

DA TORTUOSA ELUCIDAÇÃO DO TRÁGICO: A AGÊNCIA DA NOÇÃO DE BULLYING EM MEIO A EVENTOS EXTREMOS DE VIOLÊNCIA JUVENIL¹

Juliane Bazzo²

*Um caso emblemático
Deu-se nos Estados Unidos:
Em 99, um momento trágico;
Os países lamentam o ocorrido.
No colégio Columbine
High School, Colorado,
Dois jovens com carabina:
Doze alunos foram imolados.
Umás vinte foram feridas
Naquele dia sangrento;
Faziam preces pela vida
Todos deitados ao relento.*

Gonçalo José Soares de Macedo,
“Bullying” em cordel

As vivências enquanto estudante no Ceará e depois como porteiro de um colégio particular na cidade de São Paulo inspiraram Gonçalo J. S. de Macedo a lançar mão da arte de rimar para conceber o livro “*Bullying*” em cordel. Além disso, como contou em entrevista à imprensa (PIZA, 2017), Macedo teve sua criatividade mobilizada, uma vez impressionado por duas tragédias juvenis conectadas à questão do *bullying*: os ataques armados em Columbine High School (Colorado, Estados Unidos) e na Escola Municipal Tasso da Silveira (Realengo, Rio de Janeiro - RJ), ocorridos respectivamente em 1999 e 2011, ambos com vítimas fatais.

1 Uma primeira versão deste trabalho encontra-se publicada no Dossiê “Imagens e Imaginários da Juventude”, da revista *Iluminuras* (v. 18, n. 44, 2017).

2 Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Hoje, seguramente se pode dizer que essa associação entre *bullying* e episódios de violência juvenil extrema se encontra incrustada no imaginário coletivo não apenas brasileiro, mas do Ocidente. Este trabalho propõe-se a explorar os meandros de tal vínculo por um viés antropológico e, portanto, lança mão da etnografia como elemento primordial. Trata-se de uma trilha de abordagem não concentrada no “horror” estatístico desses acontecimentos, algo já feito *ad nauseam* pela imprensa de massa. Sob uma luz diferenciada, ocorrências como as outrora citadas são posicionadas enquanto “eventos críticos”, conforme a aceção de Das (2007).

Segundo essa antropóloga, os “eventos críticos” não constituem situações incomuns fechadas em si mesmas, mas sim episódios que encontram raízes na sociabilidade cotidiana e que, uma vez concretizados, continuam a introduzir suas ramificações na vida diária. Essa ótica retira tais episódios extremos de uma posição atomizada irreal, comumente explorada pela leitura midiática sensacionalista, para tratar do “trabalho do tempo” sobre eles, não só em uma direção pretérita, mas também futura. Nessa lógica, é possível dar-se conta que o ordinário e o extraordinário, a despeito de instâncias diferenciadas, articulam-se sucessivamente, num ciclo ininterrupto de impactos que ultrapassam as fronteiras da localidade (id.).

A análise aqui apresentada integra uma investigação mais ampla, constituída por minha tese de doutorado em Antropologia Social, cuja pesquisa concentrada no Estado do Rio Grande do Sul problematizou os agenciamentos que a noção de *bullying* tem ganhado no cenário brasileiro contemporâneo (BAZZO, 2018)³. O conceito de “agência” que utilizo é aquele cunhado por Ortner (2007), para quem quaisquer atores são dotados da capacidade de agenciar, porém, em graus diferenciados e imprevisíveis, condicionados à natureza das relações de poder vigentes em cada contexto sócio-histórico.

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-pesquisador em psicologia na Universidade de Bergen

3 Nesse estudo, tive apoio de bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

(Noruega), o *bullying* é um construto científico da década de 70, que vem se alastrando mundialmente desde então, na função de nomear agressões de natureza intimidante e repetitiva entre pares escolares. Segundo Olweus, tais condutas arriscam direitos humanos fundamentais nas modernas democracias.

No Brasil, o termo cunhado por Olweus populariza-se vultosamente apenas ao longo dos anos 2000. A essa altura, já havia transcendido, aqui e no exterior, a aplicação ao universo educacional. Seu mais famoso desdobramento reside no chamado *cyberbullying*, que consiste, *grosso modo*, no *bullying* praticado via meios eletrônicos. Porém, outras facetas captadas etnograficamente vêm se destacando, como o *bullying* étnico-racial, o *bullying* homofóbico e o *bullying* corporativo. Nesse panorama, compreendo o *bullying* como um “dispositivo” no sentido determinado por Foucault (1984): a um só tempo, saber científico, técnica de governo e mecanismo gerador de novas subjetividades.

Por meio dessa moldura, minha investigação de doutoramento atentou 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. A exemplo da reflexão de Fassin e Rechtman (2009) sobre o alastramento da noção de “trauma” na contemporaneidade do Ocidente, meu estudo constatou que o *bullying* perfaz muito mais que um construto científico a nomear comportamentos indubitavelmente nada novos no meio educacional. A categoria traz consigo um novo vocabulário sobre violência, sofrimento e reparação, desencadeador de “efeitos performativos” sobre a realidade. Essas repercussões ultrapassam os propósitos acadêmicos do termo, para revelar a “inteligência social dos atores”, a explorar no dia a dia a “dimensão tática” do construto.

A etnografia desenvolvida teve uma característica “multilocalizada” (HANNERZ, 2003), que pressupõe a inserção do antropólogo em “esferas de valor distintas” (OLIVEIRA, 1994), nesse caso, com a finalidade de pensar sobre moralidades a gravitar em torno de “manifestações empíricas” do agenciamento da noção de *bullying* no cenário brasileiro. A investida em diferentes instâncias de pes-

quisa se sustentou na premissa de que entre elas existiam “conexões” (STRATHERN, 2014), de ordem holográfica e complexa, capazes de se tornarem visíveis e de serem problematizadas etnograficamente⁴.

Desse modo, entre os anos de 2014 e 2015, o trabalho de campo construiu-se a partir da imersão cotidiana em duas escolas, uma pública e outra privada, situadas na região dos municípios de Gramado e Canela, na Serra Gaúcha, onde à época eu residia. Ademais, contemplou a investigação em órgãos públicos, redes científicas e movimentos sociais especialmente na capital Porto Alegre (RS), como também o monitoramento de conteúdos midiáticos, de produtos de mercado e de documentos de referência, tanto nacionais quanto internacionais, em que o *bullying* emergia como mote.

O presente texto, entretanto, coloca em primeiro plano uma fase subsequente da empreitada de campo, levada a cabo entre 2016 e 2017. De um lado, essa etapa incluiu o acompanhamento *in loco* de mobilizações da Associação Anjos de Realengo, criada por familiares e amigos das vítimas do ataque armado à Escola Municipal Tasso da Silveira, no referido bairro carioca em 2011⁵. De saída, importa mencionar que essa entidade tem conferido uma agência singular à noção de *bullying*, isso no interior de um trabalho implementado em prol da memória dos jovens falecidos e pela segurança nas escolas.

