



BULLYING E PRECONCEITOS ÉTNICO-RACIAIS

Elise Helena Morais Batista ¹

RESUMO

Bullying é um tipo de violência que se faz cada vez mais presente em debates educacionais. O estudo objetiva problematizar o fenômeno a partir de uma análise crítica que o relaciona às diferenças. Para tanto, buscou ouvir os alunos em relação às suas experiências e vivências do cotidiano escolar. Foram observadas aulas de Educação Física de sextos anos de uma escola estadual de Campinas (SP), com registros realizados em *Diário de Campo*. Estes registros fundamentaram a formação de um *Grupo Focal* com quinze alunos. A escolha metodológica teve como objetivo ouvir os alunos a respeito da convivência escolar para posteriormente analisar o *bullying*. Com os dados colhidos, foi possível observar que os preconceitos étnico-raciais estão presentes nas relações entre os alunos. A partir desses dados, o presente artigo se propõe a uma reflexão sobre os preconceitos étnico-raciais a partir da fala dos alunos, problematizando o fenômeno *bullying* nesse contexto.

Palavras-chave: *Bullying*; Escola; Juventude; Preconceitos étnico-raciais.

BULLYING AND ETHNIC-RACIAL PREJUDICE

ABSTRACT

Bullying is a type of violence that is more and more present in the educational debates. The problematization of bullying phenomenon occurs from a critical analysis related to differences. Therefore, we sought listen to the students regarding their experiences of the daily school. Were observed Physical Education classes for the 6th year in a state school in Campinas (SP), with registers made in Field Diary. Such registers substantiate the formation of a Focus Group with fifteen students. The methodological choice aimed to listen to students about school coexistence and, subsequently, analyze the bullying. With the data collected, was possible to observe that the ethnic and racial prejudices are present in the relationships between students. From these data, the present article proposes a reflection on the ethnic and racial prejudices based on speech of students, discussing the bullying phenomenon in this context.

Keywords: Bullying; School; Youth; Ethnic and Racial Prejudices.

BULLYING ET PREJUDICE ETHNIQUE ET RACIALE

RÉSUMÉ

Le harcèlement scolaire est un type de violence de plus en plus présent aux débats pédagogiques. L'étude a pour but de problématiser le phénomène à partir d'une analyse critique qui le met en rapport aux différences. Pour atteindre cet objectif, on a cherché d'entendre les élèves par rapport à leurs expériences et leurs vécus du quotidien scolaire. On a observé les cours d'éducation physique et sportive (EPS) des classes du sixième d'une école de l'État de Campinas (SP) en les enregistrant dans un *Journal de Terrain*. Ces registres nous ont conduit à la formation d'un *Groupe Focal* avec quinze élèves. Le choix méthodologique a eu pour objectif d'entendre les élèves à propos du vécu

¹ Mestre pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Possui graduação em Educação Física - Licenciatura (2006) / Bacharelado (2007) pelo Centro Universitário Anhanguera e licenciatura em Pedagogia pela Uninove (2010). E-mail: <elisehelena2000@yahoo.com.br>.



scolaire pour ensuite analyser le harcèlement scolaire. Avec les données collectées, il a été possible d'observer que les préjugés ethniques et raciaux sont présents dans les relations entre les élèves. Appuyé sur ces données, cet article cherche de faire une réflexion sur les préjugés ethniques et raciaux à partir de la parole des élèves, en problematisant le phénomène du harcèlement dans ce contexte.

Mots-Clés: harcèlement scolaire ; École ; Jeunesse ; Préjugés ethniques et Raciaux.

Introdução

As manifestações agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem no ambiente escolar entre os alunos e alunas são conhecidas atualmente como *bullying*. O primeiro registro das palavras *Bullying*, *Bully* e *bullied* data o ano de 1910. Conforme o dicionário “Merriam-Webster’s Collegiate” o termo de origem inglesa significa “tratar abusivamente, afetar pela força ou coerção, usar linguagem ou comportamento amedrontador, intimidar” (OLIVEIRA; VOTRE, 2006, p. 173).

Não há tradução da palavra *bullying* no Brasil, pois seu conceito abarca uma amplitude de significados difíceis de serem resumidos em uma única expressão. Entretanto, algumas palavras podem ser relacionadas ao termo, como os verbos amedrontar, tyrannizar, brutalizar. Já “*Bully*” pode ser traduzido como “brigão” e “valentão” (OLIVEIRA, 2007).

Para Oliveira e Votre (2006), o *bullying* é uma forma de violência manifestada por gestos, palavras e ações, tendo na linguagem gestual e verbal sua concretização mais comum. Segundo Lopes Neto (2005), as ações denominadas *bullying* foram por muito tempo admitidas como naturais e “brincadeiras de criança”, ignoradas por professores e pais. Essa forma de conceber a problemática começou a ser modificada nos anos 1970, na Noruega. Dan Olweus² foi o pioneiro nos estudos sobre o *bullying* e desenvolveu os primeiros critérios para detectá-lo de forma específica. Seu estudo inicial foi realizado com oitenta e quatro mil estudantes, cerca de quatrocentos professores e mil pais de alunos, e objetivou avaliar a natureza do *bullying* e sua ocorrência. Os resultados indicaram que uma em cada sete crianças estava envolvida em casos de *bullying* (OLWEUS, 2003).

