
A AGÊNCIA DA NOÇÃO DE *BULLYING* NO CONTEXTO BRASILEIRO A PARTIR DA ETNOGRAFIA DE UMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR

Juliane Bazzo*

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil

Resumo: *O artigo discute a agência da noção de bullying na atualidade brasileira, ancorado na etnografia das vivências escolares de um estudante de uma instituição pública de ensino, situada no estado do Rio Grande do Sul (Brasil). A narrativa etnográfica das experiências desse aluno é potente em evidenciar ambiguidades que permeiam hoje o agenciamento do bullying, obscurecidas nos debates públicos atuais devido à credibilidade científica desse conceito. Tais ambivalências reportam a existência de vítimas de bullying mais legítimas que outras; a prerrogativa de um discurso de respeito às diferenças em detrimento do questionamento de desigualdades; além da operacionalidade coeva do bullying com outros construtos de eficácia contemporânea, como a medicalização.*

Palavras-chave: *agência, bullying, escola, etnografia.*

Abstract: *The article discusses the agency of bullying notion in the Brazilian reality, anchored in the ethnography of school experience of a student in a public educational institution, located in the Rio Grande do Sul State (Brazil). The ethnographic narrative of this child trajectory is powerful to evidence ambiguities that permeate today the bullying agency. These ambiguities are obscured in the current public debate due to the scientific credibility of the concept. Such ambivalences report the existence of victims of bullying more legitimate than others; the prerogative of a speech about the differences to the detriment of the question about inequalities; besides the coeval operability of bullying with other constructs with contemporary efficiency, like the medicalization.*

Keywords: *agency, bullying, ethnography, school.*

* Doutoranda em Antropologia Social (bolsista CNPq). Contato: bazzojuliane@gmail.com

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 em uma escola da rede pública. 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 do garoto se encontrava no trabalho e somente viria apanhá-lo após finalizado esse expediente. Isso mudou os planos da professora de ir embora mais cedo, para tomar conta de seu novo aluno. Assim conheci Lucas, que ali estava para iniciar seu processo de alfabetização.¹

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. Entretanto, uma interjeição por ele vociferada sempre ecoava em minha mente ainda horas depois de deixar o terreno de pesquisa: “Ninguém gosta de mim aqui, profe!”² Essa frase foi dirigida a mim incontáveis vezes durante o período em que convivi com Lucas. Tal exclamação conduziu-me, com o passar dos dias imersa na escola, a um olhar atento sobre essa criança, para buscar elementos entre aqueles que a rodeavam capazes de explicar a rejeição cotidianamente 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 desacreditasse da enfermidade,

¹ Este é um nome fictício que preserva a identidade e a intimidade do sujeito de pesquisa. Com essa mesma finalidade, algumas circunstâncias das experiências escolares do garoto foram modificadas sem, contudo, impactar o campo semântico coberto pelos fatos. A atuação como pesquisadora na turma de alunos na qual esse estudante estava inserido recebeu referendo tanto da direção escolar quanto dos pais e responsáveis, por intermédio da exposição da proposta de estudo, seguida da assinatura de termos de consentimento livre e esclarecido. Ademais, importa mencionar que minhas descrições etnográficas atentam para o anonimato dos membros da equipe pedagógica, o que implica a exposição não aberta de aspectos das conjunturas nas quais eles, confidentemente, compartilharam comigo informações da rotina escolar.

² “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.

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. A 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.

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; porém, 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, tendo em vista ser fruto de uma gestação com complicações. Para tanto, possuía como subsídio um parecer psicológico que dava por anormais tanto a 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 parques recursos escolares. Sabedora de meu tema de investigação, a docente afirmou, todavia, não vê-lo como protagonista de situações de *bullying*: quem desassossegava os colegas era ele, fato que não o enquadrava como vítima desse tipo de situação.

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, na busca por entendê-la.

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 aseado, 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 recorrentemente aplicado a ele. Em busca de opor-se a essa imputação, à medida que começou a avançar no processo de letramento, Lucas passou a comunicar em voz alta, diariamente, 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 colegas. Em virtude disso, os dias de estudos por mim observados marcavam-se por uma verdadeira 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 obrigado, estava sempre pronto a ajudar quem quer que fosse e a dividir tudo que tinha.

Lucas tinha claro que essas posturas eram como senhas capazes de conduzi-lo às relações de sociabilidade que tanto almejava. Naturalmente evidenciadas por 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. Este, então, constituía um quarto idioma empregado contra Lucas: o da expiação. O garoto, dessa forma, recebia exclusivamente dos demais a responsabilidade por diversos incidentes que subvertiam as normas de 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, questioneei a opinião dela a respeito da animosidade da turma em relação a Lucas. A docente, ainda num estágio de conhecimento do grupo diante das primeiras semanas letivas, disse ter notado uma certa antipatia, mas não desmedida. Ademais, esboçou simpatia à investigação de uma possível diagnose em TDAH, já anteriormente cogitada na escola.

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 desse incidente, Lucas permaneceu firme na confecção de seu presente, deveras 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 um 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 –, muito embora tivesse que pedir permissão aos companheiros para participar, como pude presenciar.

A fala intermitente, portanto, configurava a forma de Lucas responder a 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

crianças brancas vinculassem, verbalmente, outros colegas pardos à mesma foto. As negações foram imediatas. Afirmou um garoto: “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 iniciarem o espetáculo que tinham 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 e presentear-lá. 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?

Nesse dia, cumprimentaram-me alegremente 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 havia migrado minhas observações para outro grupo no interior da escola, reencontrei numa dada ocasião 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! Sabe, no começo, eu não gostava do Lucas, porque diziam que ele era apaixonado por mim. Mas aí eu contei pros meus pais e eles me disseram que eu tenho que me dar bem com o colega”, desapareceu 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 retratados 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.