De outro lado, esse momento da pesquisa abarcou o estágio doutoral que realizei por nove meses nos Estados Unidos, onde, na cidade de Nova York, entrei em contato com uma gama de políticas e programas *antibullying*, capitaneados por agentes públicos, grupos acadêmicos e organizações da sociedade civil⁶. Tal oportunidade de conhecimento *in situ* demonstrou-me com clareza que tanto a maneira de operar dessas iniciativas quanto a percepção pública geral sobre o *bullying* encontram na tragédia em Columbine High

4 Ao longo da jornada de campo, empreguei diferentes técnicas de pesquisa visando à construção da etnografia: observações, participantes ou não; entrevistas estruturadas de respostas abertas; grupos focais; conversas formais e informais, além do escrutínio de documentos. Conjuguei tais ferramentas conforme a conjuntura encontrada em cada um dos contextos sob investigação, a seguir detalhados.

5 Cf. www.facebook.com/osanjos.derealengo.

6 O período de estudos no exterior foi financiado por meio de bolsa obtida do Convênio Capes-Fulbright.

School um divisor de águas sem precedentes históricos no quadro estadunidense.

Dessa forma, com base nos dados coletados nessa segunda etapa de campo, destrincha-se neste texto de que maneiras sujeitos, instituições, iniciativas e documentos, implicados em situações de violência juvenil extrema associadas ao *bullying*, vêm se construindo eticamente – antes, durante e depois desses episódios. Em outras palavras, interroga-se aqui sobre como estão estabelecendo fronteiras morais entre o bem e o mal, o certo e o errado, o direito e o dever.

Nesse processo, o construto em foco desponta como um suporte ímpar para comunicar duas mensagens prioritárias e conflitantes, como adiante se discutirá. Em uma frente, aparece como conceito a atribuir uma elucidação acabada para tais tragédias; em outra, como uma ideia a contribuir para a politização da violência extrema e, portanto, para manter acesa a denúncia dela na esfera pública. Logo, numa ponta, o *bullying* é abraçado como explicação para a morte; na outra, o construto aparece agenciado em prol da manutenção da memória e do curso da vida, depois do arrebatamento pelo trágico.

Noruega, 1982

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

No caminhar dos anos 70, a acepção de *mobbing* vai se revelando para Olweus (id.) insuficiente na tarefa de nomear o tipo de violência que ele desejava delimitar nos ambientes escolares. A certa altura, o estudioso concluiu que essa ideia conferia ênfase demasiada

a investidas grupais de natureza isolada, quando ele estava preocupado em refletir a respeito de embates de caráter sistemático entre indivíduos. Ademais, nem *mobbing*, tampouco *mob*, mostravam-se vocábulos adequados para que o pesquisador se comunicasse globalmente, em língua inglesa. Diante disso, seu primeiro livro do ano de 1973, quando publicado cinco anos mais tarde em inglês, buscou uma tradução melhor para esses termos, intitulado-se *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*, algo como “Agressão nas escolas: valentões e bodes expiatórios”. A despeito da referência, o cientista ainda não delimita nessa obra uma definição estrita para o fenômeno que passaria a nominar por *bullying*.

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

É nesse momento que o pesquisador elabora um questionário de investigação – depois mundialmente conhecido como *Olweus Bullying Questionnaire* – de modo a realizar um diagnóstico no cenário escolar norueguês e, a partir dele, planificar intervenções. Para fins de aplicação desse instrumento, o *bullying* recebeu do cientista sua definição circunscrita, que viria a se dispersar globalmente (OLWEUS, 2013).

Em fins dos anos 1980, já reconhecido pelo protagonismo na campanha de enfrentamento norueguesa, Olweus é visitado por dois cientistas sêniores interessados em alavancar estudos sobre *bullying* em seus países: Kenneth Rigby, da Austrália, e Peter Smith, do Reino Unido. Ambos levaram adiante a empreitada, sendo que Smith alcança uma notoriedade particular, por seus investimentos de pesquisa focados no *cyberbullying* (id.), como também por promover investigações comparativas transnacionais na temática,

atuando como um dos organizadores de uma precursora coletânea nesse campo (SMITH; KWAK; TODA, 2016).

Em tal trabalho, o Japão, a Coreia do Sul e a China aparecem como os polos da pesquisa aplicada no Oriente. Ao contrário do Brasil, que adotou o estrangeirismo *bullying*, nesses três países vigoram termos específicos para a referência a esse tipo de violência – respectivamente, *ijime*, *wang-ta*, *qifu*, além de *net-ijime* para *cyberbullying* no Japão. A despeito das terminologias locais, as investigações e intervenções *antibullying* sediadas no Oriente têm demonstrado inegável influência dos estudos pioneiros na região escandinava (id.).

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

“As pessoas falam tanto em *bullying* a ponto de se esquecerem que nem tudo é e que crianças, normalmente, têm conflitos entre si”, alertou, não à toa, a ministrante de um treinamento *antibullying* demandado por lei a todos os educadores do Estado de Nova York, formação esta que tive a chance de acompanhar como etnógrafa⁷. Essa massificação se configura de modo bastante recente nos Estados Unidos, tendo em vista que o interesse sobre *bullying* neste país floresce apenas no início do século XXI, seguramente mais de uma década após as discussões se acalorarem no oeste europeu, na Austrália, na Nova Zelândia e no Canadá (OLWEUS, 2013; SMITH et al., 2016). A explicação para essa cronologia reside em um “evento crí-

⁷ O aparato legal que exige a capacitação referida é o Dignity for All Students Act (DASA), em efeito desde 2012.

tico” (DAS, 2007) abordado a seguir, responsável pelo *boom* do tema em meio aos estadunidenses.

Columbine, 1999

Prezado Donald Trump,

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

Sinceramente,

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

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

O termo *bullying* ganhou holofotes principalmente na fase final da acirrada corrida à Casa Branca, como meio de denominar – seja na mídia, seja boca a boca – comentários proferidos pelo então candidato Trump. Sob promessas de sepultar os efeitos de crises financeiras recentes e orientados pelo lema “*Make America great again*”, os discursos do republicano incluíram ofensas misóginas, algumas especialmente endereçadas à sua oponente Hillary Clinton; ataques à legitimidade da cidadania de latinos e muçulmanos residentes no país; além da menção desabonadora a pessoas com deficiência. Para-

doxalmente, em seu primeiro anúncio solo, a futura primeira-dama Melania Trump afirmou que, na vitória do marido, tomaria a luta contra o *cyberbullying* como missão (nesse sentido, cf. THE WEEK, 2016).

