



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Denise de Medeiros Frias

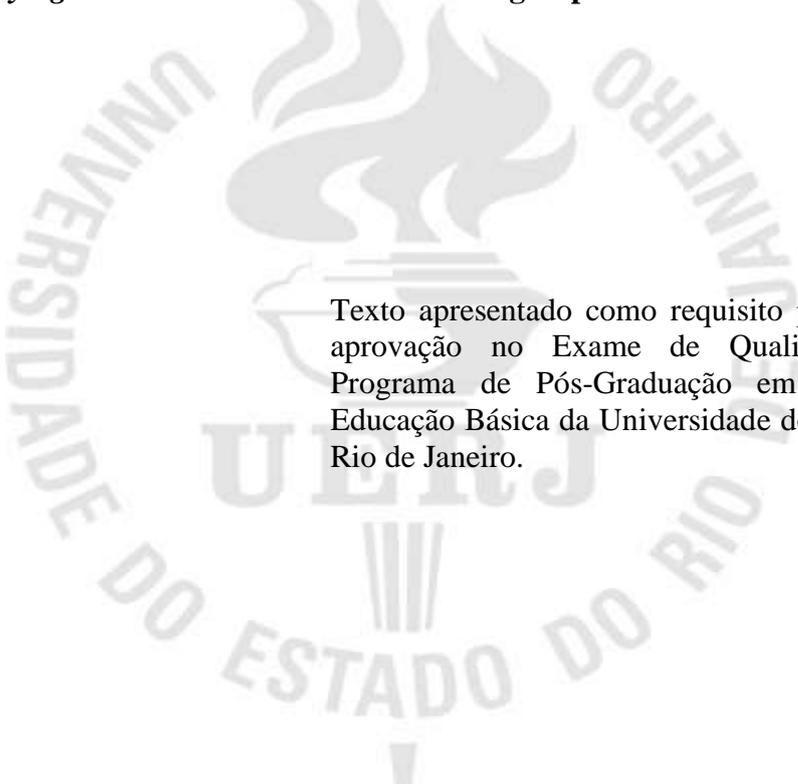
**Percepções de estudantes e ex-estudantes da Educação Básica sobre as
manifestações do *bullying* no ambiente escolar e as estratégias para
enfrentá-lo**

Rio de Janeiro

2022

Denise de Medeiros Frias

Percepções de estudantes e ex-estudantes da Educação Básica sobre as manifestações do *bullying* no ambiente escolar e as estratégias para enfrentá-lo



Texto apresentado como requisito parcial para aprovação no Exame de Qualificação ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – Educação Básica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Hernandez Barreiros Sonco

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CAP/A

F897 Frias, Denise de Medeiros

Percepções de estudantes e ex-estudantes da Educação Básica sobre as manifestações do bullying no ambiente escolar e as estratégias para enfrentá-lo / Denise de Medeiros Frias. – 2022.

155 f.: il.

Orientadora: Cláudia Hernandez Barreiros Sonco.

Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

1. Assédio nas escolas - Teses. 2. Violência na escola - Teses. 3. Percepção social - Teses. I. Sonco, Cláudia Hernandez Barreiros. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 37.06

Albert Vaz CRB-77/6033 - Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

Autorizo para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Denise de Medeiros Frias

**Percepções de estudantes e ex-estudantes da Educação Básica sobre as manifestações do
bullying no ambiente escolar e as estratégias para enfrentá-lo**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – Educação Básica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em : 13 de julho de 2022.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. (Orientadora) Cláudia Hernandez Barreiros Sonco.
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - UERJ

Prof^a. Dr^a. Pâmela Suélli da Motta Esteves
Centro de Educação e Humanidades - UERJ

Prof^a. Dr^a. Ana Ivenicki
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a dois grandes amores: minha mãe Marilande Lucio Frias e meu pai Ademir de Medeiros Frias (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha querida mãe, por estar sempre ao meu lado, por ser minha motivação diária, por ser tão amorosa, amiga, companheira e especial na minha vida.

Ao meu saudoso pai, por ter dedicado sua vida a mim e ao meu irmão.

Ao meu irmão, cunhada e sobrinho, pelo carinho, afeto e atenção comigo.

À minha avó, por sua fé.

Aos tios e tias que torceram por mim.

Aos primos e primas que vibraram com a minha conquista.

Aos amigos e amigas, em especial, ao Edgar Miranda da Silva, por ter me incentivado a escrever um projeto de pesquisa sobre o *bullying*.

Aos alunos e alunas, por me proporcionarem tantas aprendizagens e fazerem com que eu permaneça pensando/repensando a minha prática pedagógica.

Aos/às colegas de trabalho e de curso, pelas partilhas e trocas de experiências.

Aos/às estudantes e ex-estudantes da Educação Básica que se propuseram a participar desta pesquisa.

Aos pesquisadores e pesquisadoras da área da educação, pela grandiosidade dos textos que colaboraram para a realização deste trabalho.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira/CAP-UERJ, em especial a minha orientadora Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Hernandez Barreiros Sonco e a Prof^ª. Dr^ª. Jonê Carla Baião, por tantos ensinamentos.

Às professoras que compõem a minha banca examinadora, Prof^ª. Dr^ª. Pâmela Suélli da Motta Esteves e Prof^ª. Dr^ª. Ana Ivenicki, pela delicadeza de aceitarem o convite e pelas gentis contribuições a este estudo.

Aos meus companheiros e companheiras dos grupos de pesquisa GPFORMADI (CAP-UERJ) e GEPES (Colégio Pedro II), pelas reflexões e debates.

Ao Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira/CAP-UERJ, pelo acolhimento e incentivo à pesquisa.

Por fim, agradeço a duas pessoas que comemoraram o meu ingresso ao Mestrado Profissional, porém, hoje, não estão mais entre nós: minha amada tia Ceinha e minha amada prima Daniella. Como foi importante tê-las me apoiando, durante este trajeto!

RESUMO

FRIAS, Denise de Medeiros. **Percepções de estudantes e ex-estudantes da Educação Básica sobre as manifestações do *bullying* no ambiente escolar e as estratégias para enfrentá-lo**. 2022. 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Este trabalho pretende buscar o debate sobre os mecanismos utilizados para promover medidas de conscientização, prevenção e enfrentamento ao *bullying* e a outros tipos de violência nas escolas. Para isso, analisamos como estudantes e ex-estudantes da Educação Básica, de escolas públicas e privadas, de épocas, locais e contextos distintos, percebem as manifestações do *bullying* no ambiente escolar. Utilizamos entrevistas e questionários, elaborados especificamente para este estudo, para analisar as narrativas desses(as) estudantes e ex-estudantes. Diante das leis federais *antibullying* que foram implementadas a partir da década de 2010 em nosso país, procuramos saber como as escolas brasileiras têm promovido estratégias para lidar com o problema. Quanto à operacionalização das políticas públicas de enfrentamento à intimidação sistemática no cotidiano escolar, os sujeitos participantes da pesquisa apontaram algumas dificuldades, dentre elas o fato de o *bullying* ser considerado por membros da escola como brincadeira, zombaria ou gozação. No decorrer da pesquisa, discorremos também sobre o racismo e o assédio moral (atos violentos presentes no ambiente escolar) que, por vezes, são assumidos pelo *bullying*. Promovemos o diálogo entre os pensamentos produzidos pelos sujeitos que vivem os cotidianos escolares e os pensamentos de renomados(as) autores(as) que tratam do assunto. Com base nas memórias narradas pelos(as) estudantes e ex-estudantes protagonistas desta pesquisa, elaboramos nosso produto educacional (vídeo/*ebook*), que, ao invés de apresentar um manual de orientações para lidar com o *bullying*, tem por objetivo trazer reflexões e levantar novas questões acerca do enfrentamento a este tipo específico de violência, despertando na comunidade escolar o interesse pelo tema trabalhado.

Palavras-chave: *Bullying*. Escola. Violência. Narrativas de memórias.

ABSTRACT

FRIAS, Denise de Medeiros. **Perceptions of students/former students of Basic Education about the manifestations of bullying in the school environment and the strategies to face it.** 2022. 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

This work intends to seek the debate on the mechanisms used to promote measures of awareness, prevention and confrontation of bullying and other types of violence in schools. For this, we observed how students and former students of Basic Education, from public and private schools, from different times, places and contexts, perceive the manifestations of bullying in the school environment. We used interviews and questionnaires, designed specifically for this study, to analyze the narratives of these students and former students. In view of the federal anti-bullying laws that have been implemented since the 2010s in our country, we observe how Brazilian schools have promoted strategies to deal with the problem. As for the operationalization of public policies to combat systematic bullying in school daily life, the subjects participating in the research pointed out some difficulties, among them the fact that bullying is considered by school members as a joke, mockery or mockery. In the course of the research, we also discussed racism and bullying (violent acts present in the school environment) that are sometimes assumed by bullying. We promote the dialogue between the thoughts produced by the subjects who live the school routine and the thoughts of renowned authors who deal with the subject. Based on the memories narrated by the students and ex-students protagonists of this research, we created our educational product (video/ebook), which, instead of presenting a manual of guidelines to deal with bullying, aims to bring reflections and to raise new questions about the confrontation with this specific type of violence, awakening in the school community the interest in the theme worked.

Keywords: Bullying. School. Violence. Memory narratives.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABRAPIA	Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência
CAp-UERJ	Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
EaD	Ensino a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GEPES	Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação e Sociedade
GPFORMADI	Grupo de Pesquisa Formação em Diálogo: narrativas de professoras, currículos e culturas
HHS	Departamento de Saúde e Serviços Humanos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MG	Minas Gerais
ONU	Organização das Nações Unidas
PB	Paraíba
RO	Rondônia
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USA	Estados Unidos da América

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Item 26 do questionário do <i>Google Forms</i>	85
Figura 2 - Item 8 do questionário do <i>Google Forms</i>	128
Figura 3 - Item 24 do questionário do <i>Google Forms</i>	134
Figura 4 - Item 25 do questionário do <i>Google Forms</i>	135

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero.....	127
Gráfico 2 - Tipo de <i>bullying</i> praticado pelo(a) estudante/ex-estudante.....	129
Gráfico 3 - Tipo de <i>bullying</i> sofrido pelo(a) estudante/ex-estudante.....	129
Gráfico 4 - Tipo de <i>bullying</i> visto pelo(a) estudante/ex-estudante.....	129
Gráfico 5 - Etapa da Educação Básica que o(a) estudante/ex-estudante praticou o <i>bullying</i>	130
Gráfico 6 - Etapa da Educação Básica que o(a) estudante/ex-estudante sofreu o <i>bullying</i>	130
Gráfico 7 - Etapa da Educação Básica que o(a) estudante/ex-estudante presenciou o <i>bullying</i>	130
Gráfico 8 - Escola que o(a) estudante/ex-estudante praticou o <i>bullying</i>	131
Gráfico 9 - Escola que o(a) estudante/ex-estudante sofreu o <i>bullying</i>	131
Gráfico 10 - Escola que o(a) estudante/ex-estudante presenciou o <i>bullying</i>	132
Gráfico 11 - Praticou o <i>bullying</i> numa escola do Rio de Janeiro?.....	132
Gráfico 12 - Sofreu o <i>bullying</i> numa escola do Rio de Janeiro?.....	133
Gráfico 13 - Presenciou o <i>bullying</i> numa escola do Rio de Janeiro?.....	133
Gráfico 14 – Cor/raça/etnia.....	136

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	11
2. INTRODUÇÃO.....	23
3. REFERENCIAL TEÓRICO	26
4. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	29
5. <i>BULLYING</i>	35
5.1. Concepções sobre <i>bullying</i>	35
5.2. O <i>bullying</i> e suas tipologias	41
5.3. Participantes das práticas de <i>bullying</i>	43
5.3.1. Praticante.....	44
5.3.2. Alvo.....	46
5.3.3. Espectador	48
5.4. A legislação brasileira sobre o <i>bullying</i>	50
6. POLÍTICAS PÚBLICAS.....	58
7. CULTURA ESCOLAR/CULTURAS NAS ESCOLAS.....	63
8. CULTURA DE PAZ NAS ESCOLAS: CAMINHOS E DESAFIOS	70
9. NARRATIVAS DE MEMÓRIAS.....	77
10. A PESQUISA BASEADA EM QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS	81
10.1. Questionário e entrevista: relatos e sentimentos compartilhados	84
10.2. Narrativa 1: A importância do espectador.....	86
10.3. Narrativa 2: <i>Bullying</i> ou racismo?.....	87
10.4. Narrativa 3: “Coisas de crianças”	89
10.5. Narrativa 4: Brigas são inaceitáveis	91
10.6. Narrativa 5: <i>Bullying</i> e assédio moral	94
10.7. Narrativa 6: A função social da escola	95
10.8. Narrativa 7: Punição e diálogo	98
10.9. Narrativa 8: <i>Bullying</i> , uma prática recorrente	99
10.10. Narrativa 9: Vigilância.....	100
10.11. Narrativa 10: Revidar a agressão	103
10.12. Narrativa 11: Crescimento pessoal.....	105
10.13. Narrativa 12: Apoio familiar	106
10.14. Narrativa 13: A contribuição do esporte.....	108

10.15. Narrativa 14: Problemas extraescolares.....	110
10.16. Narrativa 15: “Encarnação”	112
10.17. Narrativa 16: Deboches e preconceitos.....	113
10.18. Narrativa 17: Persistência na gozação.....	115
10.19. Narrativa 18: <i>Bullying</i> a distância	116
10.20. Narrativa 19: Responsáveis ausentes na escola	118
10.21. Narrativa 20: Expulsão do aluno praticante de <i>bullying</i>	120
10.22. Narrativa 21: O <i>bullying</i> e suas consequências.....	121
10.23. Narrativa 22: <i>Bullying</i> com os mais novos.....	123
10.24. Narrativa 23: Alvo ou praticante?	125
11. DADOS DA PESQUISA	127
12. CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	144

1. APRESENTAÇÃO

Acredito que o meu interesse por esse estudo se dê pelo desejo de tentar contribuir para a redução dos estigmas sociais de grupos/indivíduos alvos de preconceito. O ponto de partida desta pesquisa foram as narrativas da minha mãe que faziam parte do meu repertório de lembranças da infância. Provavelmente, quando criança, eu não saberia explicar os significados das expressões “desigualdade”, “discriminação” e “preconceito”, até porque tive uma infância tranquila e não recorro de ter passado por situações em que me sentisse discriminada, excluída ou algo do tipo. Porém, desde muito nova, repudio essas práticas. Cresci, ouvindo os relatos da minha mãe sobre os episódios de rejeição e deboche pelos quais ela passara na escola primária. Eu conseguia perceber o quão sofrido era, para ela, ter que frequentar uma sala de aula. Compreendia bem cada trecho da sua narrativa.

A infância de mamãe, diferente da minha, não foi muito fácil. Aos três anos de idade, ela veio de Pernambuco para o Rio de Janeiro com sua irmã mais velha, sua mãe e sua avó. Aqui, na cidade do Rio, as quatro passaram por dificuldades financeiras.

De acordo com os seus relatos, mamãe não gostava de comparecer às aulas, apresentava dificuldades de aprendizagem, era uma criança muito tímida e chorava com facilidade. Ela e sua irmã mais velha estudavam na mesma escola. Sua irmã era alvo de muitos elogios, pois tirava boas notas nos exames escolares e era considerada uma menina linda, de cabelos longos e lisos. Minha mãe era rotulada por alguns membros da escola como “a menina magrela, chorona, do cabelo ruim”. Certa vez, ela não soube responder a tabuada e a professora disse que, como punição, a deixaria “sem saída”¹. Minha mãe ficou muito nervosa, começou a chorar e isso foi motivo de gozação entre os(as) colegas de classe por algum tempo.

Lembro, perfeitamente, da minha mãe narrando outro episódio que, para mim, foi marcante demais. Apesar de sua timidez, mamãe era uma criança que gostava de dançar. Então, no mês de junho a professora organizou as crianças da turma em pares para que pudessem ensaiar a quadrilha². Mas, os meninos da turma recusavam-se a dançar com ela. Talvez, por ser nordestina, pobre? Ou por ela ser considerada feia e magra? Ou porque achavam o seu cabelo, encaracolado, ruim? Devido ao seu sapato estar furado? Ou seria pelas notas baixas que ela tirava na escola? Poderia ser também pelo fato de não ser branca, como

¹ Naquela época, para punir o(a) aluno(a), certos(as) professores(as) diziam que o(a) mesmo(a) ficaria “sem saída”. Isso significa que, ao terminar a aula, o(a) aluno(a) punido(a) sairia da escola com alguns minutos de atraso, após o restante da turma ter sido liberado.

² Estilo de dança folclórica coletiva muito popular no Brasil. Essa dança de teor caipira é típica das festas juninas, que geralmente acontecem nos meses de junho em todas as regiões do país.

sua irmã mais velha? Essas eram as perguntas que eu me fazia quando escutava minha mãe contar e recontar essa história. Não encontrava respostas para essas perguntas, apenas reforçava o meu olhar do quanto discriminavam minha mãe!

Surpreendentemente, naquela mesma turma teve um menino que se ofereceu para dançar na festa junina com minha mãe. Que momento feliz! De todos os meninos da turma, foi o único que não viu problemas em formar par com mamãe na dança. Era um menino negro. Talvez, ele fosse mais uma vítima de exclusão e preconceito na escola e, por isso, se identificava com minha mãe.

Eu não sabia que o sofrimento da minha mãe poderia ter nome. A princípio, levantei a hipótese de que o nome seria *bullying*. Ouvir aquelas histórias me causava um desconforto, me dava um nó na garganta. Na infância da minha mãe, e também na minha, o termo *bullying* não era conhecido. Naquela época, o comportamento excludente das crianças e a postura passiva dos(as) professores(as) eram considerados comuns, normais. Não consigo naturalizar essas atitudes que, a meu ver, eram tão discriminatórias e desrespeitosas. Essas e outras histórias contadas por mamãe me faziam (e me fazem) imaginar o que eu teria feito, naquelas condições, se fosse a professora da turma.

Cresci, me tornei professora e lembrar esses episódios motivam ainda mais a minha prática docente, no sentido de tentar refletir junto às crianças sobre as relações pessoais carregadas de tantos preconceitos, discriminações, violências e injustiças. Do mesmo modo, as narrativas maternas de violências escolares deram origem à atual pesquisa, num viés investigativo, fruto de minhas necessidades de entendimento.

Minha trajetória como professora teve início a partir de 03/02/2000, quando um famoso jornal impresso do Rio de Janeiro divulgou a lista dos(as) aprovados(as) no vestibular da UFRJ. Naquela época, não faziam parte do nosso cotidiano todas as tecnologias que dispomos atualmente. Então, acompanhar os resultados das provas através de listagens publicadas em jornais era um hábito bastante comum entre os(as) estudantes. Na minha casa, aquele era um dia de muita expectativa, pois todos nós queríamos saber se eu havia sido aprovada ou reprovada para cursar Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Minha mãe acordou cedo e foi até a banca mais próxima para comprar o tal jornal. Meu saudoso pai, em seu trabalho, aguardava ansioso um telefonema nosso, anunciando a minha possível aprovação. Eis que minha mãe chega da rua e me deparo com a página 10 do jornal³, repleta de números de inscrições dos(as) candidatos(as) de diferentes cursos. Com uma caneta

³ Nunca me desfiz da página 10 deste jornal. Ela permanece guardada dentro de uma “caixinha de recordações”.

vermelha na mão, que estava um tanto trêmula, confiro e sublinho o número 452408. Anuncio aliviada “Passei!”.

Tenho esse momento registrado, com muita emoção, em minha mente. Eu, prestes a completar 18 anos de idade, recebia as felicitações de parentes e amigos(as) por ser a primeira pessoa da família a ingressar numa faculdade pública. Fui motivo de orgulho para aqueles(as) que torciam por mim. Em meio às comemorações, alguns comentários desagradáveis também se fizeram presentes, como “Ah! Não sei o porquê de tanta alegria... É tão fácil passar para Pedagogia!”. Estes pensamentos só reforçam o preconceito enfrentado pela Pedagogia e por muitos(as) alunas(os) deste curso.

Minha escolha pela Pedagogia se deu em meio às incertezas da juventude, quando ainda não sabia em que área profissional gostaria de atuar. Eu não havia feito o Curso Normal. Então, não pensava na possibilidade de seguir a carreira do magistério. Recorri a um teste vocacional⁴ para tentar entender meus ideais e expectativas, e foi assim que optei por prestar vestibular para o curso de Pedagogia.

Durante a graduação, constatei que o número de mulheres que cursavam Pedagogia era bem maior do que o de homens. No *campus* em que estudava, era comum ouvir estudantes de outros cursos fazerem “piadas”, com comentários do tipo “Lá vão as tias!”, “Olhem as professorinhas!” ou “Deve ser muito difícil aprender a cortar e a colar papel para depois ensinar para as criancinhas.”.

Acredito que a discriminação sofrida pelos profissionais da área da educação, provavelmente, esteja associada à ideia de que a Pedagogia seja uma “profissão de mulher”. E isso deixa transparecer o fato de que ainda vivemos num sistema patriarcal, marcado por práticas sociais que estigmatizam a mulher como frágil e desprovida de inteligência. Interpretar o patriarcado como um estruturador da sociedade foi abordado, primeiramente, por Kate Millet (1970). A autora sistematiza o conceito de “patriarcado” por um viés político em que o poder é o objetivo maior desse sistema. Para Millet (1970), o poder político dos homens sobre as mulheres tem se manifestado em todas as esferas da vida humana. Contudo, fiquei envaidecida com a minha conquista e optei por valorizar ainda mais a carreira docente, já que esta foi a primeira profissão a legitimar e colocar a mulher para o mercado de trabalho. Segundo Freitas (1995), a partir de 1886 a Escola Normal apresentou:

⁴ É um instrumento que faz parte da orientação vocacional, que também pode ser chamada de orientação profissional. O teste pode identificar as afinidades que uma pessoa tem com as áreas do mercado de trabalho e qual é o seu perfil, direcionando-a para um ramo com que se identifique e tenha uma aptidão maior para seguir uma carreira.

uma tendência a atrair o público feminino com uma procura bastante expressiva nos anos subseqüentes [...]a pequena demanda do sexo masculino abriu espaço para que as escolas normais se constituíssem num espaço socialmente aceito, facultando às mulheres a possibilidade de transcender o âmbito doméstico na busca de realização e independência social e econômica. (FREITAS, 1995)

Em 2002, cursei a disciplina “Prática de Ensino nos Anos Iniciais” e dei início ao meu estágio numa escola municipal do Rio de Janeiro. Era a primeira vez que eu estava em sala de aula, sem ser no papel de aluna. Prestava atenção em detalhes: no movimento corporal das crianças dentro de sala, na maneira como elas interagiam entre si e com a professora, no jeito que a aula era conduzida etc. Foi inevitável comparar a dinâmica daquela sala de aula com a de quando eu era criança. Notei que a postura das crianças na escola havia mudado bastante. Era uma turma de primeiro ano e, para a minha surpresa, não era uma classe numerosa. Minhas horas de estágio naquela escola eram mais para a observação. Porém, certas vezes, com o consentimento da professora regente, tomava a iniciativa e promovia rodas de leitura com as crianças.

Em 2003, estagiei em outras duas escolas municipais. No primeiro semestre, acompanhei uma turma de terceiro ano e, lá, o que mais me chamava a atenção era o semblante fadigado da professora. Tratava-se de uma profissional com muitos anos de magistério. Percebia um certo desconforto, por parte dela, em receber uma estagiária em suas aulas. Eu tentava de todas as formas ter uma participação mais ativa, perguntava à professora como poderia auxiliar, mas ela solicitava minha ajuda apenas para apontar umas dezenas de lápis de cor que ficavam em um pequeno balde, ao fundo da sala. Em consequência disso, adquiri um calo no dedo indicador.

Ocorreu um episódio nessa turma, que jamais esquecerei. Havia um aluno que era órfão de mãe e demonstrava uma certa tristeza em seu olhar. Ele apresentava muitas dificuldades de aprendizagem, era bastante introvertido e, talvez por este motivo, não conseguia ter um bom relacionamento com a maioria dos colegas. Antes das férias de julho, houve uma festinha na própria sala de aula, com direito a salgadinhos, refrigerantes e música. E foi ali que, pela primeira vez, vi aquele aluno, até então tímido e retraído, interagir alegremente com o grupo. O menino dançava tão espontaneamente que não observou as atitudes cruéis de algumas crianças que, surpresas com os seus movimentos, riam e cochichavam sobre o modo dele dançar. E foi ótimo ele estar envolvido com a música. Só assim para também não ouvir o comentário daquela senhora de traços orientais, que vinha a ser sua professora. Ao invés de intervir, buscando estratégias para fazer com que o grupo não

debochasse do amigo, a professora dizia “Esse garoto não tem jeito mesmo. Não manda bem nem no estudo, nem na dança.”. Sinceramente, eu preferia não ter escutado aquilo, mas, como escutei, serviu para ter a certeza de que tipo de professora eu não gostaria de vir a ser um dia.

No segundo semestre de 2003, fui estagiar numa outra escola. Cada dia eu ficava em uma sala. Passei por todas as turmas de primeiro a quinto ano. Eram turmas numerosas. Lá, ficou evidente para mim a diversidade existente no ambiente escolar. Observava os perfis das turmas e das professoras, as diferenças e as particularidades de cada grupo, a agressividade que se fazia presente no agir de certos(as) professores(as) e de certos(as) estudantes. Percebia o autoritarismo tão enraizado nas práticas docentes e constatava que uma atitude autoritária é capaz de gerar comportamentos de hostilidade, expressa, muitas vezes, em forma de agressividade (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Com isso, a agressividade pode ser intencional ou não. O agir de um(a) estudante, por exemplo, pode ser tão agressivo quanto a omissão de um(a) professor(a) diante de situações que acontecem no ambiente escolar.

Com o fim do estágio, precisei realizar uma aula avaliada, onde estavam presentes as crianças, a professora da classe e a minha professora da faculdade. Escolhi a turma de quinto ano, por questão de afinidade com as crianças e grande admiração pela professora da turma. Tratava-se de uma professora que, assim como a do estágio anterior, lecionava há muitos anos. Porém, esta professora diferenciava-se da outra pela forma que confiava e encorajava suas crianças, pelo respeito e gentileza com o próximo, pelo seu jeito acolhedor, pela forma positiva que lidava com as diferenças dentro e fora de sala. Era uma professora fantástica! Optei pelo tema “Primeiros socorros”. Não me recordo o porquê de ter selecionado este assunto. Era a primeira vez que eu estava dando uma aula. Confesso que, no início, fiquei um pouco tensa, pois a professora da faculdade estava ali para me avaliar. Por fim, a professora e as crianças do quinto ano me fizeram uma linda homenagem cantando a música “Tempos modernos”, de Lulu Santos. Ainda me presentearam com uma caixa de bombons e com mensagens de cada criança da turma escritas num belo cartaz. Foi mágico!

Com o término dos estágios, comecei a dar aulas particulares. Minha primeira aluna foi a Camila, uma prima que apresentava dificuldades em Matemática e Língua Portuguesa. Depois, vieram outras crianças e adolescentes. Por sete anos, estive como professora de aulas de reforço e, na maioria das vezes, as famílias pediam para que eu atribuísse um valor maior ao ensino de Matemática e Língua Portuguesa. Isso deixa transparecer que algumas áreas de conhecimento são valorizadas, pela escola e pela sociedade, em detrimento de outras. Para Souza (2004):

A Sociologia do currículo estudaria as relações de poder entre as diversas disciplinas e áreas de saber: Por que umas teriam mais prestígio do que outras? Por que umas teriam uma maior carga horária do que outras? Por que umas seriam objetos de avaliação formal e não outras? Que interesses de classe, profissionais e instituições estariam envolvidos nesse jogo de poder? (SOUZA, 2004, p. 07)

Em 2011, comecei a trabalhar em uma tradicional escola da rede privada, na cidade do Rio, como professora de apoio. No mesmo ano, passei em um concurso público no município de Mesquita e fui dar aulas em um bairro com altos índices de vulnerabilidade social: Chatuba. Foi um ano intenso e inesquecível. Vivia duas realidades educacionais opostas. De manhã, estava numa escola onde a maioria das crianças era de classe média, as turmas tinham no máximo 20 alunos, as salas eram todas refrigeradas e algumas crianças, nas férias, viajavam para a *Disney*. À tarde, me deslocava até a Baixada Fluminense, para dar aula para uma turma de quarto ano, composta por quase 40 alunos, com apenas um ventilador na sala de aula e muitas crianças relatavam que, nas férias, ficavam em casa enchendo baldes com água⁵. Recordo-me de um aluno de Mesquita que, após as férias de julho, retornou à escola muito feliz por ter viajado durante o recesso. Quis saber sobre sua viagem e ele relatou com muito entusiasmo que tinha ido passar as férias na casa de uma tia, no Morro da Mangueira. No mesmo instante, lembrei dos relatos feitos pelos estudantes da escola particular, que ouvira no turno da manhã, sobre as viagens à *Disney*, ao Beto Carrero World etc. Naquele início de tarde, fiz questão que o aluno nos contasse sobre sua viagem à Mangueira.

Raramente, aquelas crianças viajavam no recesso escolar. Segundo relatos da própria turma, durante as férias, a maioria se divertia brincando com os(as) amigos(as) nas ruas ou nas praças mais próximas. Então, como aquela era uma situação rara, todos(as) da turma ouviram o amigo com a maior atenção. Cada vez mais me dava conta das desigualdades no nosso sistema educacional. Analisava aqueles dois cenários e refletia sobre tantas coisas. No meu primeiro turno de trabalho, convivia com crianças que acessavam a internet na escola pelos computadores da sala de informática, que possuíam materiais escolares caros e modernos, que usavam acessórios e tênis de acordo com o que a mídia atualizava como “da moda”, crianças cujos(as) responsáveis sentiam-se no direito de controlar a dinâmica escolar por pagarem mensalidades caríssimas, que consumiam na cantina da escola lanches não tão saudáveis e com altos preços, crianças que, em sua maioria, chegavam e voltavam da escola em transportes escolares ou nos veículos de seus/suas responsáveis.

⁵ Como a falta de água é um problema recorrente no bairro da Chatuba, os(as) moradores(as) costumam se prevenir estocando, em seus quintais, baldes com água.

E, no turno da tarde, uma realidade oposta. Muitas vezes precisei usar meu dinheiro para comprar lápis, borrachas e até cadernos para algumas crianças . Não tínhamos sala de informática. Os materiais que a escola oferecia para professores(as) e estudantes eram escassos. Cada professor(a) recebia, por semana, uma quantidade limitada de giz para escrever na lousa. Algumas crianças iam e voltavam da escola sozinhas, a pé ou de ônibus. A escola oferecia almoço e lanche para os(as) alunos(as). Eu sabia que, para muitos(as), aquelas eram as únicas refeições do dia.

Fazia parte daquela cultura escolar não permitir que os(as) alunos(as) levassem quaisquer tipos de merenda para a escola, pois grande parte dos(as) alunos(as) não tinha condições financeiras para comprar biscoitos, sanduíches etc. Era uma questão de empatia. Porém, aqueles(as) estudantes do quarto ano me convenceram e criamos, juntos, uma regra para a nossa turma. Quando alguns alunos conseguiam comprar biscoitos ou salgadinhos e os levavam para a escola, o lanche era dividido entre todos(as) dentro de sala, com a condição de não sujarem o espaço escolar. Essa prática não acontecia diariamente, até porque procurava conversar com a turma sobre reeducação alimentar, hábitos saudáveis, consumismo etc. Partilhávamos e compartilhávamos os lanches, inclusive eu, que na época não conseguia ter tempo de almoçar enquanto me deslocava da escola particular para a pública. Essa regra só era válida dentro da nossa sala. No pátio, obedecíamos aos combinados gerais.

Como naquela escola não havia aulas de Educação Física, cada professor(a) ganhava, semanalmente, 1 hora de “momento livre” na quadra esportiva com sua turma. Eram 60 minutos de muito movimento e conflitos. Ali, eu percebia que a generosidade daqueles(as) estudantes, que dividiam seus lanches entre si, se contradizia com a agressividade existente em seus gestos, falas e atitudes. A recreação na quadra quase sempre terminava em agressões físicas e verbais. Era a escola sofrendo os reflexos dos fatores de violência externos, com a manifestação de conflitos que comprometiam as relações interpessoais e até mesmo o aprendizado. Os alunos não respeitavam uns aos outros, nem aos combinados dos jogos. Constantemente, necessitavam da minha intervenção nas brincadeiras. Como podiam aquelas crianças, muitas vezes vítimas do preconceito na sociedade, reproduzirem na escola práticas tão discriminatórias umas com as outras?

Sobre o questionamento acima, buscamos suporte em Paulo Freire (1974), ao pensar que quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor. Então, perante aquelas situações, a conversa com o grupo era a melhor solução. Ou seja, passávamos parte daquele momento dialogando, num exercício de empatia. Na escola particular, também havia conflitos. Lá, os casos eram mais relacionados à violência verbal. E tais problemas eram

solucionados (em algumas situações, “mascarados”), por meio de bilhetes na agenda escolar das crianças ou em reuniões dos(as) responsáveis com a equipe pedagógica.

Em 2012, saí da escola particular e dediquei-me em tempo integral à escola municipal, passando a lecionar em duas turmas por dia. Nos anos seguintes, conhecendo melhor as situações de violência vivenciadas por aqueles(as) estudantes, identifiquei que o *bullying* era algo recorrente. Realizei, então, algumas atividades que abordavam o tema. Conversávamos, debatíamos, produzíamos cartazes e os espalhávamos pelos corredores da escola, numa espécie de campanha *antibullying*. Enquanto trabalhava com minha turma questões referentes à intimidação sistemática, observava uma mudança positiva na postura daquelas crianças. Porém, sentia falta de um trabalho coletivo com meus pares. Percebia a importância em adotar medidas que envolvessem toda a comunidade escolar, com o objetivo de contribuir para a formação de uma cultura de não-violência.

Permaneci na escola da Chatuba até o início de 2015, quando fui aprovada para o concurso do município do Rio de Janeiro. Por ser um concurso onde o(a) professor(a) necessitaria totalizar 40 horas semanais na escola, precisei pedir exoneração no município de Mesquita, pois não conseguiria conciliar os horários nas duas escolas. Costumo dizer que, naquela escola em Mesquita, as inúmeras decisões que eu precisei tomar em minhas aulas, diante de situações inesperadas, proporcionaram ensinamentos, a mim e aos estudantes, que foram além dos conteúdos escolares. Posso afirmar que, lá, aprendi tanto quanto ensinei. Saí de lá com o coração apertado e levando comigo momentos que jamais esquecerei, que fizeram refletir e repensar a minha prática e que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. Para Freire (1997):

[...] a escola democrática não apenas deve estar permanentemente aberta à realidade contextual de seus alunos, para melhor compreendê-los, para melhor exercer sua atividade docente, mas também disposta a aprender de suas relações com o contexto concreto. Daí, a necessidade de, professando-se democrática, ser realmente humilde para poder reconhecer-se aprendendo muitas vezes com quem sequer se escolarizou. (FREIRE, 1997, p.67)

No Rio, fui lotada numa escola da zona norte que se situava dentro de um condomínio residencial com belas casas e prédios. Sabia de algumas histórias de moradores(as) daquele condomínio sobre o fato de não se conformarem por haver uma grande escola da rede municipal instalada entre eles(as). Os(as) estudantes daquela escola eram discriminados(as) pelos(as) moradores(as), eram vistos(as) com maus olhos. Os(as) moradores(as) alegavam que

aqueles(as) estudantes causavam barulho e uma certa agitação no então sub-bairro. Eram jovens e crianças sentindo na pele o preconceito social.

Fora dos muros da escola, era como se aqueles 1.200 estudantes fizessem parte de um mesmo todo. Eram rotulados por usarem todos um mesmo uniforme azul e branco⁶, dentro de um condomínio onde as crianças e os jovens que ali moravam estavam acostumados aos uniformes verdes, vermelhos, amarelos.⁷ Eram tidos como “os diferentes” naquele sub-bairro, como se existisse ali um problema mais geral: o das relações de poder entre as diferentes zonas da comunidade. Em uma de suas obras, Elias e Scotson (2000) falam sobre os grupos que são excluídos e humilhados por grupos estabelecidos que mantêm o poder de estigmatizar e inferiorizar pessoas de costumes e valores diferentes dos seus, temendo uma “infecção” à tradição que tanto prezam.

Dentro da escola, cada um parecia ser único. Ao mesmo tempo, cada um pertencia a vários grupos e esses grupos diferenciavam-se uns dos outros por suas características e especificidades. Mais uma vez, lecionei para uma turma de quarto ano. Eu tinha aproximadamente 35 alunos, entre crianças e adolescentes. Aquele era um grupo bastante heterogêneo. Aliás, não acredito que haja homogeneidade nas turmas, tomando-se por base Sanches Ferreira e Santos (2000, p. 29) quando dizem que “uma turma não é só o conjunto de crianças seleccionadas, os nomes agrupados no princípio do ano - o Manuel, o João Luís, a Carla, o Abel, a Sofia e os outros - mas sim um grupo com uma identidade própria construída com a contribuição de todos”.

Comecei a perceber que os casos de preconceito e discriminação não ocorriam apenas do lado de fora dos muros da escola. Do lado de dentro também estavam ocorrendo, e com certa frequência. Passei a observar alguns repetidos casos de exclusão dentro da nossa sala de aula. Numa reunião com os(as) responsáveis, comuniquei que daria início, junto aos estudantes, a uma proposta de enfrentamento ao *bullying* na escola. A ideia foi bem aceita e recebeu boas contribuições das famílias, como sugestões de vídeos e reportagens. Neste sentido, para que a escola priorize a inclusão e o respeito às diversidades “é importante que a família se faça presente no ambiente escolar, seja parceira e coparticipante do processo de ensino aprendizagem” (LUCIO, 2021, p.129).

Nota-se que a formação da criança envolve muitos aspectos: a família, a escola, a sociedade, os estímulos recebidos, entre outros. Para Zagury (2002), “a aproximação da

⁶ Azul e branco são as cores usadas nos uniformes dos(as) estudantes das escolas municipais do Rio de Janeiro, até o momento.

⁷ Os uniformes de algumas escolas particulares do bairro em questão são nas cores: verde, vermelho, amarelo etc.

instituição educativa com a família incita-nos a repensar a especificidade de ambas no desenvolvimento infantil”. Dessa forma, é imprescindível proporcionar aos aprendizes uma experiência educativa de qualidade que tente envolver toda a comunidade escolar, com o intuito de construir valores que respeitem as diferenças individuais e previnam possíveis situações de exclusão e discriminação social.

Durante o ano letivo de 2015, assistimos a vídeos sobre intimidação sistemática, fizemos rodas de conversa, dinâmicas, produções de textos etc. Os(as) alunos(as) do quarto ano dividiram-se em grupos e confeccionaram cartazes abordando o tema *bullying*. Os grupos apresentaram seus cartazes para as turmas do primeiro ao quinto ano. Durante as apresentações, abriam-se debates com os(as) demais estudantes sobre o tema tratado. Os cartazes confeccionados ficaram expostos nos corredores da escola, até o fim do ano.

Em 2016, tomei posse como professora de ensino básico técnico e tecnológico no Colégio Pedro II e, como lá o regime de trabalho é em dedicação exclusiva, precisei sair da escola municipal do Rio. Comparando a rede federal de ensino com as redes municipais e privada em que havia trabalhado, pude perceber algumas distinções nas dinâmicas das escolas. No entanto, havia algo em comum: as diferentes formas de violência, que interferem no trabalho educativo, coexistiam nessas escolas. Neste sentido, minha atuação como educadora baseava-se na escuta e na observação dos(as) educandos(as), olhando de forma crítica as relações existentes naquele espaço escolar para compreender os processos que originam o *bullying*. Novamente, considerava necessário realizar atividades que sensibilizassem a comunidade escolar para tentar desenvolver uma cultura de paz. Em definição dada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a cultura de paz é

uma cultura baseada em tolerância e solidariedade, uma cultura que respeita todos os direitos individuais, que assegura e sustenta a liberdade de opinião e que se empenha em prevenir conflitos, resolvendo-os em suas fontes, que englobam novas ameaças não militares para a paz e para a segurança, como a exclusão, a pobreza extrema e a degradação ambiental. A cultura de paz procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis. (UNESCO, 2010, p.11-12)

No Colégio Pedro II, desenvolvi uma proposta de trabalho que intitulei “Diga não ao *bullying*”. A atividade foi desenvolvida, inicialmente, com uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental e buscou a sensibilização dos(as) alunos(as) para situações de *bullying* relacional que estavam ocorrendo no grupo. Como proposta de ações *antibullying*, usamos textos literários, jogos, construção de cartazes e exposição dos materiais elaborados em outras

turmas. Desde então, venho desenvolvendo atividades nas turmas em que leciono, visando identificar situações que possam se caracterizar como *bullying* para, então, traçar estratégias de prevenção e enfrentamento.

No ano de 2018, participei do Programa de Residência Docente - Formação Continuada (Ciclo III), no Colégio Pedro II, ministrando com o amigo Edgar Miranda e a amiga Ana Carolina Martins a oficina “Propostas de operacionalização da política *antibullying* na prática escolar”. Minha participação na oficina foi através do relato de experiência sobre o trabalho, que citei anteriormente, “Diga não ao *bullying*”. Dois anos depois, nós três escrevemos junto ao amigo Lucas Lima o artigo “Processos de tradução da política de prevenção ao *bullying* na prática escolar”, publicado na revista e-Mosaicos⁸, Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). O texto analisa duas propostas de trabalho, desenvolvidas no âmbito do Ensino Fundamental I, buscando compreender os mecanismos e artefatos utilizados para tradução da política de prevenção e enfrentamento ao *bullying* na prática escolar.

Finalmente, em 2020, chego ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica - CAp-UERJ para iniciar o curso de mestrado profissional, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Cláudia Barreiros, que tem como um de seus temas principais de pesquisa o *bullying*. No Programa, me tornei membro do “Grupo de Pesquisa Formação em Diálogo: narrativas de professoras, currículos e culturas” (GPFORMADI), liderado pela Prof^a. Dr^a. Cláudia Barreiros, atuando mais diretamente na linha de pesquisa "Educação e Diferença", que tem como coordenadora a Prof^a. Dr^a. Jonê Baião.

A princípio, pretendia desenvolver minha pesquisa no cotidiano do Ensino Fundamental I da escola municipal onde minha mãe estudou durante a infância, no Rio de Janeiro. Sendo assim, identificaria as estratégias e as necessidades práticas dos(as) professores(as) para prevenir e enfrentar o *bullying* no ambiente escolar. Porém, devido ao isolamento social, em função da pandemia de COVID-19, precisei repensar e modificar os meus caminhos metodológicos do projeto.

Diante da mudança de hábitos que a pandemia causou, como a interrupção das aulas presenciais, foi necessário reinventar também a maneira de pesquisar. Sem a possibilidade de

⁸ A e-Mosaicos consiste em uma revista online, quadrimestral, que se insere no polo de atuação dos educadores que se preocupam com a ampliação, a difusão e o compartilhamento de ideias e conhecimentos voltados à educação e, em particular, à educação escolar. Nela são apresentadas discussões que englobam a formação para o exercício da cidadania plena na Educação Básica e para a Formação Inicial e Continuada daqueles que se dedicam às práticas docentes em diferentes campos de atuação e conhecimento. A revista se insere nas áreas de Ensino, Educação e Interdisciplinaridade.

ter a escola como campo de pesquisa, precisei reformular meu projeto. Os sujeitos desta pesquisa são estudantes e ex-estudantes da Educação Básica que se propuseram a participar de questionários/entrevistas, a respeito da percepção dos(as) mesmos(as) sobre as manifestações do *bullying* no ambiente escolar e as estratégias utilizadas para enfrentá-lo. O questionário esteve disponível para ser respondido na internet por, aproximadamente, seis meses. Dentro deste período, obtivemos as respostas de 23 estudantes e 143 ex-estudantes, de escolas públicas ou privadas, de diferentes épocas, de localidades diversas. Analisamos as narrativas dos sujeitos respondentes e, a fim de obter maiores informações sobre algumas percepções, entrevistamos 10 participantes da pesquisa.