O pano de fundo da narrativa

A descrição das vivências escolares de Lucas resulta do trabalho de campo etnográfico por mim realizado, entre 2014 e 2015, em uma instituição estadual de ensino público. Trata-se de uma entidade educacional voltada a camadas populacionais médias da região dos municípios circunvizinhos de Gramado e Canela na Serra Gaúcha, onde morei por três anos. A imersão no dia a dia dessa escola integra minha pesquisa de doutoramento em antropologia social, focada na “agência” (Ortner, 2007) da noção de *bullying* no cotidiano brasileiro, desde o contexto do estado do Rio Grande do Sul.

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, na Noruega, o *bullying* é um construto científico da década de 1970, que vem se alastrando mundialmente desde então, na função de nomear agressões de natureza intimidatória e repetitiva entre pares nos ambientes escolares. Pioneiramente, Olweus situou a identificação, o combate e a prevenção desse tipo de comportamento como uma questão de direitos humanos fundamentais nas modernas democracias.

No Brasil, o termo cunhado por Olweus experimenta uma vultosa popularização somente ao longo 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, captadas ao longo do exercício etnográfico, vêm se destacando, dentre elas, o *bullying* étnico-racial, o *bullying* homofóbico e o *bullying* corporativo.

Nesse panorama, o estudo atenta para a atuação dos “empreendedores morais” (Becker, 2008): indivíduos, instituições, iniciativas e documentos responsáveis hoje por agenciar a noção de *bullying* numa variedade de contextos em nosso país e, dessa maneira, alavancar uma série de filosofias, políticas e práticas, orientadas para fins diversificados. Sob essa luz, as investigações etnográficas não se deram somente a partir da escola, mas incluíram a pesquisa em órgãos públicos e redes científicas especialmente na capital Porto Alegre, como também o monitoramento de conteúdos midiáticos, de produtos de mercado e de documentos de referência, tanto nacionais quanto internacionais, em que o *bullying* aparece como mote.

Trata-se, portanto, de uma etnografia “multilocalizada” (Hannerz, 2003) que, por intermédio da inserção em “esferas de valor distintas”, procura pensar sobre moralidades a gravitar em torno de “manifestações empíricas” (Cardoso de Oliveira, 1994) do agenciamento da noção de *bullying* no cenário brasileiro. A investigação desenvolvida desde essas diferentes instâncias se costura pelo pressuposto de que entre elas há “conexões” (Strathern, 2014), de ordem holográfica e complexa, capazes de se tornarem visíveis e problematizadas etnograficamente.

Entretanto, é mister mencionar que, nesse trabalho de campo multifacetado, a escola operou como uma espécie de “ego” (Mayer, 1987) a mobilizar e orientar as reflexões sobre todos os demais contextos enredados, isso pelo fato de o conceito de *bullying* originar-se e propagar-se, principalmente, pela identificação de sociabilidades conflituosas entre estudantes no interior de instituições de ensino. Desse modo, a etnografia reserva especial atenção às “práticas culturais” infanto-juvenis cristalizadas contemporaneamente nas chamadas “zoeiras” nas escolas (Pereira, 2010). Por intermédio desse termo, crianças e jovens estudantes de regiões brasileiras diversificadas têm definido suas relações de “socialidade jocosa”, as quais contemplam, mas não se restringem, a “gozações” de feitio discriminatório classificadas como *bullying*.

O debate antropológico sobre a agência do *bullying* junta-se, dessa forma, a uma discussão clássica na disciplina, principiada por Radcliffe-Brown (1973), acerca da ambivalência que perpassa todo o tempo o exercício da jocosidade. Nesse âmbito, as fronteiras entre reciprocidade e animosidade se revelam deveras fluidas, sempre relacionadas a contextos socioculturais determinados. Em campanhas de combate à intimidação nas escolas, acompanhadas por mim nas diferentes instâncias etnografadas, constatou-se a presença

de certos *slogans* explorados à exaustão, como “*Bullying* não é brincadeira” ou “*Bullying*, brincadeira sem graça”. Percebe-se, a partir disso, que o construto coloca hoje em discussão aberta as sutilezas existentes entre o ato de “rir de” e de “rir com” (Lagrou, 2009).

Ao considerar os espaços de aprendizagem como ambientes precípuos de estudo, a pesquisa em questão segue a tônica de uma recente coletânea organizada por Guedes e Cipiniuk (2014), a qual objetivou reconhecer e fomentar investidas antropológicas que ultrapassem os “muros das escolas” e, desse modo, produzam uma mirada etnográfica dos “contextos pedagógicos”. Esse viés analítico, que vem crescendo em notoriedade, não reuniu apreciações expressivas nos primórdios da aproximação entre os campos da antropologia e da educação. Tal interface, a começar dos anos 1990, tradicionalmente debruçou-se sobre os temas da escolarização indígena, da inserção de conteúdos das ciências sociais nos currículos escolares e da etnografia como método de pesquisa em educação (Gusmão, 2014).

Inserida nessa linha de abordagem mais recente, minha investigação de doutoramento visualiza a escola como um domínio social privilegiado para refletir sobre a “economia moral” (Fassin; Rechtman, 2009) em meio à qual o conceito de *bullying* desponta na contemporaneidade brasileira. Sob tal lógica, o *bullying* perfaz mais que um construto científico a nomear comportamentos que, indubitavelmente, não são uma novidade nos meios educacionais.

Trata-se de uma categoria a comunicar sensibilidades específicas sobre violência, sofrimento e reparação hoje existentes em nosso país, como parte do lado ocidental do mundo. Logo, essa noção traz consigo um novo vocabulário, desencadeador de “efeitos performativos” sobre a realidade. Esses impactos têm ultrapassado os propósitos acadêmicos pensados para o termo e revelado a “inteligência social dos atores”, a explorar no dia a dia a “dimensão tática” do construto (Fassin; Rechtman, 2009).

