



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica – PPGEB –

Mestrado Profissional

Ana Carolina Hyer de Faria da Silva Martins

“Nem sempre o adulto resolve...”: o serviço de orientação educacional e as práticas de *bullying* no primeiro segmento do ensino fundamental

Rio de Janeiro

2016

Ana Carolina Hyer de Faria da Silva Martins

“Nem sempre o adulto resolve...”: o serviço de orientação educacional e as práticas de *bullying* no primeiro segmento do ensino fundamental

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica – PPGEB – Mestrado Profissional, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ. Linha de pesquisa: Ensino Fundamental I.

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

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CAP/A

M386 Martins, Ana Carolina Hyer de Faria da Silva

“Nem sempre o adulto resolve...”: o serviço de orientação educacional e as práticas de *bullying* no primeiro segmento do ensino fundamental / Ana Carolina Hyer de Faria da Silva Martins. - 2016. 166f. : il.

Orientador: Profª Drª Cláudia Hernandez Barreiros Sonco.

Dissertação (Mestrado). Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ.

1. *Bullying* escolar. 2. Orientação educacional. 3. Tolerância. I. Sonco, Cláudia Hernandez Barreiros. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Instituto de Aplicação Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 37.048.3+371.5

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

Assinatura

Data

Ana Carolina Hyer de Faria da Silva Martins

“Nem sempre o adulto resolve...”: o serviço de orientação educacional e as práticas de *bullying* no primeiro segmento do ensino fundamental

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica – PPGEB – Mestrado Profissional, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ. Linha de pesquisa: Ensino Fundamental I.

Aprovada em 11 de novembro de 2016.

Banca Examinadora:

Profª Drª Cláudia Hernandez Barreiros Sonco (Orientadora)
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ

Profª Drª Jonê Carla Baião
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ

Prof Dr Marcelo Andrade
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RIO

Profª Drª Eline Deccache Maia
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica - IFRJ
Rio de Janeiro

2016

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, em especial aos meus filhos, Bernardo e Matheus, meus amores e pequenos companheiros de descobertas.

Dedico também a todos/as os/as educadores/as e educandos/as brasileiros/as que resistem a tantos desafios presentes no cotidiano escolar.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, simplesmente por tudo.

Aos meus filhos, Bernardo e Matheus, que, mesmo sem se darem conta, foram minha motivação para ir em frente sempre.

Ao meu marido, Leandro, parceiro da vida, companheiro de todas as horas, pelo apoio e incentivo a buscar meu crescimento pessoal e profissional.

À minha mãe, Eugenia, exemplo de força e abnegação, pela sua dedicação e ajuda nos momentos de minha ausência.

À minha irmã, Ana Luisa, minha primeira amiga e companheira, por toda a ajuda e sugestões na realização desta pesquisa.

Aos meus amigos, em especial Joze e Marcos, que, apesar de distantes fisicamente, encontram sempre uma forma de estarem presentes, dando apoio aos meus novos projetos.

Às minhas queridas companheiras de trabalho, Cinthia, Leonor e Kamilla pela compreensão de minha ausência durante esse período e, em especial, à Andrea, pela ajuda e escuta atenta e companheira sobre os desafios de um mestrado.

À minha instituição de trabalho, que, gentilmente, abriu suas portas para a realização desta pesquisa e me concedeu uma licença para estudos.

À equipe de profissionais da instituição pesquisada, por sua disponibilidade e boa vontade em participar desta pesquisa. Em especial à direção e ao setor de orientação educacional, por possibilitarem as condições necessárias aos procedimentos da pesquisa.

Aos responsáveis pelos/as educandos/as que participaram deste trabalho, por concederem a participação de seus/as filhos/as e por suas contribuições na pesquisa.

Aos educandos/as da instituição, razão maior desta pesquisa, em especial aos do 5º ano do turno da manhã, por suas participações e contribuições neste trabalho, pois a espontaneidade do grupo enriqueceu ainda mais a discussão.

Aos colegas da turma do mestrado, por suas contribuições na reflexão e nos debates sobre os desafios da educação. Em especial às amigas Luciana, Lúcia e Gisele Abreu, por sua disponibilidade em ajudar sempre que precisei e pelo incentivo na jornada acadêmica.

Aos professores do CAP-UERJ pela dedicação e competência com que exercem suas funções na educação básica e na pós-graduação, contribuindo para uma formação digna dos/as seus/as educandos/as.

Aos professores pesquisadores da minha banca examinadora, Marcelo Andrade, Jonê Baião, Eline Maia e José Roberto Rodrigues, pela atenção e contribuições dedicadas a este estudo.

À Cláudia, minha orientadora, por sua dedicação, seu incentivo e questionamentos que levaram a momentos de aprendizado e, principalmente, pela compreensão e acolhimento nessa nossa trajetória cheia de surpresas.

Não é possível refazer este País, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescente brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Paulo Freire, 1979

MARTINS, Ana Carolina Hyer de F. da S. “Nem sempre o adulto resolve...”: o serviço de orientação educacional e as práticas de *bullying* no primeiro segmento do ensino fundamental. 2016. 176f. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

RESUMO

A orientação educacional numa perspectiva de educação voltada para a formação de cidadão/ãs plenos/as, dignos/as e tolerantes necessita estar atenta quanto aos desafios atuais da educação, como é o caso do *bullying* (GRINSPUN, 2008, 2012). O *bullying* é um problema educacional e social que atinge milhares de estudantes em todo o mundo e é caracterizado como um tipo de violência escolar que ocorre entre pares de forma sistemática, resultando em uma relação desigual de poder entre o alvo e o praticante. As práticas violentas do *bullying* podem ser diversas e manifestam intolerância e preconceito às diferenças que constituem as identidades dos/as educandos/as e, segundo as pesquisas sobre o tema, o início dessa prática pode ser observado cada vez mais precocemente (ANTUNES, 2010; ANTUNES & ZUIN, 2008; ESTEVES, 2015; ESTEVES & ANDRADE, 2015; LOPES NETO, 2005; LOPES NETO & SAAVEDRA, 2003;). Nesse contexto, a orientação educacional pode ser uma aliada para o planejamento e execução de estratégias de prevenção e enfrentamento ao *bullying* no cotidiano escolar, fundamentadas nos princípios de uma educação intercultural e para a tolerância (ANDRADE, 2009; CANDAU, 2011, 2012, 2014). Para isso, é necessário conhecer a realidade da escola da qual se faz parte, com o objetivo de propor atuações de acordo com a demanda apresentada pela instituição. Portanto, essa pesquisa social qualitativa (MINAYO, 2013), que se caracteriza como um Estudo de Caso, buscou conhecer a realidade de uma instituição de ensino considerada de referência no estado do Rio de Janeiro no que diz respeito às práticas de *bullying*: a existência ou não desse fenômeno na escola pesquisada; as percepções de uma parcela da comunidade escolar sobre o *bullying* e sua relação com o preconceito; e qual a atuação da orientação educacional para o enfrentamento e a prevenção do *bullying* no panorama apresentado. Por fim, esta pesquisa possibilitou as seguintes conclusões: a confirmação da existência de práticas de *bullying* já no primeiro segmento do ensino fundamental; a ocorrência de percepções distintas sobre o *bullying* entre os participantes da pesquisa (estudantes e suas famílias/ profissionais da instituição); o diálogo e a elaboração de uma sistematização de atividades como estratégias para a orientação educacional na realização de ações de prevenção e enfrentamento ao *bullying* nessa escola, em parceria com os demais departamentos da instituição, por meio da mediação e integração entre todos.

Palavras-chave: *Bullying*. Preconceito. Tolerância. Orientação Educacional.

ABSTRACT

MARTINS, Ana Carolina Hyer of f. s. "Is not always the adult resolves ..." : the educational guidance service and practices of *bullying* in the elementary school. 2016.176f. (Professional master's in teaching in basic education) – Institute of application Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro 2016.

The educational orientation of education dedicated to the formation of citizen/at full, dignified and tolerant needs to be vigilant about the current challenges of education, as is the case of *bullying* (GRINSPUN, 2008, 2012). *Bullying* is an educational and social problem that reaches thousands of students around the world and it is characterized as a kind of school violence that occurs between pairs of systematic way resulting in a unequal power relationship between the target and the practitioner. The violent practices of *bullying* can be different and express bigotry and prejudice to differences that constitute the identities of students and, according to the research on the topic, the beginning of these practices can be observed more and more earlier (ANTUNES, 2010; ANTUNES & ZUIN, 2008; ESTEVES, 2015; ESTEVES& ANDRADE, 2015; LOPES NETO, 2005; LOPES NETO& SAAVEDRA, 2003). In this context, the educational guidance can be an ally to the planning and implementation of prevention strategies and coping to *bullying* in school's everyday, based on the principles of intercultural education and for tolerance (ANDRADE, 2009; CANDAU, 2011, 2012, 2014). For this, it is necessary to know the reality of the school which is a part, in order to propose actions according to the demand presented by the institution. Therefore, this qualitative social research (MINAYO, 2013) which is characterized as a case study sought to meet the reality of an educational institution considered as reference in the State of Rio de Janeiro with regard to *bullying* practices: the existence or not of this phenomenon in school searched; the perceptions of a portion of the school community about *bullying* and its relation with prejudice; and what the performance of educational guidance for confronting and preventing *bullying* in the panorama presented. Finally, this research has enabled the following conclusions: confirmation of the existence of practices of *bullying* in the first segment of the elementary school; the occurrence of different perceptions about *bullying* among research participants (students and their families/professionals in the institution); the dialogue and the elaboration of a systematization of activities as strategies for educational guidance in the implementation of prevention and combating the *bullying* in this school, in partnership with other departments, by means of mediation and integration among all.

Keywords: *Bullying*. Prejudice. Tolerance. Educational Orientation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAP-UERJ – Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

CNJ – Conselho Nacional de Justiça

CNTE – Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação

COC – Conselho de Classe

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

FENOE – Federação Nacional de Orientação Educacional

MEC – Fundação do Ministério da Educação

ONG ABRAPIA – Organização não governamental Associação Brasileira de Proteção à Infância e à Adolescência

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PMERJ – Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro

PROERD – Programa de Resistência às Drogas e à Violência da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro.

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Saerb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SMAR – Síndrome de maus-tratos repetitivos

SBT – Sistema Brasileiro de Televisão (emissora)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema de características auto-identificadas dos educandos/as	132
---	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Participantes das Práticas de <i>Bullying</i>	29
Tabela 2 – Perfil dos profissionais participantes da pesquisa	90
Tabela 3 – Frases – entrevistas com profissionais da instituição	96
Tabela 4 – Perfil dos/as estudantes participantes da pesquisa.....	130

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
2	<i>BULLYING</i> – CONCEITOS E PRÁTICAS	20
2.1	Bullying: a origem de um conceito	20
2.2	As tipologias do <i>bullying</i>, suas causas e consequências	24
2.3	<i>Bullying</i> - complexidade de relações	28
2.4	A legislação brasileira sobre <i>bullying</i>	30
2.5	As pesquisas atuais e produções acadêmicas sobre <i>bullying</i>	32
3	<i>BULLYING</i> E PRECONCEITO	36
3.1	Preconceito, identidade e diferença – algumas definições	36
3.2	O <i>Bullying</i> como expressão do preconceito – uma violência contra as diferenças	44
4	A EDUCAÇÃO PELA CIDADANIA E TOLERÂNCIA: CONSTRUINDO CAMINHOS SEM <i>BULLYING</i> NAS ESCOLAS	51
4.1	As funções do agente educador: a orientação educacional	57
4.2	A tolerância às diferenças como uma ação pedagógica da orientação educacional	60
5	PLANEJAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA E A INSTITUIÇÃO PESQUISADA	69
5.1	O tipo de pesquisa: social qualitativa e os instrumentos para a pesquisa e coleta de dados	69
5.2	Contextualizando a pesquisa	73
5.2.1	<u>A Instituição pesquisada e o setor de orientação educacional</u>	73
5.2.1.1	Sua história por recortes	77
5.2.1.2	As atribuições e o cotidiano do setor de orientação educacional	80
6	A PESQUISA NA ESCOLA: PERCEPÇÕES SOBRE <i>BULLYING</i> NA COMUNIDADE ESCOLAR	88
6.1	As percepções de <i>bullying</i> pela equipe escolar	89
6.1.1	<u>Perfil dos participantes</u>	89
6.1.2	<u>Percepções sobre o <i>bullying</i></u>	90
6.1.3	<u>Relação entre <i>bullying</i> e preconceito</u>	101
6.1.4	<u>O papel da equipe escolar nas práticas de prevenção e enfrentamento do <i>bullying</i></u> . 111	
6.1.5	<u>A atuação da orientação educacional</u>	119

6.2	As percepções de <i>bullying</i> pelas famílias dos/as educandos/as	122
6.2.1	<u>Perfil dos participantes</u>	122
6.2.2	<u>Perfil da escola atribuído pelas famílias</u>	122
6.2.3	<u>As percepções sobre <i>bullying</i></u>	124
6.2.4	<u>Percepções sobre <i>bullying</i> e preconceito</u>	126
6.2.5	<u>As percepções das ações da instituição escolar frente ao <i>bullying</i></u>	127
6.3	As percepções de <i>bullying</i> pelos/as educandos/as	128
6.3.1	<u>Perfil dos participantes</u>	129
6.3.2	<u>Perfil das turmas e suas relações</u>	131
6.3.3	<u>As percepções de <i>bullying</i>: os conflitos</u>	133
6.3.4	<u>Relação entre <i>bullying</i> e preconceito</u>	142
6.3.5	<u>A atuação da orientação educacional com os/as educandos/as</u>	144
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
	REFERÊNCIAS	154
	ANEXO A – Roteiro para entrevista – Professores, técnicos administrativos e assistentes de alunos	159
	ANEXO B – Roteiro para entrevista – Direção	160
	ANEXO C – Questionário para responsáveis	161
	ANEXO D – Roteiro para grupos focais	162
	ANEXO E – Carta de apresentação	163
	ANEXO F – Parecer	164
	ANEXO G – Termo de consentimento e esclarecido	165
	ANEXO H – Termo de consentimento livre e esclarecido para equipe escolar e responsáveis	166

INTRODUÇÃO

Como cheguei aqui e a importância da pesquisa sobre *bullying*

A fala de Paulo Freire, citada na epígrafe deste trabalho, explicita um dos principais problemas atuais da sociedade, incluindo a educação: a violência de diversas formas. Ao mencionar “brincando de matar gente”, é exposta a representação mais comum de violência na sociedade atual: a violência urbana. Ofender a vida, destruir o sonho e inviabilizar o amor podem ser exemplos de violência psicológica e/ou simbólica sofrida por diversos tipos de pessoas em variadas situações. A educação sozinha não transforma uma sociedade e não resolveria todos os problemas envolvendo a violência, muitas vezes ela própria é o reflexo de questões complexas externas à escola. Porém não é possível negar que esta possui extrema influência no processo de (trans)formação individual e coletiva. Acreditar que ela possui um importante papel na (re)construção de valores e comportamentos éticos na sociedade é acreditar que ainda há esperança para esses desafios que constantemente fazem parte do cotidiano escolar.

O *bullying* representa um desses desafios, um tipo de violência predominantemente escolar que influencia de forma negativa e, algumas vezes, irreversível, a vida de milhares de estudantes nas mais diversas sociedades e instituições de ensino por todo o mundo. Ele pode ser um problema que “mata gente”, “que ofende a vida”, “destrói o sonho” e “inviabiliza o amor”.

Em contrapartida, a defesa por uma educação voltada para a superação desses desafios mostra-se como um caminho alternativo para a criação de sociedades mais justas e dignas, nas quais qualquer manifestação de violência, em especial as que ocorrem de forma precoce (entre crianças e adolescentes), seria vista como uma barbárie e não como algo naturalizado das instituições de ensino.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar de forma crítica a realidade de *bullying* apresentada em uma instituição de primeiro segmento do ensino fundamental, na qual serão expostas as percepções sobre o *bullying* de uma parcela representativa da comunidade escolar e quais as estratégias realizadas (e as novas propostas possíveis) pela escola pesquisada, em especial pelo seu setor de orientação educacional, para o enfrentamento e a prevenção do *bullying*.

Antes, porém, é necessário contextualizar a respeito da minha motivação para pesquisar esse tema nessa instituição pública de ensino considerada de referência no Estado do Rio de Janeiro. Para isso, preciso relatar um pouco sobre a minha trajetória profissional, como

cheguei a essa instituição de ensino e por que pesquisar sobre *bullying* nessa escola. É importante ressaltar que essa instituição de ensino é a mesma em que atuo no momento como orientadora educacional.

Posso me lembrar do dia em que optei por estagiar nessa instituição de ensino, minha primeira experiência em escola como educadora, estudante de pedagogia. A tão mencionada qualidade de ensino da escola e a minha ânsia por uma prática mais concreta em educação me fizeram optar por esta instituição.

Já nos primeiros dias de estágio, a estrutura física e pessoal da escola impressionava. Mesmo sendo somente uma escola de primeiro segmento do ensino fundamental, o prédio era grande e acomodava em torno de seiscentos educandos/as. Além disso, a escola era dividida em setores como a direção, secretaria, coordenação pedagógica, núcleo de atendimentos aos discentes com necessidades educacionais especiais, o setor de orientação, entre outros. Fui lotada, para a realização do meu estágio, neste último.

Nessa instituição, pude perceber que havia aparato e articulação dos/as profissionais em busca de uma educação para o desenvolvimento integral do/a educando/a e da inclusão daqueles que de alguma forma (seja econômica ou intelectualmente) se encontravam à margem do ensino. Além disso, a formação e experiência dos profissionais mais antigos e as ideias inovadoras dos mais recentes se articulavam em prol de uma parceria para auxiliar o enfrentamento de novos desafios do cotidiano escolar.

Como estagiária, participei de toda a rotina da dinâmica escolar, no entanto meu trabalho principal era auxiliar o setor de orientação educacional, contribuindo principalmente como coadjuvante na manutenção deste e auxiliando/ executando projetos.

Os projetos que eram executados abordavam o/a educando/a como um todo, como um ser social e representativo para a escola. Para além de conteúdos, eles englobavam aspectos da ética e da cidadania, contribuindo para a socialização dos/as estudantes e, conseqüentemente, podendo contribuir para a formação de cidadãos/ãs influentes na sociedade. Tais projetos já faziam parte do currículo da instituição ou eram criados de acordo com a necessidade da escola em um determinado momento.

Após dois anos de estágio, em 2007, fiz o concurso público para a instituição e fui classificada. Desde então, passei de coadjuvante para atuante ativa no setor de orientação, na função de orientadora educacional.

Como profissional, pude conhecer melhor o público-alvo da instituição: os/as educandos/as, que formam uma escola heterogênea. São educandos/as mais pobres, moradores das comunidades carentes do entorno da escola, que estudam nessa instituição por

ser uma escola pública de qualidade e próxima de suas residências. Estudar nessa instituição era uma oportunidade de melhoria de vida da família, além de ser algo prático na rotina familiar devido à proximidade de suas residências. Na escola, também estudam filhos de ex-educandos/as bem-sucedidos/as do ponto de vista financeiro e de classe social mais privilegiada que, justamente por conhecerem a qualidade do ensino, optaram por essa instituição. E existem, ainda, educandos/as de famílias que nunca pensaram em colocar seus filhos/as nessa instituição, mas que por um acaso (ou destino, como muitos responsáveis falam) fizeram a inscrição e foram sorteados, mas não conhecem muito bem a estrutura da escola e ainda olham com desconfiança para o seu ensino.

Enfim, o perfil dos educandos/as dessa instituição é muito variado e por este motivo os desafios são muito grandes. O contato com essas opiniões e histórias dos/as educandos/as ocorreu, principalmente, porque, no setor de orientação, faço a mediação entre a família e a escola. O contato prévio com essas histórias se dá por meio de uma anamnese, que é feita assim que o/a aluno/a ingressa na instituição, a fim de conhecer as suas especificidades e necessidades particulares.

A instituição de ensino em que trabalho e realizei esta pesquisa precisa contemplar todos/as os/as educandos/as com uma educação de qualidade; atingir aqueles que estão à margem do ensino, por motivo social ou intelectual; atender as exigências das famílias que cobram excessivamente dos/as professores/as e da instituição como um todo; bem como lidar com questões contemporâneas de extrema importância para a formação de pessoas cidadãs, tais como a violência escolar e o *bullying*.

Atualmente continuo trabalhando no setor de orientação: dinamizando e organizando os Conselhos de Classe; atuando com as famílias em busca de parceria para melhor atender aos educandos/as; trabalhando com os/as professores/as, auxiliando-os/as em questões pertinentes aos alunos/as e ao aprendizado; com os/as próprios/as educandos/as, resolvendo conflitos individuais e em grupos; e com os profissionais que atendem externamente os/as educandos/as com alguma especificidade de ensino (psicólogos, psicomotricistas, fonoaudiólogos e demais profissionais).

O trabalho do setor também está voltado para a realização de projetos que surgiram da necessidade de resolver conflitos atuais da educação e também para trabalhar as questões da diversidade e o respeito às diferenças na escola, como, por exemplo, os projetos Escola Feliz - Diga não à Violência – e o *Bullying* – atividades integradas.

Essa parte do meu trabalho é a com que mais me identifico, pois atuo diretamente com os/as educandos/as na busca conjunta para uma resolução dos desafios e conflitos que

ocorrem no cotidiano escolar entre eles/as. Segundo o conceito de *habitus* de Bourdieu, de acordo com a nossa experiência e história de vida (“bagagem”), bem como o meio em que vivemos, tornamo-nos pessoas únicas e realizamos escolhas e preferências na vida com base no que somos e vivemos. E nossas escolhas e preferências profissionais também são reflexos dessas experiências. Segundo o autor, *habitus* é

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983, p.65)

Sendo assim, as experiências passadas por mim, em todos os aspectos, constituem a pessoa a qual me tornei hoje, que fez uma escolha pelo magistério e se identifica com uma educação voltada para as experiências de vida dos/as educandos/as. Uma educação que valoriza os aspectos individuais e culturais de cada um a favor de uma coletividade e de que todos com suas diferenças consigam conviver e respeitar uns aos outros. Ainda de acordo com Bourdieu:

As experiências se integram na unidade de uma biografia sistemática que se organiza a partir da situação originária de classe, experimentada num tipo determinado de estrutura familiar. Desde que a história do indivíduo nunca é mais do que uma certa especificação da história coletiva de seu grupo ou de sua classe, podemos ver nos sistemas de disposições individuais variantes estruturais do *habitus* de grupo ou de classe [...]. O estilo pessoal, isto é, essa marca particular que carregam todos os produtos de um mesmo *habitus*, práticas ou obras, não é senão um desvio, ele próprio regulado e às vezes mesmo codificado, em relação ao estilo próprio a uma época ou a uma classe. (BOURDIEU, 1983, p.80-81).

As experiências vividas, bem como as condições nas quais as pessoas se encontram ou se encontravam ao longo de sua história (classe social, escolarização, entre outros) determinam suas identidades, fazem parte de sua formação e de sua cultura. O conceito de *habitus* explicita as minhas escolhas e trajetória profissional/pessoal.

A escolha pela educação ocorreu primeiramente por eu sempre me identificar com o ambiente escolar. E em segundo lugar, por poder trabalhar na profissão que considero a mais importante para uma sociedade, pois ela pode contribuir para a (trans) formação de pessoas em vários aspectos.

Minha expectativa era poder contribuir de alguma forma para um processo educativo mais humanitário, que, para além dos conteúdos disciplinares, a escola pudesse transformar educandos/as em cidadãos/ãs participativos/as e plenos/as. A escola seria um local no qual cada um/a com suas particularidades/identidades (seus *habitus*) contribuiria para a construção de um espaço que respeite e tolere as diferenças entre todos/as, enfrentando as diversas formas de violência e preconceito que avançam nesse cenário, como, por exemplo, o *bullying*.

O espaço escolar é um ambiente favorável à interação das mais diferentes identidades. Diria não só favorável, mas também que este processo é próprio dessa instituição. A escola é uma escola justamente por permitir o encontro de relações entre diversas pessoas com inúmeras especificidades. Porém o relacionamento entre pessoas tão diferentes pode ocasionar conflitos, devido à intolerância e o preconceito a essas diferenças que fazem cada ser humano ser único.

O convívio e a interação saudável contribuem para o aprendizado do respeito ao nosso espaço e do/a *outro/a*, de sermos tolerantes com esse/a *outro/a* e refletirmos antes de tomar qualquer atitude agressiva ou de desrespeito contra ele/a. O trabalho do setor de orientação proporciona (ou deveria proporcionar) esse olhar aos discentes e demais participantes da escola, de mostrar que estamos em um ambiente extremamente rico de diversidades e particularidades, e que devemos aprender ao máximo com elas, respeitando cada sujeito em busca de um interesse comum: o aprendizado de conteúdos e a formação integral/global do/a educando/a para a cidadania.

Por esse motivo, optei por continuar a trabalhar como orientadora educacional dessa instituição de ensino, pois acredito que poderia auxiliar de alguma forma essa escola no processo de compreensão das diferenças, a fim de enfrentar os desafios do cotidiano escolar (como o *bullying* e o preconceito), em prol de uma educação voltada para a cidadania e a tolerância.

Acredito que o eixo norteador do meu trabalho no setor de orientação é a integração de pessoas (educandos/as, professores/as e demais profissionais da educação) e a compreensão das diversas relações existentes entre elas. Tais relações podem ser tanto entre pessoas de categorias diferentes (professores/as e responsáveis; educandos/as e suas famílias) quanto entre seus pares (educandos/as e educandos/as, professores/as e professores/as, entre outros). No que se refere à pesquisa sobre *bullying*, as relações entre os/as educandos/as serão tomadas como referencial; a partir disso, serão abordadas as funções dos/as educadores/as, em especial os que atuam na orientação educacional, frente a essa realidade.

A escolha por essa temática ocorreu por ter presenciado, no cotidiano escolar, situações em que as diferenças entre os/as estudantes chamavam a atenção e eram vistas com intolerância, o que gerava diversos comportamentos conflituosos com o uso da violência e, em casos mais extremos, com as práticas de *bullying*.

A causa, porém, dos comportamentos agressivos não é somente o desrespeito e intolerância/ preconceito às diferenças entre os/as educandos/as, existem vários fatores que podem desencadear essas atitudes, o que demonstra a complexidade dessa temática. Por isso é

importante que as práticas de bullying sejam compreendidas pelas diversas pessoas que fazem parte do cotidiano escolar – a comunidade escolar em geral –, a fim de que elas sejam prevenidas e enfrentadas.

As atitudes humanas de intolerância e preconceito às diferenças ocasionam a violência e o *bullying*. Geralmente as pessoas que são alvos dessas atitudes são consideradas diferentes por sua classe ou meio social, seu gênero, raça, deficiência física ou necessidade educacional especial, ou até mesmo por suas características pessoais e/ou sua forma de comportamento perante os demais colegas.

O *bullying* faz parte do processo de escolarização há décadas, é algo que sempre existiu nas instituições de ensino. É, inclusive, considerado natural e, por esse motivo, muitas pessoas afirmam que não seja necessária a preocupação a respeito desse tema, visto que as escolas “sobreviveram” a esses conflitos. Mas a função da educação é essa: “sobreviver” aos constantes conflitos existentes no cotidiano escolar decorrentes do *bullying*? E será que “sobreviveram” mesmo? E mais: quanto aos educandos/as, a quem essas questões influenciam em suas formações cidadã e profissional, eles também “sobreviveram” a esses conflitos? Ou vivem com as consequências desse grande problema social e educacional? Com que tipo de educação uma escola que apresenta práticas de *bullying* está contribuindo para a formação de seus/suas educandos/as?

Para a atuação frente a esse problema, é necessário conhecê-lo e desnaturalizá-lo do cotidiano escolar. Portanto esta pesquisa busca, inicialmente, compreender como uma parcela representativa da comunidade escolar da instituição pesquisada entende o *bullying* e qual a demanda das práticas de *bullying* atualmente na escola, para, posteriormente, serem propostas estratégias de trabalho da orientação educacional frente a essa realidade, de acordo com as suas atribuições e o trabalho que realiza.

Esta pesquisa tem o objetivo de propor uma reflexão sobre esse tema, explorando essas questões, a fim de que possamos compreender, mesmo que de uma forma modesta, os processos pelos quais o *bullying* se origina, e inclusive sua relação com o preconceito e a intolerância. Além disso, será realizada uma investigação na escola pesquisada, com o objetivo de compreender as percepções dessa comunidade escolar sobre *bullying* e quais as possíveis contribuições do setor de orientação frente à demanda pesquisada.

2 **BULLYING – CONCEITOS E PRÁTICAS**

Neste capítulo, serão expostas as ideias pesquisadas em trabalhos internacionais e nacionais atuais referentes ao tema *bullying*, a fim de contextualizar esse problema, em sua maioria educacional, na sociedade. A origem do termo e a construção do conceito *bullying*, bem como outras questões que o compreendem (sua tipologia, suas causas e consequências, os participantes de suas práticas e suas relações complexas, as pesquisas atuais e a legislação sobre o tema) também estarão presentes neste capítulo.

2.1 **Bullying: a origem de um conceito**

Bullying é um termo anglicano, uma palavra de origem inglesa que é utilizada para explicar casos específicos de violência escolar. Esse termo vem do verbo/substantivo *bully* que significa, de acordo com o American Heritage Dictionary (2011), “ameaçar/maltratar/oprimir” ou “o valentão/ o tirânico”, respectivamente.

Segundo Esteves (2015), na literatura especializada em violência escolar (OLWEUS, 1978; SPOSITO, 2001; NOGUEIRA, 2004), o conceito de *bullying* é polissêmico e é considerado, por unanimidade, como uma temática que compreende novos desafios para o cotidiano escolar. Portanto, é necessário compreender o que significa *bullying*, como são caracterizadas suas práticas e quais suas possíveis causas e consequências para a dinâmica escolar e a formação dos/as educandos/as.

O *bullying*, objeto desta investigação, é um problema de pesquisa no campo de estudo sobre violência escolar. Esse tipo de violência é praticado predominantemente por crianças e adolescentes e configura o espaço escolar como um lugar de insegurança, pois não oferece processos saudáveis de socialização.

A questão da violência escolar recebeu destaque somente na virada do século, quando se tornou motivo de preocupação dos profissionais e pesquisadores da educação. O crescimento evidente da violência nas escolas, após a década de 1990, impulsionou a criação de um grande número de pesquisas internacionais e nacionais sobre o tema.

Os estudos sobre *bullying* começaram na década de 1970, na Suécia. Posteriormente, na década de 1990, o professor-pesquisador Don Olweus da Universidade de Bergen, na Noruega, iniciou uma pesquisa para identificar os casos de suicídios entre adolescentes que sofriam agressões na escola. Tal pesquisa revelou que um em cada sete estudantes estava envolvido com as práticas de *bullying*, seja no papel de alvo, seja no papel de praticante. A partir desse estudo, originou-se uma campanha nacional *antibullying* com o apoio do governo norueguês. Tal iniciativa foi imitada em diversos países, que incentivavam campanhas

semelhantes; Olweus, portanto, foi considerado o pesquisador pioneiro do *bullying*.

É importante destacar que, nesse período histórico, mudanças na sociedade, e em especial na educação, podem ter favorecido o surgimento de novas relações no espaço-escola que tornaram mais evidentes algumas questões que até então passavam despercebidas ou eram camufladas/abafadas pelo próprio sistema de ensino. Tais mudanças podem estar relacionadas com os seguintes aspectos: a implementação do ensino básico como direito de todos os cidadãos de uma sociedade, ocasionando mudanças no perfil do alunado das instituições de ensino; o crescimento de movimentos sociais que garantiam direitos a cidadãos até então vistos como inferiores ou marginalizados, desnaturalizando processos de segregação e preconceitos às consideradas “minorias”, inclusive dentro das escolas; métodos de ensino centralizados nos/as educandos/as, o que representa mudanças nas funções e objetivos da escola – o aluno não é mais visto como um ser passivo e começa a ter voz/corpo nesse espaço. Em tal contexto, evidencia-se um movimento de inclusão e acolhimento aos educandos/as, o que faz vir à tona problemas que eram silenciados em uma escola hierárquica centralizada somente na figura do professor.

De acordo com Esteves (2015), Olweus abordou as primeiras características dos casos de *bullying*, diferenciando-os das brincadeiras agressivas que fazem parte do processo de amadurecimento natural das crianças. As características do *bullying*, segundo Olweus (1978, p.236; *apud* ESTEVES, 2015), são:

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

De acordo com Olweus (1978), o *bullying* é um processo tão antigo quanto a própria escola, porém este nunca 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. Somente a partir das pesquisas dos anos de 1970, o *bullying* começou a ser visto como um problema social e educacional, antigo e novo ao mesmo tempo. Antigo por já ocorrer desde o início da configuração da instituição escola, e novo por conta das novas pesquisas e da criação de um conceito para um problema que já ocorria há muito tempo nas instituições educacionais.

Sendo assim, a palavra *bullying* deixou de ser somente um termo com significado

cotidiano nos dicionários (como, por exemplo, “maltratar/intimidar”) para se tornar a representação de um conceito utilizado pela comunidade científica, a fim de se referir a determinadas ações de violência (física, verbal, psicológica etc) entre estudantes/ colegas em diferentes contextos, entre eles, o escolar.

Posteriormente, outros autores definiram o tema no esforço de complementar e aperfeiçoar o conceito pioneiro de Olweus, antes considerado apenas um termo novo nos estudos sobre a violência escolar.

As pesquisas no Brasil iniciaram-se com a Organização Não-Governamental (ONG) ABRAPIA¹, desenvolvendo estudos com a finalidade de “*reduzir o comportamento agressivo entre estudantes*” (LOPES NETO, 2005). Suas pesquisas classificaram os tipos de *bullying*, bem como as pessoas que participam das práticas de *bullying* (quem o pratica, quem sofre com as práticas violentas e os demais que observam, ignoram ou incentivam tais práticas). Estas categorizações serão expostas adiante.

Alguns conceitos de autores nacionais e internacionais sobre o *bullying* são:

Tipo de intimidação direta ou indireta cujo leque de possibilidades varia desde simplesmente gozações em tom ofensivo até atitudes mais violentas que empreguem a força física. Dentre os elementos desencadeadores desses ataques está a incapacidade de se lidar com as diferenças em termos de raça, status, aparência etc. (BEAUDOIN E TAYLOR, 2006, p.22; *apud* ESTEVES, 2015).

O *bullying* é um conceito que envolve atos agressivos, cometidos entre estudantes, de forma repetida, com o intuito de intimidar, formando-se assim uma relação baseada na desigualdade de poder. (LOPES NETO & SAAVEDRA, 2003, p.28).

Smith (2002) caracteriza o *bullying* como um subconjunto de comportamentos agressivos de natureza repetitiva e baseado em um desequilíbrio de poder. Sua natureza repetitiva dá-se em virtude de uma mesma pessoa ser alvo de agressão por diversas vezes e não conseguir se defender de maneira eficaz para conseguir cessá-la. (ANTUNES, 2005, p.35).

O *bullying* é um conceito específico de violência escolar entre pares, caracterizado por comportamentos violentos que envolvem atitudes hostis. Essas atitudes podem violar a integridade física e psicológica dos estudantes, mediante práticas agressivas, intencionais, repetitivas e assimétricas. As motivações para o *bullying* não são plenamente racionáveis do ponto de vista das justificativas morais e exprimem sentimentos de intolerância à diferença. (ESTEVES, 2015, p.41)..

(...) por definição universal, o *bullying* é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s) causando dor, angústia e sofrimento. (FANTE, 2005, p.28).

(...) intimidação, provocação, vitimização, atos de violência física e simbólica, agressividade entre estudantes, envolvendo ações intencionais e repetidas, sem motivo aparente e em desequilíbrio de poder, causando danos aos envolvidos. (RIBEIRO, 2014, p.78).

De uma forma geral, tanto para autores internacionais quanto para os nacionais

¹ ABRAPIA – Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência. A ONG foi desativada em 2003, mas seus estudos sobre *bullying* ainda são referência no Brasil.

(incluindo as pesquisas mais recentes) o conceito de *bullying* corresponde às atitudes cruéis, por meio da utilização de diversos tipos de agressão (física, psicológica, simbólica, verbal, material, etc). Porém, para se configurar o *bullying*, é necessário que as agressões ocorram entre pares; e no caso específico da instituição escolar, que ele ocorra entre os/as educandos/as. Quando há algum tipo de agressão no espaço escolar que ocorra do/a professor/a para o/a aluno/a, por exemplo, não se configura como *bullying*, mas sim outro tipo de violência, como o assédio moral. Além disso, para serem consideradas como práticas de *bullying*, as ações contra o alvo devem ser sistemáticas e constantes, o que representa uma relação desigual de poder entre quem o pratica (superior, no comando) e o alvo (inferior, que não consegue sair/se defender da situação de vítima).

Outro aspecto mencionado é que o *bullying* não apresenta uma motivação evidente/aparente, ou seja, para alguém se tornar vítima de *bullying*, não necessariamente precisa provocar o praticante (dar um motivo para as provocações), pelo contrário, os praticantes, geralmente, não possuem um motivo racional do ponto de vista das justificativas morais, eles realizam estas atitudes de forma irracional, como forma de expressar um preconceito ou uma dificuldade em lidar com o diferente, uma dificuldade em ser tolerante.

O *bullying*, como foi abordado por alguns autores, pode apresentar também uma relação de preconceito e intolerância às diferenças, pois a escolha dos alvos pelos praticantes pode ser motivada pela incapacidade de lidar com o diferente e, geralmente, as práticas se manifestam pela abordagem de forma negativa e pejorativa das características físicas e da própria personalidade do/a educando/a vítima.

No caso específico desta pesquisa, corroboraremos as ideias desses autores, pois trabalharemos o conceito de *bullying* relacionando-o ao preconceito e à intolerância às diferenças, como uma forma de violência escolar específica que nega o outro, o seu semelhante e diferente ao mesmo tempo.

Com base na análise dos conceitos de *bullying* estabelecidos pelos autores nacionais e internacionais, formulei um conceito próprio de *bullying* que melhor se relaciona com os propósitos desta pesquisa.

O bullying é compreendido por atitudes sistemáticas e repetitivas que utilizam diversos tipos de violência (física, verbal, simbólica, psicológica, material) entre pares, sem motivação evidente e que podem expressar preconceitos e intolerância. Essas atitudes representam uma relação desigual de poder entre praticante e alvo, e trazem consequências negativas para todos os participantes, podendo ser considerado um problema social e educacional.

2.2 As tipologias do *bullying*, suas causas e consequências

O termo *bullying* compreende um conjunto de ações violentas e sistemáticas que ocorrem entre pares, portanto ele pode se configurar de diversas maneiras, dependendo do tipo de violência que a pessoa sofre. Para facilitar a compreensão das diversas formas como o *bullying* pode se apresentar, os autores classificaram-no em alguns tipos.

O *Bullying* direto é assim denominado por representar as práticas de agressão de um/a ou mais estudantes que atacam diretamente a(s) vítima(s). Esta sabe quem a está agredindo e de que formas. Como, por exemplo, a utilização de apelidos ofensivos que desmoralizam os estudantes, agressões físicas, ameaças, roubos, ofensas verbais, expressões ou gestos que causam mal-estar para quem os recebe. (LOPES NETO, 2005; OLWEUS, 1993; FANTE, 2005).

Quanto ao *bullying* indireto, este é caracterizado por atitudes menos aparentes, como, por exemplo, quando um aluno é tratado com indiferença por seus pares, ou é isolado (LOPES NETO, 2005). A violência envolvida nesse processo é simbólica e/ou psicológica, muitas vezes difícil de ser detectada, pois a vítima desse tipo de *bullying* costuma calar-se, e é necessário um olhar sensível de alguém de fora da situação para combatê-lo, pois dificilmente quem sofre esse tipo de *bullying* procura ajuda. (OLWEUS, 1993; FANTE, 2005).

Smith (2002) classifica o *bullying* em físico, verbal, exclusão social e indireto. Para Martins (2005), a melhor categorização seria: diretos e físicos, diretos e verbais e indiretos.

O *cyberbullying* ou *bullying* digital é quando as agressões são realizadas por meio da internet, principalmente nas redes sociais. (LOPES NETO, 2005). Xingamentos, fotos montadas, comentários discriminatórios, publicações indevidas utilizando o nome/ perfil da rede social da vítima, entre outras, são as formas mais comuns de *cyberbullying*. O acesso democrático a esse meio de comunicação, a facilidade de anonimato, a rapidez na divulgação das informações e a quase inexistência de medidas preventivas contra esse comportamento facilitam o crescimento desse tipo de *bullying* (SILVA, 2012).

De acordo com a cartilha para o enfrentamento do *bullying* nas escolas, elaborada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), o *bullying* é um tipo de violência escolar classificada em cinco tipos:

Verbal – como uma violência simbólica, por meio de insultos, calúnias, ofensas, colocar apelidos pejorativos etc;

Físico e material – fundamentado no contato físico, a fim de agredir fisicamente o outro, como o uso, por exemplo, de socos, empurrões, chutes, pontapés etc. Nessa categoria inclui-se também o roubo e/ou destruição de pertences e extorsões;

Psicológico e moral – que compreendem as atitudes de humilhação,

constrangimento, discriminação, exclusão, ameaças, intimidação e difamação. É considerado diferente do *bullying* verbal, pois suas ações e graves consequências são fundamentadas na intolerância, no preconceito e na negação do outro e suas diferenças;

Sexual – abusar, violentar e/ou assediar sexualmente o alvo;

Virtual ou *cyberbullying* – violência virtual realizada por meio da utilização das ferramentas tecnológicas com conteúdo *publicizado* na internet. (ESTEVEES, 2015).

Antunes (2010) relata que independentemente da forma como cada autor agrupa os comportamentos envolvidos no conceito de *bullying*, no geral, eles envolvem as ações negativas exemplificadas abaixo:

Agressões físicas, roubar ou estragar objetos, extorsão de dinheiro, forçar comportamentos sexuais, obrigar a realização de atividades servis, insultar, apelidar, debochar de características e do comportamento do outro, fazer comentários racistas ou que diga respeito a qualquer diferença no outro, exclusão sistemática de uma pessoa, realizar fofocas e boatos, ameaçar excluí-lo do grupo com o objetivo de obter algum favorecimento, ou, de forma geral, manipular a vida social do outro, além de ameaçá-lo de que o fará no futuro. (ANTUNES, 2010, p.36).

A classificação dos tipos de *bullying* é algo didático, que facilita a compreender a dimensão do problema, porém não há um tipo mais perverso que o outro, ou um tipo mais brando, eles somente se apresentam de diferentes formas. Nem tampouco se deve priorizá-la (a classificação), visto que, no ambiente escolar, essas categorizações se misturam de forma dinâmica e complexa. As consequências para a vida de quem o pratica e de quem é vítima desse comportamento continuam sendo devastadoras, tanto em nível individual quanto em nível coletivo, compreendendo a dimensão social desse problema.

As consequências do *bullying*, tanto para quem o pratica quanto para quem é alvo, são extremamente significativas, elas comprometem aspectos físicos, emocionais e morais a curto e longo prazo, ocasionando dificuldade acadêmica, insucesso escolar (evasão escolar, inclusive) e social, mudanças de hábitos e atitudes, adoecimento físico e mental (baixa autoestima, estresse, ansiedade, agressividade). (FERREIRA & SILVA, 2012; GOMES & REZENDE, 2011; LOPES NETO, 2005).

Segundo Teixeira (2011), os *estudantes-alvos* de *bullying* vivenciam um grande sofrimento psíquico que pode interferir em seu desempenho social, emocional e em sua performance escolar. Eles podem apresentar insônia, baixa autoestima, depressão e desenvolver transtornos como a fobia escolar (medo exagerado de frequentar a escola). Quanto a esse último aspecto, o aluno pode mudar sucessivamente de escola como tentativa de resolver ou fugir do problema e até mesmo abandonar os estudos. Os casos mais extremos das consequências de *bullying* são aqueles em que os indivíduos possuem pensamentos de morte e ideação suicida, devido ao grande sofrimento que presenciam por conta das ações

violentas.

Os praticantes de *bullying* também sofrem consequências devastadoras. No geral, eles possuem maior predisposição ao uso de álcool e drogas, envolvem-se mais em brigas e em crimes, podem andar armados, apresentam problemas com a justiça e têm atitudes delinquentes, como, por exemplo, agressões e destruição do patrimônio público. Esse comportamento agressivo geralmente ultrapassa a fase escolar. Quando nada é feito para enfrentar esse tipo de conduta, os praticantes de *bullying* na escola se tornam adultos também agressivos, repetindo tais padrões na faculdade, ambiente de trabalho e na vida familiar. Os filhos dos praticantes de *bullying* também sofrem com as atitudes violentas de seus pais no cotidiano familiar e tendem a se tornar *bullies* no futuro. (TEIXEIRA, 2011).

Nos casos dos alvos de *bullying*, a presença de um bom suporte escolar e também familiar pode contribuir para a superação das situações traumáticas vivenciadas pelo/a educando/a. Porém, quando o contrário ocorre, a tendência é o indivíduo entregar-se ao isolamento social como uma forma de fuga e proteção contra as agressões.

Quando não é encontrado um enfrentamento adequado para a situação tanto por conta do indivíduo quanto pela falta de apoio da escola/ família, esta pode se agravar, evoluindo para transtornos psicopatológicos graves, como fobias e depressões, bem como ideias suicidas ou de vingança.

Portanto o *bullying* não pode ser tratado como algo natural, o educando precisa sentir-se seguro e acolhido no ambiente escolar, para que os objetivos principais da educação sejam alcançados: o aprendizado e a formação cidadã.

As consequências do *bullying* vão além das individuais, de acordo com cada caso isolado, mas podem ser consideradas um problema social. O *bullying*, como manifestação de preconceito e intolerância às diferenças, demonstra que a sociedade ainda precisa perceber o quanto a diversidade é positiva para o bem-estar de todos, já que todos seriam valorizados e respeitados pelo que são. E a escola que se fecha para a discussão dessa questão está contribuindo para a reprodução da discriminação na sociedade.

