmente em espaços educacionais.

Também devemos nos atentar para o fato de que a violência que ocorre no ambiente educacional é fruto também de uma violência a nível macro, do universal, na medida em que as diferenças sociais, de gênero, de raça/etnia e de sexualidade são historicamente perseguidas, classificadas e exterminadas. Sendo assim, se por um lado é importante que compreendamos a sociedade atual em que vivemos, não podemos de forma alguma esquecer do nosso passado recente. Herdamos, enquanto colônia, uma das piores violências, que é a escravidão. Além deste, nosso *apartheid* social também é atualmente a violência de gênero, de sexualidade, de classe, de padrão de beleza, entre outras tantas violências cotidianas.

Neste sentido, a violência também faz parte da relação homem-cultura, na medida em que passamos a ter contato com o que nos é estranho. Nós não estamos acostumados com o que nos é estranho ou exótico. É fácil identificarmos quem são os “estranhos”, os sujeitos que caminham

e não passam despercebidos na nossa cultura dominante. São vários os elementos que nos são colocados como aprendizagem cotidianamente, para que possamos diferenciar quem não compartilha das mesmas características/códigos.

Para aprofundar no tema do *bullying* escolar como forma de violência simbólica e estigmatização, realizamos pesquisas bibliográficas como fonte de fundamentos teóricos de um projeto de extensão como fonte de evidências empíricas.

Para fundamentar teórica e conceitualmente essa abordagem, buscamos referências fundamentais e, a partir destas, definimos os temas que articulamos para compreender o fenômeno em questão. Para caracterizar o *bullying* escolar, recorreremos ao trabalho da educadora Cléo Fante, especialista em *bullying*. A compreensão do *bullying* como uma forma de violência surgiu da leitura sobre a noção de “violência simbólica”, de autoria do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Por fim, aprofundamos na abordagem sobre “estigma” desenvolvida por Erving Goffman. Através dessas referências, articulamos o *bullying* como uma forma de violência simbólica e estigmatização, que contribui com o deterioramento da identidade de alunos ao longo do processo educacional. Ressaltamos que o problema é avesso aos ideais da educação formal e que inviabilizam a missão da escola como instrumento estratégico na construção de uma sociedade democrática, na qual as diferenças devem ser respeitadas no seio da diversidade.

1. Fundamentos teóricos

1.1 Compreendendo um pouco sobre o fenômeno *bullying* escolar

Recentemente, uma notícia² de assassinato varreu diversas mídias, trazendo um problema social sério, que vem acometendo

² Reportagem disponível em: <<https://g1.globo.com/goias/noticia/adolescente-suspeito-de-matar-a-tiros-dois-colegas-sofia-bullying-diz-estudante.ghml>>. Acesso em: 4 jan. 2017.

principalmente crianças e jovens. Falamos do fenômeno *bullying* explodindo em sua faceta mais catastrófica, no caso a morte de dois estudantes pelas mãos de um colega. O ocorrido aconteceu no Colégio Goyases, na cidade de Goiânia. Não iremos entrar nos detalhes da tragédia, nem é essa a intenção deste artigo. O que podemos dizer é que se o fenômeno *bullying* não tinha grandes consequências entre os brasileiros, pois, até então, não havia culminado em tragédias no nosso cotidiano, agora já podemos dizer que esse tipo de desdobramento se aproximou de nossas escolas, e essa realidade pode deixar de ser esporádica e se tornar uma constante, como em contextos norte-americanos.

Tragédias próximas a nós ajudam-nos a enfatizar a urgência de ressaltarmos esse fenômeno como algo a ser combatido por todos que estão envolvidos com a educação em instituições formais e informais. Recentemente, também foi noticiado o caso de Lúcia Puglia,³ aprovada em primeiro lugar em medicina, que trocou a escola privada pela pública por conta do *bullying* que sofria. Esse caso e o anterior são apenas alguns dos desdobramentos que envolvem *bullying* escolar. Muitos outros não destacados pela imprensa acontecem diariamente pelo Brasil afora e deixam sequelas, mágoas, vítimas, evasões, feridas e danos, por vezes irreversíveis, nos não aceitos, perseguidos, isolados, desdenhados, atacados. De acordo com Fante (2005):

Bullying: palavra de origem inglesa, adotada em muitos países para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão; termo que conceitua os comportamentos agressivos e anti-sociais, utilizado pela literatura psicológica anglo-saxônica nos estudos sobre o problema da violência escolar (p. 27).

Embora o termo *bullying* escolar seja ainda uma novidade para educadores, é importante salientar que a violência na escola sempre existiu, pois sempre houve perseguições, maus-tratos e rivalidades entre grupos, que são, muitas das vezes, considerados brincadeiras entre alunos

³ Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/aprovada-em-1-lugar-em-curso-na-usp-diz-que-trocou-escola-privada-por-publica-por-cao-da-bullying.ghtml>>.

pelos profissionais da educação, ora de distúrbios disciplinares ora de comportamentais. Afinal, a prova de que o fenômeno é antigo é que, no passado, essa discriminação era naturalizada como “coisa de criança”, “coisa de adolescente”. Qual de nós não presenciou ou sofreu com esse tipo de violência na década de 1980? De acordo com Fante (2005):

Por definição universal, *bullying* é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizem, ridicularizem e infernizem a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento *bullying* (p.27).

É muito comum que, ao pensarmos em violência escolar, tenhamos o costume de associá-la a brigas de gangues, enfrentamento entre grupos dentro da escola e violência contra o professor, que tem sido uma constante nos telejornais e tem assustado cada vez mais a comunidade escolar; contudo, mesmo com o arsenal de câmeras de segurança que tendem a se tornar as protagonistas da vigilância e da tentativa de controle e coerção de jovens e até de crianças, o fenômeno *bullying* escolar torna-se especialmente perigoso, já que ele acontece de modo quase invisível no cotidiano da escola. Trata-se de um modo astuto de crueldade, um jogo estratégico entre agressor e vítima, no qual o pacto de submissão leva a tragédias, como as que nos chegam através de veículos de comunicação tanto no exterior quanto, ultimamente, aqui no Brasil. Fante (2005) diz que:

Definimos o *bullying* como um comportamento cruel intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, através de “brincadeiras” que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar. Diversos estudiosos vêm dando suas definições e contribuições, ao longo do tempo, com respeito a esse tipo de comportamento. Porém, todas as definições convergem para a incapacidade da vítima em se defender. Apontamos também, aliado a essa tendência, o fato de que

a vítima não consegue motivar outras pessoas a agirem em sua defesa (p. 29-30).

