

## “ELES ME CHAMAM DE FEIA, MACACA, CHATA E GORDA. EU FICO MUITO TRISTE” – CLASSE, RAÇA E GÊNERO EM NARRATIVAS DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Anderson Ferrari\*

### Resumo

Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada numa escola pública federal, com alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, buscando analisar um fenômeno antigo nas escolas, mas que só recentemente foi classificado e vem despertando a atenção para as relações que se desenvolvem e se estabelecem na escola – o *bullying*. Os dados expõem a violência que está servindo para organizar as relações entre os adolescentes, ao mesmo tempo em que se transforma num grande desafio: o combate à discriminação e à violência, numa proposta de problematização da construção das diferenças. Com essas questões em foco, a pesquisa revelou como a humilhação está presente nas definições de classe, raça e gênero. Assim, recuperando as trajetórias de vida e memórias escolares, buscamos entender como esses processos são percebidos e assimilados nas construções das subjetividades. Assumindo as perspectivas pós-estruturalista e foucaultiana, o nosso interesse recai nos investimentos políticos da construção e negociação entre os grupos, entendendo as identidades de classe, raça e gênero como efeitos de instituições, práticas e discursos com pontos instáveis, múltiplos e difusos de origem.

**Palavras-chave:** Violência. Identidades. Poder.

Este artigo é resultado de uma pesquisa mais ampla desenvolvida numa escola pública federal na cidade Juiz de Fora, desde 2006, que busca investigar as formas de organização de um tipo de relação muito comum no contexto escolar: o *bullying*<sup>1</sup>. Definido como prática de agressividade repetitiva entre crianças e adolescentes, expresso através de perseguições, humilhações e intimidações, esse fenômeno chega mesmo a ser caracterizado como uma nova síndrome, denominada Síndrome de Maus-Tratos Repetitivos – SMAR (FANTE, 2005). São eventos presentes nas escolas, disseminando-se de forma sutil, crescente e cruel nas relações entre alunos/alunos e alunos/professores, de professores para alunos e de alunos para professores<sup>2</sup>. As consequências dessas práticas podem ser graves, acarretando prejuízo à construção das subjetividades, de uma autoestima negativa, dificultando o processo de aprendizagem e de socialização e contribuindo, inclusive, para a evasão. Essa forma de agressão passou a despertar maior interesse nos meios acadêmicos a partir da década de 90, momento em que começou a ser observada nas relações entre os alunos, revelando um tipo de sociabilidade marcada pela violência, que estava presente na sociedade de forma geral e que chegava à escola (SPOSITO, 2001).

A intolerância, a agressividade, a violência, a falta de habilidade para resolver conflitos e a dificuldade de reconhecimento da alteridade são alguns dos principais desafios do cotidiano escolar. Atualmente, uma das questões que parece mais provocar a escola não é ensinar e aprender as disciplinas tradicionais como a Matemática ou a Biologia, ou a Física, mas sim aprender a conviver com as diferenças, com os outros. As relações humanas são marcadas pelo conflito, e a escola é

\* Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF. aferrari13@globocom

um desses campos, visto que é um dos locais de negociação das identidades. “O campo das identidades é de confronto e questionamento, de lutas por poder e significação” (ANDRADE, 2004).

Tendo essas questões como foco, a pesquisa foi realizada, numa primeira fase, com a coleta de dados entre alunos e alunas do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental. Trabalhando com um questionário aberto, buscávamos perceber o que os adolescentes entendiam e definiam como humilhação, além de nos interessar saber se já haviam vivenciado (visto, sofrido ou cometido) situações em que a humilhação, a violência, a intolerância foram utilizadas na relação, assim como o lugar em que isso aconteceu, os participantes, o que sentiram e o que fizeram, se buscaram ajuda com alguém ou alguma instância da escola e, por último, as opiniões a respeito de como se veem na escola e sobre a própria escola. Assumindo o viés da perspectiva pós-estruturalista, o foco de interesse da pesquisa é a colocação em vigor dos discursos e práticas que estão constituindo os sujeitos, organizando os confrontos, as negociações e as disputas entre os diferentes grupos que estão presentes na escola, que são capazes de revelar as representações e as imagens construídas nesse contexto.