Por essas questões, é importante que a abordagem preventiva e de enfrentamento ao *bullying* seja realizada nas instituições de ensino, com o objetivo de prevenir e enfrentar as consequências individuais e sociais dessas práticas.

Em relação às causas do *bullying*, existem diversas teorias e pesquisas que buscam analisar quais seriam as motivações que levariam a estudantes se agredirem de forma gratuita e repetitiva.

As causas do *bullying* podem ser diversas, além da não aceitação das diferenças, da

intolerância e do desrespeito a elas por parte de quem o pratica. Outros fatores são citados pelos autores como determinantes das práticas de *bullying*, como:

fatores econômicos, sociais e culturais, os relacionados ao temperamento do indivíduo, às influências familiares de colegas, da escola e da comunidade (LOPES NETO, 2005); as relações de desigualdade e poder obtidas como naturais por Smith (2002), a uma relação negativa com os pais e um clima emocional frio em casa e as relações de poder existentes no ambiente escolar (YONARA E NIETO, 2003, *apud*, ANTUNES & ZUIN, 2008).

Segundo a autora Déborah Antunes (2010), os estudos sobre as causas do *bullying* apontam para fatores referentes ao indivíduo (o inatismo da agressividade e a aprendizagem dos comportamentos agressivos), à sociedade desigual, aos programas de televisão e entretenimento, à escola e à família.

Segundo Fante (2005), o praticante de *bullying* possui carência afetiva ou recebe uma educação de seus pais que é ausente de limites, ou está acostumado com práticas educativas violentas, e necessita, portanto, reproduzir a violência sofrida (em casa e/ou na escola) em outras pessoas. Além disso, a autora destaca que a ausência de modelos educativos humanistas que conduzam para uma convivência pacífica pode ser um dos fatores de causa do *bullying*. A autora também inclui como um dos fatores causais a SMAR (“Síndrome dos maus-tratos repetitivos”) que é caracterizada pelas consequências que um modelo educativo agressivo faz com uma pessoa.

Olweus (1993) e Fante (2005) atribuem importância à violência mostrada e exaltada na mídia, principalmente na televisão, como algo que contribui para a violência e o *bullying* entre crianças e adolescentes.

Alguns autores como Pereira (2002), Pinheiro (2006) e Smith (2002) pesquisaram a relação do *bullying* com a agressividade socialmente aprendida; e o primeiro nicho social em que ela aparece é a família, ou seja, o relacionamento entre pais e filhos (ou outros graus de parentesco) podem influenciar se, no futuro, a criança ou o adolescente vai se tornar ou não uma pessoa violenta ou um *bully* em potencial, como reprodução da violência e da relação abusiva entre eles.

Uma das causas que merece destaque e se diferencia um pouco das apresentadas até o momento nesta pesquisa é a dos autores Yoneyama e Naito (2003), que destaca o papel que uma escola autoritária pode determinar nas práticas de *bullying*, o que muda o foco principal de causa do *bullying* que até então era só da família para a escola. Para os autores, a escola autoritária possibilita também a relação autoritária entre professor/a-educando/a e exige um alto índice de aprovação, o que pressiona os/as educandos/as a competirem entre si, tornando-se esta escola um ambiente hostil propício ao *bullying*. Também o próprio comportamento

abusivo de alguns/as professores/as (autoritarismo, ofensas para com os/as educandos/as etc) poderia ser reproduzido pelos/as educandos/as. Essa abordagem é interessante, pois convoca a escola a olhar para si e como o seu papel (inclui-se os/as professores/as: formadores de cidadãos) pode contribuir para reforçar comportamentos agressivos entre seus/suas estudantes, inclusive o *bullying*.

Os fatores que levam às práticas de *bullying* não devem ser estudados isoladamente, pois, em diversos momentos, eles se apresentam como uma rede conjunta de aspectos, demonstrando que esse tema é complexo. E não há como enfrentá-lo agindo somente sobre um ou outro determinante. As ações *anti-bullying* têm a intenção de alcançar e integrar todos os aspectos que o determina. Porém, para isso ser realizado, é necessária uma análise crítica sobre o que realmente o *bullying* representa na sociedade, e mais especificamente em relação a este trabalho, na escola em que ele se dá.

2.3 *Bullying* - complexidade de relações

Tanto as pesquisas internacionais quanto as nacionais observaram os comportamentos das pessoas e as relações que se davam nas práticas de *bullying*. Dessa forma, os autores diferenciaram os tipos de participantes: os que praticavam os atos de violência, os que sofriam com a violência e os que não praticavam nem sofriam, mas estavam observando, testemunhando, incentivando ou apenas ignorando as ações de violência.

Segundo Lopes Neto (2005), com sua pesquisa pioneira no Brasil da ONG ABRAPIA, os sujeitos que compõem as práticas de *bullying* são classificados em: alvos de *bullying*, autores de *bullying*, testemunhas e alvos/autores.

Os alvos de *bullying* são os indivíduos expostos às agressões de todo o tipo (verbal, simbólica e psicológica), de forma intencional e repetida, causando danos de ordem física, emocional e social. Geralmente, esse tipo de sujeito é uma vítima que não manifesta reação de enfrentamento, seja por meio de solicitação de ajuda a outros indivíduos, seja por meio de revide aos autores das agressões sofridas.

Os autores de *bullying* são os que agridem, isolam, enfim, manifestam as diversas formas de agressão contra suas vítimas. Seu perfil antissocial é determinado por diversos fatores, como, por exemplo, o relacionamento familiar.

As testemunhas são os indivíduos que tomam ciência do *bullying*, mas não praticam ou sofrem com suas práticas. Eles podem se colocar no papel de observadores (somente observam e não se envolvem com a prática), auxiliares (ajudam o agressor a realizar o *bullying*) e defensores (defendem a vítima contra o agressor ou procuram ajuda de alguém que

está em posição externa à situação).

Segundo Lopes Neto (2005), os alvos/autores representam 20% da parcela dos autores de *bullying* que também são vítimas dessa prática. Em alguns casos, eles realizam *bullying* para encobrir suas próprias fraquezas e diferenças perante os demais, para não se tornarem impopulares no grupo. Ou então, eles vivem questões de ordem emocional em que a realização das práticas de *bullying* serviria como um “pedido de socorro” para seus conflitos, a agressividade seria uma expressão dos sentimentos daquele indivíduo para com ele mesmo ou com outras pessoas. Em outros casos, são vítimas que não se colocam nesse lugar e revidam as agressões sofridas.

Alguns autores, portanto, trabalham com denominações/ classificações diferentes, como, por exemplo, Smith (2002) que trabalha com duas tipologias diferentes. Na primeira, ele classificou os participantes do *bullying* em: o intimidador e a vítima (passivas ou agressivas; esta última classe pode ser dividida em provocadoras ou intimidadoras-vítimas).

Na segunda classificação, existem os intimidadores-líderes (os que iniciam os atos violentos), os intimidadores-seguidores (os que seguem o líder), os reforçadores (que incentivam os intimidadores), os defensores, os circunstantes (que só observam, ficam de fora das agressões) e as próprias vítimas.

Já para os autores Fante (2005) e Olweus (1993), os participantes do *bullying* dividem-se em: vítima típica (a vítima que é passiva às agressões), a vítima provocadora (que instiga o agressor), vítima agressora, o agressor e os espectadores.

A autora Déborah Antunes (2010) sintetizou as informações das pesquisas de diversos autores e concluiu uma classificação dos participantes das práticas de *bullying* da seguinte forma:

Tabela 1 – Participantes das Práticas de *Bullying*

Agressores ou autores	Vítimas ou alvo	Testemunhas
Líderes	Passivas ou típicas	Reforçadores da intimidação
Seguidores	Agressivas provocadoras	Intimidadores seguidores, participantes ativos da intimidação
	Intimidadoras	Observadores
		Defensores

Para este trabalho, serão utilizados os termos: praticante (quem pratica a violência), alvo (quem está sofrendo a violência em determinado momento) e testemunhas. Essas

denominações conferem ao *bullying* um caráter dinâmico e complexo de relações, pois os participantes do *bullying* não precisam necessariamente ficar estáticos em seus papéis. Como em todo processo de interação e convivência, as pessoas podem exercer diversos papéis sociais de acordo com o momento e suas necessidades; no *bullying*, isso não ocorre de forma diferente. Hoje, uma pessoa que é alvo de *bullying* pode conseguir se desvincular dessa situação e, como defesa, iniciar práticas de violência contra outros estudantes, para se sentir superior e intimidar possíveis praticantes, ou seja, quem era um alvo, pode se tornar um praticante e vice-versa. Além disso, o alvo não precisa possuir necessariamente uma característica passiva de vítima. Outro exemplo é o caso das testemunhas que viram praticantes, tornando-se aliadas de um praticante ou grupo, por receio de se tornar um alvo também.

Outros motivos que alteram a configuração dos papéis dos participantes de *bullying* dependerão do contexto dessas relações, portanto é importante destacar que cada caso deve ser analisado de forma isolada, sem receitas prontas de controle dessas práticas. Os participantes do *bullying* são pessoas, assim como todas, são seres complexos e que fazem parte de diversos contextos sociais.

2.4 A legislação brasileira sobre *bullying*

No Brasil, o *bullying* passou a ser visto, há pouco tempo, como um problema real dentro das instituições escolares, que deve ser pesquisado e combatido. Um dos grandes avanços nessa área é criação de leis sobre o tema.

Vários estados e municípios criaram leis, seja para conceituar o *bullying*, seja para promover ações de prevenção do e combate ao problema. Recentemente, o governo federal implementou a Lei nº 13185, de 6 de novembro de 2015, que “institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*) em todo o território nacional”. O referido programa pode fundamentar ações do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, dentre demais órgãos relacionados.

Essa medida é importante, pois abrange o país todo e possui um caráter globalizante e unificador, pois, até então, os estados e municípios que possuem leis sobre o tema estavam segmentados, cada um com suas próprias concepções sobre o *bullying*, cada um com suas próprias medidas preventivas e de combate a esse problema educacional e social. Isso sem mencionar os estados e municípios que nem haviam começado o debate sobre essa questão em sua região.

Segundo a lei federal, o *bullying* é

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).

A tipologia do *bullying*, segundo a lei, é dividida em oito categorias: verbal (insultos, xingamentos, apelidos pejorativos); moral (difamação, calúnia, fofocas); sexual (assédio, abuso, indução); social (ignorar, isolamento e exclusão); psicológica (perseguição, aterrorizar, dominar, intimidar, chantagear, manipular, infernizar); físico (socos, chutes, bater); material (furto, roubo, destruir pertences do outro) e virtual (depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou constrangimento psicológico e social).

O objetivo primordial desse programa é prevenir e combater o *bullying* em toda a sociedade, para isso, o governo orienta a implantação de campanhas de educação, conscientização e informação, bem como a orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores, e também promover a assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e agressores. Outro objetivo é a integração dos meios de comunicação de massa com as escolas e sociedade para ampla divulgação do tema de forma a combatê-lo e preveni-lo.

A lei amplia o seu alcance aos diversos tipos de violência, porém o seu foco principal é o *bullying* que ocorre por integrantes da escola (educandos/as, professores/as e demais profissionais) dentro desse espaço escolar, caracterizando que esse tipo de violência é específico desse ambiente e propõe como dever da instituição de ensino (clubes e agremiações recreativas) assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e ao *bullying*.

Uma questão interessante destacada na Lei é quanto ao tratamento que deve ser dado aos agressores (a lei denomina o praticante de agressor e o alvo de vítima). Ela propõe que seja evitada a punição deles, para que sejam privilegiados mecanismos e instrumentos alternativos que provocam a efetiva responsabilização e a mudança do comportamento hostil. Tal medida vai ao encontro de uma proposta educativa baseada na conscientização do papel

que cada um tem na sociedade e na escola. Pois, se ela focasse somente em medidas punitivas tradicionais e por vezes violentas, o praticante poderia reproduzir ainda mais a violência e poderia não se conscientizar e não se responsabilizar pelos seus atos. Nesse caso, ele seria punido, cumpriria uma pena, mas poderia voltar a cometer os mesmos atos violentos, visto que não houve uma conscientização deste para uma transformação individual de valores e atitudes.

Outra lei que merece destaque, devido a esta pesquisa ser realizada no Estado do Rio de Janeiro, é a Lei Estadual nº 6.401/13, de 05 de março de 2013, que estabelece a “Semana de Combate ao *bullying* e ao *cyberbullying*” nas escolas públicas da rede estadual do Rio de Janeiro. Infelizmente essa medida só foi implementada após a ocorrência de uma tragédia na Zona Oeste da cidade, na Escola Municipal Tássio de Silveira².

Essa lei propõe a realização de uma semana que contemple estudos, palestras e outras atividades sobre o tema com caráter didático, a fim de promover a conscientização, a prevenção e o combate às práticas violentas de *bullying*.

A lei entende como *bullying* toda

prática reiterada e habitual de atos de violência física, verbal ou psicológica, de modo intencional, exercido por indivíduo ou grupos de indivíduos contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidar, agredir, causar dor ou sofrimento, angústia ou humilhação à vítima, inclusive por meio da exclusão social. (LEI nº 6.041/13, DE 05 DE MARÇO DE 2013).

E *cyberbullying* é definido como o conjunto das ações violentas descritas acima, efetivadas por meio da internet, nas redes sociais, em *sites*, entre outros.

A proposta dessa lei é uma medida que promove a discussão sobre o *bullying* no espaço escolar e deveria possibilitar a conscientização de toda a comunidade que faz parte da escola a respeito desse tema, a fim de que este seja prevenido e combatido nesse espaço.

Ambas as leis, embora tardias, representam um grande avanço para a educação brasileira. Cabe, a partir de agora, fiscalização para que suas propostas sejam de fato efetivadas. No Brasil, o *bullying* ainda provoca muitas dúvidas e até certo preconceito por parte das instituições escolares e, por esse motivo, as leis sobre o tema se tornam tão importantes.

2.5 As pesquisas atuais e produções acadêmicas sobre *bullying*

Atualmente, alguns autores que se referem ao tema criticam a forma como o *Bullying* se

² Em 2011, um ex-aluno da Escola Municipal Tássio de Silveira (município do Rio de Janeiro) matou alunos e, em seguida, cometeu suicídio. Segundo carta deixada pelo jovem, havia indícios de que ele sofrera *bullying* na época de estudante.

popularizou de forma banalizada na sociedade. A atenção voltada para esse grande problema social que ocorre nas escolas do mundo todo (inclusive em outros espaços) divulgada pelos meios de comunicação de massa foi positiva no sentido de promover o conhecimento sobre essa questão, de trazer à tona uma realidade que, há décadas, ocorria nas instituições de ensino. Porém, pouco se foi além, faltaram análises críticas que pudessem propor ações eficazes de enfrentamento do *bullying*.

O amplo significado do conceito de *bullying*, muitas vezes, gera mal entendido. O *bullying* é um conceito que também abrange manifestações de discriminação e preconceitos em geral. Por esse motivo, pode ser confundido com uma tentativa de generalizar essas questões tão específicas. Porém é necessário esclarecer que, neste trabalho, não há intenção de fazer generalizações e o tema *bullying* será abordado como uma das manifestações do preconceito e da intolerância.

As classificações sobre o *bullying* (sua tipologia, os participantes dessa prática, entre outros) e os estudos meramente descritivos sobre o tema simplificam didaticamente as informações sobre essa prática, tornando-a um processo natural, do ponto de vista de ser conhecido e entendido por todos. Porém a naturalização do *Bullying* é muito perigosa, pois, à medida que se torna habitual, a dificuldade em mudar essa realidade é ampliada. Os estudos descritivos sobre o *bullying* colaboraram para torná-lo conhecido pela sociedade e para enfatizar suas práticas como ações habituais e inerentes à escola, porém estes não propõem uma discussão a respeito de que as atitudes violentas e sistemáticas não deveriam fazer parte de um ambiente que visa ao desenvolvimento de cidadãos plenos, ou seja, elas não deveriam ser consideradas naturais no espaço escolar. Somente o que não é concebido socialmente como natural é combatido ou considerado um problema nessa sociedade. Daí a importância do processo de desnaturalização do *bullying* nas escolas.

Segundo Antunes & Zuin (2008), a falta de estudos que analisam criticamente a realidade do *bullying* no Brasil é extremamente nociva às ações para o seu enfrentamento. Eles questionam até que ponto as classificações referentes ao tema mascaram os processos sociais inerentes aos comportamentos classificados como *bullying* e que, ao tratá-los como naturais, não estaríamos contribuindo para o desenvolvimento da humanidade, mas sim para a mera adaptação dos indivíduos a essa “nova” realidade. Neste caso, o *bullying* pertenceria a uma ciência pragmática da ordem vigente, ao invés de colaborar para a emancipação dos indivíduos. (ANTUNES & ZUIN, 2008).

De acordo com os autores, a maioria dos estudos a respeito do tema são repletos de imperativos morais e este fato, somado à ampla divulgação do tema, nos meios de

comunicação de massa, faz parte de uma ciência instrumentalizada e a serviço da adaptação de pessoas para a manutenção de uma ordem social desigual. (ANTUNES & ZUIN, 2008). Portanto é destacada a necessidade extrema de pesquisas que abordem, de uma forma crítica, as questões acerca da realidade do *bullying* nas escolas brasileiras. É preciso ir além, analisar as raízes sociais e culturais desse problema, sair do discurso do que é considerado “bom” ou “mau” comportamento, ou da conduta moral aceitável no ambiente escolar, para tratar o assunto como um problema grave para a educação e a sociedade, promovendo ações efetivas de combate ao *bullying*.

A classificação estereotipada da violência e a ciência instrumentalizada são alvos de crítica, pois dão a ilusão às pessoas de que elas têm o controle, de alguma forma, sobre o tema. Na verdade, ao conhecer sobre o assunto, cria-se a hipótese de que ele pode ser dominado. No caso, esse tipo de violência estaria controlado somente por todos terem conhecimento de suas variantes constituintes. Porém o efeito é inverso, pois tais classificações transformam esses fenômenos em naturais, expondo somente dados estatísticos, deixando de lado a sua causa real. Com o retorno do *bullying* tratado como algo natural, este volta a exercer seu controle sobre o homem e com consequências mais graves, pois se torna cada vez mais incontrolável, à medida em que ele está sendo supostamente combatido na superficialidade. (ANTUNES & ZUIN, 2008).

É necessária uma análise crítica a respeito de qual educação queremos para a nossa sociedade para o enfrentamento da violência e, mais especificamente, do *bullying*. Urge sair da visão superficial de que a escola deve “educar para a paz” (Fante, 2005), adestrando comportamentos e condutas morais impostos por imperativos culturais, geralmente provenientes da cultura dominante. Esse tipo de educação não (trans)forma os educandos em cidadãos críticos da sociedade e de seu papel, muito menos desenvolve autonomia individual e social. Essa educação estaria voltada para um padrão autoritário de cultura, indo contra a possibilidade de emancipação dos indivíduos.

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), “Fundação do Ministério da Educação (MEC), que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação” (CAPES, 2014)³, o *bullying* é objeto de estudo de inúmeras pesquisas, tanto em mestrados acadêmico ou profissional quanto em doutorado ou pós-doutorado.

³ Disponível em www.capes.gov.br. Acesso em 14 de outubro de 2014.

O banco de teses da Capes disponibiliza as pesquisas (dissertações e teses) que já foram realizadas em mestrados e doutorados no Brasil. Em pesquisa no *site* desse banco, colocando no campo palavra-chave “*Bullying*”, só no período de 2010 a 2014, são encontrados 60 trabalhos, corroborando a afirmativa de que este tema é amplamente pesquisado no meio acadêmico. São 53 dissertações, 50 de mestrado acadêmico e três de mestrado profissional, além de sete teses de doutorado. Em sua maioria, as universidades que realizaram a pesquisa são instituições públicas de ensino (estaduais e federais), mas um número significativo de instituições particulares também realizou pesquisa sobre o tema.

Com a finalidade de obter dados sobre o que vem sendo pesquisado mais especificamente na área (orientação educacional) em que abordarei a temática do bullying, realizei também uma pesquisa colocando no campo palavra-chave “Orientação Educacional” e encontrei um total de 158 produções acadêmicas distribuídas em dissertações e teses. Isso significa que, apesar de o campo de atuação do orientador educacional estar cada vez mais limitado, principalmente nas instituições públicas de ensino do município do Rio de Janeiro, no Brasil, de uma forma geral, as pesquisas sobre o tema ainda estão em crescimento.

Por fim, realizei uma pesquisa sobre o tema *Bullying* e orientação educacional, alguns resultados apareceram, porém nenhum título das produções apresentadas; os dois temas apareciam relacionados. Quando foi pesquisado *Bullying* e Preconceito, seis produções foram evidenciadas, porém em nenhum os dois termos foram citados em seus títulos. Os trabalhos encontrados focavam principalmente nas questões referentes às diferenças, como, por exemplo, na dissertação de mestrado acadêmico da Universidade Estadual de Campinas, intitulada de “*Bullying* e Diferenças: a busca por um olhar ampliado”. (BATISTA, 2011).

Dessa forma, este trabalho pode ser considerado inédito, pois abordará a atuação da Orientação Educacional de uma instituição pública de ensino em relação ao combate e a prevenção ao bullying, bem como também pesquisará como esse tema se apresenta na instituição e o que pensa a comunidade escolar sobre esse assunto, relacionando-o ao preconceito.

No próximo capítulo, será mencionada a relação entre *bullying* e preconceito, para, posteriormente, ser abordado o contexto atual da orientação educacional voltada para as práticas de combate e prevenção do *bullying*.

3 **BULLYING E PRECONCEITO**

Neste capítulo, serão abordadas algumas definições do preconceito, como ele se configura na sociedade e os fatores que desencadeiam os comportamentos discriminatórios. As questões do preconceito e intolerância às diferenças estarão presentes, na medida em que a discriminação aos “fora da norma” está implícita na própria configuração e definição de preconceito.

Para isso, utilizei algumas concepções de autores clássicos que abordam o preconceito, como: Allport, com seu pioneirismo na abordagem e estudos sobre o tema; Goffman, com seu conceito de estigma; Adorno e Horkheimer, com suas considerações sobre o preconceito; e o autor contemporâneo Cróchik, que aborda o tema no Brasil, atualmente.

Em seguida, será exposta a relação existente entre o *bullying* no espaço escolar e o preconceito. Neste tópico, utilizei as pesquisas atuais sobre “*bullying* e preconceito” e “*bullying* e intolerância às diferenças”, das autoras Esteves (2015) e Antunes (2008/2010).

3.1 **Preconceito, identidade e diferença – algumas definições**

A definição do termo preconceito, assim como o termo *bullying*, emerge a uma complexidade de fatores causais, o que representa uma dificuldade em estabelecer um único conceito sobre o tema. Alguns autores, inclusive, relatam que ainda são poucas as pesquisas sobre o assunto, considerando o seu impacto na sociedade e que este é um terreno que precisa ser explorado mais profundamente.

Allport (1954) foi pioneiro a abordar o tema, ele afirma que o preconceito envolve um pensar negativo sobre o outro sem o conhecimento sobre ele. Ele aponta que o preconceito envolve uma generalização categórica sobre grupos específicos. Segundo o autor, “pode-se definir o preconceito como uma atitude hostil e de aversão em relação a uma pessoa que pertence a um grupo, simplesmente porque ela pertence a esse, e, portanto, presume-se ter qualidades que são atribuídas a esse grupo.” (ALLPORT, 1954, p.7, *apud* PINHEIRO, 2011).

Ainda de acordo com Allport, o ser humano em sociedade estabelece uma categorização dos elementos que existem nessa mesma sociedade. Esse processo é considerado natural, devido à necessidade que as pessoas têm de fazer ajustes para compreender o real, ou seja, os ajustes são os prejulgamentos que facilitam a compreensão do mundo. Os prejulgamentos, para o autor, podem virar preconceitos, porém, somente quando estes, após expostos a novos conhecimentos sobre o objeto em questão, não forem reversíveis.

Esse pensamento de Allport vai ao encontro da definição simplificada do preconceito que encontramos atualmente, em dicionários e enciclopédias, de que o preconceito é um “*pré-conceito*”, ou seja, é uma ideia ou juízo de valor sobre algo ou alguém, sem ter o conhecimento de fato sobre eles. Preconceito de qualquer coisa ou alguém significa fazer um julgamento prematuro e inadequado sobre a coisa em questão. Para Chauí (1997, p.118, *apud* CANDAU, 2012), o preconceito é uma ideia anterior ao trabalho de conceitualização realizado pelo pensamento e segue a mesma lógica do conceito anterior. Já de acordo com o *Dicionário de Ciências Sociais*, o preconceito “*é uma atitude negativa, desfavorável para com um grupo ou seus componentes individuais. É caracterizado por crenças estereotipadas.*” (Silva, 1987, p.62, *apud* CANDAU, 2012). A pessoa preconceituosa pode causar algum prejuízo ao alvo de seu preconceito, já que existe um prejulgamento do outro. Outros autores, porém, defendem que o preconceito é quando o indivíduo ainda desconhece o outro e não necessariamente faz um prejulgamento do outro.

Os autores Adorno e Korkheimer (1973) elaboraram suas pesquisas sobre o preconceito com base no conceito do sujeito totalitário. Tal sujeito, segundo estes autores, é portador de uma estrutura relativamente rígida e constante atribuída a tudo que se reveste de poder. Os valores defendidos por esse sujeito são os tidos como convencionais de momento, um comportamento acrítico da realidade, o que impede qualquer reflexão, a fim de que o seu *status* e poder permaneçam os mesmos no meio social.

Outra questão que os autores destacam quanto ao preconceito é o *pensamento ciclista*. Eles afirmam que os pensamentos e sentimentos das pessoas obedecem uma ordem hierárquica, que segue a autoridade moral do grupo a qual pertencem e estão abertas a condenar e prejulgar os que estão fora desse grupo ou os que são considerados inferiores. A natureza ciclista ou o pensamento ciclista é quando alguém que pertence a determinado grupo, considera outra pessoa inferior devido ao seu pertencimento a outro grupo considerado de menos valia. E ele tem esse caráter de ciclo, porque essa mesma pessoa que inferioriza o outro pode também se colocar em uma posição inferior, quando comparada a outra que pertence a algum grupo considerado superior. Dessa forma, as pessoas se colocam em posições hierárquicas, de acordo com as classificações morais e culturais de uma sociedade ou determinados grupos. Os considerados superiores (pessoas e grupos) realizam atitudes de segregação e preconceito para com os que consideram ou se colocam em posições inferiores.

Para o autor Crochík (2006), a maioria das pesquisas sobre o tema diz respeito a quem manifesta as atitudes preconceituosas, porém é necessário atentar para as representações que são atribuídas ao alvo. Logo não há como estabelecer um único conceito para o preconceito,

pois existem os aspectos constantes que dizem a respeito da conduta e as variáveis, de acordo com as representações individuais. (BANDEIRA & BATISTA, 2002).

O preconceito pode ser entendido como valores diversos, que consistem em juízos preconceituosos mediante representações que o sujeito tem sobre a realidade. Tais representações, no entanto, não são frutos apenas de construções individuais, logo que a cultura exerce papel fundamental para a sua elaboração. (PINHEIRO, 2011, p.4).

Dessa forma, a cultura aparece nesse contexto como criadora de estereótipos que se relacionam com o comportamento preconceituoso de uma pessoa que possui uma rigidez de conduta, como destacam Adorno e Korkheimer (1973) e Chocrík (2006).

De acordo com Goffman (1988), os estereótipos podem ser entendidos como estigmas. O estigma é uma elaboração depreciativa sobre o outro, e quem recebe essa concepção é considerado o estereótipo.

Para o autor, existem três tipos de estigma: deformidades físicas; o caráter individual (vícios, homossexualismo etc); e os estigmas de raça, nação ou religião. Esses estigmas são considerados construções sociais que mudam as condições que existem entre os considerados “dentro do padrão da normalidade” e os “diferentes”. O estigma, para o autor, envolve uma construção social e psicológica, à medida que os “normais” e os estigmatizados se relacionam nas mesmas situações sociais.

O autor também propõe outro conceito, o de contágio de estigma, que seria uma disposição preconceituosa assimilada por várias pessoas que pertencem a determinado grupo. Dessa forma, fica evidente o papel da cultura como parte importante para a construção do preconceito de cada indivíduo.

Ainda segundo Goffman:

O stigma é a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena (...) o termo stigma será usado (pelo autor) em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto, ele não é, em si mesmo, nem honroso, nem desonroso. (GOFFMAN, 1987, p.7, *apud* BANDEIRA & BATISTA, 2002)

Assim, o preconceito se constitui como um mecanismo eficiente e atuante que pode estar presente em diversas esferas da vida. Os variados preconceitos de classe, raça, gênero etc têm lugar nos espaços individuais e coletivos, nas esferas públicas e privadas. Eles são manifestados por meio de imagens, linguagens, marcas corporais e psicológicas, gestos etc., de forma singular e que atribui às pessoas qualidades identitárias, hierarquias e poderes diferenciados, ou seja, as pessoas são classificadas e valorizadas de diversas maneiras,

geralmente obedecendo à lógica da inclusão-exclusão associada a situações favoráveis (de valorização) e desfavoráveis (desvalorização).

Crochík (2006) também relaciona o estereótipo como um produto cultural, “o indivíduo se apropria de estereótipos e os modifica de acordo com suas necessidades, contudo, as ideias sobre o objeto do preconceito não surgem do nada, mas da própria cultura.” (CROCHÍK, 2006, p.14, *apud* PINHEIRO, 2011).

Para esta pesquisa, especificamente, as perspectivas de Crochík (2006) e Adorno(2000) sobre uma das possíveis origens do preconceito, em que afirmam que ele ocorre por “introjeção” das representações construídas socialmente sobre objetos pelas gerações mais novas, serão úteis para abordar como este pode se manifestar ainda na infância, segmento estudado neste trabalho.

Segundo ambos os autores, os valores (positivos ou negativos, como o preconceito) referentes às representações de objetos/indivíduos ocorrem de forma inconsciente de “fora para dentro”, mas não são imediatos. Adorno (2000) ainda utiliza a teoria psicanalítica como base e afirma que os anos iniciais de vida são primordiais para a aquisição desses valores. Tais valores, muitas vezes, não correspondem exatamente à realidade, mas, sim, são percepções que envolvem aspectos subjetivos.

Quando a criança entra em contato com algum “objeto” já preconcebido pela cultura, não o faz, ou quase nunca o faz, de forma reflexiva e autônoma. Sendo assim, “na transmissão da cultura para as gerações mais jovens já são transmitidos preconceitos.” (CROCHÍK, 2006, p.18). Logo, a criança pode ser preconceituosa, quando esta reproduz valores culturais e socialmente construídos baseados em estigmas.

Porém essa interiorização irreflexiva do preconceito pode ocorrer em outros momentos da vida da pessoa, pois não é algo exclusivo da infância. O preconceito se estabelece na relação indivíduo e cultura, em qualquer momento de sua vida. Cultura esta que dá continuidade ao que já está estabelecido. Uma sociedade que exclui determinados grupos e pessoas está, por meio de sua cultura, promovendo o preconceito, as práticas discriminatórias e de intolerância às diferenças.

Segundo Chocrík (2006), a conceituação do preconceito é complexa, pois ela comporta conflitos de duas dimensões: o conflito social, que se manifesta na cultura (como forma de autoconservação e regulação para o convívio social e protege o preconceituoso da realidade que ele não consegue perceber); e o conflito individual (desejos do indivíduo e suas realizações).

Os conflitos culturais correspondem à formação de preconceito proveniente da cultura, a pessoa não faz uma reflexão da realidade e atua como reprodutor da discriminação. Essa falta de reflexão pode acontecer porque a pessoa não quer perceber o sofrimento que contém nessa sociedade, ou então porque esta pessoa reconhece essa cultura como instância que aponta para a universalidade humana.

Em relação aos conflitos individuais, destaca-se a relação entre os aspectos culturais e os psicológicos na elaboração do preconceito. As questões individuais sobre a origem do preconceito se relacionam com a própria identidade da pessoa. Para esse entendimento, é importante destacar o conceito de *indivíduo* para Adorno, que significa “um produto social historicamente, muito embora seja composto por certa imprevisibilidade que aponta para a diferenciação individual” (PINHEIRO, 2011, p.6). Ou seja, o indivíduo se constitui em uma identidade construída por meio da relação com o mundo social, mundo este que exerce uma predominância sobre ele (indivíduo). Cada indivíduo com sua consciência constrói permanentemente sua visão de mundo por meio das representações que tem sobre ele, cada pessoa é única dependendo do que constrói nesse processo.

A relação entre imprevisibilidade individual e a norma cultural é importante para entender a complexidade do preconceito. O preconceito por via social visa a uma percepção rígida, sem reflexão da realidade; já a imprevisibilidade da identidade individual pode, inclusive, ir contra uma ideia estereotipada pela cultura, elas podem se contrapor. Sendo assim, o preconceito não é algo determinado somente pela cultura, ele também é um fenômeno psicológico que está em relação constante com o social.

A autora Vera Candau (2012), em uma pesquisa realizada em parceria com duas organizações latino-americanas e a ONG Novamerica, da qual faz parte, analisou questões referentes ao preconceito e a discriminação na educação, pelo viés da educação em direitos humanos. Nessa pesquisa, a autora destaca que os processos discriminatórios seguem o dinamismo social e os relaciona também com o imaginário coletivo.

Importa ressaltar o caráter construído de preconceitos e estereótipos, colunas que sustentam as práticas discriminatórias. Não se trata de fenômenos *naturais*: por razões culturais ou sociais, contudo, nossas mentalidades estão firmemente arraigadas a eles, e a dinâmica social reinventa-os e desloca-os continuamente no interior da esfera do imaginário coletivo. Não podem ser reduzidos a uma dimensão racional. Pelo contrário: possuem um forte componente afetivo e afetam processos subconscientes e inconscientes. Favorecem uma leitura simplificada e padronizadora da realidade e dos diferentes grupos sociais e culturais. Estão relacionados com os grupos de pertença e de referência, e com as histórias de vida. (CANDAU, 2012, p.72 e 73)

A partir dessa reflexão, fica evidente que o preconceito não se trata de um fenômeno *natural*, porém sua formação envolve tantos fatores (formação histórica: processos de

dominação, dependência, exclusão, escravização, forte hierarquização social, concentração de poder e autoritarismo), que se torna algo complexo e de difícil combate. No entanto, a autora destaca o papel de uma educação voltada para os direitos humanos e para a *interculturalidade* como alternativa para lidar com as formas de negação do outro promovidas pelo preconceito. A *interculturalidade* defendida pela autora será mais aprofundada no terceiro capítulo.

Candau (2012) ainda destaca as diferenças entre o preconceito e a discriminação. Para ela, o primeiro é fundamentalmente ligado ao pensamento, às ideias pré-concebidas; e a segunda refere-se a comportamentos e práticas sociais concretas, porém ambos possuem uma estreita relação. A discriminação é um tratamento diferenciado que, atualmente, na linguagem das ciências sociais, é um tratamento desfavorável dado habitualmente a certas categorias de pessoas e/ou grupos. Geralmente, ela representa processos de controle social que servem para manter a distância social entre determinados grupos, por meio de categorizações inferiores por motivos independentes do comportamento real das pessoas que são objetos da discriminação.

Bobbio (2002) também diferencia o preconceito da discriminação. Segundo ele, o preconceito é considerado uma opinião errônea, um erro perigoso que corresponde a interesses de um grupo em relação a outro, é uma predisposição em creditar como verdade algo que é um interesse irrefletido. A discriminação seria então uma consequência direta dessa conceituação. A discriminação enquanto distinguir (a discriminação de fato) não é algo ruim, pelo contrário, ela leva ao reconhecimento da diversidade, de que somos diferentes. A discriminação só se torna algo negativo, quando se utiliza de um preconceito (discriminação de valor), quando se cria um juízo de valor pejorativo em reação ao outro, favorecendo o estabelecimento de relações etnocêntricas. (ANDRADE, 2009).

A autora Chauí também destaca outras quatro marcas mais significativas do preconceito

- 1- Não se admira com a regularidade, a constância e a repetição das coisas ou, ao contrário, com a diferença e a singularidade delas; o preconceito exige que tudo seja familiar, próximo, compreensível imediatamente e transparente, não tolerando o complexo, o opaco, o ainda-não-compreendido;
- 2- exprime sentimentos de medo, angústia, insegurança diante do desconhecido e o conjura (ou esconjura), transformando tais sentimentos em ideias certas sobre as coisas, os fatos e as pessoas, criando os estereótipos, isto é, modelos gerais de coisas, fatos e pessoas por meio dos quais julga tudo quanto ainda não haja visto;
- 3- propenso a reduzir o desconhecido ao já conhecido e indubitável, o preconceito é o obstáculo maior ao conhecimento e à transformação; ignorante, o preconceito é conservador;
- 4- é intrinsecamente contraditório: o preconceito ama o velho, mas deseja o novo; confia na aparência, mas teme que nem tudo que reluz seja ouro. (CHAUÍ, 1997, *apud* CANDAU, 2012, p.14)

Sendo assim, a autora destaca o importante papel do preconceito como uma arma potente para o exercício da dominação, visto que ele está tão enraizado na sociedade, além de determinar e também ser determinado pelos processos de hierarquização entre grupos e pessoas, sendo confundido como um processo *natural*.

Essas abordagens de autores que relacionam o preconceito a processos sociais de hierarquização social e de poder conquistado culturalmente por determinados grupos são importantes para esta pesquisa, porque elas também correspondem às relações que existem nas práticas de *bullying*. O *bullying*, muitas vezes, manifesta-se como uma relação preconceituosa perante o outro na qual um tem mais poder e exerce o seu domínio sobre o outro, estabelecendo uma interação hierarquizada.

A autora Candau (2012) destaca que, para a compreensão das relações nesse contexto, alguns conceitos estão intimamente ligados, tais como: “identidade”, “preconceito”, “diferença”, “estereótipo”, “discriminação”, “etnocentrismo” e “racismo”.

Nesse tópico, foram abordadas as questões referentes ao preconceito e à discriminação aos que são diferentes. Porém ainda cabe, nesta pesquisa, abordar sobre a relação entre identidade e diferença, a fim de compreendermos o que é considerado “diferente” para a sociedade.

Cabe, nesse momento, após essa breve referência ao conceito de preconceito, abordar a relação entre identidade e diferença, a fim de explicitar quais são os fatores que as diferenciam e que também as tornam semelhantes nesse contexto de estudo sobre o preconceito às diferenças.

Segundo Silva (2000), a identidade é relacional, ou seja, ela depende da relação entre outra identidade, algo externo a ela. O que faz parte da minha identidade é o que não faz parte de outra identidade, porém ambas dependem uma da outra para existirem: “o eu” e “o outro”.

A identidade é marcada por símbolos como, por exemplo, os aspectos materiais; o que a pessoa possui ou consome pode constituir tipos de identidade que podem ser diversos em uma única pessoa. Uma pessoa fumante, por exemplo, enquadra-se na identidade de uma pessoa que fuma porque consome um bem material que é o cigarro; quem não fuma é o “outro”, o não fumante, o que não possui o cigarro.

A identidade, portanto, é marcada pela diferença e, em alguns casos, essas diferenças podem assumir posições superiores a outras.

O autor conclui que a identidade é *relacional* e a diferença é estabelecida por uma *marcação simbólica* relativamente a outras identidades. O social e o simbólico que determinam e mantêm a identidade são dois processos diferentes, mas ambos necessários

nesse processo da construção identitária. O simbólico é o meio pelo qual damos sentidos às práticas e relações sociais, como, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. E é por meio dessa diferenciação social que essas classificações da diferença são vivenciadas nas relações sociais. (SILVA, 2000).

A identidade envolve sistemas classificatórios que determinam a organização e divisão das relações sociais e é dividida em ao menos dois grupos em oposição: “nós” (eu) e “eles” (os outros).

Silva (2000) expõe que existe uma crise da identidade atualmente, devido a algumas características da modernidade e algumas transformações globais que definem a vida contemporânea.

A globalização é uma dessas características, envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, o que muda os padrões de produção e consumo e, por consequência, essas mudanças produzem identidades novas e globalizadas.

A globalização ocasiona diversos resultados em termos de identidade: ao mesmo tempo em que ela homogeneiza culturalmente a sociedade movida pelo mercado global, leva ao distanciamento da identidade relativa à comunidade e a cultura local.

As identidades em conflito vivenciam as mudanças sociais, políticas e econômicas e estão em um palco de incertezas onde as questões de identidades globais e as lutas/afirmações das identidades étnicas (locais) se fazem cada vez mais constantes. Ou seja, o momento histórico atual está marcado pelo colapso das velhas certezas e pela produção de novas formas de posicionamento.

Essas crises de identidade se relacionam ao conceito de Laclau sobre deslocamento. Ele afirma que as sociedades modernas não possuem um núcleo ou centro determinado que produza identidades fixas, mas, sim, no lugar disso, existe uma pluralidade de centros. (SILVA, 2000).

Dessa forma, as pessoas, atualmente, fazem parte de diferentes instituições (escola, trabalho, família etc.), e esses diferentes contextos sociais fazem com que elas se envolvam em diferentes significados sociais. Portanto, a pessoa pode desenvolver diferentes “identidades” (papéis identitários) dependendo do contexto em que está inserida, determinando um caráter de metamorfose, característico da humanidade.

Retornando para a questão da diferença, as identidades são construídas pela marcação da diferença, que pode ocorrer tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto pelas formas de exclusão social. A identidade, porém, não é o oposto da diferença, é

dependente da diferença. Nas relações sociais, as formas de diferença simbólica e social são estabelecidas, em parte, por sistemas classificatórios.

Um sistema classificatório aplica um princípio à diferença de uma população que é capaz de dividi-la em, pelo menos, dois grupos opostos: o eu / o outro; nós / eles. É por meio da organização das coisas que utiliza sistemas classificatórios que os significados são produzidos, dando ordem à vida social.

A diferença é o que separa ou classifica uma identidade das outras, estabelecendo distinções, geralmente na forma de oposições. A marcação da diferença é, portanto, a chave para qualquer sistema de classificação.

As diversas culturas utilizam os sistemas classificatórios para construir significados, ou seja, cada cultura se forma a partir das construções simbólicas e sociais por meio de classificações/ categorizações. Tais sistemas classificatórios são construídos sempre em torno das diferenças e das formas como elas são marcadas.

Uma questão que diz respeito a esta pesquisa é que a diferença pode ser construída, inclusive, de forma negativa, por meio da “exclusão” ou marginalização dos que são considerados “os outros”. O preconceito às diferenças seria uma das manifestações negativas ao outro considerado diferente. Ele nega o diferente e, na relação que se estabelece em diversos contextos e instituições, como no caso da escola, essa marginalização e negação do outro (o diferente) pode ocasionar práticas de *bullying*.

Por outro lado, a diferença pode ser vista como algo a ser celebrado, valorizado, como fonte de diversidade e heterogeneidade, como, por exemplo, o que é promovido pela *interculturalidade* de Candau (2010) que será abordada no próximo capítulo.

Porém, antes de iniciar a abordagem sobre a *interculturalidade* e o papel da orientação educacional para uma prática pedagógica que contribua para a valorização das diferenças e combate ao *bullying* gerado pelo preconceito, farei uma breve análise sobre a relação entre o *bullying* e o preconceito, utilizando autores contemporâneos.

3.2 O *Bullying* como expressão do preconceito – uma violência contra as diferenças

De acordo com Candau (2012), atualmente, vivemos em uma *cultura da discriminação* na qual o que nos distancia entre nós (eu) e os outros (eles) é uma prática social permanente manifestada pelo não reconhecimento dos que são considerados como diferentes. A autora afirma ainda que, em muitos casos, essas pessoas, além de serem diferentes por assumirem comportamentos e características distintas, são também consideradas inferiores justamente por se manifestarem dessa forma.

A escola, por fazer parte dessa sociedade que possui uma cultura discriminatória, também se configura como um espaço propício às manifestações de preconceito e discriminação, principalmente por ela contemplar o convívio obrigatório de pessoas tão distintas. Porém o grande problema não são as diferenças, estas deveriam ser vistas como positivas e valorizadas no ambiente escolar, que é um espaço de formação cidadã e deveria cumprir um papel social de não discriminação.

O que contribui para o preconceito e a discriminação, no espaço escolar, é a sua cultura, que não reconhece os preconceitos que ocorrem em seu interior e está impregnada por uma representação padronizadora de igualdade. Já que todos são considerados iguais, possuem os mesmos direitos e são tratados da mesma maneira, como as diferenças podem se constituir como algo positivo e que deve ser valorizado? A padronização monocultural que ocorre na escola contribui para o silenciamento das diferenças; e o pior, muitas vezes, é que contribui para a discriminação contra elas, por meio de exclusão e outros tipos de violência mais explícitos.

Em relação ao cotidiano escolar, a autora salienta que a discriminação afeta diferentes dimensões.

O projeto político-pedagógico, o currículo explícito e oculto, a dinâmica relacional, as atividades de sala de aula, o material didático, as comemorações e festas, a avaliação, a forma de lidar com as questões de disciplina, a linguagem oral e escrita (as piadas, os apelidos, os provérbios populares etc), os comportamentos não verbais (olhares, gestos etc) e os jogos e brincadeiras (...) as expressões profundamente enraizadas no senso comum que expressam juízos de valor sobre determinados grupos sociais e/ou culturais, assim como as brincadeiras, são âmbitos especialmente sensíveis às manifestações de discriminação no cotidiano escolar. (CANDAU, 2012, p.73-74)

Na escola, as diferenças estão sempre colocadas à prova, devido ao formato homogeneizador que ela apresenta. Ela pode assumir um papel com ênfase na socialização e no respeito às diferenças, mas, devido ao seu caráter homogeneizador, que é apresentado na maioria dos contextos escolares, ela pode contribuir para a uniformização das pessoas, silenciando as diferenças (uniformes, avaliações e currículos únicos, a mesma forma de ensinar a todos etc) entre elas, oprimindo identidades. (ANDRADE & ESTEVES, 2009).