Vidas, dispositivos e moralidades

A imersão cotidiana enquanto etnógrafa no contexto educacional possibilitou a observação sistemática de trajetórias escolares como aquela do menino Lucas, descrita na abertura deste artigo. Esse conjunto de vivências é aqui interpretado como uma “história minúscula” (Foucault, 2003): reúne experiências protagonizadas no dia a dia por um indivíduo comum, etnograficamente

potentes porque viabilizam a análise acerca das vicissitudes a permear os encontros dos sujeitos com o “poder”, em interações maquinadas por uma série de instituições, aparatos e práticas.³

Nesse sentido, Biehl (2008, p. 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”. À luz de tais apontamentos, argumenta-se aqui que o *bullying* atravessa um momento da trajetória escolar de Lucas sob a forma de um “dispositivo *psi*” de feições neoliberais (Rose, 2011), resultante da marcha do “processo civilizador” ocidental contemporâneo, a um só tempo cultural e psíquico (Elias, 1994).⁴

Em uma etnografia acerca da atuação rotineira da polícia francesa, Fassin (2013) constata que, ao longo da história das nações ocidentais, as agressões físicas exercidas para além dos equipamentos estatais de força foram objeto privilegiado de repressão e penalização. 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 desenvolvimento encontrou na escola um espaço ímpar. Bourdieu e 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, no decorrer dos séculos XVIII e XIX, pôde disciplinar populações inteiras 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, tornou certas significações

³ Importa lembrar que, para Foucault (1977, p. 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.”

⁴ A acepção de “dispositivo” abraçada por Rose (2011) é aquela a perpassar a abordagem foucaultiana. Nesse sentido, é instrutivo o apanhado de Agamben (2005). Sumariza ele que um dispositivo somente atua como mecanismo de governo de sujeitos se estiver localizado em uma relação de poder específica; se for reconhecido como um saber legítimo – científico, no caso ocidental e se produzir abundantes “processos de subjetivação”. Do contrário, é “mero exercício de violência”.

legítimas e, simultaneamente, encobriu “relações de força” existentes no seio social (Bourdieu; Passeron, 1996). Logo, não surge estranha a demarcação do conceito de *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.

A irrupção na atualidade ocidental de um debate em prol de mitigar agressões morais – no âmbito do qual o *bullying* se situa enquanto um destacado baluarte, junto de outras categorias como o “assédio sexual” (Vigarello, 1998) e a “violência psicológica” (Machado, 2013) – torna expostas justamente essas “margens” no modo de governar dos Estados-Nação (Das; Poole, 2008). Pois, ao mesmo tempo em que estabelece um “tabu” razoavelmente eficaz de controle do uso irrestrito da violência física, esse modelo não dá conta de extirpar “surto descivilizadores”, a ressurgirem continuamente com antigos ou novos contornos (Elias, 1994).

Delimitam-se, dessa maneira, contextos que impulsionam os estados nacionais a buscarem a ordem pública, porém, não se restringindo tão somente à lei e à coerção, mas lançando mão de uma crescente e avassaladora valorização do individualismo como princípio organizador no Ocidente. Nesse âmbito, passa a ter cada vez maior valor o “universo psicológico” de cada sujeito, com seus direitos e sofrimentos pessoais, substrato da mesma maneira essencial para a progressão de uma sensibilidade à “violência moral”, de teor psíquico (Vigarello, 1998).

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

Tal processo se desenrola pelo ingresso maciço desse gênero de mecanismo em domínios leigos, enquanto “psicologias da vida cotidiana”, de feito mais ético que técnico, propagadas pela atuação ordinária de legisladores, jornalistas, educadores, entre outros profissionais. O *bullying*, enquanto construto científico formatado no interior do campo da psicologia, é um exemplo atual desses “dispositivos *psi*”, cujos precursores foram os testes de inteligência, as

escalas de desenvolvimento, as avaliações de personalidade e os mapeamentos de desvios e riscos psicossociais, que descobriram nas escolas um espaço por excelência de aplicação (Rose, 2011).

Em meio um capitalismo avançado das últimas décadas do século XX, assiste-se à adesão pelos governos democráticos a uma “racionalidade” neoliberal, pautada pela ideia de “empreendedorismo”, em detrimento de administrações fundamentalmente estatais, entendidas como demasiado burocratizadas. Nesse cenário em que pessoas devem ser “empresárias delas mesmas”, a autoajuda e autodisciplina para a “qualidade de vida” tomam lugar ainda mais destacado junto dos “dispositivos *psi*” (Rose, 2011).

É nesse cenário que ganham vigor as chamadas “políticas de tolerância zero” que, alavancadas a partir dos Estados Unidos, passam a orientar a prevenção e o combate à violência, incluso nesse pacote uma cruzada contra o *bullying* nas escolas (Porter, 2013). Tal gênero de iniciativa trabalha pela delimitação de “tipos sociais” (Wacquant, 2007) – como o *bully* e o *bullied*, agressor e vítima, respectivamente – enquanto personagens centrais a serem identificados para garantir o bem-estar público. Esse tipo de política se detém em lapidar a responsabilidade e a moral dos ofensores enquanto indivíduos, por meio, por exemplo, do “aprendizado socioemocional” (Porter, 2013).

Sob essa lógica, fica em segundo plano no debate o impacto sobre mazelas sociais de contexturas político-econômicas de monta, tais como a saída de cena do Estado em favor de um desregulado avanço de mercados, a repercutir sobre níveis de pobreza, desigualdade e violência (Wacquant, 2007). As políticas estadunidenses para a mitigação do *bullying*, direta ou indiretamente inspiradoras de iniciativas do gênero pelo mundo, convidam assim a refletir, desde um olhar antropológico, sobre as distinções e as tensões existentes entre a “violência vivida” e a “violência representada” (Vigarello, 1998).