Segundo Abramovay (2006), *bullying* é um nome novo para uma das diversas violências que existem há muito tempo nas escolas, referente à intimidação do outro e à sua

² Site oficial: <<http://www.clemson.edu/olweus/history.htm>>.

ridicularização, por meio do constrangimento e coação. A autora pontua que nosso país possui um contexto diferente do norueguês no qual o termo se originou, e por esse motivo prefere não utilizar a palavra. Abramovay (2006) acredita que no Brasil há outros fatores sobre a violência que não se resumem ao “gordinho” ou à “menina sardenta de óculos”, pois em nosso país há manifestações de racismo próprios da localidade: “Naquele país - Noruega -, os alunos não ameaçam de morte os professores, nem os professores retrucam xingando os alunos de “picolé de breu”, “picolé de asfalto” ou “toalha de mecânico” etc., todas manifestações do imenso racismo que existe no Brasil” (ABRAMOVAY, 2006, p. 16).

De fato, ao importar um conceito, é necessário repensá-lo e contextualizá-lo. Na verdade, o ponto essencial é justamente problematizar os significados do conceito a partir do contexto que é vivenciado. Se no Brasil há uma configuração própria que se refere ao racismo, é necessário pensar no *bullying* nesse sentido.

Entretanto, muitos estudos atuais não consideram tais aspectos. Em grande parte das abordagens o *bullying* é conceituado, os envolvidos são caracterizados como “vítimas”, “autores”, “testemunhas”. Além disso, são esquadrihadas propostas de ação contra essa violência nas escolas, por meio da conscientização dos alunos sobre o mal que causa, do ensino de valores morais e de programas em que o *bullying* deve ser denunciado para ser combatido.

Ainda que tais abordagens sejam importantes, pois trazem o assunto a tona, acabam por ignorar o racismo presente nas manifestações em nosso país. Antunes e Zuin (2008) caminham ao encontro de tal pensamento ao realizarem uma análise crítica do conceito de *bullying* e das pesquisas que o enfocam. Os autores relatam que os estudos meramente estatísticos sobre violência e intervenções baseadas em uma educação pré-determinada - via imperativos morais - mascara os fatos e contribui para a manutenção da ordem social desigual. Segundo os autores, a concepção do fenômeno bullying tem se fundamentado em uma ciência pragmática, por meio da qual se mantém a ordem vigente e não contribui para emancipação dos indivíduos.

A partir de tais concepções, o presente trabalho objetiva abordar o *bullying* dando voz aos sujeitos centrais do fenômeno: alunos e alunas. Para tanto, propõe reflexões relacionadas aos diversos preconceitos presentes em nossa sociedade, relacionados às

diferenças de raça, etnia, gênero e aos estereótipos que reforçam padrões de beleza. Entretanto, aqui o foco será ouvir as colocações dos alunos e alunas em relação aos preconceitos étnico-raciais: Como concebem essas diferenças? Como se dá convivência escolar? O que os alunos e alunas têm a dizer?

Dessa forma, a intenção é compreender o *bullying* considerando o meio cultural e social. Isso implica estudá-lo além das ocorrências que o tem tornado um assunto da atualidade e até mesmo da “moda”. Exige olhar atento para como as diferenças são concebidas pelos alunos e alunas, influenciadas pelas informações que os mesmos recebem diariamente da mídia e do meio social e cultural na construção de suas identidades. Exige, afinal, ouvi-los, acreditando ser este um dos caminhos para uma compreensão que aborde o *bullying* a partir do contexto em que ocorre.

***Bullying* e diferenças**

Várias são as diferenças em um país formado por diversas raças e etnias como o Brasil. Contudo, apesar de tantas diferenças, predominam certos padrões e estereótipos cultural e socialmente valorizados. Estereótipos estes que em grande parte das vezes distanciam-se do encontrado na maior parte da população. É possível traçar algumas das características mais valorizadas em relação à aparência (pele branca, cabelos lisos e loiros, corpo magro), assim como “arriscar” algumas características de comportamento igualmente valorizadas (ser comunicativo e popular no meio escolar). Ademais, existem certos padrões um tanto implícitos, tal como a valorização do ser homem em detrimento do ser mulher.

Pensar nas diferenças se faz necessário pois autores apontam que a motivação para a prática do *bullying* advém justamente das diferenças, ou em outras palavras, daqueles que se diferem dos padrões socialmente valorizados.

