

CAMINHOS TRILHADOS POR UMA PROFESSORA-PESQUISADORA NA DISCUSSÃO SOBRE BULLYING¹

PATHS TAKEN BY A TEACHER-RESEARCHER IN DISCUSSION ABOUT BULLYING

CAMINOS TOMADOS POR UN PROFESOR-INVESTIGADOR EN LA DISCUSIÓN SOBRE BULLYING

*Dirce Djanira Pacheco e Zan

**Elise Helena Moura Batista

RESUMO: Este trabalho busca apresentar os desafios vivenciados por uma professora de Educação Física em relação às exclusões observadas entre o grupo de alunos durante as aulas, assim como explicitar os caminhos percorridos enquanto pesquisadora no intuito de compreender a dinâmica da interação dos alunos em relação às violências observadas nas aulas, dentre elas o bullying. A pesquisa realizou-se a partir das observações das aulas de Educação Física, registros no Diário de Campo e a formação de um Grupo Focal com 15 alunos. A partir da discussão empreendida com os alunos em um Grupo Focal, evidenciou-se que o bullying, como uma forma específica de violência, está atrelado às diferenças presentes entre os alunos, diferenças que acabam por culminar em desigualdades, discriminações e preconceitos, existentes no contexto sociocultural, ou seja, que ultrapassam os muros da escola. Sobretudo, a experiência da professora-pesquisadora confirma a importância de uma educação que possibilite espaços para o diálogo sobre as temáticas que perpassam as aulas/conteúdos, em uma perspectiva de educação integral.

PALAVRAS-CHAVE: Bullying; Educação Física; Grupo Focal.

INTRODUÇÃO

Como professora de Educação Física, muitos desafios surgem no cotidiano das aulas, dentre eles as interações entre os alunos quando prevalecem processos de exclusão e desrespeito. A Educação Física escolar, por sua vez, carrega ranços dos diferentes períodos históricos vivenciados, com ênfase no caráter tecnicista e esportivista² e, ainda que nos últimos anos muitos avanços curriculares tenham acontecido, abarcando os diferentes conteúdos da cultura corporal de movimento³, há ainda um imaginário da disciplina que a distancia de parte dos alunos, sobretudo aqueles com menor habilidade técnica de movimentos, principalmente

¹ Artigo original baseado na dissertação de mestrado *Bullying e diferenças: A busca por um olhar ampliado* (BATISTA, 2011).

* Professora doutora, do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação/Unicamp e pesquisadora do Grupo VIOLAR, na mesma instituição. E-mail: dircezan@unicamp.br

** Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Educadora Física e Pedagoga. Pesquisadora do Grupo VIOLAR, na mesma instituição. E-mail: elisehelena2000@yahoo.com.br

² Para conhecer mais sobre a história da Educação Física no Brasil, consultar Castellani Filho, 1994.

³ Segundo Daolio (2004) a concepção de cultura como processo simbólico permite à educação física uma nova escala, que não trate apenas do corpo e do movimento, e sim do ser humano e suas manifestações culturais relacionadas ao corpo: “a utilização de um conceito mais simbólico de cultura corporal de movimento propiciará à educação física a capacidade de convivência com a diversidade de manifestações corporais humanas e o reconhecimento das diferenças a elas inerentes” (p. 71).

quando as aulas são direcionadas aos esportes, com foco nas habilidades motoras, capacidades físicas e na vitória.

Os dois aspectos anunciados, sejam as dificuldades observadas na interação entre os alunos, assim como um imaginário da Educação Física “para poucos”, desafiam o professor da disciplina a planejar aulas em que todos participem, tendo garantidos espaços de respeito e de êxito/satisfação nas atividades propostas, ou seja, respeito às individualidades e diferenças de cada aluno, por meio de vivências que valorizem as diferentes formas de expressão corporais. Mas como fazer isso sem compreender os processos que levam os alunos a excluírem os outros, a realizarem brincadeiras que depreciam, a não aceitarem as individualidades e diferenças durante as aulas? Pois, geralmente, são aqueles que possuem um padrão valorizado socialmente (ser magro, ágil, comunicativo) os mais aceitos e exitosos durante as vivências das aulas, sobretudo se estas não abarcarem a diversidade de conteúdos da cultura corporal de movimento⁴.

Nesse bojo, a temática do bullying, evidenciada nos últimos anos, tornou-se premente de maiores discussões: O que significaria o bullying nas aulas de Educação Física?⁵ Existiria bullying entre meus alunos? Seria o bullying o motivo que distancia alguns de uma participação ativa e prazerosa/significativa nas aulas? Em busca de respostas a essas perguntas, a professora-pesquisadora inicialmente observou as aulas de Educação Física por ela ministradas, focando o olhar para as relações que se estabeleciam entre os alunos, atentando-se aos acontecimentos de antes, durante e após as propostas de aula vivenciadas. Todos os registros foram realizados em um Diário de Campo. Além da observação das aulas, a professora-pesquisadora conversou com os garotos e garotas sobre fatos de outras aulas, outros momentos e espaços escolares, referências essenciais para um contexto mais abrangente para o estudo (BATISTA, 2011). Em um segundo momento, a pesquisa prosseguiu por meio de um Grupo Focal, do qual participaram 15 alunos convidados a partir das observações registradas.

Esse artigo intenciona compartilhar o caminho trilhado enquanto professora-pesquisadora: os conflitos e dúvidas no decorrer da pesquisa; a necessidade de trilhar caminhos metodológicos abertos ao pulsar dos acontecimentos da pesquisa; a importância de diálogo e escuta dos alunos, considerando-os centrais para a compreensão do objetivo do estudo: o

⁴ Os conteúdos da cultura corporal de movimento são: jogo, esporte, ginástica, luta e atividade rítmica (SEE/SP, 2008).