Dentro desse esforço, a tarefa de pensar sobre as íntimas articulações entre conhecimentos psicocientíficos e estratégias de governo no Ocidente não se mostra frutífera se norteada 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” (Rose, 2011, p. 147).

Nesse escopo, a antropologia não tem por tarefa asseverar se “dispositivos *psi*” como o *bullying* são bons ou maus em essência; cabe sim à disciplina a problematização, pela via do potencial etnográfico, das diversas e profundas ambiguidades a costurar as relações entre ciência, política e seres humanos.

Logo, este artigo não objetiva retorquir a realidade, a gravidade ou a banalização de determinadas práticas que, atualmente, são chamadas de *bullying*. Lastreado pelas vivências escolares de Lucas, preocupa-se em discutir, na esteira do que faz Hacking (2013) para o “abuso infantil”, como a noção de *bullying* aparece moralmente “moldada” por diferentes atores, que conferem a ela maior ou menor importância, ou simplesmente nenhuma ênfase, a depender da sua “rede de interesses”.

A presente reflexão, dessa maneira, interessa-se pelos efeitos que o processo classificatório de comportamentos fomentado por esse conceito engendra nos modos de ver o mundo e nele estar, desde a perspectiva de crianças, jovens e adultos, na atualidade brasileira.

Agências de adultos

Para os propósitos desta análise, surge iluminadora a perspectiva de “agência” delimitada por Ortner (2007), para quem quaisquer atores são dotados da capacidade de agenciamento, porém, em graus diferenciados e imprevisíveis, condicionados à natureza das relações de poder vigentes em cada contexto sócio-histórico. Na reflexão a seguir, ver-se-á que tal ótica se mostra assertiva para pensar a agência do *bullying* em torno das vivências escolares de Lucas.

Nesse quadro etnográfico, a noção de *bullying* se revela diretamente agenciada por uma colega de turma de Lucas, a qual delata à professora as intimidações que o garoto vinha sofrendo dos demais alunos do grupo. Entretanto, antes de focar analiticamente nos elementos dessa intervenção, parece pertinente tecer considerações a respeito da agência de dois outros atores presentes na narrativa – a tia-tutora e uma ex-professora – para quem o conceito de *bullying*, ao contrário, não surge significativo em relação aos dilemas diários de Lucas.

Desde a ótica da tia-tutora, o termo simplesmente não aparece. Do ponto de vista dela, Lucas está em dificuldades em virtude de suas próprias disfunções fisiológicas. Para a tia, a resposta para resolução dos problemas

enfrentados pelo menino reside na neurologia. A ex-professora do garoto, 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 *bullying* como uma categoria que conclama ao estabelecimento de posições e fronteiras, posto a um só tempo noção legitimamente científica e “poderosamente moral” (Hacking, 2013).

A exemplo da tia, para a docente, os embaraços da vida de Lucas advêm dele mesmo, de seu comportamento desassossegado que atrapalha o clima em sala de aula e gera revides por parte dos colegas. Em sustento de tal visão, levanta-se a possibilidade de um diagnóstico de TDHA, cuja aposta está em medicamentos apropriados como melhor alternativa à situação.

A tia e a educadora, embora não confirmam centralidade ao *bullying*, agenciam dois outros dispositivos que com ele têm atuado em uma “composição global”, noção esta cunhada por Ong e Collier (2005) para estimular o pensar antropológico sinérgico sobre “sistemas de governança” e “regimes éticos” decorrentes da onda neoliberal contemporânea de governo. Nesse panorama, estão em ação coeva com o *bullying* o “cerebralismo” (Azize, 2010) e a “medicalização” (Conrad; Barker, 2011).

Frutificada a partir das recentes 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 de cada sujeito. 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, 2010).

Nesse quadro, verifica-se uma proeminência dos saberes neurocientíficos, cuja repercussão no Ocidente vêm remodelando tanto conhecimentos das psicociências quanto aqueles da educação. Em meu 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 (Azize, 2010).

Em contrapartida disso, 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”. Nesse contexto, ocupam papéis centrais o TDAH e o fármaco a ele vinculado, a Ritalina (Viégas; Harayama; Souza, 2015). Tal transtorno infanto-juvenil, conectado ao referido medicamento, foi largamente arregimentado nas instâncias escolares pelas quais naveguei como etnógrafa, com o intuito de delimitar providências para “crianças-problema”.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, vigorante no Brasil desde 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 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.

Atualmente, estão em curso uma série de mobilizações que buscam denunciar as facetas construídas do TDAH, delimitadas em prol de interesses monetários de uma poderosa indústria farmacêutica global (Viégas; Harayama; Souza, 2015). Apesar disso, a “medicalização” prossegue a passos largos, 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, p. 208).

Nesse quadro, 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, norteadas pelo autocontrole. E, em meio a essas anticondutas, não aparecem apenas disfunções percebidas como intraindividuais, a exemplo das dificuldades de aprendizagem.

Marafon, Scheinvar e Nascimento (2014) incluem nesse conjunto os conflitos infanto-juvenis, muitos deles hoje classificados como *bullying*, bem como descontroles emocionais supostamente disso decorrentes, na forma de traumas, suicídios e homicídios. É mister destacar que essas autoras se inserem em uma corrente específica, não majoritária, dentro das psicociências, questionadora de uma naturalização do construto do *bullying* como um significativo vetor da patologização de comportamentos no interior das escolas.