Com essas questões em foco, a pesquisa revelou como a humilhação está presente nas definições de classe, raça e gênero e como ela está, sobretudo, servindo para construir a noção da diferença e do diferente, a noção de pertencimento e de grupo como algo separado entre o “nós” e “eles”. Assim, recuperando as trajetórias de vida e memórias escolares, buscamos entender como esses processos são percebidos e assimilados nas construções das subjetividades. Situações que associam violência e humilhação ao gênero, raça e classe, e que aparecem na escola, nos possibilitam uma boa oportunidade para problematizar a construção desses conceitos, a hierarquização estabelecida e como isso está na própria constituição dessas categorias e sujeitos. Ancorados na História e nas lutas sociais e políticas, esses conceitos refletem a dinâmica das relações sociais e de poder. Mais

uma vez, a ótica pós-estruturalista também nos ajuda a compreender esses conceitos como construções e, portanto, como algo sempre incompleto, provisório, instável, em permanente processo de construção, sujeito a desconstruções, reconstruções, negociações e lutas.

Nesse sentido, estamos trabalhando com a possibilidade de pensá-los como ferramenta analítica e política, o que significa dizer que o interesse é pela colocação em evidência dessas categorias como efeitos de uma construção específica de poder que revela uma forma de investigação crítica inaugurada por Foucault. Aproximando as perspectivas pós-estruturalista e foucaultiana, o nosso interesse recai nos investimentos políticos da construção e negociação entre os grupos, entendendo as identidades de classe, raça e gênero como efeitos de instituições, práticas e discursos com pontos instáveis, múltiplos e difusos de origem. Essas perspectivas compreendidas como campos teóricos e políticos possibilitam novas formas de conhecimento, desconstruindo a noção de verdade como algo que pertence a um grupo em especial. “Uma política de conhecimento implica o privilegiamento de um modo de conhecer, o que envolve, por sua vez, decisões sobre o que conhecer, como, por que ou para que conhecer” (LOURO, 2006).

### **1. “MOSTRAR AOS OUTROS QUE ELE NÃO É NADA”**

Feita a primeira questão aos alunos, “*O que você entende por humilhar? Fale um pouco sobre isso*”, alguns dados nos chamam a atenção como, por exemplo, o fato de a humilhação ter a necessidade da presença do “outro”, um “outro” que é o diferente e alvo da humilhação, entendida como agressão verbal ou física, e um “outro” como um terceiro que serve como aquele que dá condição à ação, visto que é o espectador, o árbitro capaz de identificar quem comete e que sofre, atribuindo-lhes, respectivamente, características e sentidos de superioridade e de inferioridade. Assim, respondendo a essa

questão, surgem respostas do tipo: “*é zoar alguém perto dos amigos*”, “*é quando uma pessoa quer aparecer para os outros, e fica fazendo coisas chatas com outras pessoas mais simples*”, “*é forçar alguém a fazer algo que não queira na frente dos outros*”, “*passar vergonha na frente de outras pessoas*”, “*é quando uma pessoa fala algo muito sério de outra para uma terceira, o que essa não gosta ou a deixa para baixo*”, “*chamar por apelido maldoso na frente de outros*”, “*fazer algo com uma pessoa em público, algo que ela não goste*” e “*mostrar aos outros que ele não é nada*”.

As ciências sociais e humanas, através dos trabalhos produzidos por historiadores, sociólogos, antropólogos e cientistas políticos têm possibilitado o conhecimento das condições históricas que construíram a “coisificação” de alguns grupos, principalmente aquelas relacionadas a situações de conquistas e dominação de um sobre o outro. Em muitos desses casos, a humilhação está na organização dessas relações imposta ao derrotado, como entendimento da derrota e como sinal distintivo da superioridade do vencedor (BRUSCHINI, 2002).

No Brasil, situações de conquista, dominação e humilhação podem ser encontradas desde o período colonial, momento de conhecimento e de aproximação dos diferentes povos, demonstrando como o discurso sobre identidade nacional foi construído a partir das dimensões de gênero, raça e classe social. A apropriação sexual do homem sobre a mulher, principalmente do homem branco, proprietário de terra sobre a mulher negra e indígena e a exploração compulsória do trabalho, sobretudo na organização do trabalho escravo indígena e negro, servem para denunciar as relações desiguais e escondidas das dimensões de gênero, raça e classe social que estão presentes na construção da identidade do brasileiro, camufladas nas falsas noções de “democracia racial” e de “cordialidade” do povo brasileiro, que dificultam e limitam o entendimento do Brasil como um país de conflitos.