Oliveira e Votre (2006) afirmam essa relação, relatando que as agressões verbais características de *bullying* advém de traços que diferenciam uns dos outros:

O *bullying* verbal baseia-se no realismo linguístico, no sentido de que as vítimas são apelidadas, normalmente, a partir de um traço físico, de performance, ou psicológico, que as diferencia dos demais e que o apelido

põe em destaque, de forma caricatural (...) Os rótulos discriminadores, de base metafórica, são criativos, provocam o riso e a diversão dos circunstantes, e se não fossem trágicos, poderiam ser considerados manifestações da arte da linguagem na interação cotidiana (OLIVEIRA e VOTRE, 2006, p. 175).

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

Segundo alguns autores, as agressões que se manifestam através do *bullying* podem advir dos papéis sociais impostos pela sociedade (*status quo*) e aprendidos em grande parte no convívio familiar. As crianças tendem a interiorizar o que aprenderam em casa e a reproduzirem o teor ideológico vivenciado em seu meio social (SODRÉ, et al., 2007).

Para Oliveira e Votre (2006) o *bullying* é a ponta do iceberg da discriminação, um indício de o quanto as pessoas estão envolvidas com estereótipos culturais que são produzidos conjuntamente por homens e mulheres na sociedade familiar e escolar, reproduzido por crianças e jovens. Em uma análise semelhante, Antunes e Zuin (2008) apontam a grande proximidade entre os termos “*bullying*” e “preconceito”, julgando tratarem-se do mesmo fenômeno: “Na verdade, o *bullying* se aproxima do conceito de preconceito, principalmente quando se reflete sobre os fatores sociais que determinam os grupos-alvo, e sobre os indicativos da função psíquica para aqueles considerados como agressores” (ANTUNES; ZUIN, 2008, p. 36).

Entretanto, mais que um problema escolar, esse é um problema social. Nesse sentido, podemos trazer para essa discussão a “*nova concepção de cidadania*” (DAGNINO, 1994) que emergiu a partir da década de 1980. A autora explica que essa *nova concepção de cidadania* está ligada aos movimentos de grupos que lutam por direitos iguais – como os negros, homossexuais e mulheres - e que aspiram uma democracia efetiva. Trata-se,

portanto, segundo a autora, de uma democracia que não exista apenas no nível institucional formal, mas sim nas relações sociais: mais do que um regime democrático, uma sociedade democrática.

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

Para tanto, é necessário uma articulação das dimensões da cultura e da política, pois uma transformação democrática necessita de uma transformação cultural, por meio da qual a organização hierárquica e desigual do *conjunto* das relações sociais, denominado *autoritarismo social*³, possa ser combatido. Para Dagnino (1994), o autoritarismo social produz uma *cultura autoritária de exclusão* que atua nas relações sociais e reproduz as desigualdades.

Nas escolas, é importante ampliar essa discussão com alunos, alunas, professores e professoras. Se a luta contra o *bullying* atualmente pode significar uma luta social pelo reconhecimento e valorização das diferenças sem que isto implique em preconceitos e injustiças, discussões que abordem os preconceitos existentes em nossa sociedade devem ser objeto de reflexões na sala de aula. Essa é também uma formação política.

Caminhos da pesquisa: *Diário de Campo e Grupo Focal*

Os caminhos trilhados nesta pesquisa foram construídos ao caminhar, buscando ser sensível aos acontecimentos que deram o tom do estudo. Como diria Pais (2003, p. 54):

³ Para a autora, profundamente enraizado na cultura brasileira e baseado predominantemente em critérios de classe, raça e gênero, o *autoritarismo social* se expressa num sistema de classificações que estabelece diferentes categorias de pessoas, dispostas nos seus respectivos *lugares* na sociedade (DAGNINO, 1994).

“Porque para que nos possamos “encontrar” é necessário ter vivido algum tipo de desnorte”. Provavelmente a sensação de “desnorte” é vivenciada por outros pesquisadores que buscam construir os caminhos metodológicos no decorrer do estudo, vivenciando e sentindo o fluir da pesquisa, não amarrados a modelos pré-estabelecidos, a metodologias fixas e fechadas. É o caminho de risco, que se assemelha muitas vezes a um labirinto, lugar onde ao entrar não se sabe ao certo onde acabará, qual será o próximo desafio, sendo necessário muitas vezes voltar sobre os próprios passos para encontrar novas possibilidades de caminho (CORAZZA, 2007).

Traçar o percurso desse estudo foi um desafio, um lançar-se ao escuro talvez, pois o caminho foi construído ao caminhar⁴, trilhado algumas vezes por *desvios*, que segundo Pais (2003), não significam um “tudo-vale”, mas permitem novas possibilidades de investigação a partir dos achados do trabalho de campo. Desta forma, o estudo se iniciou com os registros das observações das aulas de educação Física em um *Diário de Campo* e posteriormente foi percebida a pertinência de oferecer um espaço de diálogo em que as falas pudessem ser ouvidas para conhecer e analisar o contexto relacionado ao bullying e aos preconceitos. Foi neste contexto que o *Grupo Focal* foi pensado como importante instrumento de pesquisa para os objetivos propostos.