Biehl, Good e Kleinman (2007) ressaltam que, nesse panorama, o “núcleo moral” das vivências entre sujeitos aparece constantemente substituído por enquadramentos científicos, que promovem “pílulas para resolver a vida”, em vez de permitir o aflorar de experiências de divergência, tristeza e arrependimento intrínsecas à trajetória humana, assim como o descortinamento público e o debate politizado de injustiças sociais.

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 se municiar 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 um conjunto de “acusações” (Velho, 1981) socialmente cristalizadas no Brasil.

Ancorada na abordagem interacionista do desvio de Becker (2008), a “teoria de acusações” proposta por Velho (1981) toma como ponto de partida uma contradição de funcionamento das sociedades moderno-contemporâneas: por natureza heterogêneas, em termos de tipos sociais e perspectivas de mundo, essas coletividades têm buscado, obsessiva e paradoxalmente, a “normalização” como forma de sobrevivência. Em decorrência, a acomodação de significativas diversidades internas vem se dando, nos Estados-Nação ocidentais, por uma variedade de investidas acusatórias dirigidas aos chamados “desviantes”, de modo a submeter modos de ser e de viver que colocam em xeque certos padrões de civilidade almejados.

Segundo Souza (2009), tais imputações podem ser identificadas como “violências simbólicas”, históricas e cotidianas, dirigidas no Brasil contra pobres, mulheres, negros, homossexuais, transgêneros, obesos, bem como pessoas com deficiência. Tais grupos são considerados desviantes por não se enquadrarem numa sociedade de aspirações eurocidentais, que se quer elitizada, branca, de dominância masculina, heteronormativa, corporalmente escultural e intelectualmente racional.

Essa violência chama-se “simbólica” por se concretizar especialmente não em atos extraordinários, mas pelo somatório de segregações ordinárias,

naturalizadas e não admitidas, conscientes ou inconscientes. Esse poderoso “consenso inarticulado”, sucedido nos interstícios do dia a dia das pequenas ações da massa de cidadãos, confere assim sustento a violências robustas que ganham holofotes midiáticos, perpetradas nos meandros do Estado, do mercado ou da escola (Souza, 2009).

A emergência do construto do *bullying* no Brasil detém o feito de elevar tais “violências simbólicas” ao patamar de “sofrimentos legítimos” (Dunker, 2015) em nosso país. Ao cair em domínio leigo, essa noção lastreada cientificamente propiciou uma economia explicativa na abordagem simultânea de uma série de marcadores de alteridade indesejada e deu uma nova calibragem a relações antes dominadas pela subalternidade de certos grupos sociais perante outros.

A ascendência de categorias desse tipo é, por conseguinte, inextricável a “mudanças culturais” cuja força abala uma “antiga ordem” (Vigarello, 1998). Assim, o contexto sociopolítico da popularização nacional do *bullying* não pode ser desprezado: isso ocorre justamente na década de operação de uma gama de políticas de redistribuição de renda e de direitos humanos alavancadas pelo governo Lula (2003-2010), o primeiro do Partido dos Trabalhadores.

Embora o mandato anterior, de Fernando H. Cardoso (1995-2002), também tenha feito investimentos nessa direção, há uma diferença de enfoque fundamental. Enquanto o foco deste último residiu no humano universal, típico da visão liberal, o olhar do primeiro voltou-se às “minorias”, com suas características e vulnerabilidades específicas (González, 2010). Ao se comparar, por exemplo, as edições II e III do Programa Nacional de Direitos Humanos, lançados em 2002 e 2009 respectivamente, verifica-se que, no primeiro documento, não há menção a estratégias de enfrentamento do *bullying* no contexto educacional; no segundo, tais estratégias não somente aparecem, como contemplam o *cyberbullying*.

A atenção do Estado à temática liga-se, certamente, a abordagens intensificadas sobre o *bullying* na produção científica brasileira, também principalmente a partir de meados de 2000, como recurso importado para tratar do recrudescimento da violência escolar sob formas diversas (Oliveira-Menegotto; Pasini; Levandowski, 2013).

Soma-se a esse quadro a ocorrência do chamado “Massacre de Realengo” na cidade do Rio de Janeiro em 2011, quando um ex-aluno da Escola Municipal Tasso da Silveira, situada no referido bairro carioca, adentrou a instituição 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 o teria conduzido a buscar vingança.⁵ Foi um “evento crítico” (Das, 1995), ultramediado, que fez avançar os trabalhos em torno do Programa Nacional de Combate à Intimidação Sistemática – *Bullying* (Brasil, 2015), em tramitação desde 2009 e cuja promulgação ocorre em 2015, pelo governo também petista de Dilma Roussef (2011-2016).

Nessa contextura, o extenso uso da noção de *bullying* dá visibilidade a “rituais acusatórios” antigos e, simultaneamente, propicia “dramatizações das relações sociais” (Velho, 1981) que encontram sua representação num panorama sociopolítico mutacional vivido pelo país. O construto angaria, assim, uma utilização alargada pelos brasileiros, que transcende a conceituação científica a classificar como *bullying* somente a intimidação entre pares nos universos educacionais. Dessa forma, pratica *bullying* todo aquele que hostiliza, seja colega de escola ou de trabalho, professor, vizinho, parente ou até mesmo o internauta, que pode lançar mão do *cyberbullying*.

Uma repercussão disso reside numa afirmação que ouvi repetidamente em meu trabalho de campo: “Agora tudo é *bullying*!” Com essa frase, os sujeitos de pesquisa indicavam a dificuldade diária de ser politicamente correto todo o tempo, a fim de lidar com o crescente volume de indivíduos que, pelos motivos mais mínimos, alardeiam serem vítimas de *bullying*. Obviamente, motivações ínfimas, assim como boas razões para se dizer vitimizado, variam a depender do contexto de posição dos envolvidos.