2. INTRODUÇÃO

Buscar o debate sobre as estratégias e os mecanismos usados pelas escolas para promover medidas de conscientização, prevenção e enfrentamento a diversos tipos de violência, como o *bullying*, é o que nos interessa, atualmente, para estudos e pesquisas.

O exercício da profissão docente é cercado de muitas dificuldades e animosidades. Constantemente, somos convidados(as) a nos reinventar para atender demandas de todas as ordens, algumas específicas ao cotidiano escolar e outras fundadas nas orientações/determinações legais. Problemas estruturais, pedagógicos, financeiros e sociais, entre outros, compõem o nosso cenário educacional há algum tempo. Ao pensar em educação no Brasil, observamos alguns desafios que já se faziam presentes e outros que surgiram em 2020, devido ao isolamento social em função da pandemia de COVID-19.

No que diz respeito à prática docente, há inúmeros problemas, dentro e fora da sala de aula, que dificultam e desvalorizam o trabalho dos(as) professores(as). O papel do(a) professor(a) vem envolvendo cada vez mais uma atualização constante de suas práticas pedagógicas. Sobre as instituições de ensino, Paula Sibilia (2012) diz:

No entanto, caberia se perguntar qual é a capacidade da escola para resistir a tamanha mutação, e se essa estrutura envelhecida estará em condições de se adaptar às novas regras do jogo, transformando-se de um modo efetivo e interessante. (SIBILIA, 2012, p.209)

Diante das transformações nas relações sociais que a pandemia causou, como a interrupção das aulas presenciais, a Educação precisou se reinventar utilizando diferentes estratégias. Talvez, todas essas novidades que adentram o cotidiano escolar não causariam estranhamento se viessem acompanhadas de uma política de educação efetiva, que proporciona a transformação da prática e a qualificação profissional. Assim, professores e professoras estariam sendo politicamente e metodologicamente incluídos(as) nas novas diretrizes e orientações.

As razões que motivaram a escolha por essa pesquisa vão ao encontro da preocupação com uma formação cidadã que precisa ser aprofundada pela leitura da organização da sociedade e pelos processos educativos. Neste sentido, percebemos “a escola, a didática, o fazer pedagógico como o lugar preferencial para se (re)pensar e (re)significar as identidades que se constituem inclusive no espaço escolar” (BAIÃO; BARREIROS, 2012, p. 82). Sendo assim, torna-se necessário conhecer e reconhecer os sujeitos que fazem parte da escola, já que

estes trazem imagens sociais/culturais e inúmeras identidades que influenciam no ambiente escolar e na aprendizagem.

Possivelmente, esses estudos irão contribuir com a prática docente, através da reflexão sobre a função social da escola, tendo como base a análise das narrativas dos(as) estudantes e ex-estudantes da Educação Básica sobre as manifestações do *bullying* no cotidiano escolar, assim como as estratégias e as dificuldades observadas por eles(as) para a operacionalização de medidas que visam o enfrentamento à intimidação sistemática nas escolas.

Nos últimos anos foi criada a legislação que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) em todo o território nacional, que orienta as escolas brasileiras a promover medidas de conscientização, de prevenção e de enfrentamento ao *bullying*, como a lei 13.663, de 14 de maio de 2018, que altera o artigo 12 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Todavia, sua implementação é desafiada, até mesmo, pela natureza das práticas agressivas do *bullying* que podem ser diversas, manifestando-se por preconceito e intolerância às diferenças que constituem as identidades dos(as) educandos(as), tendo sido o início dessa prática cada vez mais precoce (LOPES NETO e SAAVEDRA, 2003.).

Acredita-se que os principais espaços para trabalhar a prevenção e a redução do *bullying* sejam a escola e a família. Para Prudente (2015), a interiorização dos conhecimentos socialmente produzidos se processa, primeiramente, no interior da família. Em seguida, instituições, como a escola, agregam funções de socialização e formação de cidadania.

No entanto, é importante que a área da saúde traga contribuições e se aproxime da temática, uma vez que alguns alvos do *bullying* desenvolvem problemas psicológicos, como depressão, ansiedade, baixa autoestima etc. Dessa forma, o *bullying* influencia em vários aspectos a construção da identidade e da personalidade de quem sofre essa violência. O *bullying* pode afetar desde a esfera individual até a total dinâmica escolar. Nesse caso, o alvo passa a não conseguir ter um bom desempenho escolar, apresentando dificuldades de aprendizagem e de concentração, o que pode resultar em uma possível evasão escolar.

Tendo em vista que essas consequências prejudicam todo o cenário da instituição, é importante que a escola busque compreender essa prática mais a fundo e encontre estratégias para tratar o assunto e executar os mecanismos de enfrentamento ao *bullying*. Para enfrentar a ocorrência do *bullying* com as medidas de intervenção, as instituições precisam capacitar os(as) professores(as), assim como toda a equipe pedagógica, para que saibam identificar e lidar com o conflito.

A partir de nossos estudos sobre o *bullying*, organizaremos um *ebook* e um vídeo, como produtos finais do Curso de Mestrado Profissional. Neles, traremos algumas reflexões construídas no decorrer deste trabalho sobre as manifestações do *bullying* no cotidiano escolar. Não pretendemos, portanto, apresentar um manual ou guia de orientações para lidar com esse tipo de conflito, mesmo porque as atuações para a conscientização deverão estar de acordo com as demandas de cada instituição de ensino. A seguir serão apresentados alguns referenciais teóricos que fundamentam a temática deste estudo.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Para tratar o tema de nossa pesquisa, o *bullying*, tomamos por base os estudos de Dan Olweus (1978, 1993, 1999) em diálogo com os(as) autores(as) Aramis Lopes Neto (2003, 2005, 2007, 2011), Cleo Fante (2005, 2015), Meire Cavalcante (2004), Deborah Christina Antunes (2010), Pâmela Esteves (2015, 2017, 2018, 2020), José Augusto Pedra (2005), Gabriel Chalita (2008), entre outros(as). Discorrer sobre tais estudos contribuiu para um melhor entendimento do *bullying*, de suas tipologias, dos perfis dos participantes, de suas possíveis causas e consequências.

No processo de tradução das propostas da política de enfrentamento ao *bullying* na prática escolar nos ancoramos, especificamente, na perspectiva de produção de políticas públicas da “Sociologia das políticas educacionais” a partir dos trabalhos do sociólogo Stephen Ball (2011, 2012) e seus colaboradores. Nessa perspectiva, a produção da política passa por três contextos interligados e intercambiáveis, a saber: contexto de influência, contexto do texto e contexto da prática. O primeiro contexto consiste na arena de disputa e negociação de sentidos que compõe a política. Já o contexto do texto é representado pela materialização da política em forma de texto. Por fim, o contexto da prática é onde se dá a operacionalização da política em si, com a criação de medidas, mecanismos, artefatos e estratégias que traduzem a política no chão escolar.

Para tentar compreender como estudantes e ex-estudantes da Educação Básica percebem as manifestações do *bullying* no ambiente escolar, elaboramos um questionário com perguntas abertas e fechadas. Aderiram ao questionário 166 pessoas. Sob a justificativa de obter maiores informações sobre algumas percepções, realizamos entrevistas com 10 participantes. Em vista disso, dialogamos com os autores Antônio Carlos Gil (1999, 2008, 2019) e Geraldo Romanelli (1998) para discutir as questões levantadas pelos estudos que se baseiam em questionários e entrevistas.

De acordo com Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Já Romanelli (1998) afirma que entrevista é sempre troca. Ao mesmo tempo em que coleta informações, o(a) pesquisador(a) possibilita ao(à) entrevistado(a) a chance de pensar/repensar sobre si mesmo(a), de refletir sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que compõem o grupo social ao qual pertence, as tradições de sua comunidade e de seu povo.

Em nossa pesquisa lemos e ouvimos narrativas de estudantes e ex-estudantes acerca das manifestações do *bullying* no âmbito escolar, conforme já mencionamos. A partir da análise realizada, escrevemos sobre essas memórias para, então, tentar construir conhecimentos a respeito das possíveis estratégias de enfrentamento a este fenômeno social nas escolas.

Ao trabalhar com narrativas, tentamos evidenciar a potencialidade que Nilda Alves (2015) e Carlos Eduardo Ferrazo (2003, 2007, 2015) atribuem aos sujeitos que vivem os cotidianos escolares, afirmando-os como também protagonistas e *autores/autoras* da pesquisa. Além disso, em nossa investigação, resgatamos os referenciais antropológicos de Geertz (1978) ao considerar que a interpretação da memória vem em decorrência do modo como cada narrativa é observada pelo(a) pesquisador(a).

Neste trabalho, as memórias não são trazidas, simplesmente, como um registro do passado. Optamos por não reduzir a memória ao ato de recordar. Com isso, consideramos as teorias dos autores Norberto Bobbio (1997), Jonathan Foster (2011), Margarida Neves (1998), Júlio Pinto (1998) e Henry Rousso (2002) para tratar a importância da memória na construção/reconstrução da identidade dos sujeitos narradores e na captação do mundo ao seu redor.

Em nossos estudos, trazemos a perspectiva da fundamentação teórica de uma educação inter/multicultural, com os pensamentos de Vera Candau (1999, 2000, 2011, 2013, 2014, 2015, 2016), Adélia Koff (2015), Peter McLaren (1997) e Ana Canen (2005, 2007, 2012) / Ana Ivenicki (2016, 2018, 2019), na tentativa de dar suporte e oferecer alternativas às escolas para desenvolver ações que estimulem a conscientização, a prevenção e o enfrentamento ao *bullying* no cotidiano escolar. Os discursos destes autores vão ao encontro de uma nova cultura escolar que prioriza o incentivo à tolerância e o respeito às diferenças e à pluralidade.

Temos também a fundamentação conceitual de Paulo Freire (1976, 1988, 2001) sobre uma educação que transforma a partir do diálogo e da consciência, onde as pessoas podem lutar a favor da liberdade. Na visão do autor, o diálogo permite que os sujeitos aprendam e cresçam na diferença.

Neste sentido, a educação transformadora ocorre de modo formal e informal, pela reflexão crítica de educandos(as) e educadores(as), fundamentando-se na prática de suas experiências e de suas interações com o meio social. Dessa maneira, os(as) estudantes podem transformar a si mesmos(as), construindo/reconstruindo sua identidade. A aprendizagem transformadora permite, então, que o(a) educando(a) aprenda a ser, a viver, a conviver, a conhecer, a fazer e a compartilhar.

A educação popular de Paulo Freire aproxima-se da educação intercultural crítica e salienta a necessidade de questões sobre a diversidade cultural serem aprofundadas. O respeito à cultura do outro admite o reconhecimento de sua identidade cultural. Freire (2011) afirma que a identidade cultural incide no “respeito pela linguagem do outro, pela cor do outro, o gênero do outro, a classe do outro, a orientação sexual do outro, a capacidade intelectual do outro” (FREIRE, 2001, p. 60). Nessas condições, as perspectivas inter/multiculturais possibilitam a construção de novas práticas educativas que possam representar uma nova cultura escolar e que sejam capazes de transformar as diferenças em saberes e valores.

4. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Em nossa pesquisa, optamos por trabalhar as narrativas de memórias de estudantes e ex-estudantes da Educação Básica como instrumento de análise das variadas formas de manifestações do *bullying* no ambiente escolar e das estratégias de enfrentamento a essa violência específica. Assim, as questões que orientam este estudo se organizam da seguinte maneira: 1) as concepções sobre o *bullying*; 2) a tradução das propostas da política de enfrentamento ao *bullying* na prática escolar; 3) os caminhos e os desafios para a construção de uma cultura de paz nas escolas, na perspectiva intercultural/multicultural; 4) o trabalho baseado em questionários individuais/entrevistas gravadas; 5) a interpretação das narrativas de memórias dos sujeitos protagonistas da nossa pesquisa que vivem/viveram, de fato, os cotidianos estudados; 6) as possíveis reflexões sobre as manifestações do *bullying* no cotidiano escolar, por meio do nosso Produto Educacional.

Retomando o que foi anunciado anteriormente, este trabalho analisa a percepção dos(as) estudantes e ex-estudantes da Educação Básica sobre as manifestações do *bullying* escolar e as ações de conscientização, prevenção e enfrentamento a essa prática no ambiente de ensino e aprendizagem. Para isso, aplicamos um questionário, elaborado especificamente para esta pesquisa, com questões abertas e fechadas, que serviu como instrumento de auxílio na quantificação e interpretação das observações dos(as) estudantes e ex-estudantes. Optamos pelo questionário online por apresentar algumas vantagens se compararmos a outros formatos, pois alcança com mais facilidade um número maior de pessoas, não apresenta limitações geográficas e é mais conveniente aos participantes, considerando o momento de isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19.

Com a intenção de obter informações mais detalhadas, realizamos, também, entrevistas gravadas na forma de áudio com 10 sujeitos participantes desta pesquisa (1 estudante e 9 ex-estudantes da Educação Básica). Recorremos à entrevista como um adendo aos dados obtidos no questionário. Não tivemos um contato pessoal com os(as) entrevistados(as), devido ao contexto pandêmico. Nossa escolha foi pela entrevista semiestruturada, por tratar-se de um modelo mais flexível. Para isso, preparamos previamente um roteiro, porém, dando abertura para que perguntas não planejadas também pudessem ser feitas ao(à) entrevistado(a). As entrevistas semiestruturadas são suscetíveis a serem transcritas, portanto o(a) pesquisador(a), ao transcrever, pode ouvir diversas vezes as verbalizações gravadas.

Transcrever uma entrevista requer fazer recortes, estipular normas e critérios para a transcrição. Logo, “os dados que podem ser analisados, tendo como procedimento de coleta uma entrevista, são inúmeros e o produto verbal transcrito é um dos possíveis recortes desses dados” (MANZINI, 2006, p. 371). Nessa lógica, representa um desafio para o(a) pesquisador(a) conseguir manter o novo documento (a transcrição) o mais próximo possível ao de origem (as verbalizações gravadas).

Sobre a participação dos sujeitos cotidianos na pesquisa, Alves e Ferraço (2015) destacam a necessidade de assumi-los não apenas como sujeitos da pesquisa, mas, também, como nossos, reconhecidos em seus discursos. Se propuseram a responder o questionário 166 sujeitos, do gênero masculino e feminino, de 13 a 76 anos de idade, que estiveram na Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio entre os anos de 1950 e 2020, frequentando escolas da rede pública/privada no estado do Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo ou Pará. Das 166 respostas obtidas, 23 são de estudantes e 143 são de ex-estudantes da Educação Básica.

Para Alves e Ferraço (2015), as declarações e os textos gerados pelas pessoas que participam da pesquisa precisam ser compartilhados não como forma de exemplificar os pensamentos de renomados(as) *autores/autoras*, mas sim como discursos tão legítimos quanto os estudados no meio acadêmico. Partindo desse princípio, percebemos que, ao pesquisar, precisamos dialogar com diversos(as) teóricos(as). Da mesma forma, notamos a necessidade de considerar os pensamentos produzidos pelos sujeitos que vivem, de fato, os cotidianos estudados, a fim de que o diálogo na pesquisa possa ser ampliado.

O meio digital permitiu que enviássemos o questionário para diversos respondentes, com muita agilidade e sem barreiras geográficas. A partir das respostas do questionário e das narrativas das entrevistas desses sujeitos, verificamos como o *bullying* vem se manifestando nas escolas e quais as dificuldades para o enfrentamento da intimidação sistemática no âmbito escolar. Buscamos compreender, então, as atitudes tomadas pelas escolas para reduzir a violência entre os(as) estudantes, permitindo ainda conhecer as situações de violência nas relações entre eles(as). Com as observações de tais acontecimentos, tecemos hipóteses que poderão ser validadas ou não.

Tendo em consideração que, no Brasil, as leis federais de combate ao *bullying* nas escolas entraram em vigor a partir da década de 2010, levanta-se a hipótese de que os estudantes que foram espectadores, praticantes ou alvos do *bullying* a partir dessa década percebem mais facilmente as estratégias utilizadas para enfrentá-lo do que aqueles que estudaram em décadas anteriores. Digo isto, por supor que nos últimos anos as escolas têm

tentado colocar em prática as propostas de tradução das políticas *antibullying*, agora previstas em lei.

Segundo Bauer e Aarts (2002), o *corpus* de um tema é composto pelos materiais identificados como fontes importantes para que o pesquisador possa fundamentar seu texto. Assim, nessa pesquisa, considerando os dados coletados como evidências da realidade, avaliamos os fatos para, então, compor o nosso texto. Logo, o *corpus* da nossa pesquisa compreende a ligação entre o tema *bullying* e o problema, a ser investigado, sobre as manifestações e as estratégias de enfrentamento a essa prática.

Para Trask (2006, p. 68) o *corpus* pode ser definido como "um conjunto de textos escritos ou falados numa língua disponível para análise". Neste sentido, tratando-se de uma pesquisa com a língua escrita e com a língua falada, e levando em consideração os objetivos específicos da investigação, faz parte do nosso *corpus* um número significativo de respostas obtidas em questionários e entrevistas.

Em relação à abordagem, fundamentamos nosso estudo nas orientações da pesquisa qualitativa, utilizando-se em alguns momentos de métodos quantitativos, pois além de analisar os dados da pesquisa, foi necessário obter resultados estatísticos para complementar o trabalho. Alguns autores e autoras, a exemplo das estudiosas da temática Menga Lüdke e Marli André (1999), afirmam que uma pesquisa não seria somente quantitativa, pois na escolha das variáveis o(a) pesquisador(a) estaria operando com aspectos qualitativos. Também não seria somente qualitativa, porquanto haveria quantificação na escolha das variáveis a serem estudadas. Sua ênfase recai sobre o contexto em que tais situações acontecem, as motivações implícitas, os perfis dos(as) praticantes e dos alvos dos atos de violência, as consequências dessas situações para os(as) envolvidos(as) e, por fim, sobre as ações da escola.

Nossa intenção é verificar as estratégias utilizadas pelas escolas com o propósito de coibir o *bullying* entre os(as) estudantes. Por isso, quanto à natureza, trabalhamos com o tipo de pesquisa aplicada, que tem por objetivo solucionar problemas específicos através dos conhecimentos gerados pelos estudos para uma aplicação na prática. Para especificar pensamentos que possam estar implícitos em algumas questões, utilizamos como ferramenta a análise de discurso que, de acordo com Mozzato e Grzybovski (2011), consiste

numa técnica de análise que explora as relações entre discurso e realidade, verificando como os textos são feitos, carregando significados por meio dos processos sociais. Os textos podem ser considerados tanto uma unidade

discursiva como manifestação material do próprio discurso. (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011, p. 737-738)

A finalidade da pesquisa aplicada é realizar uma ação concreta, isto é, operacionalizar os resultados do trabalho (BARROS; LEHFELD, 2014). Além disso, é possível que as pesquisas aplicadas contribuam para o desdobramento do conhecimento científico, sugerindo novas questões que devem ser especuladas (GIL, 2002).

Com um estudo *ex post facto* e exploratório objetivamos comparar as ações e as limitações de diversas instituições de ensino no enfrentamento e prevenção ao *bullying*. Para realizá-lo, é importante levantar o máximo de informações sobre o fato ocorrido, a partir da análise de textos, estudos bibliográficos, elaboração de questionários e, se possível, aplicação de entrevistas. A expressão *ex post facto* vem do latim; sua tradução literal é “a partir do fato passado”. O estudo *ex post facto* é interpretado como “uma investigação sistemática e empírica na qual o pesquisador não tem controle direto sobre as variáveis independentes, porque já ocorreram suas manifestações ou porque são intrinsecamente não manipuláveis” (GIL, 2008, p.50).

Com a pesquisa *ex post facto*, buscamos respostas para questões como: as causas do *bullying* escolar, o insucesso das políticas públicas, dentre outras. Nessa técnica, as consequências já foram geradas, por isso, nossa pesquisa se debruça nas variáveis que explicam essa correlação. Sob esta ótica, qualquer tipo de investigação passa por um processo que envolve três níveis:

- 1º nível - observação dos fatos/comportamentos/atividades;
- 2º nível - formulação de hipóteses/suposições;
- 3º nível - criação de teorias/hipóteses válidas.

A passagem que ocorre entre o primeiro e o segundo nível fundamenta-se no enunciado das variáveis. O esquema a seguir descreve essa relação:

Nível 1 / Observações → (Variáveis) → Nível 2 / Hipóteses → Nível 3 / Teorias

As variáveis de pesquisa são designadas como algo que varia, que é perceptível e calculável. São exemplos de variáveis: preconceito, idade, força, resistência, habilidade, entre outros. Para Lakatos e Marconi (2001) a variável é considerada uma classificação ou medida, isto é, um conceito atuante que possui valores e que está sujeito à mensuração. Para não comprometer a pesquisa, as variáveis que interferem no objeto de estudo devem ser controladas. Os tipos de variáveis que, geralmente, encontramos nas pesquisas são:

- Variável independente - é o fator determinante, que influencia, que afeta outras variáveis, que é manipulado pelo(a) pesquisador(a);
- Variável dependente - é o elemento a ser identificado/explicado, que aparece/desaparece, aumenta/diminui, que é influenciado pela variável independente.

O estudo exploratório, por sua vez, limita-se a estabelecer suas finalidades e a buscar informações sobre o objeto de pesquisa, não sendo necessário elaborar hipóteses a serem testadas no trabalho. Os propósitos deste tipo de estudo são a aquisição de novos conhecimentos, a familiarização com o objeto de pesquisa e a descoberta de novas ideias sobre o assunto (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007).

Orientados(as) pelo pensamento de Stephen Ball, buscamos entender a conjuntura e motivações para o desenvolvimento e promulgação das políticas de enfrentamento ao *bullying*, destacando justificativas e eventos dessa mobilização, assumindo o contexto de influência. A partir dos questionários individuais e das entrevistas com estudantes e ex-estudantes da Educação Básica, coletamos dados para caracterização e ocorrência da prática estudada e compreensão das medidas levantadas pelas escolas para tentar prevenir e enfrentar o *bullying*.

Diante disso, pretendemos identificar as estratégias observadas por estudantes de épocas e contextos distintos para a conscientização, prevenção ou enfrentamento a todos os tipos de violência, em especial, a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito escolar. Por conseguinte, pensamos em desenvolver um trabalho de conclusão que levante questões referentes ao *bullying* nas escolas.

Apresentamos como uma das propostas de produto educacional a elaboração de um *ebook* que dá suporte ao vídeo, servindo para a comunidade escolar pensar e repensar mecanismos de prevenção e enfrentamento ao *bullying*. Almeja-se, com isso, despertar nos sujeitos que vivem os cotidianos das escolas o interesse pelo debate acerca do *bullying* e suas possíveis medidas de intervenção. As reflexões que pretendemos levantar no *ebook* dialogam com algumas narrativas de memórias dos sujeitos participantes desta pesquisa e estão amparadas nos fundamentos de uma educação intercultural/multicultural. O material deverá ser compartilhado com educadores(as) de escolas da rede pública e privada.

O outro produto educacional está organizado no formato de um vídeo de curta duração. Nele, também trazemos histórias compactadas que foram narradas por estudantes/ex-estudantes da Educação Básica nos questionários ou nas entrevistas gravadas para este estudo. Deste modo, ressalta-se a importância do olhar atento do(a) pesquisador(a) para decidir “que

fos, que lembranças, que relatos, que imagens, que histórias, que sons, sombras e silêncios se tornarão ‘visíveis’ aos ‘olhos’ dos nossos leitores” (FERRAÇO, 2007, p. 87).

A partir dos relatos obtidos neste trabalho, tentamos reproduzir no vídeo as situações referentes ao *bullying* escolar que foram vivenciadas pelos(as) estudantes e ex-estudantes protagonistas de nossa pesquisa. Acredita-se que a reprodução dessas cenas dará abertura para o levantamento de questões que ajudarão a diferenciar o *bullying* de outras práticas violentas, e não menos importantes, no cotidiano das escolas. Para dar maior visibilidade ao produto, usaremos plataformas de vídeo que sejam acessíveis ao público para compartilhar nosso conteúdo. Com isso, tentaremos fazer com que o vídeo alcance não apenas as pessoas ligadas à educação, mas as que integram diferentes grupos na sociedade.

Sabemos que os problemas da Educação Básica não conseguem ser resolvidos apenas por meio dos produtos educacionais gerados por pesquisadores(as), porém necessitamos refletir sobre o impacto que os mesmos podem e devem causar na formação continuada de professores(as), na mudança de postura sobre o processo de construção do conhecimento etc. Tanto o *ebook* quanto o vídeo poderão ser aplicados nos sistemas educacionais. Caberá aos profissionais da área da educação ter autonomia para utilizá-los da maneira que considerarem adequada, nas aulas, em reuniões com os(as) responsáveis, com a equipe pedagógica, em rodas de conversa com os(as) estudantes, em eventos na escola, entre outros.

5. BULLYING

Este capítulo expõe alguns conceitos a respeito do *bullying*, resultantes de pesquisas e trabalhos sobre o tema. O caminho percorrido pelos estudos desse fenômeno social, iniciando-se pela análise da violência, também será aqui apresentado. Trataremos outras questões referentes ao *bullying*, como as suas tipologias, o que diz a legislação brasileira sobre o assunto, os participantes dessa prática e os seus perfis.

5.1. Concepções sobre *bullying*

Na língua inglesa, *bullying* deriva do verbo *to bully*, que significa “intimidar”, “maltratar”, “ameaçar”. No Reino Unido e nos Estados Unidos, por exemplo, estudantes que intimidam continuamente seus colegas são chamados de *bullies* (valentões). O termo *bullying* representa um quadro de agressões contínuas, repetitivas, com características de perseguição do praticante contra o alvo.

O *bullying* é uma prática muito antiga, porém, até a década de 70, não havia sido objeto de estudo, e mais ainda, de preocupação da sociedade e dos profissionais de educação, pois era visto como uma brincadeira natural entre crianças e adolescentes. Um olhar mais atento a esse tipo de comportamento se deu com a percepção de educadores(as) quanto ao aumento significativo de violência, nas escolas, entre estudantes.

Embora as primeiras pesquisas sobre *bullying* tenham acontecido, em 1970, na Suécia e na Dinamarca (FANTE, 2005), as mesmas só ganharam força, em 1978, com o sueco Dan Olweus, professor e pesquisador de Psicologia na Universidade de Bergen, na Noruega. O estudioso foi um dos primeiros a lidar com o processamento científico do *bullying*, passando a relacionar a palavra *bullying* aos referidos tipos de comportamento. Olweus (1999, p.10) considera que “um estudante sofre *bullying* quando é exposto, repetidamente e por um tempo prolongado, a ações negativas por parte de um ou mais estudantes”.

Ao pesquisar as tendências suicidas entre adolescentes, “Olweus descobriu que a maioria desses jovens tinha sofrido algum tipo de ameaça e que, portanto, *bullying* era um mal a combater” (CAVALCANTE, 2004, p.60). Com o objetivo de entender e verificar as consequências dessa violência no ambiente educacional, Olweus conduziu um estudo sistemático sobre o *bullying* entre crianças.

No estudo de Olweus (1978), houve participação de cerca de 84.000 estudantes, 1.000 responsáveis e 400 professores(as). A pesquisa consumou que a cada 7 estudantes

entrevistados(as) 1 estava envolvido(a) com o *bullying* escolar (ou como praticante, ou como alvo). Com esses resultados, originou-se uma campanha nacional *antibullying*, que recebeu grande apoio do governo norueguês. O pioneirismo de Olweus serviu como motivação para outros países desenvolverem campanhas parecidas com a da Noruega.

Nessa perspectiva, o *bullying* começou a ser visto como um problema social e educacional. No Brasil, o *bullying* ganhou notoriedade por volta de 1990. Cléo Fante e José Augusto Pedra (2008) relatam que:

Na década de 1980, a Noruega desenvolveu grande pesquisa sobre o tema, expandindo os estudos para inúmeros países europeus. Como reflexo desses estudos, o tema chegou ao Brasil no fim dos anos de 1990 e início de 2000. (FANTE e PEDRA, 2008, p. 36)

Segundo Esteves (2015), Olweus (1978) conseguiu identificar as primeiras características dos casos de *bullying*, diferenciando-os, assim, das brincadeiras consideradas “de mau gosto”, brincadeiras agressivas que são comuns ao processo de amadurecimento de crianças e adolescentes. De acordo com Olweus (1978, p.236 apud ESTEVES, p.39, 2015), são características do *bullying*:

- ações repetitivas contra a mesma vítima;
- agressões num período prolongado de tempo;
- desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima;
- dificuldade da vítima em se defender;
- ausência aparente de motivos que justifiquem os ataques;
- atos de violência ocorridos entre pares.

Desde então, os estudos sobre o assunto têm se expandido com contribuições de autores e autoras nacionais e internacionais. A seguir, observamos alguns conceitos sobre o *bullying*:

Trata-se do conjunto de comportamentos agressivos e repetitivos de opressão, tirania, agressão e dominação de uma pessoa ou grupos sobre outra pessoa ou grupos, subjugados pela força dos primeiros. (LOPES NETO, 2011, p.21)

Há a possibilidade de que a agressividade mencionada derive das próprias relações de poder pautadas pela desigualdade social. Nesta conjuntura, a escola como espaço social reproduz essas relações desiguais. Logo, a comunidade escolar precisa buscar alternativas

para superar o problema das práticas violentas que se manifestam na forma de *bullying*. Dentro dessa perspectiva, Costantini (2004) diz:

Não são conflitos normais ou brigas que ocorrem entre estudantes, mas verdadeiros atos de intimidação preconcebidos, ameaças, que, sistematicamente, com violência física e psicológica, são repetidamente impostos a indivíduos particularmente mais vulneráveis e incapazes de se defenderem, o que os leva no mais das vezes a uma condição de sujeição, sofrimento psicológico, isolamento e marginalização. (COSTANTINI, 2004, p.64)

Normalmente, quem pratica o *bullying* procura pessoas com alguma característica que sirva de foco para suas agressões. No entanto, ao tratar esse tipo de comportamento socialmente construído, é fundamental que jamais se coloque a culpa no alvo. Antunes (2010), em suas pesquisas, mostra que

a violência sem motivação evidente, voltada repetidas vezes para alguém em condições “inferiores”, ocorre na maioria das vezes contra aqueles que, de alguma forma, são vistos como diferentes da “norma” e estão divididos em grupos específicos dentro da sociedade. (ANTUNES, 2010, p.44)

Nesse caso, o *bullying* está relacionado à questão das diferenças. Para tanto, pensando numa sociedade que nos forma a partir de preconceitos, torna-se evidente que alunos e alunas necessitam de um ambiente escolar que apoie, valorize e respeite todo tipo de diferença, pois “o bullying está relacionado às práticas de intolerância, que se iniciam pelo não reconhecimento da diferença, quando um estudante olha o outro com um sentimento de inferioridade e desprezo” (ESTEVEES, 2017, p.444). Para a autora, é essencial que o estudante praticante de *bullying* compreenda que o outro tem deveres, mas também tem direitos, inclusive o direito de ser diferente. E essa diferença precisa ser reconhecida.

Para enfrentar as hierarquizações construídas em sociedade é importante o reconhecimento das diferenças. Vale lembrar que são muitas as diferenças presentes na escola e as mesmas podem estar relacionadas às diversas culturas que se manifestam pela raça, etnia, classe, religião etc. A partir da pesquisa realizada pela ONG *Plan International Brasil*⁹ no ano letivo de 2009 em escolas públicas e privadas das cinco regiões do Brasil, Fante (2015) diz que os(as) estudantes do Ensino Fundamental II, que participaram da pesquisa coordenada por ela, sempre descrevem os alvos de *bullying* como pessoas que apresentam algum tipo de diferença em relação à maioria do grupo.

⁹ Pesquisa disponível no site: <www.plan.org.br>

Inúmeros fatores são impostos socialmente no que se refere à beleza, comportamento, gosto etc. Estes padrões sofrem alterações de acordo com a cultura, a sociedade e o período histórico. Quando a diferença é considerada desvantajosa ou feia, os vistos como “diferentes” são ridicularizados e expostos a constrangimentos e humilhações. No entanto, Fante (2015) conta que, no ambiente escolar, a posse de certos objetos e o consumo de bens indicativos de status socioeconômico superior ao dos(as) demais estudantes, por exemplo, podem fazer com que pessoas se tornem alvos de *bullying*, pelo fato de também serem consideradas “diferentes”.

Este recorte, trazido pela autora, remete a uma passagem na escola pública da Baixada Fluminense em que trabalhei. A escola situava-se num bairro com altos índices de vulnerabilidade social, conforme citado anteriormente. Por isso, a maioria das crianças utilizava o material escolar que era disponibilizado pela prefeitura (quando a prefeitura disponibilizava!). Nesse contexto, muitas vezes, precisei comprar lápis, borracha, apontador e, até mesmo, caderno, a fim de que as crianças pudessem realizar as atividades de aula. Contudo, na turma de 5º ano onde lecionei em 2012, havia uma menina que vinha de casa com o material escolar completo: lapiseira, borracha, canetas coloridas, lápis de cor, tesoura, cola, régua, caneta corretiva, fichário etc. Ah! Ela também usava mochila com rodinhas (que era “a sensação” entre a criançada!). O fato de ter objetos que os(as) demais colegas não tinham fazia com que a menina fosse tida como “diferente”. Não demorou muito para que ela se tornasse alvo de *bullying* material (um tipo de *bullying* que detalharemos mais adiante, ainda neste capítulo).

É necessário um olhar atento e crítico sobre as relações existentes no espaço escolar para a compreensão dos processos que originam o *bullying*. A atuação da gestão escolar e dos(as) educadores(as) deve se basear na escuta e na observação dos(as) educandos(as). É importante adotar medidas que envolvam toda a comunidade escolar, com o objetivo de contribuir para a formação de uma cultura de não-violência, uma cultura *antibullying*.

O *bullying* escolar tem gerado grande preocupação por ser um comportamento bastante frequente e complexo. Alguns aspectos diferenciam o *bullying* das violências pontuais. Para Fante e Pedra (2008):

a principal diferença é a propriedade de causar traumas irreparáveis ao psiquismo das vítimas, comprometendo sua saúde física e mental e seu desenvolvimento socioeducacional. Ao contrário de outras ações violentas, ocasionais e reativas, o *bullying* é caracterizado por ações deliberadas e repetitivas, pelo desequilíbrio de poder e pela sutileza que ocorre, sem que

os adultos percebam ou permitindo que estes finjam não perceber. (FANTE, PEDRA, 2008, p. 37)

Portanto, a ação recorrente de violência contra o mesmo indivíduo é o que caracteriza o *bullying*. Nessa lógica, uma situação vexatória isolada ou insultos entre colegas, causados por praticantes distintos, não configuram *bullying*. Podem ser consideradas situações de violência e preconceito graves, mas não fazem parte deste conceito. Da mesma forma, conflitos na relação professor-aluno ou gestor-aluno não são considerados *bullying*; configuram-se como assédio.

Para que seja *bullying*, a agressão precisa acontecer entre pares (colegas de escola ou de curso, por exemplo). Todo *bullying* é uma agressão, mas nem toda agressão é classificada como *bullying*. De acordo com Chalita (2008):

Bullying é um comportamento ofensivo, aviltante, humilhante, que desmoraliza de maneira repetida, com ataques violentos, cruéis e maliciosos, sejam físicos, sejam psicológicos. É um problema universal, uma epidemia invisível admitida como natural em alguns casos, desvalorizada em outros e, na maioria das vezes, ignorada. (CHALITA, 2008, p.82)

É importante que o *bullying* não seja naturalizado nem banalizado. Para que possamos enfrentá-lo é preciso reconhecer que a intimidação é uma forma violenta de se relacionar. Esteves (2018) destaca que

banalizar a violência é mais grave do que naturalizar, pois a banalização envolve a vulgarização, quando a violência ocupa o lugar de comum. A banalização da violência produz um cenário de aceitação da violência como inerente às relações sociais, tornam a violência não apenas como algo simples (naturalização), mas também mal interpretada, pois a violência se torna imperceptível. (ESTEVES, 2018, p. 346)

Vivemos numa sociedade que se acostumou a tolerar episódios de agressão e que tende a minimizá-los ou, até mesmo, torná-los invisíveis. Esteves (2017) supõe que a dificuldade em reconhecer as diferenças seja uma das causas para o aumento dos episódios de *bullying* e uma possível consequência do modelo de sociedade em que vivemos, onde há uma banalização da violência direcionada aos grupos considerados “inferiores”.

No Brasil, as pesquisas sobre *bullying* tiveram início com o “Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes”, coordenado por Aramis Lopes Neto e realizado

por uma Organização Não Governamental, a extinta ABRAPIA¹⁰. Nesse caso, o termo *bullying* recebeu o seguinte conceito: “Conjunto de atitudes agressivas intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, de forma velada ou explícita adotada por um ou mais indivíduos contra outros” (ABRAPIA, 2003). Os estudos foram desenvolvidos com a intenção de colaborar na diminuição da agressividade entre estudantes. Com as pesquisas, foram classificados os tipos de *bullying* e também os(as) participantes dos casos de *bullying* (quem pratica, quem sofre e quem observa, ignora ou incentiva tais práticas), como veremos mais à frente.

Tendo como base as conceituações e as características apresentadas por Olweus (1978) sobre o *bullying* e as definições dos(as) demais autores(as) a respeito do comportamento aqui estudado, construímos um conceito próprio para esta pesquisa, que diz:

O *bullying* consiste em ações violentas que ocorrem repetidas vezes entre pares, ou seja, entre colegas de escola, de curso etc. Não é considerado *bullying*, por exemplo, o ato violento resultante de uma briga pontual ou de um desentendimento. A violência constante que configura o *bullying* manifesta-se com atitudes ou palavras, podendo causar prejuízos à saúde física e mental de quem está sendo alvo das perseguições. A prática do *bullying* acontece de forma intencional, geralmente, numa relação desigual de poder entre praticantes e alvos. Tal prática revela sentimentos de intolerância e desrespeito às diferenças.

Nota-se que o *bullying* é bastante característico do espaço escolar, pois a escola é o local que estrutura as crianças de acordo com a idade. Como o *bullying* acontece entre pares, a escola acaba tornando-se um lugar propício a esse tipo de prática, porém, não cabe generalizar todas as violências que ocorrem no ambiente escolar como *bullying*. Muitas vezes a mídia e a sociedade pecam por banalizar este problema, culpabilizando as escolas e considerando *bullying* as situações pontuais, como brigas entre crianças/adolescentes, desavenças entre professores(as) e alunos(as) etc. O fato é que o *bullying* pode aparecer em outros segmentos da sociedade e o seu enfrentamento trata-se, portanto, de uma responsabilidade social. É importante os meios de comunicação contribuírem com informações que façam a população diferenciar o *bullying* de outros tipos de violência, tais como racismo, assédio, homofobia etc.

¹⁰ Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência – ABRAPIA – era uma entidade privada com fins públicos e que tinha como objetivo a defesa e a promoção dos direitos de crianças e adolescentes.

5.2. O *bullying* e suas tipologias

Não há um motivo específico ou justificável para os comportamentos agressivos que caracterizam o *bullying*. No entanto, essa prática pode se manifestar de diversas maneiras, sem que haja um tipo com maior ou menor gravidade. Pelo contrário, essas tipificações não ocorrem separadamente; entrecruzam-se, num constante processo de mesclagem.

De acordo com alguns estudos, o *bullying* pode ser classificado em dois tipos: direto e indireto. Como o próprio nome sugere, no *bullying* direto os praticantes atacam diretamente os alvos. Neste caso, as atitudes mais frequentes são os xingamentos, ameaças, roubos, agressões físicas e apelidos ofensivos (CHALITA, 2008; FANTE, 2005; LOPES NETO, 2005).

No *bullying* indireto, as práticas de agressão manifestam-se de forma mais discreta, menos evidente. Este tipo de *bullying* caracteriza-se por ações como difamações, intrigas e fofocas. Pelo fato de ser tratado por seus pares com indiferença, o alvo do *bullying* indireto é levado ao isolamento social, podendo tornar-se uma pessoa insegura e retraída (CHALITA, 2008; LOPES NETO, 2005).

Pesquisas mostram que há diferenças entre meninos e meninas em relação ao *bullying*. Geralmente, os meninos são agressivos tanto com meninos quanto com meninas. Já as agressões praticadas pelas meninas são direcionadas, principalmente, a outras meninas (BOULTON; UNDERWOOD, 1992). Observa-se que a prática do *bullying* direto acontece quatro vezes mais entre meninos (LOPES NETO, 2005), enquanto que o *bullying* indireto ocorre com maior frequência entre meninas.

Nota-se que os atos de agressão do *bullying* direto, como socos, pontapés, empurrões e gritos, acontecem mais com meninos (CAVALCANTE, 2004; LOPES NETO, 2005; OLWEUS, 1993). No *bullying* indireto, percebe-se que é muito comum a prática de exclusão entre meninas (CAVALCANTE, 2004; OLWEUS, 1993).

Sobre as diferentes formas como meninos e meninas praticam o *bullying*, é preciso levar em consideração os comportamentos determinados pela sociedade como “naturalmente” masculinos ou femininos. Nossos gestos, expressões e posturas refletem a nossa cultura.

O movimento do corpo é algo construído socialmente através das relações. Trata-se de uma produção alinhada de acordo com parâmetros culturais. Sendo assim, o movimento corporal de meninos e meninas revela as suas vivências e a capacidade de aprender observando, pois as influências socioculturais estão ligadas a uma aprendizagem a partir de modelos (BANDURA, 1997).

Nessa perspectiva, o corpo é pensado como um local de inscrição da cultura, que deixa transparecer todo processo de criação de códigos desenvolvidos para se tornarem normas (SOARES, 2002; VEIGA-NETO, 1996). Com base neste pensamento, conseguimos analisar as distintas manifestações na prática de *bullying*, onde as meninas usam meios mais sutis do que os meninos nas agressões com seus pares, pois, culturalmente, espera-se que os meninos utilizem a força física para consolidar seu poder e resolver conflitos. No entanto, as consequências do *bullying* são nocivas tanto no modo direto, quanto no modo indireto.

No Brasil, para auxiliar educadores(as) e responsáveis por alunos(as) a lidar com casos de violência no ambiente escolar, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ)¹¹ promoveu uma campanha de prevenção e enfrentamento ao *bullying*. A campanha é uma das ações do programa Justiça na Escola, que tem a intenção de estimular o trabalho articulado entre as instituições de Justiça e de Educação, na tentativa de solucionar problemas que atingem as crianças e adolescentes do país.

Dentre os materiais da campanha está uma cartilha, direcionada a professores(as) e profissionais da escola, que tenta chamar a atenção dos(as) mesmos(as) para as formas de manifestação do *bullying*, os principais problemas enfrentados pelos alvos de *bullying* na escola, os comportamentos típicos dos alvos e praticantes, o papel da escola para evitar o *bullying* etc. Este documento classifica o *bullying* em cinco tipos. São eles:

- Verbal - Violência simbólica em que há insulto, ofensa, zombaria, uso de apelido pejorativo;
- Físico e material - Contato físico que almeja machucar a outra pessoa com empurrão, beliscão, chute etc. Roubo, furto e destruição de pertences também se enquadram neste tipo de violência;
- Psicológico e moral - Atitudes que envolvem humilhação, chantagem, difamação;
- Sexual - Abusar ou violentar sexualmente o alvo;
- Virtual ou *Cyberbullying* - Violência virtual realizada por meio de ferramentas tecnológicas com conteúdo divulgado na internet.

Demais estudos apresentam o *bullying* com diferentes classificações. Para Bullock (2002) há três tipos principais de *bullying*: o físico ou direto, o psicológico e o indireto. No primeiro tipo, comportamentos como bater, chutar, empurrar, roubar, e, até mesmo, usar armas são os mais prováveis. No segundo, as atitudes mais comuns são as de deboches e insultos. Já o terceiro ocorre, disfarçadamente, com atos de exclusão e rejeição.

¹¹ Instituição pública que visa a aperfeiçoar o trabalho do Sistema Judiciário Brasileiro, principalmente no que diz respeito ao controle e à transparência administrativa e processual.

De acordo com Fante e Pedra (2008), os seguintes tipos de *bullying* se fazem presentes no ambiente escolar:

- Agressão verbal - Dizer ou escrever coisas negativas sobre os(as) estudantes;
- Assédio moral social - Também conhecido como *bullying* relacional, envolve “manchar” a reputação de alguém;
- Intimidação física - Ferir o corpo ou bens de uma pessoa.