Essa herança histórica serviu para a construção de uma mentalidade racista e preconceituosa, que foi sendo

incorporada ao cotidiano e que, pouco a pouco, foi se normatizando e naturalizando. Somado a isso, ela parece associada à sensação de superioridade que o ato de humilhar e menosprezar fornece.

Não foi difícil encontrar expressões que revelam essas relações, sobretudo quando foram interrogados sobre o que sentiram ao realizarem tal agressão: “*quando é com você é chato, mas com outra pessoa é legal*”, “*me senti um pouco mal mas eu gostei*”, “*na hora me senti bem, mas depois me senti mal*”, “*mal e bem. Mal é que eu fiquei com pena dele e o bem foi que eu bati*”, “*alívio*”.

Essas falas revelam mais sobre o conflito e sobre a disputa, mas principalmente como essas questões estão organizando a construção das diferenças, das identidades e como isso diz respeito a relações de poder. As “identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas” (WOODWARD, 2000). As representações agem como forma de classificação do mundo, organizando nossas relações no seu interior. Dessa forma, identidade e diferença fazem parte de um mesmo processo, estabelecendo uma relação de dependência. Ao afirmar, ao assumir, ao se identificar, ao imputar uma identidade, marca-se uma diferença. A afirmação de uma identidade está organizada numa rede de negações e de diferenças (SILVA, 2000).

O que nos chama atenção nessa pesquisa é como a afirmação de uma identidade e a negação das diferenças está sendo organizada por meio da violência, da agressão. Esses aspectos vão fornecendo as “identidades” de bom, de *zoador*, *aquele que manda bem*, ou seja, de alguém que detém uma superioridade, mas que só pode ser lida e entendida a partir do estabelecimento da diferença, daquele que é alvo do ataque, que recebe a identidade de “coitadinho”, o “fraco”, o “inferior”. Dessa forma, essas identidades são construídas na relação e na dependência, demonstrando que o poder não está naquele que é superior, tampouco no inferior, mas na relação (FOUCAULT, 1988).

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos” (...) Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder (...) Os pronomes “nós” e “eles” não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder. (SILVA, 2000, p. 82).

Os discursos, para Foucault (2002), têm um passado que os organiza, uma voz que os precede. Assim, é possível perceber como as escolas, como lugares de encontro, de conflito, de lutas e de práticas discursivas, tornam-se espaços de construção de maneiras de ser e de se comportar. Tornam-se espaços de construção de identidades individuais e coletivas, por meio da socialização das experiências compartilhadas pelos discursos; e como esses discursos estão trazendo imagens e relações construídas historicamente, ou seja, eles têm uma história, um passado que, uma vez não desvendado, se repete.

A perspectiva que considera a identidade “como resultado de atos de criação linguística” (SILVA, 2000) embasa a defesa de que ela não é natural. A identidade não é algo que está disponível e pronta para ser nomeada, anunciada, confessada, respeitada ou tolerada. Ela é produzida pelos homens em diálogo com seus contextos cultural e social. Além de criação linguística, é resultado de criações sociais e culturais (SILVA, 2000).

Sendo criações linguísticas, as identidades não são essenciais, tampouco fixas, acabadas, mas construções em processo contínuo. Nesse sentido, os sujeitos estão constantemente se construindo, reconstruindo, desconstruindo, enfim, estão em processo, na medida em que os significados são alterados, afirmados, reafirmados, desconstruídos na e através da linguagem. Lopes (2002), ao defender as identidades como “fragmentadas, contraditórias e em processo”, destaca a “impossibilidade de se

revelar uma essência a todos os membros de uma identidade social particular”.

## 2. “ELES ME CHAMAM DE FEIA, MACACA, CHATA E GORDA”: GÊNERO EM DISCUSSÃO

Durante muito tempo o *bullying* foi entendido como “brincadeira de crianças e adolescentes”, próprio da idade e, por isso, não cabia intervenção, já que todos um dia já passaram por isso e resolveram as questões; portanto, seria um processo natural de relação entre eles.