Pode-se afirmar que a escola vive uma constante contradição no que diz respeito a sua cultura homogeneizante e ao papel que a sociedade necessita que ela assuma no contexto atual. Ao mesmo tempo em que as instituições de ensino têm a função de promover o acesso de todos a uma educação de qualidade em busca de uma igualdade de acesso à informação e aos direitos, elas precisam lidar com as diferenças entre os educandos que estudam nesse mesmo espaço, de forma que as valorize e as respeite, além de ser um ambiente que propicie

uma convivência saudável entre todos, para que não haja interferências negativas no aprendizado.

Sendo assim, igualdade e diferença aparecem como complementares uma da outra, para que a pessoa tenha acesso aos seus direitos promovidos pelas políticas de igualdade nas sociedades democráticas modernas, mas sem deixar sua identidade de lado, pois as diferenças que a formam como pessoa seriam respeitadas e valorizadas, como é proposto nas políticas da diferença atualmente. De acordo com Santos (2006, p.78, *apud* ESTEVES, 2015), “Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. As pessoas querem ser iguais, mas querem respeitadas suas diferenças.”.

O não reconhecimento dessas diferenças é algo que vai contra o próprio reconhecimento de uma pessoa, é uma forma de negar a sua identidade, e isso pode ser considerado uma violência. No caso da instituição escola, essa negação do outro pode contribuir para o surgimento do *bullying*, pois o aluno inferiorizado é desrespeitado, o que propicia e o deixa vulnerável a qualquer tipo de violência, inclusive a sistemática e repetitiva.

O *bullying* entra nesse contexto, pois pode ser uma das manifestações preconceituosas e violentas contra os/as estudantes que são considerados/as diferentes, principalmente por ele ser um tipo específico de violência escolar. O preconceito e as manifestações de discriminação de valor que ocorrem nas práticas de *bullying*, no cotidiano escolar, necessitam ser expostos, problematizados e desnaturalizados, a fim de que a escola não funcione como uma mera reprodutora de padrões de conduta reforçados pela discriminação que se configura na sociedade na qual a escola se insere.

Segundo as pesquisas atuais sobre *bullying* (ANTUNES, 2010; ESTEVES, 2015; RIBEIRO, 2014), existem algumas características em comum (consideradas diferenças, nesse contexto) presentes nos estudantes que sofrem as agressões repetidas.

Algumas características são: a ausência de amigos de mesma condição social ou condição superior, falta de confiança, autoestima baixa, ser portador de alguma deficiência ou apresentar alguma necessidade educacional especial, não ser da etnia branca e não ser homossexual. Geralmente, o conflito ocorre de forma corriqueira, no espaço escolar, por conta de alguns/as estudantes não respeitarem e ofenderem seus pares por motivos relacionados à aparência física (obesidade, baixa ou alta estatura, alguma parte do corpo que se destaca etc), por motivos étnicos (orientais, negros, ciganos etc), por motivos fisiológicos (ser fanho, gago etc), pelo comportamento (ser mais lento, timidez etc), pela orientação sexual

(gays, lésbicas etc), pela posição social (quem mora em comunidade mais pobre ou no subúrbio etc), entre outros.

Segundo Fante (2005), o que é considerado diferente está fora da ‘norma’ e, para a constituição do *bullying*, só é necessário a não aceitação dessas diferenças por parte de alguns/as estudantes. Segundo a autora:

O *bullying* começa frequentemente pela recusa de aceitação de uma diferença, seja ela qual for, mas sempre notória e abrangente, envolvendo religião, raça, estatura física, peso, cor dos cabelos, deficiências visuais, auditivas e vocais; ou é uma diferença de ordem psicológica social, sexual e física; ou está relacionada a aspectos como força, coragem e habilidades desportivas e intelectuais. (FANTE, 2005, p.62-63, *apud* ANTUNES, 2010)

De acordo com a pesquisa realizada por Antunes (2010), a violência sem motivação evidente que ocorre repetidas vezes voltada para alguém em condições “inferiores”, manifesta-se, geralmente, contra os que são diferentes da “norma” e fazem parte de alguns grupos específicos, como, por exemplo, os estudantes obesos, os de baixa estatura, estrangeiros, nômades, artistas de circo, ciganos, homossexuais e filhos de homossexuais.

Esteves (2015) segue o pensamento de que o (não) reconhecimento, como silenciamentos impostos às diferenças no ambiente escolar, pode acarretar práticas de *bullying*. Na escola, os estudantes vivem, cotidianamente, uma luta para serem reconhecidos e aceitos por seus pares. Quando algum estudante não é reconhecido por ser “diferente”, ocorre o *bullying*, ele é uma forma de manifestação intolerante à diferença.

A autora destaca que a diferença, mesmo quando mínima, na maioria das vezes, é silenciada ou posta como alvo de agressões cruéis e repetidas que caracterizam o *bullying*: apelidos, xingamentos, perseguições, ameaças, humilhações, desrespeito, agressões físicas, verbais e virtuais, entre outros tipos de atos violentos.

Segundo a pesquisa de Esteves (2015), o *bullying* é realizado sem uma motivação evidente, o que causa bastante preocupação e inquietação. Na busca por uma resposta plausível para as constantes agressões sofridas por estudantes, sem que estes tenham motivado aquelas, a autora realizou uma investigação com jovens e constatou que os praticantes de *bullying*, apesar de terem consciência sobre suas atitudes, são incapazes de refletir sobre as consequências mais profundas desses atos. Elas não apresentam causas moralmente justificáveis, acontecem sem motivos e sem explicações, no mínimo, racionais: “os agressores de *bullying* são estudantes superficiais, que apresentam dificuldade em reconhecer e aceitar as diferenças de suas vítimas, muito provavelmente porque não conseguem pensar de modo reflexivo.” (ESTEVES, 2015, p.120).

Essas práticas não racionais se assimilam com alguns aspectos do preconceito irracional, aquele que ocorre por reprodução, sem que o praticante faça uma reflexão sobre determinado sentimento e atitude que tenha para com o outro que é considerado diferente de um referencial de ‘norma’ para este que possui o preconceito.

A aproximação do *bullying* com o preconceito é proposto por Antunes (2010), na medida em que as pessoas consideradas “vítimas” geralmente pertencem a determinados grupos com características específicas (os grupos-alvo). Outro fator em comum é a condição psíquica dos que são considerados agressores (os praticantes), de acordo com os pesquisadores da Escola de Frankfurt, visto que afirmam que o preconceito também é uma função psíquica.

Estes envolvidos no que chamam *bullying* podem revelar sobre quais bases materiais ocorre a agressividade irracional. Essas bases, caso sejam as mesmas do preconceito, se ligam, como encarado por Adorno e colaboradores (1969), ao desenvolvimento econômico, social, cultural e a consequentes ideais e padrões de beleza e comportamento. Os estereótipos, a generalização e as racionalizações possibilitam a definição de tais pessoas e grupos em termos de características que se harmonizam com as tendências psíquicas de quem as manifesta, criadas socialmente por meio da constante adaptação que se impõe aos sujeitos nas sociedades capitalistas e pretensamente democráticas. (ANTUNES, 2010, p.91).

Outras questões colocadas pela a autora que aproximam o *bullying* do preconceito são a ausência de motivação para as agressões e o propósito de maltratar o outro. A aparente falta de motivação dá base para o argumento de que as agressões se caracterizam como uma válvula de escape, como se fosse um sintoma ou vingança contra aquele que, desamparado (o mais fraco), chama a atenção. E o propósito de maltratar se relacionaria com o desejo de libertar-se da opressão social, voltando-se contra os considerados mais frágeis, a fim de que estes também percebam tal pressão. Porém, essas agressões não curariam o mal estar que os agressores sofrem, portanto eles tenderiam a repetir tais ações, a fim de continuar uma busca interminável pela satisfação.

Nesse caso, fica evidente a relação desigual de poder entre o praticante e o alvo (desamparado, em posição inferior, desfavorável), o que também confere uma aproximação do conceito de *bullying* com o preconceito, pois, segundo Crochík (2006), este segundo conceito, além de ser influenciado pela cultura, caracteriza-se pela hostilidade manifesta ou sutil dirigida àqueles que são considerados mais frágeis.

A autora também faz um destaque para as diferenças entre *bullying* e preconceito, pois, apesar de ambos se relacionarem, eles são fenômenos distintos. O *bullying* é um termo específico de violência e que ocorre, inclusive, com estudantes que ainda estão na infância; e o preconceito é um conceito que trata de aspectos gerais da condição humana, ou seja,

enquanto o *bullying* é algo mais específico, que ocorre predominantemente no espaço escolar por atitudes de crianças e adolescentes, o preconceito já está presente em toda a sociedade.

Outra diferença entre *bullying* e preconceito é em relação aos próprios conceitos de ambos. Para a autora, o *bullying* ter se tornado um conceito próprio é positivo e possibilita a reflexão e a pesquisa sobre o termo, porém o conceito e as pesquisas sobre *bullying* possuem um caráter meramente descritivo, são superficiais e indicam existir um controle sobre ele. Já o preconceito é conceituado de uma forma crítica e não estática. Segundo Antunes (ano, p.224), “o *bullying* é baseado na descrição, com pretensão imitativa, dos fatos empiricamente observáveis. O preconceito é conceituado na dinâmica entre particular e universal. O primeiro é positivo; o segundo dialético.”.

As tipologias de *bullying*, segundo a autora, tratam o que é dinâmico como estático e, então, propõe uma análise crítica, a fim de que seja respeitado o dinamismo inerente ao objeto estudado (*bullying*). O conhecimento não é mera classificação, porém a classificação é necessária para se obter conhecimento, e a sua finalidade é a emancipação das pessoas e não o controle e domínio das pessoas pelas próprias pessoas. Ainda segundo Antunes (2010), o próprio conceito de *bullying* é preconceituoso, pois estuda a opressão de uma forma opressiva, trata as pessoas como objetos e instrumentos, sendo assim vai contra a emancipação das pessoas, ele justamente contribui para controle e dominação das mesmas.

Por fim, a autora destaca que o papel da educação atual baseada em receitas homogeneizadoras, mesmo que repletas de boas intenções para o bem-estar comum, elas costumam estar sob o jugo de ideias preconcebidas, mantendo a rigidez do pensamento, característica do preconceito. A reprodução vigente nos sistemas educacionais somente contribui para a manutenção dos preconceitos e, conseqüentemente, do *bullying*, e não para o desenvolvimento da autonomia e a emancipação dos estudantes.

O *bullying*, o preconceito e as práticas de discriminação, infelizmente, configuram-se como processos naturalizados na sociedade. O *bullying* não é um comportamento comum, mas ele acaba assumindo um papel de comum. (ESTEVEVES, 2015, p.116). Muitos comportamentos sérios e corriqueiros do cotidiano escolar não recebem a devida atenção e contribuem para o surgimento do *bullying*, como, por exemplo, brincadeiras maliciosas e apelidos ofensivos, que, muitas vezes, confundem-se com ações inerentes ao desenvolvimento de crianças e adolescentes; a violência presente nessas brincadeiras é banalizada, como se fizesse parte do processo educativo passar por essas situações na escola.

O preconceito é naturalizado, quando o mesmo faz parte da sociedade e, principalmente, quando se manifesta de forma velada, como na forma de falar (na utilização de expressões

específicas difundidas pelo senso comum) ou na exclusão de alguém ou grupo social somente por serem diferentes de uma norma hegemônica. Os próprios apelidos, mascarados de brincadeiras, podem ser repletos de preconceito, um dos tipos de manifestação do *bullying* relacionado ao preconceito. Mas também existe o preconceito explícito, no qual o agressor agride verbal, psicológica e moralmente o alvo, enfatizando, de forma pejorativa, alguma diferença que constitui sua identidade; quando este se torna repetitivo e ocorre entre pares, é caracterizado como *bullying*.

Bullying e preconceito se aproximam por serem considerados naturais, mas isso não significa que ambos são positivos, pelo contrário, essa naturalização só tende a contribuir, cada vez mais, para uma segregação social. Por isso é necessário, na prática pedagógica e nas pesquisas teóricas, desconstruir a visão naturalizada e banalizada do *bullying* como expressão do preconceito. O *bullying* é um problema educacional e social e não pode ser combatido enquanto não houver uma reflexão crítica sobre os processos que o configuram, sobre as relações de poder ocultas entre os participantes do *bullying* e sobre o preconceito que se manifesta em forma de agressões e exclusões, mas que não é claramente exposto. Somente essa reflexão pode abrir portas para práticas emancipatórias de valorização dos estudantes com suas identidades, de elevação da autoestima e tolerância a todas as diferenças, o que pode contribuir para a prevenção e o enfrentamento do *bullying* no ambiente escolar.

4 A EDUCAÇÃO PELA CIDADANIA E TOLERÂNCIA: CONSTRUINDO CAMINHOS SEM *BULLYING* NAS ESCOLAS

A abordagem de Vera Maria Candau a respeito dos desafios contemporâneos da educação para a formação cidadã será tomada como ponto de partida para a discussão das transformações que o processo educacional vem sofrendo, quando este necessita enfrentar questões que afetam diretamente o processo de aprendizagem dos educandos e sua formação como ser social/global. O *bullying* e a violência escolar são exemplos dessas questões contemporâneas.

Posteriormente, utilizarei as ideias da autora Mírian Grinspun a respeito do papel que a orientação educacional pode assumir na atualidade, frente à defesa de uma educação que valoriza e respeita as diferenças. Por fim, utilizarei a abordagem de Andrade sobre a tolerância como forma de promover uma educação que enfrente a intolerância e o preconceito às diferenças.

Candau, em seu artigo “Professor/a: profissão de risco?” (2009), relata os desafios contemporâneos da educação brasileira que causam angústias aos profissionais da educação, por não conseguirem promover uma educação integral de seus educandos. Nesse artigo, ela coloca várias questões centrais, dentre elas as três que nos interessam neste trabalho: a visão homogeneizadora que as escolas têm de seus educandos e como elas contribuem para esse fim, e propõe uma escola que se atente para as diferenças como forma de alcançar o sucesso escolar; as diversas identidades que permeiam o ambiente escolar e causam estranheza do educador por conta de uma educação que não contempla as diferenças; e, por fim, a discussão sobre a cidadania atual em um mundo globalizado.

Cabe, nesse momento, focarmos nesta última questão colocada pela autora. Ela destaca que problematizar a questão da cidadania no contexto atual da educação, além de ser um grande desafio para os educadores, é extremamente necessário para a ressignificação desse conceito. Essa ressignificação é importante para que ela alcance, de fato, todos os sujeitos de uma sociedade, portanto ela propõe uma cidadania diferenciada, que procura articular igualdade e diferença. Porém, como obtermos esse objetivo? Nesse artigo, ela não explicita sobre as soluções para o caso, mas já demonstra uma visão transformadora da sociedade somente no levantamento dessas reflexões. Ela coloca que o educador bem como as ações voluntárias ou promovidas por organizações não governamentais e outros atores da sociedade civil são peças importantes para a construção de redes de solidariedade e compromisso social, nas quais a busca por uma nova cidadania estaria presente. Esta cidadania defende o respeito entre todas as pessoas, a fim de que o ambiente escolar seja acolhedor e contribuinte na

formação acadêmica e social de educandos/as cidadãos/ãs. Nesse contexto, práticas de violência e de *bullying* não conseguiriam espaço ou seriam enfrentadas como forma de garantir o próprio processo educacional.

Em outro trabalho, a autora relaciona a construção de uma cidadania plena e diferenciada como combate ao preconceito e à discriminação, consideradas duas possíveis causas das práticas de *bullying*. Coloca este como um grande desafio para a educação, mas de importância significativa para a construção de sujeitos que vivem em uma coletividade, promovendo a integração e respeito de todos.

O desafio é conquistar uma cidadania plena que permita não só afirmar as capacidades pessoais num contexto de convivência solidária, como também promover estratégias para reverter processos que legitimam uma sociedade estruturada na base das relações hierárquicas ancoradas nas práticas do privilégio e do favor, discriminadoras e preconceituosas, portanto. (CANDAU, 2012, p.24)

Sendo assim, é necessária uma cidadania que esteja de fato preocupada com a transformação social, que valorize e tolere as diferenças, como forma de prevenção e enfrentamento às práticas violentas de preconceito. E as escolas, como um local que não se resume a um mero instrumento de reprodução, têm um importante papel na realização de uma educação que favoreça a inter-relação dos diferentes grupos e pessoas, para a construção da igualdade por meio de práticas pedagógicas democráticas. (CANDAU, 2012).

A cidadania plena, para a autora, é uma condição que permite ao/à cidadão/ã a capacidade de entender a realidade em que vive. Somente dessa forma é que ele teria condições de participar e transformar essa sociedade, na qual todos possam ter o direito de ter direitos e possam exercitá-los.

Ainda segundo Candau (2012), para que a educação contribua para a formação dessa cidadania, é necessária uma articulação teórico-prática pelo viés dos direitos humanos. Dessa forma, a educação em direitos humanos trabalharia três dimensões básicas: a formação de sujeitos de direito, promovendo ações de conscientização dos direitos desses cidadãos; o favorecimento do “empoderamento” dos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, promovendo condições para suas participações coletivas e individuais na sociedade civil; e, por fim, os processos necessários para a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas, utilizando metodologias pedagógicas em consonância com esse objetivo.

Neste trabalho, não caberá uma discussão mais aprofundada a respeito da educação de direitos humanos, porém esta se apresenta implícita no contexto desta pesquisa. Cabe, a respeito dessa educação, destacar que esta exige, no caso de uma educação formal, a

construção de uma “nova cultura escolar diferente, que supere as técnicas puramente frontais e expositivas, assim como a produção de materiais adequados, que promovam a interação entre o saber sistematizado sobre direitos humanos e o saber socialmente produzido.” (CANDAUI, 2012, p.78).

A principal abordagem da autora que será utilizada nessa pesquisa é o estudo sobre multiculturalismo, mais especificamente com a sua visão intercultural para a educação. A *interculturalidade* pode ser vista como um caminho que contribua para um processo de escolarização que previna e combata as práticas de *bullying*, uma vez que ela contempla a valorização das diferenças individuais e culturais. Além de trabalhar de forma direta com a valorização da autoestima do educando, o preconceito, que é considerado uma das causas para tais práticas, seria abordado de forma crítica e poderia ser prevenido nesse ambiente intercultural de educação.

O multiculturalismo é um fenômeno que estabelece a coexistência de várias culturas em um espaço ou território comum e estuda as diversas relações entre essas culturas. Candau destaca, em suas pesquisas, a existência de três tipos de multiculturalismo.

O primeiro é visto por uma abordagem *assimilacionista*, que somente descreve a sociedade multicultural e atua como uma política de perspectiva descritiva, no qual todos os integrantes de uma sociedade são incorporados a uma cultura hegemônica. A autora cita como exemplo a universalização da escolarização, onde todas deverão frequentar uma escola que homogeneíze com o seu caráter monocultural (geralmente colocando como “padrão” a cultura da classe dominante), tanto em seu currículo quanto nas relações existentes entre os diversos sujeitos nela inseridos. (CANDAUI, 2014).

Já o multiculturalismo *diferencialista* (ou monocultura plural) discorda do assimilacionista, pois este último fecharia os olhos para as diferenças. Ele propõe a ênfase no reconhecimento das diferenças, garantindo a expressão das identidades culturais presentes em uma sociedade. Esta perspectiva enfatiza o acesso aos direitos sociais e econômicos, e, ao mesmo tempo, de forma radical, a formação de comunidades culturais “homogêneas”. Para a autora, esta corrente muitas vezes configurava-se em um verdadeiro *apartheid*⁴ social e cultural. (CANDAUI, 2014).

A perspectiva do multiculturalismo defendida e adotada nas obras de Candau é da *interculturalidade* (ou multiculturalismo aberto e interativo), pois esta é a mais “adequada

⁴ *Apartheid* - termo africâner que quer dizer separação. Ele surgiu oficialmente na África do Sul, em 1944, e serve para designar a política de segregação racial e de organização territorial aplicada, de forma sistemática, àquele país, que durou até 1990.

para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade.” (CANDAUI, 2014, p.27).

A *interculturalidade* da educação é um dos campos estudados pela pedagogia crítica e se distingue em três concepções: relacional, funcional e crítica.

A primeira refere-se às relações entre as diversas culturas e seus sujeitos socioculturais (com seus valores, saberes, entre outros) com um enfoque nas condições de igualdade e desigualdade. “Essa concepção tende a reduzir as relações interculturais ao âmbito das relações interpessoais e minimiza os conflitos e a assimetria de poder entre pessoas e grupos pertencentes a contextos culturais diversos.” (CANDAUI, 2014, p.27).

A segunda concepção foi criada para minimizar as tensões entre os diversos grupos sociais e culturais, pois não considera as relações de poder que estabelecem a hegemonia de uma cultura perante outras. Esse enfoque não proporciona o questionamento do modelo sociopolítico da maioria dos países do globo marcados pela lógica neoliberal, favorecendo a coesão social.

Por fim, a terceira perspectiva, a qual a autora defende, justamente coloca em discussão as relações existentes entre os diversos grupos culturais/sociais. A *interculturalidade* crítica defende

a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados. (CANDAUI, 2014, p.28)

Esta concepção de *interculturalidade* é destacada pela autora, em especial, por não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes atualmente, de forma conflitiva. Ela afirma que ambas não são opostas, mas sim complementares e constituem o sujeito e suas relações sociais. “Afirmar a igualdade supõe o reconhecimento da diferença – de gênero, de etnias, de culturas, de gerações etc. –, se não quisermos cair na uniformização, que termina por negar a igualdade.” (CANDAUI, 2012, p.79).

A interculturalidade crítica ainda

promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em uma determinada sociedade; nesse sentido, essa posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização⁵ cultural são intensos e

⁵ O hibridismo cultural é um fenômeno histórico-social que existe desde os primeiros deslocamentos humanos, quando esses deslocamentos resultam em contatos permanentes entre grupos distintos.

mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assume que não são relações idílicas, não são relações românticas, estão construídas na história, e, portanto, estão atravessadas por questões de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupo socioculturais. (CANDAUI, 2014, p.28)

Sendo assim, a educação concebida pelo viés da *interculturalidade* crítica proporcionaria, além do reconhecimento da complexidade das relações entre as culturas, ações pautadas de combate à discriminação e preconceito existentes nas escolas, como consequência da desigualdade de poder atribuída a determinados sujeitos e culturas.

Neste trabalho, será utilizado o conceito de educação intercultural como forma de defender uma educação ampla que contemple uma cidadania diferenciada para os sujeitos que dela participam e que valoriza as diferenças. Além disso, ela propõe uma crítica sobre as relações de poder de diversos sujeitos e culturas perante outros. Nesse caso, ela seria uma aliada ao combate e a prevenção das práticas violentas, visto que o *bullying* é uma manifestação de preconceito e que envolve sujeitos em posições desiguais de poder, em um determinado momento (o praticante superior e o alvo inferiorizado, discriminado).

As pesquisas realizadas por Candau no campo da educação levam para a conclusão de que os educadores, em sua maioria, concebem a igualdade como forma de padronização ou uniformização, na qual todos têm direito ao acesso a uma cultura comum e deveriam fazer parte dela, ou seja, as diferenças são silenciadas e negadas. (CANDAUI, 2014).

E em relação à diferença, esta é vista como um problema a ser resolvido, caracterizada por educandos que apresentam baixo rendimento, oriundos de comunidade de risco, comportamentos violentos, estes associados a uma visão de “anormalidade” ou baixo “capital cultural”⁶. No geral, os considerados “diferentes” são considerados problemas, e os educadores se veem perdidos, ao lidar com esses diversos contextos.

Com essa problemática estabelecida no cotidiano das escolas frente às diferenças, Candau defende uma mudança de ótica, considerando os aspectos positivos das diferenças culturais e de suas potencialidades para a construção de práticas educativas interculturais. Para isso, a autora destacou três questões que ela considera essenciais para a ocorrência de práticas educativas interculturais:

– o reconhecimento das diferenças presentes na escola e na sala de aula, rompendo com processos de homogeneização, que ocultam as diferenças reforçando o caráter monocultural

⁶ O capital cultural, é um termo utilizado por Pierre Bourdieu para designar as relações de poder de determinados sujeitos e grupos, de acordo com o conhecimento que estes possuem, sejam por suas culturas ou por conteúdos adquiridos na convivência social, incluindo a escolarização.

das culturas escolares⁷;

– o entendimento do processo histórico-social que formam os diferentes saberes e conhecimentos existentes na escola. Promovendo, assim, a valorização dos diversos saberes de grupos sociais diferentes e o diálogo com saberes ditos tradicionais, indo contra aos processos de ensino-aprendizagem considerados universais e científicos que representam uma monocultura (a monocultura hegemônica do saber científico);

– a promoção de práticas educativas sócio-educativas em contrapartida a práticas uniformes e padronizadas desvinculadas dos contextos de que os educandos participam, como, por exemplo, a diferenciação pedagógica e a utilização de múltiplas linguagens e mídias no cotidiano escolar. (CANDAUI, 2014)

Cabe, portanto, uma postura dos educadores frente à *interculturalidade* de promoção das diferenças em detrimento de um alcance a todos os educandos, possibilitando sua escuta e contribuindo para sua formação integral como cidadão que tem uma história de vida, participa de uma cultura e se orgulha delas. Dessa forma, pode-se dizer que a escola alcançaria o seu sucesso em todas as instâncias: formação para o trabalho (conteúdos técnicos) e a formação cidadã (valorização das diferenças, promoção do respeito aos diversos sujeitos, possibilidade de acesso aos diversos conhecimentos, bem como o reconhecimento dos seus próprios saberes).

Nesse contexto, o orientador educacional como educador que participa de forma ativa junto à comunidade escolar contribuindo para a formação cidadã de seus educandos tem uma função primordial: utilizar os princípios da *interculturalidade* crítica como forma de promover o entendimento da realidade complexa das relações nas quais seus educandos estão inseridos, valorizando suas culturas e diferenças, de forma democrática, a fim de contribuir para a formação de cidadãos valorizados e que respeitam seus pares, não deixando espaço para o preconceito. Mas como podemos lidar com o preconceito às diferenças, a fim de que ele não resulte práticas violentas no espaço escolar? A intolerância ao diferente pode ser enfrentada somente com a defesa da *interculturalidade* na educação, ou teríamos outro caminho que pode se articular a essa proposta? Seria a tolerância um caminho possível e contribuinte para práticas pedagógicas e educativas interculturais e anti-preconceituosas?

A proposta de um novo caminho para a educação defendida pela autora é importante como base para esta pesquisa. Uma educação voltada para questões de enfrentamento dos desafios contemporâneos, que seja capaz de contribuir para a formação de cidadãos plenos,

⁷ A **cultura escolar** refere-se às práticas e modos de transposição didática de diferentes conteúdos, comportamentos e normas sociais realizados na escola. (CANDAUI, 2012)

conscientes da importância de suas atitudes em um meio coletivo, conscientes de que atitudes referentes à violência e ao *bullying* produzem consequências negativas para si mesmos e para a sociedade, e estas não serão toleradas. Mas podemos também propor um caminho que defenda a tolerância como aliada nesse processo.

4.1 As funções do agente educador: a orientação educacional

É necessário, nesse momento, explicitar sobre as atribuições dos agentes educadores que também atuam na área de orientação educacional no panorama contemporâneo da educação. Para isso, utilizarei as pesquisas de Mirian Grinspun, que é orientadora educacional e pesquisa essa área. A autora faz, em suas pesquisas, uma análise crítica dos aspectos históricos da profissão de orientador educacional, e, nesta dissertação, elas serão necessárias para contextualizar o trabalho desse profissional na atualidade, no que diz respeito à formação para a cidadania.

Segundo a autora, o processo da Orientação educacional sempre manteve uma estreita relação com as tendências pedagógicas da época, e seus objetivos se adequavam ao que era esperado dela nessas concepções, causando impasses quanto a sua identidade e atribuições objetivas.

Quando a abordagem era somente na área psicológica, a delimitação da função do orientador era muito clara, porém, com a ênfase nos processos sociológicos, foram determinadas diversas atribuições que deixam o papel desse profissional impreciso. Mesmo com a Lei nº 5692/71, em seu art. 10, que estabelece a obrigatoriedade da Orientação Educacional, o trabalho do orientador era questionado pelos/as professores/as, causando desconfianças e sentimentos de inferioridade, pois o orientador era visto como “quem sabia mais do que o professor” e, conseqüentemente, não atingia seus objetivos pedagógicos. (GRINSPUN, 2012).

Em relação ao enfoque psicológico da profissão, este era voltado para a individualização, trabalhando casos isolados de educandos/as com dificuldade de ajustamento na escola, na família ou sociedade, ou seja, dos/as educandos/as considerados “problemas”. Essa visão tratava as diferenças entre as pessoas como problemas, pois, devido a sua história de vida ou a sua cultura, elas poderiam encontrar entraves na escola. Esta não alcançava os/as educandos/as, e o orientador trabalharia de forma isolada com o educando, adaptando-o para um modelo mais aceitável pela instituição. A função da orientação educacional estaria contribuindo para as relações desiguais na sociedade, somente reproduzindo o padrão da cultura dominante exigido e trabalhado na escolarização.

A orientação começou a aparecer no cenário educacional em 1920, com um enfoque na profissionalização, trabalhando a respeito da escolha de profissão, voltada sempre para o trabalho.

A partir de 1942, ocorre a exigência legal da profissão, e o Ministério da Educação e Cultura cuidava dos cursos de formação desses profissionais.

De 1961 a 1970, ocorre o que a autora denomina de *Período Transformador*. Com as Leis nº 4024/61 (determina uma orientação educativa) e nº 5540/48 (sobre aspectos da profissão do orientador), a orientação ganhou mais destaque na área educacional. Discursos sobre democracia eram constantes na sociedade, e o ensino começava a se voltar para essa concepção.

Porém, mesmo com um discurso democrático, a escola não permitia o “novo e o diferente”, ela era uma instituição normatizadora na qual não havia participação ativa de seus educandos. (GRINSPUN, 2012).

No período de 1971 a 1980, denominado como *Disciplinador* pela autora, a orientação está sujeita à obrigatoriedade pela Lei nº 5692/71. E, com o Decreto nº 72846/73, é regulamentado o exercício da profissão orientador educacional, disciplinando sua área de atuação, voltada ainda para a questão psicológica e o aconselhamento vocacional. Nesse período, com a obrigatoriedade da educação básica para todos, ocorrem as primeiras reflexões sobre o papel da escola na sociedade. Havia uma grande dificuldade na promoção da educação, devido a problemas tanto estruturais (falta de recursos e materiais didáticos) quanto de pessoal com formação adequada. Esses problemas resultaram em debates sobre a importância da escolaridade como estratégia de vida para as classes mais baixas, chamando a atenção para a necessidade de uma organização interna para atender esses/as educandos. Porém, a orientação educacional não promovia soluções baseadas em uma reflexão crítica de sua atuação perante essa nova realidade de inclusão, ela atuava (e era criticada por isso) de forma fragmentada na escola para tentar resolver os problemas que os demais sujeitos/profissionais não conseguiam enfrentar. (GRINSPUN, 2012).

A década de 1980, intitulado como *Período Questionador* por Grinspun (2012) foi uma fase a qual a orientação educacional mais foi questionada, tanto na formação dos profissionais quanto na sua prática.

O orientador educacional quer participar do planejamento – não como benesse da Orientação, mas sim como protagonista do processo educacional – procurando discutir objetivos, procedimentos, estratégias, critérios de avaliação, sempre voltados para os alunos. O orientador deseja trazer a realidade do aluno para dentro da escola e, portanto, começa a discutir suas práticas, seus valores, a questão do aluno trabalhador, enfim, o seu ‘mundo lá de fora’. (GRINSPUN, 2012, p.35).

Sendo assim, a orientação educacional assume, cada vez mais, um enfoque pedagógico, ela começa a se descobrir como contribuidora para uma escola pública que se diz democrática e com ensino de qualidade. Além do compromisso pedagógico, reconhece um compromisso político, uma vez que assume sua contribuição nas mudanças que estão ocorrendo no interior da escola, provenientes das mudanças sociais. Eram discutidas as questões referentes à sociedade, às desigualdades e quais as funções sociais que o orientador assumia quando continuava a exercer um papel de enquadramento de estudantes “problemas”. Este seria um mero reproduzidor das desigualdades sociais, quando tenta ajustar seus educandos a um sistema considerado da elite dominante e sua cultura? Seria também um “apagador” de incêndios, quando precisaria atuar diante dos conflitos e desafios atuais da educação, como é o caso da violência escolar e do *bullying*? Sua ação educativa e pedagógica estaria contribuindo para a formação de que tipos de cidadãos?

A partir de 1990, Grinspun (2012) denomina de *Orientador* o período que a Orientação educacional vivencia até hoje, no qual esta assume esse papel de fato nas escolas. Nesse período, houve a extinção da Federação Nacional de Orientação Educacional (FENOE) e, para uma tentativa de engajamento entre os profissionais da educação, foi criada a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE). Por conta disso, muitos questionamentos foram feitos, principalmente a respeito do receio da extinção também dos orientadores educacionais. Porém o que vemos, hoje, são mudanças na orientação educacional, para atender de forma mais eficaz as novas demandas da educação.

A orientação educacional não pode se extinguir, pois, segundo a autora, nunca deixará de existir a educação, “e elas estão ligadas a tal ponto que o próprio conceito etimológico de educação se compromete, enquanto *educare* com a Orientação, isto é, refere-se a orientar, guiar, conduzir o indivíduo” (GRINSPUN, 2012, p.41).

Além disso, Grinspun (2012) destaca que o aluno é sujeito da educação, assim como da orientação. O orientador atua lado a lado com a comunidade escolar, e não de forma competitiva, todos em busca de uma aprendizagem significativa de seus educandos. Para isso, o orientador, pautado nas novas demandas e realidades sociais, seria o mediador das construções das novas formas de entender e trabalhar a prática pedagógica. A orientação educacional promoveria o respeito às práticas particulares/ individualizadas, buscando a prática do aluno e trazendo sua realidade para o cotidiano da escola. A orientação necessita estar preparada para ajudar nas relações dos diferentes sujeitos culturais e sociais do espaço escolar, lidando com as contradições e os conflitos existentes.

O orientador como sujeito participativo na resolução de conflitos precisa entender que

as diferenças, na verdade, são o âmago desses conflitos e promover ações de combate a elas só servirá para “apagar incêndios” no cotidiano escolar. É necessária uma atuação que alcance todos os educandos e consiga promover de fato a cidadania, uma vez que contribuiria para a formação de sujeitos sociais críticos de sua realidade, e mais ainda, sujeitos ativos/participativos dela, e não meros expectadores.

Segundo Grinspun (2012) os objetivos da orientação educacional são:

- mobilização para o conhecimento (articulando realidade e objetivo, levantando as representações individuais e do grupo, discutindo a questão da intencionalidade, dos confrontos e da diversidade, colaborando nas novas linguagens do conhecimento, refletindo sobre o imaginário social);
- a busca por uma cultura escolar;
- trabalhar na construção de um homem que se quer mais crítico, mais participativo e mais consciente de seus direitos e deveres;
- promover o desenvolvimento da linguagem dos alunos, através do estabelecimento do diálogo;
- trabalhar a questão da afetividade e cognição como características interligadas ao indivíduo;
- trabalhar a questão da totalidade como tecelã que se compromete com todos os fios que ajudam a formar o homem para o tempo de amanhã. (GRINSPUN, 2012, p.43).

Esses objetivos para a orientação educacional afirmam que este ramo da educação vem assumindo uma nova função na escolarização e na sociedade por consequência. Sendo assim, ela não tem seu enfoque no ajustamento de educandos a um sistema educacional, ela vai além, cumprindo o compromisso de contribuir para a formação do cidadão pleno, mais consciente no mundo em que vive, por meio de uma cultura escolar que valoriza as diferenças. Esta defende uma proposta contextualizada e transformadora da realidade, na qual os desafios contemporâneos da educação, incluindo o *bullying*, devem ser encarados de forma ativa e crítica, a fim de proporcionar uma ação pedagógica eficaz que contribua para a plena formação do educando cidadão.

4.2 A tolerância às diferenças como uma ação pedagógica da orientação educacional

Nesse momento, utilizarei como base as ideias do autor Marcelo Andrade (2009) sobre a tolerância como uma ação pedagógica da orientação educacional que contribua para o combate à intolerância e preconceitos às diferenças, que podem colaborar para o surgimento do *bullying*.

Sua pesquisa, inicialmente, aborda a construção do conceito de tolerância na sociedade atual, para, posteriormente, justificar a importância desse sentimento/valor/atitude como essencial para a construção e manutenção de sociedades pluralistas (repletas de diferenças),

que garantem uma convivência digna, humana e justa entre todos que dela fazem parte.

A própria tolerância ainda é alvo de preconceito, pois, muitas vezes, é considerada como algo de menos valia, algo negativo, pois “só se tolera o que não se gosta”, como se ela fosse tratada como uma obrigação social e não um valor mínimo (essencial) para uma convivência justa entre todos. Para isso, o autor justifica a importância de se resgatar esse valor, expondo alguns fatos que ocorrem no Brasil e no mundo e que envolvem a intolerância e o preconceito às diferenças, como, por exemplo, desrespeitos, agressões físicas, assassinatos e verdadeiros episódios de massacres contra mulheres, negros, homossexuais, idosos, índios, pobres, entre outros, somente por pertencerem a uma minoria social e se incluírem em estereótipos estigmatizados pela cultura dominante de determinado grupo social.

A tolerância é uma resposta possível contra a intolerância à diferença, “é a luta por negar a possibilidade de se negar a diferença.” (ANDRADE, 2009). A intolerância é algo selvagem e irracional e rejeita qualquer nível de argumentação racional sobre a dignidade humana, visto que representa o ódio ao outro (diferente). Portanto o autor defende a tolerância como um sentimento de irmandade que poderia evitar que tais barbaridades ocorressem.

O preconceito, anteriormente citado neste trabalho, é uma expressão da intolerância à diferença, incluindo os grupos que sustentam um estigma. A intolerância e o preconceito se aproximam, quando ambos são expressões de irracionalidade, ou seja, representam a mera reprodução de valores negativos atribuídos a determinados estereótipos. O intolerante e o preconceituoso representariam a superficialidade, pois ambos seriam incapazes de refletir sobre suas atitudes, contribuindo para a reprodução de preconceitos e valores negativos. A tolerância, nesse aspecto, também poderia ser uma aliada para o combate ao preconceito, já que este representa uma expressão da intolerância.

Segundo alguns conceitos de pesquisadores atuais expostos no XV Congresso Interamericano de Filosofia e no II Congresso Ibero-americano de Filosofia, que ocorreram em 2004, na cidade de Lima, no Peru, a tolerância pode ser definida tanto como uma virtude quanto como uma ação. Ela é considerada uma virtude por excelência em sociedades multiculturais democráticas, sendo considerada um valor que orienta as ações políticas dessas sociedades. (Tubino, 2004, *apud.* Andrade, 2009). Já enquanto ação, ela é considerada uma “*atitude mínima*” que a sociedade foi desenvolvendo nos campos político e ético. (DUSSEL, 2004, *apud.* ANDRADE, 2009).

Segundo Andrade, a ideia mais recorrente dos pesquisadores, nesse congresso sobre o tema, é que a tolerância (virtude ou atitude) seria um *fundamento racional* para uma convivência pacífica numa sociedade plural que, inclusive, possui grupos em posições

opostas. A tolerância seria uma resposta racional aos atos e valores irracionáveis presentes no preconceito e na intolerância. De acordo com Hoyos (2004, *apud* ANDRADE, 2009), a tolerância são acordos mínimos, a fim de se evitar a violência como fruto da intolerância, seria uma estratégia pacificadora e até mais, uma “solução discursiva de conflitos” entre grupos de interesses diferentes ou opostos. (ANDRADE, 2009).

A tolerância possibilitaria a utilização do *diálogo* (solução discursiva) como uma referência estratégica para o intercâmbio de diferentes concepções/percepções de mundo ou de valores primordiais (mínimos) para a manutenção e construção de sociedades plurais, como, por exemplo, as discussões a respeito da vida, da verdade, do justo e do bem. “É o tempo de uma opção racional, que nega a negação do outro e que propõe o diálogo como saída.” (ANDRADE, 2009, p.125)

A tolerância, como afirmam alguns autores, também se relaciona com a empatia, uma vez que, ao olhar para o outro ou sua causa, pode ocorrer uma identificação e uma aproximação de ideais, bem como mudanças no pensamento e na forma de agir. Porém, para Garzón (2004, *apud* ANDRADE, 2009), a tolerância pode ser considerada um valor/atitude que vai além da empatia, não é necessário “colocar-se no lugar do outro”, para ser tolerante com esse outro e aceitar suas diferenças. A tolerância, nesse caso, seria o resgate da razoabilidade, na qual os argumentos mais fracos seriam deslocados para fora do sistema normativo. Grupos opostos não precisam, necessariamente, colocar-se no lugar dos seus adversários para dialogar com eles, mas, sim, necessitam acreditar que é melhor para todos a exposição democrática das ideias por todos, ao invés de um grupo impor sua concepção a todos. A empatia possibilitaria a imposição de ideias de um grupo sobre o outro, mesmo maquiada por “boas intenções” e, na maioria das vezes, não percebidas como algo que pode representar uma questão de poder.

Os espaços públicos, como as sociedades e a escola, inclusive, são caracterizados como espaços de pluralismo, portanto é justamente nesses espaços que as pessoas são chamadas a terem atitudes tolerantes. Nesses espaços públicos, as diferenças se entrecruzam em relações desiguais de poder, como, por exemplo, o que ocorre nas práticas de *bullying* nas escolas. O *bullying* é uma expressão da intolerância e do preconceito que se caracteriza em uma desigualdade de poder entre o alvo (inferiorizado) e o praticante (dono da verdade). A tolerância seria uma aliada na busca dialógica para o enfrentamento e a prevenção desse problema.

Em relação a uma educação cidadã que contemple as diferenças e as diversidades, o conceito de tolerância pode contribuir para uma prática pedagógica em contextos plurais, a

fim de que práticas preconceituosas e discriminatórias que podem ocasionar o *bullying* não ocorram ou sejam amenizadas.

Andrade (2009) apropria-se de diversas ideias de autores referências sobre o tema da tolerância e de outros que se relacionam com ela. Dentre elas, os conceitos contemporâneos de *ética de mínimos* e *ética de máximos* da autora filósofa Adela Cortina, para defender a tolerância como um valor essencial para construção de uma educação voltada para as diferenças, na qual seria primordial a construção de uma convivência digna e justa entre todos na escola (espaço de pluralismo). Segundo o autor, esses conceitos propostos por Cortina (1996) são essenciais para a compreensão sobre o pluralismo ético e seus desafios, bem como a respeito da busca de consensos mínimos de convivência.

A tolerância é necessária em sociedades e outros espaços pluralistas, pois não significa que ela permite que todos façam o que quiserem, mas sim que todos compartilhem de mínimos (valores, atitudes em comum) essenciais para a convivência, mas que os demais (os que pensam e se comportam de maneira diferente de mim) possam compartilhar de outras concepções de máximos.

A tolerância seria uma atitude mínima que não pode ser considerada negativa ou pouca, pelo contrário, o mínimo é o fundamental, o essencial para a garantia de justiça e dignidade, como defende Andrade (2009, p.137). Porém, para alguns autores, esse mínimo que a tolerância representa deve ser visto como um limite que precisa ser superado obrigatoriamente, como, por exemplo, pelos valores e atitudes considerados os máximos.

Os valores mínimos representam, para a autora, a justiça, que é obrigatória e de direito, e devem ser dados por meio de um consenso razoável entre todos. Já os valores máximos estariam representados por valores que buscam a felicidade e as concepções de uma vida boa, já que estes podem ser objetivos para muitas pessoas. O que os diferencia é que, enquanto um (o mínimo, incluindo a tolerância) é considerado uma obrigação fundamental para a manutenção da vida em sociedade (desde que elaborado por um consenso), um mínimo de justiça garante a dignidade humana; o outro está relacionado ao pessoal, ao prazer, a subjetividade das escolhas e desejos de cada um, ao individual e a identidade, o que é bom para um pode não ser para o outro.

A ética de mínimos se resume nos valores que todos compartilham e fazem parte dos mínimos de justiça a que uma sociedade pluralista não está disposta a renunciar. E a ética de máximos é composta pelas distintas propostas de felicidade.

A ética do discurso, também abordada por Andrade (2009), relacionar-se-ia com os aspectos levantados por Cortina (1996), pois ela promove uma saudável flexibilização entre a

universalidade das normas e as particularidades dos casos concretos nas quais as normas são executadas, ela possibilitaria a articulação entre o universal e o particular nas normas morais.

Para essa prática, são necessárias algumas condições ideais que promovem o diálogo entre as duas concepções: a utilização de argumentos verdadeiros, a disponibilidade dos interlocutores para se entenderem e o comprometimento de todos para a busca de um ideal comunicativo. Essa condição ideal de diálogo visa à obtenção de um consenso racional, ou seja, o produto de uma razão que conecta o indivíduo com outros de seu meio social e se dá na relação entre seus pares, a fim de buscar normas justas em um discurso. O consenso racional difere-se da verdade racional, pois esta última é relacionada a uma razão técnica ou produto que pode ser individualizado. Em um contexto de pluralismo, que exige tolerância, a ética do discurso visa a consensos racionais necessários, primordiais para a manutenção das sociedades e a convivência com as diferenças que nelas se encontram.

Portanto, Adela Cortina (1996) defende que, para a convivência em sociedades plurais, é necessária uma ética civil, que articula, por meio da busca de um equilíbrio, os mínimos de justiça e os máximos de felicidade, e se utiliza da ética do discurso. “À felicidade se convida, enquanto os mínimos de justiça e ética civil se exigem”. (CORTINA, 1986, p.167. *apud*. ANDRADE, 2009). Embora diferentes, esses conceitos, quando colocados de formas opostas um ao outro, não satisfazem os ideais de uma vida boa e justa, portanto é importante que ocorra uma relação dialógica entre ambos, a fim de se construir uma convivência digna em sociedade.