Em nova pesquisa, classificações para o *bullying* foram apresentadas: verbal; exclusão social; agressão física; divulgação de mentiras e boatos falsos; furtos; ameaças; forçar o alvo a cometer atos imorais; racial; sexual e *cyberbullying* (OLWEUS, 2010 apud ESTEVES, 2015).

O *cyberbullying* ou *bullying* digital faz uso das tecnologias para os ataques, utilizando celulares, internet e fotos em *sites*, tendo o anonimato como um dos motivadores para os praticantes (LOPES NETO, 2005). O *cyberbullying* pode ser considerado um tipo de *bullying* indireto, pois acontece virtualmente, sem a presença do alvo, com o objetivo de assustá-lo e envergonhá-lo.

Com o aumento do número de crianças e adolescentes usando a internet e, conseqüentemente, as redes sociais, o *cyberbullying* ganhou destaque na sociedade. Durante a pandemia de COVID-19, com o distanciamento social, jovens ficaram ainda mais ativos na *web*. Logo, a Organização das Nações Unidas (ONU) chamou a atenção para o problema, mobilizando professores(as), estudantes e suas famílias para que pudessem refletir sobre o assunto.

A apresentação de diferentes classificações quanto às tipologias do *bullying* vem para proporcionar um melhor entendimento sobre este problema. Da mesma forma, para facilitar a compreensão da dinâmica do *bullying*, é importante identificar os(as) possíveis participantes destas práticas de violência, como veremos a seguir.

5.3. Participantes das práticas de *bullying*

Para que o *bullying* aconteça é necessária a participação de alguns personagens, porém, sabemos que os mesmos podem trocar de papéis dentro dessa dinâmica. É possível, por exemplo, que a pessoa ao mesmo tempo pratique e sofra comportamentos agressivos. No *bullying* escolar, “cada estudante desempenha seu papel como autor (agressor), alvo (vítima), alvo-autor (agressor e vítima) e testemunha ou observador” (LOPES NETO, 2007, p. 51).

Com o objetivo de evitar julgamentos e rótulos sobre seus participantes, optamos por trabalhar com o conceito de “praticantes” para falar sobre as pessoas que praticam o *bullying*,

“alvos” para as que sofrem e “espectadores” para as que observam. Vale reforçar a ideia de que

o bullying não se restringe ao cotidiano escolar. Ele é sentido pelos estudantes que são alvos (vítimas), pelos que são autores (agressores), por aqueles que observam as práticas de violência (testemunhas), pelas famílias de todos os envolvidos e por toda comunidade escolar. (ESTEVEES, 2017, p.441)

Independentemente da posição ocupada pelos(as) estudantes nos casos de *bullying*, é fato que muitos participantes acabam sendo prejudicados com tantos sentimentos ruins, de medo, insegurança etc. Normalmente, ao tratar desse comportamento, a atenção volta-se mais para o praticante e o alvo. No entanto, ao analisar o problema, não podemos desconsiderar a importante participação do espectador, assim como a postura adotada pelos membros da equipe pedagógica e das famílias dos(as) estudantes.

5.3.1. Praticante

O(a) praticante do *bullying* age conscientemente e costuma sentir prazer ao humilhar, ridicularizar ou hostilizar os(as) colegas. Muitos(as) pesquisadores(as) usam termos como “agressores” e “autores” quando se referem aos *bullies*, ou seja, aqueles que praticam *bullying*, exercendo todo o tipo de violência sobre seus colegas.

Ao praticar o *bullying*, a pessoa emprega agressividade de forma impulsiva em seus gestos, ações e palavras. Pode-se dizer que o praticante é intolerante às diferenças e agressivo, mas nem sempre violento, pois “a singularidade da agressividade presente no bullying é o que transforma esse comportamento em um tipo singular de violência escolar, pois ser agressivo não implica necessariamente em ser violento” (ESTEVEES, 2020, p.08).

No contexto escolar, é preciso considerar que o(a) praticante do *bullying* trata-se de uma criança ou adolescente e, portanto, está em fase de desenvolvimento, num processo de formação social. Em nosso estudo, acreditamos que o uso do termo “agressores” para se referir aos praticantes acabaria por estigmatizar estes(as) jovens que ainda estão construindo suas identidades.

Sabe-se que a construção da identidade tem a ver com quem a pessoa é e com os valores e crenças que ela irá se comprometer (ERIKSON, 1972), sendo influenciada também pelo ambiente social em que está inserida. Por isso, quando o *bullying* ocorre no espaço físico da escola é essencial que o(a) praticante dos atos agressivos e repetitivos receba uma

orientação apropriada por parte da equipe educacional para que, desta maneira, a experiência social contribua para o engendramento de sua identidade.

Pesquisas realizadas pelo Department of Health & Human Services, nos Estados Unidos, indicam uma maior probabilidade de estudantes praticantes de *bullying* cometerem crimes na vida adulta. No entanto, observa-se que os *bullies* nem sempre aparentam ter problemas de comportamento ou socialização no ambiente escolar. Alguns deles, inclusive, possuem uma boa relação com os(as) professores(as) e outros(as) profissionais da escola, fazendo com que suas agressões aos colegas, muitas vezes, não sejam descobertas pelos adultos (HHS – USA).

Com o avanço da tecnologia, é possível praticar o *bullying* sem que o alvo esteja presente. Trata-se do *cyberbullying*. Nele, o(a) praticante utiliza aparelhos de comunicação para disseminar maldades, constringendo, ridicularizando e atacando seus alvos. A sensação de anonimato serve como estímulo ao praticante do *cyberbullying*, pois desta maneira fica mais difícil para o alvo se proteger dos seus ataques digitais e conseguir denunciá-los.

O poder de agressão do(a) praticante do *cyberbullying* aumenta pelo fato de não ser, facilmente, identificado(a). Além disso, ele(a) se satisfaz ao elaborar seus atos de agressão, imaginando que os conteúdos divulgados serão rapidamente reproduzidos e compartilhados.

Alguns estudos indicam que praticantes de *bullying* apresentam comportamentos desagradáveis devido ao mau relacionamento afetivo com suas famílias. Muitos(as) deles(as) são criados(as) de forma agressiva ou permissiva demais. Não há limites dentro de casa nem supervisão por parte dos adultos, e, por vezes, os familiares tendem a resolver certos problemas na base da agressividade.

Os autores de *bullying* tendem a ser agressivos, impulsivos, mais fortes que seus alvos, populares, obtêm ganhos materiais e ascensão sobre o grupo por suas atitudes e pela imposição do medo. Podem ser identificadas questões familiares que poderiam explicar seus atos, como pobres relações afetivas, violência doméstica ou permissividade e tolerância excessivas. (LOPES NETO; 2007, p. 53-54)

A postura adotada pelo(a) praticante do *bullying*, de certa forma, camufla sua fragilidade. No fundo, sente-se inseguro(a) e desenvolve este comportamento com a intenção de sobressair no grupo de colegas, ficando em evidência e ganhando popularidade. Costuma ter condutas que chamem a atenção dos(as) demais, não se importando se suas ações ferem sentimentos alheios. Demonstra dificuldade em se colocar no lugar do outro e é neste sentido

que a escola precisa caminhar para possibilitar o desenvolvimento de atitudes empáticas entre alunos e alunas, tentando compreender suas angústias e oferecendo apoio adequado.

5.3.2. Alvo

Muitas pesquisas se referem às pessoas que sofrem *bullying* como “vítimas”. Aqui, as chamaremos de “alvos”, pois reconhecemos na palavra “vítima” valores negativos que acabam servindo de rótulo para que as mesmas sejam vistas como fracas ou incapazes.

Geralmente, uma pessoa se torna alvo de *bullying* por “fugir” a um padrão estabelecido, passando a ser vista como “diferente” pelo fato de não apresentar características em comum com o grupo a que pertence. Lopes Neto (2011) define os alvos de *bullying* como

os que sofrem agressões repetitivas de outros estudantes ou de um grupo deles. Eles ocupam esse espaço por períodos variáveis, justificados por situações circunstanciais ou por características físicas, comportamentais ou sociais. (LOPES NETO, 2011, p. 43)

Provavelmente, as pessoas que se tornam alvos do *bullying* são as mais prejudicadas com essa prática. Sofrem gozações constantes, recebem apelidos cruéis, transformam-se na chacota¹² do grupo por terem características físicas ou traços comportamentais que as diferenciam dos(as) demais colegas. Algumas destas características que Lopes Neto (2005) nos apresenta são: obesidade, sardas, baixa estatura, uso de óculos, dificuldade de aprendizagem e de relacionamento com o grupo.

Silva (2010) considera que os alvos do *bullying* são constantemente ameaçados, intimidados, agredidos, isolados, discriminados e ofendidos. As discriminações e as perseguições sofridas por estes indivíduos, muitas vezes, estão relacionadas às diferenças de classe social, raça, gênero, cultura, deficiência física ou mental etc.

Pensando nas relações do *bullying* com a compreensão da diferença, percebemos que as culturas dos grupos dominantes e as maneiras como vivem são consideradas “normas”, à medida que os modos de vida dos outros grupos não são vistos como “aceitáveis”, são tidos como “diferentes” e, por isso, são reprimidos, desvalorizados e desrespeitados. Para McLaren (1997), toda diferença é sempre diferença-em-relação, isto é, trata-se de uma construção

¹² Dito que busca humilhar, rebaixar algo ou alguém.

social. Destarte, as diferenças não são absolutas; são construídas com base em relações de poder.

Assim como Olweus (1993), Fante (2005) e Silva (2010) consideram que existem três tipos de “vítima” de *bullying*:

- Vítima típica - em geral, é tímida, insegura e submissa; socializa pouco; apresenta dificuldades para solucionar problemas sociais; costuma ser rejeitada e isolada pelos(as) colegas; usualmente, não reage às provocações dos *bullies* e não consegue pedir ajuda a outras pessoas; demonstra certa fragilidade frente ao grupo.
- Vítima provocadora - provoca e instiga os *bullies* a serem agressivos com ela mesma, porém, não consegue reagir às agressões com eficácia; geralmente, responde aos ataques brigando ou discutindo; quase sempre é inquieta, agressiva e imatura.
- Vítima agressora - também intimida os outros, mas não consegue se tornar popular; procura outras “vítimas” como forma de aliviar todas as agressões que já sofreu; normalmente, reproduz os ataques em pessoas consideradas mais frágeis que ela.

Neste sentido, o *bullying* apresenta-se num cenário dinâmico, onde seus protagonistas podem assumir um papel, hoje, e outro, amanhã. Com isso, percebemos que os grupos-alvo desse comportamento não possuem, necessariamente, uma característica passiva. Conforme vimos acima, há casos em que o alvo também pratica a violência, seja como forma de provocação ou como uma maneira de extravasar seu sofrimento, devido às perseguições e agressões pelas quais já passou.

Partindo do princípio que o *bullying* ocorre numa via de mão dupla, ou seja, acontece tanto de dentro para fora da escola, quanto de fora para dentro (PRUDENTE, 2015), seus alvos podem sofrer os ataques em outro ambiente, que não seja o escolar. Pracinha, clube e *shopping center* são alguns dos exemplos de locais propícios a tal prática. Existe também o *bullying* praticado em ambientes virtuais. Nesse caso, estamos falando do *cyberbullying*, que é um modo não presencial.

Em algumas ocasiões, crianças e jovens usam as redes sociais como uma espécie de extensão do seu cotidiano e das suas atividades rotineiras. Tratando-se da relação entre estudantes, é possível que o *cyberbullying* aconteça para reforçar o *bullying* já praticado pessoalmente. Essa modalidade é considerada por Lopes Neto (2011, p.32) “uma forma de agressão mais sofisticada, que se desenvolve quando as formas de assédio tradicionais deixam de ser atraentes e satisfatórias”. O alvo sofre em dobro, sendo que as difamações por meio da *web* são propagadas com mais rapidez, causando danos ainda maiores. Nessa situação, observamos que

as vítimas de *bullying* poderiam ter algum sossego quando se encontram longe da escola. No entanto, com as novas tecnologias, nomeadamente a

internet e os celulares, as vítimas podem ser alvo permanente de ataques, sendo que a exposição às humilhações ou difamações é de âmbito potencialmente planetário. (VENTURA; FANTE, 2015, p. 273)

Segundo Lopes Neto (2011), os alvos do *cyberbullying* também podem ser pessoas que nunca foram atacadas pessoalmente pelos *bullies*. E o fato de as agressões serem inéditas faz com que o alvo tenha dificuldade para identificar quem é o praticante, a não ser que o *bullying* iniciado no meio digital se estenda para o meio escolar.

Assim como acontece no *bullying* presencial, por vezes, no *cyberbullying* os atores trocam de papéis. No mundo virtual, as agressões podem partir daqueles que, presencialmente, estão acostumados a sofrer constantes humilhações. Sobre o fato de os estudantes que são alvos do *bullying* tradicional praticarem o *cyberbullying*, Lopes Neto (2011) diz:

A garantia do anonimato os libera do confronto direto com seus alvos e da necessidade do apoio social do grupo. Pressionados pela baixa autoestima e diante da ansiedade em se tornarem pessoas diferentes, a proteção dada pelas telas e teclas os transfigura em indivíduos seguros, corajosos, ousados e desinibidos. (LOPES NETO, 2011, p. 33)

A postura adotada pelas equipes educacionais para lidar com o *bullying* escolar é de extrema importância para todos os envolvidos, principalmente, para os alvos dessa prática. É fundamental que professores e professoras não ignorem, nem tolerem a violência entre estudantes. Sem o apoio do(a) profissional da escola, o(a) estudante que é alvo do *bullying* tende a não querer ir para as aulas, não se sentindo motivado(a) a estudar, tendo um baixo rendimento escolar, além de poder apresentar os seguintes sintomas: dores de cabeça, dores abdominais, insônia, ansiedade, depressão, agressividade, pensamentos suicidas etc.

5.3.3. Espectador

Obviamente, para que o *bullying* se manifeste é essencial a participação do praticante e do alvo. Há, porém, um terceiro participante que não se envolve diretamente em atos de *bullying*, mas convive em um ambiente onde esse tipo de comportamento ocorre (LOPES NETO, 2011). Estamos nos referindo ao espectador, figura importantíssima que pode contribuir para a predominância (ou não) do *bullying* no ambiente escolar. O espectador é quem assiste às cenas do *bullying*.

Em diversas pesquisas, o espectador é representado pelos termos “plateia”, “testemunha” ou “observador”. Para tentar entender os seus comportamentos, Silva (2010) divide os espectadores em três grupos:

- Espectadores passivos - não concordam com as atitudes dos *bullies*, porém não saem em defesa dos alvos por sentirem medo de se tornar a próxima “vítima”; também costumam ter uma estrutura psicológica frágil.
- Espectadores ativos - manifestam apoio aos praticantes com risadas e palavras de incentivo; se divertem assistindo às agressões.
- Espectadores neutros - não se sensibilizam com as cenas de *bullying* que presenciam; são omissos.

De maneira geral, o espectador desempenha um papel valioso nas situações que envolvem os atos repetitivos de agressividade entre estudantes, pois não há *bullying* que perdure sem a presença da plateia. Sem o espectador, é como se o praticante não tivesse para quem exibir suas atitudes levianas. Logo, não havendo público para assistir aos alvos sendo humilhados, os praticantes não teriam quem achasse graça, nem desse força para o que eles fazem.

Para Salmivalli (1999), mesmo que não tenham a intenção de apoiar as práticas de *bullying*, os espectadores acabam reforçando as atitudes violentas quando servem de audiência para o agressor no momento dos ataques. Lopes Neto (2011) identifica que, enquanto assistem a um episódio de *bullying*, os estudantes podem desempenhar diferentes papéis:

- Defensores - ajudam os alvos.
- Seguidores - incentivam os autores.
- Passivos - ficam distantes e não intervêm.

Nota-se que “a postura assumida pelas testemunhas de *bullying* é determinada por diversos fatores pessoais e circunstanciais” (LOPES NETO, 2011, p. 54). Aqueles que testemunham as cenas de *bullying*, muitas vezes, não se sentem capazes de enfrentar os praticantes, não sabem como agir ou temem chamar a atenção para si tornando-se, assim, os próximos alvos.

Já que, na maioria dos casos, as agressões acontecem longe dos adultos, a escola deve agir diretamente sobre os espectadores para tentar reprimir a prática do *bullying*. O silêncio referente aos casos de *bullying* no ambiente escolar necessita ser rompido. Fazendo uma analogia entre a cultura do silêncio referente aos casos de *bullying* escolar e à história dos

países da América Latina que sofreram as consequências das colonizações, Candau e Sacavino (2013) citam:

A educação para o “nunca mais” promove o sentido histórico, a importância da memória em lugar do esquecimento. Supõe quebrar a “cultura do silêncio” e da invisibilidade e da impunidade presente na maioria dos países latino-americanos, aspecto fundamental para a educação, a participação, a transformação e a construção de sociedades democráticas. Exige manter sempre viva a memória dos horrores das dominações, colonizações, ditaduras, autoritarismos, perseguições políticas, torturas, escravidões, genocídios, desaparecimentos. (CANDAU; SCAVINO, 2013, p. 62)

Enquanto o medo por parte dos(as) educandos(as) e a omissão por parte dos(as) educadores(as) prevalecerem, os atos repetidos de violência continuarão e o problema parecerá não ter fim. A formação de alunos e alunas precisa estar voltada a auxiliá-los(as) na resolução de conflitos. Cabe à escola a tarefa de construir com os(as) estudantes o senso de responsabilidade e de desenvolver atitudes empáticas com os(as) mesmos(as), sendo proativa no que se refere aos problemas de discriminação, preconceito e violência.

É importante se atentar para o fato de que “o bullying é uma violência que cresce com a cumplicidade de alguns, com a tolerância de outros e com a omissão de muitos” (CHALITA, 2008, p. 109). Diante disso, o desconhecimento e, até mesmo, a negação dessa prática dentro das escolas só irão contribuir para a reprodução e o crescimento do mesmo na sociedade.

5.4. A legislação brasileira sobre o *bullying*

Ultimamente, o *bullying* tem despertado o interesse de inúmeros(as) profissionais, além dos(as) ligados(as) diretamente à educação. Juristas, por exemplo, têm debatido o tema na tentativa de identificar as possíveis causas e as reais consequências deste comportamento socialmente construído.

No Brasil, o *bullying* passou a ser visto como um problema real que deve ser estudado e combatido dentro das instituições escolares. Vários estados e municípios criaram leis, seja para conceituar o *bullying*, seja para promover ações de prevenção e de enfrentamento ao problema. A invenção de leis sobre o tema é um dos grandes avanços nessa área, porém, vale ressaltar aqui alguns efeitos negativos da legislação.

As leis *antibullying* com caráter punitivo ou fiscalizador não garantem o fim das agressões no âmbito escolar. Além disso, medidas como a instalação de câmeras de

monitoramento nas escolas, a criação de plataformas de denúncia às situações de *bullying*, o encaminhamento dos casos de violência aos serviços de assistência jurídica e a comunicação das ocorrências às autoridades policiais nem sempre contribuem para a resolução de conflitos entre os(as) jovens.

Observa-se que as manifestações de agressividade dos(as) estudantes podem estar relacionadas ao contexto social e afetivo do convívio com a família e com a comunidade em sua volta (LOPES NETO, 2005). Contudo, por vezes, reincide para a escola o dever de prevenir e enfrentar a violência entre crianças/jovens. Clemente, Silva e Vitale (2020) destacam que família e escola são instituições que precisam desempenhar conjuntamente ações para lidar com o *bullying* e outros tipos de violência do cotidiano escolar. Para isso, é necessário resgatar o apoio e a confiança na gestão escolar por parte das famílias e vice-versa.

A partir de pesquisas realizadas, Pereira (2020) identificou 43 legislações estaduais, envolvendo 24 unidades federativas brasileiras, e 3 legislações nacionais referentes ao *bullying* escolar. Compreende-se que todas as legislações sobre *bullying* são classificadas como informativas, pois carregam em seu conteúdo o que o Estado determina como dever da sociedade. Somam-se a esta classificação as leis de natureza preventiva e punitiva.

- Leis de natureza informativa - apresentam os aspectos conceituais do *bullying*; instituem dia/semana de enfrentamento ao *bullying*.
- Leis de natureza preventiva - retratam ações de intervenção e prevenção que favorecem reflexões sobre o *bullying*, permitindo que os envolvidos nessa forma de violência trabalhem valores pessoais.
- Leis de natureza punitiva - abordam o *bullying* de modo repressivo, impondo medidas de força que demonstram uma relação de dominação e poder; apresentam caráter fiscalizador e revelam prática de autoridade.

Os primeiros estados brasileiros que aprovaram leis sobre o *bullying* foram Paraíba e Santa Catarina (FANTE, 2015). Com o avanço das tecnologias, as legislações de natureza informativa de cinco estados brasileiros incluíram o *cyberbullying* como uma das formas de classificação do *bullying*. Trata-se de leis do Ceará (Lei n.º 14.943/2011), do Maranhão (Lei n.º 9.287/2010), de Pernambuco (Lei n.º 13.995/2009), do Piauí (Lei n.º 6.076/2011), do Rio de Janeiro (Lei n.º 6.401/2013) e do Rio Grande do Norte (Lei n.º 10.418/2018).

A Lei n.º 6.401/13 de 5 de março de 2013, por exemplo, estabelece a “Semana de Combate ao bullying e ao cyberbullying” nas escolas públicas da rede estadual do Rio de Janeiro. Já no âmbito municipal temos, entre outras, a Lei n.º 5.089 de 6 de outubro 2009 que dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção e combate ao *bullying*

escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas do município do Rio de Janeiro.

Nos últimos anos, alguns projetos de lei vêm tentando criminalizar o *cyberbullying*. No âmbito municipal, foi aprovada em caráter de urgência, no dia 11/08/2021, o Projeto de Lei que estabelece a Campanha Agosto Verde. O projeto, aprovado na Câmara Municipal de Natal, busca a conscientização sobre o uso saudável das redes sociais e o enfrentamento ao *cyberbullying*. A proposta é que, durante o mês de agosto, escolas públicas e particulares da capital potiguar realizem atividades educativas sobre como diagnosticar, denunciar e evitar práticas abusivas e ofensivas na internet, além de promover palestras, iluminar prédios públicos com a cor verde e ter a divulgação nas mídias. A Lei ganhará o nome de Lucas Santos, adolescente de 16 anos que cometeu suicídio dentro de casa, em 03/08/2021, após ter publicado um vídeo e ter sido alvo de ataques, ofensas e comentários maldosos na internet.

Vale reforçar a ideia de que a judicialização, simplesmente, repassa ao judiciário a responsabilidade pela resolução das demandas sociais (ODOROZZI, 2017). Segundo a autora, a cultura do conflito parece estar entranhada em nossa sociedade. Neste contexto, os atores sociais deveriam tentar resolver seus conflitos de forma amigável, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura de paz.

Na estrutura preventiva da legislação, recomenda-se que as escolas não ajam com o objetivo de castigar o(a) praticante do *bullying*, e sim de maneira a fazê-lo(a) pensar/repensar sobre seus atos, dando-lhe responsabilidade e criando oportunidades para possíveis mudanças em seu comportamento. A lei em seu caráter punitivo, por sua vez, tende a punir não somente o(a) estudante que pratica a violência, mas também o estabelecimento escolar. Isso ocorre em estados como Paraíba e Rondônia:

PB - Lei n.º 10.943/2017 - Art. 2º Ficam as instituições de ensino incumbidas a representarem junto ao Ministério Público os casos de Bullying ocorridos em suas dependências. Parágrafo único. Verificada a prática de Bullying, e identificado o autor, este ficará suspenso das atividades escolares pelo prazo determinado pela autoridade responsável pelo estabelecimento de ensino.

RO - Lei n.º 2.621/2011 - Art. 7º - Todas as escolas deverão comunicar os casos de bullying ao Conselho Tutelar e Ministério para as devidas providências. Art. 10 - A escola poderá encaminhar vítimas e agressores aos serviços de assistência médica, social, psicológica e jurídica, que poderão ser oferecidos por intermédio de parcerias e convênios.

De acordo com o artigo 14 do Código de Defesa do Consumidor, a prática do *bullying* pode responsabilizar o estabelecimento de ensino, em função da ineficiência na prestação de serviço ao descumprir a norma de caráter imperativo (MESQUITA, 2017). Do mesmo modo, o Estado pode ser responsabilizado quando as agressões ocorrem dentro da escola pública, lugar deveria garantir a segurança do(as) estudantes (artigo 37, § 6º, da Constituição Federal).

Apesar do destaque que o tema tem recebido pela mídia, na sociedade, ainda pairam muitas dúvidas sobre questões que se referem aos tipos de punição para os(as) praticantes de *bullying* e sobre a questão legal dessa prática ser considerada um crime ou não. Ao pesquisar o significado do termo “crime”, podemos encontrar a seguinte definição: “delito; qualquer violação grave da lei por ação ou por omissão, dolosa ou culpável; ação ilícita” (CRIME, 2021).

Sob essa ótica, não existe um conceito fechado para que o *bullying* seja considerado crime. Como o *bullying* não se enquadra num tipo penal incriminador, debate-se em escolas e demais locais de convívio social sobre a intervenção Estatal ser necessária (ou não) para a resolução de conflitos resultantes dessas práticas violentas.

Não podemos naturalizar que crianças e adolescentes sejam colocados como réus e vítimas de si mesmos. Arroyo (2007) observa as reações de repúdio da sociedade, da mídia e das políticas sociais diante das infâncias e adolescências tidas como violentas. Dessa forma, ao classificar como violência o conjunto de comportamentos indisciplinados que acontece nas escolas, estudantes são estigmatizados(as) e postos(as) na categoria segregadora de violentos(as).

Vale ressaltar que a sociedade e a mídia dão mais destaque às violências praticadas por crianças/adolescentes/jovens do que as sofridas pelos mesmos. A realidade é que “temos pouca reflexão acumulada sobre como a condição de pacientes, vítimas de tantas formas de violência, afeta os processos de socialização, formação intelectual e ética, identitária e cultural, como afeta os processos de desenvolvimento humano de tantos coletivos de educandos” (ARROYO, 2007, p.789). É fundamental compreender que os(as) mesmos(as) educandos(as) podem ser tanto atores quanto vítimas das violências. Os parâmetros classificatórios de estudantes ainda se fazem presentes na nossa cultura escolar. Portanto, categorizá-los em “praticantes” ou “alvos” de *bullying* causam impactos nos processos de socialização, de desenvolvimento humano, ético, cultural e identitário. No caso dos “praticantes”, correm o risco de serem segregados e até expulsos do convívio escolar.

Em contrapartida, as condutas próprias do *bullying* configuram-se em comportamentos agressivos e, portanto, podem ser vistas como atos de infração do código penal. A agressão

física, por exemplo, pode ser sentenciada como lesão corporal. Logo, existem punições para as práticas do *bullying*.

De acordo com a legislação brasileira, a pessoa só poderá ser punida pelo Código Penal a partir dos 18 anos de idade. Sabe-se que, no *bullying* escolar, o(a) praticante é uma criança/adolescente. Nesse caso, quando há ação agressiva e desrespeitosa aos bens protegidos juridicamente, pode haver responsabilização civil da escola junto aos responsáveis do(a) praticante ou responsabilização criminal, além do pedido de indenizações por danos morais/materiais. Em situações excepcionais, o(a) praticante dos atos infracionais deverá ser submetido(a) às normas presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Em relação às crianças de até doze anos de idade, são indicadas medidas protetivas (artigo 101, ECA), enquanto os adolescentes com mais de doze anos devem receber medidas socioeducativas (artigo 112, ECA).

Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98¹³, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:

- I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;
- II - orientação, apoio e acompanhamento temporários;
- III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
- IV - inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente;
- V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;
- VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos.

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- I - advertência;
- II - obrigação de reparar o dano;

¹³ Art. 98- As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta lei forem ameaçados ou violados:

- I - por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;
- II - por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;
- III - em razão de sua conduta.

- III - prestação de serviços à comunidade;
- IV - liberdade assistida;
- V - inserção em regime de semiliberdade;
- VI - internação em estabelecimento educacional;
- VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

Albino e Terêncio (2009), em suas pesquisas, chamam atenção para a diferenciação entre “ato infracional” e “infração disciplinar”. Os pesquisadores explicam que o primeiro termo assemelha-se à contravenção penal, já o segundo se refere especificamente às normas estabelecidas pelas escolas.

No Rio de Janeiro, um agravante para as instituições escolares tentarem solucionar os problemas relacionados ao *bullying* advém da Lei 5.824, sancionada em 20 de setembro de 2010, que determina aos estabelecimentos de ensino e de saúde localizados no estado a obrigatoriedade de notificação à autoridade policial e ao Conselho Tutelar sobre os casos de violência (física ou não) contra crianças e adolescentes. A citada legislação determina, ainda, que a ausência de comunicação do fato à autoridade competente pode resultar em pagamento de multa por omissão.

De acordo com esta lei, cabe à escola diagnosticar o comportamento agressivo e aguardar outras instituições levarem as possíveis soluções ao ambiente escolar. Mais uma vez, torna-se evidente a perda de autonomia do saber docente, pois é como se a escola não estivesse preparada para atuar na resolução de conflitos entre estudantes, sobretudo, quando referem-se à prática de *bullying*. Levando em conta essa realidade, percebemos a necessidade de despertar na comunidade escolar, como um todo, o interesse não somente pela execução das ações *antibullying*, mas pela elaboração de tais medidas.

A Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que “institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática em todo o território nacional”, foi implementada pelo governo federal e não prevê qualquer tipo de punição ao praticante. Sua natureza é preventiva, pois, dentre os seus objetivos, constam ações de intervenção e prevenção a qualquer tipo de violência. Esta lei refere-se ao *bullying* como “intimidação sistemática” e o mencionado programa visa fundamentar ações do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, dentre demais órgãos relacionados.

Essa medida envolve todo o país, ganhando importância por ser de cunho globalizante e unificador, pois, até então, os estados e municípios que possuíam leis sobre o tema estavam segmentados, cada um com suas próprias concepções sobre o *bullying*, cada um com suas

próprias medidas preventivas e de enfrentamento a esse problema educacional e social. Segundo a lei federal, o *bullying* caracteriza-se como:

todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. (LEI nº 13.185, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2015).

A lei caracteriza intimidação sistemática quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação e discriminação, além dos citados abaixo.

Ataques físicos, insultos pessoais, comentários sistemáticos e apelidos pejorativos, ameaças por quaisquer meios, grafites depreciativos, expressões preconceituosas, isolamento social consciente e premeditado, pilhérias, cyberbullying (por meio da internet, depreciar, insultar a violência, adulterar fotos e dados pessoais para criar constrangimento psicossocial. (LEI Nº 13.185, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2015).

Em seu art. 5º, a Lei n. 13.185 estabelece que “é dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (*bullying*)”. Sendo assim, o descumprimento dessa lei por parte das escolas, sejam elas privadas ou públicas, fornece ferramentas para que, principalmente, as famílias de crianças e adolescentes alvos de *bullying* exijam na Justiça ações *antibullying* por parte das instituições de ensino. Entretanto, ao avaliar esse tipo de responsabilidade civil da escola, nota-se que é essencial considerar uma série de fatores para que a culpa ou razão da violência não seja atribuída somente às instituições de ensino.

Em 2016, foi publicada a Lei n.º 13.277/2016, que institui o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola, o que ressalta a sua natureza informativa, já que informa uma data de enfrentamento a essa prática. A lei foi sancionada em 7 de abril de 2016, exatamente cinco anos depois do “Massacre de Realengo”.¹⁴ Essa data foi instituída como

¹⁴ Massacre de Realengo refere-se à chacina ocorrida em 7 de abril de 2011, na Escola Municipal Tasso da Silveira, localizada no bairro de Realengo, no município do Rio de Janeiro. Wellington Menezes de Oliveira, de 23 anos, invadiu a escola armado com dois revólveres e começou a disparar contra os alunos presentes, sendo que matou 12 deles e deixou mais de 22 feridos. O assassino foi interceptado por policiais, mas cometeu suicídio antes de ser detido. Segundo os relatos de ex-colegas, Wellington teria sido vítima de *bullying* nos anos em que estudou na Escola Municipal Tasso da Silveira, sofrendo constantes intimidações de alunos da sua turma, na época.

uma forma de chamar a atenção para os problemas causados pelo *bullying* e estimular a reflexão sobre o tema.

Esse espaço maior para discussões sobre o *bullying*, no Brasil, motivou a regulamentação de uma nova lei para coibir esse tipo de ação, principalmente no ambiente escolar, onde há maior índice de ocorrência. Para reforçar a regulamentação anterior de Combate ao *Bullying* (lei 13.185/2015), advém a nova lei, de natureza preventiva, que

altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino (LEI Nº 13.663, DE 14 DE MAIO DE 2018).

Essa legislação instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*) em todo o território nacional. As duas leis (13.663/2018 e 13.185/2015) têm o objetivo de conscientização e prevenção ao *bullying*. Buscaremos, nos questionários e nas entrevistas, declarações geradas pelos sujeitos participantes da nossa pesquisa que possam ajudar a averiguar se as leis referentes às políticas públicas de combate ao *bullying* estão sendo postas em prática nas escolas com o propósito de ampliar a conscientização e o debate sobre as situações de violência entre os(as) estudantes.

6. POLÍTICAS PÚBLICAS

A função das políticas públicas é promover o bem-estar social, ou seja, dar qualidade de vida a todos os cidadãos e cidadãs na sociedade. Segundo Outhwaite e Bottomore (1996), a expressão “Estado de bem-estar”, que em inglês recebe o nome de “*Welfare State*”, foi difundida pela Inglaterra, a princípio, através dos meios jornalísticos. “*Welfare State*” trata-se de uma nomenclatura dada a um direito assegurado pelo Estado, no século XX, para as camadas mais carentes da população dos países considerados capitalistas desenvolvidos, o qual desejava o provimento de serviços sociais, que tinham intuito de cobrir diversas formas de risco da vida coletiva e individual, que no início do século XXI ganhou relevante expansão por vários países, inclusive o Brasil (ARRETCHE, 1995, p. 65). Desse modo, o “Estado de bem-estar” significaria uma proposta institucional nova para que o Estado pudesse realizar programas e planos de ação, visando os interesses coletivos dos indivíduos de uma determinada sociedade.

O bem-estar da sociedade está relacionado à execução de ações bem sucedidas em diversas áreas, como: saúde, educação, meio ambiente, habitação, assistência social, lazer, transporte e segurança. Para atingir bons resultados nessas áreas as políticas públicas são utilizadas.

As políticas públicas retratam as decisões tomadas pelos governos, com a participação de entes públicos ou privados, para assegurar o direito de cidadania a diversos grupos da sociedade. Uma política pública pode fazer parte de uma política de Estado ou de uma política de governo. Enquanto a política de Estado independe do governo e do governante, pois é amparada pela constituição, a política de governo depende da alternância de poder, já que cada governo transforma seus projetos em políticas públicas.

As políticas públicas surgem a partir de demandas sociais e são construídas coletivamente entre o Estado e a sociedade. Dessa forma, a participação popular torna-se extremamente importante. A sociedade brasileira tem o direito, assegurado pela Constituição Federal de 1988, de acompanhar as políticas públicas. Os meios mais comuns de participação são os conselhos gestores das políticas públicas de Assistência Social, de Saúde e de Educação, que atuam nos estados e municípios.

O método teórico-analítico desenvolvido por Stephen Ball (1990, 1992, 1994, 2012 apud HOSTINS; ROCHADEL, 2019) no campo da Sociologia da Educação e Sociologia das Políticas denomina-se Abordagem do Ciclo de Políticas ou *Theory of policy enactment*, que no Brasil é identificada como Teoria da interpretação/tradução da política no contexto da

prática. A interpretação atua como uma espécie de leitura inicial que serve para se aproximar do sentido da política. Já a tradução está ligada ao entendimento do texto num processo de reordenação que ocorre através de práticas materiais e discursivas.

O termo “*enactment*”, que em português significa encenação, traz a ideia de que um ator ou uma atriz podem ter em mãos um texto e, ainda assim, representá-lo de diferentes maneiras. Deste modo, “*enactment*” trata-se da resposta dada à política nas diversas cadeias de relações, de forma indireta e sem, necessariamente, obedecer às suas ordens.

Diante disso, compreende-se que a (re)construção da política pública de prevenção e enfrentamento ao *bullying* nas escolas passa pela atuação criativa (*enactment*) dos sujeitos. Deste modo, a forma como as políticas serão postas em prática no ambiente escolar dependerá da maneira como serão interpretadas e traduzidas por estes sujeitos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012 apud MARTINS; MIRANDA; FRIAS; LIMA, 2020).

Em sua perspectiva cíclica, a produção da política passa por três contextos interligados e intercambiáveis, a saber: contexto de influência, contexto do texto e contexto da prática. O primeiro contexto consiste na arena de disputa e negociação de sentidos que irá compor a política. Já o contexto do texto é representado pela materialização da política em forma de texto. Por fim, o contexto da prática é onde se dá a operacionalização da política em si, com a criação de medidas, mecanismos, artefatos e estratégias que traduzem a política no chão escolar.

A abordagem teórico-analítica das Políticas Públicas oferece uma noção de produção das políticas enquanto um processo contínuo, no qual a política vai se (re)construindo ao longo dos diferentes contextos de atuação. Neste sentido, o processo de produção de políticas públicas educacionais é compreendido como “um território disputado, em que visões de mundo estarão em disputa buscando influenciar os sentidos da política de forma a interferir e regular a realidade conforme seus interesses” (MARTINS; MIRANDA; FRIAS; LIMA, 2020, p. 8). A trajetória das políticas permite entender a mobilidade dos sujeitos nas políticas, pois estes atuam discursivamente influenciando, interpretando e traduzindo a política na prática, podendo envolver resistências, acomodações, subterfúgios e (in)conformismo destes diante da política.

É preciso romper com a visão de que as políticas são feitas para as pessoas e estas, simplesmente, as executam. Ball (2011) alerta para o fato de que, antes de tudo, as políticas são objetos de tradução e leitura ativa, uma espécie de “ação social criativa”. É importante que os discursos e as propostas políticas dialoguem com a realidade. Conforme este diálogo

for acontecendo, a instituição e seus sujeitos participantes farão suas leituras e interpretações, podendo adotar totalmente, assimilar em partes ou rejeitar os discursos da política.

No caso do *bullying*, é a partir das políticas públicas desenvolvidas a nível federal que a violência na escola vem sendo tratada de forma universalizada. É importante que haja orientação e conscientização da comunidade escolar sobre os males causados pelas práticas violentas entre estudantes. Para isso, é necessário que o poder público se comova e ofereça meios para que, de fato, o *bullying* seja prevenido e combatido no ambiente escolar.

As políticas públicas de enfrentamento ao *bullying* reúnem áreas da saúde, segurança e educação. Entre 2002 e 2003, por iniciativa de uma organização não governamental dedicada à promoção e defesa dos direitos das crianças e adolescentes, a ABRAPIA (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência), foi desenvolvido o Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre estudantes do Ensino Fundamental. O Programa foi realizado entre 5,5 mil estudantes do 5º ao 8º ano, com o objetivo de investigar as causas da agressividade e minimizar seus efeitos, sistematizando mecanismos de intervenção para prevenir episódios de ações violentas.

Entendemos que a política para ser operacionalizada depende da ação criadora dos sujeitos, construindo mecanismos, estratégias e artefatos que a coloquem em prática nos espaços escolares (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012). Compreendemos também que a política pública funciona como um “campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)” (SOUZA, 2006, p. 26).

Considerando o papel da legislação enquanto prática institucional de estruturação das políticas públicas, temos, no Brasil, instrumentos de ação governamental que se configuram em leis municipais, estaduais e federais para lidar com a violência escolar. A lei federal nº 13.185/2015, por exemplo, que estabelece o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, foi instituída no dia 6 de novembro de 2015, possui oito artigos no total e entrou em vigor 90 dias após a publicação, dia 7 de fevereiro de 2016. Até então não existia em nosso país uma lei federal que estabelecesse regras a serem seguidas a fim de controlar as ações de indivíduos quando se identificasse algum tipo de violência ocorrida no ambiente escolar. O artigo 5º da referida lei apresenta o dever de certos estabelecimentos em prevenir e enfrentar a intimidação sistemática, mas não prevê qualquer tipo de sanção àqueles que o descumprirem, assim como ocorre com qualquer regulamento presente nesta legislação.

Dessa forma, em nosso país, o dever de encontrar mecanismos de enfrentamento ao *bullying* é atribuído à escola. Arroyo (2011) comenta sobre um dado que, a seu ver, é preocupante nas políticas públicas:

os coletivos docentes passam a ser responsabilizados pelas desiguais qualidades das escolas e dos alunos. São os docentes, ora desqualificados, ora desinteressados, ora irresponsáveis, os responsabilizados pelos baixos índices de qualidade das escolas. Mais uma forma de tirar o foco das análises do sistema escolar e desviar as políticas, privilegiando estratégias de intervenção na sua qualificação e motivação. Sobretudo estratégias de seu controle através de bônus, de provas, até de ameaças de perder a estabilidade. (ARROYO, 2011, p.86)

No entanto, é importante que o Estado desenvolva, junto às escolas, propostas de enfrentamento à intimidação sistemática, combatendo a violência escolar de modo que sua manifestação seja compreendida e conscientizando os(as) estudantes sobre os efeitos danosos que o *bullying* pode provocar. No atual cenário, “em um contexto de mudanças significativas em prol de uma sociedade menos excludente, a educação encontra-se rodeada de políticas que abarcam o respeito à diversidade” (BARBOSA, PINTO, 2018, p. 103). Enquanto instrumento de ação governamental, a lei, para ser formulada, envolve decisões que vão além do conteúdo das políticas públicas.

Em 2016 foi anunciada a Lei 13.277/2016, que institui 7 de abril como o Dia Nacional de Combate ao *Bullying* e à Violência na Escola. A data escolhida foi uma homenagem às vítimas do Massacre de Realengo: em 7 de abril de 2011, 12 crianças foram assassinadas a tiros em uma escola do bairro. Indicações nas investigações do caso revelaram que o atirador teria enfrentado situações de *bullying* no período em que estudou no colégio.

O artigo 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, foi alterado pela Lei 13.663, de 14 de maio de 2018, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino.

Nessa continuidade, as políticas públicas educacionais consistem em ações e programas desenvolvidos pelo Estado com a participação importante das instituições escolares públicas e privadas e da própria sociedade, no papel de gestores, professores(as), alunos(as) e responsáveis. Contudo, a implementação das políticas precisa negociar com a

realidade em termos de fatores históricos, sociais, econômicos, culturais e físicos das escolas e de seus atores sociais.

7. CULTURA ESCOLAR/CULTURAS NAS ESCOLAS

Nota-se que a cultura não é uma temática fácil de ser abordada. Ela é o principal objeto de estudo da antropologia, “ciência que se dedica ao estudo da espécie humana em sua totalidade, tendo em conta sua origem, desenvolvimento, comportamento, psicologia, particularidades raciais, hábitos, costumes, conhecimentos, crenças etc.” (ANTROPOLOGIA, 2021), ligando-se também aos campos da educação e currículo.

De acordo com a antropologia, não há unanimidade quanto à definição de cultura. O que sabemos é que o seu conceito diz respeito aos significados que traduzem uma sociedade. A partir dessas significações, temos princípios, convicções e práticas que colaboram para a construção da identidade cultural de um grupo.

Na esfera do currículo, “cultura” assume muitos significados, por isso, é preciso pensá-la em sua pluralidade, como um processo que inclui a produção de conhecimentos. Ao longo do tempo, a palavra “currículo” experimentou vários sentidos na área da educação. Devido às mudanças culturais, educacionais e políticas, tais sentidos também foram se transformando. Moreira e Candau (2003) insistem na necessidade de uma orientação multicultural no currículo escolar que se ajuste à tensa dinâmica entre as políticas de igualdade e as políticas de diferença.