Ainda antes do resultado final da eleição, a organização da sociedade civil Southern Poverty Law Center divulgou um relatório com os resultados de uma pesquisa sobre o “Efeito Trump” no cotidiano escolar estadunidense (COSTELLO, 2016). A investigação realizou-se numa plataforma *on-line* entre educadores vinculados ao *Teaching Tolerance*, um dos projetos dessa instituição. Esses docentes relataram o aumento da prática de *bullying* contra estudantes cujas etnias e religiões haviam sido depreciadas na campanha eleitoral de Trump. Uma constatação, porém, menos óbvia foi a de que a retórica da disputa presidencial havia construído um “novo vocabulário de *bullying*”, por meio do qual os alunos, de um modo geral, passaram a utilizar os nomes dos candidatos como pejorativos para provocar uns aos outros.

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

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

Não obstante, o debate norte-americano sobre *bullying* ganha de fato propulsão com a tragédia em Columbine High School, no Estado do Colorado, onde, em abril de 1999, dois alunos abriram fogo contra colegas e professores, deixando uma série de mortos e feridos. Os adolescentes Dylan Klebold e Eric Harris foram os responsáveis pelo maior ataque armado a uma instituição de ensino até então registrado na história dos Estados Unidos. Ambos terminaram se suicidando a tiros na cena do crime (id.).

A explicação pública para esse ato extremo alicerçou-se em sucessivas situações de humilhação e exclusão que os estudantes autores teriam sofrido na escola, reservadas aos *weirds*, *losers* e *faggots*, termos depreciativos da língua inglesa para pessoas tidas, respectivamente, por desajustadas, fracassadas e homossexuais. Altamente midiaticizadas desde então, tais vivências foram referendadas em um livro de memórias lançado pela mãe de Dylan, passados 17 anos do crime (KLEBOLD, 2016).

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

O documentário intitulado *Bully*, dirigido por Lee Hirsch (2011) – produção, que como *Tiros em Columbine*, conquistou circulação mundial –, estrutura-se a partir de um apanhado de histórias de crianças e adolescentes norte-americanos vitimados por *bullying*. Aspectos do belicismo estadunidense aparecem, de forma direta ou indireta, em diversos pontos dessa narrativa – em fatos, falas e objetos. Há, todavia, um caso emblemático: aquele protagonizado por Ja’Meya Jackson, estudante negra de 14 anos do Estado do Missis-

sippi que, para revidar vexações experimentadas no ônibus escolar, ameaçou colegas com a arma da mãe pega às escondidas. A situação determinou a reclusão da garota em um centro de detenção juvenil. Em nenhum momento, entretanto, o filme procura cruzar, no contexto da intimidação, origem étnico-racial, mercado armamentista e política prisional, elementos fundamentais para entender os meandros pelos quais o construto do *bullying* navega no panorama norte-americano.

Como ponto de inflexão na discussão sobre *bullying* nos Estados Unidos, a tragédia em Columbine determinou uma gama de consequências a partir dos anos 2000, em instâncias estatais, acadêmicas e civis. Dentre elas, está o aumento da judicialização de casos, nos quais, em geral, os pais passaram a sair em defesa de filhos vitimados e as escolas a receber acusações de negligência. Em conexão, crescem exponencialmente as legislações estaduais *antibullying*. Atualmente, embora não exista uma lei federal, apenas o Estado de Montana encontra-se desprovido de arcabouço jurídico na temática (APA, 2008; CORNELL; LIMBER, 2015).

A concretização sucessiva desses instrumentos legais, a despeito de diferenciados entre si, favoreceu diante do *bullying* escolar a operacionalização das chamadas “políticas de tolerância zero”, nascidas nos Estados Unidos dos anos 1990, no âmbito de uma cruzada contra o tráfico de drogas. Essa perspectiva, na qual a punição à indisciplina deve ser severa, independente das circunstâncias, confere impulso à criminalização de atos classificados como *bullying* e abastece o fenômeno denominado “*school to prison pipeline*”, ou seja, um fluxo contínuo de indivíduos encaminhados da escola à prisão (id.).

Esse cenário reverbera o que Wacquant (2007) identifica como uma “onda punitiva” nos Estados Unidos contemporâneo. Proeminente “laboratório” de políticas neoliberais – fonte de inspiração para nações da América Latina –, o governo norte-americano tem se apoiado numa “*doxa* penal” para desregular mercados, depauperar empregos, justificar o avanço da pobreza e controlar “comportamentos desviantes” diante desse *status quo*. Essa estratégia desconsidera índices de criminalidade praticamente estáveis e se sustenta na dispersão de um “discurso alarmista” – vindo de autoridades públicas, supostos especialistas em violência e da

grande imprensa –, a misturar equivocadamente insegurança real com sensação de insegurança, seja de integridade física, estabilidade profissional ou de prestígio social.

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

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

Essa “*doxa* penal” onipresente tem justificado não só o encarceramento, mas também investidas bélicas do país, pelo estabelecimento de “tipos sociais” de periculosidade: o “estuprador” e o “traficante de drogas” entre negros e latinos; o “terrorista” entre os muçulmanos; como também o “*bully*”, o sujeito “brigão” a habitar os ambientes de ensino. Sob essa ótica, a violência decorreria da imoralidade e da irresponsabilidade dos próprios criminosos, sem qualquer vínculo com o enxugamento estatal e o imperialismo em prol do avanço de mercados. No caso da educação, Wacquant (ibid., 71) argumenta que “... a encenação da violência escolar permite aos

gerentes de Estado evitar o confronto com a desvalorização profissional e (...) [com a] crescente submissão do sistema de ensino à lógica da competição e aos imperativos da ‘cultura de resultados’ importada do meio empresarial”.

No debate sobre *bullying* nos Estados Unidos, essa torrente punitiva começa a receber contestações a partir da segunda década dos anos 2000. Um robusto relatório da National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (FLANNERY et al., 2016), por exemplo, enfatizou inconsistências em pesquisas, políticas e intervenções *antibullying* norte-americanas. Esse *pool* de pesquisadores advoga que o combate ao *bullying* não constitui apenas uma questão de educação e segurança da população, mas perfaz um problema de saúde pública. Ancorados em estudos neurocientíficos – que, segundo eles, ainda carecem de aprofundamento –, esses cientistas referendam que indivíduos envolvidos em situações de *bullying*, sejam vítimas ou agressores e até mesmo as testemunhas, mostram propensão a traumas, a doenças, ao suicídio e à delinquência.

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

Nessa perspectiva, encontra-se em curso um movimento educacional denominado Social and Emotional Learning (SEL), cuja proposta é auxiliar crianças e jovens a elaborarem habilidades socioemocionais que melhorem a aprendizagem individual e os relacionamentos sociais. Nesse conjunto de recursos, despontam a autoconsciência, o autocontrole, a empatia, a cooperação e a responsabilidade pessoal. Trata-se de uma abordagem considerada por cientistas e educadores, nos Estados Unidos e em outras nações ocidentais, como congruente com o enfrentamento do *bullying* (PORTER, 2013; CASEL, 2009).