⁵ Alguns autores problematizam o bullying nas aulas de Educação Física: Oliveira e Votre, 2006; Chavez, 2006; Botelho e Souza, 2007; Botelho e Pratgrau, 2008.

bullying e as violências que perpassam o convívio entre os alunos; os avanços na postura docente e prática pedagógica pela professora-pesquisadora na disciplina de Educação Física.

Segundo Oliveira e Votre (2006), o bullying é uma forma primária de violência manifestada por gestos, palavras e ações, tendo na linguagem gestual e verbal sua concretização mais comum. De acordo com Lopes Neto (2005), as ações denominadas bullying foram por muito tempo admitidas como naturais, como “brincadeiras de criança” ignoradas por professores e pais.

O primeiro registro das palavras *Bullying*, *Bully* e *bullied* data o ano de 1910. Conforme o dicionário “*Merriam-Webster’s Collegiate*” o termo de origem inglesa significa “tratar abusivamente, afetar pela força ou coerção, usar linguagem ou comportamento amedrontador, intimidar” (OLIVEIRA; VOTRE, 2006, p. 173).

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

No Brasil, o bullying é um fenômeno que está cada vez mais em pauta em discussões educacionais e em trabalhos acadêmicos. Em grande parte dos estudos, é abordado por meio de classificações e estatísticas de sua ocorrência nas escolas. Os envolvidos são enquadrados em algumas das categorias estabelecidas na análise do fenômeno: “agressores”⁶, “vítimas”, “testemunhas” e “alvos-autores”. Em muitos estudos, como Lopes Neto (2005), são apontadas características dos envolvidos, classificando os comportamentos com enfoque em aspectos psicológicos. Aos agressores, por exemplo, são atribuídos possíveis relacionamentos afetivos deficitários, excessiva permissividade e fatores individuais - como hiperatividade, impulsividade, entre outros. Enquanto às vítimas são atribuídas características de personalidade como: baixa autoestima, vergonha, passividade e insegurança.

Assim, o bullying é problematizado em muitos estudos a partir de uma mesma perspectiva, concebido como um fenômeno decorrente de fatores pré-determinados, com enfoque nos comportamentos individuais dos envolvidos, em abordagens que têm como foco

⁶ Há diferentes formas de nomear os envolvidos em bullying. Alguns estudos, como Lopes Neto (2005), adotam os termos “autor de bullying” (agressor), “alvo de bullying” (vítima), “alvo/autor de bullying” (agressor/ vítima) e “testemunha de bullying”.

diagnostica-lo e combatê-lo a partir de uma educação baseada no ensino de valores morais e de boa convivência.

Antunes e Zuin (2008), de certo modo, se contrapõem a esses estudos. Ao realizarem uma análise crítica do conceito de bullying e das pesquisas que o enfocam, os autores relatam que os estudos meramente estatísticos sobre violência, especificamente sobre o bullying, e as intervenções baseadas em uma educação pré-determinada - via imperativos morais - mascara os fatos e contribui para a manutenção da ordem social desigual. Segundo os autores, a concepção do fenômeno tem se fundamentado em uma ciência pragmática, por meio da qual se mantém a ordem vigente e não contribui para emancipação dos indivíduos.

Para Antunes e Zuin (2008), ao classificarem os “tipos” de violência, os homens têm a ilusão de conseguirem controlá-la. Porém, ao serem classificados, os fenômenos tornam-se naturais e as raízes de sua existência são deixadas de lado, convertendo-se em meros números e dados estatísticos. A contradição reside no fato de que, ao serem tratados como naturais, passam a exercer poder sobre o homem e tornam-se mais incontroláveis, mascarados pelo rótulo da ciência:

Observa-se que os pesquisadores, de forma geral, ao dissertarem sobre as supostas "causas" do que chamam bullying, dentre as quais se destacam os fatores econômicos, sociais, culturais e particulares, não as problematizam (...) Desta forma, as influências familiares, de colegas, da escola e da comunidade, as relações de desigualdade e de poder, a relação negativa com os pais e o clima emocional frio em casa parecem considerados naturais e apartados das contradições sociais que os produziram. (ANTUNES; ZUIN, 2008, p. 36).

De acordo com os autores, para que atitudes simplistas não sejam encaradas como a solução definitiva para os problemas, é necessário que as definições dos conceitos sejam estudadas à luz das mediações sociais que as determinam, ou seja, não se deve ignorar as razões sociais mais amplas que geram a violência, pois são essas que devem ser modificadas: as raízes de sua existência.

Ao compreender o bullying como um produto de nossa sociedade, faz-se necessário analisa-lo na relação com o meio escolar, cultural e social, de forma ampla, com um olhar atento para como as diferenças são concebidas pelos alunos, influenciadas pelas informações que os mesmos recebem diariamente da mídia e do contexto sociocultural na construção de suas identidades.

METODOLOGIA: ENTRE CERTEZAS E INCERTEZAS: OS CAMINHOS TRILHADOS

“Porque para que nos possamos “encontrar” é necessário ter vivido algum tipo de desnorte” (PAIS, 2003, p. 54).

A citação de Pais (2003) vem ao encontro dos caminhos percorridos nesse estudo. Essa sensação de “desnorte” é vivenciada por outros pesquisadores que buscam construir os caminhos metodológicos no decorrer do estudo, vivenciando e sentindo o fluir da pesquisa, não amarrados a modelos pré-estabelecidos, a metodologias fixas e fechadas. É o caminho de risco, que se assemelha muitas vezes a um labirinto, lugar onde ao entrar não se sabe ao certo onde chegará, qual será o próximo desafio, sendo muitas vezes necessário voltar sobre os próprios passos para encontrar novas possibilidades de caminho (CORAZZA, 2007).