Como aponta Fante (2005): “O *bullying* é um fenômeno mundial tão antigo quanto a própria escola” (p. 44). A autora, ainda diz que:

Os atos de *bullying* entre os alunos apresentam determinadas características comuns: são comportamentos produzidos de forma repetitiva num período prolongado de tempo contra uma mesma vítima; apresentam uma relação de desequilíbrio de poder, o que dificulta a defesa da vítima; ocorrem sem motivações evidentes; são comportamentos deliberados e danosos (p. 49).

Cada vez mais, é necessário que problematizemos as diferenças individuais enquanto uma diversidade de valores a serem incluídas e compreendidas em seus modos de existir, raça, sexualidades, classe, cultura, ideologia. Somos uma sociedade plural em modos de pensar e agir, entretanto, nem todas as diferenças são aceitas socialmente, nem todos os diferentes são bem vistos, bem compreendidos, e, aqui, refiro-me aos estudantes que portam algum tipo de característica que os leva a serem perseguidos. São várias as características, e isso se sabe, mas é pela prática do *bullying* escolar que é movida a perseguição na escola.

A violência escolar traduzida no *bullying* escolar é produzida pelo agressor que consegue irradiar seu poder de perseguição, seu raio de ação em toda sala de aula ou grupo, já que, mesmo se ele e seu grupo não atacarem o medo por si só já produz o efeito esperado por esses alunos agressores. De acordo com Fante (2014), muitas das vezes, a vítima acaba aderindo ao grupo de agressores por medo e por pressão.

Ainda segundo a autora, os comportamentos dos agressores, segundo especialistas, são oriundos de ausência de limites, carência afetiva e práticas abusivas que incluem maus-tratos, e isso tudo pode desdobrar-se em uma violência explosiva na escola. Assim, parece existir uma necessidade de reproduzir com o outro a violência que se sofre. Fante (2014) diz que:

A presença do fenômeno constitui realidade inegável em nossas escolas, independentemente do turno escolar, das áreas de localização, do tamanho das escolas ou das cidades, de serem as séries iniciais ou finais, de ser a escola pública ou privada. Isso significa que o *bullying* acontece em 100% das nossas escolas. Ele é o responsável pelo estabelecimento de um clima de medo e perplexidade em torno das vítimas, bem como dos demais membros da comunidade educativa que, indiretamente, se envolvem no fenômeno sem saber o que fazer (p. 61).

Os homens, assim como as culturas, não podem ser vistos como sendo únicos, pois, sabemos que existem diferentes tipos de culturas bem como diferentes sujeitos no mundo pertencentes a diferentes tipos de sociedades. Entretanto, como aponta Laraia (2005):

A nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade (p. 67).

Neste sentido, a violência também faz parte da relação homem - cultura na medida em que passamos a ter contato com o que nos é estranho, nós não estamos acostumados com o estranho ou o que é diferente. É possível identificarmos quem são os “estranhos” na sociedade moderna, os sujeitos que caminham e não passam despercebidos dentro de uma cultura dominante capitalista e competitiva. São vários os elementos que nos são colocados como aprendizagem cotidianamente para que possamos diferenciar quem não compartilha das mesmas características/códigos/regras e normas sociais. Algumas dessas características são o que configura o tema problematizado e investigado neste projeto de extensão, que é versado por saberes sociológicos, educacionais e históricos, para se discutir um velho problema escolar que é a perseguição intencional de um estudante ou um grupo de estudantes através de brincadeiras, xingamentos, nomeação de apelidos vexatórios a determinados estudantes, que, por algum motivo, destoam do julgamento de um código de normalidade dos demais estudantes. Este fenômeno ganha uma nomenclatura contemporânea chamada *bullying*.

Ações contra a violência escolar, em seu âmbito mais amplo, seja violência física ou simbólica, devem ser fomentadas por professores(as) e ter apoio da gestão escolar. O fenômeno *bullying* e suas consequências causam não apenas uma exclusão escolar como produz subjetividades violentas e amedrontadas. A pergunta que move este projeto é: como as escolas elencadas para as ações desta ação extensionista lidam com o *bullying* escolar? De acordo com Fante (2005):

A intolerância, a ausência de parâmetros que orientem a convivência pacífica e a falta de habilidade para resolver os conflitos são algumas das principais dificuldades detectadas no ambiente escolar. Atualmente, a matéria mais difícil da escola não é a matemática ou biologia; a convivência, para muitos alunos e de todas as séries, talvez seja a matéria mais difícil de ser aprendida (p. 91).

Quando se fala em fenômeno *bullying*, isso inclui também a questão de uma educação que leve em conta o debate e a inserção de temas/ categorias que circundam este tipo de violência nas escolas, como: raça, sexualidade, corpo, apelidos, gênero, cultura etc. Ou seja, falar de *bullying* é falar da exclusão e perseguição dessas categorias elencadas. Discutir e trabalhar em conjunto com professores e gestores escolares, buscando estratégias de combate desta violência, que é um ataque às diversidades escolares, significa lutar por um cotidiano escolar inclusivo e consciente, logo, é uma prática que diz respeito ao reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania.

[...] compreender a cidadania como Participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito [...] desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania (BRASIL, 1997, p. 69).