Todavia, a tônica do aprendizado socioemocional, embora com um receituário diferente daquele prescrito pelas “políticas de tolerância zero”, acaba por manter intacto o cerne destas últimas. Na esteira das análises de Rose (2007) desde os Estados Unidos contemporâneo, verifica-se que ambos os aportes, provenientes de uma governamentalidade neoliberal, calcam-se em uma suposta epidemia de condutas anticivilizadas a comprometer a vida em sociedade, decorrentes de carências morais inerentes a sujeitos suspensos de contextos sociológicos.

Um exemplo de rebatimento disso na realidade brasileira apareceu na controvérsia gerada por um experimento de medição massiva de “competências socioemocionais”, cujo laboratório foi a rede estadual de ensino do Rio de Janeiro (SANTOS; PRIMI, 2014). Respalhada por órgãos federais de educação, essa proposta de política pública teve criação assinada pelo Instituto Ayrton Senna e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – o primeiro uma organização da sociedade civil brasileira e a segunda um organismo multilateral, ambos suportados por grandes corporações.

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

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

belecidos? Segregação e discriminação daqueles que não apresentam as habilidades tomadas como as necessárias para uma sociedade “melhor”? Quem decide sobre qual é a “melhor sociedade” são os elaboradores dos itens dos testes?

Com esses desconcertantes questionamentos em mente, quero agora adentrar a análise da empresa moral do *bullying* no cenário brasileiro, à luz das repercussões do “evento crítico” (DAS, 2007) materializado na Escola Municipal Tasso da Silveira, na cidade do Rio de Janeiro.

Realengo, 2011

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

Dois dias depois, na manhã de 7 de abril de 2011, Wellington M. de Oliveira, o autor do trecho antes transcrito, retornaria à Tasso da Silveira, instituição municipal de ensino do bairro de Realengo, zona oeste do Rio de Janeiro, sob a justificativa de dar uma palestra aos estudantes, na condição de egresso. Mas o propósito da visita era outro. Na mochila que carregava, encontrava-se o armamento com o qual ele abriria fogo contra alunos acomodados em suas salas de aula, prontos para iniciar mais uma jornada escolar.

Os relatos publicitados da investigação do crime dão conta de que Wellington, na casa dos 20 anos, após fazer uma dúzia de vítimas fatais e deixar feridos, suicidou-se com um tiro na cabeça, quando já em fuga da polícia. Soube-se que ele, embora tenha crescido em Realengo, vivia à época do crime sozinho em Sepetiba, bairro também

na zona oeste do Rio de Janeiro, numa casa pertencente à sua mãe adotiva, já falecida. À vizinhança, era um morador reservado, afeito a assuntos religiosos e apreciador de jogos *on-line*. No computador pessoal do rapaz, a polícia encontrou vídeos, aparentemente gravados por ele próprio, nos quais Wellington fala sobre o ato criminoso que praticaria (nesse sentido, cf. JORNAL DA GLOBO, 2011).

O excerto outrora apresentado é parte desse conteúdo, viralizado na Internet, no qual o termo *bullying* aparece citado em negação pelo autor. A despeito disso, a menção que o homicida faz ao termo, associada aos relatos de ex-colegas dele sobre vexações que sofria na escola, em virtude de dificuldades de aprendizado, comportamento retraído e andar claudicante, configurou material suficiente para conectar de modo inextricável o “Massacre de Realengo” – como o episódio se tornou conhecido – ao *bullying*. A partir de então, esse gênero de agressão se consolida na sociedade brasileira como um fenômeno de violência digno de atenção.

Quando em 2011 ocorreu o “Massacre de Realengo”, a leitura imediata dele se deu pelos elementos a cercar o ataque armado à escola norte-americana do Colorado, 12 anos antes. Uma rápida busca *on-line* revela textos noticiosos da época a classificar o episódio como a “Columbine brasileira”. Na mesma linha, reportagens recentes, acerca dos desdobramentos do crime em Realengo na vida de sobreviventes e de famílias das vítimas fatais, rendem continuada ênfase à comparação com o episódio estadunidense (por exemplo, cf. BORGES, 2015).

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

A associação expressa assim concordância com o pressuposto – comum à leitura pública tanto da tragédia de Realengo quanto de

Columbine – de que o sofrimento psíquico causado pelo *bullying* coloca-se como fator de motivação para atos violentos. Entretanto, embora lance mão do construto nessa forma tradicional, minha interpretação antropológica é que a entidade não o faz, inusitadamente, de forma alinhada ao *mainstream*.

Esse agenciamento peculiar – que, adiantado, toma a noção de *bullying* como artifício para expor feridas da sociedade brasileira, aprofundadas em tempos neoliberais – ganha corpo especial no ativismo de Adriana Silveira, presidente da associação e mãe de Luiza Paula, adolescente cuja vida interrompeu-se aos 14 anos. Dar-se conta disso foi possível a partir do encontro etnográfico que travei com Adriana e seus companheiros de luta nas solenidades em memória das vítimas quando dos cinco anos da tragédia. É esse cerimonial que, em seguida, passo a descrever.

Realengo, 2016

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

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

A eles, estavam reservados os assentos das primeiras filas da assembleia, onde se acomodaram para o início da sessão.

A solenidade, presidida pelo deputado Iranildo Campos, foi aberta com o convite para um minuto de silêncio em homenagem às vítimas, seguido pela execução do Hino Nacional. No entremeio, o presidente anunciou os convidados a compor a mesa diretora. Além dele, dois outros homens corporificavam a presença do Estado nesse rol: Sanjeev Chowdhury, Cônsul Geral do Canadá no Brasil e entusiasta da Associação Anjos de Realengo, como também Marcio Alexandre Alves, subtenente da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro. À época no posto de sargento, Alves conduzia no dia do crime uma *blitz* nas imediações da Tasso da Silveira, quando se viu envolto pelo pedido de socorro de um aluno que, mesmo baleado, havia conseguido fugir da escola e solicitar ajuda. O sargento tornou-se conhecido por ter sido o primeiro policial a atender à ocorrência, alvejando o criminoso, que terminou por tirar a própria vida.

O restante da mesa foi todo composto por mulheres, ativistas em direitos humanos: Adriana Silveira, presidente da Associação Anjos de Realengo; Margareth Silva, presidente do Instituto Nacional de Vítimas de Violência; Juciara de Abreu e Silva Campos, presidente da organização não governamental Harmonia da Vida; e Iracilda Toledo, presidente da Associação de Familiares da Chacina de Vigário Geral. Por fim, o grupo contou com um membro inabitual: a filha de cinco anos do deputado Campos. Nas palavras dele, sua convidada especial “em respeito a todas as crianças que foram vítimas dessa bárbara violência”.

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

contraposto “o Estado”, gerenciado prioritariamente por homens, em administrações não raro incompetentes e, portanto, permissivas dessa mesma violência.