Segundo Corazza (2007), é necessário atentar-se para os vazios e os vácuos existentes entre as linguagens (metodologias), pois dessa forma é possível apreender os silêncios que levam-nos a olhares diferentes daqueles a que fomos subjetivados, evitando, assim, a reprodução do já dito e de classificações também já existentes:

Entre uma linguagem e outra, (isto é, entre uma prática de pesquisa e outra; ou se se quiser, entre uma metodologia e outra) existem pontos de silêncio, de vazios de linguagem, vácuos de ângulos classificatórios, pontos de vista não perspectivados, enunciados ainda a serem articulados. É neste lugar silencioso que reside o diferente, que espera aquilo que não se repete, que mora o que não é costumeiro, que responde o que se recusa a ser escutado ecolalicamente. Só aqui é possível produzir abalos; provocar mudanças no que somos capazes de ver e de dizer; dar alegres cambalhotas; radicalizar nossas relações com o poder e o saber; partir as linhas; mudar de orientação; desenhar novas paisagens; promover outras fulgurações (CORAZZA, 2007, p. 122).

Esses silêncios foram sentidos no decorrer da pesquisa e lançou a novas possibilidades de perceber os fatos. A observação inicial ocorreu nas aulas de Educação Física, partindo da vivência docente e da observação dos próprios alunos. Um dos pontos positivos de poder analisar as ocorrências das aulas ministradas é a oportunidade de conhecer melhor os alunos, pois a relação professor-aluno proporciona um contato mais estreito. Além disso, foi possível ter um olhar a partir da perspectiva docente, ou seja, estar envolvida nas situações, percebendo as facilidades e dificuldades em lidar com os ocorridos e imprevistos existentes nas aulas. O fato da professora-pesquisadora estar familiarizada com a escola, alunos, professores, funcionários e direção também foi um facilitador para a pesquisa de campo.

No ano em que a pesquisa iniciou-se em 2009, a professora-pesquisadora lecionava aulas de Educação Física para oito turmas de 6º ano em uma escola estadual localizada em uma periferia da cidade de Campinas, estado de São Paulo. Todas as turmas participaram da primeira

fase da pesquisa, a observação das aulas de Educação Física, com foco nas relações vivenciadas entre os alunos. As observações, conversas com os alunos e registros no Diário de Campo deram-se em consonância com a postura que percorreu todo o estudo, no sentido de um olhar ampliado, buscando conhecer e compreender as relações estabelecidas, não se restringindo apenas aos fatos observáveis objetivamente, mas sim considerando as demais instâncias que interferem nos acontecimentos. Nesse sentido, as observações e reflexões não se resumiam às aulas de Educação Física, mas estendiam-se aos outros tempos e espaços escolares, inclusive de outras aulas, dados estes coletados principalmente a partir dos relatos dos alunos à professora-pesquisadora.

Tura (2003) relata que ao observar, o pesquisador deve valer-se de múltiplas ações, como registrar, narrar e situar os acontecimentos do cotidiano. Da mesma forma, envolve a formulação de hipóteses e análise do próprio modo como olha seu objeto de estudo.

Um pouco desse movimento relatado por Tura (2003) está presente no Diário de Campo, instrumento no qual foram registrados os acontecimentos observados durante nove meses. As anotações eram realizadas ao final do dia, após o término das aulas. No Diário de Campo, o objetivo foi explicitar, contextualizar e narrar os acontecimentos, assim como registrar as indagações, incertezas e reflexões, partindo do pressuposto que os acontecimentos cotidianos inter-relacionam-se às estruturas sociais mais amplas e aos acontecimentos vivenciados fora da escola. Também foi consultado o “Caderno de Ocorrências”⁷ da escola, no qual haviam relatos de “transgressões” realizadas pelos alunos.

A partir da pesquisa bibliográfica e da coleta de dados, evidenciou-se o quanto o bullying estava relacionado ao contexto escolar, cultural e social, ou seja, como este é um fenômeno sociocultural, que se expressa, ao mesmo tempo em que também se constitui, no processo educacional. Nesse sentido, algumas temáticas se mostraram intrinsecamente relacionadas com a discussão sobre o bullying e a violência: *1- Os padrões de beleza; 2- As questões de gênero; 3- Os preconceitos étnico-raciais*⁸. Alves (2003) explica que existe uma “escola sem muros” que devemos considerar, “aprender a ver, sentir, compreender”. Segundo a autora, aqueles que estão dentro da escola são sujeitos sociais que trazem consigo o que têm e o que são: “Se os praticantes encarnam os múltiplos cotidianos em que estão, quando eles

⁷ O “Caderno de ocorrências” é utilizado na escola para anotações de situações, em sua maioria negativas, que emergem no cotidiano escolar, utilizado pelos professores, diretores, coordenadores e inspetores.

⁸ Neste artigo não será possível apresentar as discussões realizadas com os alunos no Grupo Focal acerca do bullying e das temáticas que perpassaram os encontros. Para conhecer mais sobre essas discussões, são indicados alguns trabalhos: Batista (2013); Batista (2014).

entram na escola isso os acompanha (...). Esse tipo de situação mostra como existem relações entre esses múltiplos contextos cotidianos em que os sujeitos vivem” (ALVES, 2003, p. 88).

De modo semelhante, Gomes et. al. (2006) consideram a escola como um espelho da sociedade: “a escola deixou de ser um oásis/ou uma ilha e, apesar das medidas por ela tomadas, reflete uma sociedade em que a violência é cotidiana e diuturna” (p. 17). Silva e Salles (2010) concordam com essa perspectiva, ao afirmarem que “os determinantes da violência extrapolam as características individuais e grupais e não se restringem às vivências do contexto escolar” (p. 217).

Os procedimentos de coleta de dados utilizados buscaram contemplar essa perspectiva, não se resumindo apenas às aulas de Educação Física, mas ao cotidiano escolar e “além dos muros”. As conversas informais estabelecidas com os alunos indicavam suas concepções e vivências. Nesse ponto, reitera-se que realizar a pesquisa com os próprios alunos oportunizou à pesquisadora um contato mais próximo com os mesmos, a facilidade de conhecê-los de diferentes maneiras, pois eles se aproximavam para conversar, relatar fatos de suas casas e de outros momentos.