Nesse contexto, a educação aparece como um imperativo de humanização que contribua, por meio da prática dialógica e da ética civil, para o processo de conquista de dignidade por todos em sociedade. Por esse aspecto, a educação só poderia se dar por meio do diálogo que compreenderia os objetivos e as funções de um projeto pedagógico que visa à tolerância às diferenças como forma de prevenir e enfrentar preconceitos, intolerância e o *bullying*.

Segundo Andrade (2009), a tolerância como valor e atitude ética cumpre uma tarefa educativa e pedagógica que se compromete com a promoção do respeito à dignidade humana e deve ir além, auxiliando em práticas pedagógicas de valorização dos seres humanos, por meio da instrumentalização para a busca da justiça e da felicidade. “Devemos promover e construir valores para uma agenda mínima no campo da ética e da prática pedagógica, na qual a tolerância pudesse ser um dos valores e uma das atitudes centrais a fim de se garantir e manter a pluralidade que nos caracteriza enquanto seres humanos.” (ANDRADE, 2009, p.166).

Nesse momento, relaciono as ideias apresentadas pelo autor com o papel do agente educador, em especial os que atuam na orientação educacional, como aliados para a construção de práticas pedagógicas que contribuam para a exaltação e resgate de valores tidos como essenciais na tarefa educativa, como é o caso da tolerância.

Segundo Cortina (1996), os educadores também deveriam saber quais são seus “mínimos decentes” de moralidade, quando transmitem valores, sobretudo na educação pública em sociedades pluralistas. Como toda prática pedagógica não é neutra, ou seja, ela pode ter a mera função de reprodução ou a de transformação, para uma educação que siga os princípios da ética civil, é essencial que os/as educadores/as transmitam não só valores de seus interesses, mas, sim, os de um consenso razoável. A questão é como descobrir quais as atitudes e os valores mínimos que devem ser partilhados/ensinados.

Para essa tarefa, é necessário articular as diversas instâncias educacionais, como, por exemplo, os próprios fundamentos da educação, o currículo, a didática, o processo de ensino-aprendizagem, o projeto político-pedagógico, a formação de professores/as, entre outros aspectos.

Andrade (2009) destaca que o currículo e a formação de professores/as não pode limitar-se somente à questão dos conteúdos que devem ou não ser abordados em sala de aula, porém esta tarefa não pode ser considerada como algo de menor significado ou colocada em segundo plano, visto que ela é primordial para a reflexão de novas práticas pedagógicas que abordem os temas da tolerância e valorização das diferenças.

O currículo, segundo Sacristán (2001, *apud* ANDRADE, 2009), não é apenas uma oferta a mais de conteúdos para seus/suas educandos/as (como a família, a igreja etc), mas, sim, uma ferramenta que selecionaria e ordenaria os elementos a serem aprendidos, de tal forma que fizesse sentido tanto para educadores/as quanto para educandos/as, para que estes pudessem construir conhecimento e não apenas adquirir informação.

Portanto, para que se construa uma educação para além da reprodução de conhecimentos da cultura dominante de determinado grupo social do qual a escola faz parte, é necessária a construção de uma prática pedagógica reflexiva, que contribua para que todos possam intervir de forma autônoma e livre em seu contexto social e cultural, seria uma prática emancipatória, inclusive.

E, quando se aborda um contexto violento, como é o caso das práticas de *bullying*, proporcionar espaço de reflexão e de construção de conhecimento para a emancipação é propiciar o diálogo como alternativa para o enfrentamento e a prevenção dessas práticas, que não só impedem a construção de conhecimento acadêmico, como também a dignidade

humana, além de contribuir para a formação de educandos/as que não toleram, nem valorizam as diferenças que nos são inerentes.

Andrade (2009) aborda que existem dois aspectos que devem ser evitados, quando se envolve a seleção dos valores que a escola e seus profissionais (inclui-se o orientador educacional) devem utilizar em sua prática pedagógica: o universalismo exacerbado e o diferencialismo inconsequente.

O universalismo exacerbado é quando a instituição de ensino toma como base para o seu projeto político-pedagógico, bem como seu currículo, somente os valores de uma determinada cultura, geralmente a dominante, estabelecendo que esta é a única possível e a mais correta nesse contexto educacional. Tal aspecto nega a pluralidade essencial presente na sociedade, pois nega e desrespeita suas diferenças, por meio da uniformização não só de normas de conduta, mas também de todas as outras instâncias da tarefa educativa.

O diferencialismo inconsequente considera que “tudo vale por igual”, porém, ao se fazer um questionamento mais profundo, percebe-se que existe uma hierarquização de valores que orientam nossas preferências, e isso também ocorre na prática educativa. Segundo Andrade (2009), a hierarquização de valores é válida somente quando é respeitada a dignidade humana.

Portanto, nesse aspecto, a orientação educacional teria como função a de contribuir para a seleção de valores que serão defendidos e aplicados na escola, que utilizassem como base as diversas culturas e contextos sociais dos/das educandos/as e dos/das educadores/as, além de priorizar, de forma hierárquica, os conteúdos/valores que atentem para os valores mínimos que exaltem a dignidade humana, como é o caso da tolerância às diferenças como forma de enfrentar o preconceito e a intolerância.

A construção de uma cultura idealizada que contém valores universais e partilhados por todos que se apropriam dela seria uma alternativa para uma prática educativa que valoriza as diferenças e a igualdade em uma sociedade plural. De acordo com Andrade (2009),

Se existe uma cultura idealizada, que possui conteúdos, valores e atitudes que valem a pena ser ensinados de acordo com os critérios do campo axiológico dessa mesma cultura, então estes conteúdos, valores e atitudes poderão ter alguma pretensão de validade universal (comum, partilhada), isto é, não serão importantes somente para determinada cultura. Pretensão de validade partilhada não significa necessariamente imposição de conteúdos e valores dos mais poderosos sobre os menos poderosos, ainda que tal prática seja uma constante facilmente observável na história do currículo em diferentes experiências educativas. Pretensão de validade partilhada deve significar um espaço comum de diálogo entre as diferenças toleráveis, um espaço onde se constrói uma agenda mínima entre diferentes culturas de uma sociedade pluralista ou de diferentes sociedades pluralistas. (ANDRADE, 2009, p.192).

Nesse sentido, a tolerância seria um dos aspectos mínimos que fazem parte dos valores

comumente partilhados nos processos educativos das sociedades plurais. Andrade (2009) afirma que o ensino da tolerância deve iniciar o quanto antes possível, ainda na infância, juntamente com os demais valores de respeito ao próximo, a fim de que a intolerância selvagem (nata dos seres humanos) seja combatida.

Dessa forma, a ética de mínimos atuaria como proposta educativa, na apresentação de normas, deveres e regras que legislam atitudes, ela seria uma exigência. Como, por exemplo, as regras básicas de conduta e convivência que uma instituição de ensino defende, a fim de que nenhum de seus/suas educandos/as seja vítima de violência no espaço escolar, por meio de desrespeito, intolerância ou preconceito. Outro exemplo é a legislação sobre *bullying*, incluindo a nova lei nacional nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, a qual regula o papel das instituições de ensino nesse contexto.

A ética de máximos atuaria na educação como um convite ou aconselhamento na busca pela maior felicidade possível em um grupo, não seria uma exigência ou regra, visto que isso já caberia à ética de mínimos, mas ela contribuiria para expor e explorar novos caminhos possíveis para as relações no espaço escolar, como um convite a buscar a felicidade em conjunto com o outro.

A orientação educacional, nesse contexto, teria como uma de suas funções, se não a função primordial, articular, junto à equipe pedagógica e à direção da instituição de ensino, medidas que possibilitassem a utilização da ética de mínimos, como na construção de um projeto político-pedagógico no qual a tolerância e o respeito às diferenças estariam presentes, ou na criação de códigos de conduta e regras (manual de ética discente/docente), entre outros. Além disso, ela poderia contribuir também para a utilização da ética de máximos, a fim de cumprir com um dos objetivos da escola que é a de garantir a segurança (a ética de mínimos já deveria cumprir esse papel também) e a felicidade dos/das educandos/as, como, por exemplo, na própria orientação direta por meio do diálogo com os estudantes, famílias e professores/as, na realização de projetos nos quais os temas da tolerância e respeito às diferenças, o *bullying* e o preconceito estariam presentes e seriam postos para a reflexão.

A orientação educacional para a tolerância teria como função a utilização de uma estratégia educativa de mínimos de justiça, na qual esse valor-atitude nos levaria a assumir um sentimento para com o outro. Se esse sentimento não pode ser o melhor, que ao menos contribua para o compromisso de buscar a melhor atitude com o outro.

Quando se fala em educação, principalmente de crianças, é normal o adulto querer impor algumas regras para que elas controlem os sentimentos que podem ferir o outro, como o nojo, repulsa ou raiva. Porém é praticamente impossível impedir que ela não tenha esse

sentimento, pois até para ela é difícil compreender o que sente e ainda ter que controlar possíveis impulsos que podem constranger ou ferir o outro. Cabe à orientação, bem como a todos os agentes educadores, não reprimir os sentimentos de seus/suas educandos/as, mas, sim, promover a escuta e o diálogo, a fim de auxiliar a criança ou jovem a reconhecer seus sentimentos e aceitá-los, para, posteriormente, auxiliá-los a se comprometerem de forma mínima na busca de uma melhor atitude para com o outro. “Convidar a amar e a ser solidário é e sempre será válido, porém creio que a tarefa educativa não se esgota em convites, conselhos. É preciso garantir o desenvolvimento de valores-atitudes, que são verdadeiras exigências de justiça, tal como compreendo a tolerância.” (ANDRADE, 2009, p.194). Portanto, se não temos como garantir que o outro ame ou goste do outro, precisamos garantir e permitir possibilidades, para que esse ao menos respeite e tolere o outro como uma exigência mínima para uma convivência digna e justa entre todos.

A orientação educacional, para garantir uma educação para a tolerância e também para a felicidade, deve se utilizar dos princípios da ética civil proposto por Cortina (1996) e Andrade (2009), a fim de que articule os ideais mínimos e máximos em busca de um equilíbrio entre o ideal e o real, entre o educar em valores e educar em atitudes.

5 PLANEJAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA E A INSTITUIÇÃO PESQUISADA

Nessa etapa do trabalho, será explicitada a metodologia aplicada na pesquisa para a obtenção e análise dos dados investigados. Segundo Minayo (2013), a metodologia se define como o “caminho do pensamento e prática exercida na abordagem da realidade (...) inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (técnicas) e a criatividade do pesquisador.”.

A metodologia da pesquisa é um conjunto de fatores que se articulam entre si para a obtenção de um trabalho investigativo de qualidade. Em tais fatores, incluem-se as concepções teóricas da abordagem, que devem estar articuladas com a teoria, a realidade empírica e os pensamentos sobre a realidade (Minayo, 2013).

De acordo com Minayo (2013), a pesquisa é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade, é uma prática vinculada ao pensamento e à ação. A pesquisa surge na necessidade de responder a uma questão, uma pergunta, ou um problema da vida prática. Portanto, no próximo tópico, destaco qual tipo de pesquisa consta neste trabalho, a teoria da abordagem (o método) utilizada e quais os instrumentos e técnicas para obtenção e análise dos dados.

5.1 O tipo de pesquisa: social qualitativa e os instrumentos para a pesquisa e coleta de dados

A pesquisa realizada neste trabalho é social, na medida em que analisará relações inerentes a uma determinada realidade da sociedade: as práticas de *bullying* no ambiente escolar. Além disso, ela lida com processos humanos, interpretando ações, a partir dessa realidade vivida e compartilhada por todas as pessoas envolvidas nesses processos.

Tal pesquisa é de cunho qualitativo, pois busca compreender os processos nos quais se dão as relações de *bullying* no espaço escolar e os papéis atribuídos aos profissionais que atuam nesse espaço: os agentes educadores, em especial os que atuam na orientação educacional. Esta pesquisa busca

compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade. O pesquisador que trabalha com estratégias qualitativas atua com a matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e também analisa as estruturas e as instituições, mas entendem-nas como ação humana objetivada. (MINAYO, 2013, p.24).

Para este trabalho, que é uma pesquisa qualitativa, foi necessário que ele se ajustasse em alguns aspectos, como, por exemplo: a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador, o instrumento principal – o investigador como atuante principal da pesquisa

deve inserir-se na realidade a ser pesquisada – ; a característica descritiva da investigação – os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não números, contendo citações baseadas nos dados, a fim de substanciar ou ilustrar a apresentação – ; o interesse pelo processo e não somente pelos resultados ou produtos – durante a pesquisa busca-se a história natural dos acontecimentos que se pretende estudar – ; a análise de dados feita pelo investigador é de forma indutiva – ou seja, as conclusões e abstrações são elaboradas à medida que os dados vão se apresentando, o investigador não recolhe esses dados para confirmar ou não uma hipótese – ; e a importância do significado nessa abordagem – esse tipo de investigação está interessada em como os sujeitos dão diferentes sentidos a aspectos de suas realidades, questionando os sujeitos da investigação, a fim de descobrir o que eles pensam sobre determinado assunto, como interferem nele ou vivem nessa realidade, entre outras questões. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.47-51).

Portanto a natureza desta pesquisa é de ordem qualitativa, uma vez que buscará utilizar tais requisitos em sua estruturação, feita por meio do Estudo de Caso da realidade de *bullying* apresentada na instituição de ensino e de qual o papel da orientação educacional nesse cenário.

Em um primeiro momento, para a realização deste trabalho, utilizei a pesquisa bibliográfica para o embasamento teórico que demanda em uma investigação social consistente em educação. Concomitantemente a esse processo, realizei uma análise documental dos materiais disponibilizados pela instituição na qual foi realizada a pesquisa, para a busca de dados relevantes e colaborativos para este trabalho.

Em relação à pesquisa bibliográfica, destaco obras (livros, artigos, dissertações e teses) dos autores citados ao longo dos capítulos já apresentados. Além disso, algumas leis relacionadas ao *bullying* estão presentes neste trabalho.

Quanto à análise documental na instituição pesquisada, utilizei como base o Projeto Político-Pedagógico e documentos específicos do setor de orientação educacional.

As técnicas de investigação, para a coleta dos dados, utilizadas no Estudo de Caso, foram: entrevistas semi-estruturadas (professores/as, assistentes administrativos em educação, assistentes de alunos, direção e orientadora educacional), a sondagem de opinião (questionário para os responsáveis de educandos) e a realização de um grupo focal com os/as educandos/as.

As entrevistas têm como objetivo construir informações pertinentes para o objeto da pesquisa e consistem em uma conversa intencional entre pessoas, dirigidas por uma dessas pessoas para a realização desse propósito. A entrevista qualitativa é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, e o investigador desenvolve intuitivamente

uma idéia sobre como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. No caso desta pesquisa, as entrevistas tiveram como finalidade obter dados a respeito do que pensa a comunidade escolar da instituição pesquisada sobre as práticas de *bullying*, como elas se apresentam (ou não) e quais as estratégias de enfrentamento e prevenção realizadas nesse espaço escolar.

A sondagem de opinião foi elaborada mediante um questionário totalmente estruturado com perguntas e espaços para as respostas previamente determinados e fechados. Essa técnica foi utilizada como forma de adquirir informações qualitativas de forma mais prática, pois facilitaria e agilizaria o processo de preenchimento das informações pelos/as participantes da pesquisa (responsáveis de alunos/as). É uma forma de analisar uma ampla realidade, podendo-se destacar as ideias divulgadas pelo senso comum, permitindo uma análise comparativa das percepções dessa amostra com as difundidas socialmente a respeito do tema *bullying*.

O grupo focal é uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações que ocorrem em um determinado grupo, a partir de um tema escolhido pelo pesquisador. “Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Pode ser caracterizado também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos.” (VEIGA& GODIM, 2001, *apud* GODIM, 2003).

Segundo Gatti (2005), os grupos focais

são particularmente úteis nos estudos em que há diferenças de poder entre os participantes e decisores ou especialistas, em que há interesse pelo uso cotidiano da linguagem e da cultura de um grupo particular, e quando se quer explorar o grau de consenso sobre um certo tópico. Poderíamos acrescentar: quando se quer compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições. (GATTI, 2005, p.10).

E mais

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

Este meio de coleta de dados é importante para favorecer a interação entre os estudantes em uma discussão sobre o tema *bullying*, na qual é possibilitada a manifestação das diferentes percepções e possíveis divergências do grupo (e entre as opiniões dos demais participantes da pesquisa) sobre a temática, bem como as relações existentes nesse grupo selecionado que favorecem ou não às práticas de *bullying*.

Em um primeiro momento, foi realizada a sondagem de opinião com os responsáveis

dos/as educandos/as de duas turmas do 5º ano do turno da manhã do primeiro segmento do ensino fundamental que aceitaram participar da pesquisa e devolveram o questionário preenchido (11 responsáveis).

No segundo momento, as entrevistas semi-estruturadas foram aplicadas aos professores/as (cinco no total), aos assistentes de alunos do turno da manhã (dois funcionários), aos técnicos administrativos em educação (dois funcionários), à direção (uma diretora) e à orientadora educacional do 5º ano (uma professora). Sendo assim, onze profissionais da instituição participaram da pesquisa.

No terceiro momento, foram realizados dois grupos focais com os/as educandos/as do 5º ano do ensino fundamental do turno da manhã (mesclados das duas turmas), cujos responsáveis concordaram com suas participações (19 estudantes). Porém, devido à perda do conteúdo de um dos grupos, na análise de dados só constarão as informações do primeiro grupo focal com 10 estudantes.

Vale ressaltar que as entrevistas foram gravadas em áudio, e os grupos focais foram filmados e gravados em áudio, todos com autorização dos participantes.

A escolha por diferentes tipos de instrumentos para coletas de dados de acordo com as categorias dos sujeitos na escola foi necessária para facilitar: o processo da busca de informações sobre as percepções de *bullying* de cada sujeito nessa instituição; visualizar as possíveis práticas de *bullying* existentes ou não nesse cenário; e qual a atuação do setor de orientação educacional na prevenção e enfrentamento desse problema, no momento em que foi realizada a pesquisa, bem como a procura por outras formas futuras de atuação desse setor frente a essa realidade.

Os diferentes instrumentos facilitam o processo de obtenção de informações, de acordo com a disponibilidade dos participantes para a pesquisa. Além disso, eles possibilitaram ampliar a pesquisa para toda a comunidade escolar, o que era importante, uma vez que estamos abordando o papel do orientador educacional que atua com todos os segmentos da comunidade escolar. Seria inviável realizar entrevistas com todos/as os/as responsáveis e educandos/as: foram convidados todos do 5º ano do ensino fundamental do turno da manhã, em torno de 50 educandos/as e 50 responsáveis (considerando a participação de somente um membro da família por educando/a). Porém, ao receber as autorizações dos/as responsáveis, esses números foram reduzidos para 19 (estudantes) e 11 (responsáveis).

Um ponto negativo da utilização de instrumentos diversos para a coleta de dados, que pode ser considerado um paradoxo, é que, ao mesmo tempo em que ela amplia a abrangência da pesquisa, limita a análise/comparação de alguns dados, pois os instrumentos representam

pesos diferentes; o “espaço” para a colocação de respostas/ideias eram desiguais, portanto os dados coletados também se deram de forma desigual, mesmo havendo todo um cuidado para que as perguntas existentes nos roteiros do grupo focal, questionário e entrevistas fossem muito parecidas e subdividas em categorias semelhantes.

5.2 Contextualizando a pesquisa

5.2.1 A Instituição pesquisada e o setor de orientação educacional

Para a realização desta pesquisa, foi necessária a apresentação de uma carta de intenções à direção da escola, a fim de explicitar quais os seus objetivos e procedimentos. Cabe ressaltar que a direção concordou sem hesitações e considerou que a pesquisa, bem como a elaboração de um produto a ser apresentado na instituição, seria algo positivo, que poderia contribuir para o seu cotidiano. Porém foi pedido que as identidades da instituição e dos participantes da pesquisa não fossem reveladas.

Para contar um pouco sobre a instituição, utilizei como base o seu Projeto Político-Pedagógico, elaborado em 2002. Para atender às novas demandas educacionais, atualmente, este se encontra em reformulação, estão sendo feitos vários encontros e reuniões sobre este último PPP, para a elaboração de um documento que represente as mudanças ocorridas na instituição.

Escolhi utilizar o PPP do Colégio Pedro II, pois ele é o documento que sintetiza toda a trajetória da escola e contém todos os ideais defendidos para a educação dos/as educandos/as dessa instituição, explicitando qual a sua intenção pedagógica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96, em seu artigo 12, inciso I) prevê que as instituições de ensino elaborem seus objetivos pedagógicos: "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, tendo a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica". (BRASIL, 1996).

Segundo Vasconcellos (1995), o projeto pedagógico

é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita resignificar a ação de todos os agentes da instituição (VASCONCELLOS, 1995, p.143).

Dessa forma, o Projeto Pedagógico da escola é referência para discutir e elaborar estratégias para as soluções das questões e conflitos atuais da educação, vivenciados naquela instituição por todos que dela participam. Batista (2002) destaca, em sua dissertação, as funções política e pedagógica do PPP da escola, citando Veiga (1995, p.13). O Projeto

Político-Pedagógico tem uma dimensão política

por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (...) Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 1995, *apud*. BATISTA, 2002).

Estas duas funções referentes ao PPP justificam a minha opção por utilizar esse documento como norteador para uma breve análise da instituição e do seu setor de orientação, a fim de destacar o papel dessa escola na sociedade, qual sua intenção pedagógica no contexto em que está inserida e que tipo de cidadão ela pretende formar, além de contextualizar as funções e demandas do setor de orientação educacional dessa instituição.

Segundo o PPP da instituição, é destacado o panorama de mudanças que a escola estava vivenciando, articulando o *novo* da instituição com o *velho*. Algumas transformações na estrutura da escola são destacadas, principalmente para enfrentar o desafio de articular um passado de fundamental importância para a educação brasileira com novas diretrizes para a formação de seus/suas educandos/as, baseando-se no que há de mais moderno na educação contemporânea.

A escola considera-se *velha* no sentido de ser uma referência no ensino e influenciar na formação da educação de estudantes ao longo dos anos de seu funcionamento, mas, com as mudanças adquiridas com o passar dos anos, esta teve que se (trans)formar em *nova*, a fim de superar os desafios contemporâneos da educação.

É destacado em seu PPP que, ao longo dos anos de seu funcionamento, a instituição que antes proporcionava uma educação restrita somente à elite, após passar por mudanças estruturais para atender às demandas legais, começou a se popularizar. Esse fato oportunizou que cidadãos de diversas classes sociais tivessem acesso ao ensino de qualidade dessa instituição, principalmente com a criação do ensino para o primeiro segmento do ensino fundamental, por meio de sorteio.

Em seu PPP, são colocados como referências fragmentos da Lei nº 9394, de 26/12/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio, as matrizes curriculares de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) também são utilizadas em sua elaboração. Um dos desafios do PPP constava em como fundamentar este documento com as diretrizes oficiais, sem substituir as características e posturas da comunidade escolar.

Uma das questões destacadas no PPP que configura essa nova instituição é a preocupação com a formação da cidadania de seus estudantes, assumindo como uma de suas funções pedagógicas a formação de indivíduos críticos e autocríticos. Para essa formação, o projeto destaca sua base em princípios éticos, de valorização da dignidade e dos direitos humanos, além do respeito às diferenças individuais e socioculturais, em prol da justiça e do bem comum.

O respeito às diferenças é mencionado no documento, justificando que esta é uma condição para que os sujeitos se tornem cidadãos, cada qual com suas especificidades, porém sempre visando a aspectos comuns, para uma convivência harmoniosa e respeitadora.

Respeitar as diferenças quer dizer valorizar as particularidades de cada um, e não defender o individualismo. Atualmente, na sociedade capitalista neo-liberal, o individualismo e a competição estão cada vez mais presentes e lutar contra essa demanda é um grande desafio.

Candau (2010), em seu artigo “Professor(a): profissão de risco”, destaca o panorama atual, com suas contradições a respeito da contribuição da educação para a cidadania.

Vivemos em tempos de globalização que, por vários analistas, é um fenômeno pluri-dimensional que fragiliza os chamados estados-nação. Por outro lado, nas sociedades complexas, marcadas por políticas neoliberais e pela centralidade do consumo e do individualismo, a cidadania é muitas vezes orientada à formação de consumidores. Nesse contexto problematizar a questão da cidadania constitui um desafio importante para nós, educadores e educadoras. (CANDAU, 2010)

Sendo assim, a instituição afirma que o seu papel na sociedade é contribuir para que seus/suas educandos/as se constituam com identidade autônoma, sendo sujeitos em situação, com competências e valores, configurando-se em cidadãos. Sua contribuição no processo de construção da cidadania é baseada na atuação solidária de pessoas autônomas, levando à melhoria da sociedade.

O Projeto Político-Pedagógico da Instituição destaca ainda que somente a educação não é suficiente para transformar a sociedade, porém acredita em seu papel como grande influenciadora para a sua melhoria, e essa escola teria a função de alertar toda a comunidade escolar para a complexidade do mundo contemporâneo.

O documento destaca que a sua própria estrutura é marcada pelas diferenças, pois está presente em um contexto social que é plural e diverso.

Ainda de acordo com o PPP, a instituição entende o panorama contemporâneo, com o processo de globalização que remete às relações entre o nacional e o internacional, o local e o global, o particular e o universal. Dessa forma, sinaliza a função da escola que deve ser a de mediadora, a fim de realçar as identidades culturais locais, regionais e nacionais.

A instituição não ignora o perfil no qual a escola se reconhece, ela se denomina tradicional e de viés humanista. Porém o tradicional não se confunde com conservadorismo, mas, sim, com herança cultural de constante reelaboração, para atingir os objetivos das demandas atuais da educação, sempre em prol de uma educação de qualidade.

Uma das demandas da sociedade é a formação de cidadãos atuantes e participativos nesta. Para atingir este objetivo, a instituição defende a formação integral do indivíduo e percebe seu papel na transformação de educandos em cidadãos, para atuar numa sociedade técnico-científica. Para isso, a escola se organiza em *espaço de conhecimento e espaço de relações* (vivido por toda a comunidade escolar).

Nesse espaço de relações, é permitida a construção das identidades, das individualidades e subjetividades dos educandos. Essa construção passa pelo desenvolvimento da autoestima, da autonomia, da capacidade de criação e de crítica, por meio do relacionamento com o mundo e o conhecimento.

As diferenças também fazem parte dessas relações e, novamente, a instituição as valoriza em seu documento oficial de diretrizes para o seu ensino. Nele consta que é necessário o respeito perante a diversidade para a construção da cidadania e do espírito de coletividade em seus discentes. Para esse objetivo, ele destaca que é preciso a percepção e reconhecimento do outro e se relacionar com ele, por meio do *respeito e tolerância* às diferenças individuais, sociais e culturais inerentes à condição humana. Destaca ainda que a criança e o jovem aprendem valores e atitudes muito mais pelo processo de aprendizagem do vivido do que pelo discurso sobre esses valores.

Dessa forma, é pela prática escolar baseada no contexto do educando que este aprenderá significativamente, tornando-se um cidadão, de formação integral. A escola é reconhecida como espaço de cultura e das relações de poder associadas a ela. E, para essa formação cidadã do alunado, a instituição afirma que é necessário defender os benefícios da universalização da cultura. Mas que cultura é essa defendida? A cultura hegemônica das classes mais elevadas? A universalização da cultura não estaria ignorando as culturas não hegemônicas e contribuindo para o silêncio às diferenças? Até que ponto esse silêncio contribuiria para a produção de práticas de intolerância e violência ao outro, e em casos extremos como o *bullying*? Esses aspectos serão abordados mais profundamente em outro momento neste trabalho.

Cabe, nesse momento, somente afirmar que o PPP da instituição defende que a aprendizagem é sempre permeada pela cultura e que, no espaço escolar, deve-se valorizar a cultura erudita como forma de aquisição de saberes, porém ele destaca que isto não

desqualifica a cultura popular, nem discrimina seus portadores. Ou seja, haveria o respeito e a integração entre todos, com suas culturas externas à escola e personalidades/ diferenças individuais.

Por todas essas justificativas, cabe a pesquisa nessa instituição, que é de referência de ensino público do primeiro segmento do ensino fundamental, no Estado do Rio de Janeiro. Sua localização geográfica contribui para sua heterogeneidade, ela está inserida em uma área eminentemente residencial que funciona como passagem para bairros da Zona Oeste e Centro, e agrega diversas camadas sociais, tornando-se um espaço de pluralidade onde os conflitos decorrentes das relações entre indivíduos tão complexos e diferentes poderão ser mais evidenciados.

O documento também destaca que a instituição está, cada vez mais, sendo procurada por diversas famílias, de diversos contextos sociais. A forma de ingresso de educandos/as por sorteio e a localização em área mais popular possibilitam o acesso de educandos/as de famílias de baixa renda a uma educação de qualidade. Sendo assim, é uma escola repleta de diversidades que merecem ser estudadas para o entendimento da configuração da educação atual para a cidadania.

Como um profissional que está mais engajado nas relações da comunidade escolar, o agente educador lotado no setor de orientação educacional, na função de orientador educacional, entra nesse contexto para auxiliar no entendimento e respeito às diferenças individuais, culturais e sociais, colaborando assim para uma escola sem violência e *bullying*.

O próximo tópico traz um relatado quanto à figura do agente educador lotado neste setor da instituição, sendo necessário fazer um breve histórico sobre sua função e atribuições atuais na organização desse estabelecimento de ensino.

Em seguida, será abordada a estruturação do setor de orientação da instituição pesquisada enquanto novo setor/ departamento pertencente a essa *nova* escola. Sendo assim, cabe explicitar quanto a sua história de formação e atuação na contemporaneidade, com a finalidade de exemplificar qual o seu papel nessa instituição e suas contribuições para a formação integral e cidadã de seus educandos.

5.2.1.1 Sua história por recortes

De acordo com o PPP da instituição, após a sua elaboração em 2002, inúmeras mudanças foram realizadas na estrutura da escola, a fim de que os objetivos nele propostos fossem alcançados. Uma dessas mudanças foi a construção de vários setores, incluindo o de orientação educacional e pedagógica.

Para a coleta de dados, nessa etapa da pesquisa, não será utilizado o PPP da instituição, pois foi elaborado anteriormente às criações desses novos departamentos. Na realidade, não há documentos oficiais relatando a história e construção do setor, as informações explicitadas aqui foram coletadas por meio de outros documentos internos da escola que comunicavam a criação desse departamento e as suas novas atribuições. Além disso, relatos e materiais de funcionários que presenciaram essa criação foram utilizados, com a finalidade de contextualizar sobre como esta foi concretizada.

O setor de orientação educacional e pedagógica da instituição foi criado nos anos de 2004/2005, com a junção de outros dois setores da escola: um que trabalhava a questão da avaliação, e outro que focava na orientação educacional. No PPP da instituição, há pouca referência sobre ambos os setores.

Em 2004, a partir da divulgação de um documento específico da instituição cujo objetivo era dinamizar o processo de ensino, segundo as suas *novas* normas de orientação pedagógica, foi incluída como uma de suas medidas a criação desse *novo* setor de orientação educacional e pedagógica.

De acordo com um organograma extraído da página oficial, na internet, dessa instituição, o setor de orientação se insere em sua configuração, articulando demandas da diretoria de ensino e dos departamentos pedagógicos do ensino fundamental e médio, porém, nesta pesquisa, só será relatado o seu trabalho no primeiro segmento do ensino fundamental.

Após a divulgação desse documento, foram necessárias medidas que consolidassem a união de ambos os setores, bem como dariam diretrizes para os funcionários lotados em cada um deles. Uma das medidas foi o Curso de Formação Continuada, em 2005, para os profissionais já selecionados (a critério da direção) que iriam compor a equipe do setor.

O Projeto de Formação Continuada tinha como desafio pensar numa formação com a abordagem que fosse além da “aprendizagem do fazer”, que defendesse um “trabalho permanente de reflexão crítica durante e sobre a ação”. (Material do Curso de Formação Continuada para profissionais lotados no setor de orientação⁸).

A dinâmica dessa formação era apoiada na vivência e experiências de cada sujeito social como forma de tratar, de investigar e de experimentar novas formas de atuação, sempre destacando a construção da identidade dos profissionais envolvidos nessa nova constituição.

De um lado a significação social da profissão, as relações com as instituições escolares e com outros profissionais, dentre eles os docentes. De outro lado está o significado que cada técnico/a confere ao seu trabalho o que inclui desde sua história

⁸ O material do Curso de Formação Continuada pertencia a uma das orientadoras educacionais que frequentou tal curso no ano de 2005. Ele me foi disponibilizado durante a coleta de dados para esta pesquisa.

familiar, sua trajetória escolar e profissional, até seus valores, interesses e sentimentos, suas representações e saberes, enfim, **o sentido que tem em sua vida fazer parte da equipe técnica e pedagógica no (do) (...)**

(Material do curso de Formação Continuada da Equipe Técnico-pedagógico do setor de orientação da instituição pesquisada)

Dessa forma, a instituição acreditava que o primeiro passo para a implementação das mudanças propostas no PPP (com a criação de novos setores) seria a valorização daqueles profissionais que dele já faziam parte e dos novos que se interessavam pela área de educação.

No período de 2004, foi aberto o primeiro concurso para técnicos nessa instituição, cargo para o qual eram exigidas escolaridade e formação específicas para a atuação nas respectivas funções administrativas, incluindo o setor de orientação.

O curso de formação continuada foi realizado pelos/as professores/as que faziam parte dos dois setores que antecederam o novo setor e foram remanejados para este último, e também pelos novos técnicos provenientes desse primeiro concurso. A intenção, naquele momento, era de articular o *Novo* com o *Velho*. Porém havia a intenção de que, no futuro, somente técnicos estariam lotados no setor, e os docentes estariam exclusivamente em sala de aula, com a justificativa de perda de pessoal para atuação como professor/a, não havendo “desvio” da função para o qual foram concursados.

As informações obtidas sobre esse momento de transição e criação desse novo setor foram por meio de documentos oficiais da instituição, mas principalmente pelo contato com profissionais que participaram desse momento. Através de relatos e contato com os materiais utilizados durante o curso é que esse registro pôde ser feito.

O Curso se intitulava “Curso de Formação Continuada da Equipe Técnico-Pedagógica do (...)” e foi realizado no período de 10 de março de 2005 a 05 de dezembro de 2005, totalizando 180 horas.

Em seu conteúdo programático, constava:

I – (...): a construção da identidade de um Espaço Técnico-pedagógico; II – Escola: local de formação e múltiplos significados; III – Sociedade, Cultura e Educação: trajetória histórica; IV – Trajetórias de escolarização: relação sociedade, cultura e educação; V – O processo de ensino e de aprendizagem: em questão o currículo, a didática e a avaliação; VI – Educação e trabalho; VII – Educação e Família; VIII- Juventude e educação; IX- Gestão Educacional e X – Planejamento Escolar. (Material do curso de Formação Continuada da Equipe Técnico-pedagógico do setor de orientação da instituição pesquisada)

Sendo assim, havia uma preocupação, primeiramente, de construir uma identidade para esse novo grupo que se consolidava e, posteriormente, de formar uma equipe que pudesse de fato contribuir para a instituição no que diz respeito à formação de seus discentes de forma integral e cidadã – o principal objetivo da instituição.

Os temas cultura e sociedade, mencionados no conteúdo programático, revelam um pouco sobre a intenção da criação do setor como forma de articular a educação com a cultura na qual a instituição se insere e as (culturas) de seus/suas educandos/as. Determinando que este setor seria uma das chaves para o processo de consolidação na escola sobre o entendimento das diferenças e o respeito à diversidade.

5.2.1.2 As atribuições e o cotidiano do setor de orientação educacional

Conforme o material adotado no curso de formação da equipe do setor de orientação, a princípio, parece que o surgimento desse novo setor significaria somente o somatório das funções dos dois antigos.

As funções de um dos setores se configuravam com as exercidas pela supervisão pedagógica, tais como: apoio pedagógico; preparação dos Conselhos de Classe e suas respectivas atas e fichas de educandos/as, calcular notas de educandos/as, marcação de provas, supervisionar a parte pedagógica, entrosamento com os coordenadores pedagógicos, entre outros.

Os serviços do outro setor se referiam às atividades de orientação educacional, como, por exemplo: orientação educacional de diversas séries; acompanhamento das turmas; orientação às famílias; acompanhamento do aluno/família que apresenta dificuldades; atendimento aos educandos/as, responsáveis e professores/as; assessorar professores/as e direção nos atendimentos às famílias; elaboração de projetos; entre outros.

Também existiam as funções que eram comuns ou complementares a ambos os setores, logo a integração desses dois espaços já existia e, em alguns momentos, ficava quase que impossível separá-los. As funções eram: perfil da turma e de cada aluno; equacionar conflitos e permear a relação entre educandos/as, pais, professores/as e direção; planejamento de reunião de pais com profissionais de ambos os setores; acompanhar educandos/as, turmas e orientar pais/famílias, bem como atender os professores/as e participação e organização nos (dos) Conselhos de Classe.

Após a Formação Continuada, com o trabalho desse novo setor de fato, de acordo com relatos dos profissionais do setor, essas atribuições não significaram somente o somatório de funções de ambos os setores, havia uma necessidade constante de (re)pensar e articular novos objetivos, a fim de criar uma verdadeira identidade para o setor.

Nas reuniões de equipe, eram discutidas questões referentes às novas demandas da educação e do papel dos profissionais ali participantes. Eram ouvidas as questões específicas que a instituição estava vivenciando, para que fossem criadas atribuições que atendessem o

setor de forma ampla, independentemente do segmento em que atuava (primeiro ou segundo segmentos, ou ensino médio).

Após o ano de 2005, primeiro ano de funcionamento do novo setor, somente em 2012 é que foram criadas novas atribuições do mesmo, em função das novas demandas da educação e das questões colocadas nas reuniões de equipe. Nesse ano, foi criado um documento que define o papel, os objetivos, atribuições e o perfil profissional do setor. Ele estabelece que só serão admitidos, no setor, servidores técnico-administrativos ocupantes dos seguintes cargos: Técnico em Assuntos Educacionais, Pedagogo, Psicólogo, Auxiliar em Assuntos Educacionais e Assistente Administrativo.

Esse novo setor tem como objetivos principais participar do planejamento e desenvolvimento e avaliação do processo ensino-aprendizagem em conjunto com demais setores da instituição, como a coordenação pedagógica e a direção, considerando os aspectos pedagógicos, sociológicos, psicológicos, sensoriais e culturais, por meio do acompanhamento da vida escolar do estudante, da orientação educacional e da supervisão das atividades de ensino.

O setor de orientação da instituição ainda tem como objetivos gerais:

- ▶ acompanhar o desenvolvimento cognitivo, psicossocial e acadêmico dos estudantes;
- ▶ promover a reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem junto às equipes docentes e técnico-pedagógicas, por meio do acompanhamento e avaliação do desempenho dos estudantes;
- ▶ incentivar ações com/na comunidade escolar, identificadas com a defesa e a ampliação de princípios que valorizem a ética, a cidadania, a diversidade (múltiplas culturas), o senso estético e a criatividade;
- ▶ colaborar com a direção na formação continuada da equipe técnico-pedagógica, por meio de encontros, grupos de estudo, palestras, relatos de experiências, textos de apoio e outros.

Especificamente nesta pesquisa, o objetivo estudado será o penúltimo da listagem acima, no que se refere, principalmente, às ações que valorizam a ética, a cidadania e a diversidade como forma de prevenção e combate às possíveis práticas de violência e *bullying* oriundas da intolerância ao outro.

Nesse documento, são descritas outras atribuições do setor. Destaquei apenas as que se relacionam com a temática deste trabalho:

- » estabelecer linha de trabalho preventivo, em conjunto com as Coordenações Pedagógicas, visando a minimizar possíveis dificuldades no processo ensino-

aprendizagem;

- » identificar e buscar soluções em conjunto com as Coordenações pedagógicas, docentes, representantes de turma e professores/as conselheiros em relação à origem das dificuldades e do sucesso no processo ensino-aprendizagem;
- » promover, organizar e dinamizar espaços de troca de experiências e informações sobre o desempenho dos estudantes em cada período avaliativo, sobretudo no planejamento e na realização do Conselho de Classe;
- » criar condições, por meio de reflexões e práticas, para que os estudantes explicitem pensamentos e emoções, promovendo melhor entrosamento da turma e adequação às mudanças que ocorrem nas diferentes fases do desenvolvimento;

Com tais atribuições, fica claro que esse novo setor se consolidou enquanto departamento, não existe a separação entre o que é supervisão e orientação, os profissionais atuam nas duas frentes, visto que são funções complementares. Porém poderia relacionar as atividades de parceria com a coordenação pedagógica, bem como as referentes à avaliação, mais especificamente do âmbito da supervisão, e as que lidam diretamente com as famílias de educandos/as, os/as professores/as e a comunidade escolar em geral, no sentido de orientar e promover a integração entre todos para um processo eficaz de ensino-aprendizagem, como funções mais cabíveis à orientação educacional.

O setor é composto por agentes educadores na função de orientadores educacionais, apesar de em seu nome também constar a orientação pedagógica. Acredita-se que o termo “pedagógica” abrange mais sentidos quanto à atuação do setor, a orientação educacional também é uma atitude pedagógica, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem integral dos educandos da instituição. Apesar de existirem os orientadores pedagógicos na instituição (no caso do primeiro segmento), estes atuam em parceria com o setor de orientação, porém não fazem parte de sua equipe, mas, sim, da coordenação pedagógica, atuando com os coordenadores pedagógicos de disciplinas básicas do ensino.

Quanto ao cotidiano do setor de orientação educacional, essa parte da pesquisa representou um grande desafio, pois era necessário distanciar o olhar de uma orientadora educacional atuante nesse segmento e mais especificamente no setor desta instituição pesquisada, para um olhar de uma pesquisadora em busca de respostas sobre a atuação dos orientadores educacionais no primeiro segmento do ensino fundamental, frente ao combate e prevenção das práticas de *bullying*. Porém isso foi possível devido ao profissionalismo apresentado na instituição e à vontade de pesquisar, para descobrir possíveis portas de entrada para um ensino-aprendizado eficaz e os nós que possam ocorrer durante esse processo,

objetivando uma contribuição posterior para o funcionamento desse setor.

Para a realização dessa etapa da pesquisa, foi utilizado como base o Projeto Político-Pedagógico da Instituição, para explicitar os objetivos estabelecidos para o primeiro segmento do ensino fundamental. Também foi utilizado o Plano de Ação do setor, para relatar quanto a sua equipe, seu funcionamento e atividades realizadas, atendendo especificamente as demandas dessa escola.

Os objetivos específicos da instituição **para o primeiro segmento do ensino fundamental estão em prol de uma educação como um processo que possibilite o desenvolvimento da individualidade e das relações sociais** (a relação com o outro, o respeito às diferenças inerentes à condição humana e à responsabilidade social. Para isso, o PPP destaca que a instituição deve garantir ao aluno a construção e o acesso à pluralidade cultural, capacitando-o para acompanhar as transformações do mundo, mas também para intervir com responsabilidade nele.

Sendo assim, todos os departamentos atuantes no ensino fundamental devem estar de acordo com esses objetivos, trabalhando de forma coletiva e em parceria para a formação de educandos, no que diz respeito à construção de sua individualidade, lembrando que estes sujeitos fazem parte de um todo, de uma sociedade, e como sujeitos coletivos cidadãos necessitam respeitar a pluralidade cultural.

O setor de orientação, como parte integrante e integradora desse sistema, deveria ter essa função como primordial, constituindo a essência do setor, para além de um objetivo geral descrito em documentos. Será que ocorre realmente essa preocupação? De que forma esse setor atua frente às questões atuais e os desafios que permeiam o processo de aprendizagem, como é o caso do *bullying*?

O PPP da escola também destaca as atitudes dos docentes que deveriam contribuir para a formação desse aluno cidadão, e a principal delas é a valorização dos educandos como sujeitos possuidores de uma “bagagem” (conhecimentos oriundos de sua história de vida, sonhos, expectativas, experiências e conhecimentos produzidos a partir das relações estabelecidas no seu contexto sociocultural). Essas atitudes são citadas no PPP como pertencentes somente aos professores/as, porém estas são necessárias a toda equipe pedagógica, inclusive os setores de supervisão e orientação pedagógica.

Todas as características das crianças devem ser levadas em consideração para o processo de aquisição de saberes: o seu ritmo de desenvolvimento, a classe social e região geográfica, o gênero, a raça, religião, entre outros, reconhecendo e trabalhando as diferenças. Dessa forma, a promoção do respeito ao outro, a sua história e identidade atuaria na elevação

da autoestima dos sujeitos educandos como uma maneira de desenvolver atitudes e pensamentos correspondentes às práticas preventivas e combatentes de violências provenientes da intolerância ao outro, como no caso do *bullying*.

Dentre alguns tópicos colocados como objetivos dos/as professores/as para atuação com os educandos do primeiro segmento do ensino fundamental, destacam-se os que contribuem para a construção de cidadãos que respeitem uns aos outros. São eles:

- conhecer o cotidiano da comunidade escolar, estabelecendo relações com o campo conceitual trabalhado na escola;
- considerar a existência de diferentes pontos de vista e opiniões sobre o mesmo assunto; exercitar o respeito a essas diferenças;
- buscar desfazer-se de preconceitos que dificultem o falar e o ouvir na prática do diálogo, em diferentes instâncias escolares, associações e sindicatos;
- acreditar que a diversidade de valores e ideias contribuem para a construção de um trabalho de equipe;
- ser democrático, procurando assumir uma postura reflexiva acerca de problemas do cotidiano;
- manter boa relação afetiva entre os grupos (colegas e alunos);
- demonstrar olhar sensível (que não passe apenas pelo verbal), para perceber as diferenças e necessidades de cada criança, respeitando-a como um “outro” – com suas diferenças, individualidade e subjetividade (demandas afetivas e cognitivas).
- promover o bem-estar e o desenvolvimento da autoestima do aluno, trabalhando a identidade e a pertinência no grupo;
- trabalhar a diversidade de valores existentes no(a) grupo/turma;
- criar espaços de troca;
- incentivar a partilha;
- e valorizar a cooperação.