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

Foi justamente essa condição que Adriana operacionalizou quando convocada a falar na sessão solene. Disse ela: “Depois de cinco anos, nós ainda continuamos na luta, não desistimos de lutar pela segurança nas escolas e contra o *bullying*, o mal do século. Hoje, nós, com muita dificuldade, mas com muita força, em memória e em nome dos nossos filhos, continuamos de pé por eles, para que haja uma mudança na educação. E queremos contar com essa Casa para nos apoiar nessa mudança tão necessária em nosso país”. Logo, Adriana modela-se enquanto ativista a partir da maternidade como fato: é uma mãe que luta pelo resguardo da memória não só da sua filha perdida, mas dos filhos dos outros pais assolados pela tragédia em Realengo; é também mãe que luta contra o *bullying* nas escolas, pela segurança dos filhos dos demais.

O papel não permite nem sequer esboçar aqui o olhar, a dicção, a respiração com que Adriana deu vida a seu enunciado. Estremecidas, mas sobretudo eloquentes, as palavras dela revestiam-se de uma carga ao mesmo tempo afetiva e cognitiva que, como argumenta Gould (2010), configura-se como combustível de toda mobilização política. Tal combinação, longe de ser fruto de irracionalidade, constitui uma “força motivacional” para quaisquer intervenções sociais, sejam planejadas ou contingenciais. É assim que a agência da noção de *bullying* ganha no discurso de Adriana uma roupagem não psicologizante, que foge ao convencional.

O ativismo dessa mãe move-se pelo que Das (2007) chama de “conhecimento venenoso”: aquele gerado pelo sofrimento de ter um modo de vida completamente arrasado pela violência. A atuação

pública de Adriana põe em evidência sua forma de “habitar novamente um espaço devastado”, desde onde não se extingue o “conhecimento venenoso”, posto impossível, mas se trilha a vida nos interstícios dele, recriando sociabilidades cotidianas. Das explica que “reabitar” o mundo nesses termos desafia caminhos estandarizados de viver o luto num contexto atual de traumatismo difuso, em que buscas solitárias transcendentais ou medicalizadas, para dar conta do sofrimento, são percebidas como as mais naturais.

Como aponta essa autora, ao “descender ao ordinário”, ativistas como Adriana lançam-se em uma delicada e laboriosa “re-narração” de suas histórias pessoais, no interior da qual “signos nocivos de violação”, embora nunca plenamente ausentes, vão sendo domesticados ao longo do tempo. Nesse sentido, asseverou Adriana em uma entrevista sobre o lançamento de um livro infantil, que escreveu em homenagem à filha: “Eu não podia, depois de tudo que aconteceu, me trancar num quarto e morrer junto com ela” (ESTÚDIO I, 2016). Mostra-se impossível saber como esse processo se desenvolveria caso o assassino dos jovens em Realengo tivesse saído vivo do crime que cometeu. O fato é que, no discurso de Adriana, não há lugar para idiomas de vingança pessoal ou de punição por vias legais. A fala dela perpassa-se, sim, por um conteúdo de justiça, porém, não numa dimensão judiciária, mas social.

Para dar sequência a essa argumentação, explorarei o conteúdo dos demais pronunciamentos que tomaram lugar na Sessão Solene em Homenagem às Vítimas da Escola Municipal Tasso da Silveira. Sempre em relação à voz de Adriana, examino como o agenciamento do *bullying* se manifesta nessas outras falas, sob diferentes formas e intensidades. Busco, desse modo, expor implicações semântico-pragmáticas dos usos desse construto, no âmbito da tensão com feições de gênero estabelecida entre “as mães” e o “Estado” enquanto polos discursivos, na esteira da abordagem de Vianna e Farias (2011), outrora apresentada.

O POLO ESTATAL

A sequência de discursos dos convidados da mesa diretora sofreu uma interrupção com o ingresso inesperado em plenário de um

membro da Assembleia Legislativa, o deputado Coronel Jairo, a quem a palavra foi concedida. É com trechos do pronunciamento desse parlamentar que dou início à exposição das falas integrantes do polo masculino no antagonismo antes mencionado, aquele ocupado pela figura do “Estado”. Coronel Jairo apresentou-se como morador e representante da zona oeste carioca, onde está o bairro de Realengo. Segundo ele, uma região geograficamente afastada do centro das decisões públicas e, portanto, ainda carente de benesses estatais. Principiou dizendo:

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

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

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

O último componente da mesa a se manifestar foi o deputado Iranildo Campos, que presidiu a sessão. De saída, o parlamentar anunciou que acabava de receber a notícia da aprovação da Lei Federal n. 13.277, de 2016, a qual declara 7 de abril, data do ataque armado em Realengo, como Dia Nacional de Combate ao *Bullying* e à Violência na Escola. “Já podem ter a certeza de que eu vou tentar incluir no calendário oficial do Estado do Rio de Janeiro essa data. Até porque, as informações que nos chegaram, na época dessa tragédia, é que o Wellington é um ex-aluno dessa escola e que ele tinha uma revolta porque ele sofreu *bullying*”, afirmou.

Adiante, destacou, em referência aos Estados Unidos: “No nosso país, isso é novidade. Nos países americanos [sic], os alunos compram arma em qualquer lugar, chegam na escola e matam 10, 20, 30 colegas, fazem chacinas. Normalmente, a gente vê isso no noticiário internacional. Aqui no nosso país não tem isso. (...) [A] gente vem daquela época antiga, da nossa formação familiar que não existia violência, no máximo era briga de rua e a gente vê a violência crescer cada dia. (...) Mas quando fala em criança, gente, é muito dolorido”. Campos, em seguida, silenciou por um momento para conter o choro. Depois, prosseguiu:

É a primeira vez que essa Casa está fazendo uma sessão solene em homenagem a crianças de quem a vida foi covardemente retirada. (...) É muito fácil homenagear jogador de futebol ou artista, o poeta, enche de gente. Mas quando eu vejo hoje uma homenagem para essas crianças, eu vejo pessoas com dor no coração,

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

O POLO MATERNAL

O discurso do deputado Campos foi então interrompido. Cristina Leonardo, que atuou como advogada dos vitimados pelas chacinas da Candelária e de Vigário Geral, pediu a palavra⁸. Com a exposição dela, gostaria de demarcar a apresentação aqui de relatos do polo discursivo feminino, aquele cristalizado pela figura das “mães” (VIANNA; FARIAS, 2011). Cristina dirigiu-se, com fina ironia, ao deputado: “Eu gostaria de fazer uma sugestão ao senhor. Porque poucos deputados no Rio de Janeiro olham com tanto carinho como o senhor está olhando para as vítimas de violência. (...) Eu gostaria de sugerir ao senhor que pensasse num projeto de lei para essas questões das escolas. Já que o senhor está falando sobre isso, acho

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

que essa é a Casa, acho que esse é o momento do senhor pensar nessa reivindicação das mães”.