As falas surgidas a partir dos meninos parecem manter esse sentido de “brincadeira”, demonstrando certa naturalidade com o fato, já que se trata de uma negociação entre “homens”, ou de uma relação com as mulheres, marcada por certa hierarquia que atribui a essas um aspecto de inferioridade. Por sua vez, as falas das meninas reforçam essa relação, em que as mulheres acabam se vendo como aquelas sem forças diante do mais forte. Outros estudos já mostraram como as “brincadeiras” entre meninos são marcadas pela violência enquanto as que envolvem meninas se destacam no campo da afetividade (ALTMANN, 1998; FERRARI, 2007).

Dessa forma, surgem reflexões que nos ajudam a questionar e a recuperar o espanto com as formas com que uma sociedade estabelece suas relações de gênero. Mais do que isso, nos possibilitam descrever as relações de poder que estão presentes, assim como as resistências, visto que, como nos lembra Foucault (1999), “que lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação do poder” (op. cit, p. 91).

O interessante é saber por onde passam essas relações, desvendar suas maneiras de expressão, seus artifícios, suas sutilezas. Entre os meninos surgem: “*é se impor*”, “*é ganhar bonito, ganhar fácil*”, “*sacanear sem parar*”. Essas falas parecem revelar um certo “orgulho” de fazer parte do grupo como se servisse para “comprovar” que são “homens de verdade”.

Uma outra visão aparece quando se trata de meninas. *“Eles me chamam de feia, macaca, chata e gorda. Eu fico muito triste”, “minha colega estava no jogo, quando saiu do gol por ser xingada. Eu fui para perto dela e tentei conversar”, “foi até uma das minhas melhores amigas que foi xingada de carvão e etc. Eu bati muito nele, para que ele nunca mais fale isso, “uma vez vi um menino humilhando uma garota e eu tentei ajudá-la”*. Esses discursos vão construindo uma relação binária entre homens e mulheres. Essa desigualdade entre homens e mulheres foi sendo construída através de vários discursos – o religioso, o médico, o filosófico e o pedagógico – capazes de colocar em circulação representações de gênero, comumente vinculadas às concepções de natureza biológica que justificaram essa desigualdade. Foucault (1999) ressalta que uma das formas mais eficazes de governo das populações ocorreu pelo controle dos corpos e da sexualidade. Dessa forma, as mulheres, desde o século XIX foram comparadas com as crianças, como seres inferiores.

Como ressalta Butler (2003) parece ser o poder que opera nessa divisão binária em que se pensa o conceito de gênero. Que relações de poder estão sendo colocadas em vigor na escola e estão servindo para construir o “sujeito” e o “outro”, essa relação binária entre “homens” e “mulheres”? Mais do que isso, como elas estão servindo para construir uma certa coerência interna desses gêneros? Situações como essa, em que as meninas assumem o lugar do mais fraco, possibilita-nos uma boa oportunidade para problematizar a construção dos gêneros, a hierarquização estabelecida entre eles e como isso está na própria constituição dessas categorias:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que so-

cialmente se construiu sobre os sexos. O debate via se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual *gênero* será um conceito fundamental. (LOURO, 1997, p. 21).

Com esse argumento, a autora defende, ainda, que o conceito de gênero serve, assim, tanto como uma “ferramenta analítica” quanto como “ferramenta política” (LOURO, 1997). Pensar esse conceito e as relações que se estabelecem no seu interior e entre eles como ferramentas analítica e política é evidenciar, ou mesmo explicar, essas categorias como efeitos de uma construção específica de poder, que revela uma forma de investigação crítica inaugurada por Foucault (1988) através da genealogia. Os estudos genealógicos não se preocupam com as origens do gênero, nem como a “verdade” do desejo masculino ou feminino, recusando a existência de uma identidade sexual genuína. Dessa forma, ele se interessa pelos investimentos políticos da construção e negociação entre os gêneros, entendendo as identidades de gênero como efeitos de instituições, práticas e discursos com pontos instáveis, múltiplos e difusos de origem. Essa é uma contribuição importante dos estudos foucaultianos, na medida em que defende como investigação o trabalho contínuo de focar e desfocar a análise nessas instituições definidoras, tanto do falocentrismo quando da heterossexualidade compulsória.