A escola, então, passa a ser o *locus* de uma construção prática e educativa, que precisa ser pautada pela diversidade, pluralidade, inclusão e

socialização, de modo a se tornar um ambiente acolhedor e de proteção à criança e ao adolescente. Este trabalho escolar em favor da cidadania deve ocorrer desde tenra idade até os anos finais do ensino médio. Pelo o que é exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de primeira a quarta série de 1997, este é uma ação sincrética de valores a serem trabalhados pela escola. Corpo docente e gestores são os agentes nessa perspectiva de planejamento e efetivação de políticas pedagógicas, visando à construção dessa educação libertadora de valores a serem cultivados em prol da diversidade escolar.

É sabido que uma formação não acontece apenas no âmbito do conhecimento dos conteúdos obrigatórios, que, por vezes, acabam por cristalizar ainda mais a concepção preconceituosa e de senso comum que parte dos alunos, corroborando com um julgamento deturpado sobre raça, sexualidades, corpo, gênero, entre outros temas, que ainda permanecem como coadjuvantes, pouco visibilizados nos currículos escolares.

A educação é um dos instrumentos para mudança, compreensão, empoderamento e formação de sujeitos ativos na busca de seus direitos, na luta pela democracia e respeito à diversidade. O fenômeno *bullying*⁴ torna-se, então, uma das violências que joga contra esta inclusão, é uma violência produzida por uma conjectura de fatores que vai desde a estrutura arquitetônica escolar, passando pelas relações interpessoais até o sistema de avaliação tradicional escolar, um tipo de avaliação classificatória que pode gerar rótulos, conceitos dos estudantes que carregam o fracasso avaliativo como um selo negativo nacional.

1.2 O bullying como forma de violência simbólica

Bourdieu inova a análise de classes sociais ao demonstrar que os fatores econômicos não são os únicos determinantes na reprodução

⁴ O *bullying*, termo sem equivalente em português, é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, de forma velada ou explícita, adotada por um ou mais indivíduos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Está presente na família, na escola, no trabalho, na comunidade, mas é na escola e no trabalho que o fenômeno *bullying* se revela, se acentua e marca de forma indelével a alma do indivíduo, aterrorizando-o e levando-o a reações desesperadas, podendo chegar até o suicídio (Fante, 2005).

da desigualdade. O sociólogo francês argumenta que os fatores culturais atuam juntamente com os fatores econômicos na reprodução da desigualdade entre as classes.

A educação, a compreensão sobre temas abstratos como arte, literatura, gosto musical, sofisticação política e outros temas ligados ao nível de instrução compõem disposições fundamentais que o indivíduo possui, ou não possui, para que esteja hábil na aquisição de competências que lhe permita atuar em diferentes campos da vida social. A presença de tais disposições resulta de um acúmulo de capital específico, isto é, o capital cultural.

[...] pode-se supor que cada sujeito deve ao tipo de aprendizagem escolar que recebeu um conjunto de esquemas fundamentais, profundamente interiorizados, que servem de princípio de seleção no tocante às aquisições ulteriores de esquemas, de modo que o sistema dos esquemas segundo os quais organiza-se o pensamento deste sujeito deriva sua especificidade não apenas na natureza dos esquemas constitutivos [...] (BOURDIEU, 2004, p. 209-210).

Bourdieu ressalta que as relações sociais são determinadas por sistemas simbólicos que definem hierarquias e distinções sociais. Portanto, a desigualdade entre classes dominantes e dominadas não se limita a desigual distribuição de capital econômico, mas também a desigual distribuição de fatores culturais. Bourdieu entende que os fatores culturais se convertem em um tipo específico de capital, o capital cultural. O autor reconhece que não há nenhum fator objetivo que garanta que uma cultura seja superior a outra, porém os grupos dominantes legitimam seus valores e percepções como elementos da cultura hegemônica. Como isso ocorre?

Os grupos dominantes garantem a reprodução de sua cultura como cultura legítima através das instituições sociais que controlam. Entre tais instituições, destacamos a escola. Ao longo do século XX, a educação formal praticada nas escolas revelou-se uma prática impositiva de percepções, crenças e saberes valorizados pela classe dominante. Desse modo, os valores, as virtudes e as competências difundidas na

escola já eram familiares aos alunos oriundos da classe dominante mesmo antes de se inserirem na educação formal. A transmissão de capital cultural não é uma exclusividade da escola.

A primeira fase da socialização na família é uma importante fonte de capital cultural. Crianças da classe trabalhadora sofrem um baque cultural maior ao entrarem na escola quando comparadas àquelas da classe privilegiada; as primeiras sentem-se em um ambiente estranho. Um dos primeiros obstáculos é a linguagem e o comportamento, pois crianças de classe baixa possuem formas de conversar e de agir que se apresentam em desarmonia com aquelas vigentes no ensino formal.

A socialização no ambiente familiar cria disposições que podem favorecer ou não o desenvolvimento do indivíduo nas sucessivas etapas de sua formação. Crianças das classes privilegiadas convivem em famílias nas quais é mais disseminado o *habitus* favorável às atividades intelectuais. O *habitus* é o que faz um indivíduo ser detentor de um gosto, valor ou opinião, ou seja, é um fator produzido culturalmente ao longo do processo de socialização. Alunos advindos de famílias privilegiadas apresentam disposições favoráveis às atividades intelectuais e conhecimento prévio, que tornam o saber escolar mais familiar para si.

De acordo com Bourdieu, a educação formal praticada nas escolas francesas em meados do século XX disseminou um padrão único de ensino, determinado pelos desígnios da classe dominante, no qual a lógica da meritocracia legitimou desigualdades. Esse fenômeno é compreendido como uma forma de arbítrio cultural, pois exprime a ideia de que existem uma cultura superior e outra inferior. A cultura superior seria da classe privilegiada social e economicamente e a cultura inferior pertenceria à classe popular. Nessas condições, a escola é o âmbito no qual se pratica uma violência simbólica pela qual a classe dominante legitima crenças, percepções, opiniões e atitudes.