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

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

Eu gostaria de manifestar aqui um fato com que nós viemos [sic] lutando todo esse tempo. Nós, desde que perdemos nossos filhos, viemos lutando, unimos as nossas forças. Dizem que morto não tem voz; a minha Luiza tem voz. Eu sou a voz da minha filha. Eu sou a voz destas onze crianças, com a minha doze, que perderam a vida na chacina de Realengo. Nossos filhos perderam a vida dentro de uma escola, estudando. Nossos filhos não estavam numa festa, nossos filhos não estavam em lugar nenhum pra que alguém dissesse que foi uma fatalidade. Eu não posso admitir que crianças que estão dentro da escola estudando, com o seu caderno, com seu lápis, sua borracha, sejam executadas. Nossos filhos foram mortos como bandidos, foram executados com seus cadernos, com seus lápis, dentro de uma escola do município. E o que aconteceu depois disso? Tentam fazer nós engolirmos que nossos filhos estavam dentro da escola e que foi uma fatalidade. Eu não posso engolir isso, eu não posso aceitar. Sabe por quê? Porque a escola foi feita pros nossos filhos, pra todas as crianças, irem em busca de

um futuro promissor. Lugar de criança é dentro da escola. Se você não põe seu filho dentro da escola, você é convidado a comparecer ao Conselho Tutelar. E quando você põe seu filho dentro de uma escola e ele vem perder a vida dentro dessa escola, eu pergunto: o que têm a nos dizer, que foi uma fatalidade? Isso é resposta? Em nome das nossas crianças, em nome da minha filha, nós vamos pedir ao senhor, encarecidamente, que vire lei no nosso Estado que no dia 07 de abril em todas as escolas, tanto municipais quanto estaduais, existam trabalhos falando sobre a violência e contra o *bullying*. Hoje, a nossa luta não é mais pelos nossos filhos, porque não estão mais dentro da escola. Hoje, a nossa luta é pelos filhos dos nossos vizinhos, é pelos nossos amigos e pelos nossos parentes. O nosso ensino público está uma vergonha. O mínimo que as autoridades têm a fazer por nós é que haja mudança na educação. Então, eu acho que o dia 07 de abril de 2011 foi a pior tragédia que aconteceu no nosso país, abalou o mundo inteiro. E o que foi feito depois disso? Nada. Nada foi feito depois do dia 07 de abril. Só a minha vida e de todas essas famílias que mudou. Então, eu lhe peço deputado, se comprometa conosco, com carinho, de pensar na nossa proposta, que ela vire a Lei Anjos de Realengo, é tudo que nós queremos.

UM CONSTRUTO NA BERLINDA

A agência do *bullying* nas falas outrora destrinchadas sinaliza a existência de disputas semióticas em torno dessa noção, a exemplo do que Collins (2015) verifica em uma etnografia sobre os processos de construção de ideologias raciais no Brasil. Fundamentado pela perspectiva peirceana, Collins advoga que atentar para o desenvolvimento de tais confrontos coloca-se como algo fundamental, posto exercerem efeitos concretos sobre a vida cotidiana e sobre a produção da história. Segundo o autor, esses embates falam da instauração de certos “regimes de disciplina e normalização” sobre os sujeitos, como também da insubordinação a essas mesmas formas de governo.

Iluminada por tais reflexões, a narração etnográfica aqui exposta evidencia que o vocábulo *bullying*, enquanto um significante, adquire significados radicalmente distintos a depender da posi-

ção de quem faz uso dele nos discursos apresentados. Nesse panorama, as tensões incrementam-se diante do fato de estar em disputa semiótica uma palavra anglófona, que não encontrou no português do Brasil uma tradução estabelecida.

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

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

Para Karnal (id.), tal recusa de uma realidade violenta conecta-se a dois elementos essenciais. O primeiro de que no Brasil nunca teriam existido guerras, mas somente “agitações”, uma quimera que os registros históricos provam inverdade. O segundo assenta-se numa infiltrada tradição cristã na cultura nacional, a afirmar a ira como pecado e o perdão enquanto exigência. Ecos dessa ideologia manifestam-se na atuação estatal não só em palavras de discursos, como os antes apresentados, mas em signos diversificados. “Sob a proteção de Deus declaro aberta a Sessão Solene em Homenagem às Vítimas da Escola Municipal Tasso da Silveira”, anunciou o deputado Campos no início do ato público em análise aqui. Nessa fala, às costas do parlamentar, uma imagem de Nossa Senhora Aparecida, além de um vultoso crucifixo no alto do plenário da Alerj. Uma cena

nada incomum nos universos da ação estatal que, em tese, deveria ser laica.

Se, para os entes estatais, a explicação do massacre em Realengo modela-se pelo diagnóstico, a solução para evitar a repetição desse tipo de episódio deve advir do incremento do aparato repressivo, cristalizado na proposta de reforço do policiamento escolar e da instalação de detectores de metais. Na contramão disso, mostra-se plausível recordar o constatado por Misse (2006): os dispositivos de polícia só podem ser eficazes onde o crime é excepcional. Esse, contudo, não indica ser o caso brasileiro.

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

É sobre esse panorama que os discursos aglutinados no polo feminino lançam holofotes. Dessa forma, as vozes das mulheres manifestadas na sessão solene não se equilibram na figura do assassino de Realengo; a ele, não há qualquer menção, direta ou indireta. A escola pública emerge como protagonista nos pronunciamentos delas. Isso me faz recordar algo dito a mim por uma pesquisadora e docente da área da psicologia escolar, com quem conversei durante a pesquisa de campo de meu doutoramento⁹. Ela contou-me que costuma discutir o caso de Realengo com seus estudantes quando o assunto em sala de aula é o *bullying*:

Sempre faço a seguinte reflexão: o criminoso foi um rapaz que disseram ter sofrido violência na escola. Mas ele não foi atrás dos agressores, porque ele poderia ter ido; ele foi atrás da escola. O

9 Entrevista de maio de 2015.

acerto de contas é com a escola, não é com os agressores. (...) Então, tem algo aí pra gente refletir (...). Por que o acerto de contas é com a escola? Por que se picha muro de escola, por que se destrói escola? Eu acho que tem algo aí que está sendo comunicado.

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

Adriana expõe com clareza a concentração na escola pública brasileira daquilo que Agamben (2007) classifica por “vida nua”: aquela não revestida de valor político, portanto, passível de exterminação, capaz de se dar de forma imediata ou não. Como bem precisa Foucault (2002), a potencialização dos riscos de morte, a exposição à morte, o desprezo, o banimento e a “morte política” configuram também meios indiretos eficientes de tirar a vida, posto ameaçarem sua plenitude. Isso apareceu com nitidez no depoimento lúcido ofertado a mim por uma educadora da rede pública de ensino gaúcha, também durante o trabalho de campo do doutoramento¹⁰. Ao avaliar desafios perante um aluno de aprendizado descompassado, ela me disse:

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

10 Entrevista de novembro de 2015.

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

De um lado, a fala de Adriana – a exemplo daquela da advogada Cristina Leonardo – evoca duas “representações coletivas” que, segundo Guedes (2014), manifestam-se paradoxalmente em meio à sociedade brasileira: uma “valorização difusa da educação” como solução por excelência para o enfrentamento da violência urbana e, de modo concomitante, uma igualmente “difusa desvalorização da escola pública” como ferramenta para tal transformação. De outro lado, porém, entendo que a leitura sociopolítica de Adriana consegue avançar para além dessas percepções mais gerais. A ativista não se concentra em demandas específicas, como a universalização do ensino, o aperfeiçoamento do conteúdo programático ou o melhoramento infraestrutural escolar, mas, ao mesmo tempo, toca em todos esses tópicos desde uma ótica holista.