O *bullying* evidencia pontos já ressaltados pelos autores como Louro (1997), Butler (2003) e Foucault (1988), na medida em que assumimos como foco o gênero, entendido numa perspectiva de poder de construção relacional, em que não só forja-se a ideia de “homem” como também a de “mulher”. Não quero dizer com isso que os meninos “detêm” o poder e as meninas estão desprovidas dele. Para Foucault (2004), o poder está nessa relação que se estabelece entre meninos e meninas; portanto, o poder não pode ser entendido como uma “estratégia”, como um privilégio de quem o detém, ou como algo que se conquista, de que se apropria. O

poder é praticado por todos, uma vez que ele tem efeitos sobre suas ações. Dessa forma, podemos interrogar como o exercício do poder, organizado por manobras, práticas e discursos de violência está resultando em ações absorvidas, aceitas, contestadas, resistentes, criando assim, as categorias de gênero – meninos e meninas.

A pluralidade do masculino e do feminino demonstra que é através das relações sociais que os gêneros são construídos, revelando a ação das práticas sociais na direção dos corpos, na constituição dos seres. Assim, trazer para discussão as relações que se estabelecem e que servem para organizar as relações no contexto escolar é pensar em algo mais amplo na medida em que a violência e a construção das diferenças servem para pensar a discussão de gêneros na escola, buscando problematizar as maneiras e os mecanismos de compreensão e representação das características sexuais. “Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos” (LOURO, 1997, p. 22). Guacira Louro argumenta ainda que afirmar esse caráter social da construção dos gêneros nos obriga a considerar as distintas sociedades e tempos de sua organização, o que impede as generalizações e os essencialismos, reforçando o aspecto de construção e de processo. “Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem” (LOURO, 1997, p. 22-23).

Esse “social” se mistura o tempo todo com o “individual”, na medida em que essas variadas maneiras de ser das masculinidades e das feminilidades disponíveis no social são assumidas, permitindo com que o gênero faça parte da constituição da identidade das pessoas. Nesse aspecto, Butler contribui com a discussão a respeito da relação entre identidade, sexo e a subjetividade, quando defende que

o que pode então significar “identidade”, e o que alicerça a pressuposição de que as identidades são idênticas a si mesmas, persistentes ao longo do tempo, unificadas e internamente coerentes? Mais importante, como essas suposições impregnam o discurso sobre as “identidades de gênero”? Seria errado supor que a discussão sobre a “identidade” deva ser anterior à discussão sobre a identidade de gênero, pela simples razão de que as “pessoas” só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade do gênero. (BUTLER, 2003, p. 37-38).

A persistência e o investimento discursivo e institucional para a ideia de identidades de gênero coerentes acabam criando oportunidades de crítica e de problematização dos limites e objetivos das práticas reguladoras que buscam construir a coerência dessas identidades e no interior delas, ao mesmo tempo em que servem para construir rivalidades, resistências e rupturas, aquilo que foge e que instaura a desordem nos gêneros.

### 3. “HUMILHAR POR CAUSA DA COR”:

#### QUANDO A RAÇA É O FOCO DA VIOLÊNCIA

Assim como as mulheres foram colocadas como seres inferiores, a modernidade também estabelece as condições históricas de construção dos negros como “primitivos”, de forma que essa população, de forma geral, foi rebaixada à categoria de “mercadoria” e mesmo de “coisa”, num processo de “coisificação” que atingiu sobremaneira os negros e, em particular, as mulheres negras.

Assim, chamou-nos a atenção, nesta pesquisa, a recorrência com que apareciam as agressões cujo foco são as questões de raça, não só em direção às meninas mas também aos meninos. Dessa forma, é possível perceber que a raça ainda é entendida como forma de desigualdade e de inferioridade, de forma que o outro, o agredido, também compartilha do sentido usado para estabelecer a agressão. Foram encontradas expressões como: “humilhar por causa da cor”, “fazer uma pessoa se sentir mal, alguém fala na frente de todos que a pessoa é negro, puxa seu cabelo”, “xingar

*de todos os nomes, macaco, crioulo, etc*”, “*chamavam minha colega de macaca*”, “*um menino chamava o outro de feijão preto só porque ele é negro*”, “*só porque eu tenho o cabelo encaracolado me chamam de bombril*”.