Construir o currículo com base nessa tensão não é tarefa fácil e irá certamente requerer do professor nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação. Será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados. (MOREIRA; CANDAU, p. 157, 2003)

O currículo envolve conhecimento escolar, procedimentos pedagógicos, relações sociais, valores que se espera que os(as) estudantes venham a alcançar, questões de cidadania etc. Não devemos nos limitar a pensar em currículo apenas como um conjunto de conteúdos a ser ensinado. O núcleo central do currículo é o conhecimento, que está intimamente relacionado às questões de identidade. Para Canen e Xavier (2012),

o currículo e as práticas pedagógicas deveriam caminhar em direções que incluem: reconhecer nossas identidades culturais; identificar nossas representações dos “outros”; conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural; e compreender a escola como espaço de crítica e produção cultural. (CANEN, XAVIER, 2012, p.309)

Da mesma forma, Moreira e Candau (2003) fazem um alerta sobre a importância das instituições de ensino estarem abertas à pluralidade cultural. Os autores chamam a atenção para as práticas pedagógicas, pois é através delas que o currículo poderá garantir que os grupos hegemônicos e os grupos subalternizados manifestem e confrontem suas culturas.

Apesar dos saberes serem produzidos por diversos grupos culturais, alguns são mais legitimados que outros, constando em currículos oficiais e assumindo um protagonismo na sociedade. Sabemos que as decisões tomadas a respeito do que deve ser ensinado e aprendido nas escolas dependem das relações pautadas pelo poder e isso faz do currículo um território não pacífico.

Canen, Arbache e Franco (2001) afirmam que, apesar de não serem fundamentadas na teoria do multiculturalismo, as leis e as políticas curriculares que almejam solucionar os problemas causados pelo choque entre as culturas na sociedade, possuem um potencial multicultural implícito. Ainda que as legislações provoquem avanços na área, essa concepção substancialmente otimista do multiculturalismo recebe críticas, pois, podem acabar reproduzindo um sistema excludente.

A respeito das relações sociais, Santos (2010) afirma que são sempre culturais e políticas. O autor aponta para uma relação intra/inter-cultural que representa uma distribuição desigual de poder na sociedade. E alerta para uma visão do multiculturalismo que presume a existência de uma cultura dominante que tende a aceitar, tolerar ou reconhecer outras culturas no espaço onde domina.

Dessa maneira, algumas políticas educacionais são vistas de forma negativa, já que reforçam o poder de dominação do sistema capitalista através da má atribuição feita ao termo “multiculturalismo” (WALSH, 2012 apud IVENICKI; SANTIAGO, 2016). Muitas vezes, ações que se dizem multiculturais geram exclusão, fugindo aos ideais multiculturais como diálogo e harmonia entre culturas. Canen (2007) defende o seguinte argumento:

se o multiculturalismo pretende contribuir para uma educação valorizadora da diversidade cultural e questionadora das diferenças, deve superar posturas dogmáticas, que tendem a congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior das próprias diferenças (CANEN, 2007, p.92)

Contudo, há quem diga que o multiculturalismo se omite em relação às desigualdades sociais e culturais. Canen (2007) acredita que esse parecer negativo quanto ao multiculturalismo é, na verdade, referente a um tipo específico de multiculturalismo, o folclórico, que reduz as estratégias de trabalho, direcionadas à pluralidade cultural, a aspectos

folclóricos e pontuais. Para a autora, na abordagem mais crítica, chamada de multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica, o foco do trabalho está no questionamento da construção dos preconceitos e das diferenças.

Porém, também há uma inquietude que se refere ao multiculturalismo crítico. Trata-se de uma perspectiva pós-moderna e pós-colonial, que vai além dos pensamentos do multiculturalismo crítico, procurando “descolonizar” discursos preconceituosos e construções de linguagem influenciadas por uma concepção de mundo ocidental, colonial, branca, masculina etc. No âmbito das abordagens multiculturais, Candau (2009) situa três grandes perspectivas:

- multiculturalismo assimilacionista - apoia a universalização da escolarização; não questiona o caráter monocultural na dinâmica escolar; é a favor de que todos se integrem na sociedade para serem incorporados à cultura hegemônica.
- multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural - dá ênfase ao reconhecimento da diferença; garante espaços para que diversas identidades culturais possam se expressar; acabam privilegiando a formação de comunidades culturais consideradas “homogêneas” com suas próprias organizações.
- multiculturalismo interativo ou interculturalidade - promove a interrelação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais; afirma que os processos de hibridização cultural participam da construção de identidades abertas; supõe que as culturas não são puras nem estáticas.

Situando-se na terceira perspectiva, que sugere um multiculturalismo aberto, interativo e que considera a interculturalidade uma via adequada para a construção de sociedades democráticas e inclusivas, Candau (2016) apresenta um conceito para educação intercultural que diz:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2014, p. 1 apud CANDAU, 2016, p. 7-8)

Freire (1976) declara que o nosso sistema de ensino está a serviço de um economicismo, compreendido como um objeto do pensar europeu e, posteriormente, do norte-americano. Para o autor, o apoio que muitos intelectuais dão à visão europeia de que o Brasil é um país atrasado acaba fortalecendo a colonialidade e reprimindo ainda mais as outras formas de ser, de saber e de produzir conhecimentos. Quijano (2007) fala sobre a negação e a inferiorização dos grupos não europeus:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder (QUIJANO, 2007, p. 93).

Essa negação, segundo Walsh (2006), prejudica a liberdade e desvaloriza a história de vida dos indivíduos que sofrem uma violência epistêmica. Neste sentido, a autora afirma que a decolonialidade incide em considerar as lutas dos grupos historicamente subalternizados para, então, construir outras formas de viver, de poder e de saber.

Para que haja um avanço na perspectiva decolonial, é importante indagar as relações de poder que cruzam todos os aspectos da vida (social, econômico, político etc.), não se isolando nem se rendendo aos saberes hegemônicos. O currículo precisa desafiar a colonialidade do saber, do poder e do ser, estando aberto a estas discussões. Precisamos pensar em “decolonial” não como teoria, mas como ferramenta de luta e sobrevivência contra um sistema colonial, capitalista, patriarcal e racista. Uma pedagogia decolonial não é algo para ser aplicado. Trata-se de um processo, pelo qual a escola constrói espaços de persistência, resistência e luta.

São nas brechas e fissuras do poder colonial que nossas relações em sociedade precisam ser marcadas, almejando superar o sistema hegemônico. Walsh (2016) menciona as brechas decoloniais como lugares e possibilidades de enfrentamento à colonialidade do poder (WALSH, 2016).

Com a sociedade cada vez mais multicultural, ocorre uma disputa para decidir qual conhecimento deve ser considerado válido. Do mesmo modo, torna-se um desafio conseguir representar diferentes culturas no currículo. Para Macedo e Lopes (2011):

A concepção de cultura como conjunto de sistemas de significação tem implicações para a compreensão do que encaramos como multiculturalismo da sociedade contemporânea e implica uma revisão da própria ideia de que há culturas para entrar em diálogo ou negociação. (MACEDO; LOPES, 2011, página 88)

As autoras defendem a ideia de que discutir a cultura como algo híbrido seja a maneira mais produtiva de lidar com o currículo. Por meio da tradição seletiva, ocorre um padrão cultural. Nesse caso, nem todos os sentidos existentes na prática são considerados válidos como cultura. Em consequência disso, as políticas públicas surgem para lidar com o caráter multicultural da escola, objetivando um controle social.

Candau e Sacavino (2013) destacam a importância dos processos educacionais para a construção de uma cultura dos direitos humanos na nossa sociedade. Por conseguinte, a universalização dos direitos humanos pode ser dificultada pela divergência entre as culturas. Para Santos (1997):

Todas as culturas tendem a considerar os seus valores máximos como os mais abrangentes, mas apenas a cultura ocidental tende a formulá-los como universais. Por isso mesmo, a questão da universalidade dos direitos humanos trai a universalidade do que questiona pelo modo como o questiona. (SANTOS, 1997, p.19)

Da mesma forma, a educação só poderá ser um direito de todos, quando reconhecer e valorizar as culturas. “Enquanto forem concebidos como direitos humanos universais, os direitos humanos tenderão a operar como localismo globalizado – uma forma de globalização de-cima-para-baixo” (SANTOS, 1997, p.18).

O currículo como espaço de formação de identidades precisa favorecer o reconhecimento das diferenças e o diálogo entre elas. E é nesse sentido que os(as) profissionais da Educação Básica precisam agir, de modo a contribuir para a construção da autoestima dos(as) estudantes. Como bem diz Candau (2011):

A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar. (CANDAU, 2011, p.253)

A autora pensa num currículo que promova a relação entre os variados grupos culturais, que valorize as culturas das minorias, para ampliar as chances de êxito escolar desses(as) jovens. Além do currículo oficial, há nas instituições de ensino a presença do currículo oculto, que se apresenta como um processo pelo qual os conceitos transversais para a formação dos(as) educandos(as) são trabalhados de maneira discreta e sem intervenções sistematizadas. Cabe no currículo oculto aquilo que não é planejado, mas acontece no cotidiano e interfere na construção da identidade dos(as) estudantes. Precisamos pensar como este currículo, que ocorre de forma subliminar, pode ser opressivo ou não aos nossos alunos e alunas.

Para Moreira e Candau (2007), o currículo oculto tem relação com as atitudes e valores transmitidos subliminarmente pelas relações sociais e pelo cotidiano da escola. Esses

autores conferem ao currículo oculto os hábitos, os costumes, as relações de poder, as condutas, os modos, as hierarquias, a linguagem dos professores e professoras etc.

No cotidiano escolar, professores e professoras são questionados(as) sobre seus métodos de construir conhecimento junto aos alunos e às alunas, mas, muitas vezes os imprevistos acontecem e as decisões precisam ser tomadas sem que, para isso, tenha sido realizado, previamente, um planejamento. Assim sendo, “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2011, p. 78).

Para que haja um progresso no currículo escolar, sua construção deve ter como base os interesses dos(as) estudantes e da comunidade, através do diálogo, da problematização, da contextualização e da provocação da consciência crítica de todas as pessoas envolvidas. Neste sentido, vale lembrar a “importância de buscar alternativas para a organização escolar que permitam maior aproximação com os pais e mães, e com a comunidade na qual se insere a escola” (CANDAU; LUCINDA; NASCIMENTO, 1999, p. 49). As autoras destacam a necessidade de uma organização escolar que possibilite uma reflexão constante e coletiva, por parte da comunidade, sobre as questões que atingem o cotidiano escolar, objetivando uma melhoria no trabalho ali realizado.

Cada vez mais a educação é influenciada por princípios socioeconômicos e políticos, e é nesta condição que a educação precisa afirmar o seu papel em relação ao desenvolvimento como responsabilidade social. Com isso, “As reformas educacionais são referentes para analisar os projectos políticos, económicos, sociais e culturais daqueles que as propõem e do momento histórico em que surgem” (Gimeno Sacristán, 1997, p. 25).

A ideia de cultura escolar remete-se ao papel atribuído à escola de transmitir uma determinada cultura no processo de socialização de crianças e jovens. Não podemos considerar a cultura escolar como um tipo de subcultura da sociedade em geral. É essencial que a cultura escolar questione a naturalização de estereótipos e preconceitos, gerados pela intolerância às diferenças, para romper com o caráter monocultural dos currículos. Sobre as diferenças, Candau (2011) diz:

São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação. (CANDAU, 2011, p.246)

Numa perspectiva interacionista, a cultura escolar é tida como a cultura organizacional da escola. Neste caso, cada escola é considerada em sua particularidade. “As organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham” (Nóvoa, 1995). Destarte, a escola não pode ser compreendida como um reservatório passivo, onde determinações chegam para ser operacionalizadas. É importante que as instruções externas sejam reinterpretadas por cada unidade de ensino. A partir destas reinterpretações, valores, hábitos e comportamentos serão retratados pela cultura escolar.

Partindo desse ponto de vista, a Educação apresenta-se como um meio poderoso de enfrentamento às desigualdades. A partir da escola, educadores(as) e educandos(as) podem construir um ambiente de respeito às diferenças, resgatando e valorizando histórias de vida como parte do processo educacional. Buscando a redefinição do papel da educação, os debates sobre o cotidiano nas escolas colocam em pauta a necessidade de uma nova cultura escolar.

As manifestações de violência no interior das escolas preocupam os(as) educadores(as) e as famílias dos(as) estudantes. As brigas e as agressões entre discentes são tão presentes na vida escolar que acabam sendo banalizadas ou tidas como atitudes comuns para aquela faixa etária. Entre os possíveis caminhos para transformar tais relações e romper com a cultura da violência nas escolas, Candau, Lucinda e Nascimento (1999) apontam para a atuação do governo, como órgão de representação da sociedade, e para o trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de ensino, com foco na construção de um ser social dotado da capacidade de falar. Segundo as autoras, ouvir os(as) estudantes, assim como

discutir com eles(as) sobre suas próprias expectativas, desvendar os ingredientes ideológicos da tarefa educacional, desenvolver formas participativas de construção de normas são fatores que podem contribuir significativamente para a construção de um ser social capaz de falar, de respeitar, de lutar pela transformação da sociedade. (CANDAU; LUCINDA; NASCIMENTO, 1999, p. 51)

Em vista disso, o diálogo ganha destaque como forma de enfrentamento à violência escolar. É preciso que a escola não naturalize os comportamentos agressivos entre os(as) estudantes, sensibilizando e incentivando seus atores sociais a uma nova cultura escolar, isto é, uma cultura de paz que privilegia o diálogo na resolução de conflitos, abandona atitudes violentas e respeita a diversidade nos modos de pensar e agir.

8. CULTURA DE PAZ NAS ESCOLAS: CAMINHOS E DESAFIOS

Constantemente, presenciamos, no ambiente escolar, cenas que envolvem desrespeito, intolerância, violência e preconceito. Daí, a necessidade de um olhar mais cuidadoso voltado a essas situações rotineiras das escolas. Normalmente, a equipe pedagógica precisa entrar em ação para intervir nos atos de violência entre estudantes. Muitas vezes, as práticas violentas são recorrentes, podendo se manifestar na forma de *bullying*. A comunidade escolar precisa buscar alternativas para tentar superar o problema da agressividade entre crianças/jovens. Canen & Canen (2005) falam sobre a importância das instituições de ensino com as organizações multiculturais incorporarem

a valorização da diversidade de identidades individuais e coletivas, reconhecendo seus impactos e promovendo um clima aberto à pluralidade e desafiador de assédios, bullying e outros processos de exclusão e ódio com relação àqueles percebidos como diferentes- aspecto central para gestores e professores em serviço, que se preocupam com a questão multicultural para além do espaço das salas de aula. (CANEN & CANEN, 2005, p.310)

A violência integra diversos grupos sociais, inclusive a escola, por isso pode ser considerada também um problema educacional. Por vezes, as atitudes violentas que ocorrem no ambiente escolar fazem alunos e alunas sentirem-se retraídos(as), desanimados(as) e sem vontade de frequentar o estabelecimento de ensino. É importante que a convivência entre os membros da comunidade escolar seja positiva e pacífica. Segundo Freire (1988), conviver e simpatizar implicam em comunicar-se.

Diante das inúmeras situações presentes no cotidiano escolar, nota-se uma cultura de violência que pauta as relações dos(as) estudantes entre si. O *bullying* é uma das formas de manifestação dessa cultura e as escolas, apesar de admitirem a sua existência, não demonstram estar preparadas para eliminar ou reduzir a ocorrência de situações específicas de *bullying* (FANTE, 2010).

Partindo desse ponto de vista, a escola é o mundo comum onde crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) encontram-se e reencontram-se. Na dinâmica dessas relações, advém a necessidade da efetivação de uma nova cultura escolar que não banalize a violência e que tome por base um diálogo crítico, autêntico e libertador. Para Freire (1988), esse diálogo supõe ação e permite o reconhecimento do outro e o reconhecimento de si, no outro. Nesse sentido, a cultura escolar deve ser recriada coletivamente.

Ainda de acordo com Freire (1988), o diálogo crítico tem de ser feito com os oprimidos para tentarem, assim, sua libertação. Porém, é preciso cautela e discrição para que

o diálogo não provoque uma repressão ainda maior por parte do opressor. No caso do *bullying*, o praticante oprime o alvo com atitudes, gestos ou palavras. Vale lembrar que o espectador, tal como o alvo, pode se sentir oprimido, por ter medo de enfrentar o praticante e se tornar mais um alvo dos ataques carregados de maldade. No entanto, também é possível que o praticante ocupe, em algum momento, a posição de “oprimido”, sendo ou já tendo sido alvo de *bullying* ou de alguma outra forma de violência, do lado de dentro ou do lado de fora dos muros da escola.

Nessa continuidade, é necessário refletir sobre as verdadeiras causas do que se denomina *bullying*. Geralmente, as escolas identificam a situação e passam medidas cabíveis aos alvos e aos praticantes. E essas ações não são suficientes para cessar o problema. Cabe a aos educadores e educadoras fazer questionamentos do tipo “Como o(a) aluno(a) está praticando o *bullying*?”, “Em que circunstância está praticando?”.

Na visão de Albino e Terêncio (2009), a escola deveria prestar mais atenção nos comportamentos dos(as) estudantes, para evitar manifestações do *bullying* em seu cotidiano. "Os programas de prevenção e combate ao problema são vistos em um contexto limitado, desembocando geralmente em imperativos morais ou na defesa genérica do educar para a paz" (ALBINO; TERÊNCIO, 2009, p.180). Segundo estes autores, há uma preocupação muito grande por parte da sociedade em torno das punições para as situações de *bullying*; com isso, deixa-se de lado o aprofundamento mais específico acerca de uma educação que esteja, de fato, voltada a promover uma cultura de paz.

Para a construção desse novo mundo, dessa nova cultura escolar da não violência é fundamental a colaboração de educadores e de educandos, sejam eles alvos, espectadores ou praticantes de *bullying*. Ao invés de fazer julgamentos, a escola precisa acolher os(as) estudantes. É necessário investir na comunicação com todo o grupo, a fim de evitar que as relações indevidas se prolonguem. Por meio do diálogo, os alvos e os espectadores têm a chance de enfrentar o medo de falar e romper com o silêncio tão presente na tradicional cultura das escolas. Já os praticantes veem no diálogo a oportunidade de expressar seus sentimentos e, em alguns casos, revelar problemas de cunho familiar.

Além de prejudicarem o rendimento escolar, os conflitos familiares podem ser vistos como um agravante nas relações sociais do(a) estudante. Logo, “a violência familiar, sofrida por crianças e adolescentes, tem sido motivo de grande preocupação dos educadores. Apesar de estar localizada, quase sempre, fora dos muros escolares, tal forma de violência interfere significativamente no cotidiano escolar” (CANDAU; LUCINDA; NASCIMENTO, 1999,

p.35). As situações de violência, pelas quais a criança passa em seu núcleo familiar, podem servir de estímulo para que a mesma aja de forma violenta dentro da escola.

Nesse movimento de escutas e falas, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa (FREIRE, 1988). Trata-se de um processo, onde ambos crescem e aprendem em reciprocidade, não sendo o(a) educador(a) aquela pessoa que utiliza argumentos de autoridade, e sim aquela pessoa que problematiza pela comunicação em torno de uma realidade. Pesquisas indicam que o *bullying* ocorre com maior frequência nas instituições de ensino onde não há diálogo e participação democrática da comunidade escolar, onde o desrespeito e o autoritarismo dos adultos prevalecem nas relações sociais, onde os conflitos são resolvidos por meio de violência, onde os direitos de crianças e adolescentes são violados (FANTE, 2015).

O tema “violência” vem despertando interesse em estudos e reflexões teóricas. Arroyo (2007) sugere a urgência de pesquisar e teorizar sobre a função da escola e da docência e os impactos que as violências e as reações à violência infanto-juvenil provocam na imagem dos educandos. Dessa maneira, faz-se necessário repensar a prática educativa.

Neste sentido, construir uma Educação para a paz implica dotar seus atores sociais de uma compreensão dos princípios de liberdade, justiça, democracia, direitos humanos e igualdade, além de envolver uma aversão à violência. De acordo com Candau (2000), a construção da paz exige uma postura ativa. Construir a paz supõe ação, respeito pelos direitos humanos, luta não violenta contra tudo que desconhece a dignidade humana. Nesta perspectiva, as soluções para a cultura da paz não podem ser impostas de fora para dentro, ou seja, no caso do grupo social “escola”, precisam ser encontradas conjuntamente no próprio estabelecimento de ensino.

A cultura de paz “está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não-violenta de conflitos” (UNESCO, 2010, p. 11) e um de seus fundamentos consiste na concepção de respeito ao pluralismo, que garante e sustenta a liberdade de opinião. Por esse ângulo, a cultura de paz tenta resolver os problemas através do diálogo e da mediação.

Do ponto de vista em que a paz é assumida como prática do diálogo e da não violência para resolver conflitos, a construção da paz exige uma postura ativa. Construir a paz requer ação. Para que haja evolução e crescimento, há de se passar por conflitos, pois estes fazem parte da dinâmica das relações humanas e a paz não os exclui.

Com a pretensão de desenvolver no ambiente escolar um novo tipo de cultura (a cultura da paz), torna-se necessário “trabalhar os conflitos que emergem das e/ou nas relações

interpessoais, apostando no potencial dos mecanismos de negociação e na construção coletiva de normas/regras e/ou códigos de convivência” (CANDAUI e KOFF, 2015, p. 337). Portanto, para trilhar um caminho que leve a uma educação voltada para a paz, é importante que o processo educativo esteja fundamentado na perspectiva criativa do conflito. Dessa maneira, através de problematizações, as pessoas ficam capacitadas a lidar criticamente com a realidade, agindo de forma contínua e permanente.

Percebe-se que a escola é um local privilegiado para enfrentar atos de discriminação e preconceito, pois abriga a diversidade. É preciso garantir que esse espaço seja de respeito e harmonia e que esteja, realmente, aberto ao diálogo entre educandos(as) e educadores(as). Sobre a interação no ambiente educacional, hooks diz:

Esse momento de participação e diálogo coletivo significa que os alunos e o professor respeitam – e invoco aqui o significado originário da palavra, “olham para” – uns aos outros, efetuam atos de mútuo reconhecimento e não falam somente com o professor. (HOOKS, 2013, p. 247)

Por esse viés, o espaço escolar deve criar possibilidades para os(as) estudantes dialogarem com seus pares, dando abertura para que os(as) mesmos(as) tragam para um debate as experiências que já conseguem identificar como práticas de *bullying*. O corpo docente precisa encorajar alunos e alunas a partilharem narrativas confessionais que envolvem, por exemplo, atos de preconceito e discriminação, porém é importante que o mesmo também esteja disposto a partilhar as suas. Logo, “quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos” (HOOKS, 2013, p.35).

A violência faz parte do cotidiano escolar, manifestando-se de diferentes formas. O ideal é não reduzir a violência ao ato. Considera-se importante estudar as dimensões da violência contemporânea. Embora a violência esteja normalmente relacionada à agressividade, àquilo que é visível, é preciso olhar obliquamente a violência e passar a enxergá-la em todas as suas dimensões (ZIZEK, 2009, p. 11). Ao distinguir os tipos de violência, Zizek analisa a violência subjetiva (que é diretamente visível) e a violência objetiva, revelada como sistêmica (que não se identifica facilmente) e simbólica (que costuma classificar os indivíduos a partir de estereótipos).

Professores e professoras precisam estar atentos(as), já que “os valores burgueses na sala de aula erguem uma barreira que bloqueia a possibilidade de confrontação e conflito e afasta a dissensão” (HOOKS, 2013, p. 237). Esse pensamento reforça a ideia de que a paz não

significa ausência de conflito. Pelo contrário, no que diz respeito à luta pacífica pelo reconhecimento das diferenças, tem de haver um processo conflituoso para que os direitos sejam alcançados.

As bases que dão suporte às ações socioeducativas para detectar formas de violência necessitam incorporar hábitos de discussão e de posicionamento crítico em relação às realidades sociais. Por isso, a cultura de paz requer um investimento na mudança de pensamento e de atitude das pessoas. Em relação às transformações, Marino (2018) discorre:

práticas precisam ser abandonadas, é preciso que as escolas apresentem uma dinâmica mais analítica e reflexiva, seja em relação aos problemas locais, emanados do cotidiano e próximos, ou em relação aos inúmeros desafios globais. Em uma perspectiva transformadora, a escola educa para ouvir e respeitar as diferenças, reconhecer a diversidade que compõe as sociedades e desvelar as contradições presentes em nosso tempo. Assim, é preciso que a escola esteja aberta, que ela abrace a realidade exterior. (MARINO, 2018, p.28)

Em suas atitudes, os atores sociais das escolas não podem limitar-se a ver, analisar e conhecer a realidade em que os(as) estudantes estão inseridos(as). É necessário se situar diante desta realidade, entendendo os mecanismos produtores de violência que atravessam a exclusão e as desigualdades. Na tentativa de compreender os objetivos almejados pelas escolas, é provável que:

Talvez o sistema escolar tenha reduzido sua função a ensinar, a transmitir conteúdos, habilidades, competências para a inserção no mercado. Conseqüentemente tenha estado mais sensível às demandas do mercado do que aos grandes embates da sociedade. Com relação à infância e à juventude, talvez tenha estado mais preocupado em torná-las empregáveis do que em entender os perversos processos de sua destruição por meio das diversas formas de violência. (ARROYO, 2007, p. 792)

Ao admitir que a educação não é exclusividade da escola e que, portanto, envolve outros aspectos e outras perspectivas, podemos considerar a complexidade do processo educativo, já que desperta a consciência crítica e contribui para a transformação social. A cultura da paz e da não violência elenca valores humanos que precisam ser colocados em prática, a fim de migrarem para o exercício da ação. Fala-se sobre a cultura escolar:

Os comportamentos dos sujeitos, no cotidiano escolar, são informados por concepções geradas pelo diálogo entre suas experiências, sua cultura, as demandas individuais e as expectativas com a tradição ou a cultura da escola. (DAYRELL, 2001, p. 148)

Não podemos pensar em paz como uma meta a ser atingida. A paz é produto de diferentes elementos, é um caminho. A educação para a paz traduz a necessidade de reconhecer a multiplicidade de vozes e valorizar as produções de conhecimento que partem dos grupos que fogem às normas hegemônicas.

Construir a cultura de paz requer uma rejeição do ato violento de silenciamento daqueles grupos historicamente marginalizados. Em vista disso, “potencializar atores escolares para o enfrentamento positivo dos dilemas da educação, nos espaços possíveis de suas atuações, pode vir a representar um dos caminhos promissores para mitigar conflitos e contribuir para a inclusão educacional” (IVENICKI, 2019, p.01).

Para tentar garantir uma educação de qualidade e promover o bem-estar de seus atores sociais algumas medidas são tomadas no interior das escolas, como procedimentos de punição, iniciativas de vigilância, de controle etc. Entretanto, essas condutas acabam tornando a vida escolar desgastante. Pensando nisso, Schilling (2018) traz à tona desafios de ações que transformariam a escola em um ambiente mais justo. A autora propõe “trabalhar nas tensões, na densidade do debate, superando, quem sabe, aquilo que aparece como óbvio ou evidente, exercitando a possibilidade de que nosso olhar seja mais livre sobre as tramas da contemporaneidade” (SCHILLING, 2018, p.329).

Neste sentido, a conversa se apresenta como um dos tópicos do que seria uma escola mais justa, um local de construção da legitimidade e do reconhecimento. A partir do diálogo e da parceria entre os membros da comunidade escolar, seriam propostas ações preventivas sobre os problemas do cotidiano escolar. Essas práticas surtem efeitos em educandos(as) e educadores(as), abrindo caminho para possíveis mudanças na forma de se relacionar, educar e compreender o que é uma escola, de fato.

Vimos que o conflito é um processo que ocorre naturalmente na sociedade humana e é necessário para que a transformação social possa acontecer. Ana Maria Freire (2006, p.391) diz que “Precisamos desde a mais tenra idade formar as crianças para a “cultura da Paz”, que necessita desvelar e não esconder, com criticidade ética, a tolerância com o diferente, o espírito de justiça e de solidariedade”.

Educadores e educadoras que se propõem a construir uma nova cultura nas escolas com seus educandos e suas educandas têm de desenvolver a capacidade de diálogo, resgatar experiências, contextualizar questões etc. Trata-se de escutar o outro, de deixar-se afetar, de trabalhar o coletivo, de repensar as próprias práticas. Ivenicki (2018) enfatiza que o multiculturalismo e o interculturalismo são caminhos favoráveis a uma dinâmica educacional

crítica, que possibilita a interação entre diferentes grupos sociais. Para Santos (2010, p. 9), “a interculturalidade pressupõe o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham um dado espaço cultural”.

A proposta de ação política deve ser amparada pelo desenvolvimento da cultura da paz e da não violência evidenciada pela UNESCO. Neste sentido, a punição, nas escolas e na sociedade, de crianças e jovens que se envolvem em atos tidos como violentos não soluciona o problema e não traz a tão desejada paz. Vale destacar a importância em admitir que a miséria, os preconceitos e as intolerâncias também são atos violentos. Convém ao Estado agir e assumir sua responsabilidade, para que novas realidades sejam construídas.

Um grande desafio para a escola caminhar em direção a uma cultura de paz é o fato de ela reproduzir pensamentos advindos de outras instâncias da sociedade. A escola precisa ser mais autônoma para conseguir superar essas reproduções que acabam afetando a vida social de cidadãos e cidadãs em formação nos mais variados âmbitos. Vale ressaltar que conseguir a autonomia das escolas não significa que todos os conflitos nela existentes serão solucionados. Ao contrário, na escola autônoma há uma constante insatisfação com o saber adquirido e uma busca permanente por um novo saber.

No que diz respeito à cultura escolar, os(as) professores(as) precisam procurar novos caminhos para que atitudes, crenças e comportamentos sejam alterados. Em relação aos novos fazeres:

ao mesmo tempo que reproduzimos o que aprendemos com as outras gerações e com as linhas sociais determinantes do poder hegemônico, vamos criando, todo dia, novas formas de ser e fazer que, “mascaradas”, vão se integrando aos nossos contextos e ao nosso corpo. (ALVES, 2003, p. 66)

Promover uma educação para a paz é tarefa urgente para as escolas. Fazer com que crianças e jovens percebam a importância em cultivar hábitos da cultura da paz e da não violência, convivendo num ambiente de respeito e harmonia, abre possibilidades para a escola conseguir atingir um ensino significativo e uma aprendizagem de qualidade.

9. NARRATIVAS DE MEMÓRIAS

O ponto de partida desta pesquisa foram as narrativas das memórias de infância da minha mãe. Ao fazer cada narrativa, minha mãe trazia de volta em sua memória os episódios de rejeição e deboche que configuram o *bullying*, objeto de investigação do nosso estudo, que ela sofrera na escola primária.

No que diz respeito à memória, existem concepções que são antagônicas quanto a esta questão. Os sofistas¹⁵, por exemplo, reduzem a memória às técnicas de memorização. Já a perspectiva platônica é muito mais ampla e estabelece uma visão em que a memória não representa apenas uma técnica, mas sim um reconhecer-se e um posicionar-se sobre as questões da realidade. O pensamento de Platão (1974) é comentado por Frances Yates, ao afirmar que há um:

[...] bloco de cera em nossas almas – de diferentes qualidades, de acordo com os indivíduos – e isso é ‘o dom da Memória, a mãe das Musas’. Quando vemos, ouvimos ou pensamos em algo, submetemos essa cera às percepções e aos pensamentos, e os imprimimos nela, assim como imprimimos com sinetes (YATES, 2007, p. 57).

Para Yates (2007), Platão (1974) considera a memória como um bloco de cera onde as impressões ficam gravadas, por isso, sempre que for necessário tomá-las de volta, basta evocá-las. O filósofo grego defende a ideia de que a memória seria a “representação presente de uma coisa ausente”.

Há quem conceitue memória como um fator biológico, “[...] um modo de funcionamento das células do cérebro que registram e gravam percepções e ideias, gestos e palavras” (CHAUÍ, 2002, p. 128). Nessa perspectiva, o conceito de memória recai à gravação (de fatos, acontecimentos, relatos etc.) feita, automaticamente, pelo cérebro. No entanto, a memória não pode ser considerada um simples registro. É importante tratar a “memória” como uma forma de influência do mundo sobre os indivíduos, como afirmou Jonathan Foster (2011).

Em vista disso, buscaremos saber, no presente estudo, que expressões foram diagnosticadas nas memórias dos sujeitos participantes de nossa pesquisa, cujas narrativas serão aqui interpretadas. Pensando numa sociedade que nos forma a partir de preconceitos de gênero, raça, atributos físicos, entre outros, e que possui profundas marcas de violência,

¹⁵ Os sofistas se compunham de grupos de pensadores na Grécia Antiga que viajavam de cidade em cidade realizando discursos públicos para atrair estudantes, de quem cobravam taxas para oferecer-lhes educação.

tentaremos analisar que vestígios transparecem nessas narrativas de memórias, já que as relações violentas no espaço escolar mencionadas por estudantes e ex-estudantes da Educação Básica, provavelmente, derivam das próprias relações de poder.

Desse modo, conhecer as ações humanas no tempo e no espaço pode nos ajudar a compreender como estudantes e ex-estudantes percebem as manifestações do *bullying* nas escolas. Sobre o fato de a instituição escolar ser um local onde a violência se faz presente, nota-se que:

As discussões, brigas e até mesmo atos de vandalismo e delinquência, presentes entre os jovens, não podem ser dissociados da violência mais geral e multifacetada que permeia a sociedade brasileira, expressão do descontentamento dos jovens diante de uma ordem social injusta, de uma descrença política e de um esgarçamento dos laços de solidariedade, entre outros fatores. (DAYRELL, 2007, p. 1111)

Deste modo, muitos elementos cabem dentro da violência. A desigualdade social, por exemplo, pode ser referida como violência. No cotidiano escolar, a violência manifesta-se de diferentes formas. Nesta conjuntura, a escola como espaço social reproduz essas relações desiguais. Segundo Bourdieu (1998):

para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 1998, p.53)

Na perspectiva bourdieusiana, a forma tradicional como o ensino se dá nas escolas exige que o(a) aluno(a) tenha, como pré-requisito para a aprendizagem, o domínio de habilidades linguísticas e referências culturais que somente os membros da classe dominante possuem. Assim, a escola acaba privilegiando quem de fato já é privilegiado devido à sua cultura familiar.

De acordo com o pensamento de Rouso (2002), a memória é a presença do passado e, ao mesmo tempo, da atualidade, pois é o momento atual que lança ao passado as perguntas em busca de compreensão, permitindo aos sujeitos que narram, uma reconstrução permanente de si e do universo que habitam. Portanto, as memórias representam “[...] um elemento essencial das identidades, da percepção de si e dos outros” (ROUSSO, 2002, p. 95). Para o autor, a memória busca uma representação seletiva do passado e esse passado não é apenas daquele que recorda, mas também do coletivo. Por esse motivo, as memórias são

componentes fundamentais para a construção/desconstrução/reconstrução das identidades dos sujeitos, das percepções de si e dos outros.

Este referencial teórico dá um suporte para que nós, pesquisadores(as), possamos entender que quando o passado é anunciado outras questões precisam ser relevadas. Ferraço (2007, p. 86) diz que “trabalhar com narrativas coloca-se para nós como uma possibilidade de fazer valer as dimensões de autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas dos discursos dos sujeitos cotidianos”. Logo, é importante haver cautela na pesquisa, para que o trabalho seja realizado com reflexão, localizando as memórias dos sujeitos num tempo e espaço específicos.

Ainda que o nosso estudo esteja inclinado a interpretar atentamente as narrativas de memórias dos sujeitos participantes/protagonistas da pesquisa, temos consciência de que se trata de uma interpretação possível, algo construído, fabricado sobre o objeto do estudo. Reconhecemos que:

o que realizamos é, portanto, fruto do nosso ‘olhar’, do nosso ‘ouvir’ e do nosso ‘escrever’. Em outras palavras, é fruto de nossas buscas de uma interpretação antropológica, de uma ‘leitura’ possível da experiência em pauta (GEERTZ, 1978, p.13 apud CANDAU; KOFF, 2015, p.333)

Entendemos que a memória reconstrói o passado, sendo mediada pelas experiências do presente. Com isso, os sujeitos participantes da pesquisa narram suas experiências de vida, trazendo diversidade para as interpretações de seus significados. Da mesma forma, os fatos por eles vivenciados também podem demonstrar contradições em suas narrativas na reconstrução do passado.

Muitos fatores influenciam na memória do indivíduo: o relacionamento com a família, com a escola, com outros grupos sociais etc. O que conduz a atividade da memória é a função social desempenhada no presente pelo sujeito que recorda.

Não é possível recompor o passado em sua totalidade. No entanto, há a possibilidade de fazer uma análise parcial para tentar compreendê-lo. Cabe à memória tal tarefa.

Conhecer o passado é uma façanha tão extraordinária quanto alcançar o infinito ou contar estrelas, já que, mesmo bem documentado, ele tende a se tornar fugidío e imenso em sua extraordinária dimensão e variedade de situações (LOWENTHAL, 1981, p.73, apud DELGADO, 2003, p.13).

Com abundância em suas apresentações, “a memória é esse lugar de refúgio, meio história, meio ficção, universo marginal que permite a manifestação continuamente atualizada

do passado” (Pinto, 1998, p. 307). Nesta continuidade, recorrer à memória é como buscar refúgio dentro de nós mesmos, num movimento de reconstrução da identidade.

Na rememoração reencontramos a nós mesmos e a nossa identidade, não obstante muitos anos transcorridos, os mil fatos vividos (Bobbio, 1997). A memória é considerada um importante suporte para solidificar consciências e construir identidades.

“Na memória se entrecruzam a lembrança e o esquecimento; o pessoal e o coletivo; o indivíduo e a sociedade, o público e o privado; o sagrado e o profano” (Neves, 1998, p. 218). Ao narrar uma memória, garantimos sua permanência reatualizada e ressignificada no presente.

Sendo assim, este estudo pretende fazer com que as narrativas registradas, oralmente ou por escrito, traduzam em palavras a consciência de memória no tempo e enunciem a possibilidade de mudança no atual cenário educacional. A investigação realizada no presente trabalho provoca indagações ao passado dos sujeitos participantes da nossa pesquisa. Legitimar os discursos desses sujeitos é fundamental como forma de transmissão das experiências vividas no cotidiano escolar de épocas e contextos diferentes.

10. A PESQUISA BASEADA EM QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS

A intenção da atual pesquisa é observar como o *bullying* escolar é percebido por estudantes e ex-estudantes da Educação Básica e quais as estratégias tomadas para enfrentá-lo. Para isso, organizamos questionários individuais com perguntas sobre as manifestações do *bullying* no cotidiano das escolas. Gil (2008) conceitua o questionário como

a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121)

Com base nas respostas obtidas pelos questionários destinados a estudantes e ex-estudantes da Educação Básica, iniciamos uma análise sobre as dificuldades e as possibilidades de enfrentamento ao *bullying* escolar. Neste sentido, almejamos comparar as atitudes tomadas pelas escolas do presente e do passado para prevenir e enfrentar esse tipo de comportamento socialmente construído.

Em função da pandemia da COVID-19 e, conseqüentemente, do isolamento social, o *Google Forms*¹⁶ apresentou-se como uma ferramenta eficaz para a pesquisa. Através desse aplicativo, produzimos o questionário, apresentando em seguida aos sujeitos participantes da nossa investigação. Gil (2008) reforça a ideia de que a construção de um questionário requer uma série de cuidados quanto à determinação do conteúdo das questões, à quantidade e ordenação das questões, entre outros. Na visão do autor, existem algumas limitações do questionário enquanto técnica de pesquisa, como a exclusão das pessoas que não sabem ler ou escrever e a impossibilidade de auxílio ao respondente quando este não entende corretamente as perguntas.

Em relação à forma, existem três tipos de questões: abertas, fechadas e dependentes (GIL, 2008). As questões abertas possibilitam ampla liberdade e oferecem espaço para os sujeitos participantes da pesquisa escreverem suas próprias respostas. As questões fechadas atribuem uniformidade às respostas, já que uma lista é apresentada aos respondentes com alternativas a serem escolhidas pelos mesmos. As questões dependentes somente fazem sentido a alguns respondentes, pois de acordo com a resposta que tenha dado a uma questão, o participante precisará responder o próximo item ou não; nesse caso, uma questão é

¹⁶ *Google Forms* é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo *Google*, empresa multinacional que oferece serviços online e softwares para download.

dependente em relação à outra. Sob este viés, o questionário elaborado para nossa pesquisa sobre *bullying* é composto por questões abertas e fechadas.

Quanto ao conteúdo, é preciso ter cuidado, pois “as questões podem se referir ao que as pessoas sabem (fatos), ao que pensam, esperam, sentem ou preferem (crenças e atitudes) ou ao que fazem (comportamentos)” (JUDD; SMITH; KIDDER, 1991, p. 229 apud GIL, 2008, p. 124). Dessa maneira, ao formular o questionário levamos em consideração os diferentes tipos de questões relacionadas ao conteúdo, tendo em mente que uma única questão, às vezes, engloba mais de uma das categorias citadas pelos autores.

Em nossa pesquisa, foram elaboradas questões sobre fatos, atitudes, comportamentos, sentimentos e padrões de ação. As questões sobre fatos referem-se a dados concretos e fáceis de precisar; as questões sobre atitudes são mais difíceis de ser respondidas, pois as pessoas podem não ter uma opinião ou uma atitude global sobre determinado assunto; as questões sobre comportamentos podem fazer as pessoas observarem a forma que se comportavam no passado ou que se comportam no presente e estabelecem indicador expressivo de um comportamento futuro em situações parecidas; as questões sobre sentimentos referem-se às reações emocionais das pessoas diante de fatos, fenômenos, instituições ou outras pessoas; as questões sobre padrões de ação estão relacionadas, de modo geral, aos padrões éticos do que deve ser feito e envolvem as considerações do que é praticado (GIL, 2008).

Alguns aspectos importantes a serem considerados na construção do questionário estão ligados à quantidade e à ordem das perguntas (GIL, 2002). O ideal é que o número de perguntas não seja excessivo, para não causar exaustão e impaciência ao respondente. No que diz respeito à ordenação, é necessário prestar atenção na influência que uma pergunta possui sobre a outra e saber incluir, adequadamente, perguntas consideradas “delicadas”. Gil (2008) indica algumas vantagens do questionário em relação, por exemplo, à entrevista:

- consegue atingir um número maior de pessoas;
- pode garantir o anonimato das respostas;
- permite que as pessoas o respondam no momento em que acharem mais conveniente;
- não expõe os respondentes à influência das opiniões.

No entanto, para obter informações mais detalhadas de como os(as) participantes da pesquisa percebem/percebiam o *bullying* no ambiente escolar, formulamos oralmente questões específicas e gravamos entrevistas com alguns destes sujeitos. Vale lembrar que 10 pessoas foram entrevistadas. Levando-se em consideração o período pandêmico, cada

entrevista (usada como adendo ao questionário) foi gravada a distância, por telefone, na forma de áudio. De acordo com Romanelli (1998),

a entrevista é uma relação diádica, que cria uma forma de sociabilidade específica, limitada no tempo, sem continuidade, em que, inicialmente, os parceiros da díade se defrontam como estranhos, pautados por uma alteridade que aparentemente não admite o encontro e que deve ser superada para que a matéria prima do conhecimento possa ser produzida durante esse encontro que transforma estranhos em parceiros de uma troca. (ROMANELLI, 1998, p. 125-126)

Como já foi citado, inicialmente, tínhamos a pretensão de desenvolver a pesquisa sobre *bullying*, no cotidiano do Ensino Fundamental I de uma escola municipal do Rio de Janeiro. Dessa forma, observaríamos as manifestações do *bullying* no ambiente escolar, assim como as estratégias e as necessidades práticas para preveni-lo e enfrentá-lo. Devido ao isolamento social causado pela pandemia de COVID-19, nossa pesquisa sofreu algumas alterações. No entanto, “mesmo quando a observação pode ser realizada, não é possível coletar dados sobre a totalidade ou sobre a maior parte das formas de relações que fazem parte da vida social do grupo estudado” (ROMANELLI, 1998, p. 124).