O estudo aconteceu em uma escola estadual da cidade de Campinas, interior de São Paulo. Esta escola se localiza na periferia da cidade, em uma região denominada Ouro Verde. A escola se localiza em um bairro da COHAB (Companhia de Habitação Popular) e atende alunos do bairro e arredores, inclusive áreas de ocupação sem infraestrutura. Dessa forma, o nível socioeconômico do público atendido é de baixa renda. A predominância da cor da pele é preta e parda. Segundo relatos de alunos (as) e professores (as), tanto na escola quanto em seus arredores havia muita violência, mas esta diminuiu na última década. Entretanto, a violência e o consumo de drogas era algo presente no contexto da localidade. Os professores (as) da escola eram efetivos ou temporários e vinham de várias cidades do estado de São Paulo. Alguns professores (as) moravam nos bairros que circundam a escola.

⁴ Antônio Machado escreveu “andando se faz o caminho” (apud PAIS, 2003).

No ano de 2009 foram observadas aulas de educação física de oito turmas. Participaram do estudo alunos e alunas de sextos anos. A observação das aulas foi realizada em consonância com a postura que percorreu todo o trabalho, no sentido de um olhar ampliado às relações estabelecidas, não se restringindo apenas aos fatos observáveis objetivamente, mas sim considerando as demais instâncias que interferem nos acontecimentos. Os registros foram realizados em um *Diário de Campo* entre março e novembro.

Tura (2003) relata que ao observar o pesquisador deve valer-se de múltiplas ações, como registrar, narrar e situar os acontecimentos do cotidiano. Da mesma forma, envolve a formulação de hipóteses e análise do próprio modo como olha seu objeto de estudo. Esse movimento está presente no *Diário de Campo* realizado, no qual foram registrados comentários e questionamentos suscitados durante as situações observadas. As anotações eram realizadas ao final do dia, após o término das aulas. No *Diário de Campo* foram narrados e contextualizados os acontecimentos, além de indagações, incertezas e reflexões, advindas do pressuposto que os acontecimentos cotidianos inter-relacionam-se às estruturas sociais mais amplas e aos acontecimentos vivenciados fora da escola.

No ano de 2010 foi criado um grupo participante da pesquisa, seguindo os critérios de um *Grupo Focal* (GATTI, 2005), com o objetivo de conhecer o modo de ser e pensar dos participantes e de garantir um espaço no qual todos pudessem falar. O *Grupo Focal* foi concebido enquanto instrumento de pesquisa derivado de diferentes formas de trabalho com grupos. O *Grupo Focal* é utilizado quando se pretende conhecer a linguagem, cultura do grupo e compreender as diferenças, divergências e contradições existentes entre os participantes, pois:

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

Sem o objetivo de “formar valores” ou ensinar sobre algo, o *Grupo Focal* intencionou escutar o que os participantes tinham a dizer.

Os alunos e alunas convidados a participarem do grupo possuíam diferentes características que serviram como critério para a escolha, juntamente aos registros do *Diário de Campo*, sendo este o principal meio de seleção dos participantes. A formação final do grupo foi heterogênea, pois estiveram presentes alunos e alunas com as seguintes características: I- Que sofreram agressões verbais e que realizaram agressões verbais; II- Que foram observadores dos fatos; III- Tímidos e comunicativos; IV- Com diferentes crenças: evangélicos, católicos e sem religião; V- Com diferentes cor de pele: brancos, pretos e pardos.

Com o objetivo de problematizar o *bullying* a partir de um olhar ampliado, as discussões no *Grupo Focal* não se limitaram às situações classificadas como *bullying*, mas sim à complexidade das relações escolares registradas no *Diário de Campo*, relacionadas aos padrões de beleza, raça, etnia, gênero e sexualidade. O planejamento dos encontros seguiu a seguinte organização: I- *Bullying* – conceituação, aproximação com o contexto escolar e diferentes manifestações; II- Padrões de beleza; III- Preconceitos étnico-raciais; IV- Gênero e sexualidade.

A partir desses eixos os encontros foram programados, pautados por imagens, vídeos, reportagens, textos e outros recursos. A seguir o tema aprofundado será em relação aos preconceitos étnico-raciais.

Preconceitos étnico-raciais na voz dos alunos e alunas

Macaco é o que eu mais xinguei já na minha vida (...). Eu já xinguei os outros de preto, já xinguei os outros de carvão... macaco, chimpanzé, por causa que era preto, eu xinguei isso, mas agora eu não xingo mais (...). Depois que eu entrei aqui, eu mudei um pouco, né?! (Murilo⁵).

⁵ Os nomes utilizados são fictícios. Essa decisão foi tomada juntamente aos alunos, alunas e famílias. Ao serem consultados (as), alguns destes (as) preferiram manter o anonimato da identidade dos (as) participantes, opção que foi estendida a todos (as).

A fala que inicia esse texto problematiza o mito de um país democrático, no qual todos têm os mesmos direitos e possibilidades. Como ignorar tal fala? Como não relacioná-la ao que hoje se denomina *bullying*?