De que forma essas falas – que relacionam agressão, discriminação e raça – estão permeando o cotidiano escolar sem serem percebidas? E em que elas contribuem para a compreensão do que dizem? Essas falas produzidas sobre os colegas estão servindo para identificar diferentes modos de ser e de agir, produzindo uma imagem do “preto”, falas essas que circulam pela sala e que muitas vezes não deixam outras imagens aparecerem. O que a pesquisa revela é que não é o negro, de forma geral, que é discriminado na escola, mas sim aquelas pessoas que têm sinais referentes ao que se convencionou como características do “ser negro”, que também reúnem outros atributos tidos como “inferiores” para nossa sociedade – associando muitas vezes o ser negro, ao ser mulher e ser pobre.

Tanto é assim que a fala “*só porque eu tenho o cabelo encaracolado me chamam de bombril*” não revela que a pessoa é negra (ou pelo menos que se vê como negra); o fato de ter o cabelo encaracolado está servindo como uma característica do que é ser negro, ou talvez a própria pessoa está partindo da lógica de que ser “chamada de bombril” é agressão, humilhação, já que associa isso ao que comumente é destinado como agressão ao ser negro.

Pensando na relação entre identidades, diferenças e lutas, que organizou o surgimento dos movimentos sociais, Hall (1999) ressalta o impacto do feminismo nesse processo e sua influência no surgimento de outros movimentos sociais, como por exemplo, o movimento negro. O movimento feminista foi um dos protagonistas das lutas políticas e sociais da década de sessenta, fazendo parte do que foi classificado como “novos movimentos sociais”, surgidos naqueles anos. A partir daquele momento, os grupos se organizaram e passaram a apelar para a identidade de seus integrantes. Então, juntamente ao feminismo que apelava para as mulheres, as lutas

raciais buscavam os negros, de forma que os grupos foram se organizando, originando a política de identidade – uma identidade e uma diferença para cada movimento (HALL, 1999), o que não significa dizer que todas as diferenças são hierarquizantes; no entanto, continuam sendo, sobretudo quando pensadas como definidoras de coletividades e de grupos, o que demonstra a relação de força na sociedade.

É a partir dos pertencimentos primários e “naturais”, como raça, gênero, sexo, região, que se constroem novos tipos de coletividade e identidade específicas. Assim, o que os sujeitos têm em comum não é mais definido pela universalidade da espécie, mas pelo que faz do grupo o portador de uma diferença significativa, como de cor, por exemplo (PIERUCCI, 1999). É o que Pierucci (op cit.) chama de “produtividade social da diferença”, demonstrando que a diferença produz a diferença, “que ela provoca, no campo das relações de representação, a emergência de novas diferenças” (op. cit, p. 120). Como defende Hall (1999), a identidade é resultado de formação realizada no tempo, através de processos inconscientes e que por não ser dada, natural, existente desde o nascimento, faz com que as identidades estejam sempre em negociação, em formação e sempre inacabadas.

Sendo inacabadas, Hall (1999) argumenta que dever-se-ia falar em processos de identificação e não em identidades, já que estão sempre em andamento. “A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*” (op. cit, p. 39). A agressão com o negro na escola, pelo menos como apareceu na pesquisa, parece se situar nesse espaço da *falta*, preenchido pelas falas e imagens construídas na relação entre o “eu” e o “outro”, provavelmente devido aos significados que surgem na relação entre o que é igual e o que é diferente. Presumindo que quem agride é “branco”, é possível perceber como o reconheci-

mento do “ser branco” e do “ser negro” passa pela relação com o outro. Tanto com o outro que é igual, quanto com o outro que é diferente, se constituindo no que “eu posso ser” e no que “eu não posso ser”.

Identidade e diferença podem, portanto, ser consideradas como aspectos importantes no cotidiano escolar, na construção dos grupos e na constituição dos sujeitos como detentores de certas características, dividindo espaços com as ações. Dessa forma, importa socializar as questões que movimentaram Foucault em alguns de seus trabalhos (1988, 1998, 1999): *que estão (os outros) e estamos (nós) fazendo de nós mesmos?* Como defende Veiga-Neto (2003), essas questões colocadas por Foucault possibilitam procurar novas perguntas, na intenção de difundir-las mais do que encontrar possíveis respostas, para assim buscar novas e diferentes maneiras de se vivenciar e de se compartilhar as experiências.