Nesse sentido, as dificuldades para utilizar a observação conduzem pesquisadores(as) a privilegiar a entrevista como instrumento básico de coleta de dados (ROMANELLI, 1998). É importante considerar a entrevista não como um produto, e sim como um processo da pesquisa. Da perspectiva antropológica, a entrevista é

processo de construção de dados sobre experiências diversas dos sujeitos e é expressa pela linguagem, constituindo um produto cultural. Como tal, o que está presente na fala do sujeito são fatos de duas ordens: descrições de acontecimentos vividos por ele e interpretações, ou representações, acerca dessas vivências. (ROMANELLI, 1998, p. 129)

Os acontecimentos vividos pelos(as) entrevistados(as) são retratados em suas falas por imagens e ideias constantemente reproduzidas na prática social. Essas representações atingem concretude nas falas gravadas, porém, seu conteúdo é algo em processo, não havendo uma concepção definitiva. Por esse motivo, o sujeito que fala tende a emitir, ao longo da entrevista, opiniões diversas e contraditórias sobre um mesmo tema (ROMANELLI, 1998).

Com a realização das entrevistas, tomamos cuidado para não invadir a privacidade dos(as) entrevistados(as). Nosso objetivo não é somente extrair informações dos sujeitos participantes, sem nada dar-lhes em troca. Nessa lógica, seguimos o pensamento de que

o pesquisador é também um mediador para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo. Através de diferentes perguntas, o entrevistador conduz o outro a voltar-se sobre si próprio em um processo no qual este procura lembrar-se de acontecimentos, datas, relações por ele vividas, de modo a compor um relato coerente e organizado para si mesmo e para aquele que o ouve. É porque procura relações que o pesquisador incita o outro a procurá-las e a organizá-las. (ROMANELLI, 1998, p. 126)

A mediação do(a) pesquisador(a) precisa levar o(a) entrevistado(a) a reencontrar fragmentos de uma identidade esquecida ou oculta dele(a) mesmo(a). É essencial que o(a) pesquisador(a) saiba escolher os fatos mais significativos da entrevista. Para isso, ele(a) deve possuir conhecimentos teóricos e ter a sutileza necessária para perceber a realidade que pretende analisar (EVANS-PRITCHARD, 1969 apud ROMANELLI, 1998).

Romanelli (1998) indica as limitações do recurso “entrevista” para se apreender os processos e a dinâmica da vida social, já que a entrevista consegue captar apenas as representações dos(as) participantes, não sendo suficiente para captar suas formas de conduta. Para Gil (2008), a utilização da entrevista em pesquisas apresenta vantagens e desvantagens. Se comparada ao questionário, por exemplo, a entrevista não exige que a pessoa entrevistada saiba ler ou escrever, permite que o(a) entrevistador(a) explique as perguntas, fazendo adaptações, se for necessário. Contudo, na entrevista é possível que as opiniões pessoais do(a) entrevistador(a) exerçam forte influência nas respostas do(a) entrevistado(a).

Para realizar a pesquisa sobre o tema *bullying*, apresentamos o questionário contendo uma introdução, a fim de levar aos respondentes explicações acerca dos objetivos deste estudo. Uma das questões que levantamos é sobre o fato de o sujeito participante desejar ou não que seu nome seja divulgado em nosso trabalho. Portanto, as pessoas que autorizaram a divulgação de seus nomes na pesquisa, poderão ser mencionadas no decorrer do texto. Nos casos de não autorização, usaremos nomes fictícios ao citar os depoimentos por escrito.

10.1. Questionário e entrevista: relatos e sentimentos compartilhados

No presente trabalho, o enfrentamento ao *bullying* é assumido como demanda do cotidiano das escolas. Logo, para que este estudo faça sentido na vida dos atores sociais da comunidade escolar, é preciso estabelecer uma relação com os sujeitos participantes da pesquisa. Isso posto, faz-se necessário considerar que “os sujeitos cotidianos, mais do que objetos de nossas análises são, de fato, também protagonistas e autores coletivos de nossas pesquisas” (ALVES e FERRAÇO, 2015, p. 306).

Neste ponto da pesquisa, nos debruçaremos em alguns relatos dos sujeitos participantes para tentar analisar suas percepções acerca das estratégias de enfrentamento ao *bullying* escolar. Com a aplicação dos questionários e a realização de entrevistas, organizaremos mais adiante as informações coletadas em grupos definidos de acordo com gênero, etapa escolar, entre outros. Não consideraremos os dados coletados somente como números e frases. Buscaremos uma interpretação aprofundada dos materiais, a fim de enxergar as histórias que estão sendo contadas.

Vale lembrar que certos participantes autorizaram ou desejaram que seus nomes fossem divulgados em nosso estudo. Aqueles que não concederam autorização ou não demonstraram desejo em revelar seus nomes serão mencionados no decorrer do texto com os nomes fictícios de *Respondente A*, *Respondente B*, *Respondente C* etc., pois “se as pessoas forem prevenidas de que sua identidade será preservada, deverão de fato permanecer anônimas. Isso corresponde a uma importante obrigação moral dos pesquisadores” (GIL, 2019, p. 132).

Com essa dinâmica, buscamos uma escrita que vá ao encontro de um movimento que tente superar a sistematização e o engessamento do conceito de pesquisa. De fato, “para comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados é indispensável uma nova maneira de escrever, que remete a mudanças muito mais profundas.” (ALVES, 2001 apud ALVES e FERRAÇO, 2015). Assume-se, desta forma, a importância de legitimar os discursos gerados pelos sujeitos que se propuseram a responder o questionário acerca das percepções do *bullying* escolar.

A seguir, apresentamos o vigésimo sexto item do questionário elaborado especificamente para este estudo.

Figura 1 - Item 26 do questionário do *Google Forms*

26) Se houve alguma atitude por parte da escola para tentar combater o "bullying", faça um breve relato, detalhando que ações foram tomadas, onde ficava a escola, quais pessoas contribuíram, qual era o tipo de "bullying" a ser tratado e se a situação foi resolvida.

.....

Fonte: A autora, 2020.

No recorte apresentado, temos uma questão aberta, onde o(a) respondente possui total liberdade para expressar suas observações a respeito das atitudes tomadas pelas escolas para

enfrentar o *bullying*. Nota-se que o conteúdo dessa questão está relacionado ao que as pessoas pensam, esperam, sentem, preferem e fazem. Nesse caso, uma só questão engloba todas essas categorias (JUDD; SMITH; KIDDER, 1991 apud GIL, 2008).

Em nosso estudo, reforça-se a ideia de que “aqueles que vivem, de fato, esses cotidianos são também *autores/autoras* dos discursos produzidos nas pesquisas com os cotidianos” (FERRAÇO, 2003, p. 168). Seguindo este pensamento, a partir deste momento, iniciaremos o mergulho em algumas narrativas obtidas pelo questionário formulado para esta pesquisa.

10.2. Narrativa 1: A importância do espectador

Começamos pela narrativa de um ex-estudante da Educação Básica que optou por ter seu nome divulgado no texto.

Uma colega, já cansada de me ver sofrendo bullying, falou para a mãe dela o que estava acontecendo. A mãe desta colega foi na escola e conversou com a diretora. Após isso, a diretora me chamou e pediu para que eu apontasse os responsáveis por praticarem o bullying. Eu delatei os alunos e a diretora foi conversar com eles ameaçando-os de punição caso persistisse o problema. Eu não tinha coragem de falar com meus responsáveis o que estava acontecendo e a atitude desta minha colega foi fundamental. (ADEMIR LUCIO)

O fato narrado ocorreu no período compreendido entre 1991 e 2000. Na época, o então estudante cursava o Ensino Fundamental II em uma escola pública do Rio de Janeiro. Através das respostas obtidas no questionário, observa-se que o adolescente sofria os seguintes tipos de *bullying*: verbal, moral, social, psicológico e físico. Cabe lembrar que o tema *bullying* chegou ao Brasil no fim dos anos de 1990 e início de 2000 (FANTE e PEDRA, 2008), portanto, ainda não tinha muita notoriedade, apesar de sua prática ter se feito sempre presente no ambiente escolar.

Nesse relato, algumas questões vieram à tona, como o papel desempenhado pelas famílias para enfrentar o *bullying*, a importância do diálogo, a postura adotada pelos espectadores e a necessidade de punir ou não os praticantes do *bullying* escolar. No caso observado, o cansaço e sofrimento causados pelo *bullying* não eram apenas do alvo, e sim de uma espectadora que desempenhou o papel de “defensora”, conforme classificação de Lopes Neto (2011).

No momento em que o(a) espectador(a) entra em ação, buscando de alguma maneira interromper a agressão, percebe-se quão significativo esse gesto se torna para o alvo. O caminho escolhido pela espectadora em questão foi o de comunicar à família sobre o que estava acontecendo com seu amigo. Lopes Neto (2011, p.88) diz que os(as) estudantes precisam saber que “uma das primeiras coisas a fazer quando surgem problemas de bullying é buscar a ajuda de um adulto em quem confiam e envolvê-lo no processo rapidamente”. A atitude da espectadora não foi a mesma do amigo que sofria *bullying*, pois, normalmente, o alvo hesita em envolver os adultos, talvez, por medo de receber críticas ou vergonha das intervenções piorarem a situação.

No que diz respeito às ocorrências de *bullying* no cotidiano das escolas, o envolvimento familiar mostra-se essencial para o debate, elaboração e execução das ações *antibullying*. No relato analisado, após saber que um estudante estava sofrendo *bullying*, a direção da escola optou por dialogar com o alvo e, em seguida, com os praticantes. No entanto, o diálogo com o grupo de estudantes que praticava o *bullying* parece ter sido num tom ameaçador. Caso as práticas agressivas continuassem, a escola puniria os praticantes. Lopes Neto (2011) considera as punições a crianças e adolescentes que praticam o *bullying* medidas graves, já que os mesmos necessitam ser tão apoiados quanto os(as) colegas que sofrem suas agressões.

Na conversa com a diretora, o então estudante Ademir Lucio delatou os “responsáveis” pelo *bullying*, ou seja, os possuidores de culpa, os culpados pelos atos violentos. Nesse aspecto, consideramos pertinente trazer os questionamentos “De maneira geral, há um responsável pela prática do *bullying*?”, “Quem seria o responsável?”, “De quem seria a culpa?”.

Diante dos casos de violência, um procedimento recorrente no âmbito escolar é a culpabilização, seja dos praticantes do *bullying*, seja das suas famílias ou da própria escola. Camargo (2015) alerta para o fato de que adotar essa postura não representa uma intervenção eficaz nos casos de violência entre crianças e jovens. Deste modo, percebemos a necessidade da problematização do *bullying*, considerando que, na escola, há diferentes elementos capazes de propagar as agressões.

10.3. Narrativa 2: *Bullying* ou racismo?

O próximo relato abarca um debate necessário, não apenas nas escolas, mas na sociedade como um todo, acerca da diferenciação entre *bullying* e racismo.

Lembro que minha professora conversava muito comigo porque eu puxava o cabelo de uma menina pretinha que fazia uns coques no cabelo, eu dizia que davam choque. Antigamente não se usava esse termo, era encarnação mesmo, mas a professora dizia que era feio porque a menina não gostava. Então lembro que a professora me deixava de castigo em pé virada pra parede. Eu morria de vergonha. (VÂNIA DOS SANTOS)

A situação relatada aconteceu numa escola da rede privada, em 1980, no estado do Rio de Janeiro. Na época, a relatante estudava no Ensino Fundamental I e, segundo a mesma, aquele tipo de prática entre crianças era visto nas escolas apenas como encarnação, isto é, gozação, zombaria.

Percebe-se a escola como espaço aglutinador de diferentes universos sociais, culturais, religiosos, étnicos, de gênero, de raça etc. Porém, não podemos generalizar, classificando todas as violências que ocorrem na escola como *bullying*. O racismo, por exemplo, não pode ser assumido pelo *bullying*. A generalização dessas categorias acaba funcionando como instrumento silenciador de manifestações racistas no ambiente escolar.

Para Schucman (2021), o preconceito e a discriminação estão sempre ligados às relações entre indivíduos, já o racismo diz respeito à estrutura social de dominação. Diferente do *bullying*, o racismo está previsto na Lei nº 7.716/1989, alterada pela Lei Federal 9.459/97, como crime contra a coletividade.

Observamos, no relato de Vânia dos Santos, que as frequentes atitudes tomadas pela estudante referiam-se ao tipo de cabelo da colega de turma. Quando as ofensas ou agressões praticadas estão relacionadas aos aspectos fenotípicos que caracterizam uma pessoa como negra, não se trata de *bullying*, e sim de racismo. Para Gomes (2005), um diferenciador do racismo é o fato de este ser “um comportamento, uma ação resultante da aversão [...] em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc.” (GOMES, 2005, p. 52).

Neste exato ponto do trabalho, percebo a capacidade que a pesquisa tem de nos provocar, de nos causar inquietações. Refiro-me à parte inicial deste estudo, a “apresentação”, quando levanto a hipótese de que minha mãe, possivelmente, sofria *bullying* na escola. O relato de Vânia dos Santos em diálogo com as reflexões de outras autoras fez com que eu repensasse sobre as narrativas de memória da minha mãe, que não era uma criança branca. Caso minha mãe não tivesse traços fenotípicos de uma pessoa negra, ainda assim, seria excluída pelos colegas da escola? Mesmo sendo pobre, nordestina, magra e tirando notas baixas nas provas, será que se ela fosse branca sofreria isolamento do grupo? Minha mãe sofria preconceitos, possuía marcas de diferenciação, fugia ao “padrão” estabelecido pela

sociedade. Então, nesta etapa da pesquisa, invalido a hipótese criada, inicialmente, e afirmo que “O nome do sofrimento da minha mãe era racismo.”.

O preconceito racial como vimos não é um problema recente e ocasiona divergências no âmbito educacional, gerando a exclusão social. Daí, a urgência para os(as) atuais profissionais da Educação discutirem a Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, para ressaltar a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira. Porém, o não cumprimento da lei torna-se um obstáculo para a discussão das questões raciais no Brasil.

Diante da situação relatada, nota-se que a professora procurou conversar com a estudante, na tentativa de fazer com que a mesma reavaliasse seus gestos agressivos com a colega. De acordo com o relato, é provável que o diálogo não tenha sido suficiente para resolver o problema, já que a escola adotou uma medida de punição, colocando a menina em pé e virada para a parede, como forma de castigá-la pelo mau ato. É importante que esse tipo de atitude seja problematizada e questionada, pois, atualmente, ainda se faz presente em algumas práticas docentes no cotidiano das escolas.

Vale salientar que os castigos escolares fazem parte de um sistema de controle de uma sociedade acometida do sentido da ordem. Muitos(as) professores(as) naturalizam suas práticas, afastando-se da reflexão pedagógica sobre suas escolhas. Por isso, baseando-se no relato apresentado, trago o seguinte questionamento “Que significado aquela professora e tantas(os) outras(os) atribuem aos castigos utilizados em sala de aula?”.

10.4. Narrativa 3: “Coisas de crianças”

Com base no próximo relato, apresentaremos algumas questões a serem pensadas e debatidas a respeito do *bullying* escolar.

Quando sofria o bullying na escola (estudava em Passos, MG), o assunto ainda era pouco discutido de fato. Não tratava como bullying, na época, e sim como “coisas de crianças”! Existiam as advertências que eram dadas pros alunos em casos de agressão, ou caso o aluno fosse à diretoria e relatasse algo que estivesse sofrendo. Porém não existia um acompanhamento real, e as advertências não assustavam os praticantes. Lembro que passei por várias situações, tantas foram que durante a minha 6ª série comecei a praticar bullying com um amigo meu, com a intenção de “aliviar” as opressões que eu sofria (o oprimido querendo ser o opressor)... Por sorte, as poucas vezes que fiz já me deixaram mal o suficiente pra entender que não gostava daquilo, e estava somente tentando me encaixar. Pedi desculpas pra pessoa a qual fiz isso, e continuamos amigos até hoje. Porém vi vários casos, que a escola não

deu atenção suficiente e acabaram tendo fins muito trágicos. (VINICIUS BUENO)

O pequeno texto gerado pelo então estudante Vinicius Bueno, em resposta ao questionário, aborda o fato de que por anos o *bullying* foi naturalizado e visto como “coisa de criança”. Sabemos que, na fase escolar, brincadeiras entre estudantes deixam o ambiente mais leve e descontraído. No entanto, existem as chamadas “brincadeiras de mau gosto” que, a nosso ver, não deveriam sequer ser consideradas como brincadeiras. A partir do instante que o ato de brincar gera constrangimento, abuso ou humilhação, a diversão é deixada de lado e a suposta brincadeira transforma-se em violência, podendo ser pontual ou recorrente. Fante (2005) relembra que foi preciso nomear o *bullying* para que o interpretassem de outra maneira, não mais considerando esse tipo de violência escolar como gozação entre estudantes ou atitude própria do seu processo de amadurecimento.

Nas respostas de Vinicius Bueno ao questionário, o mesmo relata que foi alvo de *bullying* na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e no Ensino Fundamental II. No contexto pandêmico, respeitando o isolamento social, recorreremos à “entrevista” para obter informações mais detalhadas sobre alguns pontos levantados por Vinicius Bueno no questionário. Ao ser “entrevistado”, o então estudante conta que sofreu *bullying* em diferentes escolas. Ainda de acordo com sua narrativa, em casos de agressão eram dadas advertências aos estudantes que praticavam *bullying*. Durante a entrevista, Vinicius Bueno explicou que as advertências eram dadas da seguinte forma: oralmente (pelo professor, diretor etc.) e por escrito (que gerava um processo de “ocorrência”).

Autores e autoras discorrem sobre as medidas punitivas tomadas em relação ao *bullying* escolar. Para eles(as), ações, tais como advertência, castigo e suspensão, não são capazes de modificar um ambiente violento e, apenas, dão a falsa impressão de que o problema foi resolvido. Pegoraro (2010) considera que a punição evidencia um cenário de dominação e poder entre quem a aplica e quem a recebe, e isso não oferece qualquer tipo de reflexão sobre o ato praticado.

Em seus estudos, Moz e Zawadski (2007) traduzem a ineficácia das punições, pois, com o tempo, estudantes agressores acostumam-se às práticas punitivas, mostrando indiferença e recebendo as mesmas como um desafio. O pensamento das autoras segue a mesma lógica da narrativa de Vinicius Bueno, que fala sobre as advertências não assustarem mais os *bullies*. Talvez a falta de acompanhamento real por parte das escolas, mencionada

pelo então estudante, não permita a resolução dos conflitos a fim de promover a efetiva responsabilização e mudança no comportamento de estudantes praticantes de *bullying*.

Tomando por base as informações obtidas no questionário, Vinicius Bueno sofreu, durante a Educação Básica, *bullying* dos tipos: verbal, moral, psicológico, físico, material e virtual. O então estudante relata que, para “aliviar” as opressões que sofria, desejou ocupar o papel de opressor, por isso, passou a praticar *bullying* com um amigo. Ele conta que sua intenção era a de “aliviar” as opressões pelas quais passava, porém, por não se sentir bem no papel de *bully*, se desculpou com o amigo e a amizade entre eles permanece até hoje.

Segundo pesquisas de Lopes Neto (2011), é possível que o estudante ora sofra *bullying*, ora pratique. A este grupo é dada a classificação de alvos/autores. Normalmente, os alvos/autores usam a agressividade como instrumento de reação às práticas de violência, rejeição e humilhação pelas quais já passaram.

Quanto à posição de espectador do *bullying* ocupada por Vinicius Bueno, o mesmo relata ter observado casos que não receberam a devida atenção da escola e que acabaram tendo fins trágicos. Em entrevista, o jovem relembra dois casos drásticos numa mesma escola: um menino do Ensino Fundamental II tentou se suicidar por sofrer *bullying* e outro menino, também ocupando a posição de alvo no Ensino Fundamental II, levou uma faca para a escola e atingiu gravemente o colega que praticava o *bullying*.

Silva (2010) observa que, embora sejam menos frequentes, os casos de tentativa de suicídio e de homicídio entre as pessoas que sofrem tal prática ocorrem “quando os jovens-alvo não conseguem suportar a coação dos seus algozes. Em total desespero, essas vítimas lançam mão de atitudes extremas como forma de aliviar seu sofrimento” (SILVA, 2010, p. 32). A gama de atitudes maldosas advinda dessa violência específica pode trazer prejuízos irreversíveis aos envolvidos.

10.5. Narrativa 4: Brigas são inaceitáveis

A seguir, temos um pequeno texto obtido através do questionário. Nele, a pessoa que narrou o episódio optou por não ter seu nome divulgado, por isso, a trataremos como “Respondente A”.

Só eram tomadas atitudes quando se agravava uma briga. Por exemplo, punição aos aplicantes e divisão da turma, mas é muito fraco. Porém, lembro de haver um concurso de desenho com o tema bullying, por parte da professora de Artes. A votação foi secreta pela escola, toda uma iniciativa interessante. (RESPONDENTE A)

Essa narrativa traz a seguinte reflexão: a escola é capaz de tolerar meses (e até anos) de *bullying*, porém, não consegue aceitar uma briga entre estudantes. Estamos nos referindo ao fato mencionado pelo(a) “Respondente A”, quando diz que a escola somente tomava medidas de enfrentamento ao *bullying* quando ocorriam brigas. Ou seja, enquanto o *bullying* acontecia de forma discreta, nenhuma estratégia era executada. Isso nos faz pensar que a briga entre estudantes pode ser gerada por um motivo pontual ou recorrente. Quando os motivos são recorrentes, é possível que a briga aconteça a partir do momento em que o alvo do *bullying* passe a reagir, revidando com violência física às agressões praticadas por seus pares.

Em 2011, um vídeo com cenas de *bullying* teve repercussão mundial. Trata-se da cena que foi gravada dentro de uma escola na Austrália, em que o adolescente Casey Heynes, cansado de sofrer agressões dos colegas, decide reagir. Na gravação, um adolescente com idade aproximada a de Casey Heynes, mas com estatura inferior à sua, começa a socá-lo. Em seguida, Casey Heynes tenta impedir os socos, segura o menino, suspende e arremessa fortemente o mesmo contra o chão. O episódio foi gravado por adolescentes que faziam parte do grupo de praticantes do *bullying*. Provavelmente, os *bullies* pretendiam divulgar nas redes sociais as imagens que serviriam para constranger e ridicularizar Casey Heynes; só não esperavam que o alvo reagisse daquela maneira.

Ao saber do ocorrido, a ação tomada pela escola australiana foi a de suspender os dois envolvidos. Essa atitude reforça a ideia de que muitas vezes há omissão por parte da direção, dos(as) professores(as) e dos(as) demais profissionais da escola sobre o que acontece entre os estudantes (MEIRELLES, 2011). Supõe-se que a escola não agiu de forma preventiva, portanto, não conseguiu evitar as constantes agressões e humilhações que o adolescente vinha sofrendo no ambiente escolar. Além de não impedir que novos casos como esse acontecessem, a suspensão dos adolescentes ainda mascarou o *bullying* por trás da violência evidenciada, não contribuindo para que os mesmos refletissem sobre a questão.

Assim como ocorreu no caso “Casey Heynes”, as ações realizadas pela escola do(a) “Respondente A” não foram eficazes para conter o *bullying* em seu cotidiano. No relato, os mecanismos apresentados pela escola foram: divisão da turma e punição aos praticantes de *bullying*. Quanto a dividir turmas, trata-se de um movimento que envolve toda a dinâmica/gestão da sala de aula e necessita favorecer o processo de socialização, ensino e aprendizagem dos(as) educandos(as). Percebemos também, mais uma vez, que a punição tem sido algo tão naturalizado na prática docente. Com isso, parece urgente que a cultura escolar seja repensada, para que

possamos mudar de um modelo de culpa para um modelo de responsabilidade, que possamos deixar de perseguir culpados e promovamos encontros restaurativos, que passemos da imposição de decisões unilaterais para estabelecer mecanismos processuais de diálogo, e que o castigo possa dar lugar, preferencialmente, à reparação do dano. (UNESCO, 2010, p. 157-158)

Vivemos numa sociedade seletiva, que se organiza em torno da competição e a escola acaba reproduzindo isso em suas práticas curriculares. Estimular a cooperação e a solidariedade, não propor atividades escolares capazes de diminuir o próximo são mecanismos que podem ajudar na reformulação do currículo. No que se refere ao *bullying*, reconhecer a sua existência é o primeiro passo para o seu enfrentamento.

O(a) “Respondente A” cita uma iniciativa da escola onde estudava, envolvendo o tema *bullying* que, a seu ver, foi interessante. Para conhecer melhor tal iniciativa, realizamos com ele(a) uma “entrevista”. O(a) então estudante, ao ser “entrevistado(a)”, destacou o concurso de desenhos sobre *bullying*, proposto pela professora de Artes, como algo inovador, pois aquela escola não costumava promover concursos artísticos, de canto, de dança etc. Podiam participar da atividade estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Os desenhos eram identificados por números e ficavam expostos num mural próximo à secretaria, na entrada do colégio. Havia uma urna para que as pessoas votassem em seus desenhos favoritos.

Em um determinado momento da “entrevista”, o(a) “Respondente A” relembra a cerimônia que ocorreu no auditório da escola para premiar os três desenhos mais votados. Com isso, percebemos como as práticas escolares são orientadas pelos princípios da competição, ou seja, como a cultura escolar recebe influência de uma sociedade que está cada vez mais pautada pela competitividade. Candau 2008 ressalta que “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturalizada’, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade” (CANDAUI, 2008, p. 13).

Ao perguntar sobre o destino que os desenhos tiveram após o concurso, o(a) “Respondente A” conta que os mesmos ficaram guardados na sala da direção. Como sugestão, o(a) ex-estudante diz que a escola poderia tê-los aproveitado de alguma forma e comenta que toda a dinâmica serviu para as pessoas, na época, conhecerem o significado do termo *bullying*, tendo em vista que a atividade aconteceu em 2006. Em sua opinião, apesar de ter sido uma iniciativa interessante, o impacto causado pelo movimento do concurso foi mais forte nos(as)

estudantes que sofriam do que nos(as) estudantes que praticavam o *bullying*, pois os conflitos permaneceram no cotidiano escolar.

10.6. Narrativa 5: *Bullying* e assédio moral

Neste momento, analisaremos a narrativa que traz a história de uma estudante da década de 90, alvo de *bullying* moral e social, numa escola pública do Rio de Janeiro. Veja:

No meu caso, a escola não tomou qualquer atitude ou desenvolveu qualquer iniciativa para coibir a prática de bullying comigo. Até um professor praticou. Eu tinha 15 anos, estava grávida e ninguém falava comigo, as meninas, os meninos, os professores. Só uma professora se preocupava comigo, de História, o resto nem ligava. Depois de uns meses, eu comecei a faltar direto, queria ficar lá fora, porque eu me sentia uma leprosa lá dentro da escola. Ia ao banheiro e ouvia as garotas falarem de mim. “Coitada, burra, estúpida, se ferrou, bem feito pra essa branquela.” Sabe o que é você passar 6 meses na escola que ninguém fala contigo?! E falavam antes da minha gravidez. Foi horrível, fiquei reprovada, perdi meu bebê aos 7 meses e saí da escola. Sei bem o que sofri. Passei anos para confiar nas pessoas na faculdade, no trabalho, na vida, tudo. Isso é muito sério. (CRISTIANE DE ALMEIDA)

Logo no início, Cristiane de Almeida narra que não percebia as ações da escola para enfrentar o *bullying*. Ela engravidou durante a adolescência e, a partir daí, passou a sentir-se excluída pelos(as) colegas e pelos(as) professores(as), exceto a professora de História. Antes da gravidez, todos(as) falavam com ela, normalmente. Para saber qual a postura adotada pela então professora, frente às agressões de *bullying* que a ex-estudante sofria, recorreremos à “entrevista”. No relato oral, Cristiane de Almeida conta que a professora de História dedicava uma atenção especial a ela e que tentava conscientizar os(as) demais estudantes sobre o fato de estarem a excluindo.

Embora o *bullying* seja um assunto bastante comentado, é comum que as pessoas o confundam com outros tipos (não menos importantes) de violência. É interessante frisar, na narrativa de Cristiane de Almeida, a parte em que a mesma queixa-se de um professor ter praticado *bullying* com ela. Retomando as concepções sobre o *bullying* apresentadas em nosso estudo, vimos que se trata de um fenômeno social que representa “um conceito utilizado pela comunidade científica para referir determinadas relações de violência, sejam físicas ou psicológicas, entre colegas em diferentes ambientes e contextos, entre eles, o escolar” (Antunes, 2010, p. 34). Sendo assim, não seria possível o professor praticar *bullying* com a estudante, pois esse tipo de violência ocorre somente entre colegas/pares.

Devido à relação hierárquica estabelecida entre professores(as) e alunos(as), tudo leva a crer que ocorria entre Cristiane de Almeida e seu professor um possível assédio moral do modo vertical. O assédio moral é conceituado como toda e qualquer conduta abusiva, manifestando-se por comportamentos, palavras, atos, gestos ou escritos que possam trazer danos à personalidade, à dignidade ou à integridade física e psíquica de uma pessoa (TST, 2019). Sobre o formato vertical do assédio nas instituições de ensino, Gallindo (2009) explica que um dos tipos é o assédio descendente, ou seja, quando o(a) assediador(a) é o(a) professor(a) e a vítima é o(a) aluno(a).

No entanto, os(as) agentes desse tipo de assédio vão além de professores(as), podendo englobar direção e demais profissionais do estabelecimento. No assédio vertical descendente, são comuns as discriminações e as críticas por parte dos(as) professores(as) ou dos(as) demais profissionais da escola, em relação a estudantes. Ao ser “entrevistada”, Cristiane de Almeida fala que sofreu mais pelo abandono dos(as) professores(as) do que pelas atitudes imaturas dos(as) colegas. A ex-estudante considera que, se o corpo docente agisse efetivamente, a prática do *bullying* teria sido coibida. Em sua opinião, a falta de homogeneidade no posicionamento dos(as) profissionais da educação facilitou e contribuiu para a prática de violência com as minorias naquela escola, fossem as de estudantes grávidas, de estudantes negros(as), de estudantes gordos(as) etc. Quando perguntamos à ex-estudante se ela contava aos seus responsáveis o que estava acontecendo no ambiente escolar, a mesma diz que não chegou a dialogar com a família sobre o assunto.

Há em nossas escolas um senso comum que instrui os(as) responsáveis/familiares a não darem a devida atenção às reclamações feitas pelos(as) estudantes sobre a postura de professores(as) ou outros membros da instituição escolar. Esse aspecto da nossa formação educacional faz com que as reclamações das crianças/adolescentes sejam desconsideradas e, com isso, prejudica-se a identificação de um provável assédio moral descendente. Tanto o assédio moral quanto o *bullying* são formas de violência que podem gerar consequências sérias às vítimas. No caso citado, após passar por tais situações, Cristiane de Almeida introduziu-se num processo depressivo, acarretando em sua recusa para frequentar às aulas e confiar nas pessoas.

10.7. Narrativa 6: A função social da escola

No relato que se segue, o sujeito participante não autorizou a divulgação de seu nome, portanto, chamaremos essa pessoa de “Respondente B”.

No ensino infantil (na época eu devia ter uns 4/5 anos), uma menina da minha classe ficava me beliscando, roubando meus pertences e de vez em quando cortava meu cabelo(inclusive essa garota rasgou minha blusa, não me pergunte como, nem minha mãe entende esse caso até hoje). Pra resumir, a menina me empurrou na hora do recreio e me machucou feio, depois de alguns dias meu responsável foi saber do ocorrido, mas a diretora da escola era tia da menina, e por isso encobriu a garota dizendo que havia sido um mal entendido. No final de tudo eu saí da escola e nada foi resolvido. Naquela época eu não falava sobre as coisas que estavam acontecendo comigo, mas eu me traumatizei tanto que quase todas as vezes que me falavam que era pra eu ir pra escola, eu começava a vomitar, chorava, fazia birra, me escondia etc. Depois que saí daquela escola eu passei por 3/4 outras novas. Cheguei a comer no banheiro por causa do bullying que sofria na internet e pessoalmente (6ºano)... ficar excluída das brincadeiras(4/5anos), ter que escutar diversas grosserias de companheiros de classe e ainda tentar pedir ajuda aos professores e eles fazerem vista grossa. (Isso aconteceu em quase todas as escolas que passei.) Pra ser sincera, sinto saudades nenhuma, e se o papel da escola era fazer os alunos socializarem entre si e aprender algo legal, a escola falhou, tudo que me fez foi querer sumir da sociedade, gastar o dinheiro da minha mãe à toa pra eu esquentar cadeira em algum lugar da sala de aula e gastar dinheiro com remédio antidepressivo. (RESPONDENTE B)

Essa narrativa apresenta as dificuldades de uma pessoa que estudou em algumas escolas da rede privada do Rio de Janeiro e sofreu *bullying* de diferentes tipos, exceto o *bullying* sexual, durante todas as etapas da Educação Básica. O que chama a nossa atenção é o fato de o(a) “Respondente B” não ter percebido qualquer mecanismo das escolas para enfrentar ou prevenir o *bullying*. Pelo contrário, em uma das instituições seu responsável procurou a direção, após saber que o(a) então estudante havia sido empurrado(a) por uma colega na hora do recreio, mas nada foi feito. Apesar de as situações terem acontecido entre os anos de 2001 e 2020, período em que já havia leis *antibullying*, as escolas não tomaram as atitudes necessárias.

De acordo com o relato, por ter um parentesco com a menina que cometia os atos, a diretora da escola ignorou o ocorrido, não reconhecendo que a atitude violenta refletia a prática de *bullying* presente naquele ambiente. Por trás do empurrão, havia uma sequência de ações anteriores, tais como beliscões, furtos, destruição de pertences, e os(as) profissionais do estabelecimento não tiveram a sensibilidade de perceber aquela dinâmica ou, então, optaram apenas por observar. Lopes Neto (2011) fala que os professores tendem a ignorar o *bullying*, ou por não saberem o que fazer, ou por pensarem que as próprias crianças devem procurar soluções para seus problemas. Essa omissão traduz o despreparo profissional e institucional para lidar com as situações que envolvem o *bullying* escolar.

Há também o silêncio por parte dos(as) estudantes. Alvos e espectadores, por vezes, não reagem nem buscam ajuda com alguém de sua confiança. Para Fante (2015), a postura passiva dos espectadores pode estar relacionada ao medo que sentem em defender os agredidos e de tornarem-se os próximos alvos ou, então, ao prazer de pertencerem ao grupo dominante, já que testemunham as ações dos agressores e não tomam qualquer atitude que contrarie os *bullies*.

Diante dos episódios de *bullying*, alguns adultos atuam como observadores, sem apresentar nenhuma reação, por não saberem lidar com o conflito (FANTE, 2015). Isso talvez explique o porquê de muitos(as) estudantes alvos de *bullying* não buscarem ajuda com os(as) professores(as) ou familiares, pois deduzem que haverá insensibilidade no que se refere ao sofrimento pelo qual estão passando. Este pensamento caminha em direção ao relato do(a) “Respondente B”, quando conta sobre a ausência de apoio docente no que se referia aos seus problemas. No texto, o(a) então estudante diz que em, praticamente, todas as escolas por onde passou, os(as) professores faziam vista grossa¹⁷ para os casos de *bullying*. A omissão tanto de professores(as) quanto de alunos(as) só contribui para o crescimento da violência escolar entre pares.

Em função dos ataques sofridos desde a Educação Infantil, da falta de apoio e da ausência de estratégias das escolas para lidar com o problema, o(a) “Respondente B” traduz, em sua narrativa, toda angústia que passara na infância e na adolescência. Tantos anos como alvo de *bullying* podem fazer com que situações mais extremas ocorram, “como a fobia escolar, em que o medo, a ansiedade e as manifestações depressivas incapacitam crianças e adolescentes para frequentar a escola” (LOPES NETO, 2011, p. 44). As consequências duram um longo tempo, conforme o(a) “Respondente B” relata em seu texto.

Ao fim da narrativa, o(a) estudante questiona o papel social da escola e aponta suas falhas, já que a escola, como instrumento de educação, deveria garantir os direitos e cobrar os deveres de cada um, fazendo com que todos os estudantes se respeitassem (MOREIRA; CANDAU, 2003). A escola não deve ser apenas o local que transmite conhecimentos, muitas vezes “engessados”; é sua função colaborar com o processo de construção e formação da identidade de crianças e jovens. É preciso fazer com que os(as) alunos desenvolvam suas percepções de mundo por meio de diálogos, questionamentos, respeito ao próximo etc. Nessa dinâmica, pensar sobre as marcas de diferenciação que desvalorizam, desqualificam e geram

¹⁷ Fingir não ver as coisas; deixar passar como que despercebido; ver sem querer ver; ignorar o que foi visto.

preconceitos serve para desafiar o desenvolvimento de violências, como o *bullying*, no cotidiano escolar.

10.8. Narrativa 7: Punição e diálogo

O texto a seguir é de um estudante do Ensino Médio que relembra a época em que sofria *bullying* verbal no Ensino Fundamental I de uma escola pública carioca.

Os alunos que praticavam bullying sofriam uma punição. A escola ficava no estado do Rio. As pessoas que contribuíram para enfrentar o bullying foram: os professores, diretores, inspetores, coordenadores etc. O bullying era verbal, foi tratado e o problema foi resolvido. (IGOR DO VALLE)

Em suas respostas ao questionário, o jovem indica a punição e o diálogo como estratégias adotadas pela escola em que estudava para coibir o *bullying*. Do ponto de vista do estudante, as atitudes da escola em relação às violências praticadas foram eficazes. Em “entrevista”, procuramos saber de que modo os praticantes eram punidos. Igor do Valle destacou a suspensão como uma das formas punitivas aos *bullies*. No que se refere ao diálogo como mecanismo de enfrentamento aos conflitos, o estudante diz que dialogavam com a equipe pedagógica somente os praticantes e os alvos do *bullying* escolar. Portanto, a ação não envolvia todo o alunado.

Numa perspectiva intercultural, o diálogo entre diferentes sujeitos e diferentes grupos retrata a postura ativa do educar para a paz. Nessas relações dialógicas, tenta-se resolver os conflitos de acordo com cada realidade. É válido reforçar a ideia de que a interculturalidade “não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas pra enfrentá-los” (CANDAU, 2003, p.148). Para que, de fato, haja uma troca significativa através do diálogo, é fundamental que as partes envolvidas estejam predispostas à abertura de novos olhares, novos fazeres, novos saberes.

Com suporte em Freire (1988), lembramos que o papel do(a) educador(a) na dinâmica do diálogo não é falar sobre a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias maneiras de agir, ou tentar impô-la, e sim confrontar a sua com a do educando(a). Logo, quando se faz “bancária” a educação funciona como um depósito, uma transferência, uma transmissão de valores e conhecimentos e, assim, a ação educativa torna a fala do(a) educador(a) algo

incompreensível e distante para os(as) educandos(as). Neste sentido, a educação bancária mantém e estimula a contradição entre educandos e educadores.

Ao adotar medidas punitivas aos praticantes de *bullying*, a escola age de forma repressiva, revelando autoritarismo. O ato de punir é uma maneira superficial que encontram para “resolver” os conflitos e se dá de forma contraditória, já que os diálogos realizados anteriormente entre educadores(as) e educandos(as) deveriam servir para uma conciliação. Tal procedimento (punição) é incompatível com a proposição da instituição escolar em realizar diálogos voltados a uma cultura de não violência. Porém, Lopes Neto (2011) explica que a escola pode usar a punição como ferramenta para tentar dar mais segurança a testemunhas e alvos. Na “entrevista”, Igor do Valle afirmou que, após ter conversado com a direção, o fato de saber que os praticantes do *bullying* seriam punidos deixaram-lhe mais seguro no ambiente escolar.

10.9. Narrativa 8: *Bullying*, uma prática recorrente

Analisaremos, agora, a narrativa de uma pessoa com, aproximadamente, 60 anos de idade e que na década de 70 cursava o Ensino Fundamental II numa escola pública do Rio de Janeiro.

Eram feitas reuniões com os responsáveis e eram dadas punições aos praticantes. Mas sempre voltavam a fazer o bullying. Principalmente com xingamentos e apelidos maldosos. (MARIA DA PENHA DE OLIVEIRA)

Num período em que os estudos sobre *bullying* estavam apenas no início pelo mundo afora, a então estudante Maria da Penha de Oliveira já percebia a frequência com que colegas de escola eram insultados(as), ofendidos(as) e perseguidos(as) por seus pares. Nos anos 70, com o pioneirismo das pesquisas de Dan Olweus, esses comportamentos, como os referidos pela ex-estudante, passaram a ser associados ao termo *bullying*.

De acordo com Fante (2015), o ato de apelidar um(a) colega, por exemplo, pressupõe determinado poder, pois para que o apelido seja “aprovado” pela maioria é essencial que a iniciativa seja tomada pela parte que domine o grupo. Sabemos que os apelidos fixam uma nova identidade às pessoas, dando destaque a alguma característica que, normalmente, é interpretada como deficiência, diferença desvantajosa ou desonrosa. Na maioria dos casos, a identidade atribuída ao apelidado tende a humilhá-lo, a ridicularizá-lo. Os apelidos estigmatizadores funcionam como rótulos que depreciam o outro.

Embora não houvesse uma nomenclatura para classificar o tipo de violência observado por Maria da Penha de Oliveira em sua escola, a então menina conseguia perceber que tratava-se de atos recorrentes entre o grupo. Do mesmo modo, longe de haver leis que abordassem o tema, o estabelecimento de ensino desenvolveu algumas estratégias na tentativa de resolver o problema. Além das reuniões com os responsáveis e das punições aos praticantes, havia também diálogo com os estudantes, conforme citado no questionário.

Fante (2015) destaca a importância da escola e das famílias dos(as) estudantes tomarem consciência de que são responsáveis pelo combate ao *bullying*, a fim de favorecer a criação de políticas que minimizem os efeitos individuais e coletivos desse fenômeno. O movimento de aproximação entre as duas instituições (escolar e familiar) é fundamental para a elaboração e a execução das ações *antibullying*.

Mais uma vez, o diálogo e a punição surgem como estratégias escolares para coibir os atos de violência entre estudantes. Em relação à punição, a narrativa de Maria da Penha de Oliveira serve para constatar que a prática docente associada aos castigos escolares perdura por um longo tempo na história da educação brasileira, tendo em vista que a situação narrada ocorreu há cerca de 50 anos.

Para Candau, Lucinda e Nascimento (1999), o diálogo é considerado um instrumento privilegiado de enfrentamento à questão da violência. Através da linguagem é possível transformar a realidade. As autoras argumentam que existe a comunicação pela ação e a comunicação pela palavra. Ao adquirir confiança na palavra, deixa-se de lado o uso da violência física como forma de expressão e manifestação.

No entanto, os mecanismos utilizados pela escola em questão não eram satisfatórios, pois a mesma relata que as práticas sempre voltavam a acontecer. Sendo a forma indireta uma manifestação mais discreta e menos explícita do que a forma direta do *bullying* (Chalita, 2008), a ex-estudante conta que os xingamentos e os apelidos maldosos, talvez por não serem tão facilmente identificados, tornavam-se recorrentes no ambiente escolar. É válido reforçar que, apesar de manifestar-se de modo menos evidente, o *bullying* indireto é tão maléfico quanto o *bullying* direto.

10.10. Narrativa 9: Vigilância

Neste momento, vamos observar o conteúdo do texto gerado por um ex-estudante da Educação Básica de uma escola da rede privada do Rio de Janeiro.

Estudei na década de 90... em um colégio particular que tinha bastante vigilância... então, não havia espaço para esses atos. Havia “zoação”, mas nada agressivo ou constante em uma só pessoa. (RODRIGO SILVA)

Primeiramente, é importante trazer a informação, obtida pelo questionário, de que Rodrigo Silva diz nunca ter presenciado, praticado ou sofrido *bullying* escolar. O ex-estudante conta que havia “zoação” no grupo, mas nada que fosse agressivo ou que ocorresse com frequência a uma só pessoa. Procurando uma definição específica para a gíria brasileira “zoação”, encontramos “tirar sarro de alguém; zombar jocosamente, sem más intenções; perturbar, irritar” (ZOAÇÃO, 2022).

Como já vimos, os primeiros critérios para diferenciar o *bullying* de outros tipos de brincadeiras entre estudantes foram estabelecidos por Olweus (1978), após pesquisa envolvendo professores(as), alunos(as) e seus familiares. A observar:

Dan Olweus, pesquisador da Universidade de Bergen, desenvolveu os primeiros critérios para detectar o problema de forma específica, permitindo diferenciá-lo de outras possíveis interpretações, como incidentes e gozações ou relações de brincadeiras entre iguais, próprias do processo de amadurecimento do indivíduo. (FANTE, 2005, p. 45)

Ações repetitivas constantes contra uma mesma pessoa, ausência de motivos que justifiquem as atitudes e desequilíbrio de poder são alguns destes critérios. Por vezes, o *bullying* tem se camuflado nas brincadeiras próprias da infância/adolescência, e é neste ponto que os(as) profissionais da educação precisam se debruçar, a fim de terem a sensibilidade e a atenção necessárias para diferenciá-lo de outras manifestações comuns entre crianças e adolescentes.