Com essa descrição, fica claro que a instituição se preocupa com a atuação dos docentes (e eu diria, toda a equipe) frente às especificidades dos indivíduos, valorizando o que cada um é e traz de seu contexto enquanto sujeito histórico e social, e também o bem-estar comum, as relações entre os indivíduos de uma sociedade.

O trabalho mais específico do setor de orientação pode ser analisado, na teoria, por meio de seu Plano de Ação elaborado como uma de suas atribuições descritas no documento referente ao setor, no qual são estabelecidos seus objetivos e atividades realizadas de acordo com a demanda dessa escola.

Intitulado “As relações no Espaço Escola: um caminho para a construção da ética e da cidadania”, o Plano de Ação do setor defende o desenvolvimento integral do educando e do educador, participando as famílias nesse processo, para que atuem como facilitadores no desenvolvimento sócio afetivo e da construção de valores éticos e morais, visando a uma maior eficácia do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento pleno do educando.

Na parte sobre o referencial do Plano, são colocados conceitos referentes aos educandos/as como sujeitos sociais, pertinentes a uma sociedade, com histórias de vida e que necessitam do contexto ambiental em que se inserem e da forma como se relacionam neste, para que haja o desenvolvimento global do indivíduo.

O plano divide-se nas ações do setor perante os agentes da escola. Na atuação com os/as educandos/as, é destacado o acompanhamento às turmas, com encontros semanais ou quinzenais para discussão, em sala de aula, sobre elas e questões que nelas surgirem. Além disso, existe o atendimento individual aos educandos/as que necessitarem de alguma intervenção e/ou orientação durante o processo de aprendizagem e de convivência em grupo.

Outra demanda de atuação junto aos educandos/as são os projetos que contemplam temas contemporâneos ou demandas do cotidiano escolar dessa escola, como, por exemplo, os Projetos “Aluno Repetente”, “*Bullying*”, “Aluno Representante”, “Drogas”, “Violência” e Oficina “Convivendo entre Amigos”.

No Projeto “Aluno Repetente”, é feito o acompanhamento dos/as educandos/as retidos/as naquele ano de escolaridade; são realizadas atividades de reforço pedagógico, bem como orientação a esses/as educandos/as, a fim de serem sanadas suas dificuldades.

O de “*Bullying*” promove a integração de diversos setores da instituição no último ano de sua atuação. Somente o setor de orientação e o laboratório de informática com a abordagem do *Cyberbullying* promoveram atividades de conscientização sobre o tema; mas, atualmente, o projeto não está sendo realizado.

O Projeto “Aluno Representante” é o setor responsável por elaborar, em parceria com o setor de informática, a eleição dos alunos representantes, por meio de votação eletrônica, para uma experiência mais próxima possível do processo eleitoral real. É feito o acompanhamento e a elaboração de atividades para os representantes realizarem em suas turmas, a fim de minimizarem conflitos existentes nelas, configurando assim um exercício prático da cidadania do alunado.

O Projeto “Drogas” tem parceria com a Polícia Militar do Rio de Janeiro, o PROERD⁹ e a equipe do setor, no qual são propostas atividades de reflexão e conhecimento sobre as drogas, as consequências de seu uso para a sociedade e para o indivíduo, com uma abordagem clara e adequada a faixa etária. Para o 1º, o 2º e o 3º anos de escolaridade, o foco do trabalho é a valorização da autoestima e do respeito a todos, a fim de minimizar questões sobre a violência.

O Projeto “Violência” articula atividades de respeito às individualidades de cada um como forma de combate à violência crescente na escola e na sociedade. Atualmente, este projeto não está em prática.

O Projeto Oficina “Convivendo entre Amigos”, no qual são convidados/ indicados pela equipe pedagógica educandos/as dentro de perfis específicos para desenvolvimento de questões relacionadas aos seus aspectos psicossociais, a fim de contribuir para o pleno desenvolvimento do educando.

Em relação à atuação do setor junto aos funcionários (técnicos em geral), cabe a orientação a respeito de seus papéis como Educadores desempenhados por todos aqueles que trabalham no espaço da escola, operacionalizando propostas alternativas e de mudança na dinâmica de relações e de funcionamento que se estabelecem.

O trabalho com os/as professores/as se dá por meio de encontros com as funcionárias do setor ao longo do ano letivo (mensais, quinzenais e, às vezes, semanais dependendo da demanda), para acompanhamento dos/as educandos/as e discussões para orientações sobre os devidos encaminhamentos para cada aluno, inclusive os que possuem dificuldades de aprendizagem e/ou necessidades educativas especiais. Além disso, o setor contribui para a elaboração de estratégias para minimizar conflitos existentes nas turmas.

Outra demanda de atuação do setor é o trabalho em conjunto com as famílias. São realizadas reuniões trimestrais para discussão sobre a importância dos papéis parentais na educação dos alunos, bem como sobre as dificuldades e limitações experimentais, a fim de contribuir para mudanças positivas na dinâmica da relação pais-filhos. Além disso, o setor de orientação promove reuniões com responsáveis dos alunos com dificuldades de aprendizagem, a fim de orientá-los na ajuda para a superação dessas dificuldades, elaborando estratégias na escola, em casa e / ou com a indicação de atendimentos externos aos alunos (psicologia, fonoaudiologia, neurologia, entre outros). Outro papel do setor para com este público é a participação do setor em reuniões junto aos professores/as regentes, elaborando

⁹ Programa de Resistência às Drogas e à Violência da PMERJ. Disponível em: <http://www.proerdbrasil.com.br/>.

dinâmicas e textos de apoio, contribuindo para a elucidação das dificuldades apresentadas. E, por fim, o setor também realiza uma anamnese (entrevistas) com os responsáveis de alunos recém ingressos na instituição, a fim de conhecer as especificidades de cada um, promovendo o estreitamento de laços entre escola e família.

O setor de orientação também atua junto à equipe pedagógica e aos setores responsáveis pelo atendimento aos alunos que possuem necessidades educativas específicas, participando na realização dos Conselhos de Classe (por meio de dinâmicas, elaborando e planejando as atividades, e analisando as turmas), elaborando o perfil das turmas, acompanhando o desenvolvimento e desempenho dos alunos repetentes e faltosos, avaliando o rendimento dos alunos/turmas e promovendo Estudo de Caso quando for necessário.

O Plano de Ação também estabelece um cronograma possível para a realização das atividades pertinentes ao setor, mas destacando-se que, de acordo com a necessidade, este pode ser modificado.

Ele também explicita sobre a equipe integrante do setor, relatando que esta, para realizar as atribuições do mesmo, consta como multidisciplinar. São cinco orientadoras educacionais: uma é considerada chefe do setor e outra é substituta da chefe, em casos de emergência. As profissionais do setor são formadas em diversas áreas: uma em pedagogia e psicologia, duas em pedagogia, uma em psicologia e uma em serviço social.

Em relação ao espaço físico onde é realizado o trabalho – também destacado no Plano –, o setor possui uma sala onde estão os materiais referentes aos educandos (fichas etc), aos professores/as (materiais de Conselho de Classe COC etc), bem como o computador principal da equipe e suas mesas de trabalho. Existe uma saleta de espera, utilizada pelos responsáveis e educandos/as que aguardam atendimento com as orientadoras. E também existe uma sala onde são feitas as reuniões individuais ou de pequenos grupos de responsáveis, além de ser utilizada para a realização de atividades com os/as educandos/as (individuais ou em grupo) e a Oficina “Convivendo entre Amigos”.

Por fim, são mencionados os recursos materiais (computador, televisão, aparelho de som, entre outros) e materiais de consumo disponibilizados no almoxarifado da escola.

A análise do Plano de Ação do setor de orientação da instituição pesquisada foi necessária para estabelecer, ao menos, na teoria, os objetivos de atuação desse setor na escola. Para além de uma visão idealizada sobre o funcionamento deste, faz-se necessária uma abordagem mais prática sobre a sua atuação, mais especificamente para o entendimento das atividades que contribuem para a formação cidadã dos seus educandos, contemplando o respeito às diferenças, para a prevenção e combate ao *bullying*.

6 A PESQUISA NA ESCOLA: PERCEPÇÕES SOBRE *BULLYING* NA COMUNIDADE ESCOLAR

Nessa parte da pesquisa, será realizada uma análise crítica dos dados obtidos por meio da utilização de entrevistas semiestruturadas com a equipe escolar: cinco professoras, dois técnicos administrativos, dois assistentes de alunos e duas professoras que fazem parte da equipe gestora (uma diretora e uma orientadora educacional). Houve a aplicação de um questionário para responsáveis pelos/as educandos/as participantes da pesquisa (onze no total) e a realização de dois grupos focais com educandos/as do 5º ano do ensino fundamental que foram autorizados a participar da pesquisa pelos seus responsáveis (19 no total).

A escolha por métodos distintos, para a coleta dos dados, já foi abordada anteriormente, neste trabalho (instrumentos de coleta de dados). Cabe explicitar que, embora a utilização dos instrumentos fossem diferentes, em todos eles o conteúdo era semelhante e se dividia em categorias que se relacionavam. A divisão por categorias se deu, predominantemente, na seguinte ordem: identificação/perfil do grupo pesquisado, percepções de *bullying* pelo grupo pesquisado, a relação entre *bullying* e preconceito estabelecida pelos participantes do grupo analisado e, por fim, as práticas pedagógicas/ funções de cada agente da comunidade escolar (equipe e educandos/as) na realidade de *bullying* apresentada na instituição escolar.

Cabe ressaltar que, na realização do grupo focal, outras questões foram incluídas para facilitar a identificação do perfil dos/as educandos/as e dos grupos a quais eles pertenciam na turma, a fim de se descobrir os possíveis perfis apresentados pelas turmas.

A realização da coleta dos dados ocorreu de forma tranquila, contando com a participação voluntária de todos. A ideia inicial era de fazer a pesquisa com todos/as os/as educandos/as que faziam parte das duas turmas do 5º ano do ensino fundamental do turno da manhã (cerca de cinquenta educandos/as), porém, devido à não autorização de seus responsáveis, esse número foi reduzido para dezenove. Dentre os autorizados, todos os responsáveis destacaram que consideravam importante a realização dessa pesquisa na instituição.

A equipe escolar também se mostrou colaborativa para a coleta de dados, em especial a direção da instituição, que permitiu que eu abordasse os participantes de forma autônoma, de acordo com a minha agenda e a disponibilidade individual de cada participante. A maioria dos participantes da equipe escolar considerou a pesquisa como algo importante para a instituição, principalmente por conta da análise da realidade atual da escola que poderá vir a contribuir para mudanças e criação de estratégias para a prevenção e o enfrentamento de um problema sério que atinge os/as educandos/as, como é o caso do *bullying*.

6.1 As percepções de *bullying* pela equipe escolar

6.1.1 Perfil dos participantes

A equipe de docentes participantes desta pesquisa é dividida entre professoras/es e gestoras (orientação educacional e direção). Esta é formada por cinco professoras, uma orientadora educacional e uma diretora com formações acadêmicas na área de educação, algumas formadas em cursos normais no ensino médio e graduadas em áreas como pedagogia, letras, comunicação social e serviço social; outras formadas na área de educação somente na graduação, com o curso de pedagogia, e especialização em supervisão escolar, docência superior e educação infantil. Dentre estas sete profissionais, seis possuem especialização *stricto-sensu* : quatro adquiriram o título de mestre (ciências da literatura, ciências da saúde e meio ambiente, psicologia e educação), e duas são doutoras pela Universidade Americana, no Paraguai.

O tempo de permanência desses profissionais, na instituição, varia de um ano e meio a trinta anos. A média de tempo de trabalho de todos os entrevistados nessa instituição é de dezesseis anos. A maioria são moradores da Zona Norte, em bairros próximos ao da instituição de ensino. Portanto a maioria dos profissionais (professoras) é formada e especializada na área de educação e trabalha nessa instituição por um tempo significativo. Isto pode representar que já conhecem o espaço e estão familiarizados com as normas e exigências da escola, com os conteúdos escolares exigidos para a formação dos/as educandos/as, bem como com as regras estabelecidas nesse espaço escolar que objetivam garantir um melhor desenvolvimento educacional das crianças.

Em relação aos dois assistentes de alunos (que trabalham na função de inspetores), um está se formando no curso de graduação em fisioterapia; o outro é formado em administração e está se especializando em psicopedagogia. A função de assistente de alunos é nova na instituição, o tempo de trabalho deles nessa escola é de um ano a um ano e meio. Por conta do pouco tempo de existência desse cargo na instituição, os profissionais relataram que não tiveram nenhum curso ou orientação na área da educação promovidos pela escola.

Quanto aos dois técnicos administrativos (que trabalham na secretaria da escola, mas acompanham os/as educandos/as no horário do recreio, de entrada e de saída), um é formado em administração; o outro, em recursos humanos com especialização em secretaria escolar. Um está há oito anos na instituição, e outro há trinta anos. Ambos relataram que possuem muito conhecimento sobre a dinâmica escolar. O que trabalha há mais tempo já realizou cursos na área da educação (tanto por conta própria, quanto promovido pela instituição),

porém o que trabalha há menos tempo relatou que nunca participou de nenhum curso na área. A instituição, segundo o entrevistado, ofereceu, para a função, cursos mais da área administrativa e de atendimento ao público.

A tabela abaixo sintetiza as informações sobre o perfil dos profissionais participantes da pesquisa.

Tabela 2 – Perfil dos profissionais participantes da pesquisa

Participante/ Função	Formação	Tempo de atuação na instituição
<i>Professora 1</i>	Pedagogia/ Especialização em educação infantil e Orientação Supervisão Escolar	7 anos
<i>Professora 2</i>	Letras/ Mestrado em Ciências da Literatura	1 ano e meio
<i>Professora 3</i>	Pedagogia/ Mestrado em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente	21 anos
<i>Professora 4</i>	Comunicação Social e Pedagogia/ Mestrado em Psicologia Social e Doutorado pelo Mercosul	18 anos
<i>Professora 5</i>	Pedagogia/ Mestrado em Educação	30 anos
<i>Técnico Administrativo 1</i>	Administração de Empresas	8 anos
<i>Técnico Administrativo 2</i>	Recursos Humanos/ Especialização em Educação Escolar	mais de 30 anos
<i>Assistente de Aluno 1</i>	Cursando graduação em Fisioterapia	1 ano e meio
<i>Assistente de Aluno 2</i>	Administração/ Cursando especialização em Psicopedagogia	1 ano
<i>Orientadora Educacional</i>	Serviço Social/ Especialização em Docência Superior	21 anos
<i>Diretora</i>	Pedagogia e Orientação Educacional/ Mestrado e Doutorado pelo Mercosul	30 anos

6.1.2 Percepções sobre o *bullying*

Na primeira parte da entrevista, na qual realizei perguntas diretas aos participantes, ficou evidente que todos já apresentavam algum conhecimento sobre o *bullying*, todos afirmaram que já ouviram algo sobre o assunto, não necessariamente nessa instituição ou nas suas formações acadêmicas, mas, de alguma forma, eles possuíam esse conhecimento, inclusive por meio de suas experiências pessoais (vivência).

De acordo com as falas dos participantes, o *bullying* pode ser caracterizado como “uma brincadeira de mau gosto”, “uma implicância repetitiva” que incomoda/desestabiliza o outro; agressões físicas e verbais que causam constrangimento, “piadinhas”, “apelidos” e “adjetivos que desqualificam” e que, geralmente, envolvem características físicas; “atitudes incorretas”,

“desrespeitosas” e “erradas” que ocorrem de maneira sistemática no ambiente escolar. A exclusão ou o ser “posto de lado”, “escolhido por último”, também foi sinalizada como um tipo de *bullying*.

Em contrapartida aos conceitos estabelecidos pelos teóricos que pesquisam *bullying*, já mencionados neste trabalho, pode-se observar alguns equívocos na definição de *bullying*, como, por exemplo, ele ser limitado às “agressões verbais”, como foi dito por uma professora: “Agressão verbal (...) não chega a ser uma agressão física (...), a agressão física já deixa de ser *bullying* para ser outra coisa.” Ou a confusão com o assédio moral, como afirmou outra professora: “Agora, o *bullying* também existe do adulto para a criança, não aqui, mas já vi de professor para aluno”. Além disso, um assistente de aluno relatou que *bullying* “É qualquer tipo de situação que constrange uma outra pessoa, principalmente crianças.”. Esta afirmação genérica sobre constrangimento não contempla o conceito de *bullying*, que não é “qualquer tipo de constrangimento”. Por definição, o *bullying* é um tipo de violência (que pode ocorrer em outros espaços além da escola) que ocorre entre pares (no caso, entre educandos/as), não sendo restrita somente às agressões verbais, além de não ocorrer entre sujeitos com posições hierárquicas diferentes, como é o caso da relação entre professor/a e aluno/a.

Uma questão que foi mencionada por alguns participantes é sobre a recente conceituação do *bullying*; eles afirmam que, embora ele exista há bastante tempo, não era conhecido por esse termo, não recebia um nome. Creem que, muitas vezes, as atitudes que representam o *bullying* eram “abafadas” pelas escolas e não eram conhecidas como algo que hoje é representado por uma denominação específica. Uma professora destacou que o termo *bullying*, atualmente, está “em moda”, por conta do aumento do conhecimento e divulgação sobre o assunto nas escolas.

Quanto à formação acadêmica dos participantes da pesquisa, a maioria afirma que seus cursos não contribuíram muito para o conhecimento do *bullying*, muitos nem sequer ouviram falar sobre o assunto no período em que estudaram, incluindo os que têm formação na área de educação (pessoas formadas há mais tempo), por conta de ser um assunto considerado novo para a educação brasileira. Alguns afirmaram que suas formações ajudaram de alguma forma a reconhecer o *bullying*, porém o que contribuiu de fato foram suas experiências profissionais (cotidiano escolar) e pessoais (vivências, ser vítima de *bullying*, ter um filho ou irmã que sofreram com isso etc). “Acadêmica (formação) não, mas pessoal sim. Eu sempre convivi com o *bullying* por ser gordinha”, afirmou uma assistente de alunos. Uma professora relatou: “A formação ajuda até na resolução de alguns casos, de como lidar com esses casos, mas a prática realmente é que vai determinar a nossa vivência em relação ao *bullying* dentro de uma

escola.”.

Portanto fica evidente que a maioria dos profissionais, em especial as professoras, não tiveram formação específica sobre o tema em seus cursos de graduação, pois o mesmo é recente. Os estudos sobre *bullying*, no Brasil, iniciaram-se a partir dos anos 1990 e se popularizaram nos anos 2000. Logo é necessária uma formação continuada sobre essa temática para os profissionais da instituição. Como podemos combater e enfrentar o *bullying* nas escolas, se os próprios profissionais da educação que lidam diretamente com esses conflitos não se sentem aptos sobre o tema do ponto de vista teórico?

Quanto aos demais profissionais (que não possuem formação na área da educação), creio que caberia à instituição promover meios de conscientizá-los a respeito do tema. Segundo alguns participantes, a instituição pesquisada ofereceu palestras sobre o assunto, porém estas não eram obrigatórias e ficavam ao critério do profissional, enquanto um dos técnicos administrativos da instituição afirmou que participou de cursos e outros meios que abordavam esse assunto. O outro afirmou que, ao longo dos oito anos em que trabalhou na instituição, não participou de nenhuma atividade sobre o tema (embora tivessem ocorrido eventos abertos a todo o público da escola), deixando claro que esta foi uma opção pessoal. Nesse caso, pode ter faltado clareza por parte da instituição quanto à importância da discussão desse tema por todos os funcionários.¹⁰

Quanto à identificação dos participantes da prática de *bullying*, nove dos onze pesquisados afirmaram que saberiam identificar um possível alvo das atitudes violentas, sendo que, desse total, seis disseram já ter presenciado situações de *bullying* na instituição pesquisada. “Como eu trabalho numa escola onde tem várias crianças, eu já presenciei *bullying* na escola, diretamente ou indiretamente, com crianças que vieram falar comigo.” (depoimento de um técnico administrativo).

As características dos alvos de *bullying* colocadas pelos participantes geralmente se remetem aos aspectos de fraqueza e fragilidade: “depressiva”, “acuada”, “retraída”, “são muito tímidos, bem fechados”, “retraído”, “sensível”, “baixa autoestima”, “nervoso”, “se sente inferior”, “denegrada”¹¹, “isolado” (se coloca separado do grupo), “agressivo”, “chorosa”, “triste”, “envergonhada” e “insegura”. Alguns participantes destacaram o sentimento de falta

¹⁰ Segundo informações da instituição, o Setor de Orientação promoveu palestras com especialistas sobre a temática de Bullying nos anos de 2008 e 2011.

¹¹ Não cabe, nesta pesquisa, uma discussão a respeito do adjetivo “denegrada” utilizado por um dos participantes. Sabe-se que é um termo que, atualmente, é colocado em discussão, principalmente pelos movimentos que abordam a temática do racismo, por considerá-lo inadequado e legitimador de preconceitos aos negros.

de vontade do/a educando/a em ir à escola como um fator representativo do *bullying*: quando a criança demonstra não gostar da escola ou não se importar em faltar às aulas, é algo significativo e que requer mais atenção por parte da instituição de ensino e das famílias.

Cabe destacar que, para alguns pesquisados, é nítido que existam diversos comportamentos dos alvos de *bullying*, pois cada pessoa é única, possui sua personalidade e encara as agressões da maneira que consegue. Em especial, destaco a fala de uma professora que observou as diversas reações e perfis dos alvos de *bullying* em sua sala de aula:

Já identifiquei (...). A Anauá Caiuá¹² e o Jupi têm a ver com o comportamento da criança. O Jupi é muito magrinho, pequenininho. Eles são muito tímidos, bem fechados, mas eu acredito que, em algum momento, eles tenham sofrido *bullying* sim. A Araci Leri sofrendo por conta de ser gordinha. Na turma (...), o que eu vejo é muito com o Iraí, converso muito com a turma, mas ele é o mais massacrado ali. Mas o engraçado é que ele é uma criança que não se intimida, ele responde, diferente da Anauá Caiuá e do Jupi. Eu nunca observei nitidamente a Anauá Caiuá e o Jupi sofrendo algum tipo de provocação, mas você nota que as crianças tratam eles de forma diferente. Eles são deixados de lado. E aí é uma coisa que é difícil, porque, se você presencia nitidamente o *bullying*, como é o caso do Iraí, você tem como intervir. **Agora, fazer alguém gostar do outro é muito difícil, você não tem como fazer isso.** (Professora 2).

Nessa fala, podemos observar dois tipos diferentes de alvo de *bullying* colocados pela professora, conforme as classificações anteriormente citadas por Antunes (2010), Smith (2002), Fante (2005) e Olweus (1993): o passivo e o agressivo/provocador. O passivo, com um perfil mais tímido, sequer sinaliza que está sofrendo para a professora, mas é nítido que há uma exclusão e um tratamento diferenciado para esses/as educandos/as. O agressor com um perfil de revide, de não se intimidar com o outro e tentar se defender, muitas vezes provocando o outro como forma de chamar a atenção para seu sofrimento (que pode ser provocado pelo *bullying*, ou decorrente de outras questões pessoais).

Além disso, fica clara a classificação de dois tipos de *bullying*, mencionados por Lopes Neto (2005): o *bullying* direto (sofrido pelo aluno Jupi, segundo a professora), no qual é nítido que o educando está sofrendo agressões e isolamento, até porque, nesse caso, o próprio educando sinaliza para a professora; e o *bullying* indireto, marcado principalmente pelo isolamento/ exclusão do/a educando/a e pelos tratamentos diferentes e sutis dos demais perante ele. Nesse caso, os alvos não verbalizam o que passam, sofrem em silêncio, tornando difícil o enfrentamento da situação com a colaboração dos/as professores/as.

Porém, para além de uma classificação de tipos de *bullying* e seus possíveis alvos, a fala da professora nos coloca a pensar sobre uma questão crucial que é como lidar com essas questões no cotidiano escolar. É possível enfrentar algo que é visto, sentido e exposto, mesmo

¹² Os nomes dos/as educandos/as foram trocados, a fim de garantir o sigilo dos participantes.

que as ações não sejam eficazes. Existe a possibilidade de se conhecer o que está ocorrendo e buscar algumas soluções/ propostas para a situação. Mas como enfrentar algo que é camuflado, “abafado” e, muitas vezes, até não admitido pela instituição escolar? Como lidar com essa situação tão delicada sem causar exposição e constrangimento aos envolvidos? E mais, sem colocar “lenha na fogueira”, pois, às vezes, parece que é mais “fácil” ignorar o que ocorre para evitar que algumas questões venham à tona. É necessário ir além, mas de que forma? Como a própria professora diz “Fazer alguém gostar do outro é muito difícil, você não tem como fazer isso”, então como a educação pode contribuir para a aceitação do outro, da maneira como ele é (a consciência de que eu sou um outro) no ambiente escolar, para não reforçar preconceitos e intolerâncias que podem ocasionar o *bullying*?

É nesse contexto que a defesa por uma ética civil proposta por Cortina (1996) e Andrade (2009) pode contribuir para a aceitação das diferenças do outro. Se o/a educando/a não consegue gostar ou ter sentimentos que vão além do respeito para com o outro, ele deve (por meio de uma exigência garantida pela instituição), ao menos, ter atitudes de tolerância e respeito para com ele.

A atuação do/a educador/a seria por forma da mediação das relações, observando as ações dos/as educandos/as e propondo intervenções necessárias, quando o limite das normas da boa convivência estabelecidas por meio de consensos racionáveis fosse ultrapassado. O “fazer alguém gostar do outro” poderia ser proposto como uma forma de convite, mas não como uma exigência, uma obrigação. O outro pode ter muito a nos ensinar, bem como podemos ensinar muitas coisas a ele também, a atuação do/a educador/a poderia utilizar estratégias de persuasão para favorecer uma possível interação mais profunda entre seus/suas educandos/as, mas somente se todos estiverem disponíveis para o estabelecimento dessa relação. Como exigência, cabe ao educador, como quesito mínimo, contribuir para a promoção do respeito e tolerância a todos, os vínculos e laços de amizade podem ser favorecidos e incentivados, mas nunca obrigados e exigidos, isso caberia somente às escolhas dos/as educandos/as.

Quanto à identificação dos possíveis praticantes de *bullying*, os participantes declararam ser mais fácil detectar quem promove as ações violentas e intimidadoras, embora nem todos já tivessem presenciado uma situação de *bullying* na escola; foi unânime que todos saberiam identificar quais seriam os comportamentos e atitudes de um “bully”.

Dentre as características citadas dos praticantes de *bullying*, destacaram-se: desrespeitosos, agressivos, provocadores, desafiadores, violentos, implicantes que fazem “brincadeiras” de mau gosto, desestabilizam/perseguem a vítima, “apresentam algum tipo de

preconceito”, bem como dificuldade de relacionamento. Uma entrevistada afirmou que os praticantes de *bullying* também sofrem, pois eles, geralmente, convivem em ambientes em que não são ouvidos nem respeitados; sendo assim, eles reproduziriam, nas práticas de *bullying*, a forma como são tratados, indo ao encontro da análise realizada por Pereira (2002), Pinheiro (2006) e Smith (2002), que afirmam a família e a própria escola como ambientes hostis que podem favorecer o comportamento agressivo das crianças e adolescentes.

Uma característica que foi citada em comum, tanto para os alvos de *bullying* quanto para os praticantes, foi ser *inseguro*. Segundo os pesquisados, o alvo de *bullying* se torna inseguro, devido à violência que sofre nas práticas de *bullying*, tornando-o mais vulnerável ao recebimento constante de tratamento violento, como se fosse um ciclo vicioso: quanto mais insegura e acuada a vítima se manifesta, mais incapaz de enfrentar a situação ela se torna, deixando o caminho “livre” para o praticante continuar exercendo seus abusos. Por outro lado, o agressor é considerado como inseguro pelos participantes, uma vez que suas agressões são reflexos da sua necessidade de se autoafirmar perante os demais, como forma de “esconder” suas fraquezas e inseguranças, “quando você agride, você sai do foco também dos outros; você coloca alguém no foco para ninguém colocar você no centro das atenções”, afirmou uma professora entrevistada.

Em relação ao conhecimento da legislação sobre *bullying* pela equipe escolar, a maioria relatou que desconhece as leis sobre o tema. Os que declararam já terem “ouvido falar” algo a respeito disseram que não sabiam o conteúdo destas. Praticamente todos relataram que seria importante a divulgação dessas leis, tanto para os profissionais quanto para os responsáveis e educandos/as, como uma forma de explicitar a importância da discussão sobre o tema, resguardar a instituição e alertar/prevenir possíveis atitudes de *bullying* dos/as educandos/as, pois uma lei sobre o assunto legitima a seriedade com que deve ser tratado o assunto: “Eu acho muito importante os profissionais a conhecerem, porque, se há um respaldo legal, mostra um outro lado, você saber que aquilo já se transformou em lei (...). Poxa, eu não dava importância, mas...caramba! Virou uma lei!”, afirmou uma professora.

A questão da legislação foi abordada, anteriormente, neste trabalho, foram expostas duas leis, a Lei Federal nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, e a Lei nº 6.401/13, de 5 de março de 2013, para o Estado do Rio de Janeiro, bem como a importância de existir uma legislação específica que aborda a violência escolar e o *bullying*. A criação dessas leis corrobora a necessidade de apoio às instituições escolares, no que diz respeito ao enfrentamento e à prevenção de um desafio que faz parte de seu cotidiano: o *bullying*. E, mais do que dar apoio às escolas, ela representa um apoio aos educandos, que podem contar com

mais um meio de garantir sua segurança e integridade no espaço escolar, pois, segundo a obrigatoriedade exigida na lei (especificamente na lei nacional), a instituição de ensino, bem como seus gestores e demais profissionais, devem propor ações que contribuam para a prevenção de novo caos e para o enfrentamento dos casos já existentes.

O questionamento a respeito da legislação foi realizado, a fim de se descobrir se os profissionais já tinham o conhecimento sobre elas e se eles achavam importante a existência de uma legislação específica sobre o *bullying*. As respostas poderiam demonstrar que a instituição estava atenta com relação às novas leis vigentes sobre o tema, ou se ainda havia a necessidade de divulgação e facilidade ao seu acesso, para toda a equipe escolar. E, como foi constatado, a instituição ainda necessita conhecer a legislação sobre *bullying* e divulgá-la para sua comunidade escolar, com a intenção de promover a discussão sobre as medidas possíveis de prevenção e enfrentamento ao *bullying*, de acordo com a realidade dessa instituição.

A segunda parte da entrevista foi composta por afirmações, nas quais os participantes deveriam dizer se concordavam ou não com elas e justificarem suas respostas. As afirmações englobavam aspectos sobre as características do *bullying*, a relação entre *bullying* e preconceito, bem como algumas questões do senso comum que estão ligadas de maneira indireta ao tema. A fim de facilitar as informações para o leitor, abaixo segue a tabela com as afirmações utilizadas nas entrevistas e a relação dos profissionais que concordavam (totalmente e em parte) ou não com as sentenças. A seguir, é feita uma análise crítica sobre as justificativas dos participantes.

Tabela 3 – Frases – entrevistas com profissionais da instituição

Afirmção	Concordam totalmente	Discordam totalmente	Concordam em parte
“Na minha época de escola, as pessoas não se incomodavam com apelidos e chacotas.”	3	7	1
“Apelidos são brincadeiras inofensivas.”		4	7
“A presença de <i>bullying</i> nas escolas é natural, é algo que sempre existiu e sempre existirá.”	3	4	4
“As pessoas se tornam mais fortes, quando passam por situações conflitantes”	4	1	6
“Quem sofre <i>bullying</i> tem a oportunidade de amadurecer mais rápido e desenvolver mecanismos de defesa que as outras pessoas.”	1	4	6
“ <i>Bullying</i> é não aceitar que os outros sejam diferentes de você.”	5	3	3

“Na minha época de escola, as pessoas não se incomodavam com apelidos e chacotas.”

De acordo com as respostas dos participantes, o *bullying* é algo que ocorre há muito tempo, nas escolas, embora não tenha recebido esse nome. O termo é recente e, por isso, somente agora as pessoas estão mais preocupadas com essa questão: “Sempre existiu, mas não davam muita importância” – afirmou uma professora; “Só não existia um nome para a chacota, não existia o *bullying*.” – disse outra. Para eles, o *bullying* sempre existiu (mesmo sem denominação), as pessoas se incomodavam com ele, mas nada era feito para impedi-lo, geralmente a escola se omitia, quando ocorria algum caso, deixando nas mãos dos alvos a solução para a situação; ele não era visto como um sofrimento que pudesse inclusive interferir na aprendizagem, alguns afirmaram que as pessoas “superavam” o *bullying* sozinhas e de forma mais rápida.

Uma professora relatou que, atualmente, o *bullying* parece estar mais cruel, que na época dela de escola, os/as educandos/as não se juntavam para agredir os colegas, não se dividiam em grupos para excluir alguns, e ainda ressalta que, com a questão das mídias sociais, as agressões se expandem de forma veloz, para o alcance de todos com acesso à internet. Algo que era restrito dentro dos muros da escola pode estar agora em qualquer parte, tomando uma proporção imensa e cada vez mais difícil de enfrentar.

Alguns consideram que existe um exagero por parte das pessoas, “tudo virou *bullying* também, uma simples brincadeira qualquer hoje já vira *bullying*.” – afirmou um assistente de aluno. Esse tipo de afirmação revela um desconhecimento sobre o assunto, pois não é qualquer “simples brincadeira” que se chama *bullying*, existe uma linha tênue entre o *bullying* e a brincadeira: o que para quem pratica é considerado brincadeira, para quem a recebe pode não ser e ainda causar bastante sofrimento. Essa questão também está envolvida com a banalização do *bullying* e, ao mesmo tempo, com o desconhecimento sobre o tema; quem não conhece o conceito, segundo a literatura sobre o assunto, pode considerar atitudes banais do cotidiano escolar (como brincadeiras entre os/as educandos/as) que não causam sofrimento aos envolvidos como *bullying*.

“A presença de bullying nas escolas é natural, é algo que sempre existiu e sempre existirá.”

Quanto à naturalização do *bullying* nas escolas, muitos participantes, apesar de afirmarem que ele sempre existiu, não consideram que seja algo natural: “Não é natural não, é

seríssimo!” – afirmou uma integrante da equipe gestora; “Faz parte, mas não é natural.” – disse uma professora; “Esse natural é que está esquisito, porque não é natural, não é normal e não deveria acontecer (...) é uma coisa que se transforma em natural, quando a questão do desrespeito é vista como coisa natural. (...) Às vezes, dentro das casas das crianças, isso (o desrespeito) é considerado natural” – relatou outra professora.

Apesar de não considerar o *bullying* como um processo natural das escolas, um participante declarou que ele sempre existirá, pois, por mais que os profissionais estejam empenhados em diminuir o *bullying*, “ele nunca vai ser zero”, por conta de ele se apresentar de diversas formas, inclusive de forma sutil e camuflada. A maioria declarou que, embora o *bullying* exista há muito tempo e seja muito difícil de combatê-lo, acredita que há formas de enfrentar ou amenizar a situação. Apesar disso, creio que os participantes apresentaram uma visão esperançosa, com uma perspectiva de mudança, e se colocaram como importantes peças para essa transformação. Esta perspectiva pode ser considerada um avanço para essa pesquisa, que busca, a partir da análise das percepções de *bullying* pela comunidade escolar, uma integração e parceria com esses profissionais para a realização de estratégias que contribuam para uma mudança de cenário de *bullying* na instituição, por meio da valorização das diferenças e resgate da tolerância como forma de prevenir e amenizar possíveis preconceitos que podem ocasionar as práticas violentas no ambiente escolar.

“Apelidos são brincadeiras inofensivas.”

Outro aspecto abordado foi em relação aos apelidos, a maioria considera que os apelidos “carinhosos”, como abreviação de nomes, palavras no diminutivo e etc são positivos e não ofendem. Em contrapartida, os apelidos que geralmente colocam em evidência, de forma vexatória, características físicas e comportamentais dos/as educandos/as são prejudiciais e podem gerar consequências muito sérias para quem os recebe, inclusive o *bullying*. “Isso (o apelido) é uma das principais formas, dependendo do apelido, de *bullying*.” – disse um técnico administrativo. Segundo os participantes, o limite para a utilização do apelido é dado por quem o recebe: se a pessoa não gosta do apelido, ele já é considerado impróprio. A grande questão é que nem sempre quem se sente ofendido consegue se colocar e dar um basta à situação.

Os apelidos pejorativos e ofensivos que podem ocasionar em *bullying* mencionados pelos participantes remetem à questão do preconceito a certas diferenças/características dos/as educandos/as: “quatro olhos”, “gorda”, “rolha de poço”, “gordinha”, “Michael Jackson dos pobres”, “cabelo duro”, entre outros.

Uma questão importante, que está relacionada aos apelidos, foi levantada, ao analisar a fala de uma professora. A participante afirma que, uma vez, uma aluna veio a ela “pedir socorro”, disse que não aguentava mais os colegas a chamarem de gorda. Segundo a professora, alguns/as educandos/as apelidam os outros com nomes de personagens que possuem características que eles consideram semelhantes às deles, no caso específico citado, a aluna deixou de ser chamada pelo próprio nome, para ser chamada pelo nome de uma personagem de novela (Carrossel, exibida pela emissora SBT), gorda, igual a ela, segundo os colegas. Nesse caso, a situação, que já era muito séria, torna-se algo além, representa um “roubo de identidade”. Para crianças e adolescentes que estão em fase de desenvolvimento constituindo suas personalidades, não serem chamados pelos próprios nomes e estarem atrelados/relacionados a personagens pode favorecer para o aluno ter baixa autoestima, bem como demais conflitos psicossociais, desde a dificuldade de relacionamento interpessoal e da própria concepção e aceitação de si mesmo.

Nesse aspecto, a defesa e utilização da tolerância no espaço escolar, promovida por ações de seus/suas educadores/as poderia ser uma aliada ao processo educativo, visto que ela objetiva o respeito a um dos direitos humanos mais profundos: o direito de ser o que se é. (ANDRADE, 2009). As características da educanda (no caso citado pela professora) representam quem ela ser assim é inerente a sua própria condição humana e faz parte de sua identidade. Ela tem o direito de ser quem ela é, de ser respeitada e tolerada, e cabe à instituição propor ações que contribuam para isso.

A intolerância nasce da recusa do outro e de suas opiniões diversas. Ser intolerante com alguém, por sua aparência física, é negar o direito do outro ser como ele é. Criar apelidos ofensivos e pejorativos, por conta da aparência ou características de personalidade, é um exemplo de intolerância às diferenças do outro, de sua negação como ser humano.

A tolerância, em contrapartida, propicia o reconhecimento do outro, pois permite o respeito à diversidade entre todos e a identidade/particularidades de cada um. E mais, a tolerância atua de forma positiva na contribuição de uma educação intercultural para a formação de cidadãos (o objetivo primordial da tarefa educativa): “A tolerância é mais que o racional respeito à diferença, é o reconhecimento do outro como cidadão igual na diferença; é, numa palavra, a condição de possibilidade da convivência intercultural.” (TUBINO, 2004, p.2; *apud*, ANDRADE, 2009, p.125).

Outro aspecto abordado, nessa fase das entrevistas, foi quanto às reações dos possíveis alvos, pois, segundo algumas ideias do senso comum, o *bullying* não é considerado algo tão sério, já que existe há muito tempo, nas escolas, e quem sofre com apelidos e agressões deve

aprender a lidar com essas dificuldades para ‘sobreviver’ na escola e na vida. Essas ideias foram ouvidas ao longo da minha trajetória profissional, principalmente quando o tema *bullying* era mencionado.

“As pessoas se tornam mais fortes quando passam por situações conflitantes.”

“Quem sofre bullying tem a oportunidade de amadurecer mais rápido e desenvolver mecanismos de defesa que as outras pessoas.”

Quando foi questionado se os participantes concordavam que as pessoas se tornam mais fortes, quando passam por situações conflitantes, a maioria concordou em parte com a afirmação e disse que vários fatores influenciam nesse processo, como, por exemplo, a personalidade do indivíduo, os sentimentos que vêm à tona com o ocorrido e o tipo de situação pela qual ele passa. O *bullying*, mesmo sem estar na afirmação, foi abordado como algo que mais prejudica do que fortalece as pessoas, favorecendo para a insegurança dos alvos. “Tem situações que são inevitáveis a gente passar na vida, mas tem outras que são evitáveis. Eu acho que não precisa passar por um *bullying*, porque para mim é desnecessário, é desnecessário agredir o outro.” – justificou uma professora. O *bullying*, segundo os participantes, contribuiria mais para a fragilidade da pessoa do que para seu fortalecimento. A maioria dos participantes que concordaram que as situações conflitantes fortalecem as pessoas não as relacionou com o *bullying*.

Somente um entrevistado concordou que o *bullying* pode contribuir para o amadurecimento e desenvolvimento de mecanismos de defesa das pessoas. Muitos destacaram que os aspectos da personalidade de cada indivíduo é que vão determinar se eles enfrentarão a situação, levando a algo positivo (lição). Eles destacaram que o *bullying*, muitas vezes, “paralisa” a pessoa, deixando-a sem reação para enfrentá-lo, logo não há como ter amadurecimento dessa forma, pelo contrário, as consequências de ser alvo podem ser extremamente negativas e se refletirem no futuro da pessoa.

“Bullying é não aceitar que os outros sejam diferentes de você.”

Ao serem questionados se o *bullying* é não aceitar que os outros sejam diferentes de você, a maioria dos participantes se posicionou a favor da afirmativa, relacionando o tema com a intolerância e o preconceito às diferenças. “[*Bullying*] é a não aceitação da diferença, num mundo que é extremamente diferente.(...) Acho que essa frase é o que na verdade consegue sintetizar melhor essa questão do *bullying*.” – afirmou uma professora. Mesmo os

que não concordaram com a frase, ao se justificarem, fizeram essa relação “Acho que o *bullying* vai mais além que isso. Não é nem o fato de não aceitar, mas sim que você vê algo diferente e você quer zoar aquilo, brincar com aquilo.” – justificou um assistente de alunos. Ou seja, ele não considera que seja uma não aceitação da diferença, mas sim que o outro vê algo diferente e quer brincar com aquilo, caçoar. Essa visão coloca a culpa do *bullying* no alvo, que possui alguma característica diferente e provoca o praticante a “brincar”, “zoar” isso. O desconhecimento sobre o *bullying* ficou evidente novamente, pois, ao relacionar as atitudes de intolerância à brincadeira, existe a negação do que seja *bullying* de fato e demonstra a linha tênue entre o que é brincadeira e o que se torna agressão/ofensa.

O conceito de diferença também causa ambiguidades. Os que concordam em parte com a afirmação relataram que nem sempre o alvo e o praticante são pessoas muito diferentes entre si, embora não exista ninguém igual ao outro, já que cada um tem sua personalidade, eles possuem características (físicas, principalmente) semelhantes. “Tem alunos que fazem *bullying* com o outro e o outro nem é tão diferente dele.” – afirmou uma professora. Para outra professora, o praticante, na verdade, é frágil, demonstra ser o “fortão”, “valentão” para esconder uma baixa autoestima e escolhe seus alvos baseados em semelhanças que têm com eles: “ele olha no outro aquilo que ele é, ou ele olha no outro aquilo que ele gostaria de ser e não é.” Segundo essas afirmações, pode-se concluir que não é só a intolerância às diferenças (físicas) entre os/as educandos/as que podem gerar o *bullying*, mas, sim, também as diferenças de personalidade entre eles que vão determinar o posicionamento de cada um nessa relação: um mais frágil que não consegue reagir e vira um possível alvo; um que é frágil, mas não quer demonstrar e, por isso, agride os que possuem as mesmas características (consideradas inferiores, ou fora da “norma”) que ele; um que reproduz os comportamentos de intolerância e desrespeito que vive em outros ambientes; o alvo que demonstra não se importar com as agressões e “cansa” o agressor que em pouco tempo o “esquece”, entre muitos outros comportamentos.

6.1.3 Relação entre *bullying* e preconceito

A relação entre *bullying* e preconceito colocada pelos participantes não ficou exposta somente nas perguntas e afirmações escolhidas diretamente ligadas às duas temáticas. Em outros momentos das entrevistas, como nas perguntas relacionadas às percepções de *bullying* (definição de *bullying*, identificação de alvos e praticantes etc) e às vivências das práticas de *bullying* pelos participantes na instituição ou fora dela (observação de *bullying* na instituição escolar, tipos/práticas de *bullying* que conhecem, apelidos etc), ficou evidente que alguns

participantes consideram o preconceito como uma das motivações que podem levar às práticas de *bullying*, além de ele também aparecer implícito em algumas práticas como, por exemplo, nos apelidos considerados pejorativos pelos participantes.

Nas seguintes falas, podemos observar essa relação: “*bullying* é (...) uma ação (...) que tem cunho preconceituoso” (sobre a definição de *bullying*); “a criança já apresenta algum tipo de preconceito e acaba jogando a frustração dela no outro” (sobre as atitudes de um praticante de *bullying*); “tem aquelas coisas do gordinho, de repente, do negro (...)”, “crianças com problemas neurológicos (...), toma medicamento, é vítima de *bullying*”, “a pessoa é caolha, tem cabelo diferente, usa óculos...” (sobre o perfil dos alvos de *bullying*); “apelido que envolve características físicas”, “quatro olhos, rolha de poço, gorda”, “cabelo duro” (sobre apelidos pejorativos relacionados às características predominantemente físicas e abordam ideias preconceituosas a respeito de determinados estereótipos).

Na primeira pergunta direta sobre a relação do *bullying* com o preconceito, foi questionado aos participantes se eles concordavam com afirmação da autora Barreiros (2006), na qual ela expõe a ideia de que o *bullying* é uma das expressões do preconceito. Todos os entrevistados concordaram com a afirmação: “não aceitar o outro da forma como ele é, é um tipo de preconceito sim”, “eu acho que é um preconceito sim por esta questão de ser uma ideia que a pessoa cria sem fundamento, porque preconceito para mim é isso: você cria uma ideia que você acha que é certa e que estereotipa e coloca dentro de uma generalização e você acha que todo mundo tem que ser daquela maneira e não é assim”, “vem do preconceito sim e da falta de empatia”, “pode ser preconceito de alguma coisa no corpo da pessoa”, “tanto pode ser preconceito, quanto racismo”, “concordo (...) o *bullying* coloca para fora tudo que aquela pessoa já tem.” Alguns fizeram ressalvas: “eu acho que nem sempre o *bullying* é preconceito”, “acaba sendo um preconceito em alguns casos (...) vai além, é um desrespeito.”, “não só do preconceito, mas também de tudo”. Essas falas demonstram que esses participantes concordam que haja uma relação do *bullying* com o preconceito, mas que ele não é somente uma expressão do preconceito, é algo que vai além disso.