Na busca por um olhar ampliado sobre o bullying, a necessidade voltou-se para ouvir os alunos, escutar o que tinham a dizer, quais as concepções que os norteavam. Por esse motivo, no ano de 2010 foi criado um Grupo Focal (GATTI, 2005). Esse foi concebido enquanto instrumento de pesquisa derivado de diferentes formas de trabalho com grupos. Seria possível, dessa forma, relacionar as ocorrências de bullying e outras violências observadas no ano anterior com as falas e convicções dos alunos.

De acordo com Gatti (2005), a pesquisa com o Grupo Focal (GF) permite conhecer diferentes pontos de vista sobre uma mesma questão, assim como as ideias partilhadas por pessoas do grupo no cotidiano, sendo possível também perceber como alguns dentro o grupo são influenciados por outros. O objetivo do moderador do grupo, posição ocupada pela professora-pesquisadora, é captar conceitos, opiniões, atitudes, crenças, experiências, reações e sentimentos, emergindo uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, o que seria muito difícil de captar em outros meios de coleta de dados. Ao moderador cabe a função de criar condições para que os participantes se situem, expliquem seus pontos de vista, analisem, façam críticas e abram perspectivas diante da problemática discutida.

Um dos pontos principais do GF é o respeito a não-diretividade, ou seja, as discussões devem ser realizadas com a interação dentro do grupo, não seguindo o formato de entrevista entre moderador e participantes: “A ênfase recai sobre a interação dentro do grupo e não em

perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo. A interação que se estabelece e as trocas efetivadas serão estudadas pelo pesquisador em função de seus objetivos” (GATTI, 2005, p. 9).

Dessa forma, o moderador da discussão deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas de sua parte. Entretanto, não se trata de uma posição não-diretiva absoluta, pois o mesmo deve realizar encaminhamentos e intervenções que facilitem as trocas e mantenham os objetivos do trabalho em grupo. Especialmente com alunos na idade de sexto ano, é perceptível a necessidade de em vários momentos “buscá-los de volta” para o foco da discussão.

O trabalho em GF envolve algum tipo de atividade coletiva, como ver filmes ou leitura de textos, conversar sobre eles, debater questões, etc (GATTI, 2005). No planejamento dos encontros realizados, foram utilizados vídeos, imagens, reportagens, relato de fatos e situações, ditados populares, letras de música, entre outros recursos relacionados ao foco da pesquisa.

Segundo Gatti (2005), os participantes devem ser selecionados a partir de alguns critérios em relação ao problema do estudo, mas devem possuir características em comum que os qualifiquem para as discussões no trabalho interativo. Partindo desse pressuposto, os 15 alunos convidados a participarem do GF em 2010 possuíam diferentes características que serviram como critério para a escolha: I- Alunos que sofreram agressões verbais e alunos que as realizaram; II- Alunos que foram observadores dos fatos, e que em algumas situações conversavam com a pesquisadora acerca do que presenciavam; III- Alunos com características de timidez e outros mais comunicativos; IV- Alunos com diferentes crenças: evangélicos, católicos e sem religião; V- Alunos de diferentes cor de pele: brancos, pretos e pardos; VI- Alunos dos gêneros masculino e feminino.

Foram fundamentais os registros do Diário de Campo para concretizar a definição dos sujeitos que participariam do grupo. Os oito encontros realizados no GF foram filmados por um amigo professor da escola. A escolha da filmagem como meio de registro foi em razão de sua vantagem em captar não apenas as falas, como também as expressões e sentimentos vivenciados durante os encontros, dados que poderiam perder-se caso o registro fosse por meio de áudio.

Os encontros do GF foram transcritos e com posse desses dados, juntamente ao coletado no Diário de Campo, a pesquisadora realizou uma análise do material em diálogo com referenciais teóricos sobre o bullying e a questão das diferenças que provocam preconceitos diversos, com um olhar sociocultural, perpassando as temáticas anteriormente citadas (BATISTA, 2011).

A seguir, serão apresentadas as reflexões da professora-pesquisadora a partir do percurso trilhado de *caminhar junto com os alunos*, considerando-os como sujeitos que possuem conhecimentos específicos que devem ser colocados em evidência, seja em pesquisas acadêmicas, seja no currículo escolar; a importância da escola ser um espaço de diálogo, de debates amplos que considerem os contextos de vida e da sociedade em que os alunos estão inseridos; o bullying e diferenças a partir do olhar dos alunos; por fim, apresentar o quanto a pesquisa proporcionou novos conhecimentos à professora-pesquisadora, repensando sua prática pedagógica na disciplina de Educação Física, sobretudo em relação aos conflitos entre os alunos provocados pela forma como as diferenças são encaradas e concebidas na escola e sociedade.

UMA PROFESSORA-PESQUISADORA APRENDENDO COM OS ALUNOS

Durante os oito encontros realizados no Grupo Focal, os alunos expressaram diversos sentimentos, opiniões, crenças, relatos cotidianos e desabafos relacionados às vivências na escola, nas casas, nas ruas. Falaram também da igreja, da televisão, de filmes, dos jogos de videogame e de outras instâncias que perpassam suas vidas. Alguns alunos se sentiram mais seguros e confiantes em relatarem, desde o início do GF, os pontos que os tocavam. Outros foram se acostumando, com o passar dos encontros, a participarem de forma mais ativa do grupo.

A experiência vivenciada pela professora-pesquisadora⁹ nos encontros do GF como mediadora foi uma tarefa árdua e gratificante, marcada por dificuldades. Dificuldades estas que devem assemelhar-se às vivências de outros pesquisadores nos estudos de campo. A timidez de alguns alunos, talvez acentuada pela câmera, dificultou a participação destes em certos momentos. Além disso, os mais comunicativos monopolizavam o espaço da discussão, diminuindo as oportunidades dos colegas mais tímidos falarem.