Sabemos que as brincadeiras consideradas de “mau gosto”, disfarçadas de um duvidoso senso de humor, sempre estiveram presentes no ambiente escolar. Cabe a cada escola não mais tolerá-las e reconhecer que as mesmas podem causar exclusão e discriminação entre os(as) estudantes. Sobre os desafios do cotidiano escolar, Esteves (2015) diz:

Ensinaos aos nossos estudantes que as diferenças que nos constituem devem ser respeitadas e o *bullying* age no desrespeito a essas diferenças. Então, não é o comportamento *bullying* que é novo, mas o que vem mudando é a maneira como concebemos as nossas diferenças. A diversidade que desafia a escola cotidianamente vem nos conduzindo a não aceitar mais determinados tipos de ofensas como se fossem brincadeiras. (ESTEVES, 2015, p.51)

O grande dificultador para que o *bullying* seja reconhecido, de fato, como um grave problema presente em nossas escolas é a naturalização de comportamentos violentos, ou seja, quando a comunidade escolar banaliza a violência, não admitindo que práticas humilhantes e agressivas, por exemplo, sejam consideradas atos de violência. Muitos estudantes consideram o *bullying* como “brincadeiras” normais que fazem parte do cotidiano escolar, por isso apresentam dificuldades em perceber suas manifestações.

Mesmo sendo uma prática antiga, o tema *bullying* só ganhou notoriedade no Brasil a partir da década de 90. Neste mesmo período, Rodrigo Silva cursava o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio numa escola particular carioca, onde, a seu ver, não havia espaço para atos de *bullying*. O então estudante acredita que a ausência das práticas de *bullying* em sua escola se dava pelo fato de haver vigilância naquele ambiente. Procurando saber quais eram os tipos de vigilância que ocorriam, realizamos uma “entrevista” com Rodrigo Silva.

Segundo informações trazidas pelo ex-estudante, a escola em que estudava tornava-se um ambiente com certo controle, devido à presença de inspetores. Para ele, a inspeção de alunos(as) e a presença de um segurança na porta da escola eram fatores que impediam as manifestações do *bullying* escolar. Rodrigo Silva considera que, nos dias de hoje, a possibilidade de instalação de câmeras na escola resultaria em um espaço ainda mais controlado. Sabemos que a escola mencionada pelo ex-estudante localizava-se no Rio de Janeiro, porém o seu pensamento vai ao encontro do que determina a legislação de caráter fiscalizador do estado de Roraima (Lei n.º 894/2013), que conjectura a instalação de câmeras de monitoramento nos estabelecimentos de ensino para assegurar a integridade física de estudantes em relação ao *bullying*.

Ao perguntar, na “entrevista”, se em algum momento Rodrigo Silva percebia um incômodo por parte daqueles(as) que recebiam a “zoeira”, o mesmo explica que não recorda nenhum caso de agressão severa, de *bullying*. No entanto, o ex-estudante admite que sempre há um incômodo, pois a pessoa somente sofre a “zoeira” se reagir mal a ela. Como característica de autores típicos do *bullying*, Lopes Neto (2011) diz que costumam satisfazer-se em causar danos e sofrimentos a outros colegas. Neste sentido, Rodrigo Silva entende que quando a pessoa “zoada” se incomoda, acaba dando prazer àquela que está praticando a “zoeira”.

No questionário, como já mencionamos, Rodrigo Silva conta que a “zoeira” em sua escola não era algo agressivo. Em entrevista, o ex-estudante diz que, na sua concepção, “zoeira” agressiva é a agressão física, psicológica, que causa choro ou sentimento de medo na pessoa. Ele fala que não possuía colegas com fobia escolar, ou seja, com medo intenso de

frequentar a escola, não conseguindo permanecer no ambiente onde as lembranças são traumatizantes (SILVA, 2010). Para a autora em questão, uma das causas deste tipo de fobia é a prática do *bullying*.

Ao ser “entrevistado”, Rodrigo Silva reconhece que talvez tenha se expressado mal no questionário, ao dizer que não havia agressividade na “zoação” praticada em sua escola. No decorrer da “entrevista”, o ex-estudante reformula seu pensamento e passa a interpretar a “zoação”, mesmo aquela que considerava inofensiva, também como uma forma de agressão. Nessa lógica, concordamos com Romanelli (1998) quando diz que a mediação realizada pelo(a) entrevistador(a) permite que o sujeito observe sua história por outro ângulo, refletindo sobre o meio social e suas relações.

10.11. Narrativa 10: Revidar a agressão

A próxima narrativa é de uma ex-estudante, com deficiência física, que foi alvo de *bullying* em escola pública, durante o Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II.

No meu lugar de quem sofreu bullying a lembrança que tenho é de punição dos que competiam o ato. E de certa forma eu também era punida porque acabava acertando a perna dos meninos com a minha bota ortopédica. (JACQUELINE MIRA)

Em seu relato, no questionário, Jacqueline Mira recorda-se de quando sofria *bullying* escolar, no período compreendido entre os anos de 1981 e 2000. A então estudante fala que se, por um lado, os praticantes do *bullying* eram punidos, por outro, ela também era, por revidar as agressões verbais que sofria. Na busca por informações mais detalhadas sobre o relato escrito de Jacqueline Mira, optamos por “entrevistá-la”. Na “entrevista”, a ex-estudante explica que nasceu com pé torto congênito (PTC), isto é, uma alteração nos ligamentos, músculos, tendões e ossos do pé. Por isso, em sua infância, fazia uso de uma bota ortopédica como parte do tratamento pós-cirurgias as quais era submetida.

Ao ser “entrevistada”, a ex-estudante afirma que era alvo de *bullying* escolar devido ao fato de usar bota ortopédica. Ela fala que a bota tinha um *design* que chamava a atenção das crianças, pois era pesada e tinha uns acabamentos em ferro que davam sustentação ao pé com deficiência. Prudente (2015) indica o alvo do *bullying* sendo, geralmente, aquele que o agressor considera diferente ou que foge ao padrão estético estabelecido pelo grupo. Com a deficiência no pé direito, Jacqueline Mira era encarada por algumas pessoas, no ambiente

escolar, como “diferente”. McLaren (1997) fala da importância que precisa ser dedicada à questão da “diferença”, pois esta é um produto da história, da cultura, do poder e da ideologia.

Segundo informações obtidas no questionário, Jacqueline Mira diz que era alvo de *bullying* verbal, social e psicológico. Em sua percepção, tentavam combater o *bullying* na escola: professores(as), diretores(as), coordenadores(as), orientadores(as), inspetores(as) e alunos(as). Além das punições, a escola realizava diálogos com os(as) estudantes e reuniões com os(as) responsáveis como estratégias para inibir tal prática. No entanto, a ex-estudante ressalta, em sua “entrevista”, quão importante foi para ela e para os(as) demais colegas o convívio entre eles(as) no ambiente escolar.

Jacqueline Mira acredita que o fato de os(as) estudantes terem convivido entre si tornou-se até mais proveitoso do que, por exemplo, a estratégia de conversar com os(as) responsáveis. Para ela, através desse convívio todos(as) puderam perceber que a pessoa com deficiência não se resume ao estereótipo que lhe é atribuído. Com o tempo, Jacqueline Mira notou uma mudança positiva no comportamento dos(as) colegas que costumavam atacá-la e, a seu ver, isso se deve ao contato direto que mantiveram com ela, no dia a dia, dentro da escola. Tardin (2018) sugere que um ambiente escolar inclusivo não deva ser somente aquele que possui crianças/adolescentes com deficiência, mas um espaço em que as relações humanas sejam privilegiadas e as diferenças valorizadas.

Embora Jacqueline Mira não ocupasse a posição de praticante do *bullying* no ambiente escolar, a mesma relembra que era punida por agredir fisicamente os *bullies*. As práticas educacionais do castigo, como punição aos estudantes, refletem, segundo Carvalho, M., Morais e Carvalho, B. (2019), o modelo de sociabilidade que impõe as formas de pensar, de agir e de se comportar. A ex-estudante conta que os(as) colegas a chamavam de perna de pau e de aleijada, termo este repleto de preconceitos e que já foi bastante usado para se referir à pessoa com deficiência física. Jacqueline Mira revidava os insultos usando a sua bota ortopédica para chutar as pernas dos(as) meninos(as) que a apelidavam e, com isso, costumava ficar de castigo na sala da direção. Hoje, a então estudante compreende que aquela era a maneira encontrada, na época, para expressar sua insatisfação e, ao mesmo tempo, demonstrar que não era tão frágil quanto imaginavam.

Novamente, nos deparamos com a cultura da punição no ambiente escolar. Fazemos parte de uma sociedade que tem o hábito de premiar e castigar, e, muitas vezes, as escolas reproduzem isso em seus processos de verificação da aprendizagem e no que diz respeito aos comportamentos dos(as) estudantes no estabelecimento de ensino. A presença das práticas de punição na educação vai contra o ato educativo voltado para uma cultura de paz

(CARVALHO, M.; MORAIS, CARVALHO, B., 2019). É preciso encerrar esse costume, ainda naturalizado por muitos(as) professores(as), que busca o controle/domínio dos(as) estudantes.

10.12. Narrativa 11: Crescimento pessoal

Trazemos, agora, o relato de uma jovem que sofreu *bullying* no Ensino Fundamental II de uma escola particular do Rio de Janeiro e que só deixou de ser alvo dos ataques no Ensino Médio, quando foi estudar numa escola da rede pública.

Foram tantas coisas que aconteceram comigo que não tenho forças para contar, eu fui na secretaria reclamar dos xingamentos constantes e a coordenadora falou que fazia parte do meu crescimento pessoal. Desde então fiquei calada, e tudo melhorou depois que fui para uma escola pública no ensino médio. (ISABEL FRANCISCO)

O início da narrativa de Isabel Francisco acessa acontecimentos do passado repletos de uma emoção que a impossibilita de recontar, com detalhes, sua experiência de vida enquanto aluna do Ensino Fundamental II. Smolka (1997) sugere problematizar como a memória se inscreve na palavra, como as práticas se estampam no discurso e como o objeto da emoção humana perdura ou se esvai.

Supõe-se que as tantas coisas que a estudante diz terem acontecido com ela refiram-se não somente aos insultos, calúnias, abusos, exclusões e perseguições que sofria na escola particular, mas também à negligência da instituição em relação ao seu sofrimento. Quando um(a) estudante que sofre *bullying* decide parar de sofrer em silêncio e procura a ajuda de um familiar ou membro da escola, espera-se que alguma atitude seja tomada no sentido de fortalecer o alvo e dar-lhe segurança. Contudo, Fante e Pedra (2008) destacam a omissão, o despreparo, o descaso, a falta de interesse e de comprometimento dos(as) profissionais da educação como fatores que facilitam as ocorrências do *bullying*.

De acordo com o relato, no momento em que Isabel Francisco vai à secretaria da escola relatar os xingamentos dos quais era alvo, a coordenadora diz que tudo aquilo serviria para o seu crescimento pessoal. Normalmente, há uma expectativa de que a escola ajude os(as) alunos a conquistarem a tranquilidade física/mental necessária para o seu crescimento e desenvolvimento (Fante, 2015). No entanto, ao adotar essa postura, a coordenadora da instituição escolar, além de frustrar a estudante, gera um silêncio que só serve para permitir a continuidade das agressões e para oprimi-la emocionalmente.

Ao calar-se diante da queixa de Isabel Francisco, a escola silencia não apenas a estudante, mas também a sua própria voz que deveria ser de reflexão e leitura crítica do mundo, apagando a possibilidade de denúncia do *bullying*, um problema social grave e complexo. Louro (2000) parte do princípio de que quando se está numa guerra, a omissão sempre favorece o dominante. Nessa lógica, a autora afirma que o silêncio significa uma tomada de posição ao lado de quem já detém a autoridade e legitimidade.

Com as respostas do questionário, temos a informação de que, naquela escola, havia *bullying* de todos os tipos e que Isabel Francisco, além de alvo, ocupava a posição de espectadora. A jovem esteve naquela particular sofrendo e observando práticas de *bullying*, recentemente, entre os anos de 2011 e 2020. Vivemos numa época em que este assunto tem recebido grande destaque na mídia e na sociedade, havendo leis *antibullying* em vigor no âmbito federal, estadual e municipal. Ainda assim, a então estudante narra não ter percebido qualquer tipo de estratégia de conscientização, prevenção ou enfrentamento ao *bullying*, na escola particular em que estudou.

10.13. Narrativa 12: Apoio familiar

Destaca-se, na próxima narrativa, a importância do apoio familiar no enfrentamento ao *bullying*.

Uma das vezes que sofri bullying foi em uma escola particular, na qual eu era aluna nova e não conhecia ninguém e ao invés de integrar, me excluíram e chegaram a me insultar por não ser da mesma situação financeira que eles. Minha mãe entrou em contato com a escola, que por sua vez tentou conversar com os alunos praticantes dos insultos, entretanto nada mudou. Depois de algumas idas dos meus responsáveis, o caso se resolveu. O papel da escola foi o de realizar algumas conversas e atividades de integração. (DANIELE PRUDÊNCIO)

O caso relatado ocorreu entre os anos de 2001 e 2020, quando Daniele Prudêncio cursava o Ensino Fundamental I e o Ensino Fundamental II, em escolas da rede privada do Rio de Janeiro. A então estudante diz ter sido, nessa fase escolar, alvo de *bullying* verbal, moral e social. Ela conta que, ao começar a estudar em uma dessas escolas, não foi bem recebida pelos(as) colegas. Em sua interpretação, a exclusão e os insultos pelos quais passara referiam-se ao fato de suas condições financeiras serem inferiores as do grupo.

Geralmente, quando crianças/adolescentes constroem sólidas relações de amizade e fecham-se em seus grupinhos, passam a estabelecer critérios de exclusão (FANTE, 2015).

Os(as) excluídos(as) tendem a ser aqueles(as) que fogem ao padrão estético ou comportamental imposto pelo grupo. Os motivos pelos quais os praticantes escolhem seus alvos são sempre injustificáveis. Ser novato(a) na escola e ter uma condição socioeconômica considerada diferente são exemplos de vertentes deste tipo de exclusão. Por apresentar tais características, Daniele Prudêncio se viu ocupando a posição de alvo do *bullying* no ambiente escolar e agiu de maneira correta ao buscar a ajuda dos seus pais para enfrentar o problema (LOPES NETO, 2011). Para o autor, a melhor defesa é a intervenção precoce.

Ao descobrir que a filha estava sofrendo *bullying*, a mãe de Daniele Prudêncio foi até a escola. Daí, a importância de uma criança/adolescente procurar um adulto confiável com sincera disposição de ajudar-lhe. Observa-se que “somente os jovens que possuem confiança em si e apoio de seus familiares conseguem, quando vitimados, romper o silêncio que alimenta o bullying e denunciar seus agressores” (SILVA, 2010, p. 172). Após o contato com a família da menina, a escola promoveu um diálogo com os *bullies*, mas, a princípio, as práticas de violência não cessaram.

Em virtude da persistência da família, retornando ao estabelecimento de ensino para tentar resolver a situação, a jovem afirma que deixou de ser alvo dos ataques. A escola adotou como estratégia *antibullying* a apresentação de palestras/vídeos sobre o tema em questão, além de realizar reuniões com os(as) responsáveis dos(as) praticantes de *bullying* e dialogar com toda a turma sobre os conflitos.

Na percepção de Daniele Prudêncio, os agentes *antibullying* da escola foram os(as) professores(as), os(as) diretores(as), os(as) coordenadores, os(as) orientadores e os(as) inspetores. A jovem não incluiu os(as) alunos(as) nesta lista. Isto pode ser um indicador de que as escolas precisam ter uma atuação mais direta com os espectadores do *bullying*, pois como as agressões costumam acontecer disfarçadamente, para que os adultos não percebam, seria interessante fazer com que a plateia dos ataques os identificasse desde o início e agisse de forma a contê-los.

O fato é que boa parte dos espectadores não sabe o que fazer diante dos conflitos. É importante lembrar que os “observadores podem influenciar diretamente na ocorrência de bullying, seja intervindo e ajudando os alvos, seja apoiando e incentivando os autores” (LOPES NETO, 2011, p. 55). Por isso, é essencial que as escolas construam mecanismos *antibullying* que envolvam os espectadores na resolução dos problemas, destacando positivamente, frente ao grupo, o protagonismo desse público. Essas ações fortaleceriam a cooperação, a empatia, o respeito e a confiança dentro da dinâmica escolar.

10.14. Narrativa 13: A contribuição do esporte

A seguir, uma ex-estudante da Educação Básica narra o episódio, tido por ela como o mais marcante, em que fora agredida fisicamente por uma colega dentro da escola.

A situação mais marcante para mim foi quando estudava num colégio particular. Como eu era estudiosa, tímida e quase não tinha amigos, a menina que eu considerava como melhor amiga começou a ser popular e me deu um tapa na cara, pois eu me neguei a "matar aula" com ela. Eu fiquei paralisada, sofri e chorei muito! O inspetor me viu chorando e nos levou para a direção. Quando eu estava lá, fiquei assustada achando que eu seria punida. Mas todos foram bem atenciosos e chamaram os responsáveis. A menina levou suspensão e fomos direcionadas a fazer esportes na escola. Viramos atletas da escola. Cada uma em uma modalidade. Nunca mais nos falamos. Mas a reencontrei em um torneio entre faculdades. Nós duas nos tornamos professoras de Educação Física. Certamente, o esporte me ajudou a ser mais sociável, além de me tornar mais confiante e segura. E ela também melhorou o comportamento na escola. (LUANA RIBEIRO)

No relato, apresentado em resposta ao questionário, a ex-estudante fala sobre sua timidez, sua dedicação aos estudos e sua baixa popularidade na fase escolar. Para Silva (2010), essas características se enquadram às das vítimas típicas, que “apresentam pouca habilidade de socialização. Em geral são tímidas ou reservadas, e não conseguem reagir aos comportamentos provocadores e agressivos dirigidos contra elas” (SILVA, 2010, p.37). Pelo questionário, Luana Ribeiro informa que foi alvo de *bullying* verbal, psicológico, físico e material. Os ataques aconteceram entre os anos de 1992 e 1997, em escolas da rede pública e privada do Rio de Janeiro, durante o Ensino Fundamental II.

Entramos em contato com a ex-estudante, propondo-lhe uma “entrevista”, onde a mesma daria maiores detalhes a respeito do episódio de *bullying* narrado. A princípio, Luana Ribeiro perguntou se poderia participar da “entrevista” respondendo as perguntas por meio de digitação, ao invés de responder gravando sua voz. Explicamos que os áudios com suas respostas seriam utilizados somente na transcrição para esta pesquisa, porém, para deixá-la mais confortável, aceitamos sua proposta. No dia combinado para realizar a “entrevista”, Luana Ribeiro, por livre e espontânea vontade, resolveu superar sua timidez e decidiu que gravaria os áudios para responder as nossas perguntas. Seguimos o pensamento de Almeida (2009), ao compreender que

esse trabalho com a oralidade pressupõe , antes de mais nada, um relacionamento entre pesquisador e a pessoa entrevistada, uma troca entre dois sujeitos que “negociam” entre si a possibilidade de amplitude e o diálogo entre o passado e o presente. Uma vez que a rememoração acessa

acontecimentos do passado que trazem conteúdos de lembranças muitas vezes carregadas de emoção; isso exige cuidado do entrevistador que precisa buscar estabelecer uma relação de confiança na comunicação entre pesquisador e entrevistado, para fluir o diálogo sincero. (ALMEIDA, 2009, p. 39)

Em “entrevista”, obtivemos a informação de que a então amiga de Luana Ribeiro a agrediu fisicamente apenas uma vez. Em outros momentos, a mesma passou a utilizar apelidos e deboches para atacá-la. Emocionada, a ex-estudante afirmou que lembra, perfeitamente, do dia em que sofreu a agressão física e admitiu que, mesmo com o passar do tempo, ainda tem dificuldade para tocar nesse assunto.

O episódio da escola particular, que na opinião de Luana Ribeiro foi o mais marcante, ocorreu num andar situado entre as salas de aula e, devido ao olhar atento de um funcionário do estabelecimento, as duas estudantes foram encaminhadas à direção. Lá, a equipe pedagógica dedicou uma atenção especial ao caso, convocando uma reunião com os(as) responsáveis das estudantes. Em consequência de seu ato violento, a menina foi suspensa da escola. Outra estratégia realizada foi a apresentação de palestras e vídeos na instituição escolar, abordando o tema “violência”, tendo em vista que, na década de 90, o *bullying* ainda não era um assunto comentado.

Dentre os membros da escola que se debruçaram sobre o problema para tentar solucioná-lo estão os(as) inspetores(as), os(as) professores(as), os(as) diretores(as) e os(as) coordenadores(as). Inclusive, uma das soluções viáveis partiu da professora de Educação Física. Estamos nos referindo ao encaminhamento das duas estudantes ao setor de esportes. Luana Ribeiro foi direcionada à natação, enquanto a outra menina passou a praticar handebol.

Ao assumir uma abordagem mais pedagógica, o esporte reconhece o(a) aluno(a) não apenas como um(a) competidor(a) repleto(a) de habilidades físicas, e sim como um ser humano integral que socializa, que respeita e que exerce sua cidadania. Para desenvolver essas habilidades nas crianças/adolescentes, é essencial que a escola não reproduza o esporte de forma totalmente competitiva e que não dificulte as relações de inclusão, cooperação, respeito e compreensão (BRACHT, 1986).

Neste sentido, a maneira encontrada pela escola de Luana Ribeiro para enfrentar as práticas de *bullying* mostrou-se eficiente, ainda mais que as meninas foram direcionadas a esportes praticados coletivamente, que, normalmente, geram entre os(as) participantes a sensação de pertencimento ao grupo. E este é um fator importantíssimo para recuperar a

autoestima dos alvos de *bullying*. Do mesmo modo, o esporte coletivo é capaz de promover nos praticantes sentimentos de empatia, trabalho em equipe e valor da amizade.

No decorrer da “entrevista”, Luana Ribeiro relembra que os elogios que recebia dos(as) professores(as), por ser considerada uma boa aluna, despertavam sentimentos ruins nos(as) colegas, que a atacavam, tentando diminuí-la. A partir do momento que passa a fazer parte da equipe de natação da escola, a então estudante começa a socializar e a construir amizades sólidas. Luana Ribeiro destaca a postura adotada por sua treinadora, a professora de Educação Física. De acordo com os relatos, era uma professora atenciosa, preocupada com o bem-estar dos(as) estudantes e que trabalhava em prol da união do grupo. Por fim, Luana Ribeiro afirma que, ao se tornar uma atleta escolar, passou a ter mais confiança em si mesma e, com isso, sua autoestima ficou elevada. Neste sentido, acredita-se que a prática de esporte tenha contribuído para que a estudante deixasse de ser alvo de *bullying* na escola.

10.15. Narrativa 14: Problemas extraescolares

Neste relato, temos uma ex-estudante que ocupou na Educação Básica os papéis de alvo, praticante e espectadora do *bullying* numa escola pública do Rio de Janeiro.

Só chamaram minha mãe e a fizeram assinar a ocorrência. O problema não foi resolvido, pioraram as situações, porque meus problemas eram extraescolares e descontava tudo na escola. As brigas continuaram e os insultos também. (JULIANA MOURA)

Quanto ao papel de espectadora, a ex-estudante diz ter presenciado *bullying* de todos os tipos, exceto o virtual, da Educação Infantil até o Ensino Médio. No Ensino Fundamental I, ora Juliana Moura sofria o *bullying*, ora praticava. Já no Ensino Médio, a então estudante apenas ocupava a posição de alvo do *bullying*. Seguindo o pensamento de Lopes Neto (2011):

A participação de cada criança ou adolescente diante de situações de bullying é dinâmica e circunstancial. Não há como estabelecer critérios rígidos sobre o comportamento adotado pelos indivíduos. Ninguém agride o tempo todo ou é agredido a todo o momento. Os estudantes transitam entre a figura de agentes ativos autores e/ou alvos, e a de testemunhas passivas. (LOPES NETO, 2011, p. 37)

Através do questionário, vimos que, entre 1991 e 2000, Juliana Moura esteve praticando *bullying* verbal, moral, social, psicológico e físico, enquanto cursava o Ensino Fundamental I. Em “entrevista”, a então estudante conta que a prática do *bullying* era algo

normal naquela escola. Realmente, brigas e agressões entre alunos(as) são uma forma de violência muito presente no cotidiano escolar (CANDAUI; LUCINDA; NASCIMENTO, 1999). Na concepção das autoras, de tão frequentes, essas manifestações acabam sendo banalizadas ou vistas como normais para a faixa etária dos(as) envolvidos(as).

Ao ser “entrevistada”, a ex-estudante relembra as diversas vezes que sua mãe era chamada a comparecer à escola. Juliana Moura diz que as ocorrências que sua mãe assinava eram por conta do *bullying* que ora ela praticava, ora ela sofria. Em sua opinião, a ida da responsável ao espaço escolar fazia com que sua relação com os(as) colegas piorasse. Lopes Neto (2011) fala sobre o medo e a vergonha que, normalmente, os(as) envolvidos(as) nos conflitos sentem, por temer “possíveis críticas de seus pais ou recear por intervenções que piorem a situação” (LOPES NETO, 2011, p. 87).

No caso analisado, a então estudante explica que tinha problemas em casa, com seus pais. Era uma família com muita violência, muitas agressões. Conforme Juliana Moura disse em entrevista, toda a agressividade do ambiente familiar era refletida na escola. Para Cardia (1997), “famílias onde há violência entre seus membros têm alta probabilidade de estarem socializando os filhos para a violência” (CARDIA, 1997, p. 40).

Se as crianças convivem com pessoas agressivas no seu dia a dia, podem reproduzir essa agressividade no espaço escolar. Fante (2015) explica que o comportamento agressivo da criança pode ser intensificado ou reduzido de acordo com o seu ambiente familiar. Da mesma forma, se é extremamente mimada em casa por seus responsáveis, acaba reagindo de forma agressiva quando um(a) professor(a) tenta impor limites em alguma atividade pedagógica.

No Ensino Médio e também no Ensino Fundamental I, a ex-estudante ocupou a posição de alvo de todos os tipos de *bullying*, menos o sexual. Além de punir os(as) praticantes, de dialogar com os(as) estudantes e de reunir-se com os(as) responsáveis dos alvos e dos praticantes de *bullying*, Juliana Moura explica que sua escola até abordava o tema violência, mas não a escolar. Falava-se em violência na sociedade, de modo geral. Embora admita que as escolas por onde passou optaram por diferentes estratégias de enfrentamento ao *bullying*, Juliana Moura diz que as atitudes não foram suficientes para cessar os conflitos.

Diante deste panorama, a ex-estudante reconhece o envolvimento do corpo docente e do corpo discente, assim como o dos(s) demais profissionais das escolas, para tentar resolver o problema. Seguindo o pensamento de Silva (2010), quando diz ser “imprescindível que os pais encontrem tempo para uma convivência saudável com seus filhos, estabelecendo um diálogo permanente sobre suas vidas, dúvidas, angústias, expectativas e o universo ao seu

redor” (SILVA, 2010, p.171), na opinião de Juliana Moura, o(a) responsável pelo(a) aluno(a) será sempre o grande agente para mudar a situação.

10.16. Narrativa 15: “Encarnação”

Apresentamos, agora, a narrativa de uma pessoa que diz nunca ter presenciado, sofrido ou praticado *bullying* na fase escolar.

Na minha época de escola, não me recordo de ser dada a devida atenção ao bullying. Nem tinha esse nome ainda, chamávamos de "encarnação". Ou eu que não estava "ligada" nisso e passava despercebido. Eram bem raros os casos mais sérios das "encarnações". E quando aconteciam, os inspetores, professores e diretores intervinham, quando chegavam até eles. Mas não sei dizer as medidas tomadas, pois ficavam restritas aos envolvidos. A não ser quando ocorria suspensão e sentíamos a falta do colega. (FABIANA MADEIRA)

A ex-estudante menciona, em sua narrativa, a inexistência da nomenclatura *bullying* na época em que frequentava a escola. Tendo em vista que Fabiana Madeira concluiu a Educação Básica na década de 1990 e que, no Brasil, as pesquisas sobre o tema *bullying* ganharam força somente a partir do ano 2000, era comum considerarem os comportamentos agressivos das crianças/adolescentes como “encarnações”. Anteriormente, os estudos sobre violência no ambiente escolar em nosso país tinham outro foco. A observar:

*Uma mudança no caráter das práticas de violência estudadas, que passaram de depredações, furtos e invasões de prédios escolares para agressões verbais, físicas e ameaças, encerra o século XX e inaugura o século XXI com o estudo de um tema cuja discussão atualmente cresce tanto nas universidades quanto nas escolas e na mídia: o *bullying*, como é conhecido hoje no Brasil, ou, simplesmente, intimidação e violência entre pares. (ANTUNES, 2010, p. 28-29)*

Neste ponto do trabalho, ressaltamos a postura de Fabiana Madeira que aceitou participar de nossa pesquisa, mesmo tendo a percepção de que nunca presenciara, sofrera ou praticara o *bullying*, enquanto estudante da Educação Básica. Diferentemente dela, outras duas pessoas que também não se veem como espectadora, alvo ou praticante do *bullying* agradeceram o convite, mas disseram que não participariam da pesquisa por considerarem não ter contribuições para este estudo. Uma das pessoas em questão tem, aproximadamente, 70 anos de idade, portanto vivenciou um período escolar em que o tema não era abordado. A outra pessoa está na faixa etária próxima dos 40 anos e também interpretou que não teria

muito a acrescentar na pesquisa, pelo fato de não reconhecer a existência do *bullying* durante sua fase escolar.

Em seu relato, a então estudante relembra que poucos eram os casos de “encarnações” considerados graves. A seu ver, na escola pública em que estudava, a intervenção nos conflitos partia dos(as) inspetores(as), professores(as) e diretores(as). No entanto, as estratégias que Fabiana Madeira conseguia perceber por parte da escola eram as suspensões dos(as) estudantes que cometiam os atos. Fora isso, Fabiana Madeira comenta que as ações tomadas restringiam-se apenas aos envolvidos nos conflitos, isto é, não havia naquela instituição de ensino um trabalho direcionado à prevenção da violência escolar, as medidas eram somente corretivas. Para Lopes Neto (2005), ações preventivas contínuas nas escolas são fundamentais para evitar e reduzir a violência social.

Em consonância com as medidas de intervenção e prevenção à violência na escola, Araújo, Coutinho, Miranda e Saraiva (2012) sugerem que o enfrentamento ao problema não perpassasse somente pela relação entre o agressor e o agredido. Deve-se levar em consideração o entorno social de todas as partes envolvidas, assim como a realidade, a subjetividade e as características culturais de cada integrante do grupo.

10.17. Narrativa 16: Deboches e preconceitos

A seguir, temos a narrativa (apresentada no questionário) de uma pessoa que, além de estar no papel de quem sofria o *bullying*, também ocupava a posição de espectadora, durante o Ensino Fundamental II de uma escola pública carioca, entre os anos de 1991 e 2000.

Era um bullying social, com deboches da classe social e preconceito da etnia. No caso dos nordestinos, devido à sua cultura e linguagem.
(FABRICIA FIGUEIRA)

Em “entrevista”, a então estudante nos contou que era alvo de *bullying* escolar, por possuir hábitos culturais do Nordeste, já que seus pais eram nordestinos. Em sua lembrança, os(as) profissionais da escola que mais intervinham eram os(as) professores(as) e os(as) inspetores(as). Fabricia Figueira diz que, independentemente, do local da escola em que ocorriam os episódios de *bullying*, o(a) adulto(a) que presenciava sempre orientava e conversava com os(as) alunos(as) sobre a questão do respeito. Além de ensinar crianças/jovens a se respeitarem, é importante pensar o currículo em uma abordagem crítica do multiculturalismo:

Um currículo inspirado nesta concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isto possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas e através das relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão. (SILVA, 2009, p. 89 apud IVENICKI; SANTIAGO, 2016, p. 290-291)

Ao ser “entrevistada”, a ex-estudante explicou que as ações da escola no enfrentamento ao *bullying* não eram, necessariamente, punições. A seu ver, profissionais da escola não puniam, e sim chamavam a atenção, repreendiam aqueles(as) que faziam a “brincadeira errada”, conforme a mesma se referiu ao *bullying*, durante a entrevista. Segundo a mesma, tais estratégias deram certo e as práticas discriminatórias cessaram.

O relato de Fabricia Figueira levanta questões importantes a serem abordadas, dentre elas os ataques sofridos pelas pessoas nascidas nos estados brasileiros da região Nordeste. O(a) nordestino(a) costuma ter o seu jeito de falar desmerecido e a sua inteligência subestimada no nosso país. Em escolas das regiões Sul e Sudeste, muitas vezes, o *bullying* com o(a) nordestino(a) se manifesta por comentários maldosos disfarçados de “brincadeira”, causando constrangimento, humilhação e insegurança aos alvos.

Para interpretar a maneira como o povo do Sul/Sudeste enxerga o Norte/Nordeste do Brasil, recorreremos aos estudos do antropólogo norte-americano Roy Wagner (2010), que se debruça no entendimento de que as opiniões e os julgamentos são reproduzidos em sociedade de acordo com uma cultura idealizada. Por exemplo, as representações que a mídia faz do povo do Nordeste acabam por anular a diversidade cultural e étnica da região. Em especial, nas obras televisivas de ficção, a imagem do(a) nordestino(a) é representada de modo estereotipado e banal, com personagens quase sempre folclorizados, caricatos, alegóricos, exóticos e sem instrução. E é neste ponto que o preconceito em relação a nortistas e nordestinos se dá de forma tão naturalizada.

Percebe-se que “A mídia se transformou, até certo ponto, na grande mediadora e mediatizadora e, portanto, em substituta de outras interações coletivas” (CANCLINI, 2011, p. 286). Portanto, não só a escola, mas a sociedade e a mídia precisam assumir o seu papel de trabalhar para combater todos os tipos de discriminação. Sendo a identidade do sujeito nordestino construída a partir de uma cultura que padroniza o sudestino, Candau (2011) fala sobre o silenciamento das culturas não dominantes:

A construção dos estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de

base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades. (CANDAU, 2011, p.242)

Quando, em sua narrativa, Fabricia Figueira informa que os(as) estudantes nordestinos(as) eram alvos de *bullying* devido à sua cultura e linguagem, considerando-se feio, engraçado ou errado o jeito pelo qual se expressavam, percebemos que o que estava em jogo ali não era a língua, mas a pessoa que falava aquela língua e a região geográfica de onde a pessoa vinha (BAGNO, 1999). Evidencia-se que as regiões, além de políticas, são produtoras de sentidos num esquema de representação cultural, ou seja, se o Nordeste não é reconhecido em sua pluralidade e em sua riqueza, e o consideram atrasado, pobre ou subdesenvolvido, as pessoas que lá nasceram também serão assim classificadas.

Além de crianças e adolescentes serem zombados(as) e excluídos(as) por conta da cultura nordestina, Fabricia Figueira afirma que havia também em sua escola o *bullying* referente à classe social. Isso comprova que “além das características físicas de um indivíduo, sua condição de vida e o grupo social ao qual pertence também são fatores que o colocam como alvo” (ANTUNES, 2010, p. 46). No cotidiano escolar, o *bullying* é validado pelo comportamento dos praticantes com base nas hierarquias de dominação e exclusão.

Um trecho da narrativa da ex-estudante que merece devida atenção é alusivo ao preconceito ocasionado pela etnia que, segundo Santos-Silva et. al. (2010), refere-se ao âmbito cultural. Dessa forma, um grupo étnico define-se por afinidades linguísticas, culturais e semelhanças genéticas. Já para os praticantes de *bullying*, a ideia de etnia está relacionada somente à cultura e, ao sofrer os ataques, os alvos recebem apelidos etnocêntricos. Essa é mais uma situação em que percebemos o preconceito como causa do *bullying*.

10.18. Narrativa 17: Persistência na gozação

No relato a seguir, um ex-estudante da Educação Básica reconhece que o *bullying* sempre existiu, tendo mudado somente o nome, e relembra a época em que fazia o papel de alvo, praticante e espectador dos conflitos.

Apenas mudou o nome ao longo do tempo, antes era a gozação sem limites. Às vezes, dependia de como era recebido pela vítima, mas a persistência na gozação acaba levando ao isolamento do mesmo.
(ANGELO ALVES)

Angelo Alves estudou em escolas da rede pública e privada do Rio de Janeiro, tendo sofrido, praticado e observado o *bullying*, durante o Ensino Fundamental I e o Ensino Fundamental II, entre os anos de 1991 e 2000. Já no Ensino Médio, o então estudante esteve apenas como espectador. Para ele, no que se refere aos conflitos escolares, a única diferença que há entre a época em que era estudante e os dias de hoje é o fato de terem dado o nome *bullying* a algo que ele mesmo nomeava como “gozação sem limites”.

Segundo Olweus (1978) e Fante (2015), o *bullying* é tão antigo quanto a própria instituição escolar. Ocorre que, mesmo tendo estado sempre presente no interior das escolas, este comportamento antes era visto como brincadeira comum entre crianças/adolescentes. Com o passar do tempo, o *bullying* ganhou destaque na mídia e na sociedade, por conta dos estudos e pesquisas dedicados a aperfeiçoar seu conceito. Concordamos, então, que o *bullying* sempre existiu, porém,

nos últimos anos, nossos olhares estão mais atentos para o conteúdo e para as consequências desse comportamento. Esse processo só foi iniciado porque a temática da diferença vem ganhando força e constituindo-se em uma fonte de direitos a serem reivindicados. (ESTEVEVES, 2015, p. 40)

De acordo com a narrativa do ex-estudante, a “gozação sem limites” poderia ser considerada grave, dependendo de como o alvo recebesse a então “brincadeira”. Em relação às crianças/jovens que sofrem tais práticas, “a situação pode se agravar por não disporem de recursos, status ou habilidade para reagir ou fazer cessar o *bullying*” (LOPES NETO, 2011, p. 43).

Conforme o próprio Angelo Alves informou no questionário, quando a “gozação” era exagerada, ele sempre saía em defesa da vítima, pois, a seu ver, a persistência nesses atos poderia levar ao isolamento da parte vitimada. Essa postura adotada pelo ex-estudante constata que, por vezes, ele ocupava uma posição considerada rara, a de espectador defensor, isto é, a posição de quem busca proteger o alvo ou interromper a agressão (SCOREL; BARROS, 2008). Nas escolas por onde Angelo Alves passou, os(as) estudantes e todos os membros da equipe pedagógica agiam para evitar/combater episódios de *bullying*. As ações mais tomadas eram os diálogos com estudantes e reuniões com os seus responsáveis.

10.19. Narrativa 18: *Bullying* a distância

A narrativa que apresentamos agora é de um(a) estudante de escola particular do Rio de Janeiro que não quis ser identificado(a). Por isso, o(a) chamaremos de “Respondente C”.

A escola fez uma palestra contra o bullying na época, mas não foi resolvido. As pessoas continuam praticando todos os dias, ainda mais no EaD, parece que teve até um aumento. (RESPONDENTE C)

O(a) jovem participante de nossa pesquisa já ocupou o lugar de alvo, praticante e espectador do *bullying* escolar. De acordo com informações, o(a) “Respondente C” sofreu *bullying* desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II. O(a) estudante diz que também praticou as ações durante o Ensino Fundamental II e que em todas as etapas da Educação Básica assistiu a episódios de *bullying*. Nas respostas apresentadas pelo questionário, o(a) estudante diz que, a seu ver, professores(as) e orientadores(as) utilizavam estratégias de enfrentamento ao *bullying*, tais como punição aos praticantes, reunião com seus responsáveis e apresentação de palestras sobre o tema, porém não eram suficientes para dar fim ao problema.

Levando em consideração que a narrativa analisada pertence a um(a) adolescente, temos em mente que o(a) mesmo(a) vivencia um período onde leis *antibullying* de âmbito municipal, estadual e federal estão em vigor. Além disso, o assunto em questão vem sendo amplamente divulgado e debatido na mídia, nas redes sociais, nas instituições educacionais e na sociedade, como um todo. Logo, o(a) “Respondente C” não considera este conflito como uma brincadeira ou algo do tipo, pelo contrário, reconhece a existência deste problema na escola tanto no espaço físico quanto no espaço virtual.

No relato, o(a) jovem menciona a EaD, isto é, Educação a Distância para referir-se ao ensino remoto, que, com o fechamento das escolas durante a pandemia de COVID-19, foi uma das saídas encontradas para suavizar os impactos na aprendizagem de crianças e jovens. Contudo, é preciso diferenciar estes conceitos. O Decreto 5.622, de 19.12.2005, que revoga o Decreto 2.494/98, que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB), define a Educação a Distância como

a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 1996)

No que diz respeito ao ensino remoto, trata-se de uma modalidade emergencial que surgiu no contexto pandêmico como alternativa para que as escolas tentassem dar sequência nas atividades pedagógicas. O ensino remoto, em que professores(as) e alunos(as) estão separados(as) fisicamente, pode ou não fazer uso da tecnologia. E são, justamente, os avanços

tecnológicos na área da informação e da comunicação que possibilitam as práticas de *cyberbullying*. O(a) “Respondente C” aponta o *bullying* virtual como um dos tipos sofridos por ele(a). Fante e Pedra (2008) citam a falta de ética na utilização de recursos tecnológicos, a ausência de limites, a insensibilidade e a insensatez como prováveis causas dessas agressões anônimas.

Em seu discurso, o(a) estudante demonstra ter noção de que, com a quarentena, o *cyberbullying* se amplificou. Inclusive, a ONU demonstrou preocupação sobre os casos de *bullying* virtual e alertou professores(as), estudantes e seus responsáveis para prestarem atenção neste momento pandêmico em que crianças/adolescentes estão cada vez mais inseridos(as) no ambiente on-line. “Os ataques perversos do ciberbullying extrapolam, em muito, os muros das escolas e de alguns pontos de encontros reais, onde os estudantes se reúnem em território extraclasse” (SILVA, 2010, p.126), por isso, seu impacto pode ser mais devastador do que o *bullying* exercido pelos meios tradicionais.

No *cyberbullying*, os efeitos causados pelas tecnologias podem ser mais devastadores, pois os alvos sofrem ataques permanentes, perdendo o sossego mesmo quando estão em casa ou longe da escola. Os praticantes do *bullying* virtual “criam perfis falsos, invadem a privacidade, postam mensagens injuriosas nas redes de relacionamento social, dentre muitas outras ações, que se multiplicam conforme a velocidade do mundo virtual” (Fante, 2010, p. 17). Com tamanha insensibilidade nos atos destes(as) jovens, constatamos que valores como empatia, solidariedade e honestidade estão em falta na sociedade atual.

10.20. Narrativa 19: Responsáveis ausentes na escola

A seguir, analisaremos o relato do(a) “Respondente D”, um(a) ex-estudante que preferiu não divulgar seu nome na pesquisa.

Somente chamavam os responsáveis, que muitas vezes não compareciam e assim a coordenação conversava com o praticante e com o que sofria, para que se encerrasse etc. (RESPONDENTE D)

Os episódios de *bullying* lembrados pelo(a) “Respondente D” ocorreram numa escola pública da Baixada Fluminense, entre 1975 e 1979. Além de ser atacado(a) constantemente com apelidos jocosos, o(a) então estudante assistia a colegas sofrerem

bullying escolar do tipo físico. Sabemos que “os apelidos são atos criativos suscitados pela observação crítica de atitudes comportamentais e traços fisionômicos de atuantes com quem cotidianamente se interage. Essa criatividade explora ludicamente os múltiplos sentidos que das palavras se desprendem” (PAIS, 2018, p. 923). No entanto, os apelidos discriminatórios que acentuam a força dos estereótipos transformados em estigmas precisam ser denunciados.