Em algumas falas, ficou explícita a relação entre as definições de preconceito, segundo os participantes (embora não tenha sido solicitada tal definição nas entrevistas) e as definições de preconceito pelos teóricos citados anteriormente, nesta pesquisa. “O preconceito é uma ideia pré-concebida”, disse uma professora. Tal ideia vai ao encontro da proposta inicial de definição do preconceito proposta por Allport (1954), na qual ele afirma que o preconceito está relacionado ao desconhecido; quando a pessoa não conhece algo, ela cria mecanismos psicológicos de aproximação para elaborar um conceito com algo que ela já vivenciou (o

familiar), porém essa aproximação nem sempre corresponde com a realidade. Essa diferença entre a realidade e a ideia que a pessoa faz de algo (que ainda está sendo elaborada) é que determina o preconceito.

Em outra fala dessa mesma professora, ela afirma que o preconceito

é uma ideia pré-concebida de maneira irracional (...), nem pensam no que estão falando e geralmente eu acho que o praticante de *bullying* age mais por instinto do que pela razão (...) se for parar para analisar o que ele está fazendo, de repente ele vai perceber que é uma besteira aquilo que ele está falando. (Professora x)

A ideia de que o preconceito é dado de forma irracional se relaciona com os estudos de Adorno (2000) e Cróchik (2006), nos quais eles afirmam que o preconceito, muitas vezes, demonstra-se de forma irracional, pois não há uma explicação ou razão para as práticas preconceituosas. Elas podem aparecer relacionadas a mecanismos psicológicos do inconsciente (algo que o outro possui em si, semelhante a algo que também possuo, porém não gosto, de forma inconsciente discrimino esse outro por esse motivo) e à reprodução automática (irracional) de atitudes discriminatórias que ocorrem na sociedade de uma forma geral (a pessoa não pensa sobre as atitudes e pensamentos preconceitos que tem, ela somente reproduz conceitos e comportamentos discriminatórios presentes na sociedade, nas relações).

Uma questão abordada pelos participantes, que os autores também mencionam, é em relação aos estereótipos. Goffman (1988) relaciona o preconceito ao *estigma* de que certos estereótipos sofrem. Os estereótipos nada mais são que características físicas e/ou comportamentais (sociais e culturais) que as pessoas possuem, porém para algumas dessas características são atribuídos juízos de valores, e estas são consideradas inferiores em função de razões de origens sociais e históricas (como no caso dos negros, indígenas etc), ou por desviarem da “norma padrão” (homem branco heterossexual saudável pertencente à classe alta – cultura dominante). Esses juízos de valores que inferiorizam são considerados os *stigmas* que determinados grupos de pessoas que possuem certas características sofrem.

Os participantes abordam os estereótipos nas seguintes falas: “Sim (é um preconceito), é relacionada (...) a algum estereótipo que a pessoa tenha de família.”; “O outro tem que ser perfeito, fazer as coisas dentro do que ele acha que é certo e ele não poder não gostar de determinadas coisas e não fazer determinadas coisas (...) você cria uma ideia estereotipada”; “preconceito em relação a essas coisas que para ele são negativas, que é a pessoa obesa ou a pessoa magra demais, então vira ‘palito de dente’ e por aí vai... Então ele já está criando um estereótipo de beleza e achando que todo mundo tem que seguir aquele modelo.”

Nesses casos, os praticantes de *bullying*, ao apelidarem de forma pejorativa seus pares ou até mesmo tratar de forma diferente (inclusive violentas) quem tem determinada

característica ou comportamento, estão agindo de forma preconceituosa a certos estereótipos, que para ele são considerados inferiores e merecedores de chacotas e agressões. É o/a gordo/a demais, o/a magro/a demais, quem usa óculos ou que possui alguma outra questão física ou de saúde, o/a aluno/a com necessidades educativas especiais, o/a aluno/a que se destaca positivamente ou negativamente nos estudos, o/a baixo/a demais, o/a alto demais, o/a negro/a, o/a aluno/a de origem oriental ou indígena, entre muitos outros estereótipos.

Na fala da professora que afirma que o preconceito é “uma ideia estereotipada”, pode-se perceber a relação existente entre o preconceito e os estereótipos/estigmas construídos socialmente sobre as características pessoais/individuais e/ou de grupos. O estereótipo pode receber um juízo de valor negativo (semelhante ao que ocorre no processo de estigma) e representar um preconceito.

Um aspecto mencionado por alguns participantes que concordaram em parte com a afirmação da autora e que merece destaque é o preconceito estar relacionado à faixa etária do/a educando/a. Segundo algumas afirmações, as crianças, por conta de seu grau de amadurecimento nas relações com o outro, não seriam capazes de possuir uma visão preconceituosa, muito menos de exercer práticas de preconceito em relação a outras crianças.

“Eu acho que nem sempre o *bullying* é preconceito (...) no caso da criança (estou me referindo mais à criança e ao pré-adolescente que é a nossa faixa etária na escola), ela ainda nem tem muito a consciência dessa questão do preconceito, ela pratica porque, às vezes, é cruel mesmo.” (Orientadora)

“Em relação às crianças, não sei se é uma expressão do preconceito porque, na verdade, muitas vezes, a criança, quando fala alguma coisa desagradável sobre o colega, ela nem está fazendo, vamos dizer assim, conscientemente por mal, ela faz de 'brincadeira', ela acha que é brincadeira. (...) Mas, com o passar do tempo, a criança vai crescendo, amadurecendo e, se ela continuar com aquelas atitudes de sempre de chamar uma pessoa negra de 'negrinho' ou sempre dizer para uma pessoa gorda 'Ah, tá gorda, tá baleia!', então aí já se caracteriza que tem realmente formado um preconceito.” (Professora 5)

As professoras se justificam não relacionando as crianças com atitudes preconceituosas, uma aborda a questão da inocência infantil que acaba fazendo-as reproduzirem ideias e conceitos de forma inconsciente; e a outra aborda a crueldade inata (sem consciência) das crianças, mas que não está ligada necessariamente ao preconceito. Em ambos os casos, a questão da falta de consciência nos seus atos tiraria a “culpa” das crianças de serem preconceituosas. Porém, o que alguns teóricos (ADORNO E KORKHEIMER, 1973; ADORNO, 2000; CRÓCHIK, 2006) afirmam é que o preconceito pode ser irracional e inconsciente e, muitas vezes, ocorre por meio da simples reprodução de comportamentos e ideias sociais. Ou seja, a própria maneira inconsciente de as crianças tratarem umas às outras pode representar um preconceito. Não é o fato de elas “não fazerem de propósito” que

determina não ser um preconceito. Dessa forma, crianças podem ser preconceituosas sim, conscientes ou não dos seus atos e/ou do conceito de preconceito.

Alguns participantes também relacionaram o *bullying* e o preconceito com a questão da falta de empatia presente na sociedade atual. “Falta de empatia, de você se colocar no lugar do outro.” – afirmou uma professora. Segundo os participantes, muitos/as educandos/as não olham para si, somente estão atentos aos ‘defeitos’ (considerados pelos próprios estudantes) dos outros, são críticos demais com os outros. Alguns relataram que tentam promover discussões a respeito da autocrítica, pois, se cada um olhasse para si, perceberia que todos são diferentes, com virtudes e defeitos e não caberia julgar o outro, já que este também é diferente em suas especificidades. Haveria, portanto, uma visão empática perante os colegas, o outro perceberia que o colega é de determinado jeito e ele também é de outro jeito, e assim se colocaria no lugar do outro, pensaria no que sentiria, se ouvisse determinado comentário preconceituoso ou sofresse com alguma atitude agressiva.

Porém o conceito de tolerância abrange maior significado que o da empatia nesse contexto. A estratégia utilizada pelos/as educadores/as de promover a reflexão sobre o “tentar se colocar no lugar no lugar do outro” é uma estratégia facilitadora do entendimento do outro (e suas relações) para as crianças, por conta de sua faixa etária e grau de maturidade. Mas deve-se ir além disso, conforme as condições do/da educando/a forem permitindo. A tolerância seria mais do que uma base para a convivência social pacífica proposta pelas professoras, ao utilizarem a empatia, como forma de aproximação dos/as educandos/as. Segundo alguns autores, a tolerância seria o próprio fundamento da relação com o outro (ANDRADE, 2009; TUBINO, 2002). A convivência, portanto, só seria possível, se houvesse a tolerância entre todos, e caberia ao educador/a promover espaços para esse diálogo.

Ao questionar se os participantes concordavam com a seguinte afirmação: “Se uma pessoa se comporta diferente de mim, é natural comentar sobre ela com os meus conhecidos.”, a maioria não concordou com a sentença que expressa uma naturalização do olhar preconceituoso ao diferente. “Eu não acho isso natural (...) de maneira negativa, eu acho que isso já caracteriza em um preconceito, um *bullying*.” – afirmou uma assistente de aluno. “Não acho natural não, porque as pessoas não são iguais (...), senão eu vou ficar falando mal de todo mundo.”, “Porque ela é diferente e você também é diferente (...) ela pode ter o comportamento que quiser e eu tenho que respeitar”, “as pessoas se comportam de maneiras diferentes, e a gente tem que aprender a conviver com as diferenças.”, “porque eu já entendo que as pessoas são diferentes e têm comportamentos diferentes, (...) cada um pensa e tem valores múltiplos.”, “eu não gosto de comentar a vida dos outros não (...), é natural para

fofoqueiro.” – disseram alguns professores e técnicos.

Essas justificativas demonstram que a maioria dos participantes vê como algo negativo fazer comentários sobre quem se comporta de maneira diferente deles, porém, na sentença, não foi mencionado que os comentários seriam necessariamente pejorativos ou depreciativos, esta foi uma conclusão própria deles.

Entre os que concordam totalmente e em parte com a afirmativa, ficou evidente que eles não estavam considerando que os comentários seriam negativos: “comenta porque é diferente, não necessariamente de forma pejorativa ou agressiva” – disse um assistente de aluno. “Depende (...) eu posso comentar atribuindo qualidades, como é bom (...) e positivo, não pode é fazer comentário depreciando, diminuindo, humilhando o outro por ser diferente.” – afirmou uma gestora. “Se for um comportamento muito diferente (...) pode até comentar.” – relatou outro assistente de aluno. Uma técnica administrativa disse que considera nada demais comentar sobre os outros (não de forma depreciativa) para parentes ou pessoas próximas e de confiança. Uma professora afirmou que conversa com seus/suas educandos/as sobre o assunto, explica que eles podem até não entender certos comportamentos de pessoas diferentes deles, mas não precisam comentar em voz alta, ou para seus amigos; eles podem pensar, mas não podem demonstrar ou comentar qualquer preconceito contra o outro.

Essas afirmações aparentam demonstrar certa naturalização ao olhar diferenciado (de estranheza) para algo/alguém que chama a atenção por algum motivo (não necessariamente com algo considerado negativo). A linha é tênue entre o olhar de estranheza e o olhar de preconceito, às vezes, ambos se confundem, o que é diferente pode ser considerado o “estranho” por conta de preconceitos que a pessoa apresenta. Vale ressaltar que o olhar familiar também pode gerar preconceitos, nesse caso, o inverso também é verdade, a pessoa pode apresentar um preconceito sobre algo que ela já conhece e faz parte de seu cotidiano.

De acordo com a maioria das falas, o não comentar sobre o outro que é diferente, remete-nos ao cuidado com o outro, à empatia. O “porque ela é diferente e você também é diferente”, aproxima-nos da própria relação entre identidade e diferença proposta por Silva (2000). O que nos faz ser o que somos é justamente ser o diferente do outro, “eu” sou o “outro” de alguém. Ou seja, negar que o outro seja diferente ou se mostrar contra comportamentos diferentes dos seus é uma forma de negar a identidade do outro. Creio que ninguém queira ter sua identidade negada, alvo de chacotas, preconceito e violência. Nesse caso, a questão da empatia é proposta pelos participantes como uma alternativa aos ataques preconceituosos e violentos às identidades dos/as educandos/as.

Ao serem questionados se eles achavam “normal as pessoas só se relacionarem com

outras que são parecidas com elas”, oito não concordaram com a afirmação. As justificativas se apresentam em torno da ideia positiva de se conviver com as diferenças, pois isso contribui para o crescimento e o desenvolvimento das pessoas e de como é benéfico valorizar as pessoas do jeito que elas são. “Se não a gente não consegue sair daquele círculo fechado que a gente vive”, “Ia ser unanimidade burra”, “às vezes por preconceito você deixa de conhecer novas maneiras de ser no mundo”, “Isso existe, mas não é normal (...) é bom conviver com as diferenças também para você crescer (...) pessoas que pensam de uma forma diferente, é bom o debate para você refletir”, “A gente tem que conviver com as diferenças”, “o mundo é diverso, a diversidade está presente em todos os momentos e como é bom a gente conviver com a diferença.”, foram algumas justificativas colocadas pelos entrevistados que não concordaram a afirmação.

Uma professora relatou que não considera normal as pessoas só se relacionarem com as que são parecidas com elas, porém, às vezes, isso ocorre por questões de afinidade, de forma não intencional. E contou o que costuma comentar com seus/suas educandos/as sobre o caso, pois, muitas vezes, as crianças não querem sentar ao lado de alguns colegas ou fazer trabalho em grupo com eles. Ela compara as relações entre colegas de sala de aula com as relações entre colegas de trabalho, colocando sua própria experiência como exemplo: “uso como exemplo o nosso trabalho, nem todo mundo aqui é meu amigo, amigo que digo, assim, de visitarmos a casa um do outro, de sairmos sempre, mas eu convivo com as pessoas e preciso respeitá-las por mais diferente que elas sejam de mim.”. Nesse caso, ela ensina às crianças que nas relações existe um comportamento mínimo que deve ser valorizado, para que exista um convívio saudável entre as pessoas, sem prejuízos ou agressões às personalidades presentes nos mesmos espaços. Esse comportamento está relacionado ao estudo sobre a ética mínima de Adela Cortina, abordado por Andrade (2009) no que diz respeito à defesa da tolerância (como um valor mínimo e essencial) como aliada no processo de combate ao desrespeito, preconceito e intolerância às diferenças.

Outra professora destacou que esse tipo de segregação pode ocasionar o *bullying* e preconceito, e, portanto, precisamos nos atentar para a dificuldade que as pessoas têm em lidar com as diferenças, a fim de amenizar possíveis consequências mais graves.

Existem várias verdades sobre uma mesma história, então lidar com as diferenças, com as várias verdades que existem, acho que esse é o grande ponto. Como as pessoas não sabem lidar com isso, porque não aceitam ninguém diferente delas, eu acho que é aí que vem o *bullying*, é aí que vem o preconceito, a violência, seja verbal ou física. (Professora 2)

A busca pela verdade é um princípio ético inerente nas relações humanas, porém o

intolerante é “aquele que pensa possuir ‘a’ verdade e se sente impulsionado, pela mesma verdade, a impô-la a outros.” (ANDRADE, 2009, p.129). Ou seja, aquele/a educando/a que não tolera o outro, por preconceito a alguma característica que faz parte de sua identidade e possui atitudes agressivas (até *bullying*) com o outro por conta disso, acredita que o que ele pensa seja o ideal, um padrão que todos deveriam seguir, pratica uma forma de autoritarismo, de estabelecer uma relação desigual de poder.

Essa mesma professora destaca que uma das dificuldades em lidar com as diferenças na sociedade é que, para isso ocorrer, é necessário que haja uma desconstrução de preconceitos que são passados socialmente, inclusive pela própria família. Ela cita seu caso como exemplo, pois veio de uma família de pessoas mais velhas com ideias preconceituosas e era coagida, quando apresentava seus amigos considerados “fora da normal” para seus parentes. Ela destacou que é muito mais fácil reproduzir os valores que são passados pela família do que ir contra eles, por isso é muito preocupada em conversar com seus/suas educandos/as sobre o respeito e valorização às diferenças, para que eles possam pensar diferente de uma maioria, nem que essa maioria seja sua própria família (a primeira instituição social à qual a criança pertence e é por meio dela que tem seus primeiros contatos com o mundo).

Os participantes que disseram concordar com a afirmação, justificaram suas ideias, baseando-as na questão da afinidade, conforme uma professora mencionou anteriormente. Eles disseram que é normal, porém não se colocaram no papel de que eles só convivem com quem é parecido com eles: “as pessoas tendem a fazer isso”, “as crianças”, sempre falando “dos outros”, mas não de si mesmos, não houve um posicionamento em relação as suas posturas.

A última afirmativa exposta para os participantes se posicionarem abordava a questão do que é o politicamente correto. Escolhi essa afirmação, pois já ouvi pessoas defenderem que, atualmente, tudo está vinculado à noção de não prejudicar o outro, inclusive o humor e que isso tornou as coisas chatas, não se pode mais falar nada, nem fazer nada, pois alguém pode se sentir ofendido.

Estas ideias estão vinculadas ao humor clássico canastrão – se é que assim pode chamá-lo –, no qual suas piadas e cenas se baseavam em situações de deboches e chacotas sobre determinados estereótipos: “a loura”, “o português”, “o mudinho”, “o paralítico”, “o neguinho”, entre outros. Esse tipo de humor legitimava o preconceito a determinados segmentos sociais e a determinadas características pessoais.

Devido às lutas sociais relacionadas aos direitos humanos e aos movimentos sociais que representam as consideradas ‘minorias’, tais práticas começaram a ser criticadas, pois

contribuíam para a reprodução da discriminação às diferenças. Além disso, novas leis que garantiam direitos a todos os cidadãos foram implementadas, o que contribuiu significativamente para que os segmentos discriminados, na sociedade, buscassem seus direitos e denunciasses qualquer prática que os discriminasse, inclusive as promovidas por programas de TV, propagandas, entre outros meios midiáticos, principalmente. Assim, o humor que antes era baseado, predominantemente, pelo preconceito e chacotas, hoje se mostra com um novo formato, no qual o cômico não precisa necessariamente diminuir o outro, discriminar alguém ou algum estereótipo para se fazer engraçado. Essa nova configuração do humor recebeu o “apelido” de humor politicamente correto, no qual não é utilizado o constrangimento para se fazer “graça”. Além do humor, essa expressão se popularizou de forma pejorativa para representar algo que é radical e exagerado: “ele é muito politicamente correto” – para se referir a alguém que segue as normas estabelecidas (sociais, do trabalho etc) à risca; ou “aquele programa de TV é muito politicamente correto, perdeu a graça.” – para se referir a um programa que não ofende grupos e pessoas com suas piadas, entre outros.

Em relação à afirmativa exposta na pesquisa “Hoje em dia é tudo politicamente correto, ninguém mais pode brincar com o outro, nem tem senso de humor.”, os participantes se mostraram divididos: cinco deles concordaram com a sentença, cinco não concordaram e um concordou em parte.

Entre os que concordam com a afirmação, algumas expressões foram relacionadas ao que é considerado politicamente correto, como, por exemplo: “chato”, “irrita”, “ao pé da letra”, “exagero”, “vivem engessadas”, “radicalizou” e “levavam mais na brincadeira”. Todas remetem a uma visão pejorativa e exagerada das situações que envolvem o humor e “brincadeiras” que não se utilizam da ofensa ou da inferioridade do outro.

Uma professora relacionou a frase ao *bullying*, destacando que a radicalização de tudo e a banalização do termo *bullying* podem prejudicar as relações e o entendimento do que venha a ser de fato uma prática sua: “Eu acho que se radicalizou muito porque também se banalizou muito o uso do termo *bullying* e aí eu já ouvi pessoas, às vezes, um fato isolado e não é na escola, e eles falam ‘Ah, é *bullying!*’, ‘Tá de *bullying* comigo!’”.

Essa questão colocada pela professora pode nos remeter a duas interpretações: a justificativa de que o *bullying* está banalizado e de que tudo é considerado *bullying* pode servir como forma de “amenizar” um problema que existe e é grave, ou representa realmente um exagero pela falta de conhecimento pelas pessoas do tema. Não é qualquer agressão que é considerada *bullying*, a banalização do uso do termo *bullying* para designar qualquer ação violenta e discriminatória contra alguém representa um equívoco no entendimento das

práticas de *bullying*. Portanto, em ambas as interpretações, evidencia-se a necessidade de algum tipo de intervenção da instituição escolar, seja no sentido de proporcionar possibilidades para a expansão do conhecimento sobre o tema, seja pelo enfrentamento às práticas de *bullying* que são graves, porém amenizadas por certos discursos de negação do problema.

Os participantes que não concordaram com a afirmação relacionaram-na às brincadeiras ‘de mau gosto’, com a intenção de desrespeitar e ofender o outro. Eles defenderam a utilização do humor e das brincadeiras que não se utilizam de preconceitos para se tornarem interessantes. “As brincadeiras não precisam prejudicar o outro para ser uma brincadeira (...), brincadeira não tem essa finalidade”, “É brincadeira quando o outro ri, o outro também gosta. Se o outro não riu e não gostou e já pediu para parar, não faz mais. Então eu acho que não é uma questão só de politicamente correto, é uma questão de respeito ao outro.”, “Brincadeiras saudáveis não precisam usar ofensas para com o outro.”, “Deve brincar com o outro (...), desde que a brincadeira não extrapole os limites de respeito.” – foram algumas justificativas colocadas.

Nenhum participante abordou o preconceito velado implícito nesse humor “politicamente incorreto”. A diretora aproximou-se dessa relação, mas sem se referir especificamente ao preconceito:

Tem muito a ver com o contexto, isso é uma coisa muito nova (...); antigamente, eles podiam brincar, só que as pessoas, ao brincarem, *não percebiam o quanto elas prejudicavam o outro*. Como é bom, hoje, as pessoas perceberem que a brincadeira só é brincadeira, quando não fere o outro. (Diretora)

O *não perceber* pode se remeter ao que é velado, ao que as pessoas fazem ou dizem sem a consciência de que estão reproduzindo um preconceito ou cometendo uma atitude preconceituosa.

Uma professora relacionou a questão do politicamente correto como algo imposto e obrigatório pela sociedade atual, afirmando que a pessoa não deve deixar de fazer algo somente porque a sociedade diz que está errado, mas, sim, porque ela possui a consciência de que o correto é seguir os princípios do respeito nas relações humanas: “Não é só uma questão de politicamente correto (...), tenho que respeitar o outro (...). Eu, por exemplo, parto do princípio de que, se eu não gosto de uma brincadeira, não faço com o outro porque eu não gosto de receber.” – afirmou ela. Segundo a participante, ela conversa com seus/suas educandos/as sobre esse comportamento, tentar promover discussões e reflexões a respeito da empatia entre eles e o outro.

A tolerância, segundo Andrade (2009), é incluída por alguns autores como um valor

“politicamente correto”, porém, de forma negativa, como algo que é um fardo para as pessoas. Isso ocorre porque as pessoas, além de buscar uma vida justa, buscam também a felicidade. O humor exemplificado pelos participantes seria um tipo de busca pela felicidade, por meio de uma ação social e de lazer que lhes dá prazer; quando está atrelado ao considerado “politicamente correto”, torna-se “chato”, “exagerado”. “Trata-se da dolorosa constatação de que o justo é aquilo que devo fazer e, em muitas ocasiões, está em conflito direto com o que me convém pessoalmente fazer, o que me causaria mais felicidade.” (ANDRADE, 2009, p.155)

Porém, até que ponto a busca pela felicidade/prazer tem que ser priorizada à busca pela dignidade humana? “Brincadeiras” consideradas engraçadas para um grupo de pessoas, mas que expressam preconceitos e intolerância ao outro, na verdade, estão ferindo a dignidade humana das pessoas que se identificam nos estereótipos vítimas dessa discriminação de valor.

Como proposto por Cortina (1996), em sua ética civil, a tolerância seria um valor mínimo, essencial e exigido para uma convivência digna e justa entre todos. Já a felicidade e o prazer seriam valores máximos (que ultrapassam o dever). O humor/ brincadeira, para estar em consonância com os princípios da ética civil, deveria ser algo que, além de proporcionar momentos agradáveis, de alegria, deveria também propor o respeito e a tolerância a todos, ao não utilizar ideias e juízos de valores pejorativos em relação a determinadas diferenças e grupos.

Uma participante relatou que o problema não está na brincadeira desagradável ao outro, mas, sim, nas interpretações que esse outro faz, pois há pessoas que aceitam determinados tipos de “brincadeiras”; e outras, não. Então cabe a quem for “brincar” perceber com quem pode ou não falar/ fazer determinada coisa, pois, dependendo da pessoa, ela pode se ofender, ao não entender o tipo de “brincadeira” que foi feita. Ela afirmou que, com os amigos (íntimos) dela, ela possui uma “liberdade” de fazer certos comentários, mas, com outros, não, trata com respeito, mas é polida quanto às brincadeiras. Essa fala representa uma visão de que o “problema” pode estar no *outro* (que não entende meu ponto de vista) e não na *minha* atitude que pode ofender (mesmo sem *eu* perceber), já que pode abordar um preconceito velado.

6.1.4 O papel da equipe escolar nas práticas de prevenção e enfrentamento do *bullying*

Nesta etapa da pesquisa, fiz alguns questionamentos aos participantes a respeito da vivência que eles têm ou tiveram de *bullying* na instituição de ensino, quais as ações realizadas para a prevenção e o enfrentamento desse problema, além de buscar propostas

alternativas de práticas pedagógicas e educativas que pudessem contribuir para amenizar tal questão na escola.

A maioria dos participantes declarou já ter presenciado alguma prática de *bullying* na escola, não necessariamente elas estão ocorrendo nesse momento, mas já presenciaram essa experiência. Somente três participantes disseram que nunca presenciaram ações de *bullying* na escola: “Esse caso extremo de *bullying* não (...), tem brincadeira normal”, “Caracterizado *bullying* não (...), pode até ter tido uma coisa iniciada”, “Presenciar não, só implicância mesmo.” Porém, no decorrer das entrevistas, um desses participantes lembrou já ter presenciado fatos que considerou como *bullying*. Outro entrevistado apresentou algumas contradições em sua fala, pois disse não ter presenciado atos de *bullying*, mas, ao afirmar ter vivenciado “uma coisa iniciada” e ao responder o que seria isso, citou exemplos característicos de *bullying*, como os apelidos ofensivos utilizados de forma sistemática por alguns/as educandos/as e outros tipos de agressões. Vale destacar que esses profissionais não são professores e não atuam em sala de aula com os/as estudantes.

Essa questão dos dois participantes citados acima, remete-nos a algumas possíveis conclusões: eles realmente não se lembraram dos atos de *bullying*, quando a pergunta foi realizada, pois foi uma das primeiras a serem feitas; os atos passaram despercebidos no cotidiano escolar/profissional deles; ou pode existir algum tipo de negação desse problema, pois, ao tentar amenizar as práticas vivenciadas, ocorre a descaracterização do *bullying*, “é só implicância”, “só zoação”, “essa coisa mais veemente, não.”

Entre os participantes que declararam já terem presenciado práticas de *bullying* na escola, a maioria citou casos antigos, porém, ainda assim, uma quantidade significativa afirmou que ainda presencia tais situações atualmente: “Já presenciei em sala de aula, várias vezes”, “tem até em sala de aula”, “entre os alunos sim”, “Já, muitos casos”, “já, uma chegou até a chorar”, “sim, com certeza, (...) temos alguns casos, eu considero até poucos, mas o que não significa que não sejam graves.”, foram algumas afirmações.

Os casos citados foram predominantemente de apelidos e ofensas verbais, alguns poucos correspondiam às agressões físicas e à exclusão dos/as educandos/as em atividades do cotidiano escolar: “Tem um aluno que geralmente é um pouco excluído das atividades, outros ficam chamando ele de babaca, chato, “isso e aquilo”, e eu vejo que aquilo é uma constância”; “situações de menino levantando saia de menina, xingamento, implicâncias, este então é o que mais acontece.”, “são casos de provocação mesmo, pura agressão, de dar um empurrão do nada e chamar para a briga, xingar, ofender, puxar cadeira para o outro cair e botar apelido que sabe que o outro não gosta e fica encarnando, e vê que o colega não gostou, aí eles ficam

fazendo mais”; “foi com apelidos, a pessoa quer entrar na brincadeira e ninguém deixa ela brincar, há exclusão também”.

As práticas de *bullying* citadas pelos participantes são caracterizadas principalmente por ofensas verbais (apelidos) e de exclusão que expressam preconceitos, enfatizam, de forma negativa, características físicas e de personalidade dos alvos.

Os meninos que estavam atrás dela, estavam a chamando de Patinho Feio, e falando do cabelo, falando das características físicas dela. (Professora 4)

Um aluno do 5º ano, no ano retrasado, I., ele soube que tinha um menino na sala dele que era espírita e ele começou a bater nesse menino e disse que batia porque ele era espírita e ele não aceitava, e que ele tinha vontade de matar todos os espíritas, os negros e os *gays*.(...) várias pessoas da sala de aula se sentiram ofendidas porque se acharam nesse grupo que ele não gostava. (Professora 3)

uma lidera o grupo e fala para as outras: – Não deixa a fulana brincar. (...) ela é suja, tem piolho, não sabe brincar. (Técnico Administrativo 2)

crianças com apelidos desrespeitosos ou isolados porque eram de uma classe diferente do praticante. (Diretora)

Tem vários casos de que a criança é gorda, de que a criança tem cabelo assim e assado. (Professora 5)

Além do preconceito, um dos casos citados remete a uma questão grave de intolerância (racial, religiosa e homofóbica) por parte de um educando que, na época, tinha nove anos. Segundo a professora, a escola atuou de forma enfática para mudar essa situação, teve atitudes sistemáticas diretamente com o educando (conversas, orientações) e com sua família (que era adepta de uma religião que, segundo eles, defendia tais intolerâncias, justificando o comportamento de seu filho), bem como com os/as demais educandos/as (os ofendidos e agredidos). Os profissionais que atuaram no caso foram os que faziam parte da equipe gestora na época: a direção e a orientação educacional. Os demais, inclusive os/as professores/as, atuaram mais na sinalização/observação dos fatos: os/as professores/as abordavam o tema da valorização das diferenças na sala de aula, mas não especificavam em relação ao caso desse educando, confiando responsabilidade aos gestores para a resolução do problema. De acordo com a fala da participante, o estudante mudou muito seus pensamentos intolerantes, inclusive se tornou mais participativo em sala de aula, após a intervenção da escola, e, hoje, está “bem” no segundo segmento do ensino fundamental.

Os participantes, além de citarem os casos de *bullying* que já presenciaram, responderam o que foi feito pela instituição (e por eles) nesses casos, alguns também relataram as suas práticas cotidianas, na escola, que podem contribuir para a prevenção desse problema. Para a maioria dos casos (os que já ocorreram e os que ainda ocorrem), é relatado que o *diálogo* é e foi a melhor ferramenta de ajuda para lidar com essas atitudes. O diálogo também colaborou para o descobrimento de algumas situações de *bullying* na instituição.

Eu acabei *conversando* sobre *bullying* na sala em virtude desse episódio (...), as crianças começaram até a trazer outros episódios para a sala. (Professora 1)

Eu *conversei* com eles que eles podem pensar o que a gente quer, mas que a gente não tem o direito de falar e de magoar o outro. E é muito difícil trabalhar isso com criança porque criança é perversa e tem esse enfrentamento constante entre eles, ainda mais depois de determinada idade, mas a *conversa* foi bem tranquila. E, a partir daí, eu sempre *converso* com eles que na minha sala a gente precisa respeitar todo mundo, todas as diferenças, e que eu não quero presenciar nenhum tipo de constrangimento por parte de algum aluno. (Professora 2)

Nós *conversamos* com as crianças, *conversamos* com os responsáveis (...). Como a gente faz tanto trabalho de respeito às diferenças, essas questões tendem a diminuir, cada vez mais a gente sente essa diminuição e a aceitação de cada um do jeito que é e de respeito também. (Professora 4)

Aí a gente tenta *conversar*, mas, se notar que o problema está aumentando, está piorando, aí a gente recorre ao setor de orientação para ajudar. (Professora 5)

A J. (orientadora) *conversou* com a criança (o alvo), *conversou* comigo, *conversou* com o menino (o praticante), chamou os pais de ambos (...). (Professora 3)

Nós tentamos resolver de imediato, encaminhamos para o setor responsável (...), pode receber uma advertência (o praticante), os pais/responsáveis podem ser chamados e até, dependendo do caso, pode ser denunciado ao Conselho Tutelar. (Técnico Administrativo 1)

Nosso papel maior é promover, dentro da instituição, o *diálogo*, porque é através do *diálogo*, se aproximando e conhecendo a criança, tem como perceber se houve uma mudança de atitude e como essa criança está. E, quanto mais ela criar uma condição de confiança, ela vai se sentir mais à vontade para manifestar o que pensa. (Diretora)

De acordo com as falas dos participantes, todos demonstraram participação ativa, ao presenciar algum tipo de comportamento agressivo ou que atinge, de forma negativa, os estudantes. A maioria tenta abordar os/as educandos/as praticantes e conversar com eles/as; havendo a recorrência nas atitudes, eles encaminham os/as educandos/as aos setores que eles denominam de “responsáveis”, que são a direção da escola e o setor de orientação.

Geralmente, o diálogo entre a equipe escolar e os estudantes gira em torno da questão da empatia, de se colocar no lugar do outro para não cometer atitudes que não gostariam que praticassem com ele. “Aproveitei aquele gancho para conversar com toda a turma o porquê dele estar fazendo aquilo, que não pode tratar um colega daquela maneira, se eles gostariam que outros fizessem com ele a mesma coisa”; “a gente não pode fazer com o outro o que não quer que faça com a gente” ; “ –Você gostaria que fizesse isso com você?”; “Já pensou uma pessoa toda hora te agarrando, te beijando?”; “-Você não pode fazer isso com a amiguinha, porque você não gostaria! Ela te chama de bobo, feio?” , foram algumas abordagens já feitas com educandos/as citadas pelos participantes.

Alguns relataram que a abordagem por meio da empatia já trouxe bons resultados, auxiliou os/as estudantes a compreenderem que suas atitudes estavam inadequadas e poderiam agredir seus colegas, trazendo consequências graves para ambos. Porém tal abordagem necessita ser constante, “trabalho de formiguinha”, como foi dito por uma participante, a fim

de que a criança internalize as regras de convivência e respeito ao próximo e adquira consciência dos seus atos, bem como as possíveis consequências deles.

A abordagem utilizando a empatia precisa ser cuidadosa, pois, dependendo da forma como as coisas são ditas, a criança pode interpretar de forma equivocada e revidar de forma agressiva e desrespeitosa alguma agressão ou desrespeito que fizeram a ela. Ao perguntar para a criança o que ele te fez para você fazer isso com ele, abre margem para que, quando de fato alguém fizer algo que a desagrade, ela também poderá fazer o mesmo com a pessoa. Se uma agressão é considerada “aceitável”, quando há um aparente motivo para ela, a criança pode querer resolver seu problema com o uso da violência. Logo pode ocorrer uma tentativa de combater violência (ao se defender) com violência, o que contribuiria, conseqüentemente, para o aumento de casos violentos e até de *bullying* na instituição.

A maioria dos casos citados pelos entrevistados abordavam ações de enfrentamento ao *bullying*, porém somente quando ele já estava instalado. Aparentemente, não há uma prática de prevenção permanente específica contra o *bullying*, e as práticas de combate ocorrem de maneira isolada, quando algum caso é descoberto (seja pela observação/ presenciar o ato, seja por meio dos relatos dos/as estudantes.).

Além do diálogo, que utiliza principalmente a abordagem da empatia, os participantes alegaram que consideram como uma forma de prevenção ao *bullying* as abordagens (em sala de aula e outros espaços) sobre a valorização e respeito às diferenças e a todos, bem como o combate ao preconceito. Eles relataram algumas práticas e atividades que consideram importantes para a prevenção e também para o enfrentamento aos possíveis casos de *bullying*.

Foi questionado de que forma eles poderiam contribuir, em suas funções, para prevenção e o enfrentamento ao *bullying*. Muitos relataram atividades e ações que já realizaram com os/as educandos/as e práticas que já fazem parte da rotina deles com os/as educandos/as, como é o caso do diálogo e das orientações com as crianças.

Os assistentes de alunos relataram que suas ações são predominantemente pontuais e de observação dos diversos espaços da escola (recreio/ pátio e quadra, corredores etc). Agem de acordo com o caso que lhes aparece para ser resolvido, o que exige uma atitude imediata por parte deles, que, geralmente, são conversas para conhecerem a história completa e a versão de todos, antes de tomarem alguma atitude mais enfática. Nos casos que eles consideram mais complicados, contam com o apoio de outros setores da escola, como a direção e a orientação educacional.

Quanto aos professores/as, suas ações se baseiam, em sua maioria, em diálogos que abordam as questões do respeito, tolerância, valorização das diferenças e do combate ao

preconceito. Além disso, eles utilizam sua “figura de autoridade” para coibir ações desrespeitosas entre os/as educandos/as.

Uma das professoras disse que tenta ajudar os/as educandos/as a se conhecerem para poder valorizar cada um/a, contribuir para a elevação de suas autoestimas, pois, segundo ela, algumas crianças possuem o comportamento de agredir o outro como forma de demonstrar sua insegurança, precisando rebaixar o outro para se mostrar como alguém superior e de valor. Segundo Andrade (2009), o princípio da dignidade humana começa pela autoestima e pela própria valorização da pessoa, portanto uma prática educativa que contribua para a valorização do/a educando/a possibilitaria a sua própria compreensão como pessoa digna, importante e única. Essa prática auxiliaria, de forma implícita, para a prevenção das práticas violentas e de segregação que ocorrem no *bullying*.

Esta mesma professora destacou que é necessário muito diálogo, pois os/as educandos/as estão cada vez mais *intolerantes* com o próximo. “Eu noto isso mais neles hoje em dia, que eles são mais implicantes uns com os outros por qualquer coisa, é *tolerância zero*, a questão é essa e eu tento inibir essas coisas.” – afirmou.

Esse tipo de comportamento pode ser o reflexo da sociedade atual que está cada vez mais individualista e competitiva, conforme o modelo econômico contemporâneo, que segue a lógica dos privilégios para os que têm poder (os superiores), que pertencem a uma cultura dominante. O que não representa força e poder, segundo os parâmetros sociais considerados por essa cultura dominante, é vítima de discriminação. Se quisermos uma sociedade mais justa e menos preconceituosa, precisamos resgatar com nossos/as educandos/as os valores básicos/ mínimos para uma convivência mais harmoniosa, digna de respeito mútuo, como é o caso proposto pela ética civil, que considera a tolerância como um princípio colaborador para a constituição de relações mais humanas entre todos. (ANDRADE, 2009)

Para essa valorização da autoestima citada pelas professoras, são propostas atividades de autoconhecimento e de resgate de identidades, como, por exemplo, nas atividades como “autorretrato”, na qual o/a educando/a precisa olhar para si mesmo, buscando suas qualidades físicas e de personalidade, para expô-las aos demais da escola (colegas de classe, professoras e pais, em momentos de Mostra Cultural).

Uma professora relatou que, por trabalhar com literatura com os/as estudantes, a abordagem dos temas sobre o respeito ao outro e a convivência harmoniosa torna-se mais frequente. Faz parte do planejamento dessa área (literatura) a leitura de livros da literatura afro, bem como leituras sobre a questão do respeito e da formação do povo brasileiro. “(...) a gente trabalha todos aqueles outros que vieram como imigrantes e como houve a

miscigenação das raças e daí a grande diversidade nas características físicas e culturais dos brasileiros.” Essa questão colocada pela professora faz parte do Projeto Político-Pedagógico da instituição e do conteúdo da disciplina de literatura para os anos iniciais do ensino fundamental. A intervenção da escola deve ir além de uma compreensão de origens do povo brasileiro, das teorias de miscigenação e democracia racial, porém pode ser considerado um avanço em vista da abordagem superficial que era feita há pouco tempo pelas escolas. Além disso, é uma abordagem adaptada à faixa etária dos/as estudantes do primeiro segmento, utilizando uma linguagem clara e mais concreta para facilitação da compreensão das relações (entre pessoas/povos diferentes) por eles/as.

Outra questão que foi levantada pelos participantes é sobre a função da escola na contemporaneidade, alguns professores consideram a sala de aula e a escola em geral como um espaço privilegiado para o diálogo e que deveria ir além dos conteúdos básicos tradicionais. Para eles a aquisição de conteúdos deve estar em parceria com uma formação para a cidadania, e de acordo com uma professora, que atua no laboratório de informática,

you can talk about various relevant topics, not only sticking to the content, but these issues that permeate – the question of values, respect and *bullying* are here (...). I heard them a little because people perceive that many want to talk, but they don't have the moment. (Professora x)

O *bullying*, segundo essa profissional, é um tema importante que deve ser trabalhado de forma sistemática na sala de aula, por meio de atividades específicas sobre ele, e, nessas atividades, os diálogos sobre valores (como o respeito e a tolerância às diferenças) deveriam estar presentes. Essa mesma professora relatou que, no laboratório de informática, a questão específica do *bullying* já faz parte do planejamento para o 4º e o 5º anos do ensino fundamental, por conta de haver uma incidência maior de casos nessa faixa etária, alguns exemplos de atividades são visitas a *blogs* de prevenção, vídeos de pessoas que já sofreram *bullying*, criação de cartazes etc. E com o 1º, o 2º e o 3º anos a abordagem é feita indiretamente por meio da valorização do respeito ao outro, não há a nomeação ‘*bullying*’ para o conteúdo.

A participação da família foi levantada por alguns participantes que acreditam que a escola deve buscar parceria e apoio para lidar com as situações de *bullying* que surgem no cotidiano escolar. Além da intervenção contínua por parte da escola, quando há um caso sinalizado, a família deve tomar ciência do que está ocorrendo e, junto da escola, buscar soluções para o mesmo: “Eu acho que o *bullying* não é só da escola, tem que ser um trabalho integrado da escola com a família. É ilusão achar que a escola sozinha dá conta.” – disse uma professora.

Em relação aos técnicos administrativos, segundo suas falas, há uma carência de funcionários na instituição para acompanhar as crianças no recreio, por isso eles são deslocados de suas funções (trabalham na secretaria escolar) para fazer esse acompanhamento. E é nesse momento que eles presenciam alguns conflitos entre os/as estudantes. Para lidar com o *bullying* e demais situações conflitantes entre os/as educandos/as, eles disseram que não tiveram nenhum preparo específico, mas utilizam o bom senso e a razoabilidade para lidar com as situações que aparecem, usam o diálogo para entender e solucionar o caso, mas, na maioria das situações, quando não existe um consenso (solução, para eles), eles encaminham os/as educandos/as para o setor de orientação educacional ou para a direção, dependendo de sua gravidade e recorrência.

Quanto à equipe gestora (orientação educacional e direção), seu papel no combate e prevenção ao *bullying* está direcionado ao apoio aos demais profissionais da escola (professores etc) bem como em gerir projetos que contribuam para a abordagem desse tema, incluindo o Projeto Político-Pedagógico da instituição. “Contribuir trabalhando junto com todas as equipes desenvolvendo um projeto político-pedagógico (...), o *bullying* apareça como algo importante a ser encarado e trabalhado por todos os profissionais da escola” – afirmou a diretora. Além disso, ela contribuiria corroborando todas as condições para que o projeto acontecesse na escola, como a criação de espaços para essa discussão, o envolvimento dos profissionais e a disponibilização de recursos materiais para este fim.

Dessa forma, pode-se concluir que a orientação educacional, além de participar das atividades estipuladas pelo projeto pedagógico (incluindo a realização dos projetos citados pela equipe gestora), atuaria conforme os princípios fundamentais da orientação educacional: ouvindo a comunidade escolar, orientando os/as educandos/as, professores/as e famílias. E também propondo alternativas junto a todos os envolvidos, nas situações em que o *bullying* já se encontra presente, também nas ações de prevenção, junto à equipe escolar, famílias e educandos/as.

Ao serem questionados sobre quais profissionais deveriam estar diretamente ligados às ações de prevenção e combate ao *bullying*, a maioria dos participantes acreditam que *todos* na escola devem contribuir de alguma forma, de acordo com suas funções e possibilidades, para a prevenção e o enfrentamento desse problema: “Trabalho intensivo e efetivo de todos” – afirmou uma professora. Porém há uma prevalência em afirmarem que os/as professores/as (por suas formações acadêmicas e passarem mais tempo com as crianças na escola) seriam talvez os/as mais preparados/as e disponíveis para a abordagem do tema em sala de aula, seguidos dos profissionais com formação específica e que atuam em alguns setores da escola,

como a coordenação pedagógica, a orientação educacional e a direção. Os demais profissionais trabalhariam principalmente na observação e indicação dos casos, atuando de forma “mais pontual”.

Esse panorama das ocupações de cada integrante da equipe escolar em uma função para o enfrentamento e combate ao *bullying*, foi colocado como uma alternativa entre tantas realidades escolares no Brasil. Nem todas as escolas possuem todos os setores como é organizada essa instituição, a forma como eles consideraram que deveriam ser dividida as medidas de enfrentamento e prevenção foi baseada na realidade atual da instituição e não pode ser utilizada como regra para as demais realidades escolares. Mas é necessário destacar que, embora esse estudo seja um recorte da realidade educacional brasileira, esta pesquisa tende a contribuir como porta para o diálogo sobre o tema nas demais instituições de ensino.

As ações de prevenção e enfrentamento ao *bullying* consideradas como ideais pelos participantes da pesquisa é o que já ocorre na instituição, mas, mesmo assim, os casos ainda aparecem. Esta pesquisa não tem o propósito de estipular alguma solução ideal para o *bullying*, mas, sim, de promover uma reflexão sobre como este se configura em uma determinada realidade escolar, específica da instituição pesquisada e, a partir disso, contribuir para a sistematização de um trabalho específico sobre a temática nessa escola.