Entretanto, o principal motivo que dificultou o “falar” dos alunos foi o fato de, possivelmente, não vivenciarem experiências semelhantes na escola: não estão acostumados a um agir comunicativo. A escola é, tradicionalmente, o espaço do “ensino”, do silêncio, do saber passivo. Dessa forma, acostumados a ouvir e a “aprender”, é difícil que os alunos coloquem-se como sujeitos centrais no falar e compreendam que suas perspectivas são importantes. Pelo mesmo motivo, os alunos sentem dificuldades em vivenciar um movimento democrático, no qual todos têm direitos iguais de expressão e, em alguns momentos, alguns monopolizavam as

⁹ Optou-se por utilizar, neste momento do texto, a primeira pessoa do singular, visto que se refere ao relato da experiência da professora-pesquisadora durante a pesquisa: suas impressões, dúvidas e reflexões.

discussões. Como requerer tais atitudes dos alunos se provavelmente uma experiência semelhante não foi vivenciada anteriormente? Isso evidencia uma ausência de espaços/tempos da escola direcionados a “dar voz” e a ouvir os alunos.

Os alunos, mediante a confiança que tinham com a professora-pesquisadora por a conhecerem, juntamente ao próprio ambiente que objetivava um contexto de liberdade, algumas vezes dificultaram o andamento das discussões, devido às brincadeiras de uns com os outros. Em alguns momentos foi difícil manter a serenidade e concentração nos encontros. Por esse motivo, ser mediadora de um grupo com idades de 11 a 14 anos foi um desafio. Alguns alunos não conseguiam se concentrar por muito tempo e perdiam o foco. Entretanto, como já expressei anteriormente, a principal dificuldade não se refere à idade, e sim ao fato dos alunos não estarem acostumados a espaços e relações democráticas que implicam no falar e ouvir. Diante desse contexto, é natural que as dificuldades ocorram.

Em meio aos caminhos nem sempre planos e suaves, outro aspecto importante que surgiu em meio aos momentos difíceis é o conflito constante que ocorre, de um modo silencioso, entre uma postura “mais aberta” e a tendência em “disciplinar”. Algumas vezes, deparei-me exigindo dos alunos “bons comportamentos”, como por exemplo, quando solicitei a um deles que tirasse a touca da blusa que vestia, para ver seu rosto. Haveria necessidade de tal exigência? Ou, antes, deveria ter respeitado a individualidade do aluno? De forma semelhante, em momentos que os alunos se exaltavam fazendo piadas relacionadas ao assunto que era proposto, acreditei que estávamos perdendo o foco do encontro, quando aquelas manifestações podiam, em si mesmas, representar as concepções dos alunos. Talvez, poderia ter oferecido mais espaço a essas manifestações ao invés de reprimi-las.

É claro que essa postura que visa à disciplina se deve à minha experiência como aluna e também às minhas vivências docentes¹⁰. Aliás, esta postura disciplinar está presente na sociedade. Freire (1992) conta que para a construção de um processo democrático devemos pensar sobre nosso próprio autoritarismo. Segundo a autora, não há ninguém que escape do “ingrediente autoritário”, pois todos nós possuímos um ranço deste: “Quando se fala em construir um processo democrático, o primeiro embate é o enfretamento com este ranço autoritário em nós, no grupo, na escola, na sociedade” (p. 152). Ao mesmo tempo, para a autora, a democracia não pode prescindir da autoridade. Por esses motivos, grande é o desafio do

¹⁰ Enquanto aluna, fui educada a sempre obedecer e não questionar. Quanto às vivências docentes, em uma escola de grande porte como esta em que iniciei a docência no Ensino Fundamental, é comum um posicionamento de autoritarismo por parte de muitos professores e outros funcionários. Nesse sentido, algumas vezes acaba-se sendo influenciados por tal postura, mesmo sem percebê-lo.

professor que busca oportunizar diálogos entre e com os alunos no cotidiano escolar, sem autoritarismo, mas com autoridade.

O desafio é encontrar a “medida certa” entre o proporcionar um espaço de liberdade aos alunos sem perder os objetivos propostos, como no caso das discussões do GF. Claro que minha postura foi também motivada por essa preocupação, ou seja, a de que os encontros mantivessem o foco e os objetivos planejados. Entretanto, após vivenciar esta experiência, concluo que poderia ter agido diferente em algumas situações.

Na verdade, assim deve ser o caminhar da prática docente, sempre revendo, retomando, modificando... Palavras um tanto do clichê pedagógico, mas que fazem todo o sentido quando reflito sobre minha atuação como mediadora no GF, pois seria um equívoco ignorar o quanto esta experiência de pesquisadora me levou a refletir sobre minha atuação enquanto professora.

Guimarães (1996), em uma pesquisa com crianças e jovens de uma favela da cidade de Campinas/SP, relata a dificuldade que sentia em lidar com o movimento constante do grupo e os desvios das crianças para escaparem dos esquemas institucionais, esquemas dos quais ela também fazia parte: “como eu poderia me colocar à escuta, se eu me “preocupava” em atingir objetivos? Era necessário uma dose de “irresponsabilidade” que me fizesse recusar o imperialismo de uma razão redutora, finalista e que me levasse a estar entre eles” (p. 40).

Por fim, partilho da sensação de Soares (2007) que, após realizar várias reuniões com jovens de Porto Alegre no ano de 2001, constata: “E me dei conta de que o mais importante é dispor-se a ouvir com os ouvidos abertos, dispor-se a ver com olhos que não julguem, apenas acolham e procurem compreender” (p. 152).