Outra reverberação digna de nota surge como um espelho invertido do uso da noção de *bullying* para classificar intolerâncias históricas presentes no Brasil. Nesse contexto, aparecem as considerações de uma série 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 aproveitam de sua condição “minoritária” para se afirmarem como vítimas de *bullying* e obterem vantagens em determinadas situações.

⁵ Para um exemplo, cf. Atirador... (2011).

Em sua etnografia sobre o aumento da criminalidade em São Paulo durante a redemocratização brasileira, Caldeira (2000) vê consolidar-se uma “fala do crime” que, posto estereotipada, a um só tempo combatia e reproduzia a violência. Postula-se aqui que a agência do *bullying* no panorama brasileiro engendra uma “fala” semelhante, que confere vitrine a segregações nacionalmente arraigadas e, concomitantemente, as desabona. Verifica-se aí o que a autora denomina por “democracia disjuntiva” que combina, contraditoriamente, a “expansão da cidadania política” com uma “deslegitimação da cidadania civil”.

Na linha de Caldeira (2000), mas numa análise temporalmente situada a partir do governo Lula, Holston (2013) defende se tratar de um quadro de “cidadania diferenciada” que, apesar de reconhecer legalmente os direitos das “minorias”, mantém intactas profundas desigualdades entre estas últimas e as classes dominantes. Em uma reflexão ainda mais atual, Sara Granemann afirma estar em jogo uma “política social de mínimos” à moda neoliberal pois, embora promova uma melhoria imediata nas condições de vida de estratos populacionais desfavorecidos, em termos de renda e reconhecimento, não as altera em seu âmago (Europa..., 2015).

Esse panorama, indubitavelmente, rebate-se na escola e para além dela, sobre as relações de sociabilidade das crianças, que “interagem ativamente com os significantes e práticas sociais que compõem suas vidas diárias” (Lewis, 2015, p. 255). Dessa forma, a etnografia com esses sujeitos abre espaços para visualizar, certamente nos termos particulares desse público, situações de peso não admitidas socialmente, com uma “clareza que elas [as crianças] nos cospem na cara” (Cohn, 2013, p. 239).

Os colegas de Lucas, por exemplo, lançam mão de uma série de estigmatizações de ordem racista, homofóbica e de ódio classista, mas tais acusações quase nunca são diretas e sim extensamente mediadas por linguagens classificatórias de maior inteligibilidade no universo infantil, como aquelas da burrice, da chatice e da sujidade do menino. Elias e Scotson (2000) assinalam que o léxico da higiene pessoal, por exemplo, surge como costumeiro em configurações “estabelecidos-*outsiders*”, nas quais os primeiros inculcam os segundos de asseio inadequado em relação aos seus corpos, indumentárias e habitações.

Douglas (1992) segue a mesma trilha 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, seu crescente descontrolado 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.

Diferenças, desigualdades

Na narrativa protagonizada por Lucas, há ainda mais um ator importante a agenciar a noção de *bullying*: a nova professora do garoto. Instigada pela denúncia da estudante recém-chegada, a docente é levada a promover uma conversa com a turma, orientada pelo reconhecimento da igualdade de direitos em meio à aceitação das diferenças humanas.

O investimento etnográfico a lastrear esse artigo demonstra que o discurso da educadora, cuja tônica reside no respeito à diversidade multicultural, é hoje dominante em intervenções, internacionais e nacionais, de prevenção e combate ao *bullying* escolar.⁶ Sem negligenciar as melhores intenções desses aportes, faz-se necessário assinalar, desde a ótica antropológica, uma limitação que diz respeito à indistinção e à sinonímia entre diferenças e desigualdades, muito embora este último termo apareça bastante menos que o primeiro no contexto em questão.

Nesse sentido, Therborn (2010) estabelece fronteiras claras: as desigualdades, ao contrário das diferenças, são “hierárquicas”, “evitáveis” e “extinguíveis”. Esse autor demarca três tipos básicos de desigualdades, “todos eles destrutivos para as vidas humanas e para as sociedades” (Therborn, 2010, p. 146). Segundo ele, há a “desigualdade material”, relativa à renda e a oportunidades; a “desigualdade vital”, referente à expectativa de vida; além da “desigualdade existencial”, que compromete a plena humanidade de sujeitos considerados desviantes

⁶ Como exemplo disso 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”.

numa dada coletividade (Therborn, 2010). Esses gêneros de desigualdade, obviamente, se entrecruzam na prática e têm se revelado presentes quando do agenciamento do construto do *bullying* no cenário brasileiro.

Perrenoud (2001) recorda que o debate sobre o tratamento da alteridade nos ambientes educacionais ganha fôlego mundial em meados do século XX, na busca por sistemas de ensino alternativos àqueles de feição autoritário, expressivos em fracasso escolar. A despeito disso, nunca houve nas escolas, propriamente, uma “indiferença às diferenças”: as alteridades sempre foram perceptíveis, porém, consideradas a partir de “discriminações negativas” entre os estudantes, as quais historicamente privilegiaram os já favorecidos e fortaleceram desigualdades.

Nesse âmbito, as novas pedagogias de valorização da diversidade procuraram alterar práticas, mas não chegam a contestar os contextos estruturantes. Verifica-se, nesse cenário, um freio expressivo em reconhecer a escola como “local de luta e disputa” (Frigotto, 2001), o qual não reúne tão somente indivíduos diferenciados, mas reverbera, atualmente, todas as contradições e tensões sociais presentes num cenário atual de neoliberalismo global, tendente ao aprofundamento das desigualdades.