Portanto fica evidente que todos (considerando a parcela da equipe escolar que participou da pesquisa – onze profissionais) acreditam que têm um papel importante na instituição para lidar com essa problemática, mas ainda falta uma sistematização, a inclusão desse tema no projeto político-pedagógico da instituição, talvez por ele ser “recente” na história da educação brasileira, talvez pelo ‘receio’ da escola em admitir que exista tal problema na instituição, entre outros. São muitos os motivos possíveis, porém não cabe, nesta pesquisa, buscar os motivos que existem para a ausência dessa discussão na escola de forma sistemática, mas, sim, propor que ocorra essa abordagem, contando com a participação de toda a comunidade escolar.

6.1.5 A atuação da orientação educacional

Muitos participantes colocaram como sugestão para um produto desta pesquisa a criação de um projeto que integrasse todos na escola para a discussão sobre o *bullying*, a fim de que este fosse prevenido e enfrentado, no qual a direção e a orientação educacional (equipe gestora) estariam à frente desse trabalho, integrando e permitindo a participação de todos. Esta pesquisa permitiria colaborar para a criação desse projeto, para isso, busquei informações sobre como a orientação educacional da instituição, em parceria com a direção (assessorando-

a, conforme uma de suas atribuições) atua, nesse momento, sobre o *bullying*, e como ela pode propor novas formas de atuação frente a essa temática.

De acordo com as informações relatadas pela orientação educacional da instituição e os demais participantes da pesquisa, atualmente, o setor de orientação não está realizando nenhum projeto específico sobre o tema, mas, sim, tem atuado nos casos pontuais que aparecem. Dessa forma, fica evidente que a prevenção ao *bullying* não ocorre, mas, sim, o enfrentamento, de acordo com a demanda apresentada. Já existiu o projeto “*Bullying-atividades integradas*”, na instituição, promovido por esse setor, mas, no momento, ele não está sendo realizado, pois, segundo os/as participantes, eles abordam, atualmente, em seus projetos, temas mais gerais que perpassam pela temática do *bullying*, como o respeito às diferenças, a tolerância e o combate ao preconceito.

A orientação educacional realizou, recentemente, um projeto que também abordava a temática do *bullying*, o “Diga não à violência”, no qual era enfatizada a diferença que existe entre os atos violentos considerados corriqueiros do dia a dia e o *bullying*. Mas esse projeto também não se encontra em exercício, devido à extensa demanda de outros tipos de trabalho que o setor desenvolve. Portanto a criação de um projeto integrador, que não ficasse somente “nas mãos” dos/as orientadores/as seria uma solução para essa problemática exposta pelos participantes.

A orientação educacional também relatou que poderia criar parcerias entre os projetos que já existem no setor e nos demais setores da instituição e esse novo projeto específico sobre *bullying*. O setor tem um projeto sistemático que é o de “Representantes de turma” com o 4º e o 5º anos, a sugestão é que eles possam colaborar com o projeto, ouvindo os/as educandos/as e observando, em variados espaços e momentos do dia letivo (recreio, quadra etc), as práticas de *bullying* e, junto com a orientação do setor (atuando como mediadora), propor ações de enfrentamento dessas ações, como campanhas informativas no recreio, entre outros.

Uma questão colocada pela orientação educacional da instituição é a dificuldade em conseguir espaço para discutir essa questão na escola, conseguir um momento para conversar com os/as educandos/as, em sala de aula, sobre o assunto. A demanda de conteúdos das disciplinas básicas bem como de avaliações é extensa, muitas vezes, não há tempo disponível para essa discussão. Ao mesmo tempo em que todos os profissionais consideram importante essa abordagem, não há espaço para que eles mesmos possam fazê-la. Talvez, mudanças no Projeto Político-Pedagógico sejam necessárias em caráter de urgência, pois, se este tema fizesse parte dos conteúdos sistemáticos da instituição, ele seria abordado de forma contínua e

obrigatória, possibilitando /permitindo a criação de espaços/momentos para essa discussão. A escola estaria de acordo com o seu documento institucional norteador e de maior importância, atenta para as questões atuais importantes que ocorrem nas escolas e que podem contribuir negativamente para a formação de seus/suas estudantes, seja no nível de interferir negativamente na aquisição de conteúdos escolares, seja na formação de cidadãos que não respeitam seus semelhantes/diferentes. A escola sempre cumpre uma função pedagógica, uma função educadora. Qual a educação que uma escola que ainda não aborda a questão do *bullying* está gerando para seus/suas estudantes? Que valores estão implícitos nessa ausência de abordagem?

Os profissionais têm a consciência de que é necessária e importante a abordagem do tema na escola, mas, por conta da estrutura escolar, ainda encontram muitas dificuldades para fazê-la. Mas, enquanto mudanças maiores institucionais ainda não ocorrem, o que de fato é possível fazer para amenizar as questões que envolvem *bullying*, atualmente, nesse cenário específico pesquisado?

Tanto a orientação educacional quanto a direção da instituição se colocaram disponíveis para contribuir nas ações de prevenção e enfrentamento do *bullying*. Elas afirmaram que já atuaram em diversos casos, utilizando o diálogo com os/as educandos/as e suas famílias, e isso contribuiu para que não se desenvolvessem casos mais graves e extremos de *bullying*, como muitos conhecidos. A sinalização precoce das ações de *bullying* e de atitudes que podem vir a se configurar um caso de *bullying*, bem como a faixa etária dos estudantes do primeiro segmento, contribuem para ações mais efetivas de enfrentamento ao problema.

Para além de conversas, creio que o diálogo racional proposto pela ética civil de Cortina (1996), poderia ser uma estratégia pedagógica utilizada pela equipe gestora e pela orientação educacional como meio de articular todos da comunidade escolar para uma busca de valores mínimos essenciais para a construção de uma convivência digna e justa por todos na instituição educacional.

Acredito que a escuta de diferentes ideias e concepções/percepções de *bullying* e como se dão as relações nesse espaço escolar possibilita a abertura para um diálogo que busca um consenso entre todos, sobre o que é considerado importante e essencial para a formação de educandos/as cidadãos/ãs tolerantes e participativos no enfrentamento das práticas preconceituosas e discriminatórias de valor.

Outra questão que foi sinalizada pela orientação (e também pela direção) é a banalização que o *bullying* vem sofrendo. Na realidade, é a falta de conhecimento sobre o assunto que possibilita certas generalizações do tipo: “tudo é *bullying*”. Elas relatam que,

nesse projeto, é necessário realizar formações para os profissionais que não possuem cursos específicos nessa área. Além disso, é importante realizar atividades como campanhas e palestras informativas sobre o tema para todos, mas, principalmente, para os/as estudantes e responsáveis. Muitas vezes, elas já foram solicitadas para resolver questões que os estudantes e os responsáveis denominaram de *bullying*, mas elas não consideraram que seria um caso de violência sistemática entre os educandos (um caso de *bullying*).

Atualmente, a equipe gestora declarou não conhecer nenhum caso de *bullying* que esteja acontecendo na escola.

6.2 As percepções de *bullying* pelas famílias dos/as educandos/as

6.2.1 Perfil dos participantes

As famílias que participaram da pesquisa foram as dos/as educandos/as que também contribuíram para este trabalho. Apesar de dezenove responsáveis terem concordado com a participação de seus/suas filhos/as na pesquisa, somente onze devolveram preenchido o questionário aplicado para a coleta de dados. Em relação aos responsáveis ausentes na pesquisa, nenhum devolveu a autorização negando sua participação por escrito, eles simplesmente não deram nenhum retorno.

A média de idade dos responsáveis é de quarenta anos, e todos moram na Zona Norte do Rio de Janeiro, com predominância na região conhecida como Grande Méier.

A escolha por ouvir também as famílias dos/as educandos/as foi devido ao trabalho que o setor de orientação desenvolve com esse segmento da comunidade escolar. Como uma de suas atribuições, a orientação atua como mediadora da relação entre família e escola, portanto ouvir os responsáveis seria essencial para se descobrir o que eles pensam sobre o *bullying* e sobre a instituição de ensino frente a essa realidade. Quais as contribuições das famílias para a elaboração de medidas de prevenção e enfrentamento ao *bullying* que poderiam ser realizadas pela escola?

Porém, devido às limitações do instrumento utilizado para a coleta dos dados com os responsáveis – questionário –, as informações foram adquiridas de forma mais sintetizada. Além disso, como o instrumento foi entregue para ser preenchido fora do ambiente pesquisado e com alguns dias para sua devolução, os pesquisados poderiam consultar, por outros meios, as informações solicitadas.

6.2.2 Perfil da escola atribuído pelas famílias

No questionário aplicado aos participantes, foi solicitado que eles dissessem quais as

três características que eles acreditavam ser as essenciais em uma boa escolha. As respostas variaram, visto a possibilidade de infinitas escolhas, já que a pergunta exigia uma resposta livre. Porém a maioria dos responsáveis relatou que as três características mais importantes de uma boa escola estão relacionadas aos seguintes aspectos: a qualidade de ensino, a formação/capacitação/atuação dos profissionais da escola e a integração de toda a comunidade escolar, em especial, a relação entre família e escola. Outras características abordadas estavam relacionadas às questões da segurança, currículo, contextualização dos conteúdos, socialização, organização e administração de qualidade.

Entre os participantes, nove relataram que a escola em que seu/sua filho/a estuda possui tais características consideradas ideais: “os professores do meu filho são excelentes, não tenho que reclamar”; “os professores são ótimos, o ensino é bom, e a segurança é boa.”; “os professores do meu filho são excelentes, sempre que procuro a escola me sinto acolhida”; “o colégio é maravilhoso”, “acredito muito nos fundamentos (da escola)”, foram algumas justificativas apresentadas por responsáveis.

Quanto aos responsáveis que não viam na escola as características ideais para eles, foram citadas as seguintes justificativas: “creio que a falta mais efetiva dos pais no planejamento e execução pedagógica”, “sinto falta de atividades que deem autonomia e reflexão crítica ao aluno.”

De acordo com as ideias apresentadas pelos responsáveis, uma escola, para ser considerada ideal, precisa estar atenta para questões essenciais, como a qualidade do ensino e a formação dos seus profissionais, ambas estreitamente ligadas: só pode haver uma educação de qualidade, se seus profissionais estão capacitados para isso. Essa abordagem justifica a importância de se realizar uma formação específica para os profissionais da instituição sobre a temática do *bullying*, conforme descrito na análise da equipe escolar. É necessário que todos os profissionais da escola estejam aptos para lidar (de acordo com sua função e possibilidade) com os possíveis casos de *bullying* que possam ocorrer, bem como com as ações de prevenção. Uma escola sem *bullying*, sem violência, é mais capaz de proporcionar um ensino de qualidade aos seus/suas educandos/as, já que eles/as estarão seguros/as e acolhidos/as e não teriam que enfrentar questões que desviam suas atenções do principal objetivo da escola: sua formação acadêmica e cidadã.

Em relação à integração da família e escola, acredito que esta é uma função que cabe a todos na instituição, mas, em especial, ao setor de orientação educacional (conforme uma de suas atribuições), que atuaria como um mediador dessa parceria. E, no caso específico dos casos de *bullying*, a orientação, além de contribuir junto aos educandos/as, poderia também

ouvir as demandas dos responsáveis e atuar junto às famílias dos praticantes e dos alvos de *bullying*. Além de trabalhar com os demais educandos/as e suas famílias, no que diz respeito à promoção de atividades preventivas e de informação sobre o *bullying*, como encontros e palestras com profissionais especializados em momentos como reuniões de responsáveis ou Mostra Cultural, Dia da Família etc, bem como sua atuação em sala de aula.

A forma como o/a educando/a se sente na escola também foi questionada em uma das perguntas do formulário, a maioria dos responsáveis afirmaram que seus/suas filhos/as se sentiam: felizes, seguros/as, protegidos/as, aceitos/as, valorizados/as e capazes. Alguns afirmaram também que seus/suas filhos/as se sentem acolhidos/as e reconhecidos/as.

Em contrapartida, demonstrando sentimentos negativos, dois responsáveis alegaram que seus/suas filhos/as se sentem infelizes, inseguros/as/desprotegidos/as e não aceitos/as. Estes dois educandos participaram da pesquisa na discussão que ocorreu sobre *bullying* no grupo focal e expuseram as situações ocorridas na escola que poderiam justificar tais sentimentos. Essas questões serão expostas mais adiante, na análise crítica sobre as percepções do/as educandos/as sobre *bullying*.

6.2.3 As percepções sobre *bullying*

Quando questionados se seus/suas filhos/as já haviam sido desrespeitados por algum/s colega/s na escola, os responsáveis se mostraram divididos: seis alegaram que eles/as já haviam sido desrespeitados/as, e cinco disseram que seus/as filhos/as nunca foram desrespeitados/as. Os responsáveis relataram os casos:

Pois teve um ano que um colega maior que ele estava ameaçando ele, várias vezes, foi onde que o pai dele teve que ir até o colégio para resolver, ele conversou com a diretora e foi resolvido. (Responsável de um educando)

Em 2014, houve um caso de *bullying*, mas a escola foi excelente e fez tudo para ajudar e ajuda. (Responsável de uma educanda)

Várias vezes. Com o mesmo colega e outras crianças. Ela sempre procura resolver com os professores ou com o setor de orientação. (Responsável de uma educanda)

Desde o primeiro ano, ele relata algumas atitudes nesse sentido (agressões físicas e verbais). Todas foram conversadas em casa, e nós nunca incentivamos a violência. A última foi empurrada na escada e teve a bermuda arriada pelo colega. Algumas vezes, a coordenação e o setor de orientação resolveram. (Responsável de um educando)

Ao serem questionados se seus/as filhos/as também já desrespeitaram algum/s colega/s, os responsáveis também se apresentaram divididos, pois cinco relataram que eles/as nunca desrespeitaram, e seis disseram que eles/as desrespeitaram algum/s colega/s em determinada situação: “Estava botando apelido”, “chamou a amiga de gorda várias vezes”, foram alguns exemplos de desrespeito ao outro, citados pelos responsáveis.

Em relação a essa situação, os responsáveis disseram que atuaram junto à escola na condução dos casos, no que diz respeito à orientação dos/as seus/as filhos/as para uma convivência entre todos sem o uso da violência, por meio do diálogo entre escola/ famílias e família/filhos/as. E relataram que todos os casos foram resolvidos.

Todos os responsáveis declararam já terem ouvido falar sobre o termo *bullying*, principalmente pelos meios de comunicação de massa (jornais impressos e televisivos, programas de TV diversos, internet, redes sociais etc). A escola foi mencionada por seis participantes.

Segundo os responsáveis participantes, o *bullying* é caracterizado por situações agressivas (verbais, físicas e/ ou emocionais) que ocorrem de forma repetitiva contra um ou mais colegas. Tais situações representam um desrespeito ao outro, e esse outro se sente humilhado e desrespeitado, ofendido. Muitas vezes, o *bullying*, para eles, é “mascarado” como “brincadeiras inocentes”. Alguns exemplos de práticas violentas de *bullying* foram: xingamentos, apelidos ofensivos, socos, empurrões, tapas, ameaças, exclusão, deboche, racismo, comentários depreciativos e preconceitos diversos.

De acordo com esses dados, aparentemente, os responsáveis dos/as educandos/as apresentam um conhecimento prévio que está de acordo com as definições/conceitos e características do *bullying*, segundo as pesquisas sobre o tema. E, mais uma vez, aparece a relação entre as práticas violentas do *bullying* com as brincadeiras inerentes à infância, porém, no caso dos responsáveis, eles souberam fazer a distinção entre ambas situações. Vale ressaltar que, devido ao instrumento utilizado, eles poderiam ter pesquisado sobre a temática para responder às questões.

Ao serem questionados se eles acreditavam haver práticas de *bullying* na escola de seus/suas filhos/as, nenhum participante negou que elas existam. Sete relataram acreditar que tenha *bullying* na instituição, e quatro disseram não saber se existem ou não tais práticas violentas.

A maioria dos responsáveis acredita que exista *bullying* na instituição, alegaram que, como a escola é um ambiente propício à convivência entre diversos tipos de pessoas, ou seja, onde as diferenças estão presentes, geralmente os conflitos se tornam naturais. Esses responsáveis não citam casos específicos que tenham ocorrido na escola, suas justificativas são baseadas em suposições: “pelo grande número de alunos pertencentes a diferentes estruturas familiares”; “sempre ocorre em escolas pelo fato de ter vários alunos com diversas características e serem diferentes”; “Sempre houve e sempre haverá. Muitas culturas e identidades convivendo juntas, geralmente sempre gera situações conflituosas”; “embora

nunca tenha ocorrido algum caso concreto, pela dimensão da escola, acredito que possa ocorrer”. Um responsável afirmou que seu/sua filho/a nunca relatou algo parecido com *bullying* que tenha ocorrido na escola, por isso disse não saber se existe ou não essa prática.

Dois responsáveis relataram que seus/suas filhos/as já foram alvo de *bullying*; “meu filho passou por isso: “cabeção” e isolamento no recreio”; “minha filha sempre reclama de algum colega que fica colocando apelidos feios que a ofendem.”.

De acordo com os relatos dos responsáveis, aparentemente, o tipo predominante de *bullying* que ocorre na instituição é o indireto, aquele que corresponde às práticas de isolamento social, exclusão. E as formas de violência cometidas são, principalmente, a verbal e simbólica, com o uso de provocações verbalizadas e a utilização de apelidos pejorativos e ofensas contra o alvo.

6.2.4 Percepções sobre *bullying* e preconceito

Quanto à relação entre *bullying* e preconceito, todos disseram que consideram o *bullying* como uma expressão do preconceito. Inclusive, na definição do *bullying*, alguns participantes já relacionaram esses dois conceitos: “Situações em que características como raça, cor, tipo físico, são objetos de comentários depreciativos e etc, e preconceitos diversos, principalmente religiosos e orientação sexual”; “exemplo: palavras preconceituosas”; “racismo, apelidos que ofendem, deboche, preconceito.”

Os responsáveis justificaram suas opiniões, relatando que, geralmente, o que não é consenso entre a maioria, o que para eles pode ser considerado como “o diferente” é tratado de forma preconceituosa e desrespeitosa. Eles relatam que o *bullying* pode ocorrer por meio da utilização de expressões preconceituosas, que demonstram um juízo de valor pejorativo, bem como o tratamento ao outro através de apelidos.

Sempre é demonstrado pelas características que a criança possui. Ex: gordinho, dentuço. (Responsável)

Porque são pessoas que não sabem lidar com as diferenças. (Responsável).

Dependendo do contexto pode ser sim, o negro, o deficiente, o menos favorecidos, entre outros, podem sofrer preconceito/*bullying*. (Responsável).

Geralmente, a atitude preconceituosa começa, quando há algum ligado à característica física e/ou de personalidade do indivíduo que é integrante do grupo. (Responsável)

Quando a criança é negra, já acham que ela é feia, burra, favelada e que não deve fazer parte do seu grupo. (Responsável).

Muitas vezes sim, o preconceito com os gordos, homossexuais, negros, nós vemos muitos casos destes, até mesmo dentro da escola. (Responsável).

A intolerância e o desrespeito às diferenças também foram mencionados pelos

participantes como uma das formas de apresentação do *bullying*.

6.2.5 As percepções das ações da instituição escolar frente ao *bullying*

Ao serem questionados se a instituição de ensino em que seus/as filhos/as estudam realiza ações de prevenção e enfrentamento do *bullying*, nenhum participante negou, ou seja, dez disseram que a escola promove tais ações, e um não soube dizer se elas ocorrem ou não.

Os responsáveis justificaram suas respostas, relatando que o assunto é abordado, em sala de aula, pelos/as professores/as, incluindo atividades (como campanhas) realizadas pelos próprios/as educandos/as. Além disso, eles disseram que a escola já promoveu palestras e reuniões de pais sobre o assunto, voltadas especificamente para o esclarecimento das famílias sobre essa temática, embora nem todos pudessem ter participado, por isso nem todos relataram, anteriormente (na pergunta sobre onde eles “ouviram falar” sobre *bullying*, p.128), que a escola foi o meio pelo o qual eles obtiveram conhecimento sobre o tema.

Mais uma vez, os responsáveis abordam a importância da capacitação dos profissionais da escola sobre o *bullying*. A maioria relata que existe uma preocupação dos profissionais em estarem atentos para essa questão e para possíveis práticas de *bullying* que pode ocorrer na escola. Os professores, o setor de orientação e a direção, segundo os participantes, atuam de forma efetiva, quando existe algum caso de *bullying*, principalmente por meio da utilização do diálogo com os/as educandos/as: “os professores sempre falam do assunto em reunião de pais”; “Fui muito ajudada pelo setor de orientação e pela direção”; “eu mesma já parei para ler cartazes muito interessantes no setor de orientação e os professores também falam com os alunos”; “os professores que estão relacionados com o setor de orientação (atual na abordagem do bullying)”, entre outras justificativas.

Um dos participantes relatou que esta própria pesquisa é uma forma de abordagem preventiva e de enfrentamento do *bullying* pela instituição. O participante percebeu que esta pesquisa pode contribuir, de alguma forma, para a instituição de ensino, conforme o propósito de sua realização, embora eu não tivesse explicitado todos os objetivos desta para esse segmento pesquisado.

Quanto aos profissionais que devem atuar diretamente com a prevenção e o enfrentamento do *bullying* na instituição, a maioria dos participantes alegou que todos os profissionais que têm contato com os/as educandos/as deveriam contribuir de alguma forma para a concretização dessas ações. A maioria destacou a importância do trabalho, principalmente dos/as professores/as, das orientadoras educacionais, da coordenação pedagógica e da direção: “todos, mas principalmente os que lidam com a parte

comportamental (setor de orientação)”; “as orientadores educacionais, professoras e coordenação”; “todos (...), mas principalmente a direção”, foram algumas justificativas.

A última pergunta abordava se eles consideravam importante a participação das famílias para a prevenção e o enfrentamento do *bullying* na escola, e a maioria concordou que suas participações fazem parte desse processo educacional. A maioria justificou suas respostas, relatando que a família é a instituição mais importante e que é a partir dela que o/a educando/a constrói suas bases de valores e de educação, bem como sua cidadania.

Alguns responsáveis relataram que possuem o costume de dialogar com seus/as filhos/as sobre a importância de se respeitar o próximo e conviver com as diferenças: “Os pais precisam lidar e ter uma comunicação com os seus filhos e ter conhecimento sobre o assunto”; “Devo orientar meu filho a respeitar e aceitar as diferenças nos outros. Também digo a ele que deve ser respeitado em suas diferenças.”; “devemos orientar o respeito ao próximo sempre”; “ela tem que ensinar a criança a respeitar o próximo.”; “dando explicações de como devemos tratar os colegas e também dando apoio no caso do *bullying* acontecer.”

Os responsáveis também destacaram a importância de se ter uma instituição de ensino que esteja aberta ao diálogo com as famílias, que busque e promova a interação entre escola e família. Essa parceria entre a instituição de ensino e as famílias dos/as seus/as educandos/as, segundo eles, seria benéfica do ponto de vista específico do *bullying*, pois ambas atuariam em conjunto: a família seria comunicada sobre possíveis casos de *bullying* e receberia orientações da escola, bem como a escola contaria com a colaboração dos familiares dos alvos e dos praticantes (e também das testemunhas) para apoiarem a realização das possíveis estratégias elaboradas em conjunto por ambas, para o enfrentamento das práticas de *bullying*. Para isso, os participantes realçam a necessidade e a importância do **diálogo** entre todos na instituição de ensino.

6.3 As percepções de *bullying* pelos/as educandos/as

Nessa etapa da coleta de dados, foi realizado um grupo focal com dez educandos/as de duas turmas do 5º ano do ensino fundamental. Para a realização da técnica, foi necessário um encontro, de acordo com a disponibilidade/agenda dos/as educandos/as (um dia em que não havia avaliação ou lançamento de conteúdo novo) na escola.

O encontro teve a duração de, aproximadamente, 1h e 30min e foi dividido em momentos:

1- Introdução: explicação dos objetivos do encontro e das regras, para que todos pudessem expor suas opiniões de forma organizada;

2- Rodada de aquecimento: houve um exercício de como seria a realização do grupo focal, com a utilização das regras estabelecidas anteriormente. Nessa rodada, cada participante tinha que dizer seu nome, sua turma e duas características positivas e negativas sobre si. Posteriormente, foi pedido que os participantes dissessem o que gostavam de fazer em seus momentos de lazer fora da escola, a fim de elaborarmos um perfil dos participantes;

3- Perfil da turma e suas relações: os participantes responderam questões referentes à dinâmica das relações entre eles na escola, como, por exemplo, sobre as características das turmas, os grupos nos quais eram divididas as turmas e como eram os relacionamentos entre os/as educandos/as.

4- Os conflitos das turmas/ o *bullying*: os/as educandos/as relataram as situações conflituosas entre eles que ocorrem no cotidiano escolar, inclusive alguns casos de *bullying*.

5- Relação entre *bullying* e preconceito: os participantes relataram sobre o que consideram como sendo práticas de *bullying* e quais as relações dessas práticas com o preconceito, bem como expuseram algumas definições sobre os termos.

6- Encerramento e despedida: nesse momento, encerrou-se a discussão e houve o devido agradecimento pela participação dos/as educandos/as. Estes expressaram suas opiniões sobre o encontro.

Durante a realização do grupo focal, todos os participantes demonstraram estar de acordo com as suas participações nele e colaboraram, de forma significativa, para o bom andamento da atividade, de acordo com o esperado devido à faixa etária.

6.3.1 Perfil dos participantes

O grupo de educandos/as era composto por seis meninas e quatro meninos, com idades entre nove e doze anos. Todos/as estudavam na escola, desde o primeiro ano do primeiro segmento do ensino fundamental, porém nem todos sempre estiveram nessa mesma turma. Uma educanda foi repetente do 4º ano e estava nessa nova turma, desde o ano passado; outra participante também entrou na mesma turma, há dois anos, quando pediu transferência para o turno da manhã.

Ao serem pedidas duas características positivas e negativas de suas personalidades, os participantes apresentaram um pouco de dificuldade para falarem a respeito de si mesmos. Apesar de eles demonstrarem estar à vontade, neste ponto, tiveram dificuldades. Acredito que essas atitudes podem representar um estranhamento pela abordagem que foi feita, pois aparentemente, são poucos os momentos em que, na escola, eles podem falar sobre si mesmos, devido à intensa rotina de estudos.

A característica positiva predominante dos participantes é “feliz” (seis educandos/as); outras qualidades destacadas foram: “responsável”, “confiante”, “pontual”, “bondoso”, “carinhoso”, “fofa”, “segura”, “desenho bem” e “danço bem”. Os educandos/as demonstraram mais dificuldade em relatar as suas qualidades do que seus defeitos. Um educando não conseguiu responder às perguntas.

Em relação às características negativas, os/as educandos/as conseguiram expressar melhor os aspectos de sua personalidade e citaram várias características, tais como: “chata/chato” (três educandos/as), “atrapalhada/desastrado” (cinco educandos/as), “ciumenta” (duas educandas), “irritada/ me irrita facilmente” (dois educandos), “desorganizada” (uma educanda), “implicante” (uma educanda), “barraqueira” (uma educanda), “falar muito/falar alto” (três educandos/as).

Quanto às atividades de lazer realizadas fora da escola, foram citadas pelos/as educandos/as as seguintes ações: ouvir música (quatro educandos/as), dançar/ mexer no celular e no computador/ comer (três educandos/as), estudar, dormir, desenhar e jogar *videogame*.

O quadro, a seguir, sintetiza as informações correspondentes ao perfil dos/as educandos/as pesquisados.

Tabela 4 – Perfil dos/as estudantes participantes da pesquisa

NOME	CARACTERÍSTICAS POSITIVAS	CARACTERÍSTICAS NEGATIVAS	O QUE GOSTA DE FAZER EM SEU TEMPO LIVRE
Araci Leri	Pontual /Responsável	Falar alto/ Falar sem pensar	Estudar/ Ouvir música
Gisele	Feliz/ -	Atrapalhada/ -	Dançar/ Comer
Wanessa	Feliz/ -	Chata/Barraqueira	<i>Aula de Hip Hop e Jazz</i>
Jupi	Confiante/ Anime	Medroso/ Se irrita facilmente	Mexer no computador/ Ouvir música
Carlos	Bondoso/ Carinhoso	Desastrado/ Chato	Mexer no computador e no celular
Irvin	Desenha bem/ Confiante	Falar muito/ Desastrado	Desenhar/ Jogar <i>Videogame</i>
Gemima	Segura/ feliz	Ciumenta/ Desorganizada	Comer/ Dormir
Aretta	Feliz/ Dança bem	Muito irritada/ Falar alto	Dançar/ Mexer no celular
Leslie	Feliz/ Fofa	Atrapalhada/ Ciumenta	Ouvir música/ Baixar do <i>Youtube</i>
Israel	Não falou	Não falou	Ouvir música/ Mexer no celular

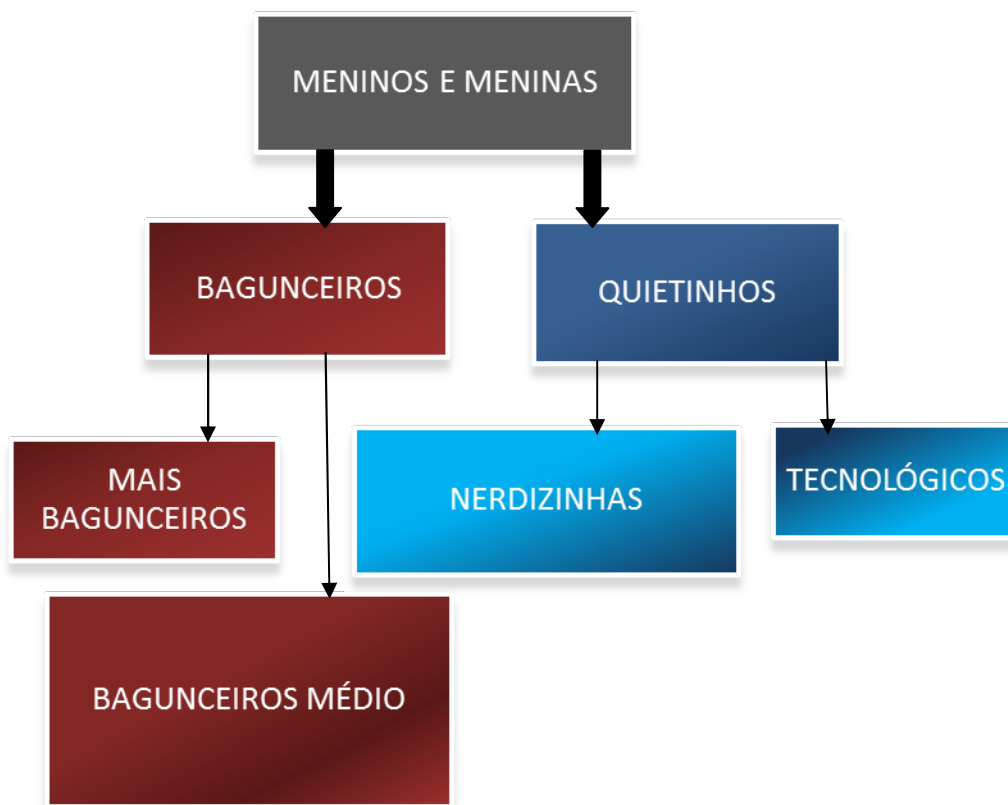
As diversas características pessoais citadas dos/as educandos/as corroboram a afirmação de que a escola é um espaço de heterogeneidade, conforme a própria instituição havia mencionado em seus documentos, como o Projeto Político-Pedagógico, e pelas falas dos profissionais. Essas características representam um dos aspectos relacionados à heterogeneidade no espaço escolar, existem outras questões que estão associadas à escola como espaço de diferenças. Todo espaço social é caracterizado pelas diversas identidades e personalidades que o compõem, com suas similaridades (afinidades) e diferenças (personalidades individuais), e a instituição pesquisada também se apresenta como um espaço social marcado por esses aspectos: as semelhanças e as diferenças entre os/as educandos/as.

6.3.2 Perfil das turmas e suas relações

Ao serem questionados se suas turmas eram divididas em grupos, de acordo com as características dos/as seus/as educandos/as, alguns participantes se posicionaram, afirmando que existem alguns grupos distintos. Inicialmente, de forma simplista, uns/umas afirmaram que existem os grupos “dos bagunceiros” e dos “quietinhos”, em uma turma; e os grupos “das meninas” e “dos meninos” na outra turma. Após alguns questionamentos sobre o que seriam os “bagunceiros” e “os quietinhos”, os/as educandos/as começaram a discutir entre si e perceberam que, na realidade, existem mais grupos nas turmas (subgrupos), que se dividem dentro desses quatro maiores grupos (quietinhos/bagunceiros – meninas/meninos).

Os subgrupos que os participantes destacaram foram: “nerdizinhas”, caracterizado especificamente por meninas consideradas as “mais inteligentes” da sala; “os tecnológicos”, composto principalmente por meninos que gostam de tecnologia, de jogos (computador, *videogame*, entre outros aparelhos eletrônicos/tecnológicos) e animes; “os bagunceiros”, composto por meninos e meninas muito falantes e que brincam durante as aulas, segundo eles/as, são os “bagunceiros médio”; por fim, existe o grupo dos “mais bagunceiros”, que é caracterizado pela presença tanto de meninos quanto de meninas que, além de serem muito falantes, são agitados/as, fazem brincadeiras em momentos inoportunos, não prestam atenção nas aulas e, por vezes, desrespeitam os/as colegas e os/as educadores/as. No esquema a seguir, são expostos os grupos citados pelos/as estudantes.

Figura 1 – Esquema de características auto-identificadas dos educandos/as



A maioria dos participantes do grupo focal disse pertencer ao grupo dos “bagunceiros médio”, dois educandos disseram pertencer ao grupo dos “tecnológicos”, e duas educandas afirmaram pertencerem ao grupo das “nerdizinhas”. Alguns/as educandos/as ficaram em dúvida sobre a quais grupos pertenciam, porém os demais colegas, na tentativa de auxiliá-los, influenciaram nas suas escolhas de grupos, e a maioria concluiu que pertencia ao grupo dos “bagunceiros”.

Em relação às características das turmas, foi questionado aos educandos/as o que eles/as achavam de suas turmas, e a maioria as considerou *legais*, porém bagunceiras: “Legal, mas bagunceira”, relatou uma educanda da turma 2; “Legal, bagunceira, mas dividida em grupos”, disse um educando da turma 1. O ser “legal” para os/as educandos/as é poder ter vários/as amigos/as, estabelecer parcerias entre os/as colegas e crescer/amadurecer em um grupo agradável que propicia trocas positivas, por meio da amizade. O ser “bagunceira”, para eles/as, está relacionado às atitudes da maioria dos/as educandos/as em relação ao desrespeito às regras/normas estabelecidas na instituição: momento correto de conversar/brincar, desrespeito aos professores/as e aos colegas, entre outros. Quanto a esse último aspecto, os/as educandos/as conseguiram expressar uma autoavaliação de suas atitudes em suas turmas que contribuem para tal caracterização; outros/as educandos/as relataram algumas falas dos/as

educadores/as sobre suas turmas: “- a tia disse que a nossa turma está desrespeitando”, foi um exemplo.

Quanto aos relacionamentos entre os/as educandos/as, eles/as relatam que, em sua maioria, as turmas apresentam um bom relacionamento e convívio entre os/as colegas. Porém alguns/as educandos/as relataram que, às vezes, ocorrem conflitos, e as turmas se tornam agressivas. Segundo eles/as, alguns educandos/as “passam dos limites”, o que torna a convivência conflituosa entre todos. Alguns exemplos citados foram de educandos/as que “zoam demais” os colegas, os/as que se “sentem ofendidos” por comportamentos/tratamentos mínimos para com eles/as, a “imaturidade” de certos/as educandos/as para lidar com determinados temas cotidianos da escola, as brigas que ocorrem entre os/as educandos/as e o *bullying*.

6.3.3 As percepções de *bullying*: os conflitos

O termo *bullying* surgiu, na conversa com os/as educandos/as, de forma espontânea por eles/as, ao serem questionados/as sobre o relacionamento entre todos/as na turma. Uma educanda relatou que a convivência entre os/as colegas de sua turma apresentava “muita briga e muito *bullying*”.

Ao perguntar o que seria esse “muito *bullying*”, os/as educandos/as relataram situações relacionadas, principalmente, a utilização de apelidos ofensivos e outras formas de tratamentos pejorativos ao outro.

Todos os participantes disseram que já ouviram/ conhecem o termo *bullying*. Alguns exemplos das atitudes que são consideradas práticas de *bullying* pelos/as educandos/as são as agressões físicas/bater (“a pessoa está amarrando o cadarço, aí você chega e chuta a pessoa”, “você bater na pessoa assim e xingar ela”, “abaixar as calças das pessoas”), as agressões verbais (xingar: “você é feia, fedorenta!”, “cachorra, vaca”, “chata”; apelidos que denotam preconceitos: “dragão”, “beijuda”) e a violência simbólica (o isolamento do outro, “ela bota as amigas dela para não ser mais amiga dessa pessoa”, “espalhando fofquinha”, “não vou sentar do lado dela porque ela fede!”).

Uma questão que merece destaque é quanto à utilização de apelidos em ambas as turmas. Ao mesmo tempo em que eles/as consideram a utilização de apelidos uma prática de *bullying*, eles/as afirmam que esta é uma prática constante na sua relação. Os apelidos são naturalizados pelos/as educandos/as como uma prática que está intrínseca no tratamento entre eles/as na escola: “a gente fez meio que um acordo (...) todo mundo na sala, a maioria, tem apelido. (...) no início eu até pensei que era *bullying*.” – disse um educando; “eu tenho um

amigo que é o L. e, como ele é gordinho, eu chamo ele de baleia e, como eu sou baixinho, ele me chama de anão. (...) Aí cada um tem um apelido.” – relatou outro educando.

Para eles/as, os apelidos são tratamentos naturais entre todos e são considerados positivos, pois expressam uma relação de intimidade e coleguismo. O limite, segundo eles/as, para a utilização do apelido, está na intenção de ofender o outro, ou quando esse outro não gosta do apelido que lhes atribuem: “depende do apelido, se você gostar, então tá, você deixa. Mas se você não gostar, vai lá e fala com ele, e, se ele continuar, você vai lá e fala com a sua mãe ou alguém.” – relatou uma educanda.

O apelido é visto como *bullying* para os/as educandos/as, quando ele ofende ou incomoda o outro, quando este se sente infeliz ou diminuído por ele: “você vai ficar triste porque todo mundo vai começar a te chamar disso e você não vai gostar” – relatou uma educanda.

Nesse momento da discussão, ficou evidente a estreita relação entre *bullying* e brincadeira exposta pelos/as educandos/as. Segundo os/as participantes, em ambas as turmas, é “normal” que eles/as se “zoem” uns/as aos outros/as: “a gente brinca, mas ninguém se ofende.”, disse uma educanda. Quando perguntei se eles/as consideravam essas *zoações* recorrentes entre todos/as como *bullying*, todos/as disseram que não.

Os/as educandos/as diferem o *bullying* da brincadeira, pois a segunda ocorre de forma consensual entre todas as partes envolvidas; já o primeiro termo, não. E eles/as até explicam essa diferença às suas professoras: “(...) a professora falou assim: ‘Ah isso é *bullying*!’, aí eu falei: – ‘Professora, não é *bullying*, é uma brincadeira.’ A gente brinca assim normalmente e a gente não leva isso a sério, porque a gente brinca normalmente, a gente acha isso normal. (...) Todo mundo se xinga no grupo.” – justificou uma educanda.

Quanto à existência de casos de *bullying* na escola, em uma das turmas, um educando disse que já foi alvo, quando estava no terceiro ano do ensino fundamental. Jupi¹³ relatou que era o “cabeção da turma” e, depois da exibição da animação “Megamente”, ele também passou a ser chamado como o protagonista do desenho (Megamente), devido ao tamanho de sua cabeça. O educando relatou como se sentiu durante o período em que foi ofendido, e os colegas também disseram como ele se apresentou:

Falei para os meus pais, para a diretora, mas eles nunca pararam de me chamar de cabeção. Aí, de repente, em um ano, eu fiquei solitário, tipo andando sozinho. Daí meu pai veio à escola e conversou com a diretora, que foi na minha turma e pediu para pararem, se não iriam levar advertência. (...) os amigos do meu grupo nunca me chamaram de ‘cabeção’, mas, mesmo assim, eu ficava afastado porque eu ficava

¹³ Os nomes dos/as educandos/as foram alterados, para preservar a identidade de todos/as.

com *medo* de até os meus amigos começassem a me chamar assim. (Jupi)

Até teve uma época que o Jupiá ficou em casa por vários dias, ele ficou com medo de todo mundo zoar ele. Parecia que ele ficou depressivo, porque, quando ele voltou para a escola, ele voltou diferente, chorava toda hora porque ficavam comentando. (Wanessa)

Segundo Jupi, a situação só se resolveu após algumas providências tomadas pela equipe da escola, como, no caso, as conversas com a orientação educacional e a direção, bem como a possível punição aos agressores, como a utilização de advertências e suspensões.

Outra atitude, que Jupi atribui como coadjuvante para o fim do *bullying* que sofria, foi a sua própria mudança de atitude em relação aos colegas. Em um episódio, considerado por ele como “um dia ruim”, ele não estava de bom humor e, quando um colega o agrediu verbalmente, ele revidou, colocando também um apelido nele. Apelido este que foi utilizado por todos os colegas de classe. Esse episódio serviu para Jupi como um facilitador; na verdade, não contribuiu para ele ser aceito com suas características pessoais pelos/as colegas, mas, sim, para alterar a visão que os colegas tinham dele, como alguém frágil e susceptível às agressões constantes. Ao enfrentar o colega, houve uma mudança no olhar dos demais colegas sobre ele, que representou força, logo poderia também ser uma ameaça. Além disso, ao utilizar os apelidos tidos como naturais por esse grupo, ele estaria tratando todos conforme todos se tratavam, portanto ele também seria tratado como todos os outros: com apelidos, mas sem a intenção de ofender ou humilhar.

Segundo os responsáveis do educando Jupi, o tratamento recebido por ele, no terceiro ano, foi um caso de *bullying*, e eles destacaram o importante papel da escola, quando existem situações desse tipo. No questionário que preencheram, elogiaram as providências tomadas pela escola e disseram que tais práticas não ocorrem mais.

Segundo a orientadora educacional, o tipo de *bullying* iniciado que já ocorreu na instituição é parecido com o caso do educando Jupi, no qual são detectadas as práticas ofensivas de maneira precoce e são estabelecidas ações imediatas de enfrentamento a elas, e, na maioria dos casos, os resultados obtidos são positivos.

Segundo uma professora de Jupi, ela percebe que ainda hoje existe um tratamento diferente dos colegas para com o educando, um tipo de *bullying* velado (indireto), no qual os colegas o isolam ou o tratam “sem paciência”. Porém tanto para Jupi quanto para sua família, não existe *bullying* nesses tratamentos dos/as colegas. Quanto a isso, podemos tirar algumas hipóteses: talvez, embora ocorra um tratamento diferenciado para com o educando, ele mesmo pode não percebê-lo, ou então, se percebê-lo, pode não considerá-lo como algo negativo ou ofensivo para si mesmo. Após os episódios de *bullying* que sofreu no passado, e

por ter conseguido o apoio de sua família e da escola para o enfrentamento dessas práticas, o educando se fortaleceu emocional e psicologicamente para lidar da melhor forma com tais atitudes. Dessa maneira, o educando mudou o jeito de encarar a forma como os colegas se tratam e não deixa mais ser atingido pelos apelidos, não leva tudo tão a sério. Além disso, ele utilizou, como forma de “conquista” aos colegas e o respeito deles, “entrar na brincadeira”; desse jeito, ele sai do foco, visto que os apelidos estão naturalizados nas turmas. Se ele se opuser às brincadeiras, estará no foco, em destaque, e poderia ser um alvo mais susceptível às ações ofensivas.

Outro possível caso de *bullying* foi citado pela educanda Araci Leri, que diz ter sofrido com as constantes ofensas recebidas por conta da intolerância de alguns colegas quanto ao seu tipo físico:

“(...) desde que eu entrei (na escola) tinha uma menina que me zoava muito e eu queria ser amiga dela. (...) Ela queria que eu sentisse vergonha, me humilhava.(...)Ela me chamava de gorda, dentuça, feia, descabelada. (...) Eu me sentia muito desprezada, os meus amigos nunca me aceitaram.” (Araci Leri)

A educanda não disse, em seu relato, que procurou ajuda para o seu caso ou se a escola tomou alguma providência em relação aos fatos relatados, apesar de uma de suas professoras dizer que já ouviu os colegas a chamarem de ‘gorda’ e agiu de forma pontual toda vez que presenciava tal situação. Ela disse somente que, quando estava no terceiro ano (período em que as ofensas aumentaram), ficou retida na série e pediu transferência para o turno da manhã. Justificou, dizendo que poderia passar vergonha, embora, em uma pergunta anterior, ela não tenha comentado o assunto, disse apenas que queria “respirar novos ares, fazer novas amizades”. Provavelmente, “aproveitou” a oportunidade para dar um novo rumo para sua vida social na escola, conviver com pessoas diferentes, em uma turma diferente, a fim de buscar aceitação e, por que não dizer, tolerância. Segundo a educanda, atualmente, ela se sente muito bem em sua turma, não apresenta sofrimento como quando estudava no período da tarde na outra turma.

A educanda Aretta não foi mencionada por nenhuma educadora, porém ela se considera um alvo de *bullying*, principalmente por conta dos apelidos ofensivos que ela recebe. Ela também relatou que, em algumas brigas, os colegas xingam-na de forma preconceituosa, referindo-se a sua cor e a sua aparência física, bem como seu *status* social. A participante não se mostra passiva quanto às ofensas que recebe, tenta se defender sozinha, busca ajuda com professores e demais funcionários da escola e, em alguns casos, revida a ofensa e a agressão; por esses motivos, ela é considerada “a chata”, “a encenqueira”, que cria caso com tudo, que faz queixa de tudo e de todos.