A violência simbólica é feita através da fabricação de crenças, diretrizes e ordenamentos favoráveis à legitimação da cultura da classe

dominante como cultura legítima a ser reproduzida na escola. De acordo com o autor, a violência simbólica é:

Violência suave que ocorre onde se apresentam encobertas as relações de poder que regem os agentes e a ordem da sociedade global. Nesse sentido, o reconhecimento da legitimidade dos valores produzidos e administrados pela classe dominante implica o ‘desconhecimento’ social do espaço, onde se trava, simbolicamente, a luta de classes (BOURDIEU, 1989, p. 15).

A violência simbólica se efetiva quando os dominados acreditam na supremacia da cultura apresentada como legítima pela escola. Nessas condições, alunos oriundos das classes média e trabalhadora procuram ter bom desempenho escolar, mas com um grau de esforço mais elevado que alunos da classe dominante. Por outro lado, os alunos da classe popular que não conseguem sucesso na escola sentem-se inaptos para a cultura difundida no ensino formal e se resignam aos rótulos associados à incapacidade.

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno-burguês (ou, a fortiori, camponês e operário) não pode adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe (BOURDIEU, 1998, p. 55).

Ressaltamos que a cultura dominante no meio escolar, muitas vezes, vai além da imposição de um currículo difusor da alta cultura, pois, além disso, valoriza a história sob a perspectiva dos dominadores e reforça seus padrões como superiores; assim, as características estéticas e morais desejáveis serão aquelas da cultura dominante. Nesse caso, o padrão de beleza humana será o homem branco, esbelto, de cabelos lisos. No âmbito moral, vigoram a religião cristã e o preceito da heterossexualidade. Todos os alunos que não se adéquam às tais premissas serão sutilmente vistos como inferiores através de um ato de violência simbólica.

O presente trabalho faz o uso heterodoxo do conceito de violência simbólica para refletir o *bullying* no ambiente escolar como uma variável relevante do fenômeno abordado por Bourdieu. Desse modo, compreendemos o *bullying* como uma forma de violência no âmbito escolar. Trata-se de uma violência que, necessariamente, não se traduz em agressão física, mas que é desde suas primeiras manifestações uma violência simbólica na qual se inferioriza a identidade da vítima em função de traços físicos e morais desviantes dos padrões culturalmente dominantes.

Muitas vezes, alunos mal adaptados ao sistema escolar são vítimas de *bullying* ao serem rotulados como “burros”, “incapazes” e “deficientes”. Nesse caso, a violência simbólica encontra-se em plena sintonia com a abordagem de Bourdieu. Outras vezes, os alvos do *bullying* são indivíduos que destoam física ou moralmente dos padrões dominantes. Compreendemos que esse último caso implica em violência simbólica tanto quanto o primeiro. A discriminação e a deterioração da identidade ocorrem em função do desvio de aspectos legitimados culturalmente como superiores. Em todos os casos, as vítimas podem acreditar no discurso dominante, fortalecendo a violência simbólica da qual é vítima.

1.3 O *bullying* como forma de estigmatização

Goffman (1988) analisa os processos de interação social nos quais pelo menos um dos agentes envolvidos apresenta traços físicos ou de caráter destoantes do padrão de normalidade do grupo social em questão. As reflexões do autor são desenvolvidas no âmbito dos estudos da Escola de Chicago sobre a formação da identidade nos processos de interação social.

Historicamente, a noção de estigma surge na Grécia Antiga. Naquele contexto, o termo “estigma” se referia aos “[...] sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava.” (GOFFMAN, 1988, 11). Os gregos forjavam sinais no corpo dos estigmatizados no intuito de

designar um escravo, criminoso ou traidor. Tais traços determinavam uma pessoa ritualmente poluída que deveria ser evitada.

Atualmente, o termo é associado aos traços físicos e de caráter congênitos ou gerados no processo de socialização. Os traços físicos normalmente estigmatizados podem ser deficiências congênitas ou desvios dos padrões de normalidade como obesidade, raquitismo, cor da pele, tipo de cabelo etc. Os traços de caráter estigmatizados estão associados aos desvios do comportamento moralmente aceito em uma sociedade. Nesse caso, podemos citar o estigma como rotulação depreciativa de indivíduos que se comportam à revelia das expectativas sociais dominantes. É importante ressaltar que o estigma é relativo ao meio social, tal como pode ser criado em interações específicas. Portanto, os traços estigmatizados não só são depreciativos devido ao sentido que lhes são atribuídos social e culturalmente.

O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem horroroso nem desonroso (GOFFMAN, 1988, p. 13).

Goffman (1988) constata a existência de três tipos de estigma: 1º) as deformidades físicas e abominações do corpo; 2º) as culpas de caráter individual, as fraquezas de vontade, as paixões tirânicas, as crenças falsas, a desonestidade e desvios de comportamento associados a distúrbio mental, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio etc.; 3º) os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos por linhagem e contaminar todos os membros de uma família. Em todos os tipos de estigma, ocorre a discriminação do indivíduo quando seus traços desviantes são percebidos na interação, ou seja, “[...] um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra [...]” (GOFFMAN, 1988, 14). Quando isso ocorre, os agentes envolvidos na interação

deixam de olhar para os demais traços do indivíduo estigmatizado e ignoram suas demais qualidades.

Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida: Construímos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social (GOFFMAN, 1988, p. 15).

A discriminação gerada pelo estigma é agravada quando o indivíduo estigmatizado incorpora o preconceito desenvolvido ao seu respeito. Nesse caso, ele tende a ter as mesmas crenças sobre sua identidade que os demais, ou seja, houve a incorporação dos padrões da sociedade em que vive. O resultado psicológico para o estigmatizado é a vergonha. O indivíduo passa a perceber seus próprios atributos como impuros e depreciativos. Desse modo, ele passa a desejar não ser um portador de tais traços. De acordo com o autor, a incorporação do estigma pelo seu portador é apenas uma das partes de seu processo de socialização.