Compreendemos que os nomes pessoais deixam transparecer a identidade de quem é nomeado (ALFORD, 1998 apud PAIS, 2018), porém é necessário saber que os apelidos também expressam vivências e falam sobre as realidades sociais em que circundam. Ao destacar as diferenças de forma negativa, o apelido configura-se como *bullying*.

Na década de 70, quando o(a) “Respondente D” cursava o Ensino Fundamental II, não existia a nomenclatura *bullying*. Apesar disso, o(a) ex-estudante reconhece que naquela época havia em sua escola práticas de *bullying* verbal, psicológico, moral, sexual e físico. Segundo informações obtidas no questionário, os(as) próprios(as) alunos(as) agiam para combater tais práticas. A coordenação buscava como estratégia o agendamento de reuniões com os(as) responsáveis dos(as) estudantes envolvidos(as) nos conflitos, porém, nem sempre as famílias se faziam presentes. Então, a solução encontrada pela equipe pedagógica era o diálogo com os praticantes e os alvos das agressões.

Pesquisas realizadas em diferentes partes do mundo investigam as possíveis causas do fenômeno social *bullying*. Fante (2010) apresenta alguns desses fatores causais, entre eles a omissão da família pela vida escolar dos filhos e a insegurança da criança/jovem decorrente da ausência familiar ou da carência afetiva. Normalmente, os(as) responsáveis acreditam que o desempenho escolar das crianças/adolescentes refira-se mais às notas das provas, aos conceitos apresentados nos boletins, às anotações dos cadernos/livros/apostilas etc. Sobre o distanciamento das famílias com as escolas, Lopes Neto (2011) diz que é

motivado pelo entendimento de que a relação das crianças e adolescentes com seus colégios seja restrito ao ensino e ao aprendizado. [...] Raramente existe a preocupação sobre o que sentem ao estar na escola, as amizades, o ambiente, o comportamento de seu filho e dos colegas etc. (LOPES NETO, 2011, p. 86)

O que é narrado pelo(a) “Respondente D”, a respeito dos(as) responsáveis nem sempre comparecerem às reuniões marcadas pela coordenação, é uma realidade do cotidiano escolar. Muitas vezes, professores e professoras planejam encontros com os familiares dos(as) alunos(as), preparam materiais e informes a serem distribuídos, mas, a presença das famílias acaba sendo aquém da esperada (LOPES NETO, 2011). Tratando-se do *bullying*, assim como

de outro assunto em cunho educacional, o envolvimento familiar é imprescindível para que as ações a serem elaboradas e postas em prática obtenham sucesso, no que se referem ao crescimento pessoal, cognitivo e emocional das nossas crianças.

10.21. Narrativa 20: Expulsão do aluno praticante de *bullying*

A seguir, observamos a narrativa da ex-estudante de uma escola pública, em Minas Gerais, que foi alvo e espectadora do *bullying* escolar, entre os anos de 1981 e 1990.

Os responsáveis foram chamados na escola pela direção, várias vezes, e como não adiantou, houve a expulsão do aluno que praticava o bullying comigo e com a minha irmã. (CELESTE PEREIRA)

Conforme informações obtidas no questionário, Celeste Pereira começou a assistir aos episódios de *bullying* no Ensino Fundamental I. Já no Ensino Fundamental II, além de observar as práticas, ela passou também a ser um dos alvos. A ex-estudante nos conta que sofria *bullying* verbal e moral em sua escola. Embora na década de 80 não houvesse ainda um estudo aprofundado sobre o *bullying*, Celeste Pereira reconhece que, em aversão às agressões praticadas, a escola realizava reuniões com os(as) responsáveis dos(as) estudantes na tentativa de resolver o problema que, até então, não era nomeado.

Em “entrevista”, Celeste Pereira fala que ela e sua irmã não estudavam na mesma turma, porém, tinham algo em comum no ambiente escolar: sofriam ataques de *bullying* por parte de um mesmo menino. Na lembrança da então estudante, sua mãe participava, frequentemente, das reuniões na escola. Para Lopes Neto (2011), este movimento de aproximação entre família e escola traduz uma não tolerância à violência escolar, em seu sentido mais amplo.

Apesar de também ter se reunido com a família do estudante que cometeu a agressão, a equipe pedagógica percebeu que as irmãs continuavam sendo atacadas pelo menino. Com isso, a escola optou por expulsá-lo do estabelecimento de ensino. Lopes Neto (2011) considera a expulsão de estudantes praticantes de *bullying* uma atitude grave em relação a crianças e adolescentes, pois estes(as) necessitam ser tão apoiados(as) quanto os(as) colegas que sofrem as violências. Ao mesmo tempo, o autor admite que, talvez, as escolas escolham expulsar os *bullies* na intenção de deixar os alvos mais seguros no ambiente escolar. Dessa maneira, as instituições não seriam responsabilizadas por omissão ou conivência às tais práticas.

Na “entrevista”, conseguimos a informação de que Celeste Pereira e sua irmã somente deixaram de sofrer o *bullying*, após a expulsão do então menino. Nota-se que a postura da escola mineira em questão condiz com as tradicionais formas de coação/castigo ao estudante que tem o hábito de agredir. Ao suspender, advertir ou expulsar um(a) aluno(a), a escola atribui culpa a ele(a). Do mesmo modo, há reuniões entre a equipe pedagógica e os(as) responsáveis que sugerem culpabilização às famílias (PRUDENTE, 2015). Seria interessante que as escolas, em suas ações antiviolença, educassem os(as) estudantes, a fim de que os(as) mesmos(as) fossem capacitados(as) a resolver suas próprias questões com base no respeito, cooperação e solidariedade. Sendo assim, as estratégias escolares voltariam-se não para a culpa, mas para uma reconstrução das relações entre o grupo.

10.22. Narrativa 21: O *bullying* e suas consequências

A próxima narrativa é de uma pessoa que sofreu *bullying* no Ensino Fundamental II de uma escola privada do Rio de Janeiro, durante a década de 1990. Não houve autorização para que o seu nome fosse divulgado na pesquisa. Por isso, chamaremos esse(a) ex-estudante da Educação Básica de “Respondente E”.

Em 1995, eu tinha 14-15 anos. Após reclamação de meus responsáveis à diretoria da escola, o diretor solicitou uma reunião com a presença dos alunos que praticavam o ato. Eu estava presente na reunião com esses alunos. Tipos de bullying: difamação, insulto, xingamento, calúnia, exclusão, fofoca, intimidação, chute, pontapé e furto de material. Situação em parte não resolvida. As ações de bullying (fofoca, insulto, xingamento, difamação, calúnia) permaneceram de forma "velada", com expressivo aumento da exclusão e intimidação. As ações de chute, pontapé e furto diminuíram após a reunião. Essa situação que sofri surte efeitos na minha vida até os dias atuais. Tento lidar com tais efeitos através de psicoterapia. Realizo esse tipo de tratamento desde meus 15 anos de idade. (RESPONDENTE E)

Na fase da adolescência, o(a) “Respondente E” era alvo de *bullying* verbal, moral, social, psicológico, físico e material. Com base no relato, percebe-se que o(a) então estudante expunha à sua família os ataques que sofria constantemente na escola. Prova disso é que seus responsáveis procuraram o diretor da instituição escolar para contar o que vinha acontecendo com o(a) adolescente. Quando a família tem a percepção de que a criança/adolescente está sendo alvo de *bullying*, é necessário examinar a situação com seriedade. Lopes Neto (2011) observa que

crianças e adolescentes vitimizados entendem o bullying como algo grave, que os incomoda e os faz sofrer; contudo, antes de falarem sobre isso e pedirem ajuda, eles precisam perceber que seus pais sejam receptivos e solidários. Interar-se do processo imediatamente é vital para solucionar a situação de bullying, que pode ficar fora de controle rapidamente. (LOPES NETO, 2011, p. 88)

Diante disso, é de suma importância que os(as) responsáveis pelos(as) estudantes não os(as) deixem sozinhos(as) e que demonstrem solidariedade aos seus problemas. No caso do(a) “Respondente E”, o diálogo entre o(a) adolescente e a família propiciou que a mesma se comunicasse com a escola para que tomassem ciência dos conflitos que lá estavam acontecendo.

A partir do vínculo de comunicação estabelecido entre os(as) responsáveis do(a) então estudante e a direção da instituição escolar, algumas medidas foram tomadas. A princípio, o diretor reuniu-se com os praticantes do *bullying*. O(a) “Respondente E” também esteve presente na reunião. Acredita-se que essa iniciativa ocorrera com o intuito de encontrar soluções pacíficas para os conflitos, pois através do diálogo, surge a oportunidade de cada protagonista expor os fatos e todos debaterem sobre os impactos que tais ações causam em cada uma das partes envolvidas, visando otimizar a relação entre o grupo (PRUDENTE, 2015).

No encontro promovido pela direção com os estudantes, o alvo poderia falar sobre as atitudes que lhe incomodavam e que lhe faziam mal. Do mesmo modo, os praticantes do *bullying* deveriam conscientizar-se dos danos causados ao alvo das agressões, demonstrando como poderiam mudar sua postura. Para isso, é preciso ter muito tato para saber conduzir a situação que envolve a violência escolar. Segundo Lopes Neto (2011):

A forma como os adultos reagem ao bullying contribui para a formação do clima da escola e pode ajudar a torná-la mais ou menos suscetível à ocorrência de comportamentos agressivos no futuro. [...] Uma abordagem pesada, ao invés de reduzi-lo, incentiva a adoção do silêncio e permite a continuidade do bullying às ocultas. (LOPES NETO, 2011, p. 69)

De forma geral, o(a) “Respondente E” traz em sua narrativa que, após a reunião, as práticas de *bullying* não terminaram. Simplesmente, os praticantes, sabendo que o diretor estava ciente do caso, passaram a agir disfarçadamente. Chalita (2008) explica que no *bullying* do tipo direto as ações são mais explícitas, já no tipo indireto os agressores agem de modo menos evidente. Sendo assim, o(a) ex-estudante relata que as manifestações mais visíveis do *bullying* diminuíram, enquanto que as mais discretas permaneceram, levando

o(a) mesmo(a) a sentir-se mais excluído(a) e intimidado(a) pelo grupo. Mais uma vez, vamos ao encontro do pensamento de Chalita (2008), quando diz que, ao sofrer *bullying* indireto, a pessoa acaba sendo levada ao isolamento social e desenvolvendo uma certa insegurança.

Sobre os efeitos dessa prática na vida adulta, o(a) “Respondente E” conta que as agressões que sofrera na fase escolar repercutem até hoje. Em função dos diversos comportamentos frente ao *bullying* sofrido, Silva (2010) observa que:

Algumas vítimas buscam ajuda em profissionais da área de saúde mental, visando adquirir habilidades específicas no trato com o outro. Essas habilidades incluem uma postura mais assertiva diante das provocações, na resolução de conflitos, bem como a melhoria da autoestima e autossuperação dos medos perante o estabelecimento de novas relações interpessoais. (SILVA, 2010, p. 75)

Na percepção do(a) “Respondente E”, nenhuma ação foi efetivamente eficaz e eficiente por parte dos professores e diretor sobre os casos de agressão no ambiente escolar. Com isso, foi através da psicoterapia¹⁸ que ele(a) tentou (e ainda vem tentando) lidar com os efeitos originados pelo *bullying*. Conclui-se que esse tipo de violência gera dificuldades de ordem afetiva, trazendo impactos que perduram por toda a vida.

10.23. Narrativa 22: *Bullying* com os mais novos

No relato a seguir, a ex-estudante da Educação Básica aponta algumas estratégias utilizadas pela escola em que estudava para coibir a prática do *bullying* em seu cotidiano.

Muitos alunos repetentes e mais velhos praticavam bullying com os menores e mais vulneráveis. A escola intervinha, inicialmente, com diálogos, chamava os pais e depois suspensão. (TALITA DE SOUSA)

Segundo Talita de Sousa informou, a escola pública onde aconteciam as práticas de *bullying* ficava num bairro hipossuficiente, em Nova Iguaçu (RJ). A então estudante conta que sofreu *bullying* moral, psicológico e material durante o Ensino Fundamental II, entre os anos de 2001 e 2010. No Ensino Médio, ela deixou de ser alvo e se tornou espectadora.

¹⁸ A psicoterapia é um tipo de terapia cuja finalidade é tratar os problemas psicológicos, tais como depressão, ansiedade, dificuldades de relacionamento, entre outros problemas de saúde mental.

De acordo com a narrativa analisada, os alunos mais velhos daquela escola costumavam praticar *bullying* com os mais novos. Ao destacar algumas características dos agressores, Chiorlin (2007) diz que, normalmente, são mais fortes que seus companheiros de turma, por serem mais velhos ou maiores fisicamente que suas vítimas, ou ainda, por apresentarem maior habilidade física nas brincadeiras e nos esportes. As características dos *bullies* costumam estar associadas a um poder de liderança, sendo acompanhadas de uma personalidade com traços de desrespeito e crueldade.

Neste sentido, é interessante que as escolas, em geral, se inclinam a construir um vínculo concreto entre estudantes mais novos(as) e mais velhos(as), gerando um sentimento de empatia e solidariedade. Sobre a violência escolar Debarbieux (2002 apud Esteves, 2015) indica ser mais evidente a ocorrência quando há desigualdade de condições e de poder, como entre crianças maiores e crianças menores no ambiente escolar

Dentre as intervenções adotadas pela escola, Talita de Sousa elenca nesta ordem: diálogo com o grupo, reunião com os(as) responsáveis dos(as) estudantes e suspensão dos(as) praticantes. Os membros da escola que estavam empenhados(as) para resolver os casos de *bullying*, segundo a visão de Talita de Sousa, eram os(as) professores, os(as) coordenadores(as) e os(as) orientadores(as). A última alternativa era a suspensão do(a) estudante que cometia os atos violentos. Lopes Neto (2011) tem um parecer sobre punir ou não os *bullies*:

Muitos jovens que adotam comportamentos antissociais apresentam dificuldades para sair dessa situação e mudar sua forma de agir. A identificação desses momentos críticos, associados à garantia de um relacionamento amigável e receptivo, é fundamental para o sucesso em ajudá-los. Portanto, atitudes punitivas ou excludentes, que se baseiam na lógica simplória de expurgar o mau, sem se preocupar em criar um ambiente seguro, saudável e prazeroso, não são estratégias efetivas no controle e redução do bullying. (LOPES NETO, 2011, p. 52)

Para que os praticantes mudem seu comportamento, é essencial que a escola desenvolva um trabalho de conscientização para que todos(as) os(as) estudantes(as) reconheçam que a prática de *bullying* causa graves consequências a todas as partes envolvidas. Em função do papel relevante que a escola tem na formação de crianças/jovens, a mesma necessita ser reinventada, abandonando certas tradições e assumindo a pluralidade nela existente para, então, ser capaz de responder aos novos desafios presentes em seu dia a dia.

10.24. Narrativa 23: Alvo ou praticante?

A seguir, veremos o texto gerado por outro sujeito participante, que optou por não ter seu nome revelado na pesquisa.

Isso é complicado... O que acontecia era que eles me irritavam com insultos a um ponto que eu perdia controle e batia neles e eles batiam de volta. Eu sei que alguns vão dizer que isso me tornava um Bully, mas eu discordo. Eles sabiam como me irritar e sabiam que eu tinha problemas com raiva e de me controlar quando irritado e não se importavam em se machucar já que sabiam que podiam se fazer de vítimas e colocar a culpa em mim. Eu era sem culpa? Não. Mas eu não era um Bully. Muitas ações foram tomadas, tive muitas conversas com os professores e orientadores sobre como me acalmar e enquanto eles ajudaram, não ajudaram completamente. A turma recebeu explicações sobre meu comportamento e isso fez com que alguns parassem, mas não todos. E teve momentos em que eles defendiam as pessoas que me irritavam. Me punindo pelo que fiz quando estava em um estado que eles me colocaram de propósito. Não me entenda errado... No entanto as pessoas que me irritavam também eram punidas. (RESPONDENTE F)

O ocorrido se deu numa escola privada do Rio de Janeiro, durante o Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, entre os anos de 2011 e 2020. Ressalta-se que neste período entraram em vigor leis estaduais e federais de enfrentamento ao *bullying* escolar.

O relatante inicia a narrativa trazendo a complexidade do tema *bullying* e contestando a possibilidade de lhe atribuírem o termo *bully* (valentão), enquanto participante desta prática. Em relação às tipologias, o referido respondente demonstrou ter sofrido, pelo menos, dois tipos de *bullying*: verbal e físico. Logo, trata-se do relato de alguém que ocupou a posição de alvo das práticas agressivas no ambiente escolar. Além de alvo, o jovem relatou ter presenciado cenas de *bullying* verbal, social, físico e material durante a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, nos anos compreendidos entre 2001 e 2020, o que lhe tornou também um espectador.

O sujeito participante narra que os colegas o provocavam através de insultos. Insistiam na provocação até conseguirem irritá-lo. Uma das características marcantes daqueles que praticam *bullying* é o prazer que sentem em dominar, controlar e causar danos e sofrimentos a outros (LOPES NETO, 2005). Dentre os mecanismos de enfrentamento ao *bullying* adotados pela escola, foram citados o diálogo com os(as) estudantes, que ao ver do “Respondente F” não ajudou completamente; reuniões com os(as) responsáveis das crianças/adolescentes; punições aplicadas aos praticantes e a ele também. As ações partiam dos(as) professores(as), coordenadores(as) e orientadores(as). Costantini (2004) afirma que alguns instrumentos para o

adulto intervir e prevenir problemas relacionados à violência entre alunos e alunas são: estimular o diálogo, propiciar a escuta e a empatia, desenvolver a reflexão crítica, criar regras e limites (COSTANTINI, 2004).

O “Respondente F” assume que revidava às agressões verbais com agressões físicas. Porém, em dois momentos, durante o relato, o sujeito participante recusou-se a ser nomeado como *bully*, que é um termo associado aos estudantes que intimidam continuamente seus colegas. Apesar de reconhecer sua culpa nas situações de violência em que se envolvia com aquele grupo, ele não concorda que aquelas atitudes o transformavam em um praticante de *bullying*.

Para compreender a recusa do participante em ser classificado como *bully*, tomamos por base Silva (2010), quando diz que a vítima agressora “procura outra vítima, ainda mais frágil e vulnerável, e comete contra esta todas as agressões sofridas” (SILVA, 2010, p. 42). Logo, no contexto em que a narrativa é apresentada, os atos de violência praticados por ele não se direcionavam a um grupo que demonstrasse fragilidade ou vulnerabilidade, pelo contrário, ele agredia de volta os praticantes. Todavia, a questão que queremos levantar não está diretamente relacionada à nomenclatura *bully*”/”praticante”/”agressor”. O que nos instiga é a problemática das diferentes manifestações de violência no cotidiano escolar. E em nossas inconclusões, destacamos as perguntas “Como construir caminhos para lidar na prática pedagógica com as diversas questões que a violência coloca?”, “Quais os limites da ação escolar no enfrentamento dessas violências?”.

11. DADOS DA PESQUISA

Respeitando o período de isolamento social, devido à pandemia de COVID-19, recorremos à ferramenta de formulários online, o *Google Forms*, na realização desta pesquisa. Para analisar a percepção de estudantes e ex-estudantes da Educação Básica sobre as manifestações do *bullying* no cotidiano escolar e a presença ou ausência de estratégias para enfrentá-lo nas escolas, aplicamos um questionário construído especificamente para este trabalho, com questões abertas e fechadas, a fim de quantificar e interpretar os dados coletados.

Na tentativa de buscar variedade e heterogeneidade dos(as) participantes, desenvolvemos a pesquisa com 166 pessoas, do gênero masculino e feminino, de 13 a 76 anos de idade, que frequentaram a Educação Básica entre os anos de 1950 e 2020, em diferentes escolas da rede pública e privada localizadas nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e Pará. Constata-se, dessa forma, que o meio digital ultrapassa barreiras geográficas, possibilitando a agilidade no envio do questionário a diversos respondentes.

Nosso questionário foi respondido por 23 estudantes e 143 ex-estudantes da Educação Básica. Do total de respondentes, 120 são do gênero feminino e 46 do gênero masculino, como mostra o gráfico a seguir.

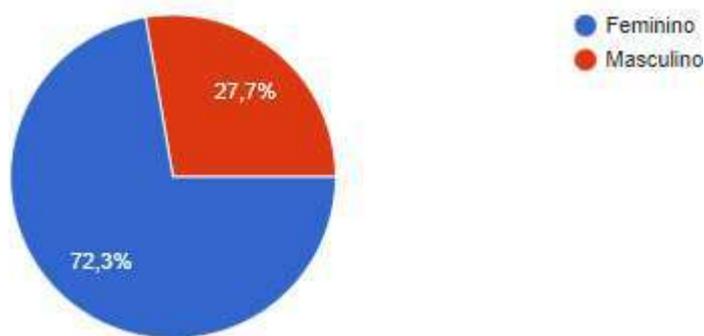


Gráfico 1 - Gênero

De acordo com o pensamento de Lopes Neto (2011), algumas características particulares conduzem a criança a assumir o papel de autor, alvo ou espectador do *bullying*, podendo cada uma transitar entre os três papéis no cenário da escola. Assim sendo, os sujeitos de nossa pesquisa demonstraram uma participação dinâmica frente às situações do *bullying* escolar, ora praticando, ora sofrendo, ora assistindo às violências.

No questionário, em relação à posição ocupada frente aos episódios de *bullying*, o item 8 permite que cada participante marque mais de uma resposta. Veja:

Figura 2 - Item 8 do questionário do *Google Forms*

8) Sabendo que o "bullying" é conceituado como "Todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas." (LEI nº 13.185 DE 6 DE NOVEMBRO DE 2015), responda: em relação ao "bullying", que posição você ocupa/ocupava na escola? (Vale marcar mais de uma alternativa.)

Praticante (o que pratica "bullying")

Alvo (o que sofre "bullying")

Espectador (o que assiste às cenas de "bullying")

Outro:

Fonte: A autora, 2020.

Entre as 120 respondentes do gênero feminino ao nosso questionário, 86 disseram ter ocupado, em algum momento, a posição de alvo do *bullying* escolar, 57 a posição de espectadora e 15 a de praticante. Dos 46 respondentes do gênero masculino, dependendo da circunstância, 32 demonstraram já ter sofrido, 26 presenciado e 14 praticado os atos violentos. Esses dados retratam uma frequência maior de alvos, na pesquisa, entre os sujeitos de ambos os gêneros.

Os três próximos gráficos revelam que o *bullying* verbal foi o mais praticado, sofrido e visto pelos(as) respondentes da nossa pesquisa. Isso pode traduzir a ausência de propostas de prevenção e enfrentamento a essa violência específica por parte das escolas, pois muitas acreditam que as agressões verbais são normais para o convívio no ambiente escolar (CAMARGO, 2015). Porém, para enfrentar o problema é preciso desnaturalizar tais práticas e reconhecer que o *bullying* existe. Além disso, há estudos que apontam diferenças entre meninos e meninas em relação ao *bullying*, sendo as formas indiretas, como o uso de apelidos e fofocas, mais comum entre as meninas (SHARP; SMITH, 1991). Portanto, em nosso estudo, acreditamos que o tipo verbal tenha sido o mais citado, pelo fato de o número de participantes do gênero feminino ter sido superior ao masculino.

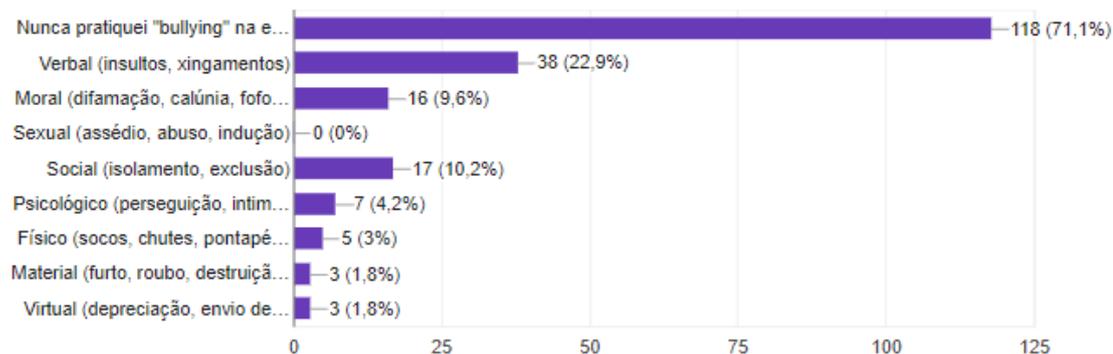


Gráfico 2 - Tipo de *bullying* praticado pelo(a) estudante/ex-estudante

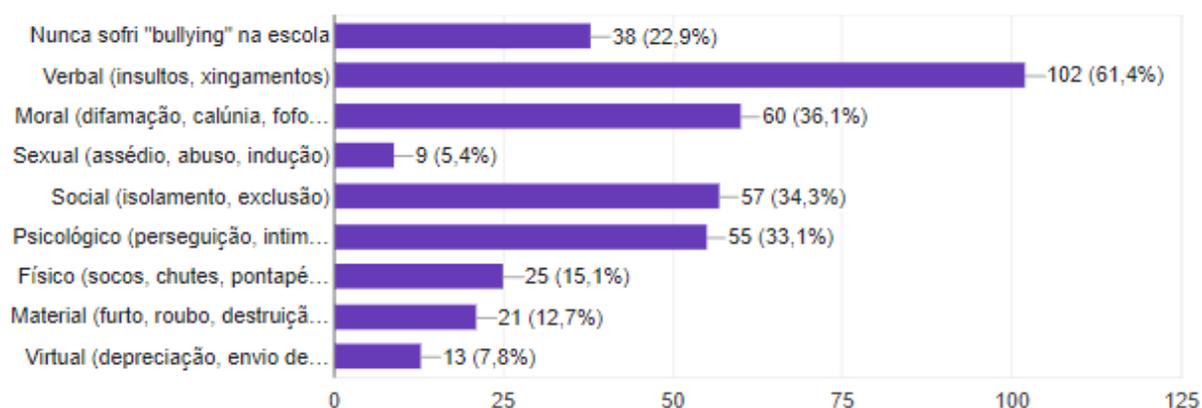


Gráfico 3 - Tipo de *bullying* sofrido pelo(a) estudante/ex-estudante

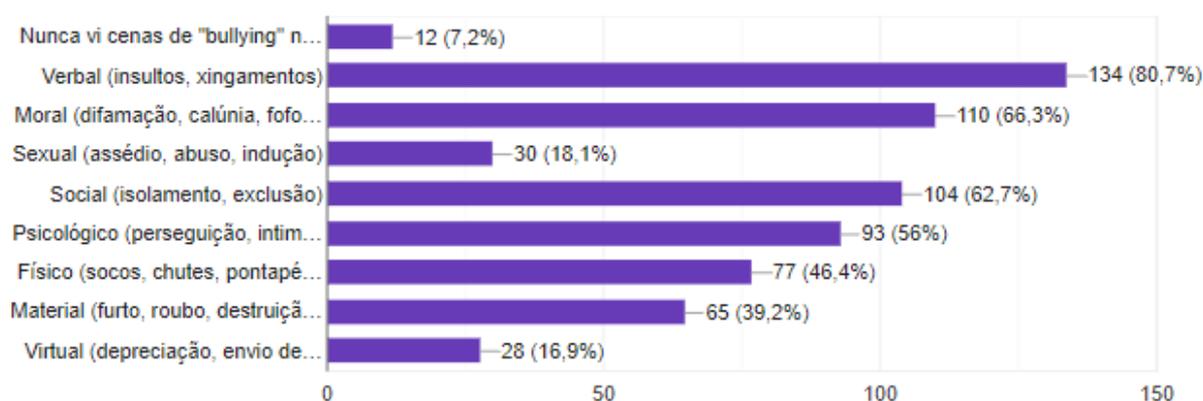


Gráfico 4 - Tipo de *bullying* visto pelo(a) estudante/ex-estudante

Com relação à etapa da Educação Básica em que o *bullying* foi praticado, sofrido ou presenciado pelos(as) estudantes e ex-estudantes participantes da pesquisa, constatamos que no Ensino Fundamental II os casos foram mais frequentes. A observar:

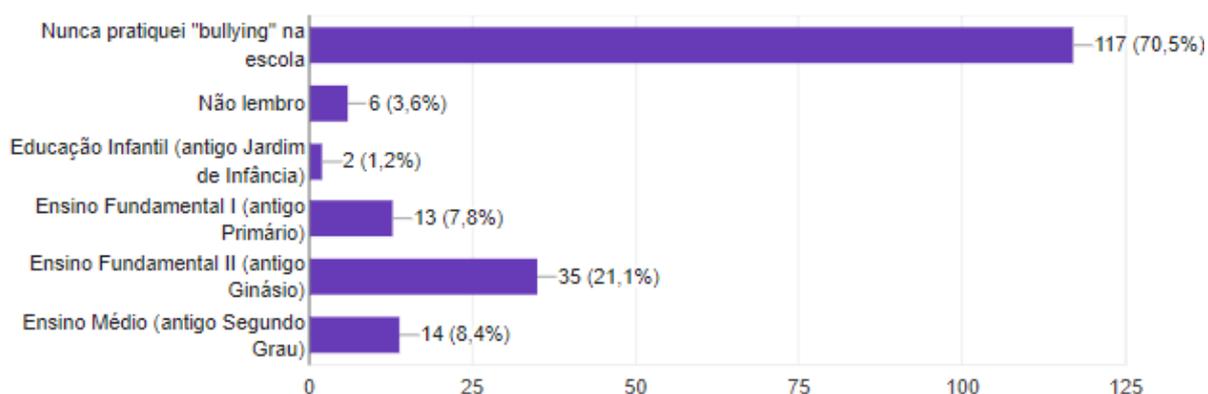


Gráfico 5 – Etapa da Educação Básica que o(a) estudante/ex-estudante praticou o *bullying*

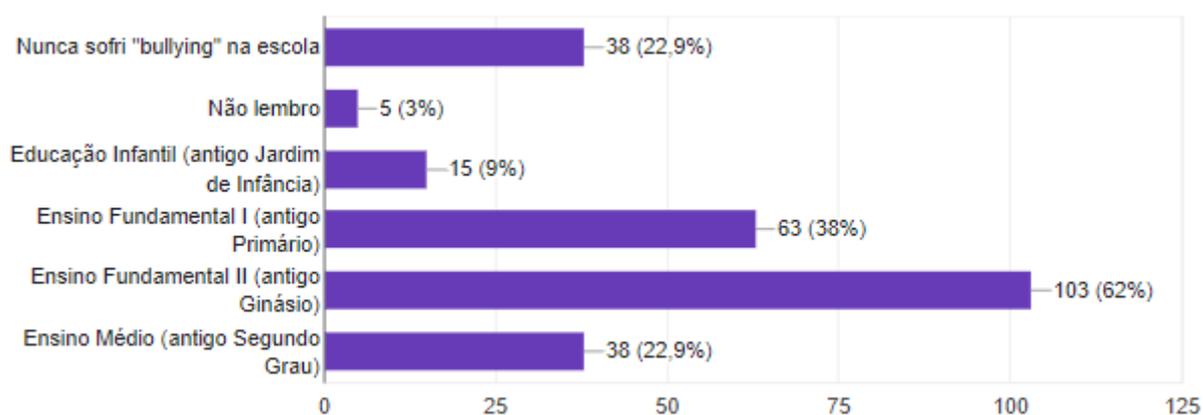


Gráfico 6 – Etapa da Educação Básica que o(a) estudante/ex-estudante sofreu o *bullying*

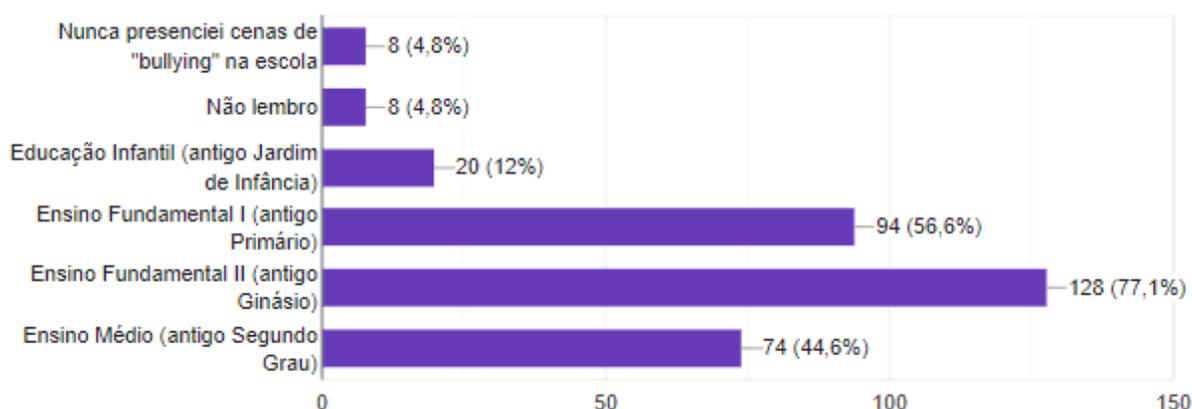


Gráfico 7 – Etapa da Educação Básica que o(a) estudante/ex-estudante presenciou o *bullying*

Sabemos que o Ensino Fundamental II contempla do 6º ao 9º ano e que compreende a educação para estudantes, geralmente, entre 11 e 14 anos de idade. Buscamos explicações

para a grande ocorrência dos atos agressivos nessa etapa escolar a partir dos estudos de Lopes Neto (2011), ao dizer que o *bullying* “atinge sua maior incidência na faixa de 11 a 13 anos, quando as crianças passam pelas experiências da pré-puberdade e puberdade e se tornam socialmente mais qualificados, passando a ser fundamental a aceitação pelos seus pares” (LOPES NETO, 2011, p. 24).

Os tipos de *bullying* praticados, sofridos ou vistos pelos(as) participantes da nossa pesquisa aconteceram, na maioria das vezes, em escolas da rede pública, conforme mostram os gráficos.

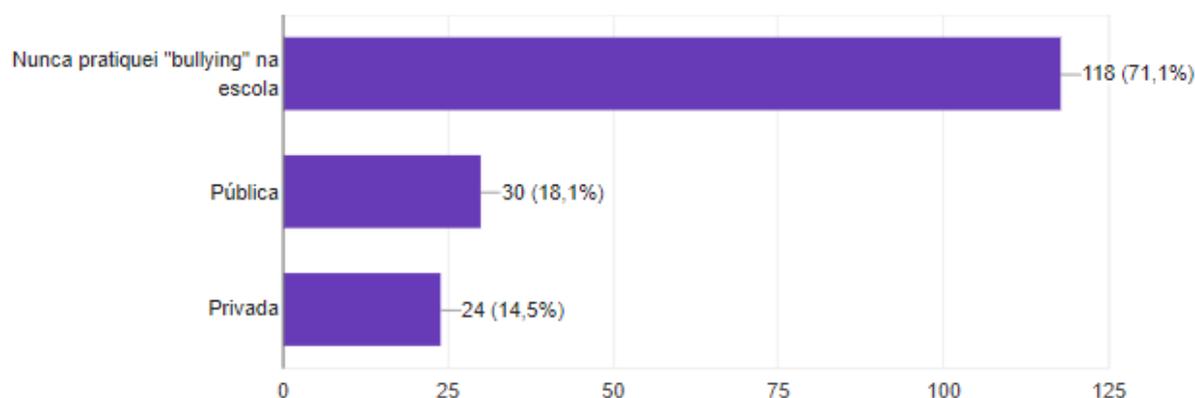


Gráfico 8 – Escola que o(a) estudante/ex-estudante praticou o *bullying*

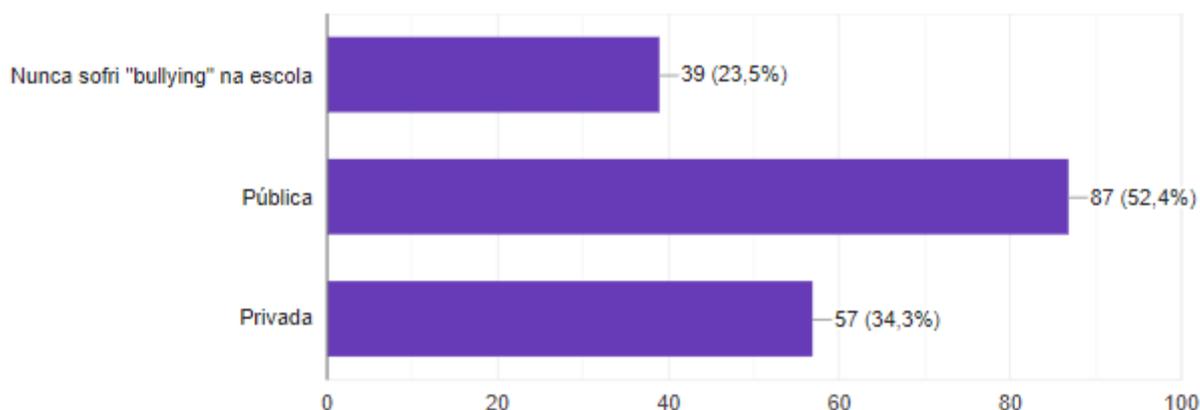


Gráfico 9 – Escola que o(a) estudante/ex-estudante sofreu o *bullying*

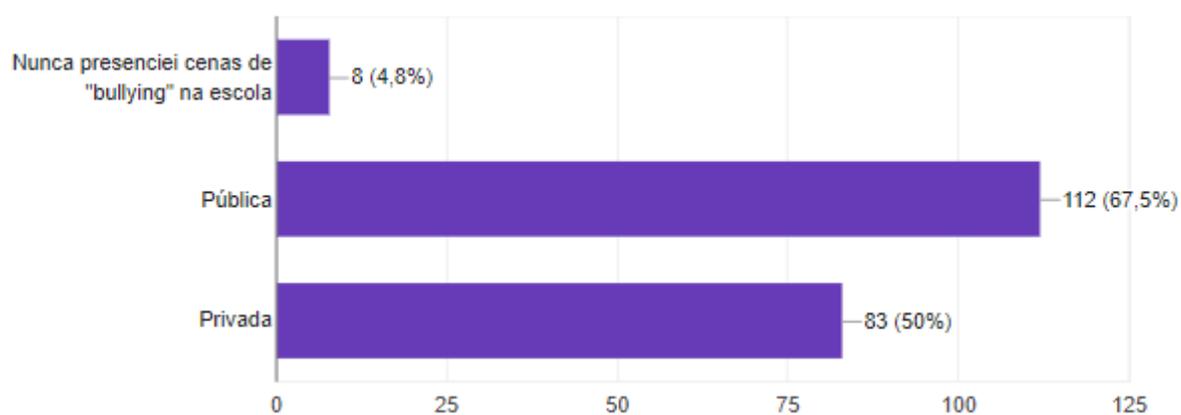


Gráfico 10 – Escola que o(a) estudante/ex-estudante presenciou o *bullying*

Ao perguntar, no questionário, se a escola em que os(as) estudantes e ex-estudantes praticaram, sofreram ou assistiram ao *bullying* situa-se no estado do Rio de Janeiro, obtivemos as seguintes respostas:

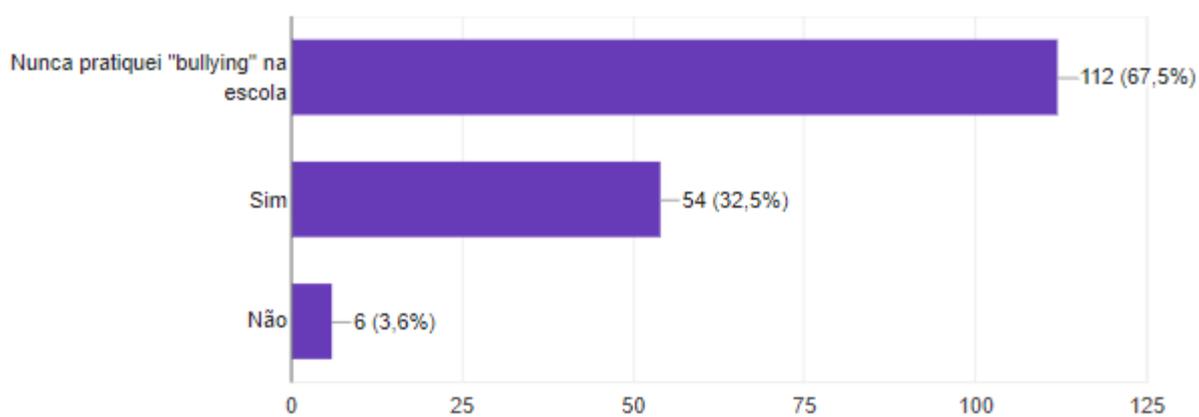


Gráfico 11 – Praticou o *bullying* numa escola do Rio de Janeiro?

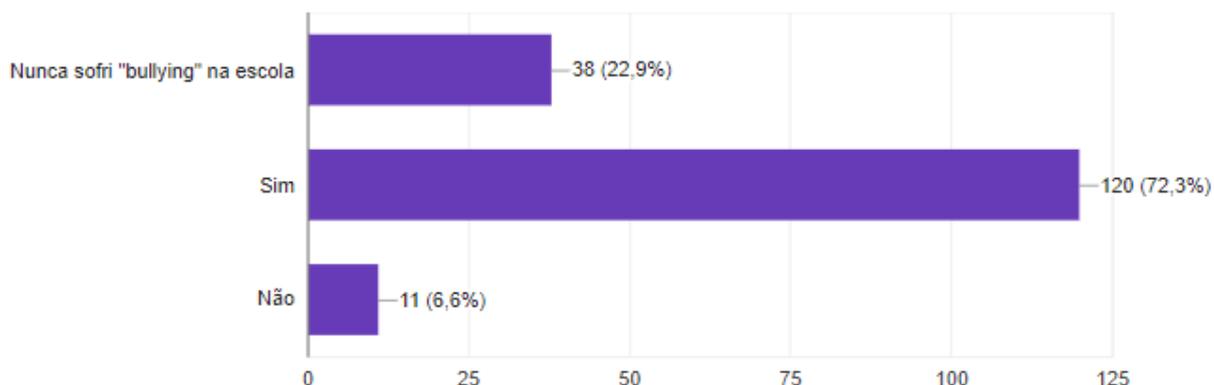


Gráfico 12 – Sofreu o *bullying* numa escola do Rio de Janeiro?

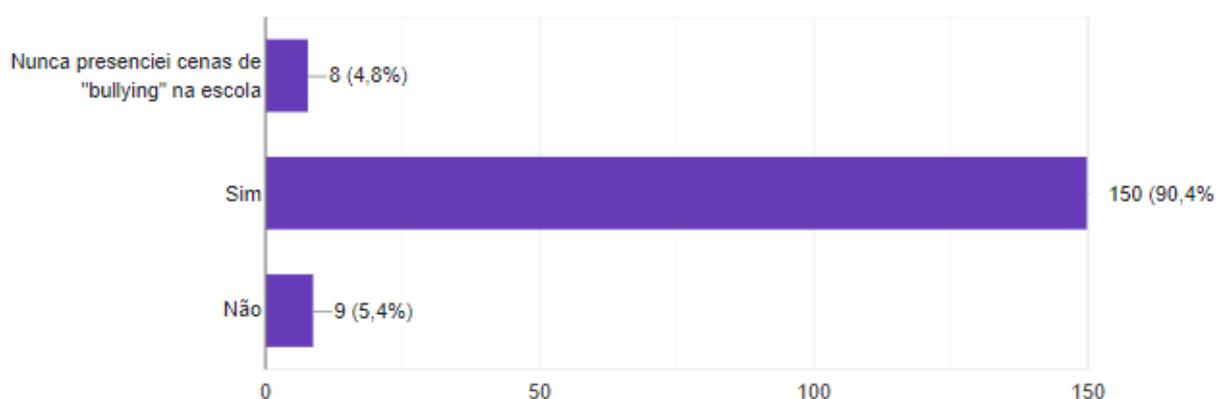


Gráfico 13 – Presenciou o *bullying* numa escola do Rio de Janeiro?

Além do estado do Rio de Janeiro, as escolas dos(as) respondentes de nossa pesquisa localizam-se em Minas Gerais, São Paulo e Pará.

Os dados obtidos pelo formulário apontam para a década de 1990 como o período em que os(as) estudantes e ex-estudantes em questão mais praticaram, sofreram ou presenciaram o *bullying* escolar. É provável que isso se dê pelo fato de a maioria dos sujeitos participantes da pesquisa ter entre 30 e 49 anos de idade, ou seja, os mesmos frequentavam a Educação Básica na década de 90.