Assim, mostra-se impossível uma “escola sem partido”, *slogan* que nomeia uma organização não governamental brasileira que, em 2016, posicionou-se publicamente acerca de casos noticiados pela imprensa classificados como “*bullying* político” em escolas. Esses episódios envolviam crianças e adolescentes alvos de intimidações por orientações mais à esquerda ou à direita, em meio à crise político-econômica vivida pelo Partido dos Trabalhadores, a partir da reeleição de Dilma Roussef à presidência em 2014. Para a entidade, esses conflitos se deviam à “doutrinação esquerdista” presente nos espaços de aprendizagem, os quais necessitam ser “despolitizados”. Um projeto sem dúvida inverossímil, porém, não inconsequente no esforço de manter intacto um panorama de abissais desigualdades no Brasil.

Considerações finais

À semelhança de Hacking (2013, p. 20) ao analisar o “abuso de crianças” enquanto noção “moldada” socialmente, pode-se dizer que a presente reflexão sobre a agência do *bullying* no contexto brasileiro, pensada a partir da escola, “força algumas questões difíceis”. Tais pontos nevrálgicos dizem respeito a

enquadramentos que “pegam” ou não, no interior do terreno sempre moveção em que se animam as categorias de classificação. Isso significa que algumas rotulações se popularizam em prejuízo de outras, assim como se aplicam a alguns campos semânticos em detrimento de outros. Ademais, a eficiência funcional de uma categorização tende a ser diretamente proporcional à sua naturalização e ao seu não questionamento cotidiano.

Sob essa luz, uma primeira questão suscitada pela etnografia das vivências escolares de Lucas está na constatação de que, embora a solidariedade às vítimas de violência seja um fato na contemporaneidade, a rotulação de alguém como tal não é dada. Como debatem Fassin e Rechtman (2009), panoramas a um só tempo sociais, políticos e econômicos são determinantes para a legitimidade ou não de determinados indivíduos como vitimizados. Dessa forma, Lucas é alçado à condição de vítima de *bullying* por alguns atores a sua volta, ao passo que por outros aparece tachado como criança fora dos padrões, cuja perturbação necessita ser diagnosticada e medicalizada. 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* a alguém não dissolve, contudo, as ambivalências. Um exemplo a reverberar isso reside na popularidade do discurso do respeito às diferenças em programas *antibullying*, posicionados aqui como materiais etnográficos. Esse é um mote que “pegou”, enquanto fica deveras obscurecido o debate acerca de desigualdades seculares, em nosso país e no Ocidente. Uma das consequências disso se instaura numa discussão atual sobre *bullying* bastante calcada em atributos individuais, em dano da problematização de sociabilidades complexas enraizadas às intimidações.

Elias e Scotson (2000) esclarecem que as características individuais às quais 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. Assim, não basta identificar o atributo e condenar o estigma, mas sim questionar em que medida essa associação acusatória conduz à manutenção de um extenso quadro de privilégios – a um só tempo políticos, sociais, econômicos e culturais – de grupos “estabelecidos” em oposição aos “*outsiders*”.

Por conseguinte, pode-se afirmar que a adesão a uma lógica do respeito às diferenças na mitigação do chamado *bullying* gera menores

constrangimentos familiares e escolares diante do “abandono social” (Biehl, 2008) experimentado por crianças multiestigmatizadas como Lucas. Nas vivências que etnografei, assim como os demais atores à sua volta, Lucas também tem uma agência, a qual, de um lado, comunica seu “desejo” de estabelecer vínculos pessoais e, de outro, informa sobre sua “desvalia” no contexto social em que se insere.

Logo, a agência de Lucas é compreendida de modo mais amplo a partir de um pensar sobre desigualdades que o agenciamento do construto do *bullying* não tem interpelado contundentemente, muito embora elas próprias sejam combustível para a propagação do conceito. Porém, não se pode deixar de destacar que é graças à emergência dessa noção que Lucas arrebatava alguma atenção para seus dilemas diários, primeiro de sua colega e, em seguida, da professora que lhe rende apoio perante os demais alunos.

Diante disso, parece improdutivo apregoar, a exemplo de Marafon, Scheinvar e Nascimento (2014), a mera ineficácia da noção de *bullying* para problematizar a violência, na escola ou fora dela. Antropologicamente, assinala-se a eficácia desse conceito que, uma vez abraçado pelos atores da sociedade atual, não pode mais ser simplesmente subtraído. Pelo contrário, as implicações sociopolíticas inevitáveis de dispositivos como o *bullying* precisam hoje ser parte obrigatória dos debates capitaneados pelas ciências humanas. Como assinalam Conrad e Barker (2011, p. 208) sobre a medicalização, a investigação e a discussão em torno desses construtos devem trabalhar em prol do ceticismo perante “soluções [...] rápidas para problemas sociais [...] realmente multifacetados e complexos”.

Nessa empreitada, ao esforço etnográfico, indicam caber duas tarefas de contribuição, nos termos de Holston (2013): de um lado, a crítica a articulações “entrincheiradas”, de manutenção de desigualdades, fortalecidas pela difusão do *bullying* como construto; de outro, a problematização das potencialidades que essa noção abre a movimentos “insurgentes”, de revidade à “cidadania diferenciada”. A insurgência é uma “ação na contramão” 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 é exercida.

Referências

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo?. *Outra Travessia*, Florianópolis, n. 5, p. 9-16, 2. sem. 2005.

ATIRADOR de Realengo sofria bullying no colégio, diz ex-colega. *Veja*, São Paulo, 8 abr. 2011. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/atirador-de-realengo-sofria-bullying-no-colegio-afirmam-colegas>>. Acesso em: 10 set. 2016.

AZIZE, R. 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.

BECKER, H. S. *Outsiders: estudo de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BIEHL, J. Antropologia do devir: psicofármacos – abandono social – desejo. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 51, n. 2, p. 413-449, 2008.