Uma das fases desse processo de socialização é aquela na qual a pessoa estigmatizada aprende e incorpora o ponto de vista dos normais, adquirindo, portanto, as crenças da sociedade mais ampla em relação à identidade e uma ideia geral do que significa possuir um estigma particular. Uma outra fase é aquela na qual ela aprende que possui um estigma particular e, dessa vez detalhadamente, as consequências de possuí-lo (GOFFMAN, 1988, p. 41).

Goffman demonstra que o estigma é uma projeção de preconceitos por parte da sociedade em indivíduos com traços desviantes. O autor ressalta que esse processo implica na deterioração da identidade do indivíduo estigmatizado. Ele pode reagir às rotulações depreciativas de vários modos: isolando-se, reagindo agressivamente, envergonhando-se e até mesmo desenvolvendo processos depressivos. O indivíduo estigmatizado é discriminado em função de traços depreciados

culturalmente que ocultam suas demais qualidades e inviabilizam a efetivação de uma autoimagem saudável.

Consideramos o fenômeno *bullying* como um processo de estigmatização de indivíduos dotados de traços culturalmente desviantes. A abordagem de Goffman sobre estigma enriquece a reflexão sobre o fenômeno do *bullying* na escola e vem a ser mais um fundamento teórico sobre os processos de preconceito e discriminação que acometem indivíduos com traços físicos ou de caráter desviantes dos padrões vigentes em uma sociedade.

1.4 As tensões em sala de aula e o desdobramento em *bullying* escolar

A sala de aula é um espaço privilegiado para a ocorrência do fenômeno *bullying*. Nesse espaço, os diferentes sujeitos manifestam diferentes subjetividades. As subjetividades são cálculos internos que se constroem de acordo com a relação que o indivíduo possui com o meio externo. São modos de introjetar determinados valores, verdades, crenças e conhecimentos que, para ele, são razoáveis de se cultivar nessa relação entre o indivíduo e o coletivo.

Na sala de aula, as tensões e conflitos decorrem do falar, do discursar sobre o outro, uma prática de contar e contar-se. Trata-se de uma relação de poder e saber que, no contato com o outro, faz com que o sujeito se transforme, vigiando-se, controlando-se, tendo como balizador dessa prática discursiva o ato de narrar-se e narrar o outro enquanto um jogo de verdades. Foucault (2006) vai chamar de jogo de verdades justamente pelo fato de que o discurso, na relação com o outro, vai ou não se constituir como uma verdade. Assim, é preciso atenção para o poder que baliza esses discursos e que faz deles aceitos ou não. Subjetividade, então, para Foucault (2006, p. 236), seria “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo”.

A relação de duplo movimento ocorre justamente no cálculo entre as forças externas que subordinam o sujeito e a sua própria força interna, autônoma, que lhe confere certa liberdade nessa relação. A relação de poder e verdade precisa ser vista pela ótica da inclusão e exclusão, ou seja, pela ótica da prática social e pelo lugar de fala do sujeito em relação ao outro. Sua posição nesse diagrama social fará com que ele subjetive, ou seja, subjetivado por um conjunto de valores, regras, normas, padrões de conduta etc.

Desse modo, a sala de aula é um lugar de autoafirmação no jogo de contar-se, no ato de nomear o outro de acordo com um jogo de interesse individual ou de um pequeno grupo. A autoafirmação, muitas vezes, ocorre de forma agressiva no intuito de subjetivar o outro como sendo uma pessoa detentora de alguma característica moral, física, cognitiva diferente das demais. Como aponta Fante (2005):

Caso exista na classe um agressor em potencial ou vários deles, seu comportamento agressivo influenciará nas atividades dos alunos, promovendo interações ásperas, veementes e violentas. Devido ao temperamento irritadiço do agressor e à sua acentuada necessidade de ameaçar, dominar e subjugar os outros de forma impositiva pelo uso da força, as adversidades e as frustrações menores que surgem acabam por provocar reações intensas. Às vezes, essas reações assumem caráter agressivo em razão da tendência do agressor a empregar meios violentos nas situações de conflitos. Em virtude da sua força física, seus ataques violentos mostram-se desagradáveis e dolorosos para os demais. Geralmente o agressor prefere atacar os mais frágeis, pois tem certeza de poder dominá-los, porém, não teme brigar com outros alunos da classe: sente-se forte e confiante (p. 47-48).

Por isso, o aluno em sala de aula que demonstrar uma subjetividade mais “fraca”, de mais timidez, medo, vergonha, acanhamento, irá se tornar fatalmente o aluno a ser perseguido, o bode expiatório, um aluno que logo será perseguido e detectado como sendo um alvo fácil para maldades. Ao reconhecer no aluno um potencial alvo, o agressor vai se empoderando de forma rápida, criando uma autoestima para poder

manipular, maltratar, tornando-se um sujeito poderoso aos olhos dos outros alunos e sendo temido da sala. Ainda segundo Fante (2005):

É comum que a vítima não conte para os professores e para os pais o que lhe acontece na escola. Também é comum que os outros alunos participem dos maus-tratos ao bode expiatório, já que todos sabem, por um lado, que ele é frágil e não se atreve a revidar e, por outro, que nenhum dos alunos mais fortes da classe sairão em sua defesa. A partir do momento em que os valentões da classe o atacam, o aluno agredido chega até a estranhar quando pouco hostilizado, pois, no fundo, acredita que não tem valor e que é merecedor dos ataques. Aos poucos vai se isolando do grupo-classe, uma vez que sua reputação se torna cada vez pior entre seus companheiros por causa das constantes gozações e dos ataques abertos, ficando evidente para todos que não serve para nada (p. 49).

Portanto, a sala de aula é um *locus* de possibilidade para os casos de *bullying* escolar, seja ele qual tipo for, pois, segundo Fante (2005), existem dois tipos de manifestação para o *bullying* escolar, direta e indireta; a direta ocorre por meio de agressões físicas, como chute, soco, tapa, empurrão, beliscões, ataques com bolinhas de papel ou pedaços de borracha; e as indiretas são aquelas que, segundo a autora, produziram maiores danos psíquicos. Este tipo acontece por meio de rumores, fofocas disseminadas, que logo ganham proporções gigantescas no meio escolar que, obviamente, provoca o pior dos desdobramentos, que é a exclusão do estudante do meio escolar.