Candau (2002), ao analisar o contexto brasileiro, afirma que:

É necessário desvelar o “mito da democracia racial”, tão arraigado no nosso imaginário social, para que sejamos capazes de assumir o caráter discriminador, hierarquizador, autoritário e de negação do “outro” da nossa sociedade, tão presente em nós. Nossa educação tem características fortemente monoculturais e privilegia uma perspectiva universalista vinculada à visão iluminista da realidade (CANDAU, 2002, p. 157).

De fato, constitucionalmente todas as pessoas são concebidas como iguais. Entretanto, na complexidade das relações sociais as diferenças emergem, se constituindo, muitas vezes, em desigualdades. Segundo Gonçalves e Silva (2002), o mito da democracia racial foi um dos maiores mecanismos de dominação ideológica produzido no mundo e ainda atual. A discriminação contra vários grupos permaneceu viva e real, em um jogo no qual os diferentes são ao mesmo tempo exaltados e excluídos. Como afirma Pierucci (1990), o racismo surge não da negação da diferença, mas sim de sua exaltação, pois a rejeição das diferenças ocorre após afirmação das mesmas.

Nos registros do *Diário de Campo* é possível encontrar situações de xingamentos vinculados à cor da pele. Uma das alunas sofria ofensas de seus colegas em relação a seu cabelo crespo: “Ela é uma menina gorda, feia, cabelo de burro, isso é o que eu escuto dentro da sala, no pátio e até fora da escola” (Redação aluna 6º ano). Essa aluna sofria exclusão não apenas pelo fato de ser “gordinha”, mas também por ser negra. Era apelidada de “cotonete de elefante” em referência aos seus cabelos, dentre outras expressões que a associavam à sujeira e à feiura. Mediante tais ocorrências observadas e registradas no *Diário de Campo*, um dos encontros do *Grupo Focal* teve como eixo norteador o preconceito étnico-racial.

Para introduzir essa discussão no encontro foi projetado um vídeo que retrata uma situação de preconceito em relação à cor da pele⁶. Ao assistirem ao vídeo, os alunos e

⁶ No vídeo uma criança perde seu balão e este se prende a um poste. Um homem de cor negra gentilmente sobe o alto poste para buscá-lo. Quando ele desce, mãe e filha se distanciam, prevenindo-se de um possível mal. Ao chegar em sua casa, o homem junta o balão a outros, evidenciando que o fato já havia ocorrido

alunas relataram situações semelhantes que já vivenciaram ou viram. Um deles é Carlos, aluno de cor negra. Ainda no Encontro 1 Carlos narrou a cena de um filme em que um negro e um branco entram em uma loja e a atenção de todos volta-se ao negro, um possível ladrão na percepção de todos. Entretanto, quem rouba a loja é o branco, e ninguém percebe sua ação. Perguntei ao Carlos o porquê dessa atitude preconceituosa e ele respondeu: *“Porque eles acham que só os negros são mais violentos”*.

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

Os outros alunos e alunas participantes contaram situações em que os negros são considerados “suspeitos” em razão da cor da pele. Gustavo e Murilo citaram como exemplo o consumo de drogas que é realizado por brancos e negros. Contudo, segundo eles, os brancos não são suspeitos da mesma forma. Nos casos relatados pelo grupo o negro é visto como o “suspeito”, o “violento”, o “ladrão”. Isso vem ao encontro das afirmações de Oliveira (2003), pois o fato de ser negro, na perspectiva dos alunos e alunas, ainda hoje representa desigualdade, além de uma hierarquização na qual os negros ocupam posições inferiores.

Ao perguntar aos alunos e alunas o porquê dos negros serem considerados mais “suspeitos” Keila respondeu: *“Porque, geralmente, os negros que faz as coisas erradas”*. Essa fala indica um pensamento naturalizado permeado de preconceito. Sobre isso, Itani (1998) explica que não há pensamento sem representação, e as representações são também construídas no convívio social.

O preconceito, portanto, revela um imaginário social: “os preconceitos raciais e sociais não são manifestações isoladas de um indivíduo, mas parte de um comportamento que pode ser notado dentro de uma coletividade” (ITANI, 1998, p.127). Com isso, podemos

diversas vezes.

compreender que a fala de Keila não revela apenas um posicionamento particular, mas a representação de algo que aprendeu no coletivo. Expressa, dessa forma, algo presente no imaginário social. Ao questioná-la sobre a veracidade de sua afirmação, a aluna repensou: “É... não, também tem bastante branco que faz (coisas erradas), mas...”.