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

Portanto, na linha do ressaltado por Rolim (2014), o testemunho de Adriana não abraça uma “teoria da educação como resposta para todos os problemas”. Trata-se, sim, de um depoimento que reco-

nhece o “fracasso sistêmico” da rede de ensino público brasileira, isto é, seu quinhão numa “socialização maléfica”, que espalha uma “pré-cidadania” e, por conseguinte, interdita a crianças e jovens possibilidades de reconhecimento, respeito e agência na sociedade. Em contraposição a isso, ainda sob a lógica desse mesmo autor, aparece no discurso de Adriana o desejo por uma vivência escolar que, em vez de variável de risco, atue como “fator protetivo” contra a materialização tanto de agentes quanto de vítimas de violência.

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

Logo, enquanto o deputado posiciona o episódio de Realengo como uma excepcionalidade e propõe remediações pontuais – como a criação de um Dia Estadual de Combate ao *Bullying* ou a instalação de detectores de metais nas escolas –, Adriana “descende ao ordinário” (DAS, 2007). Meu argumento é que ela projeta a ideia de *bullying* para denunciar “processos cruéis de produção de vidas dispensáveis” (VIANNA; FARIAS, 2011) em curso dentro das escolas brasileiras.

UMA AGENDA TRANSNACIONAL

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

Uma referência inicial da ONU à temática aparece uma década antes, porém, num estudo de natureza mais ampla, intitulado *World Report on Violence Against Children* (PINHEIRO, 2006). O assunto ainda viria à tona de forma pontual em 2009, num guia dirigido a

professores, chamado *Stopping Violence in Schools*, elaborado no âmbito da Década Internacional pela Cultura da Paz e Não Violência para com as Crianças do Mundo (2001-2010). Nesse guia, ao contrário do *world report* antes mencionado, o *bullying* recebe uma definição estabelecida, como um processo de intimidação sistemática, com possibilidade de conduzir a “ataques físicos fatais” (UNESCO, 2009).

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

Tal time de *experts* referenda um conjunto de elementos a compor uma narrativa contemporânea sobre o *bullying*. Em meio a esses componentes, aparece calcificada a percepção de que o *bullying*, enquanto fenômeno de violência, pode atuar como gatilho tanto para suicídios quanto para ataques armados juvenis. Acerca destes últimos, o relatório respalda-se por dados de uma investigação do governo norte-americano, motivada pelo impacto do episódio de Columbine High School (UNITED STATES SECRET SERVICES; UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION, 2004). Segundo essa pesquisa, os Estados Unidos registraram, no período de 1974 a 2000, 34 tiroteios em escolas, nos quais 75% dos 41 perpetradores teriam sido alvos de intimidações, perseguições e/ou ferimentos prévios aos atos de violência extrema.

Como trilha de enfrentamento do fenômeno, o relatório da ONU recomenda que

... por meio do aprimoramento do senso de responsabilidade das crianças em prevenir a discriminação e a violência, ao promover a solidariedade, o respeito mútuo e a tolerância, os adultos podem ajudar a construir um ambiente inclusivo onde nenhuma criança

é deixada para trás e onde as crianças recebem suporte para conquistar habilidades para a vida, aprendendo a lidar com a adversidade, bem como fortalecendo sua resiliência e autoconfiança. (ibid., VI, minha tradução).

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

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

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

dido e desde onde está garantido seu acesso à saúde, à educação e à cultura (STEPHENS, 1995). Ademais, como fica claro no relatório da ONU centrado no *bullying*, trata-se do sujeito educado para a tolerância, a responsabilidade, a autoconfiança e a resiliência (UNITED NATIONS, 2016).

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

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

Além disso, as crianças são posicionadas nesses documentos supranacionais em uma “*duty-free society*” (SCHEPER-HUGHES; SARGENT, 1998), ou seja, numa sociedade liberta de obrigações, onde os próprios infantes, pelo aprendizado socioemocional propagado pelos adultos, devem se constituir enquanto sujeitos responsáveis pelo combate da violência no mundo. Portanto, vê-se suspendida de abordagem a precarização das estruturas estatais de bem-estar, as relações de dominação Norte-Sul e o aprofundamento avassalador de desigualdades em diferentes frentes. Diante de todo esse panorama de avanço neoliberal, que tem se mostrado deveras hostil

à vida das crianças, soa no mínimo descabido sugerir o empoderamento delas mesmas para resolver algo que as ultrapassa e oprime.

Logo, nesse quadro de debate transnacional, verifica-se um fluxo Norte-Sul em prol da estabilização de um campo semântico específico a gravitar em torno do *bullying* e, por consequência, dos episódios de violência extrema a ele associados. Entretanto, a imersão etnográfica em contextos onde “eventos críticos” (DAS, 2007) tomam forma – o que foi feito aqui em relação ao ataque armado à Escola Tasso da Silveira – evidencia que, embora pujante, essa corrente pela solidificação de significado não flui sem obstáculos, conformados pela atuação local de atores, como a Associação Anjos de Realengo.

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

A etnografia dessa sinuosa e árdua reocupação de um mundo despedaçado é ímpar na tarefa de politizar o debate sobre violência num âmbito especificamente nacional, na contramão de generalizações oriundas de uma esfera internacional. Desde essa perspectiva politizada, falar de *bullying* não pressupõe apenas considerar subjetivamente cada criança ou as relações das crianças entre si, mas implica, necessariamente, tratar sobre o papel de um espaço de sociabilidade primordial a elas: a escola brasileira, com seus extensos malogros e, também, com suas possibilidades de transformação.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

ANPED. *Carta aberta sobre avaliação em larga escala de habilidades não cognitivas de crianças e jovens*. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em 7 nov. 2014.

APA – AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. Are Zero Tolerance Policies effective in the schools? An evidentiary review and recommendations. *American Psychologist*, v. 63, n. 9, p. 852–862, Dec. 2008.

BAZZO, Juliane. ‘Agora tudo é bullying’: uma mirada antropológica sobre a agência de uma categoria de acusação no cotidiano brasileiro. 333f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

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

BEZERRA, Benilton. Há fatos que resistem a explicações simples. *Instituto Humanitas Unisinos*, 08 maio 2011. Disponível em: www.ihu.unisinos.br.