2. Abordagem empírica – Caminhos investigativos

Foram duas escolas públicas escolhidas do município de Cláudio/MG: José Augusto Magalhães, localizada na zona rural de Cláudio, e Inocêncio Amorim, localizada na zona urbana de Cláudio. A escolha das escolas deu-se pelo fato de as alunas voluntárias já terem contato com as escolas. O projeto foi levado para as diretoras das escolas, para que houvesse anuência destas. Não se pode impor uma pesquisa/extensão para uma determinada escola, mas, sim, negociar as possibilidades de

ação, ou seja, uma ação extensionista só é possível em uma escola se esta estiver de acordo com sua viabilidade e enxergar o seu significado para a escola. Falar em prática de extensão é lembrar que Freire (1971) aponta que: “O termo extensão, indica a ação de estender e de estender em sua regência sintática de verbo transitivo relativo, de dupla complementação: estender algo a [...]” (p.20). Neste sentido, a intenção deste projeto foi de produzir uma relação dialógica com as escolas elencadas e expandir o significado de alteridade, respeito, solidariedade, integridade, cidadania e direitos humanos com as ações planejadas. A pesquisa participante ou pesquisa-ação talvez seja um dos caminhos mais adequados para ações de extensão. Isto, pelo fato de que esta metodologia advoga pela pesquisa prática. Como aponta Demo (2008).

Não se trata de qualquer prática, porque generalização excessiva retiraria sua especificidade, sobretudo fugiria do conceito de “práxis histórica”, tomando como história com sujeito capaz de a direcionar, pelo menos parcialmente [...] Pesquisa prática não substitui as outras. Mais que isso, convive com as outras e pode ser unilateralmente como as outras (p.40).

Demo (2008) diz também que a Pesquisa Participante descobriu logo a importância não só da metodologia quanto do conhecimento, uma vez que este tipo de pesquisa apresenta o cunho científico e também o cunho educativo. Se o cunho científico se preocupa com o cuidado que devemos ter com a metodologia e com os usos epistemológicos referenciais, o cunho educativo se preocupa com o questionamento, com o lado formativo do sujeito, com seu lado crítico. É um tipo de pesquisa que destoa do academicismo positivista que as Universidades ainda tendem a utilizar. Sabemos que o engajamento no sentido positivista não soa como sendo uma possibilidade viável, por vezes vista como suspeita, mas é esse exatamente o lado que potencializa o encontro entre a universidade e os sujeitos pesquisados, o modo como se estabelece uma relação dialética de diálogo e comunicação na possibilidade de transformar os sujeitos envolvidos e o meio que se direciona à ação extensionista.

Além do que é uma metodologia que proporciona o estudo para a intervenção, diagnóstico da realidade escolar e comunidade. Lembrando que Vasquez (1968) distingue alguns tipos de práxis e uma delas é a práxis política que, segundo ele: “enquanto atividade prática transformadora alcança sua forma mais alta na práxis revolucionária” (p. 195). Logo, é uma práxis social que pode reverter discriminações no cotidiano já que a educação é um ato político de um agir em prol de um currículo que inclui as diferenças sejam elas de gênero, de classe, de raça, de anatomia, etc.

Além disso, Vásquez (1968) diz que: “a necessidade de transformar (a si e ao mundo) move a necessidade de conhecer e estabelecer finalidades” (p. 83); com isso, o autor quer dizer que com o ato de engajar-se em uma atividade prática de extensão ou de pesquisa com/na escola é uma forma de buscar transformar positivamente a realidade.

No mais, fazer extensão é um modo de romper com a dualidade entre teoria e prática. Sobre isso, sabemos que a formação de educadores no Brasil desde a década de 30, quando se começou a preocupação com o ensino formal e formação de professores, tem sofrido com a disparidade de teoria e prática, pelo fato de haver desde o começo desta formação de professores uma tendência a reproduzir modelos externos e uma confusão entre currículo e formação prática de estágio. Assim, uma opção para aproximar os alunos com a escola é a prática extensionista. De acordo com Pimenta (1994):

A atividade docente é objeto de estudo da Didática na medida em que o seu cerne é o ensino-aprendizagem. A didática, por sua vez, é área do estudo da Pedagogia – ciência que estuda a educação, a práxis educativa, enquanto uma práxis social (p. 97).

Entendemos práxis social como justamente essa possibilidade de engajar-se em projetos, sejam eles de pesquisa ou extensão, logo, podendo o estudante se movimentar em direção à prática que o transforma, assim como local em que estiver atuando como agente de transformação.

3. O caminho que o projeto se propôs se configurou nas seguintes ações:

As atividades relacionadas abaixo, realizadas em ambas as escolas, fizeram sentido ao caracterizar uma ação extensionista, ou seja, observar, entrevistar, coletar, fotografar, problematizar, oficiar e cartografar, que não devem ser apenas ações individuais, mas sim na relação com alguém, estendendo algo a alguém. Nesse sentido, o passo a passo abaixo possibilita e objetiva uma ação de comunicação e práxis educacional, ou seja, o desdobramento e produção de conhecimento coletivo que nada mais é que teoria e prática vinculadas a uma possível transformação da realidade.

Uma das ações que caracteriza a extensão e que foi apontada acima é a observação. O ato de observar dos extensionistas é de suma importância para um projeto de extensão. A observação deve acontecer precedida de uma revisão bibliográfica, que foi o que fizemos antes mesmo de termos contato com as escolas. Já que elencamos dois livros fundamentais para entender a prática do *bullying* escolar e também o que seria fazer extensão.