Esse foi uma das oportunidades que evidenciou como é importante oferecer espaços de diálogo com os alunos e alunas, em que eles sejam colocados a refletir sobre afirmações que aprenderam a acreditar e a reproduzir. Provavelmente essa foi a primeira vez que Keila pôde repensar seu posicionamento de que “os negros fazem mais coisas erradas”. Além disso, se muitos negros fazem “coisas erradas” e saem nos noticiários da mídia, deve-se também ao histórico de exclusão e desigualdade que essa população sofreu e ainda sofre em nosso país. Isso deve ser evidenciado às turmas na escola, com o objetivo de não naturalizar uma relação entre os negros e “coisas erradas”. Ou seja, mostrar aos alunos e alunas que existem razões sociais que podem provocar atitudes consideradas “erradas”, e isso pode atingir tanto brancos como negros. Entretanto, os negros costumam ser os mais atingidos pelas desigualdades sociais.

Para ilustrar tal afirmação, é possível fazer uma relação com Soares (2007), ao considerar o grande número de assassinatos de jovens no Brasil e constatar que a vitimização letal atinge sobretudo os jovens do sexo masculino, pobres e negros. Ele explica que um jovem com essas características é socialmente invisível nas grandes cidades brasileiras, invisibilidade decorrente do preconceito e da indiferença.

Para o autor, lançar sobre alguém um estigma também é uma forma de torná-lo invisível: “o estigma dissolve a identidade do outro e a substitui pelo retrato estereotipado e a classificação que lhe impomos (...). Quem está ali é o “moleque perigoso” ou a “guria perdida”, cujo comportamento passa a ser previsível” (SOARES, 2007, p. 133). É nesse processo que o estigma estimula a adoção de atitudes preventivas, e a defesa antecipada é uma forma de agressão. Ocorre, então, a chamada “profecia que se autocumpre”:

Essa é a caprichosa incongruência do estigma, que acaba funcionando como uma forma de ocultá-lo da consciência crítica de quem o pratica: a interpretação que suscita será sempre comprovada pela prática, não por estar certa, mas por promover o resultado temido. Os cientistas sociais

diriam que este é um caso típico de “profecia que se autocumpre” (SOARES, 2007, p. 133).

Os estigmas existem, são conhecidos e reproduzidos pelos alunos e alunas. Em diversas falas eles (as) expressaram uma clara diferenciação entre o “ser branco” e o “ser negro” em relação a comportamentos, preferências, vestimentas. Segundo Rafaela:

Muitas vezes, assim, o branco quer ser preto, quer ser mano... Eu conheço um menino, ele gosta de ser malandro, ouve música de preto, essas coisas. Eu peguei e falei assim: ‘mas você não é, você é branco!’ e ele: ‘é o meu jeito de ser, eu gosto de ser preto, de ser mano, não tem nada a ver’ (Rafaela).

A fala da aluna demonstra que há uma linha divisória entre o que é ser preto e ser branco, de maneira que até as músicas e costumes se diferem. O preto, nessa perspectiva, é identificado como o “mano”, o “malandro”. Gustavo, de igual modo, afirmou que:

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

Todas essas falas colocam brancos e negros em posições naturalizadas e fixas. Percebe-se uma tendência à lógica binária: brancos *versus* negros. Com isso, as diferenças existentes dentro das próprias diferenças não são consideradas. Entretanto, é justamente a lógica binária (branco X negro; homem X mulher; bom X mau) que reforça os estereótipos e os preconceitos e, portanto, deve ser desconstruída. Segundo Louro (2003), estamos em um tempo que:

a diversidade não funciona mais com base na lógica da oposição e da exclusão binárias, mas, em vez disso, supõe uma lógica mais complexa. Um tempo em que a multiplicidade de sujeito e de práticas sugere o abandono do discurso que posiciona, hierarquicamente, centro e margens a favor de outro discurso que assume a dispersão e a circulação do poder (LOURO, 2003, p. 51).

Como já apontado, a percepção dos alunos e alunas também se deve ao fato das injustiças sociais, que acabam (re) produzindo o cenário que eles (as) observam. Entretanto, não conseguem perceber esse aspecto, naturalizando a relação entre negro - pobreza - delinquência. Como afirma Silva e Salles (2010): “O que especifica a violência é o desrespeito, a negação do outro, a violação dos direitos humanos que se soma à miséria, à exclusão, à corrupção, ao desemprego, à concentração de renda, ao autoritarismo e às desigualdades presentes na sociedade brasileira” (p. 218).

No meio cultural brasileiro existem músicas, frases e ditados populares que reafirmam preconceitos. Segundo Itani (1998), a linguagem pode expressar preconceito, por meio de frases como: *“pessoa de cor”* e *“a coisa está preta”*. No *Grupo Focal* foram discutidas algumas expressões como: *“nega do cabelo duro”* e *“Segunda-feira é dia de branco”*. Carlos afirmou que seu pai sempre falou a última expressão em sua casa. Ou seja, na própria família de negros o ditado é proclamado. Após questioná-los sobre o significado do mesmo, Gustavo explicou: *“É um preconceito, por causa que os pretos não trabalham. Um preconceito”*. A mensagem é explícita e compreensível a todos os alunos e alunas. Por que os próprios negros difundem essa frase? Quais as implicações dessa forma de conceber a si próprios, perpetuando e reforçando os preconceitos? Como romper com essa forma de auto percepção deturpada por valores hegemônicos? Perguntas para a escola, professores, professoras e sociedade.