BORGES, Helena. Os sobreviventes do massacre de Realengo. *Isto é*, 27 mar. 2015. Disponível em: <http://istoe.com.br>.

CASEL COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING. *Social and emotional learning and bullying prevention*. Nov. 2009. Disponível em: www.casel.org/bullying/.

CHUNG, Jen. Cuomo: Subway Therapy post-it notes will be preserved. *Gothamist*, 16 Dec. 2016. Disponível em: <http://gothamist.com>.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221–244, maio/ago. 2013.

COLLINS, John F. *Revolt of the saints: memory and redemption in the twilight of Brazilian racial democracy*. Durham and London: Duke University Press, 2015.

CORNELL, Dewey; LIMBER, Susan P. Law and policy on the concept of bullying at school. *American Psychologist*, v. 70, n. 4, p. 333–343, jun. 2015.

COSTELLO, Maureen B. *The Trump Effect: the impact of the presidential campaign on our nation’s schools*. Montgomery: Southern Poverty Law Center, 2016.

DAS, Veena. *Life and words: violence and the descent into the ordinary*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 2007.

DERBER, Charles; MAGRASS, Yale R. *Bully Nation: how the American establishment creates a bullying society*. Kansas: University Press of Kansas, 2016.

ELIAS, Norbert. *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

ESTÚDIO I. Cinco anos após o massacre de Realengo, mãe lança livro infantil em homenagem à filha. *Globo News*, 12 dez. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com>.

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

FLANNERY, Daniel J. et al. Bullying prevention: a summary of the Report of the National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. *Prevention Science*, v. 17, n. 8, p. 1044–1053, nov. 2016.

- FOUCAULT, Michel. Introdução. In: *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 07-32.
- _____. Verdade e subjectividade. *Revista de Comunicação e Linguagem*, Lisboa, v. 19, p. 203-223, 1993.
- _____. Aula de 17 de março de 1976. In: *Em defesa da sociedade*. Curso no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 285-315.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- GOULD, Deborah. On affect and protest. In: STAIGER, J.; CVETKOVICH, A.; REYNOLDS, A. (ed.). *Political emotions: new agendas in communication*. New York; London: Routledge, 2010. p. 18-44.
- GUEDES, Simoni L. Por uma abordagem etnográfica dos contextos pedagógicos. In: GUEDES, S. L.; CIPINIUK, T. A. (org.) *Abordagens etnográficas sobre educação: adentrando os muros das escolas*. Niterói: Alternativa, 2014. p. 7-10.
- HANNERZ, Ulf. Being there... and there... and there! Reflections on multi-sited ethnography. *Ethnography*, v. 4, n. 2, p. 201-216, 2003.
- HIRSCH, Lee. *Bully*. Estados Unidos, 2011. Documentário, 99 min.
- HOLANDA, Sérgio B. O homem cordial. In: *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 139-151.
- ILLOUZ, Eva. *Cold intimacies: the making of emotional capitalism*. Cambridge: Polity Press, 2007.
- JORNAL DA GLOBO. Atirador de Realengo grava vídeo e conta supostos motivos do crime. *TV Globo*, 12 abr. 2011. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=_Oii4J4920I.
- KARNAL, Leandro. O ódio no Brasil. Café Filosófico CPFL. *TV Cultura*, 2011. Disponível em: www.cpficultura.com.br.
- KLEBOLD, Sue. *A Mother's reckoning: living in the aftermath of tragedy*. New York: Crown Publishers, 2016.
- LOURO, Guacira L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. et al. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.
- MISSE, Michel A. violência como sujeito difuso. In: FEGHALI, J.; MENDES, C.; LEMGRUBER, J. (org.). *Reflexões sobre a violência urbana: (in)segurança e (des)esperanças*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006. p. 19-31.
- MOORE, Michael. *Tiros em Columbine*. Estados Unidos; Canadá, 2002. Documentário, 120 min.
- OLIVEIRA, Roberto C. de. Antropologia e moralidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 24, p. 110-121, fev. 1994.

OLWEUS, Dan. *Bullying at school: what we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2006.

_____. School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, v. 9, p. 751-780, 2013.

OLWEUS, Dan; LIMBER, Susan P. Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, v. 80, n. 1, p. 124-134, 2010.

ORTNER, Sherry. 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.

PINHEIRO, Paulo S. *World report on violence against children*. Geneva: United Nations, 2006.

PIZA, Paulo T. Porteiro de colégio tradicional de SP escreve livro em cordel sobre bullying. *G1*, São Paulo, 30 abr. 2017. Disponível em: <http://g1.globo.com>.

PORTER, Susan E. *Bully Nation: why America's approach to childhood aggression is bad for everyone*. St. Paul: Paragon House, 2013.

ROLIM, Marcos. *A formação de jovens violentos: para uma etiologia da disposicionalidade violenta*. 247f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ROSE, Nikolas. The biology of control. In: *The politics of life itself: biomedicine, power, and subjectivity in the twenty first century*. Princeton: Princeton University Press, 2007. p. 224-251.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. São Paulo: OCDE; Instituto Ayrton Senna; Secretaria de Educação do Governo do Rio de Janeiro, 2014.

SCHEPER-HUGHES, Nancy; SARGENT, Carolyn (ed.). Introduction. In: *Small wars: the cultural politics of childhood*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 1998. p. 1-33.

SCHUCH, Patrice. *Práticas de justiça: uma etnografia do "campo de atenção ao adolescente infrator" no Rio Grande do Sul, depois do Estatuto da Criança e do Adolescente*. 345f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SMITH, Peter K.; KWAK, Keumjoo; TODA, Yuichi (ed.). Reflections on bullying in Eastern and Western perspectives. In: *School bullying in different cultures: Eastern and Western perspectives*. Cambridge: University Printing House, 2016. p. 399-419.

STEPHENS, Sharon (ed.). Introduction: children and the politics of culture in “late capitalism”. In: *Children and the politics of culture*. Princeton: Princeton University Press, 1995. p. 3–48.

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

THE WEEK. *Melania Trump’s anti-bullying speech raised an obvious question, and Anderson Cooper asked it*. 04 nov. 2016. Disponível em: <http://theweek.com>.

UNESCO. *Stopping violence in schools: a guide for teachers*. Paris: Section for the Promotion of Rights and Values in Education, 2009.

UNITED NATIONS. *Ending the torment: tackling bullying from the schoolyard to cyberspace*. New York: Office of the Special Representative of the Secretary-General on Violence against Children, 2016.

UNITED STATES SECRET SERVICES; UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION. *The final report and findings of safe school initiative: implications for the prevention of school attacks in the United States*. Washington, D.C, 2004. Disponível em: www.ed.gov.

VIANNA, Adriana; FARIAS, Juliana. A guerra das mães: dor e política em situações de violência institucional. *Cadernos Pagu*, v. 37, p. 79–116, jul. 2011.

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