Contudo, há interfaces que, muitas das vezes, fogem do esperado, do planejado: detalhes arquitetônicos, detalhes da movimentação dos estudantes e até dos funcionários da escola que capturam o olhar dos extensionistas. Por vezes, misturamos o olhar com o observar, o que é comum quando se trata de jovens extensionistas. Também é comum que haja uma ansiedade por capturar fenômenos do cotidiano e que não necessariamente dizem algo do objeto de pesquisa. De acordo com Vianna (2003): Uma observação pode ser “aberta”, quando o observador é visível aos observados que sabem que estão sendo objeto de uma pesquisa, ou “oculta”, os observados não sabem que estão sob observação (p. 18).

Neste sentido, nossas observações parecem ter sido “abertas”, já que tanto professores quanto as crianças pareciam saber que éramos o grupo que sempre ia nas escolas falar de *bullying* para eles.

Para cada escola, houve uma dupla de alunas voluntárias para trabalhar as ações planejadas. Nossa primeira ação foi confeccionar juntamente com os alunos um crachá para visibilizar a identidade de cada um. A ideia era poder realizar uma exibição coletiva no sentido de como cada um se autoenxergava através do desenho. Observar os desenhos infantis é importante pela riqueza de detalhes, a forma como a criança percebe o seu cabelo, o seu rosto, o seu corpo, seu universo subjetivo de gênero, classe, raça etc.

Figuras 1 e 2 – Crachás de identidade das crianças.

Fonte: Arquivo do projeto, 2017.



Figuras 3, 4, 5 e 6 – Crachás de identidade das crianças.

Fonte: Arquivo do projeto, 2017.





A segunda atividade pensada pela equipe foi uma roda de conversa com as crianças sobre o tema *bullying*. O objetivo dessa atividade foi compreendermos o grau de conhecimento que as crianças possuíam sobre o assunto e, assim, podermos balizar estratégias de ação para trabalhar com elas nas atividades futuras. A pergunta disparadora para a conversa foi: O que você considera como sendo *bullying* na escola? Houve uma chuva de respostas, muitas com os seguintes termos ditos repetidamente que, em nível quantitativo, somaram: (Apelidos - 16), (Palavrões - 7), (Briga - 2), (Roubar/tomar lanche - 2), (Racismo - 2), (Sexo - 1). Os apelidos são nomes criados muitas das vezes para estigmatizar o outro por conta de algum detalhe físico, de personalidade, de gênero/sexualidade, de raça etc.

Os apelidos, além de camuflarem a origem de um nome difícil ou estranho, também se tornam um selo de reconhecimento do sujeito no grupo. Os apelidos podem vir da infância, vindo a desaparecer com o tempo ou não, à medida em que reencontramos os ciclos sociais de infâncias. Os apelidos demarcam, mais notadamente, um ritual que ocorre na escola, pelo batismo do grupo de amigos ou até de professores, conferindo um novo chamamento ao novato-calouro. Porém, o que pode ser uma brincadeira benéfica pode ser, também, uma inconveniência.

Os apelidos, de fato, podem mesmo estigmatizar o outro. O estigma social pode ser produzido pelo batismo de um apelido maldoso e

disseminado como fofoca pelo espaço escolar. Goffman (1988) destaca vários tipos de estigma: do corpo, do caráter e tribais. Qualquer que seja o estigma, todos possuem a característica de afastar o sujeito que poderia ser recebido socialmente pelo grupo por conta de um traço que o identifica de modo depreciativo em detrimento a outros atributos seus. Contudo, é provável que ocorressem casos de ambivalência nessa relação, ou seja, para o calouro, receber um apelido poderia ser uma honraria digna de pertencimento do grupo, mesmo que nem todos os apelidos trouxessem uma carga simbólica desejável e fácil de lidar no cotidiano. A questão é que, segundo Goffman (1988), muitas das vezes, utilizamos, em nosso cotidiano, palavras para estigmatizar, sem mesmo pensar no seu significado original.

Tendo em vista o prévio mapeamento acima, pensamos atividades com o enfoque na prevenção de apelidos colocados como batismos maldosos, atividades que ajudassem a pensar de forma consciente o discursivo nas brincadeiras – ou seja, trabalhar o perigo das palavras usadas sem reflexão –, palavrões e o respeito para com o que é do colega, assim, as atividades que se seguem foram pensadas no sentido de poder levá-los a se atentarem para o que é indevido na escola como o roubo de merenda do colega.

A terceira atividade foi apresentar o tema em forma de um teatro para as crianças de ambas as escolas. A intenção foi reproduzir, na prática, enquanto encenação, os conhecimentos que estas demonstraram na atividade anterior. A respeito do teatro enquanto uma arte que é importante para a escola, este pode ser entendido como uma forma de arte educativa. O teatro pode acontecer na escola e se fazer presente enquanto uma atividade integradora e interdisciplinar, por meio da qual é possível trabalhar expressão, conceitos e significados, reunindo aspectos sociais e culturais.

O ensino de artes, no caso, o trabalho com o teatro, não tem por objetivo diminuir carga horária das aulas formais, muito menos ser um mero entretenimento sem fins ou objetivos. O teatro é uma prática pedagógica que une a arte e o ensino.

Figuras 7 e 8 – Teatro realizado sobre *bullying* escolar.

Fonte: Arquivo do projeto, 2017.



O teatro, realizado em ambas as escolas, serviu para trazer à tona a percepção das crianças a respeito de suas experiências com o assunto. A encenação foi a todo momento dialogada com a plateia infantil, que dava sugestões sobre como o garoto malvado (professor orientador), poderia ser conscientizado sobre as maldades feitas com Teca (voluntária 1) e Lalá (voluntária 2). Essa atividade teatral serviu para trazer o lúdico enquanto uma ferramenta conscientizadora, de modo que também conseguimos, com a linguagem teatral, alcançar o universo infantil, que possui a ludicidade como meio de comunicação e aprendizagem.