#### **4. “É QUANDO UMA PESSOA QUE APARECER PARA OS OUTROS, E FICA FAZENDO COISAS CHATAS COM OUTRAS PESSOAS MAIS SIMPLES”: A DIVERSIDADE DE CLASSES COMO PROBLEMA**

O corpo, a individualidade e a história de cada um passa a se organizar a partir da relação com o outro, com o discurso, com a representação social e com a própria História de construção dessas categorias. Essa marcação da identidade e da diferença acaba contribuindo para o processo de absolutização de algumas identidades, principalmente aquelas marginalizadas socialmente, como a do “pobre”.

Embora a identidade seja construída em diálogo com a diferença, o seu significado não é fixo. Essa forma de entendimento leva à defesa da identidade como fluida. A pluralidade de situações vivenciadas e de espaços frequentados pelas pessoas, hoje em dia, indica que existem diversas possibilidades e lugares que fazem emergir diferentes e novas identidades. Desse modo, mesmo que cada um se identifique como a “mesma pessoa”, em to-

dos os lugares por onde circula, não é difícil perceber que tais lugares exigem diferenciados posicionamentos, em momentos distintos – o que faz com que a identidade adquira um caráter híbrido, que significa dizer que uma mesma pessoa tem diversas e diferentes identidades, ou que se movimenta por variados processos de identificação, ora se identificando com uma, ora com outra. Dessa forma, um mesmo aluno pode ser homem, negro, pobre, aluno da escola tal, da série tal, enfim, ter vários momentos de exclusão e de inclusão. No entanto, a escola não parece lidar com isso de forma positiva, explorando suas potencialidades. Assim, numa escola, como a investigada, em que o ingresso é definido por sorteio público, a diversidade de alunos advindos de diferentes camadas sociais e bairros com realidades econômicas opostas não vêm representando uma riqueza no trabalho com as diferenças, mas um problema, servindo como um dos atributos utilizados quando se quer humilhar alguém.

Existe uma diversidade de posições que está à disposição das pessoas, que podem ou não assumi-las. Neste caso, algumas identidades podem gerar tensões, já que aquilo que é exigido por um interfere na outra. Um exemplo disso é quando a escola programa algum evento cultural a ser realizado na cidade ou em outra localidade, um momento importante de constituição da identidade de alunos daquela escola, formando a ideia de um grupo. No entanto, muitas vezes isso esbarra na impossibilidade financeira de alguns alunos em participar. *“Algumas meninas da minha sala fazem gracinha com outra menina por que ela nunca tem dinheiro para participar das excursões, nem para comprar roupas legais. Ela fica muito triste e eu vou conversar com ela, pedindo para ela não ligar”*. Nesses momentos, vêm à tona aspectos da pessoa que outros não conheciam como, por exemplo, a situação financeira das famílias, sendo utilizada em alguns momentos como motivos para agressão e mesmo para diferenciar uns dos outros.

Para Foucault (1999), o sujeito não é quem produz os saberes, mas sim, um produto dos saberes. Não só pro-



duto dos saberes, mas o sujeito também é uma “produção do poder e do saber” (FOUCAULT, 1998). Partindo desse pensamento, seria interessante buscar a reflexão sobre os lugares e os sistemas de produção organizados para essa finalidade, pensando-os, exatamente, não como lugares em que os sujeitos produzem discursos e saberes, mas, sim, como lugares em que revelam esses discursos e os saberes que os produziram. Portanto, não é possível analisar os discursos isolados do sistema de relações materiais que os constituem (FOUCAULT, 2002).

Dialogando com Foucault, Veiga-Neto (2003) lembra que, ao nascer, o sujeito já encontra um mundo formado, um mundo de linguagem em que os discursos já estão prontos e circulando há algum tempo; isso determina que os sujeitos sejam formados a partir desses sistemas de relações. É possível perceber tal afirmativa através de algumas falas que revelam a existência de uma história e de uma rede de significações que precede os sujeitos. “*é deixar alguém triste ao rebaixá-la por cor, sexo, raça, dinheiro e etc.*”, “*é tipo: você é rica e chega um pobre e você se faz passar vexame*”, “*pode ser por causa de notas, por algo que alguns tem e outros não e pode ser uma discussão*”, “*zoar, excluir, acontece por renda familiar, jeito de vestir, burro, gordo, etc.*”. Essas relações criam uma espécie de dependência entre sujeito e discurso, que não permite que o primeiro se aproprie do segundo como se fosse capaz de se distanciar desse discurso para falar sobre ele.