BIEHL, J.; GOOD, B. J.; KLEINMAN, A. Introduction: rethinking subjectivity. In: BIEHL, J.; GOOD, B. J.; KLEINMAN, A. (Ed.). *Subjectivity: ethnographic investigations*. Berkeley: University of California Press, 2007. p. 1-23.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Coyoacán: Fontamara, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015*. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm>. Acesso em: 14 set. 2016.

CALDEIRA, T. P. R. *Cidades de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo: Edusp: Editora 34, 2000.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. Antropologia e moralidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, n. 24, p. 110-121, fev. 1994.

COHN, C. 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.

CONRAD, P.; BARKER, K. K. A construção social da doença: insights-chave e implicações para políticas de saúde. *Ideias*, Campinas, n. 3, p. 184-220, 2. sem. 2011.

DAS, V. *Critical events: an anthropological perspective on contemporary India*. New Delhi: Oxford University Press, 1995.

DAS, V.; POOLE, D. El estado y sus márgenes: etnografías comparadas. *Revista Académica de Relaciones Internacionales*, Madrid, n. 8, jun. 2008.

DOUGLAS, M. Witchcraft and leprosy: two strategies for rejection. In: DOUGLAS, M. *Risk and blame: essays in cultural theory*. London: Routledge, 1992. p. 83-101.

DUNKER, C. *Mal-estar, sofrimento e sintoma*. Campinas, 2015. Palestra do Programa Café Filosófico, TV Cultura. Disponível em: <<http://www.institutocpfl.org.br/2015/05/13/mal-estar-sofrimento-e-sintoma-com-christian-dunker-integra/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

ELIAS, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes: v. 1*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. Introdução: ensaio teórico sobre as relações estabelecidos-outsiders. In: ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. p. 19-50.

EUROPA se 'latinoamericaniza' e troca Estado de bem-estar por política social à brasileira, diz professora. 28 maio 2015. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/543038-europa-se-latinoamericaniza-e-troca-estado-de-bem-estar-por-politica-social-a-brasileira-diz-professora>>. Acesso em: 10 set. 2016.

FASSIN, D. *Enforcing order: an ethnography of urban policing*. Cambridge: Polity Press, 2013.

FASSIN, D.; RECHTMAN, R. *The empire of trauma: an inquiry into the condition of victimhood*. Princeton: Princeton University Press, 2009.

FOUCAULT, M. Método. In: FOUCAULT, M. *História da sexualidade 1: a vontade do saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1977. p. 88-97.

FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, M. *Estratégia, poder-saber: ditos e escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 203-222.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GONZÁLEZ, R. 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.

GUEDES, S. L.; CIPINIUK, T. A. (Org.). *Abordagens etnográficas sobre educação: adentrando os muros das escolas*. Niterói: Alternativa, 2014.

GUSMÃO, N. M. M. Trajetória, percalços e conquistas da antropologia da educação no Brasil. In: GUEDES, S. L.; CIPINIUK, T. A. (Org.). *Abordagens etnográficas sobre educação: adentrando os muros das escolas*. Niterói: Alternativa, 2014. p. 13-24.

HACKING, I. Construindo tipos: o caso de abusos contra crianças. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 40, p. 7-66, jan./jun. 2013.

HANNERZ, U. Being there... and there... and there! Reflections on multi-sited ethnography. *Ethnography*, London, v. 4, n. 2, p. 201-216, 2003.

HOLSTON, J. *Cidadania insurgente: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LAGROU, E. 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.

LEWIS, L. Infância e agenciamento sobre representações raciais. In: FRANCH, M. et al. (Org.). *Antropologia em novos campos de atuação: debates e tensões*. João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora, 2015. p. 251-270.

MACHADO, I. V. *Da dor no corpo à dor na alma: uma leitura do conceito de violência psicológica da Lei Maria da Penha*. 2013. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas)–Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

MARAFON, G.; SCHEINVAR, E.; NASCIMENTO, M. 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.

MAYER, A. 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.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M.; PASINI, A. I.; LEVANDOWSKI, G. O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 203-215, maio/ago. 2013.

OLWEUS, D. *Bullying at school*. Malden: Blackwell Publishing, 2006.

ONG, A.; COLLIER, S. Global assemblages, anthropological problems. In: ONG, A.; COLLIER, S. *Global assemblages: technology, politics and ethics as anthropological problems*. Oxford: Blackwell Publishing, 2005. p. 3-21.

ORTNER, S. 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, A. B. “A maior zoeira”: experiências juvenis na periferia de São Paulo. 2010. Tese (Doutorado em Antropologia Social)–Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PERRENOUD, P. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. São Paulo: Artmed, 2001.

PORTER, S. E. *Bully nation: why America’s approach to childhood aggression is bad for everyone*. St. Paul: Paragon House, 2013.

RADCLIFFE-BROWN, A. R. Os parentescos por brincadeira; Nota adicional sobre os parentescos por brincadeira. In: RADCLIFFE-BROWN, A. R. *Estrutura e função nas sociedades primitivas*. Petrópolis: Vozes, 1973. p. 115-146.

ROSE, N. *Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade*. Petrópolis: Vozes, 2011.

SOUZA, J. (Org.). *Ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

STRATHERN, M. A relação: acerca da complexidade e da escala. In: STRATHERN, M. *O efeito etnográfico e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2014. p. 263-294.

THERBORN, G. Os campos de extermínio da desigualdade. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 87, p. 145-156, jul. 2010.

VELHO, G. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VIÉGAS, L. S.; HARAYAMA, R. M.; SOUZA, M. P. R. Apontamentos críticos sobre estigma e medicalização à luz da psicologia e da antropologia. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 9, p. 2683-2692, 2015.

VIGARELLO, G. *História do estupro: violência sexual nos séculos XVI-XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

WACQUANT, L. *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. [A onda punitiva]. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

Recebido em: 15/09/2016

Aprovado em: 12/04/2017