Entre as falhas e acertos por mim cometidos, o GF foi um espaço em que os alunos puderam falar. Vejo o espaço criado para as discussões como um momento de desabafo dos mesmos, de conhecimento de uns aos outros, uma hora em que as verdades não conhecidas foram expressas, momentos nos quais o que nunca se pensou do “outro”, inclusive sentimentos diversos, acabou por ser revelado. Questões que não estão nos debates das salas de aula foram abordadas. Creio que foi um caminho para incentivar a “maioridade”, termo original dos ideais iluministas. Para tanto, Flickinger (2011) explica que é, antes, necessário abandonar a falsa onipotência do saber humano, que se torna um pesadelo na medida em que exige de cada um a repressão contínua de quaisquer falhas e imperfeições pessoais¹¹. Dessa forma, a ideia de maioridade deve ser:

¹¹ Para o autor, é necessário fazer uma revisão da concepção iluminista, mas sem abrir mão de seus objetivos finais. E essa revisão teria o objetivo de desconstruir a falsa autossuficiência do indivíduo: ser dono da verdade, fazer

objetivo primordial do processo educativo, ela precisará ser rearticulada, desvinculando-se da reivindicação daquela falsa onipotência e, com isso, da imagem do ser humano como senhor-de-si. Só assim a maioria deixará de tornar-se obrigação e, no caso extremo, pesadelo. Tal rearticulação recuperaria, simultaneamente, o outro lado dos ideais iluministas, o que aponta para a processualidade que os constitui dentro dos charcos da experiência real, com suas perdas e ganhos. O significado desses ideais não deve ser visto, enfim, como determinado por um modelo racional que o fundamentaria de antemão. Pelo contrário, sua força está justamente em ter de ser elaborado sempre de novo, dependendo dos modos de convívio social. Dito em termos pedagógicos: uma das tarefas primordiais de qualquer projeto educacional está na abertura de vias que levem os educandos a sempre novas e mais complexas experiências concretas (p. 159).

Nesse sentido, a intenção dos encontros não foi proporcionar uma mudança “redentora” aos alunos, e sim compreendê-los, oportunizando experiências para o pensar. Também buscou conhecer como as relações cotidianas entre os alunos se relacionam ao meio sociocultural. Entretanto, mesmo não sendo a intenção, mas sim uma consequência, as reflexões realizadas contribuíram para algumas mudanças no pensar e agir dos alunos, e isso ficou evidente durante algumas falas.

Ao que parece, os alunos não vivenciaram anteriormente na escola outros momentos em que puderam parar, pensar, refletir e expor suas opiniões. Por essa razão, acredito que foi tão importante esse espaço de diálogo para a construção de uma convivência na qual o “*ser diferente*” não implique em preconceito, em que as diferenças não sejam vistas como algo negativo, passível de “punições”, como o bullying.

O bullying foi abordado “além dos muros” da escola, considerando o meio sociocultural. Foi concebido como uma forma de violência intrinsecamente ligada às manifestações de desrespeito e pré-conceitos que a sociedade atribui ao outro, a partir de um padrão que valoriza alguns e desvaloriza os “diferentes”, causando por sua vez as injustiças e desigualdades nas relações cotidianas. O bullying, nessa perspectiva, é uma ação que retrata a injustiça e a desigualdade em relação àquele que não se encaixa no padrão social e culturalmente valorizado.

Essa forma de olhar para o bullying direcionou todo o estudo. O mesmo foi abordado a partir das manifestações que provocam relações desiguais no cotidiano, que perpassam os padrões de beleza, preconceitos de cor e etnia, gênero, entre outros. Essas temáticas surgiram a partir das observações de aulas de Educação Física e posteriormente apontadas pelos alunos durante os encontros do GF, em um movimento dinâmico no qual os temas se fundiram, se misturaram, como não poderia deixar de ser.

valer suas próprias regras do jogo, sem espaços para fraquezas ou fracassos, pois: “qualquer demonstração de insuficiência pode colocar em xeque a maioria como privilegiado objetivo pedagógico” (p. 159). É necessário, portanto, evitar tal “armadilha narcísica”.

Vilela (2007), ao estudar a importância da obra de Theodor Adorno para a educação, enfatiza que é necessário desvendar as relações de poder nos currículos e práticas escolares, buscando uma nova Educação, que contribua para a criação de uma sociedade emancipada da opressão e da injustiça, como o filósofo/sociólogo defendia. Vilela (2007) explica que:

A complexidade da questão entre currículo e relações de poder implica que educadores sejam levados a tomar consciência e a entender as conexões entre o que se passa na sala de aula (entre o que se ensina e as relações interpares ali estabelecidas) e o que é produzido fora da escola, isto é, com as relações de poder da sociedade que são mais amplas, desiguais e estruturais (p. 227).

Por meio das falas dos alunos durante os encontros do GF é perceptível que as agressões vivenciadas na escola se relacionam ao *ser diferente*, e por esse motivo é imprescindível olhar para as predeterminações sociais ao problematizar essa discussão.

O bullying é um problema social, do mesmo modo que a luta por vivenciar relações mais igualitárias sem distinção de cor, gênero e aparência também é uma questão social, uma luta para a conquista da sociedade democrática (DAGNINO, 1994). Nesse sentido, punições e denúncias não solucionam o problema do bullying e da violência, na medida em que os concebem como uma ação isolada, quando na verdade são produtos da própria sociedade.

Abramovay (2006) relata que a escola encontra dificuldades ao tratar a violência pois se posiciona “fechada como uma concha” em relação ao tema. Para a autora, a falta de diálogo com a população faz com que a escola se torne “autista”, devido à grande dificuldade de compreender as pessoas: “Acho que seria fundamental se a escola pudesse abrir os olhos e enxergar o real, sendo um pouco mais democrática, discutindo com os jovens que a frequentam problemas que os aflijam e geram conflitos” (p. 19). O GF foi uma experiência de **ouvir** os alunos.