A quarta atividade foi realizada apenas na escola José Augusto Magalhães por iniciativa da voluntária 1. A atividade consistiu na confecção de uma boneca gigante, processo de colagem pelas crianças. A intenção foi que elas pudessem utilizar as cores, texturas e símbolos que quisessem na construção de uma fictícia amiga de papel. A ideia deu certo no quesito diversidade, já que a boneca se tornou um símbolo plural pela diversidade racial, de cores, religiosa, já que colocaram um cordão com crucifixo no seu pescoço, os óculos representam também diversidade, ou seja, alguma criança quis inserir este objeto que caracteriza uma condição especial para a visão, e, por fim, todas as crianças artistas assinaram a obra produzida.

Figura 9 – Boneca construída pelas crianças.

Fonte: Arquivo do projeto, 2017.



A quinta atividade foi fazer uma sessão de cinema com as crianças de ambas as escolas com um curta de animação chamado “Que papo é esse de bullying”, um projeto educacional desenvolvido pelo Grupo Conect. O curta enfatiza o perigo do *cyberbullying* e também como o aluno deve agir em perseguições na escola, no caso, elas devem procurar ajuda de professores, pais ou qualquer outro adulto responsável. É esse o conteúdo instrutivo que o curta ensina.

Figura 10 – Sessão de cinema – Que papo é esse de bullying.

Fonte: Arquivo do projeto, 2017.



A sessão foi avaliada como um sucesso tanto por nós quanto pelas professoras, tendo em vista não apenas a satisfação das crianças pela exibição, mas também pela interação que gerou a sessão. As crianças expuseram exemplos, fizeram perguntas e, claro, divertiram-se muito com o momento coletivo.

A sexta etapa foi a aplicação de um questionário semiestruturado para 6 professoras de ambas as escolas. O questionário, foi composto por 5 perguntas. Quando se questiona se as professoras tiveram contato com o tema *bullying* ou agressão/perseguição em sua formação acadêmica, 3 das 6 professoras responderam que não tiveram contato com o tema.

Quando se pergunta sobre a dificuldade no trabalho com o *bullying* na escola, a família aparece como sendo a instituição que deveria educar para o combate a essa prática. Na fala, o conselho tutelar também aparece como sendo uma possível parceria da escola.

Ao perguntar se, no tempo escolar, as professoras sofreram com a prática de perseguição, de tortura psicológica (*bullying*), houve respostas positivas relacionadas com chacotas ao nome da professora, ou perseguições a outra e uma terceira que relatou que sofria por ser negra.

A sétima e última etapa foi de encerramento com a entrega de uma cartilha feita pela equipe de voluntários do projeto. A cartilha com conteúdo de prevenção foi feita manualmente e entregue para todas as crianças. O conteúdo da cartilha versa sobre uma pequena historinha em que personagens se envolvem em uma situação de *bullying* na escola. Os desenhos não foram coloridos propositalmente no sentido de deixar as crianças participarem da confecção ao escolherem a própria cor de pele dos personagens, cor do cabelo, do cenário etc. Deixamos uma cópia para a escola juntamente com fotografias das atividades e com o compromisso de retornarmos com os resultados divulgados e para revermos as crianças do projeto.

Figura 11 – A cartilha que conta sobre uma historinha de bullying.

Fonte: Arquivo do projeto, 2017.



Algumas considerações finais

Concluímos para esta pesquisa de extensão que ambas as escolas possuíam de fato uma demanda de ação para o combate ao *bullying*. Mesmo que o assunto já tivesse aparecido em outros momentos pedagógicos, um projeto que tem por objetivo o assunto foi bem-vindo em ambas as escolas.

Os apelidos, a raça e aspectos relacionados ao corpo foram os motivos principais das perseguições e das brincadeiras maldosas relatadas pelos alunos e mesmo, foi possível perceber que o fenômeno extrapola as fronteiras escolares com relações conflituosas com crianças de bairros e até dentro de casa, o que nos implica pensar que a rede deve ser acionada para este combate, ou seja, escola, família, e outros possíveis agentes sociais devem ser mobilizados coletivamente no zelar pela integridade física e psicológica de alunos e filhos.

Quanto à formação, metade das professoras disse não ter tido contato com o assunto na graduação, contudo, sabemos que a formação

ocorre no cotidiano, no dia a dia, e, por isso, vale ressaltar que estas apresentaram interesse em colaborar com o projeto, ou seja, um modo de elas também se empoderarem do desenvolvimento do projeto e do assunto abordado. E, que as escolas possuem uma intencionalidade para o combate, contudo, parece haver uma cobrança sobre as famílias para que isso ocorra. O que nos faz questionar qual o papel da escola? E qual o papel da família neste combate?

Como dissemos, é preciso haver uma preocupação em trabalhar em rede sem que haja uma sobreposição de papéis e cobranças desnecessárias, a partir do momento que ambas as instituições compreenderem que são instâncias educativas e que precisam agir em processo colaborativo e comunicativo. A proteção de seus filhos e seus alunos poderá ocorrer de maneira global e não pontual, ou seja, o que uma instituição constrói, a outra desconstrói mesmo sem perceber, já que ela não compreende o que está se passando do outro lado.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI Afrânio (Org.). *Escritos da Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 41-64.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série)**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: Juarez Dayrell. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999, p. 136-161.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Liber livro Editora, 2ª edição 2008.
- FANTE.C. **Fenômeno Bullying. Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Versus, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Disponível em: <http://www.emater.tche.br/site/arquivos_pdf/teses/Livro_P_Freire_Extensao_ou_Comunicacao.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2017.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V – Ética, sexualidade, política**; organização e seleção de textos Manoel de Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 2º Ed. - Rio de Janeiro: Forense, 2006.
- GOFFMAN Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução: Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A, 1988.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 18º Ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed; 2005.
- PIMENTA, Garrido, Selma. **O Estágio na Formação de Professores – Unidade Teoria e Prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: História e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção Memória da Educação).

VASQUEZ, A.S. **Filosofia da Práxis**. 2º edição. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1968.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação – a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003. 180p. (Série Pesquisa em Educação, v.5).