Dentre os relatos de agressões, Carlos contou que certa vez foi chamado de *“neguinho”* por um garoto de sua rua, enfatizando que este mesmo garoto também era negro: *“e eu falei assim: ‘mas você também é neguinho’ - ele é da minha cor - ‘por que você está xingando eu?’ (...) você não é branco pra falar que eu sou neguinho’, aí ele parou de xingar”*.

Há um vídeo norte-americano⁷ que ilustra bem como o preconceito pode estar presente entre pessoas do mesmo grupo étnico-racial. Nesse vídeo, bonecas brancas e bonecas negras são apresentadas a crianças. O entrevistador pergunta às crianças negras

⁷ O vídeo retrata um Teste de Auto Percepção em que crianças interagem com bonecas brancas e pretas. A experiência retrata as percepções das crianças em relação às diferenças de cor de pele representadas pelas bonecas. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=XyilexcWbSE>>.

qual a boneca “*bela*”, tendo como resposta a boneca branca. Quando o entrevistador pergunta qual a boneca “*feia*” e “*má*”, a criança indica que é a boneca negra.

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

No *Grupo Focal* foi exibida uma cena do seriado “*Todo mundo odeia o Chris*”⁸ com o objetivo de suscitar o debate no grupo. Nesta cena o personagem recebe vários xingamentos relacionados à sua cor de pele. Os alunos e alunas prontamente identificaram situações de preconceito que o personagem principal sofre por ser o único negro em sua escola e relacionaram essas agressões ao *bullying*: “*Ele apanha todo dia porque ele é negro ... Bullying dona!*” (Gustavo). Sabrina também fez essa relação, dizendo que “*Chris*” sofre agressões físicas e verbais do personagem “*Caruzo*”. Os alunos e alunas citaram os apelidos de “*Chris*” na escola: “*tição*”, “*lixeiro*”, “*feijão*”, “*carvão*”. Keila ressaltou: “*Até a professora... acha que o pai dele é drogado, que a mãe dele é viciada em crack...*”. Kleber e Carlos relataram outros episódios em que “*Chris*” foi alvo de preconceito por parte de sua professora e Gustavo resumiu: “*Só porque ele é preto*”.

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

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

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

Kleber – *Daí eles se vingaram e começaram a... quando eles eram escravos*

⁸ Esse seriado problematiza o preconceito sofrido por um aluno negro em uma escola de alunos brancos no contexto da década de 80 nos Estados Unidos. A professora estereotipa o personagem principal de várias formas devido à sua cor. Além disso, os colegas da escola também o excluem e agridem de várias formas.

eles fizeram quem fazia eles de escravo e colocava na senzala e começaram a fazer o que eles faziam.

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

Os alunos e alunas demonstraram um desconhecimento sobre o histórico da escravatura. Além disso, ao que tudo indica, seus conhecimentos estão fundamentados principalmente na novela global que era exibida na época⁹. Ou seja, conheciam superficialmente os fatos históricos, a partir do olhar de uma novela que, naturalmente, está mais comprometido com narrativas fictícias do que em retratar a realidade.

Algo semelhante ocorreu quando a discussão se direcionou para o “preconceito no futebol”, tema que já havia sido trazido pelos alunos e alunas nos primeiros encontros. Após assistirem a um vídeo em que jogadores de futebol são xingados pela torcida ou por outros jogadores no Brasil e no exterior, Felipe afirmou: *“melhorou muito aqui no Brasil, por causa que antigamente os negros, no Brasil, até se matavam, se suicidavam”*.

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

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

Algumas considerações

⁹ Novela “Sinhá Moça”, produzida pela Rede Globo de televisão. Baseada nos textos originais de Benedito Ruy Barbosa e readaptada para a televisão por Edmara Barbosa e Edilene Barbosa. Direção de Ricardo Waddington e Rogerio Gomes. Exibida no ano de 2006 (março a outubro) e reprisada em 2010 (março a setembro).

O modo como os alunos e alunas se referiram ao processo histórico da escravatura em nosso país pode indicar a resposta ao questionamento anterior, pois apresentaram pouquíssimos conhecimentos sobre o assunto, se remetendo aos exemplos da novela para expressar os poucos saberes que tinham. Ou seja, o grupo não apresentou conhecimentos mínimos sobre este e outros processos históricos dessa população e sobre suas lutas em nosso país.

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

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

Murilo contou que já teve atitudes preconceituosas e as repensou após os encontros do grupo. Ele explicou os motivos que o fizeram modificar sua atitude, se referindo ao *Grupo Focal* como um *“curso”*: *“Aqui nesse curso. Eu mudei um pouco, às vezes eu xingo, sim, eu xingo... toda vez que eu for pensar que for xingar alguém de cor, eu penso nisso daqui que eu falo “não adianta eu ser uma coisa no curso e lá pra fora ser outra, eu sou uma pessoa só”*.