Para Flickinger (2011), a Educação – assim como a sociedade – sofre uma crescente perda do que se pode chamar de “cultura de conflito”. Aos homens não são oferecidas oportunidades em que possam assumir diferentes posicionamentos além das “verdades” instituídas. Adorno chamou esse processo de massificação, em que os indivíduos são subjugados à homogeneização e à heteronomia, nas quais todos devem ser iguais ao padronizado, perdendo e destruindo o processo de individuação (VILELA, 2007).

A educação é um espaço onde essas tendências acabam por ser reproduzidas, pois nas instituições escolares são abundantes as preocupações normativas, conteudistas e burocráticas, mas carentes de reflexão. Como aponta Flickinger (2011):

Juntamente com a denunciada escassez de oportunidades de autorreflexão, a pedagogia perdeu também de vista algo que chamo de “espaço necessário de irritação”. Segundo as experiências predominantes nas instituições educacionais, a petrificação de normas – didáticas, curriculares, diretrizes profissionais, por exemplo – dificulta e, as vezes, até impede a construção de espaços e procedimentos que abram a chance de experimentar algo não definido de antemão e, por assim dizer, inesperado” (p. 163).

Antunes e Zuin (2008), autores citados no início do trabalho, abordam o bullying justamente a partir dessa perspectiva. Fundamentados na obra de Adorno, os autores explicam que os estudos sobre o bullying devem tratar as raízes de sua existência. Não basta que se fale que as razões são culturais, sociais e econômicas. É necessário ir além, é levar os alunos a refletirem sobre as contradições e injustiças sociais que produzem os preconceitos, o desrespeito, a violência. Isso é não se conformar com a barbárie, com a naturalização da violência. Para que o bullying não se torne algo naturalizado - focado apenas a partir de suas consequências e não de suas razões - é necessário refletir sobre os processos envolvidos ao bullying. E oportunizar espaços para refletir acerca das mediações sociais é contribuir para a emancipação dos indivíduos.

É assim, uma questão coletiva, uma questão política, no sentido de compreender que as posições do “diferente” são construções sociais e culturais, e portanto, podem ser modificadas (SILVA, 2000). O GF foi essa tentativa, dar espaço à reflexão, ao “inesperado”, ao pensar que modifica o pré-concebido, o estereotipado, o estabelecido.

Ao desnaturalizarem “falsas verdades” que a sociedade costuma dar por “herança” às crianças e aos jovens, as agressões que se caracterizam como bullying podem ser repensadas pelos mesmos. Como relata Giroux (1992), é necessário *dar voz* aos alunos. Ao falarem, os discentes podem construir novos posicionamentos ou afirmarem suas crenças de forma mais crítica. Além disso, através de conversas os alunos podem ser incentivados a colocarem-se no lugar do outro, um caminho para refletirem acerca do que representa o *agredir* e o *ser agredido*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse texto propôs-se a refletir o quanto a vivência como pesquisadora contribuiu para o olhar e prática enquanto professora. No caminho empreendido, que valorizou espaços de troca, de conversa, de confrontos e de respeito à fala dos alunos, evidenciou-se o quanto a prática educativa deve proporcionar momentos semelhantes a estes, em todas as disciplinas. Um professor que se propõe a um “ensinar” descontextualizado do pulsar cotidiano das crianças e jovens, desconsidera a aprendizagem significativa que ansiamos para todos os alunos, pois

esta só ocorrerá a partir do momento que todos se sentirem acolhidos e aceitos na escola. Isso ultrapassa o conteúdo programático das disciplinas.

Como professora de Educação Física, inúmeras vezes inquietei-me em como poderia interferir nas situações de violência e bullying. Minhas tentativas muitas vezes eram as advertências verbais e conversas com os envolvidos. O mesmo é feito por muitos docentes preocupados com as relações na escola. Entretanto, o grande equívoco dessa forma de intervir é acreditar que atitudes isoladas, como as punições e advertências, possam solucionar problemas que são mais complexos.

Essa maneira superficial de abordar os problemas é muito presente na escola. Talvez, também por esse motivo, as relações escolares se agravam a cada dia. É necessário que, ao contrário de intervenções pontuais e isoladas, as questões sejam encaradas e abordadas em um todo mais amplo, problematizadas de modo aberto com todo o grupo de alunos.

Por meio da experiência do GF, é perceptível que a conversa e o diálogo com os alunos foram essenciais para que estes pudessem repensar certos posicionamentos naturalizados em relação às posições que cada um ocupa na sociedade, posições estas que se baseiam em características físicas ou psicológicas, posições pré-concebidas. Como retratado nos encontros, os questionamentos e reflexões realizados levaram os alunos a repensarem visões carregadas de juízos de valor, estereótipos e preconceitos.

Através desse estudo, é possível concluir que o bullying está intrinsecamente relacionado aos estereótipos e preconceitos presentes em nossa sociedade contra o outro que se diferencia do padrão estabelecido por grupos hegemônicos. Desta forma, não é um fenômeno recente. A experiência vivenciada no GF indica que o bullying deve ser abordado por meio de conversas e debates em que os alunos sejam levados a refletirem sobre as raízes de posicionamentos que provocam atitudes de *não aceitar*, de *agredir o outro* e de *concebê-lo como inferior*, tendo como motivação alguma marca que o diferencia do padrão estabelecido. O estudo permite também, repensarmos o papel importante da escola enquanto instituição educativa, enquanto instituição social fundamental na construção de uma sociedade democrática.

Na disciplina de Educação Física é imprescindível a discussão acerca das questões de gênero, pois ainda hoje algumas atividades físicas são concebidas como essencialmente masculinas ou femininas, reforçando polaridades opostas, assim como as questões referentes aos padrões de beleza, que alimentam estereótipos e a valorização de determinado padrão de menino ou menina. Os preconceitos étnico raciais, sempre presentes em “brincadeiras” e

xingamentos relacionados à cor da pele, também é uma temática carente de problematizações junto aos alunos.