Para saber quem eram os agentes de enfrentamento ao *bullying* nas escolas, formulamos a seguinte pergunta:

Figura 3 - Item 24 do questionário do *Google Forms*

24) A seu ver, quem na escola age/agia para tentar combater o "bullying"? (Vale marcar mais de uma alternativa.) *

- Professores(as)
- Diretores(as)
- Coordenadores(as)
- Orientadores(as)
- Inspetores(as)
- Alunos(as)
- Ninguém
- Outros...

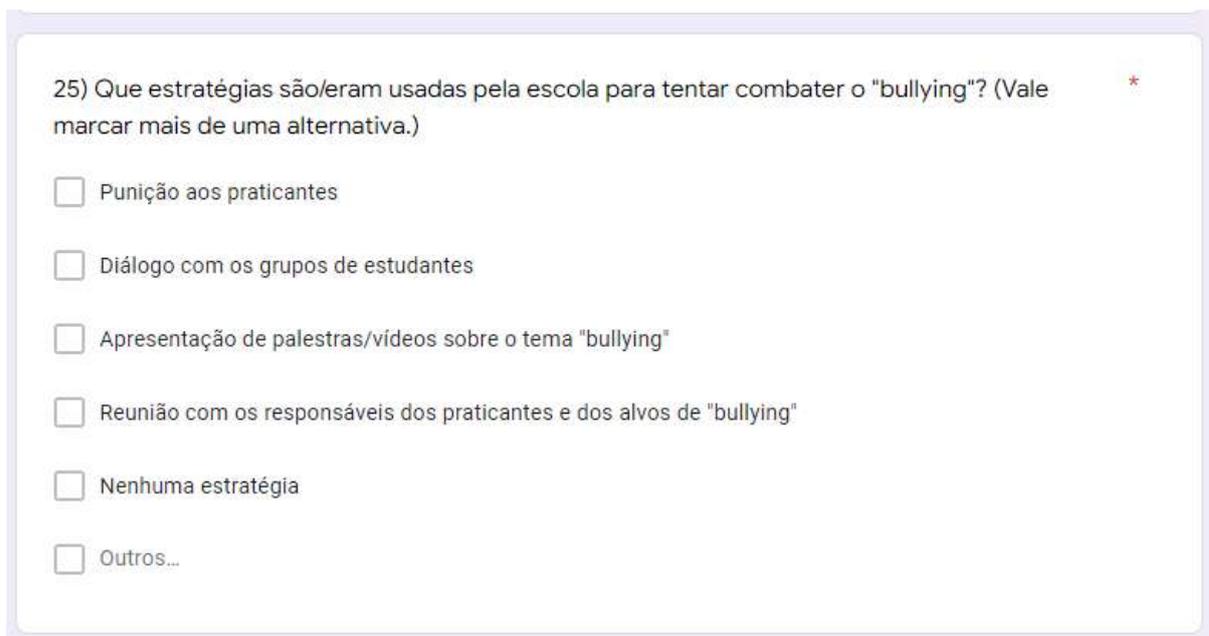
Fonte: A autora, 2020.

Do total de respondentes à questão 24 do questionário, 53,6% percebem/percebiam as ações *antibullying* partindo dos(as) professores(as) das instituições de ensino, 36,1% partindo dos(as) inspetores(as), 34,3% partindo dos(as) coordenadores(as), 32,5% partindo dos(as) diretores(as), 30,7% partindo dos(as) orientadores(as) e 28,9% partindo dos(as) próprios(as) alunos(as). Vale lembrar que 29,5% assinalaram a opção “ninguém”. Na alternativa “outros”, também foram citados como agentes de enfrentamento ao *bullying* “pais/responsáveis de alunos(as), porteiros e membros da equipe de limpeza escolar”.

Esses dados da pesquisa revelam que, na visão da maior parte do corpo discente, os(as) professores(as) são as pessoas que mais agem no enfrentamento ao *bullying* escolar. Dessa forma, as respostas apresentadas no item 24 vão ao encontro de uma expectativa que as próprias escolas, as famílias dos(as) estudantes e a sociedade têm, no que se refere ao/à professor(a) ser considerado(a) a figura mais capacitada para transformar crianças e jovens em sujeitos culturalmente, moralmente e eticamente educados, conscientes de suas responsabilidades.

Quanto às estratégias utilizadas pelas escolas para tentar enfrentar o *bullying*, buscamos as percepções de estudantes e ex-estudantes no item 25.

Figura 4 - Item 25 do questionário do *Google Forms*



25) Que estratégias são/eram usadas pela escola para tentar combater o "bullying"? (Vale marcar mais de uma alternativa.)

- Punição aos praticantes
- Diálogo com os grupos de estudantes
- Apresentação de palestras/vídeos sobre o tema "bullying"
- Reunião com os responsáveis dos praticantes e dos alvos de "bullying"
- Nenhuma estratégia
- Outros...

Fonte: A autora, 2020.

Das estratégias apresentadas no item 25, 64 pessoas assinalaram “reunião com os responsáveis dos praticantes e dos alvos de *bullying*”, 63 assinalaram “diálogo com os grupos de estudantes”, 58 assinalaram “punição aos praticantes” e 30 assinalaram “apresentação de palestras/vídeos sobre o tema *bullying*”. Na alternativa ”outros”, foram mencionadas as estratégias: reforço de amizade entre alunos; ameaças de punição; vigilância constante; chamadas de atenção; comunicado aos responsáveis; troca de turma; repressão a alvo e praticante; reunião entre direção, alvo e praticantes. Cabe ressaltar que, na percepção de 55 pessoas, nenhuma estratégia de enfrentamento a esse tipo de violência era tomada pelas escolas.

No início deste trabalho, levantou-se a hipótese de que os(as) participantes da pesquisa que estiveram como praticantes, alvos ou espectadores do *bullying* da década de 2010 em diante perceberiam mais facilmente as estratégias usadas pelas escolas para enfrentá-lo. Essa hipótese foi construída com base nas leis federais *antibullying* que entraram em vigor a partir da década de 2010. Com a legislação instituindo o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, estimulando a reflexão sobre o tema e estabelecendo, dentre as incumbências dos

estabelecimentos de ensino, a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, acreditamos que as escolas tentariam colocar em prática as propostas de tradução das políticas *antibullying*, agora previstas em lei.

Das 166 pessoas que se propuseram a participar da pesquisa, 12 praticaram, 31 sofreram e 53 assistiram ao *bullying* escolar a partir da década de 2010. Vale destacar a possibilidade de uma mesma pessoa ocupar os três papéis no cenário escolar. Desse modo, dos(as) 55 estudantes/ex-estudantes que disseram, anteriormente, não ter percebido as estratégias de enfrentamento ao *bullying* por parte das escolas, apenas 9 referiam-se à falta de ações *antibullying* entre os anos de 2011 e 2020. Isso significa que nossa hipótese foi validada, pois, dos sujeitos da pesquisa que estiveram na Educação Básica a partir da década de 2010, a maioria teve facilidade em perceber os mecanismos utilizados nas escolas para enfrentar o *bullying*. No entanto, a percepção de estudantes e ex-estudantes sobre as estratégias escolares não garante que as ações tenham sido eficazes.

Por último, apresentamos o gráfico sobre a cor/raça/etnia dos sujeitos participantes da pesquisa.

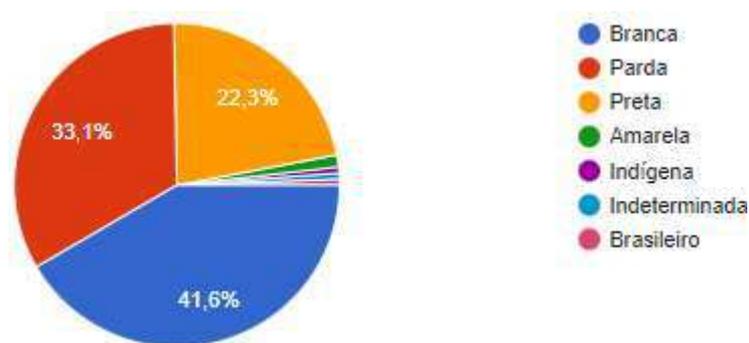


Gráfico 14 – Cor/raça/etnia

De acordo com o gráfico, 41,6% do total de respondentes autodeclaram-se brancos(as), 33,1% pardos(as), 22,3% pretos(as), 1,2% amarelo(a), 0,6% indígena, 0,6% indeterminado(a) e 0,6% brasileiro(a). Considerando o manual do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o termo “pardos” define-se como pessoas com uma mistura de cores da pele, seja essa miscigenação mulata, cabocla, cafuza ou mestiça. Sob o ponto de vista da miscigenação racial em nossa sociedade, a utilização do termo em diferentes discursos propaga o mito da democracia racial, além de constituir um instrumento de embranquecimento do país por meio de uma hierarquia que tem na base o negro retinto e no

topo o “branco da terra” (CARNEIRO, 2011). Na visão da autora, aos intermediários é oferecido o benefício simbólico de estar mais perto do ideal humano, o branco.

Através dos dados obtidos pelo IBGE sobre cor da pele, pesquisadores(as) dão a classificação de “negro” para a soma de pessoas autodeclaradas pardas e pretas. Atualmente, nas quotas raciais, que são consideradas uma espécie de ação afirmativa para reverter o racismo histórico contra determinadas raças ou etnias, os pardos compõem com os pretos o grupo de negros.

Nesta lógica, torna-se extremamente importante refletir sobre os números de estudantes e ex-estudantes autodeclarados pardos e pretos em nosso trabalho. Os percentuais apresentados traduzem um total de 55 pessoas pardas e 37 pretas, na pesquisa. Das 55 pardas, 37 interpretam que são/foram alvos de *bullying*. Enquanto que, das 37 pretas, 27 também dizem sofrer/ter sofrido algum tipo de *bullying* escolar. A pergunta que nos inquieta, neste momento, é “Será que a violência praticada contra os(as) participantes pardos(s) e pretos(as) configura-se, de fato, como *bullying*?”. Mais uma vez, precisamos ter em mente que quando as agressões estão relacionadas aos traços, ao cabelo, à história ou à cor da pele da pessoa não trata-se de *bullying*, mas de racismo.

É notório que muitas instituições escolares e seus profissionais têm dificuldades para diferenciar o *bullying* de outros tipos de violência. Contudo, é primordial que o racismo não seja camuflado pelo *bullying* sofrido pelos(as) negros(as) nas escolas. Cada violência tem seu alvo e sua motivação, suas origens diferem e, para enfrentá-las, é necessário que essas questões sejam levadas em consideração. Não pretendemos, com isso, minimizar os impactos causados pelo *bullying*, e sim ressaltar que *bullying* e racismo são formas de violências distintas.

12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste trabalho, pretendemos contribuir para a prática docente, no sentido de buscar a reflexão sobre as relações estabelecidas na escola e o debate sobre a sua função social. Nossa intenção foi trazer as percepções de estudantes e ex-estudantes da Educação Básica a respeito das manifestações do *bullying* no cotidiano escolar e as estratégias para enfrentá-lo. Para tal, utilizamos questionários e entrevistas a fim de analisar os dados coletados e interpretar as narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa. Vimos que os papéis ocupados pelas pessoas dentro da dinâmica do *bullying* se alteram e que sua prática pode afetar crianças e jovens de forma grave, provocando consequências, inclusive, na vida adulta.

Percebemos, em nosso estudo, que muitos aspectos têm o poder de influenciar a memória dos indivíduos. Dentre eles, temos o relacionamento mantido com a escola, com a família e com outros grupos sociais. Ao participar dos questionários/entrevistas, os sujeitos de nossa pesquisa avivaram lembranças que dizem respeito a uma fase escolar muito ou pouco distante, e esta rememoração perpassa por múltiplas concepções, tais como: possibilidade de reconhecer/superar traumas antigos; manifestação e atualização de identidades plurais; utilização do passado para reconstruir o presente/futuro; vinculação entre a atualidade e as experiências vividas.

Embora o assunto em questão seja o *bullying*, no decorrer desta pesquisa também debatemos sobre outras violências (não menos importantes) presentes no ambiente escolar e sobre as dificuldades observadas para lidar com as mesmas. Nos discursos analisados, racismo e assédio aparecem como modos de violência comuns nas escolas, porém, confundidos com o *bullying*.

Diferente do *bullying*, o racismo não ocorre somente entre pares, configura-se como crime contra a coletividade e está previsto na Lei nº 7.716/1989, alterada pela Lei Federal 9.459/97. Queremos destacar aqui a importância em não generalizar todas as violências que ocorrem na escola como *bullying*. Essa generalização, além de esconder, acaba descriminalizando, por exemplo, o ato do racismo.

Constatamos, nos relatos, a não distinção entre o *bullying* e o racismo por parte dos sujeitos participantes da pesquisa. Observamos a narrativa de uma ex-estudante da Educação Básica que se considerava praticante de *bullying* escolar. A mesma diz que a agressão praticada por ela relacionava-se ao tipo de cabelo de uma colega negra. Nesse caso, seguindo o pensamento de Gomes (2005), acreditamos que a violência que a jovem praticava tratava-se

de racismo, pois a ação violenta referia-se a uma pessoa com pertencimento racial perceptível através de sinais como cor da pele e tipo de cabelo.

Da mesma forma, em outra narrativa, mais uma violência praticada em sala de aula foi assumida pelo *bullying*. Dessa vez, nos referimos ao assédio moral. Uma ex-estudante, alvo de *bullying*, conta que os atos violentos partiam de colegas e também de um professor. Essa é uma questão que merece atenção, pois, partindo do princípio de que o *bullying* acontece somente entre pares, não seria possível um(a) professor(a) praticá-lo com um(a) aluno(a). Contudo, temos noção de que a postura adotada por professores(as) frente a um conflito pode servir de exemplo positivo ou negativo para os(as) demais do grupo. Sobre este assunto, Silva (2010) discorre:

Todo professor deve proceder de forma que seu comportamento sirva de exemplo para seus alunos. No entanto, por vezes, a escola se depara com circunstâncias em que o professor se destitui de suas obrigações e acaba criando situações que podem ameaçar, constranger ou colocar em risco a integridade física e/ou psicológica de um estudante. (SILVA, 2010, p. 169)

Diante disso, verifica-se que o fato de um(a) professor(a) não praticar *bullying* com alunos(as) não anula a real conjuntura de que pode exercer assédio moral com os(as) mesmos(as). Vale salientar que esse episódio também representa uma forma de agressão. No entanto, o agravante está na conjuntura da figura assediadora tratar-se de um adulto.

No que se refere aos mecanismos de enfrentamento ao *bullying* e a outros tipos de violência escolar, muitas dificuldades são apontadas pelos(as) estudantes e ex-estudantes que se propuseram a participar da pesquisa. Dentre elas, temos:

- a falta de diálogo entre estudantes e suas famílias;
- o *bullying* ser considerado por membros da escola como brincadeira, zombaria ou gozação;
- a ausência de sentido nas medidas disciplinares tomadas pelas escolas, quanto aos praticantes das agressões e aos alvos colocados numa situação de descrédito;
- o tema “violência escolar” ser trabalhado de modo restrito, apenas com os alvos e praticantes do *bullying*, não envolvendo toda a comunidade escolar;
- o descaso dos(as) professores(as) e demais adultos frente aos episódios de *bullying*;
- a escola somente tomar uma atitude quando ocorre briga;
- a preocupação maior da escola em punir, ao invés de fazer o(a) praticante refletir sobre os atos agressivos;
- a naturalização do uso de apelidos por parte de discentes e docentes no cotidiano escolar;
- o(a) estudante conviver num ambiente familiar violento;

- a ausência da família nas reuniões escolares;
- o medo dos espectadores de agirem em defesa dos que sofrem o *bullying* e, com isso, se tornarem um novo alvo;
- o silêncio dos alvos de *bullying*;
- o desinteresse das escolas em procurar saber o que motiva os(as) estudantes a praticar o *bullying*, se os(as) mesmos(as) necessitam de ajuda, se possuem angústias;
- a competição estimulada pelas escolas;
- a inabilidade das escolas em lidar com as “diferenças”;
- a ausência de um trabalho escolar que possibilite o desenvolvimento de atitudes empáticas aos praticantes de *bullying*;
- a falta de métodos para a escola monitorar o uso das tecnologias com fins violentos;
- a prática velada do *bullying*;
- a existência de uma plateia para apoiar as práticas de *bullying*.

Sem garantir sua eficácia, algumas ações foram interpretadas pelos sujeitos participantes desta pesquisa como medidas *antibullying*, a destacar:

- reunião com os responsáveis dos praticantes e dos alvos de *bullying*;
- diálogo com os grupos de estudantes;
- punição (ou ameaça) aos praticantes;
- apresentação de palestras/vídeos sobre o tema *bullying*;
- reforço de amizade entre alunos(as);
- vigilância constante no ambiente escolar;
- chamadas de atenção aos grupos de estudantes;
- comunicado aos responsáveis;
- repressão a alvo e praticante;
- reunião entre direção, alvo e praticantes.

Conforme já citamos, nosso estudo partiu da hipótese de que conseguiriam perceber mais facilmente as estratégias de enfrentamento ao *bullying* escolar aqueles(as) estudantes e ex-estudantes que estiveram na Educação Básica da década de 2010 em diante, pois foi nesse período que as leis federais sobre *bullying* foram consolidadas no Brasil. Acolhemos a ideia

de que, a partir de 2010, as escolas se dedicariam a operacionalizar essas políticas *antibullying*, na tentativa de cumprir o que a lei, então, estava determinando.

Nossa hipótese foi confirmada quando verificamos que dos 55 sujeitos participantes da pesquisa que disseram não ter notado as estratégias das escolas para lidar com o *bullying*, somente 9 cursaram a Educação Básica da década de 2010 em diante. Nesse caso, observa-se que a maioria das pessoas que frequentou a escola, ocupando o papel de estudante a partir de 2010, conseguiu perceber mecanismos escolares para lidar com o conflito. Mais uma vez, ressaltamos que tais percepções não asseguram a eficácia na adoção das medidas de enfrentamento a este tipo específico de violência escolar.

No decorrer do texto, buscamos dialogar os pensamentos produzidos pelos(as) estudantes e ex-estudantes que participaram desta pesquisa com os pensamentos de conceituados(as) autores autoras, a fim de validar, conforme sugestão de Alves e Ferrazo (2015), os discursos compartilhados sobre os cotidianos estudados. Na dinâmica de ampliação desse diálogo, nos deparamos com os caminhos e os desafios existentes para construir uma cultura de não-violência nas escolas.

Averiguamos a necessidade de pensar na escola, sob uma ótica inter/multicultural, como ferramenta de educação capaz de contestar o desenvolvimento do *bullying* e de outras violências em seu cotidiano. Nesta continuidade, percebe-se a importância de trabalhar também com a formação continuada docente, levando em conta a diversidade das identidades culturais na escola, mostrando a perspectiva inter/multicultural como possível caminho de enfrentamento à violência escolar (CANEN; XAVIER, 2012). Para isso, é preciso compreender os efeitos causados pela gestão curricular na construção/reconstrução das identidades docentes e discentes.

Partindo da lógica de que o preconceito é a origem do *bullying*, torna-se imprescindível abrir possibilidades para que as práticas educativas sejam repensadas, valorizando a diversidade cultural, promovendo o respeito às diferenças e não permitindo a reprodução de qualquer tipo de preconceito. Segundo Freire (2001), respeitar o próximo implica na recusa em aceitar a discriminação, seja ela de raça, de gênero, da classe ou de cultura. Torna-se urgente refletir sobre o relacionamento de crianças/jovens no ambiente escolar. Cabe à escola não apenas adotar medidas de enfrentamento, mas também ações de prevenção ao *bullying* e a outros tipos de violência, por meio da conscientização de professores(as), demais profissionais da Educação, alunos(as), famílias etc.

Através de nossas leituras, notamos ser importante o envolvimento da comunidade escolar para tentar superar o problema das práticas violentas nos estabelecimentos de ensino,

na tentativa de construir uma cultura de paz. Educar numa perspectiva inter/multicultural seria um possível caminho para uma educação aberta ao diálogo e à troca entre diferentes grupos, tendo a consciência de que as identidades de seus atores sociais permanecem em constante movimento de formação.

Foi nosso intuito, dentro deste trabalho, averiguar de que forma as políticas públicas *antibullying* estão sendo postas em prática nas escolas. Do mesmo modo, pretendemos fazer com que o *bullying* seja compreendido como um problema que requer uma resposta coletiva. Para isso, através do nosso produto educacional, tentaremos despertar na comunidade escolar o interesse pelo tema e pela elaboração/execução de ações contrárias a este tipo de violência.

A partir de nossos estudos sobre o *bullying*, organizamos um vídeo e um *ebook* como produtos finais do Curso de Mestrado Profissional. Não pretendemos, com esse material, apresentar um manual ou guia de orientações para lidar com o *bullying*, até porque os episódios que envolvem este tipo específico de violência são datados, contextualizados, situacionais. Logo, as atuações para a conscientização deverão estar de acordo com as demandas de cada instituição, dedicando um olhar atento para cada caso, respeitando cada subjetividade para que, de fato, o *bullying* seja enfrentado.

Trazemos, no vídeo, as narrativas obtidas através do questionário elaborado para esta pesquisa sobre situações referentes ao *bullying*. Com base nos relatos, reproduzimos as cenas vivenciadas por estudantes e ex-estudantes da Educação Básica e construímos algumas reflexões a respeito das manifestações do *bullying* no cotidiano escolar que dialogam com pensamentos de renomados(as) teóricos(as) do meio educacional. Acreditamos que a reprodução do vídeo possa dar abertura ao levantamento de novas questões sobre o tema. Para atingir maior visibilidade, o produto estará disponível em plataformas de vídeo acessíveis ao público para compartilhar seu conteúdo. Com isso, o vídeo alcançará não apenas as pessoas ligadas à educação, mas as que integram diferentes grupos na sociedade.

Quanto ao *ebook*, será apresentado como suporte ao vídeo. Nele, almejamos despertar nos sujeitos que vivem os cotidianos das escolas o interesse pelo debate acerca do *bullying* e os possíveis mecanismos de intervenção. As reflexões levantadas no *ebook* estarão amparadas nos fundamentos de uma educação inter/multicultural. Tanto o *ebook* quanto o vídeo serão compartilhados, em especial, com educadores(as) de diferentes escolas da rede pública e privada.

Temos pleno conhecimento de que os problemas da Educação Básica não serão solucionados apenas por meio dos produtos educacionais gerados em pesquisas. No entanto, é necessário refletir sobre o impacto que os mesmos devem causar nos sistemas educacionais,

na formação continuada de profissionais da educação, na produção de pesquisas voltadas a diferentes contextos etc. Embora este trabalho reflita diretamente na área educacional, é provável que atinja outras áreas, tais como a da saúde e a cultural. Para atender às demandas sociais, prioritariamente, da Educação Básica, o produto deverá ser aplicado da maneira que os(as) profissionais considerarem mais adequada, podendo abranger aulas, rodas de conversa, reuniões entre a equipe pedagógica e os(as) responsáveis dos(as) estudantes, centros de estudos e outros eventos escolares.

Consideramos que a prática do *bullying* pode acontecer em diferentes ambientes, porém, é mais propício que ocorra na escola, já que se trata de um local em que as crianças passam boa parte de seu tempo, interagindo umas com as outras e, por vezes, reproduzindo padrões adotados pela sociedade. Pelo fato de ser uma violência verificada entre pares, o *bullying* torna-se característico do espaço escolar, já que organiza pessoas de acordo com suas idades. É preciso admitir que o *bullying* existe, para poder enfrentá-lo. Nesse aspecto, o presente trabalho reconhece a escola como um espaço aglutinador de diferentes universos, sendo essencial que uma nova cultura escolar possa questionar a construção das diferenças.

Por fim, gostaria de destacar o vigor acadêmico que buscamos na pesquisa, em especial, na área da educação. Retomo a parte inicial deste trabalho, quando fiz uma apresentação e lembrei o momento em que fui aprovada para o curso de Pedagogia. Em minha narrativa, rememorei as felicitações e também as críticas que recebi, na época, pela escolha do curso. Por toda desvalorização à profissão do magistério, que pode se manifestar através de comentários preconceituosos como os que ouvi há cerca de duas décadas, quero divulgar a minha admiração sobre o ato de educar que compete a professores/professoras e sobre sua responsabilidade em formar cidadãos/cidadãs na nossa sociedade. Em síntese, percebo a importância da pesquisa para a prática docente e assumo aqui a postura de pesquisadora, comprometendo-me com o questionamento, com a cidadania, com descobertas e redescobertas do nosso cotidiano.

REFERÊNCIAS

- ABRAPIA. **Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes: O que é Bullying**. Disponível em <http://www.bullying.com.br/BConceituacao21.htm>, acesso: 17/09/2010.
- ALBINO, P. L.; TERÊNCIO, M. G (2009). Considerações críticas sobre o fenômeno do *bullying*: do conceito ao combate e à prevenção. *Atuação – Revista Jurídica do Ministério Público Catarinense*, 15, 169-195.
- ALMEIDA, M. Z. C. M. **Educação e memória: velhos mestres de Minas Gerais ((1924-1944)**. Orientadora: Cléria Botelho da Costa, 2009. 312 f. Tese (Doutorado). Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História/UnB. Universidade de Brasília, Brasília - DF. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4327/1/2009_MariaZeneideCarneiroMagalhaesdeAlmeida.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.
- ALVES, Nilda Guimarães. Cultura e Cotidiano Escolar. In: **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2003, Nº 23
- ANDRADE, Marcelo. **Tolerar é pouco? Pluralismo, mínimos éticos e prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Novamerica, 2009.
- ANDRÉ, Marli (org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- ANTROPOLOGIA. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/antropologia/> >. Acesso em: 04/09/2021.
- ANTUNES, D. C.. **Bullying: razão instrumental e preconceito**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. v. 1. 243p .
- ARAÚJO, Lidiane Silva de; COUTINHO, Maria da Penha de Lima; MIRANDA, Rosane de Sousa; SARAIVA, Evelyn Rúbia de Albuquerque. **Universo consensual de adolescentes acerca da violência escolar**. *Psico-USF, Itatiba*, v. 17, n. 2, p. 243-251, ago. 2012.
- ARRETCHE, Marta T. S. **Emergência e desenvolvimento do Welfare State**. BIB - Boletim Informativo e Bibliografia de Ciências Sociais, Nº 39. 1995.
- ARROYO, Miguel. **Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 787-807, out. 2007.
- ARROYO, Miguel G.. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, p. 83-94, 2011.
- BAGNO. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999. v. 1.

BAIÃO, Jonê Carla; BARREIROS, C. H.; **Eu aprendi... eu esqueci... processos identitários e variantes maternas.** Linha Mestra (Associação de Leitura do Brasil), v. Ano VI, p. p. 80-p.85, 2012.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisas crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M; BRAUN, A. **How Schools do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools.** New York: Routledge, 2012.

BANDURA, A. (1997). **Self-efficacy: the exercise of control.** New York: W.H. Freeman.

BARBOSA, M. S. M.; PINTO, M. F. M. M. S. . Educação Inclusiva: entre desafios, limites e possibilidades. In: Edgar Miranda da Silva. (Org.). Livro: **Atuação docente em políticas educacionais** - Coletânea. 1ed.Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2018, v. 1, p. 103-119.

BARREIROS, C. H. **Quando a diferença é motivo de tensão – um estudo de currículos praticados em classes iniciais do ensino fundamental** / Tese de doutorado-Rio de Janeiro : PUC-Rio, Departamento de Educação, 2006.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 3. Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2014.

BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. [In]: BAUER, Martin; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis: Vozes, 2002.

BEAUDOIN, Marie-Natalie; TAYLOR, Maureen. **Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOBBIO, Norberto. **O Tempo da memória.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

BOULTON, M. J., & UNDERWOOD, K. (1992). **Bully/victim problems among middle school children.** British Journal Educational Psychology, 62, 73-87.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. São Paulo: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, jan., v. 7, n. 2, p. 62-68, 1986.

BRASIL. Tribunal Superior do Trabalho. **Cartilha de Prevenção ao Assédio Moral Pare e Repare – por um ambiente de trabalho mais positivo.** [2019] Disponível em: <https://www.tst.jus.br/documents/10157/55951/Cartilha+ass%C3%A9dio+moral/573490e3-a2dd-a598-d2a7-6d492e4b2457> , acesso em: 08 de fevereiro de 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 set. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. **Lei Federal 7.716/89, alterada pela Lei Federal 9.459/97**.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais e ética**, 2000.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei n.º 13.185, de 06 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 nov. 2015. 46 Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Lei n.º 13.277, de 29 de abril de 2016**. Institui o dia 7 de abril como o dia nacional de combate ao bullying e à violência na escola. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 mai. 2016. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Lei n.º 13.663, de 14 de maio de 2018**. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 mai. 2018. Seção 1, p. 1.

BULLOCK, J. (2002). **Bullying among children**. Childhood Education, 78(3), 130-133.

CAMILO, Bruna. **Patriarcado e teoria política feminista: possibilidades na ciência política** / Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2019.

CANCLINI, N. G. Culturas híbridas, poderes oblíquos. In: CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EdUSP, 2011. p. 283-350.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; NASCIMENTO, M. G. ; LUCINDA, M. C. . **Escola e Violência**. Rio de Janeiro: DPA, 1999. 103p .

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Por uma cultura da Paz. **Nuevamerica**, Rio de Janeiro, n.86, p. 28-31, 2000.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática e Interculturalismo: uma aproximação. In: Verbena Moreira S. de S. Lisita; Luciana Freire E. C. P. Souza. (Org.). **Políticas Educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. 1ªed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003, v. , p. 139-153.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANDAU, V. M. (2009) Educação Escolar e Cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo; In: CANDAU. V. M. (org) **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Ed. Forma & Ação

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS**, v. 11, p. 240-255, 2011.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em Direitos Humanos e formação de educadores. **Revista Educação** (PUCRS. Online), v. 36, p. 59-66, 2013.

CANDAU, Vera Maria & MOREIRA, Antonio Flávio (org). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CANDAU, Vera e KOFF, Adélia. A didática hoje: reinventando caminhos. In **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348, abr./jun. 2015.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 161, p. 802-820, 2016.

CANEN, A; ARBACHE, A. P.; FRANCO, M. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 161-181, 2001.

CANEN, A. G. & CANEN, A. (2005), **Organizações Multiculturais**. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna.

CANEN, A.. O Multiculturalismo e seus Dilemas: implicações na educação. **Comunicação & Política**, v. 25, p. 91-107, 2007.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. M.. Gestão do Currículo para a Diversidade Cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores e gestores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 306-325, 2012.

CARDIA, N. A violência urbana e a escola. In: **Contemporaneidade e Educação**, ano II, n. 2, Rio de Janeiro: IEC, 1997.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, M. E. G.; MORAIS, G. M.; CARVALHO, B. K. G.. Dos castigos escolares à construção de sujeitos de direito: contribuições de políticas de direitos humanos para uma cultura da paz nas instituições educativas. **ENSAIO. Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, p. 24-46, 2019.

CAVALCANTE, Meire. Como lidar com brincadeiras que machucam a alma. **Revista Nova Escola**, nº 178, ano XIX, Dezembro, 2004.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; DA SILVA, Roberto. **Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia da amizade – bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores**. São Paulo: Gente, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 12. ed. 6. impressão. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

CHIORLIN, M. de O. **A influência do bullying no processo ensino-aprendizagem**. Monografia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

CLEMENTE, Marcelo Reis; SILVA, Dalva Alves; VITALLE, Maria Sylvia de Souza. Reflexões acerca do conhecimento, atitudes e opiniões de professores sobre o bullying. **Revista Educação**. v.15, n.1, 2020.

COSTANTINI, Alessandro. **Bullying: como combatê-lo?** Tradução de Eugênio Vinci de Moraes. São Paulo: Itália Nova, 2004

CRIME. *In*: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/crime/> >. Acesso em: 29/08/2021.

Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. – Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. 256 p

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. *In*: DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

DAYREL, J, **A Escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral e Narrativa: tempo, memória e identidades**. História Oral (Rio de Janeiro), São Paulo, v. 6, p. 9-26, 2003.

Department of Health & Human Services – (HHS USA) < <http://www.hhs.gov/> >

ELIAS, Norbert; SCOTSON, Jhon L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

ERIKSON, E. H. (1972). **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar.

ESCOREL, Soraya Soares da Nóbrega; BARROS, Ellen Emanuelle de França. **Bullying não é brincadeira**. João Pessoa/PB: Gráfica JB, 2008, 21p.

ESTEVES, P. S. Da M. **A escola não é um lugar fácil...não mesmo!: bullying, não-reconhecimento da diferença e banalidade do mal**. Tese de doutorado em educação – PUC do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

ESTEVES, Pâmela. O (não) reconhecimento da diferença: o bullying como um desafio das sociedades multiculturais. **PESQUISEDUCA**, v. 08, p. 440-457, 2017.

ESTEVES, Pâmela. **A judicialização da escola: o papel dos conselhos tutelares na mediação dos conflitos**. ETD: EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL, v. 20, p. 343-363, 2018.

ESTEVES, Pâmela. O bullying no contexto brasileiro: notas e referências. **EDUCATIVA (GOIÂNIA. ONLINE)**, v. 22, p. 1-22, 2020.

FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para paz**. 2. ed. Campinas: Versus, 2005.

FANTE, C. & PEDRA, J. A. **Bullying Escolar: perguntas e respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FANTE, Cléo. **Trabalhando a prevenção do bullying na escola**. Campanha Aprender sem Medo. São Luis: Unigraf, 2010.

FANTE, C. (Org.) ; PRUDENTE, N. M. (Org.) ; DA ROSA, A. M. (Org.) ; VENTURA, A. (Org.) ; CAMARGO, C. G. (Org.) ; ROLIM, M. (Org.) . **Bullying em Debate**. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2015.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAÇO, C. E.. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 98, p. 73-95, 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo e ALVES, Nilda. AS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS DAS ESCOLAS: pistas para se pensar a potência das imagensnarrativas na invenção dos currículos e da formação. In **Espaço do currículo**, v.8, n.3, p. 306-316, Setembro a Dezembro de 2015.

FOSTER, Jonathan K. **Memória**. Tradução Camila Werner. Porto Alegre: L&PM, 2011.

FREIRE, Alane Novais, & Aires, Januária Silva. (2012). A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do Bullying. **Psicologia Escolar e Educacional**, 16(1), 55-60.

FREIRE, Ana Maria. Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Revista Educação**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUC/RS, ano XXIX, n.2, p.387-393, Maio/Agosto, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Porto: Afrontamento (1 ed. em português 1974). 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREITAS, Ana Maria Gonçalves Bueno. **Vestidas de azul e branco: um estudo sobre representações de ex-normalistas acerca da formação profissional e do ingresso no magistério**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas São Paulo.

GALLINDO, Lidia Pereira. Assédio moral nas instituições de ensino. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 14, n. 2070, 2 mar. 2009. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/12396>. Acesso em: 8 fev. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, José (1997): **Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo**. Buenos Aires, Lugar Editorial.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Ricardo Henriques. (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03**. 'ed. Brasília: SECAD/MEC, 2005, v., p. 39-62.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOSTINS, R. C. L.; ROCHADEL, O. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. **POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL (ONLINE)**, v. 23, p. 61-84, 2019.

IVENICKI, A.; SANTIAGO, R.. Multiculturalismo como política de inclusão/exclusão. **NUANCES**, v. 27, p. 279-299, 2016.

IVENICKI, A.. Multiculturalismo e Formação de Professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. **Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, p. 1151-1167, 2018.

IVENICKI, A.. A Escola e seus Desafios na Contemporaneidade. **Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, p. 1-8, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012, 10ª ed..

LOPES NETO, A. A. & SAAVEDRA, L. H. **Diga não para o bullying – Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes**. Rio de Janeiro. ABRAPIA, 2003.

LOPES NETO, A. A. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria** (Rio de Janeiro), 81(5 Supl), 164-172.

LOPES NETO, A. A. (2007). *Bullying*. **Adolescência & Saúde**, 4(3), 51-56.

LOPES NETO, A. A.. **Bullying: saber identificar e como prevenir**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, Género e Sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

LUCIO, Shayenne de O.. A importância de uma Equipe Multidisciplinar para uma escola sem exclusão. In: Glauber Lobato. (Org.). **Educação, Cultura e Sociedade: reflexões em um mundo moderno**. 1ed.Rio de Janeiro: Autografia, 2021, v. 1, p. 125-134.

MACEDO, E; LOPES, A. C. Cultura. In: MACEDO, E; LOPES, A. C. **Teorias de Currículo**. Rio de Janeiro: Eduerj: 2011. p.87-102.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: UFES, 2006, p. 361-386.

MARINO, Leonardo. A Falência do modelo escolar tradicional e a necessária construção de uma educação integral e comunitária. **Revista Giramindo**. Vol. 5, no 10, 2018.

MARTINS, A. C. H. F. S.; MIRANDA, E. S.; FRIAS, D. M.; LIMA, L. P.. Processos de tradução da política de prevenção ao *bullying* na prática escolar. **e-Mosaicos**, v. 9, p. 03-18, 2020.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997. 239 pp.

MEIRELLES, Elisa. Caso Casey Heynes: o bullying e a omissão da escola. **Nova Escola**. [on line]. 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1454/caso-casey-heynes-o-bullying-e-a-omissao-da-escola> Acesso em: 06/02/2022.

MESQUITA, Ana Paula Siqueira Lazzareschi de. **Comentários à Lei do Bullying n.º 13.185/2015**. São Paulo: Lex, 2017.

MILLET, Kate. **Sexual politics**. New York: Ballantine books, 1970.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. . Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, p. 156-168, 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOZ, Jane Middleton. ZAWADSKI, Mary Lee. **Bullying: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D.. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011.

NEVES, Margarida de Souza. História e Memória: os jogos da memória. In: MATTOS, Ilmar Rohloff (org.). **Ler e escrever para contar: documentação, historiografia e formação do historiador**. Rio de Janeiro: Access, 1998.

NÓVOA, António (1995): As organizações escolares em análise. Lisboa, Dom Quixote.
Olweus, D. (1993). **Bullying at school: What we know and what we can do**. London: Blackwell.

ODORIZZI, K.. **A Judicialização dos conflitos**. OCP News - O Correio do Povo, OCP News - O Correio do Povo, 19 abr. 2017.

OLWEUS, D. **Aggression in the schools: bullies and whipping boys**. Washington, D.C.: Hemisphere (Wiley), 1978.

OLWEUS, DAN. **Bullying at school: what we know and what we can do**. Malden, MA: Blackwell Publishers Ltd., 1993

OLWEUS, D. Europe – Scandinava – Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano and P. Slee (eds). **The Nature of School .Bullying – A cross-national perspective**. London and New York: Routledge, 7-27, 1999.

OUTHWAITE, W. BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1996.

PAIS, JOSÉ MACHADO. A Simbologia dos Apelidos na Vida Cotidiana Escolar. **EDucação e Realidade Edição eletrônica**, v. 43, p. 909-928, 2018.

PEGORARO, Juan S. A construção histórica do poder de punir e da política penal. In: SILVA, Joyce Mary Adam de Paula; SALLES, Leila Maria Ferreira. (Orgs.). **Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo**. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010. p. 71-102. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/cbwwq/pdf/silva-9788579831096-04.pdf> Acesso em: 02 fev. 2022

PEREIRA, E. A. **O bullying escolar na legislação brasileira: uma análise documental** / Dissertação (Mestrado em Educação) – Canoas : Universidade La Salle, 2020.

PINTO, Pimentel Júlio. **Uma memória do mundo: ficção, memória e história em Jorge Luís Borges**. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

PLATÃO. NUNES, C. A.(Tradutor). **O Sofista**. Belém: UFPA, 1980.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

ROMANELLI, G. A entrevista antropológica: troca e alteridade. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto**, Ribeirão Preto, p. 119-133, 1998.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Ed.FGV, 2002. p. 93-101.

SALMIVALLI, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. **Journal of Adolescence**, 22(4), 453-459.

SANCHES FERREIRA, M.; SANTOS, M. **Aprender a ensinar: ensinar a aprender**. Porto: Edições Afrontamento, 2000.

SANTOS, B. S.. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Nº 48. Junho 1997

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

SCHILLING, FLÁVIA INÊS. **Mediação de conflitos, justiça restaurativa: caminhos para uma escola mais justa?**. ETD: EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL, v. 20, p. 325-342, 2018.

SCHUCMAN, L. V.. **É racismo quando um negro discrimina um branco apenas por ter nascido branco?** Catarinas. 2021. Disponível em: <https://catarinas.info/e-racismo-quando-um-negro-discrimina-um-branco-apenas-por-ter-nascido-branco/> Acesso em: 09/10/2021.

SHARP, S.; SMITH, P. K. (1991). **Bullying in UK schools: The DES Sheffield Bullying Project**. Early Childhood Development and Care, 77, 47-55.

SIBILIA, P. A escola no mundo Hiperconectado: Redes em vez de muros? In.: **Revista Matrizes**. São Paulo. 2012, Ano 5 – nº 2. pp. 195-211.

SILVA, A. B. B. **Bullying. Cartilha 2010 – Projeto Justiça nas Escolas**. 1ª edição. Brasília/DF 2010.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: Mentres perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA-SANTOS, D. J.; PALOMARES, N. B. ; NORMANDO, A. D. ; QUINTAO, C. C. A. . Raça versus Etnia - diferenciar para melhor aplicar. **Revista Dental Press de Ortodontia e Ortopedia Facial**, v. 15, p. 121-124, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autentica, 2010.

SMOLKA, A. L. B. **Linguagem e conhecimento na sala de aula: modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual**. Anais do Encontro sobre teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências: linguagem, cultura e cognição. FE/UFMG/FE/UNICAMP. (pp.97-113), 1997.

SOARES, C. L.. **Corpo, Educação e Natureza**. Projeto História (PUCSP), São Paulo, v. 25, n.1, p. 69-79, 2002.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006.

SOUZA, Luanda Nogueira.; LUNA, Christiane Freitas . **Hierarquização dos saberes na escola: desafios e perspectivas para Educação Física**. Lecturas Educación Física y Deportes (Buenos Aires), v. 142, p. 1-1, 2010.

STEPHAN, Francesca; ALMEIDA, Adriana Aparecida de; SALGADO, Fellipe Soares; SENRA, Luciana Xavier & LOURENÇO, Lélío Moura. (2013). **Bullying e aspectos psicossociais: estudo bibliométrico** . *Temas em Psicologia*, 21(1), 245-258.

TARDIN, S. C. P. G. **A perspectiva das crianças sobre a política de educação inclusiva: discursos e práticas cotidianas em uma escola particular do Rio de Janeiro**. Orientadora: Cláudia Hernandez Barreiros Sonco, 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado profissional em Programa de Pós Graduação de Ensino em Educação Básica. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil. Disponível em: <http://www.ppgeb.cap.uerj.br/wp-content/uploads/2020/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Stella-Costa-Gomes-Pessoa-Tardin-REVIS%C3%83O-DEFINITIVA.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. **Projeto história: revista do programa de estudos pós-graduados em história do departamento de história da PUC- São Paulo**, n.15, p.51-84, abr. 1997.

TRASK, R. L. **Dicionário de Linguagem e Linguística**. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2006.

UNESCO: **Mobilização Global para uma Cultura de Paz e não-violência**. 1999 (*home page*: <http://www.unesco.org/cpp>)

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – **Unesco e Associação Palas Athenas**. Cultura de Paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura da Paz e Não Violência em

Benefício das Crianças e do Mundo – Brasília: Unesco; São Paulo: Associação Palas Athenas, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189919por.pdf> , acesso em: 07 fev. 2022.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertat, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 17, nº 2, 1996, pp.128-137.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu** (UNICAMP. Impresso), p. 265-284, 2009.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo. Cosac Naify, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial”. In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera M. (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 65-75.

YATES, Frances Amelia. **A arte da memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007 (Tradução/Livro).

ZAGURY, Tânia. **O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil**. Rio de Janeiro, Record: 2006.

ZIZEK, Slavoj. **Violência: seis notas à margem**. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D`Água, 2009.

ZOACÃO. In: **Dicionário inFormal: Dicionário Online**. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/zoacao/>. Acesso em: 13/02/2022.