A confissão de Murilo evidencia a importância de levar os alunos e alunas a repensarem modos de ver e viver. Ao encontrar o aluno um ano depois, ele fez questão de me contar que estava bem mais calmo, e que já não brigava mais como antes. Ainda que o *Grupo Focal* não tenha por objetivo ser um *“curso”* para ensinar a *“boa convivência”*, o fato de proporcionar espaços de reflexão provavelmente provocou algumas mudanças no modo de pensar de alguns alunos e alunas presentes.

Os encontros podem ter auxiliado Murilo a repensar suas atitudes, entretanto seria pretensão afirmar que mudanças ocorreram apenas por meio dessa vivência. É necessário pensar que outros fatores interferem nesse processo para não limitar a discussão acerca da violência escolar. Ou seja, é necessário ressaltar que atitudes pontuais como os encontros não são uma “solução mágica” para os problemas discutidos. Não, juntamente a estes espaços de conversa deve existir um caminhar da escola em busca de um pensar reflexivo, nunca ignorando que as relações vivenciadas nesse espaço estão vinculadas ao meio sociocultural, ou seja, às influências da sociedade.

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

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

Considerações finais

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

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

Por meio das discussões no *Grupo Focal*, os alunos e alunas começaram a repensar certos posicionamentos naturalizados sobre negros e brancos. Essa foi uma oportunidade em que eles (as) puderam repensar posições cristalizadas, um passo para terem um olhar diferente para as imagens que recebem diariamente por meio das mídias e outras fontes.

Assim como o relatado nesse estudo, que experiências de ouvir os alunos e alunas e de proporcionar momentos de reflexão possam ser pensados, repensados e construídos em cada realidade escolar. Que ao abordar o *bullying*, os diversos fatores sociais, culturais e políticos sejam considerados. Que alunos e alunas sejam percebidos como sujeitos atuantes nesse processo.

A partir dessa colocação surge uma nova pergunta: quais são os espaços e tempos para intervenções semelhantes ao vivenciado no *Grupo Focal* nas escolas? Não seria essa instituição a responsável por modificar seus tempos, repensando suas prioridades, e progredir em questões de cunho crítico e social que se mostram tão necessárias? Cada professor e professora devem pensar em formas de criar esses tempos e espaços para o diálogo com os alunos e alunas, mas isso também cabe à escola enquanto instituição educativa.

Referências

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

ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Revista Psicologia & Sociedade**. v. 20, n. 1. Porto Alegre, pp. 33-41, Jan./Apr. 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): Uma aproximação. In: **Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciências da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)**, n. 79, p. 125-161, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos Investigativos I: Novos olhares na pesquisa em educação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, p. 105-131, 2007.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: _____ (org.). **Os anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, p. 103-115, 1994.

_____. “¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?”. In: Daniel Mato (coord.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, p. 95-110, 2004.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 119-138, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, Julio Groppa. (org.) **Diferenças e preconceitos na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, p. 119-134, 1998.

LOPES NETO, Aramis. A. Bullying – Comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de pediatria**. v. 81, n. 5 (supl.), p. S164-S172, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 41-52, 2003.

OLIVEIRA, Iolanda (org.). **Relações raciais e educação: novos desafios**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Flávia Fernandes; VOTRE, Sebastião Josué. Bullying nas aulas de educação física. **Revista Movimento**. Porto alegre, v. 12, n. 2, p. 173-197, mai. /ago., 2006.

OLIVEIRA, Juliana Munaretti de. **Indícios de casos de Bullying no Ensino Médio de Araraquara-SP**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente – Centro Universitário de Araraquara - UNIARA. Araraquara-SP, 2007.

OLWEUS, Dan. **Bullying Prevention Program**. Disponível em: <http://www.clemson.edu/olweus/history.htm>. Clemson University, US, 2003.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da diferença. **Tempo Social**. Ver. Sociol. USP, S. Paulo, 2(2): p. 7-33, 2.sem., 1990.

PINGOELLO, Ivone; Horiguela, Maria de L. Morales Horiguela. A percepção dos professores sobre o bullying. **I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral: Crise de valores ou valores em crise?** Centro de Convenções - Unicamp, Campinas, p. 593- 602, jul. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula; SALLES, Leila Maria ferreira. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 217-232, 2010.

SOARES, Luiz Eduardo. Juventude e Violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (org.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. S.P.: Instituto Cidadania e Ed. Fundação Perseu Abramo, p. 130-159, 2007.

SODRÉ, Marcelo Santos; PALHANO, Eleanor Gomes; SODRÉ, Michel Santos. Um Estudo de Caso sobre Castigo e Perdão: do *bullying à dialogia*. **XIII Congresso Brasileiro de Sociologia**. UFPE, Recife (PE). 29 mai. 1 de jun. 2007.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs). **Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 183-206 2003.

RECEBIDO EM 22 DE ABRIL DE 2013.

APROVADO EM 20 DE SETEMBRO DE 2013.