Assim como esta pesquisa evidencia os vários preconceitos presentes no grupo de alunos, Daolio (2006) relata a dificuldade que muitos professores de Educação Física têm em se libertar dos preconceitos que favorecem uma desigualdade de oportunidades entre meninos e meninas nas aulas, baseando-se na concepção biológica que esses professores apresentam em relação ao corpo e à própria disciplina da Educação Física.

Há também outras “amarras” que podem envolver os professores de Educação Física e que devem ser desconstruídas para que a disciplina se direcione a todos, como as concepções dos mais aptos ou menos aptos, que se aproximam dos padrões de corpo e beleza (magros ou obesos/fortes ou fracos). Ou seja, vários dos aspectos que foram abordados com os alunos devem chegar até os professores de Educação Física e professores em geral, pois seguramente, há muito a ser desconstruído também entre os docentes. Inclusive, este movimento ocorreu com a professora-pesquisadora ao, incentivando o diálogo e as reflexões dos alunos, percebeu-se integrante do mesmo movimento de reflexão.

Os conteúdos da cultura corporal de movimento da Educação Física devem dialogar com as temáticas que os perpassam. Como professora-pesquisadora, a experiência do Grupo Focal alumia a possibilidade de estratégias pedagógicas diferenciadas para discussões com os alunos, concebendo-os em seu caráter multidimensional. Essa é uma tarefa não apenas de um professor, mas de todo o coletivo da escola.

Tal perspectiva fortaleceu minha postura docente, vislumbrando a necessidade de propostas pedagógicas de diálogo, assim como reforçou a necessidade de um olhar atento para as interações dos alunos e, principalmente, para intervenções na sala ou na quadra a partir das problemáticas que surgem. Intervenções estas que não devem se pautar em soluções imediatistas ou punitivas, mas sim considerar o contexto em que ocorrem, tendo como estratégia pedagógica espaços de diálogo para a resolução coletiva/reflexiva dos conflitos.

PATHS TAKEN BY A TEACHER-RESEARCHER IN DISCUSSION ABOUT BULLYING

ABSTRACT: This study aims to present the challenges experienced by a teacher of Physical Education in relation to exclusions observed between the group of students during classes, as well as explain the paths taken as a researcher in order to understand the dynamics of the interaction of students in relation to observed violence in class, among them the bullying. The research was carried out from observations of physical education classes, records in the Field Diary and the formation of a focus group with 15 students. From the discussion undertaken with students in a Focus Group, it showed that bullying, as a specific form of violence, is linked to differences present among students, differences that ultimately culminate in inequality, discrimination and prejudices that exist in sociocultural context, beyond the school walls. Thus, the experience of the teacher-researcher confirms the importance of an education that allows space for dialogue on issues that cut across classes / content, in a perspective of integral education.

KEYWORDS: Bullying; Physical Education; Focus Group

CAMINOS TOMADOS POR UN PROFESOR-INVESTIGADOR EN LA DISCUSIÓN SOBRE BULLYING

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo presentar los desafíos experimentados por un profesor de Educación Física en relación con exclusiones observadas entre el grupo de estudiantes durante las clases, así como explicar los caminos tomados como investigador con el fin de comprender la dinámica de la interacción de los estudiantes en relación a la violencia observada en clase, entre ellos el bullying. La investigación se llevó a cabo a partir de observaciones de clases de educación física, los registros en el Diario de Campo y la formación de un grupo de enfoque con 15 estudiantes. De la discusión realizada con los estudiantes en un Grupo Focal, que mostró que la intimidación, como una forma específica de violencia, está vinculado a las diferencias presentes entre los estudiantes, las diferencias que culminan en última instancia, en la desigualdad, la discriminación y los prejuicios que existen en contexto sociocultural, más allá de las paredes de la escuela. Por lo tanto, la experiencia del profesor-investigador confirma la importancia de una educación que permite espacio para el diálogo sobre cuestiones que trascienden las clases/contenido, en una perspectiva de educación integral.

PALAVRAS-CLAVE: Bullying; Educación Física; Grupo Focal.

REFERÊNCIAS

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

ALVES, N. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. A. S. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Revista Psicologia & Sociedade*. v. 20, n. 1. Porto Alegre, Jan./Apr. 2008.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000100004>. Acesso em: 01 de ago. de 2008.

BATISTA, E. H. de. *Bullying e diferenças: a busca por um olhar ampliado*. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2011. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000843831>.

BATISTA, E. H. de. Bullying e preconceitos étnico-raciais. *Poiésis: Revista do programa de pós-graduação em Educação – mestrado - UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA*. Unisul, Tubarão, v. 7, n. 12, p. 302 - 323, Jun./Dez. 2013.

BATISTA, E. H. de. Uma reflexão crítica sobre o bullying e os valores capitalistas. *Revista Camine: Caminhos da Educação*, Franca, v. 6, n. 1, p. 173 – 190, 2014.

BOTELHO, R. G.; SOUZA, J. M. C. Bullying e Educação Física na escola: Características, casos, conseqüências e estratégias de intervenção. *Revista de Educação Física*. n. 139, dez. 2007. Disponível em: <http://www.revistadeeducacaofisica.com.br/artigos/2007.4/139_rv03.pdf>. Acesso em: 24 de jun. de 2008.

BOTELHO, R. G.; PRATGRAU, M. *Bullying en clases de Educación Física: propuestas de intervención a partir de la educación en valores*. VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Ávila: 30 de jun al 3 de jul de 2008.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papyrus, 1994.

CHAVEZ, W. M. Fenômeno bullying e a Educação Física Escolar. In: XEnFEFE – Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. 2006. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/fenomeno-bullying-e-educacao-fisica-escolar>>.

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

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

DAOLIO, J. *Educação Física e o conceito de cultura*. Campinas: Autores Associados, 2004.

DAOLIO, J. A construção social do corpo feminino, ou o rico de transformar meninas em “antas”. In: DAOLIO, J. *Cutura: educação Física e futebol*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

Recebido em julho de 2015.

Aprovado em janeiro de 2016.