Essas questões servem para pensar no que Pierucci (1999) analisa quando trata das “Ciladas da Diferença”. O autor chama atenção para o fato de que os movimentos surgidos no fim dos anos setenta e no decorrer dos oitenta, no Brasil, inauguraram um debate “vivo” e “s sofisticado” a respeito da “igualdade-versus-diferença”, que buscaram reflexões teóricas no sentido de construir positivamente a diferença. Dois deslocamentos se processaram a partir daí. No primeiro deslocamento, no campo político, os grupos que vivenciavam as diferenças foram trazidos para o campo de discussão. No segundo deslo-

camento, no campo cultural, a diferença deixou de ser entendida como natural, passando a ser compreendida como cultural. Esses dois deslocamentos foram responsáveis por criar uma ideia de cultura das diferenças.

A verdade é produzida em diálogo com o mundo, é resultado das proibições e repressões, é produzida no discurso e nas instituições, movida pela necessidade que o poder político impõe. É objeto, difundida e consumida de várias maneiras, e circula em aparelhos de formação e informação. Enfim, a verdade é sempre objeto de debate político e confronto social. Por tudo isso, nas relações entre os alunos, as falas vão construindo discursos com *status* de verdade.

**“THEY CALL ME UGLY, MONKEY, BORING AND FAT. I AM VERY UPSET” – CLASS, RACE AND GENDER IN NARRATIVES OF SCHOOL VIOLENCE**

**Abstract**

This article is the result of a research done in a public school, with students from the sixth to the ninth grades in Elementary School, looking forward to analyze an ancient phenomenon in the school, but that has only been classified recently and has called the attention to the relationships that are developed and established in the school – the *bullying*. The data have exposed the violence that is serving to organize the relationships among the teenagers, at the same time in which it is transformed into a great challenge: the combat against prejudice and against violence, in a proposition to question the construction of differences. With these questions in focus, the research revealed how the humiliation is present in the definition of class, race and gender. Thus, recuperating the trajectories of life and school memories, we looked forward to understand how these processes have been perceived and assimilated in the construction of subjectivity. Undertaking the post structuralism and Foucault

perspectives, our intention drops towards the political investments on the construction and negotiation among the groups, understanding the class, race and gender identities as effects of institutions, practices and discourses with unstable, multiple and diffuse points of origin.

**Key words:** Violence. Identity. Power.

## NOTAS

<sup>1</sup> Em português, não há uma tradução que corresponda a essa palavra de origem inglesa. No entanto, esse termo vem sendo empregado para designar atitudes agressivas e intencionais tais como humilhar, apelar, discriminar etc.

<sup>2</sup> Segundo Fante (2005), pesquisadores do mundo inteiro estão atentos para o fenômeno, apontando aspectos preocupantes quanto ao seu crescimento, sobretudo por atingir os primeiros anos de escolarização. Calcula-se que 5 a 35% das crianças em idade escolar estão envolvidas, de alguma forma, atuando como vítimas ou agressoras. No Brasil, os números são ainda mais alarmantes. Numa pesquisa realizada no município do Rio de Janeiro pela ABRAPIA (Associação Brasileira de Proteção à Infância e Adolescência), em 2003 os resultados mostravam que 40,5% dos alunos admitiram estar envolvidos em *bullying*.

## REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. *Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física*. Belo Horizonte: UFMG, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG.
- ANDRADE, Maria Celeste de Moura. *Cidadania, Cultura e Diferença na Escola. Anais da 26ª. Reunião Anual da Anped*. Caxambú, 2004.
- BRUSCHINI, Cristina & UNBEHAUM, Sandra G. (orgs.). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo, FCC: Ed. 34, 2002
- BUTLER, Judith P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- FANTE, Cleo. *O fenômeno Bullying*. Campinas: Ed. Verus, 2005.
- FERRARI, Anderson. “O que é loba??? É um jogo sinistro, só para quem for homem” – Gênero e sexualidade no contexto escolar. Anais da 30ª. Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.
- \_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento*, 2006. Disponível em: [http://www.geerge.com/mesa\\_redonda.htm](http://www.geerge.com/mesa_redonda.htm)
- PIERUCCI, Antônio Flávio. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, v. 27, n. 1, São Paulo, jan./jun. 2001.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Enviado em 26 de novembro de 2008

Aprovado em 15 de fevereiro de 2009