Nesse caso, a educanda ainda traz uma abordagem muito séria quanto ao papel do educador na iniciação e na disseminação (contribuição) para as práticas de *bullying*. Segundo seu relato, um professor que possui o costume de “brincar” muito com seus/as educandos/as, até por conta da faixa etária (pré-adolescentes), a fim de estabelecer um melhor vínculo com os/as discentes, chamou-a de “bruxa” como brincadeira, em uma de suas aulas. Por conta disso, os/as colegas também passaram a chamá-la dessa forma e foram além, chamando-a por outros apelidos e xingamentos de que ela não gostava e com que se sentia ofendida.

“Então, antes disso, com o professor J., eu era muito feliz com os amigos, tinha muitos amigos e, um dia, acho que foi ano retrasado, o professor J. me chamou de ‘bruxa’, aí nisso, todo mundo escutou e começou a ficar me zoando, e até hoje é isso. Eu não gosto disso (das brincadeiras do professor), já falei para ele (o professor) e até para a minha mãe, que não gostou e veio aqui. Ela preencheu no seu formulário que eu sofro *bullying*.” (Aretta)

Os/as colegas de Aretta defenderam o educador, dizendo que ele é assim mesmo, faz brincadeiras com todos/as, e a maioria não se ofende, entende que é brincadeira. Porém, no caso específico, os/as educandos/as não fizeram essa distinção de que foi somente uma brincadeira corriqueira e utilizou uma fala para provocar e ofender uma colega. Sendo assim, a atitude do educador contribuiu para o início das práticas ofensivas à educanda. Portanto, sua função pedagógica, como educador, não estaria contribuindo para a tolerância, para a formação de educandos/as cidadãos/ãs que respeitam seus/as colegas do jeito que são, sem ofensas ou apelidos que agridem.

Outro caso citado foi o de um educando, que não participou do grupo focal, e por isso só poderemos trabalhar com os relatos dos/as seus/as colegas. De acordo com os/as educandos/as, Iraí, como já citado por uma professora, é considerado um alvo de *bullying*, porém ele não é considerado uma vítima passiva, mas, sim, provocadora, ou seja, ela implica com os/as colegas, o que motiva as ofensas e o isolamento que sofre.

Segundo as falas dos/as participantes, o caso de Iraí é complexo, considerado por eles/as como um educando “difícil”, “complicado” de se lidar. Iraí foi transferido para a turma 2, no meio do ano anterior ao qual ocorreu essa pesquisa, por conta de questões comportamentais e de relacionamento com outros/as colegas. E, desde que foi transferido, o educando nunca teve um bom relacionamento com seus/as novos/as colegas. Ele sempre tentou uma aproximação com eles/as, chamando atenção de forma negativa, fazendo “coisas bobas” e “sem graças”, segundo seus/as colegas. Após as tentativas frustradas de aproximação, os conflitos começaram, por vezes provocados por Iraí, por outras provocados pelos/as demais colegas.

Tem o I. que sofre muito com isso, pelo fato dele sofrer bullying. (Araci Leri)

Ele fica zoando a gente o tempo todo, e a gente aceita como brincadeira, mas não ele. Quando a gente fala: '–Iraí você é o maior chato', ele fala que a gente é idiota, babaca, mas a gente aceita, fica 'de boa'. (Leslie)

Quando o Iraí chegou na nossa turma, já chegou falando de todo mundo. (Leslie)

O Iraí chamou ela (Leslie) de 'beijuda' e, quando a gente zoa ele, ele não gosta, mas adora ficar zoando. (Ariadne)

Ele faz coisa para provocar: '– La la la, você não me pega!' só para atizar mesmo, aí as pessoa vão atrás dele. (Araci Leri)

Ele xinga palavrão e depois diz que não falou. (Israel)

Ele se mete na conversa, fica correndo atrás da gente, fica xingando a pessoa. Hoje mesmo, ele tava batendo nela (Leslie), aí quando a Helena chegou, fingiu que ia bater nele e ele saiu correndo para contar para a tia e disse que não fez nada. (Aretta)

Ele fica isolado porque ele não gosta de ser zoadado, mas gosta de zoar. (Israel)

Ele fica isolado também porque ele quer, não porque a gente não chama. (Leslie)

O Iraí faz muito *bullying*, mas tem pessoas na nossa turma que não aceitam isso, dão fora nele tipo 'não te perguntei nada, fica quieto aí, ninguém te quer aqui!'. Por isso que ele também sofre *bullying*, ele também fica muito sozinho na sala de aula, muito sozinho no recreio, na hora do lanche ele fica sozinho. (Araci Leri)

Enquanto alguns/as colegas o consideram alvo de *bullying*, outros/as acreditam que ele faz *bullying* com ele/a e o acusam. A turma expressou certo desconforto em relação ao aluno, como se eles estivessem desabafando o que sentiam sobre ele, até porque o educando não estava presente na conversa, por isso eles/as expressaram seus sentimentos de raiva, desprezo e impaciência para com o educando, de forma mais enfática.

De acordo com as falas dos/as participantes, fica evidente que os conflitos existentes entre a turma e o educando ocorrem, principalmente porque ele não consegue estabelecer um vínculo de amizade com os colegas baseado na cumplicidade, principalmente no que diz respeito “às brincadeiras” e “aos tratamentos” que são consideradas naturais na turma. Como, por exemplo, para todos continuarem tendo um bom relacionamento, todos devem respeitar as "normas" impostas e implícitas em um "contrato" de amizade; no caso específico dessas turmas, o contrato de amizade é baseado no respeito com o outro (nível mínimo para a convivência) e a aceitação de *zoação* dos colegas, desde que esta não atinja, de forma desrespeitosa, o outro: todos se *zoam* entre si e são felizes dessa forma. A diferença na relação com Iraí é que ele, por uma série de questões (pessoais, emocionais, psicológicas e de acordo com sua vivência, e que não nos cabe aprofundar nesse momento), não consegue ter uma visão empática para com os colegas. Ele não consegue se aproximar do outro, utilizando como estratégia o “se colocar no lugar do outro”, ele *zoa* os/as colegas e não pensa nas consequências que isso pode gerar. De acordo com a naturalização das brincadeiras e apelidos ofensivos realizada na turma, se Iraí, ao menos, aceitasse as “brincadeiras” que são feitas com ele, também seria aceito pela sua turma, pois participaria do contrato de amizade estabelecido

pelos/as colegas de forma recíproca: ele *zoa* (“de boa”), mas também é *zoadado* (“de boa”).

Não pretendo, com esta análise, responsabilizar o alvo de *bullying* pela violência que ele sofre, mas, sim, propor possíveis olhares para o que de fato está ocorrendo nas relações entre os/as educandos que podem ser considerados práticas de *bullying*, ou que podem vir a contribuir, no futuro, para o estabelecimento de tais práticas. No caso específico de Iraí, como dito anteriormente, trata-se de um caso complexo, no qual, além das relações entre os/as estudantes, o perfil e os aspectos da personalidade de Iraí podem contribuir para o agravamento das práticas, tanto por parte de Iraí que ora se apresenta como vítima, ora se apresenta como agressor, quanto por parte dos/as demais estudantes, que também ora são alvos, ora praticantes. Este é um exemplo clássico do dinamismo das relações do *bullying*, citado no capítulo dois dessa pesquisa.

Ao analisar esse caso, percebi que falta por parte dos/as estudantes uma visão tolerante e de acolhida/ajuda para com o colega Iraí. Muitas foram as acusações, mas nenhuma perspectiva de mudança; ao contrário, os/as educandos/as relataram que estavam cansados/as, que já haviam tentado muitas formas de estabelecer algum vínculo com o colega, mas que ele parecia não estar interessado, logo eles/as desistiram de Iraí. Como nenhum educador expôs a situação dessa turma em relação a esse educando, aparentemente, o caso não está sendo conduzido com a devida atenção que merece, talvez os/as educadores/as (e demais profissionais) não tenham percebido o que ocorre entre os/as educandos/as nesse caso específico. Somente uma professora mencionou o caso de Iraí com preocupação, porém não chegou a mencionar como os/as educandos/as se sentem em relação aos conflitos existentes entre o educando e eles/as.

A abordagem da tolerância poderia ser utilizada pela equipe escolar como aliada na facilitação/ criação dos vínculos entre os/as colegas da turma, e em especial, nesse caso. Parece claro que falta tolerância com os/as colegas tanto por parte de Iraí quanto por parte do restante da turma. A turma deveria ser tolerante, aceitar o Iraí do jeito que é, ou seja, “impaciente, pavio curto, que não aceita zoação”, desde que suas (de Iraí) atitudes não sejam desrespeitosas e intolerantes com os/as outros/as colegas. E Iraí deveria ser tolerante com os/as colegas que são diferentes dele e não utilizar (para chamar atenção dos/as colegas ou para se esconder, sair do foco) apelidos pejorativos e preconceituosos que tratam de forma negativa suas aparências físicas e seus jeitos/personalidades.

Outra conclusão pode ser a de que Iraí está em sofrimento ou se sente violentado em outras situações e espaços sociais e, por conta disso, reproduz o que vivencia para com os/as outros/as educandos/as, segundo as ideias de Fante (2005) e Olweus (1993). Tudo o que Iraí

faz pode ser para chamar a atenção para si, para que as pessoas o percebam e o ajudem, principalmente porque ele se coloca como “vítima” de situações banais, muitas vezes fantasiadas por ele, segundo seus/as colegas. Ele pede realmente ajuda para algo que aconteceu no cotidiano escolar: “– Tia, ela me chamou de chato!”, quando, na verdade, ele quer chamar atenção para si, para pedir ajuda, de forma implícita, para algo que não esteja bom em sua vida, como, por exemplo, no aspecto da carência afetiva. Ele pode ter esses comportamentos (fantasiar situações, provocar os colegas etc) como forma de não saber lidar com o sentimento de carência afetiva que sente por parte de sua família, por exemplo.

Os motivos que podem gerar os comportamentos do educando podem ser diversos e não cabe expressá-los todos nesse momento. O que interessa a esta pesquisa é expor a complexidade que o *bullying* pode representar e propor possíveis propostas de atuação da escola frente a essa realidade. E, nesse caso, cabe à escola um olhar mais acolhedor e observador da realidade em que se encontra esse educando e sua turma; na verdade, esse olhar deveria ser para todos na escola. É necessário promover momentos de escuta a esse educando e aos seus colegas, além de contribuir para espaços na grade/ currículo escolar de integração entre eles/elas como algo que constitui/ contribui para a formação de cidadãos que saibam conviver, tolerando as diferenças como forma de enfrentar preconceitos e o *bullying*.

De acordo com os quatro casos citados, seria possível observar algumas semelhanças entre eles? Existiria alguma predominância de grupos alvos nessa realidade pesquisada? Os alvos pertencem aos mesmos grupos da turma?

De acordo com a pequena parcela pesquisada, pode-se concluir que não há uma predominância de um grupo específico para ser vítima de *bullying*, de acordo com as divisões estabelecidas pelos/as participantes: um se considera membro do grupo dos “tecnológicos”, uma pertence ao grupo dos “bagunceiros médio”, e a outra disse ter características que observam tanto no grupo dos “bagunceiros médio” quanto no grupo das “nerdizinhas”.

As semelhanças encontradas nos/as estudantes alvo, nesse caso, são do ponto de vista das características pessoais (personalidade/ aparência física) e emocionais (como lidam com as situações conflitantes). Em relação à aparência física, os/as educandos/as possuem estereótipos semelhantes aos grupos alvos predominantes considerados pela autora Antunes (2010): uma educanda é negra, a outra encontra-se acima do peso (obesa) e o outro é considerado magro e pequeno demais para a sua faixa etária (aparenta fragilidade para alguém que é do sexo masculino). Dessa forma, a análise dessa pequena parcela de educandos/as corrobora a questão levantada por Antunes (2010) que estabelece uma relação entre o *bullying* e o preconceito às diferenças estigmatizadas.

Em relação às questões emocionais, ao lidar com as situações de conflitos entre os/as colegas, dois desses participantes considerados alvos de *bullying* relataram que possuem a característica de ser “pavio curto”, de se irritarem facilmente em determinadas situações e com determinados tratamentos que recebem. Conforme colocado por algumas educadoras, na análise anterior, esse tipo de comportamento, muitas vezes, instiga, propicia e até incentiva o praticante de *bullying* a continuar com as suas ofensas e agressões. Ao perceber que sua vítima está sendo atingida, o praticante continua com as suas atitudes hostis, mas, se o contrário é feito, ou seja, se o alvo ignorar as ofensas/agressões ou então enfrentá-las de forma a revidar (como forma de fortalecimento, porém aumenta a violência), tais práticas hostis tendem a diminuir, segundo as participantes educadoras.

Esse tipo de análise necessita ser cuidadosa, pois não se deve culpabilizar os alvos pelas agressões sofridas. Essa foi somente uma constatação devido às falas e conclusões elaboradas pelos/as próprios/as participantes, a respeito das experiências das práticas de *bullying* vivenciadas por eles/as.

Apesar de não ter perguntado aos educandos/as diretamente, eles/as expuseram algumas características que acreditam que tanto os alvos quanto os praticantes possuem. Tais características foram expostas de forma espontânea, principalmente por meio dos relatos das situações conflituosas vivenciadas em ambas as turmas. Os alvos de *bullying*, segundo as falas dos/as participantes, possuem as seguintes características: “me irrita facilmente”, “sem paciência”, “nervoso”, “não aceita zoeira”, “sozinho”, “isolado”, “atrapalha todo mundo”, “depressivo” e “solitário”. Quanto aos praticantes de *bullying*, estes foram descritos como: “fofoqueiro”, “chato”, “uma pessoa insuportável”, “metida, se intromete”, “machão” e “briguento”.

Em relação aos sentimentos que os/as educandos/as considerados/as alvos de *bullying* disseram apresentar durante o período em que foram vítimas de atitudes hostis, destacam-se o “medo”, o “desprezo”, a “humilhação” e a “tristeza”. Portanto cabe a reflexão sobre qual escola e educação queremos para os/as nossos/as educandos/as. Fica claro que, em um ambiente no qual os/as educandos/as apresentam sofrimento, como demonstrado pela exposição dos sentimentos pelos/as participantes, não é possível pensar em uma educação global que contribua para a formação de cidadãos plenos, inclusive o próprio aprendizado dos conteúdos exigidos pelo currículo pode não ser o esperado, devido ao estado emocional e psicológico em que se encontram.

Em relação às consequências mais graves do *bullying*, todos/as os/as educandos/as disseram considerar o *bullying* como um problema sério que causa extremo sofrimento para

quem é alvo, inclusive que conhecem casos (externos à escola) de jovens que tentaram o suicídio por conta das agressões sofridas. Para eles/as, a pessoa que é vítima de *bullying* sofre com as agressões e pode chegar a um limite de não suportar mais viver naquele jeito, ela se torna depressiva e não teve o apoio necessário para enfrentar essa situação: “ela pode ficar até depressiva”, “ela não quer mais viver em isso”, “ela não tem mais motivo para viver”, disseram alguns/as educandos/as.

Para os/as educandos/as, o *bullying*, em seu caso mais extremo, faz com que a pessoa se encontre em profundo isolamento; ela pode até ter recebido ajuda, porém não bastou: “Acho que chaga a um ponto que ninguém mais dá (apoio), aí ela se isola de tudo: amigos, família. Às vezes, os próprios ‘amigos’ acabam fazendo isso com ela, daí ela se isola até da família e prefere ficar no quarto sem ninguém.” (Gemima).

Nenhum/a educando/a disse conhecer alguém na escola que esteja apresentando tais comportamentos.

6.3.4 Relação entre *bullying* e preconceito

A relação entre *bullying* e preconceito apareceu, inicialmente, de forma implícita, durante a conversa com os/as estudantes, a partir de um relato de uma educanda, a primeira a mencionar o termo *bullying* no grupo focal. Ao ser questionada por que a educanda quis abordar o *bullying*, quando começamos a falar sobre os conflitos nas turmas, ela utilizou um exemplo de ofensa que aborda as questões de preconceito de raça e classe social:

Bullying é quando você fala para a pessoa: ‘–Ah você é negra (por você ser negro), favelada, você mora no morro, você é mendigo e mora na rua. E por ser branca, eu sou riquinha, eu posso tudo.’ É sempre assim. E não é só branco que é assim não, tem muito preto que também é assim. (Aretta)

A definição de *bullying* para a educanda está focada em somente um aspecto: a ofensa preconceituosa, na qual quem ofende se encontra em uma condição superior ao ofendido, tanto durante agressão quanto pelo seu nível social, em uma sociedade desigual. A definição de *bullying* relatada pela educanda foi de forma equivocada, porém ela não deixa de mencionar um exemplo bem típico das práticas de *bullying* que expressam um preconceito.

A partir dessa fala da educanda, alguns/as estudantes começaram a citar outros casos de ofensas entre eles que representavam preconceito. Como, por exemplo, o educando Iraí que já agiu de forma racista, chamando alguns colegas negros de “negros, de carvão, de não sei o que... (Leslie). De macaco (Araci Leri). De negrinha, preta. (Aretta)”.

Além disso, os apelidos citados pelos/as educandos/as, em sua maioria, denotam preconceito a determinados estereótipos, principalmente, ao tratar de forma pejorativa, a

aparência física do/a colega: “baleia”, “empadinha”, “gordinho” (os/as alunos/as obesos/as), “arroz” (o aluno muito branco), “dragão” (a aluna ‘feia’ segundo o agressor), “cabeção”, “megamente” (o aluno que tem a cabeça desproporcional ao restante do corpo, de acordo com os agressores), “anão” (o aluno com baixa estatura), entre outros.

Ao serem questionados/as se eles/as já haviam passado por alguma situação de preconceito na escola, cinco educandos/as disseram que já vivenciaram ao menos uma experiência desse tipo.

Uma educanda relatou que uma colega a humilhava de forma sistemática, chamava-a de gorda e feia, somente pelo fato de ela ser obesa. Outra estudante relatou que era constantemente insultada por outra colega por ser negra, ela também foi vítima de fofocas e deboches feitos pela agressora que, segundo a vítima, também era negra: “ela era mais escura do que eu” (Aretta). Outro estudante declarou que, desde o ano passado, chamam-no de “empadinha”, por ele estar acima do peso, e disse que não gosta de ser tratado assim, considera isso um preconceito contra a pessoa obesa e contou com o apoio dos/as demais colegas de turma participantes do grupo focal: “quando te chamarem de empada, sabe o que você fala? ‘- Que bom! Porque empada é gostoso!’ ” (Jupi).

A educanda Gisele relatou que foi vítima de preconceito religioso, embora ela não praticasse a religião que foi tratada de forma pejorativa pelo agressor. Segundo ela, quando viajou para a Bahia com a família, fez um terê no cabelo e, quando chegou na escola, um educando chamou-a de macumbeira por isso. Mas, segundo a participante, foi um caso isolado que não se repetiu. A educanda Wanessa disse que já presenciou o preconceito na escola, quando ficou sabendo que o pai de um colega da turma, que queria namorar com ela, disse ao filho que não gostaria que ele namorasse com a aluna, por conta da sua cor. Outro caso citado pela mesma aluna foi durante a amostra cultural da escola, quando participou do desfile de penteados afro. Segundo ela, assim que saiu do desfile, vários/as colegas começaram a chamá-la de “negra africana”, a ridicularizarem-na pelo desfile: “aí eu comecei a ser zoada por todo mundo”, disse a participante. Nesse caso, uma proposta pedagógica, que tinha a intenção de quebrar preconceitos e valorizar a cultura africana no cotidiano escolar, serviu para o objetivo oposto, por conta da falta de maturidade dos/as educandos/as e de respeito ao outro e sua cultura, bem como pode ter faltado a conscientização dos objetivos da atividade. Desconheço como foi realizada a atividade, mas, talvez, possa ter faltado clareza por parte dos/as educadores/as, ao explicarem os seus objetivos.

Ao serem questionados/as se eles/as achavam que quem pratica *bullying* também pratica preconceito, quase todos/as os/as educandos/as concordaram. Somente uma educanda quis

defender o seu argumento de que não considera o *bullying* como uma expressão do preconceito.

O preconceito é de preto, branco, agora também entrou o preconceito contra vários sexos (bissexual, *gay* etc); e o *bullying* é mais ligado ao fato da pessoa ser zoada pelo jeito que ela é, por exemplo, a pessoa é magra demais, a pessoa é gorda demais, fofa, é uma característica que não é muito aceitável. (Gemima)

Segundo a lógica de pensamento seguida pela educanda, o preconceito está mais relacionado às atitudes discriminatórias contra um grupo estigmatizado (negros, homossexuais etc), e o *bullying* representaria as agressões sobre uma determinada pessoa, por conta de suas características pessoais que não são “aceitas” pelo outro. Porém, ela não se dá conta de que as ofensas direcionadas a um determinado aspecto da identidade da pessoa também pode representar um tipo de preconceito; no caso citado por ela, um preconceito/intolerância à pessoa obesa ou à pessoa muito magra.

De acordo com a maioria das falas dos/as participantes, evidencia-se uma estreita relação entre *bullying* e preconceito, principalmente pela utilização de apelidos pejorativos que denotam preconceitos e pela realização de atitudes ofensivas, como xingamentos, que demonstram uma relação de desigualdade de poder e *status* social.

6.3.5 A atuação da orientação educacional com os/as educandos/as

O setor de orientação educacional foi mencionado de forma espontânea pelos/as educandos/as em vários momentos da conversa com eles/as. A partir de suas falas, pode-se estabelecer um panorama de como o setor é visto pelos/as educandos/as. Fica evidente, ao menos, três aspectos referentes à atuação do setor na instituição:

- » ele é um espaço de escuta e orientação aos educandos/as;
- » ele é um espaço de busca de resolução de conflitos;
- » ele é um espaço de punição.

O setor é visto como um espaço de escuta e de orientação aos educandos/as, quando os discentes o procuram para relatar os conflitos pelos os quais estão passando, ou para buscar ajuda em relação a alguma situação, ou sentimentos que estejam vivenciando. Em suas falas, fica explícito que os/as educandos/as possuem “a liberdade” e até são incentivados a procurar o setor, quando necessitam de alguma ajuda.

É um espaço que ajuda na conciliação de conflitos, pois, além dos/as educandos/as buscarem ajuda quando necessitam, os profissionais que ali atuam resolvem outras questões referentes às relações entre os/as educandos, inclusive presenciam algumas situações e interferem de maneira imediata, para que sejam amenizados os problemas, na medida do

possível, conforme o relato de uma educanda:

Aí depois que a tia C. (orientadora) conversou com ele, porque eu até deixava (o colega a chamá-la de “dragão”), mas aí, ela ouviu falar e depois disso ele até melhorou, ele não fica falando mais nada. (Aretta)

De acordo com o relato e atuação baseada na escuta e no atendimento aos educandos/as, bem como na observação das relações entre eles/as, é importante para conhecer a realidade da instituição e poder intervir de forma eficaz nos possíveis casos de conflitos entre os/as estudantes.

Em relação ao setor ser visto como um espaço de punição, apesar de ser um local de orientação que promove a escuta e o diálogo com os/as educandos, ele ainda é associado a um lugar em que se “dá bronca”, “dá advertência”. Ir ao setor de orientação é considerado algo muito sério para alguns/as educandos/as e representa que o/a educando/a fez algo de errado, passível de punição.

Essa questão ficou evidente já no início do grupo focal, quando os/as educandos/as foram chamados até a sala onde seria realizada a discussão, que era a mesma onde ocorrem as conversas com as crianças para serem resolvidos os conflitos entre elas (o setor de orientação). Alguns/as educandos/as se mostraram preocupados por estarem sendo chamados até lá: “Tia, o que está acontecendo?”, “Eu não fiz nada”, disseram alguns. Um deles, inclusive, ficou com a expressão de chateado e cabisbaixo, pois pensou que seria punido, por ter participado de um incidente, durante o recreio, com outro colega que machucou sua boca. Somente após a explicação do objetivo de suas chamadas no setor é que todos/as ficaram tranquilos, expressando alívio.

Um relato de uma educanda foi em relação a um conflito que houve entre ela e o colega Iraí:

Ele me chamou de dragão, aí eu disse que ia ao setor de orientação fazer queixa e ele falou: ‘- Não, não, por favor, não! Porque, se eu ganhar mais uma advertência, eu vou ser suspenso!’ Aí eu deixei isso passar, porque deixar uma pessoa levar advertência para ser suspenso e nunca mais entrar na escola não é justo. Uma coisa é falar com o professor e passar, outra coisa é falar com o setor de orientação. (Aretta)

Esses comportamentos podem representar que os/as educandos/as possuem respeito pelo trabalho realizado no setor, ou que eles apresentam medo pelas possíveis consequências que a ida ao setor pode representar. Algumas falas dos/as educandos/as abordam a questão da advertência, embora os profissionais que ali atuam estejam trabalhando para que essa visão de que o setor de orientação é um espaço de punição/advertência seja reelaborada. Eles alegam que não é função deles a aplicação da advertência, mas, sim, dos professores, da direção e da coordenação de turno, porém, como na maioria das vezes o setor participa dos

desdobramentos na resolução dos conflitos, passa para o/a educando/a a ideia de que ele foi o responsável pela aplicação de tal punição.

Em relação à punição, os/as educandos/as acreditam que somente ela resolve, de forma eficaz e definitiva, os conflitos entre eles/as, incluindo os casos de *bullying*. Como o assunto surgiu várias vezes ao longo da conversa, eu perguntei se eles achavam que somente quando há uma punição (advertência, nos casos citados por eles) é que os agressores paravam de cometer suas ações hostis, e todos/as concordaram: “Porque as pessoas só param por causa disso (da advertência)”, “As pessoas só pararam (de chamar Jupi de cabeça) porque falaram que a gente ia levar advertência” foram algumas falas em relação a essa questão.

De acordo com esses relatos, falta a conscientização por parte dos/as educandos/as de que todos/as devem ser respeitados/as e tolerados/as do jeito que são em todos os momentos, independente de haver ou não uma punição para quem age de forma inadequada com o outro. Eles ainda necessitam de alguém (ou de um setor específico) para regular quais comportamentos são considerados corretos e quais são incorretos (que passam dos limites do tolerável), para serem julgados quais seriam passíveis de algum tipo de punição.

Segundo a ética mínima de Cortina (1996) e os estudos sobre a tolerância de Andrade (2010), existe a necessidade de obrigar/exigir atitudes mínimas de tolerância e respeito ao outro em defesa da dignidade humana, e essa exigência pode ser realizada pela forma de leis, como, por exemplo, a Lei nº 13185, de 06 de novembro de 2015, sobre o *bullying*, ou o próprio código de ética discente da instituição de ensino que estabelece as normas e regras que devem ser obedecidas pelos/as educandos/as, a fim de que contribuam para a integridade humana de todos/as no espaço escolar. Cabe, portanto, nos casos extremos, a utilização da punição para a garantia do respeito e da tolerância ao outro para a manutenção de sua integridade. Os intolerantes não deverão ser tolerados e baseado, nessa premissa, Andrade (2010) afirma que

a defesa pela tolerância será tanto uma dimensão argumentativa quanto proibitiva, ou seja, quando não há possibilidades de argumentos há que se impor – pela força da lei e da coerção – sanções sobre aqueles que atentam sobre a vida e a dignidade do outro. (ANDRADE, 2010, p.22)

Dessa forma, acredito que a atuação do setor de orientação educacional na instituição para enfrentar e prevenir os casos de *bullying* (inclusive os decorrentes de intolerância e que expressam preconceitos), quando já esgotada a utilização da escuta, da discussão e do diálogo, pode e deve se estabelecer por meio de regras que devem ser cumpridas e punições que garantem a preservação da vida e da dignidade dos/as educandos/as.

De acordo com os dados levantados, pode-se concluir que a demanda do setor de

orientação educacional, para a prevenção e o enfrentamento do *bullying*, é sobre como ele pode auxiliar na conscientização dos/as educandos/as quanto à tolerância e o respeito às diferenças, como forma de minimizar possíveis preconceitos que podem levar às atitudes discriminatórias e agressivas. Essas atitudes podem se tornar constantes e causar sofrimento para quem é alvo desses comportamentos, caracterizando o *bullying*.

Creio que essa conscientização pode ser realizada por meio do diálogo e da escuta aos educandos (e também aos demais participantes da comunidade escolar), bem como por meio de orientações individuais, nos casos pontuais, e orientações sistemáticas com grupos maiores (nas turmas, no recreio, etc). Além disso, o setor também pode utilizar meios de punição como um recurso a normatizar quanto aos comportamentos aceitáveis no ambiente escolar, para a preservação dos direitos de todos, inclusive ao direito de cada um ser como é, sem ser desrespeitado ou humilhado por alguém que apresenta algum tipo de preconceito contra o seu jeito, sua característica ou suas escolhas.

Uma das funções que proponho para a orientação educacional dessa instituição, mas que representa um desafio, é a construção de grupos de conversas/discussões entre os/as educandos/as sobre as diversas questões que podem aparecer em suas turmas, incluindo os conflitos. O orientador atuaria como um mediador da discussão, na qual seriam expostos os conflitos; e todos contribuiriam para a elaboração de estratégias para a solução dos casos. Essa possibilidade foi vista como uma necessidade pelos/as educandos/as, pois todos/as se mostraram à vontade para participar da conversa; expuseram sobre seus sentimentos e relações entre eles. Ao final, disseram que gostaram bastante da nossa conversa. “– Foi muito bom!”, “– Foi muito legal!”, “– Foi bom para desabafar!”, relataram alguns/as educandos/as.

A criação de grupos de mediação representa um desafio, por conta da demanda de atribuições que o setor possui e pela própria falta de espaço, na grade escolar, para essas discussões que necessitam de tempo. Além disso, esta deveria ser uma ideia apoiada por todos os profissionais da instituição, em especial, a direção que possibilitaria a criação desse espaço, e os professores que também atuariam junto aos orientadores como mediadores. Essas discussões realizadas nos grupos de mediação, a longo prazo, podem contribuir de forma preventiva também para a diminuição de pequenos conflitos entre os/as educandos/as que interferem no andamento das aulas e, conseqüentemente, no aprendizado deles/as. Cabe ressaltar, que o *bullying* começa a partir dos pequenos conflitos. Dessa forma, seria uma alternativa não só para a resolução dos casos de *bullying*, mas também para a sua prevenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta apresentada nesta pesquisa teve como objetivo compreender a temática do *bullying* de forma crítica, a fim de explicitar sua configuração como um problema educacional e social. Para isso, foi realizado um Estudo de Caso em uma instituição pública de ensino, considerada de referência no estado do Rio de Janeiro, que objetivava apreender as percepções dos segmentos da comunidade escolar e, em especial, buscar um caminho para a atuação da orientação educacional frente à realidade de *bullying* apresentada.

Uma das conclusões, a partir da análise de dados, é de que o *bullying* vem se apresentando cada vez mais precocemente nas instituições de ensino. Apesar de a literatura de referência sobre o tema (ANTUNES, 2010; OLWEUS, 1997; LOPES NETO, 2006) relatarem que a predominância dos casos de *bullying* ocorre no segundo segmento do ensino fundamental, com base na pesquisa realizada, posso dizer que o *bullying* já acontece no primeiro segmento do ensino fundamental. Embora sua presença se dê de forma mais “discreta”/ menos explícita, as atitudes hostis entre os/as educandos/as, que ocorrem de forma sistemática, causam sofrimento para quem é atingido por elas, independente da faixa etária.

A relação entre *bullying* e preconceito também ficou evidente nas falas dos/as participantes da pesquisa, principalmente pela forma como as práticas hostis se apresentam na realidade pesquisada. O *bullying* “menos explícito” citado pelos participantes correspondia às atitudes de isolamento ou exclusão e às ações que não utilizavam a violência física, mas, sim, a verbal, incluindo apelidos pejorativos e xingamentos. Tanto o isolamento e a exclusão, quanto os apelidos e ofensas verbais, que fazem parte das práticas de *bullying* nessa realidade pesquisada, foram destacados como formas de expressão de preconceito e intolerância às diferenças. Geralmente, aos/as estudantes que sofrem essas ofensas é atribuída alguma característica que os destaca da “norma padrão”: são estudantes muito tímidos, muito magros ou obesos, altos ou baixos demais, negros, de classe social mais baixa, entre outros.

Um fator considerado importante pelos pesquisados, para que os casos iniciados de *bullying* não se apresentassem de forma mais cruel e violenta na instituição, ou seja, como um caso “extremo” (como dito por alguns/as entrevistados/as), foi a intervenção precoce da equipe escolar nos conflitos entre os/as educandos/as. Acredito que, para que essa intervenção ocorra, é necessária uma integração entre os profissionais da escola e os/as educandos/a com suas famílias; o setor de orientação educacional pode e deve atuar como mediador.

Para a integração de todos/as na escola e, em especial, na resolução e prevenção dos possíveis casos de *bullying* apresentados, os/as participantes da pesquisa destacaram a

importância de uma educação para o diálogo. As propostas defendidas e apresentadas, nesta pesquisa, sobre uma educação intercultural (CANDAU, 2011, 2012, 2014) e uma educação para a tolerância (ANDRADE, 2009) fundamentam seus propósitos no diálogo em defesa do direito à diferença para a construção de sociedades (e instituições sociais, como no caso da escola) mais justas e democráticas, sem práticas de violência e preconceito/ intolerância que podem atentar contra uma vida plena e digna de seus/as cidadãos/ãs (educandos/as).

Apesar de os/as participantes da pesquisa considerarem o diálogo como uma importante ferramenta para o enfrentamento e prevenção dos conflitos entre os/as educandos/as e, de acordo com suas falas, esta ser uma prática constante na instituição, o diálogo existente na realidade pesquisada ainda não é o suficiente. Nesse ponto, é apresentada uma contradição: ao mesmo tempo em que todos/as defendem o diálogo e dizem utilizá-lo constantemente na prática educativa, também relatam que ainda falta mais espaço para o diálogo a respeito de assuntos que vão além dos conteúdos disciplinares, como, por exemplo, momentos para a discussão das relações e resolução de conflitos pelos/as próprios/as estudantes, a fim de contribuir para o desenvolvimento de suas autonomias na busca de uma formação global, cidadã e tolerante.

Os/as profissionais encontram limites na atuação pedagógica para o diálogo, uma vez que a própria estrutura de escola tradicional impõe demandas excessivas, principalmente sobre a assimilação de conteúdos considerados básicos para a formação acadêmica e coloca, em segundo plano, a formação para a cidadania, a qual é defendida de forma implícita por uma escola em que não se tolera o *bullying*. Esse é um desafio que não deve ser vencido somente pela instituição pesquisada, mas também por todas as instituições de ensino, para que, assim, elas possam contribuir para a formação de cidadãos/ãs plenos/as, participativos e transformadores da realidade.

Como a instituição pesquisada já propõe atividades e discussões a respeito das relações (mesmo que de forma pouco orgânica, por enquanto), podemos observar o desejo de transformação nos/as educadores/as e projetar algumas perspectivas de mudança que possibilitam a construção de mais espaços em seu projeto político-pedagógico e em seu currículo para o diálogo, como forma de prevenção e resolução de conflitos.

A orientação educacional da instituição foi abordada, de acordo com as falas dos participantes, como uma aliada ao processo de enfrentamento e prevenção ao *bullying*, seja do ponto de vista dos/as educandos/as e suas famílias, seja pelos/as profissionais da escola. Os casos de *bullying* detectados, considerados iniciais pelos/as participantes, contaram com a participação do setor de orientação em seus desdobramentos: na escuta dos/as educandos/as e

suas famílias; na observação dos casos; na análise dos casos e na elaboração de possíveis estratégias de enfrentamento ao *bullying*, bem como o estabelecimento de possíveis sanções e punições. As ações do setor de orientação educacional foram realizadas em parceria, conforme estabelecida em sua proposta de trabalho, com os demais profissionais da instituição, em especial os/as professores/as e a direção da instituição, logo seu papel essencial como mediador ficou evidente na maioria dos casos citados. Uma das funções da orientação educacional é justamente conhecer os papéis e atribuições de cada segmento profissional da escola, a fim de que se estabeleçam parcerias, de acordo com o que é possível ser feito por cada categoria. No caso do enfrentamento das práticas de *bullying* apresentadas, ficou explícito que existe esse movimento de parceria/mediação com os demais profissionais da instituição.

A orientação educacional, no caso pesquisado, também teria sua atuação no reconhecimento dos casos de *bullying* na escola e identificação das práticas hostis que existem nesse espaço. De acordo com algumas falas dos/as profissionais da instituição, ficou evidente que alguns/as desconhecem o *bullying* que ocorre ou já ocorreu na escola, e outros/as apresentam dificuldade em reconhecer que as práticas desse fenômeno ocorrem ou já ocorreram nesse ambiente. Este último ponto ficou explícito, pois alguns/as participantes citavam exemplos de ações de estudantes que correspondiam às práticas de *bullying* que aconteciam ou já aconteceram na escola, porém eles/as afirmavam categoricamente que não existia ou nunca existiu o *bullying* nesse espaço.

Outro desafio que compete à orientação educacional dessa instituição de ensino, de acordo com os dados coletados na pesquisa, é elaborar um plano sistemático de atividades em parceria com todos os segmentos da comunidade escolar, que objetiva a prevenção e o enfrentamento do *bullying*. Apesar de uma atuação imediata na maioria dos casos iniciados de *bullying* detectados, este (o setor) não apresenta estratégias sistemáticas para a prevenção de outros casos. Um trabalho sistemático voltado para a defesa de uma educação articulada para o diálogo e que contribua para a valorização dos/as educandos/as (autoestimas), em suas diferenças/identidades, faz-se necessário como forma de prevenção aos casos de conflitos entre os/as educandos/as que envolvem as questões do preconceito, incluindo o *bullying*.

A orientação educacional atuaria em parceria com todos na reelaboração de um projeto político-pedagógico e um currículo que defenda o diálogo sobre os temas contemporâneos que representam desafios para a educação, como, por exemplo, o *bullying*. Além disso, a orientação poderia contribuir para a elaboração das normas/regras/sanções, em especial as referentes aos relacionamentos/tratamentos entre os/as educandos/as (como o Código de Ética

discente), que defenderia uma convivência saudável entre todos/as, na qual a tolerância e o respeito às diferenças seriam exigidos, como forma de garantia da dignidade humana de todos/as os/as que se encontram na instituição, para se tornarem cidadãos/ãs plenos/as.

Além da atuação de forma pontual frente aos possíveis casos de *bullying*, a orientação educacional teria o objetivo de atuar de forma mais abrangente, realizando um trabalho com grupos de educandos/as, a fim de conhecer as relações que se apresentam naqueles grupos, como forma de poder prevenir novos casos de violência, detectar casos iniciados e estabelecer estratégias de enfrentamento às práticas hostis que estão sendo apresentadas.

O trabalho com as famílias dos/as educandos/as gira em torno da parceria entre todos para detectar os possíveis casos de *bullying*, bem como contar com a colaboração delas para a prevenção e o enfrentamento desses casos, com a utilização do diálogo e das estratégias elaboradas em conjunto com a orientação educacional.

Quanto aos profissionais da escola, cabe à orientação educacional estabelecer parceria junto à direção da instituição, para a criação de formação continuada aos/as professores/as sobre o fenômeno *bullying*; e aos demais profissionais que atuam com os/as educandos/as, estabelecer cursos de formação inicial sobre a temática. De acordo com a demanda pesquisada, ainda é necessário mais esclarecimento a respeito dessa temática, inclusive sobre a legislação atual em vigor.

Quanto à legislação brasileira sobre *bullying* (leis estadual e federal), todos/as os/as participantes relataram saber que existe, porém não conhecem o seu conteúdo. Seria importante a divulgação do conteúdo desta para os profissionais, como forma de atualizá-los sobre as mudanças no modo como é vista a prática de *bullying* pelo Estado. Quando se criam leis para determinado assunto (ou fenômeno, como é o caso de *bullying*) é porque se evidencia a amplitude desse problema e a necessidade de se tratar do tema, mesmo que de forma imposta por uma lei. Uma possível justificativa para a criação dessas leis é que o *bullying*, considerado um problema grave, está em crescimento nas instituições escolares e se apresenta de forma cada vez mais cruel. Portanto, torna-se necessária a criação de medidas imediatas de intervenção e conscientização dessa realidade por parte do Estado, a fim de que a integridade dos/as estudantes e a formação escolar cidadã sejam garantidas.

Outra questão que se evidenciou, durante a análise de dados, é que houve divergências entre as falas dos/as educandos/as e suas famílias e as falas de alguns profissionais quanto à realidade atual de *bullying* na instituição. Enquanto os/as educandos/as e suas famílias relatam que existem casos de *bullying*, mesmo que de forma inicial, ocorrendo atualmente, na instituição, a maioria dos profissionais (em especial, professoras e equipe gestora) diz não

conhecer nenhum caso que esteja ocorrendo no momento em que foi realizada a pesquisa. Em relação a isso, podemos levantar algumas hipóteses:

- » As percepções de *bullying* entre os participantes podem ser muito distintas; dessa forma, o que é considerado *bullying*, para um segmento, não é considerado para o outro. As distintas visões sobre o *bullying* podem estar relacionadas ao papel que cada um/a ocupa na escola e, portanto, às diferentes perspectivas oportunizadas a eles;
- » Há mesmo um desconhecimento por parte de alguns/as profissionais sobre a realidade de *bullying* apresentada na instituição;
- » Ou há o não reconhecimento (a negação) do *bullying* nesse espaço escolar;
- » E, inclusive, as hipóteses acima podem coexistir, ou seja, as três (ou duas das três) hipóteses podem ocorrer ao mesmo tempo, evidenciando a complexidade do tema e do quadro estabelecido na instituição escolar.

Para enfrentar esse problema, as propostas e os objetivos de atuação da orientação educacional, apresentadas nesta pesquisa, poderiam contribuir para construir visões mais abrangentes, a partir de diversas perspectivas:

- » A formação inicial e continuada dos profissionais de educação sobre o *bullying* e a atuação frente aos educandos/as e suas famílias com trabalhos sistemáticos. Grupos de discussão e palestras informativas, por exemplo, contribuiriam para a construção de conhecimento sobre o tema, diminuindo, assim, as possíveis divergências entre as percepções de *bullying* de cada participante.
- » A proposta de uma educação voltada para o diálogo constante na prática educativa, que deve contar com o apoio da orientação educacional, auxiliaria na detecção precoce dos possíveis casos de *bullying* na instituição, bem como para a sua prevenção.
- » E, por fim, o trabalho da orientação educacional de promover ações que contribuam para a identificação e o reconhecimento do *bullying* por toda a comunidade escolar. Esse seria um primeiro passo, para se buscar soluções e estratégias, para o enfrentamento e a prevenção de um problema que existe na maioria das instituições de ensino.

Durante a análise de dados desta pesquisa, algumas questões interessantes surgiram, porém, como em toda pesquisa, eu precisava manter o meu foco, apesar das inúmeras possibilidades para discussão apresentadas. Detive-me em concentrar minha análise somente nas questões referentes às percepções de *bullying*, a relação entre o *bullying* e o preconceito

pelos/as participantes e a atuação da orientação educacional para o enfrentamento e a prevenção das práticas de *bullying* na escola.

A análise dos dados permitiu o surgimento de algumas propostas para estudos futuros, como, por exemplo, uma possível pesquisa a respeito das relações entre os/as educandos/as, no espaço escolar, que podem propiciar as práticas violentas do *bullying*. Para esse tipo de pesquisa, a realização de grupos focais, bem como a observação do relacionamento entre os/as educandos no cotidiano escolar, poderia auxiliar na busca de respostas para as possíveis questões a respeito dos comportamentos/ atitudes entre os/as educandos/as que contribuem para o dinamismo das relações entre os/as participantes das práticas de *bullying*.

Outra proposta foi aberta, a partir das falas de alguns profissionais da instituição a respeito da existência de possíveis práticas de *bullying* de educandos/as contra professores, ou seja, estudantes que ameaçam, intimidam e violentam educadores/as no espaço escolar. Nesse aspecto, é evidente que há um equívoco quanto ao conceito, porém é importante pensarmos sobre o que leva um/a profissional da educação a se sentir ameaçado/a ou intimidado/a por um/a (ou mais) educando/a, por meio de práticas abusivas e desrespeitosas, no exercício de sua profissão? O que esses sentimentos dos/as educadores/as e as atitudes dos/as educandos/as dizem sobre as relações no espaço escolar? Essas são algumas questões que podem ser pesquisadas em um trabalho futuro, pois o sentimento de impotência e a falta de perspectiva de melhora nos casos citados demonstrou-se uma demanda recorrente nas falas dos/as educadores/as e, novamente, é possível pensar no papel do serviço de orientação educacional nesses casos.

Enfim, esta pesquisa apresentada, além de contribuir para a abertura de novas possibilidades de estudos na área da educação, em especial sobre a violência escolar e o *bullying*, permitiu uma análise do papel da orientação educacional na educação contemporânea repleta de desafios. A atuação da orientação educacional, atualmente, necessita acompanhar as demandas de uma sociedade marcada pela violência e o preconceito, propondo novas perspectivas para a defesa e a criação de práticas educativas tolerantes que contribuam para a formação de educandos/as cidadãos/ãs plenos/as e dignos/as.

REFERÊNCIAS

- ABBUD, M. L. M. & HENNING, L. M. P.(orgs). **Violência, indisciplina e educação** (livro eletrônico). Londrina: Eduel, 2010.
- ADORNO, Theodor. **Educação após Auschwitz**. In: **ADORNO, Theodor. Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 119-138.
- ADORNO & HORKHEIMER, M. **Temas básicos da sociologia**. Trad. Álvaro Cabral.São Paulo: Cultrix, 1973.
- ALLPORT, G. **The nature of prejudice**. Boston: The Beacon Press, 1954.
- ANTUNES, D. C. **Bullying: razão instrumental e preconceito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- ANTUNES, D. C. & ZUIN, A. A. S. Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Revista Psicologia e Sociedade**. v. 20, n. 1. Porto Alegre. Jan/Abril, 2008.
- AGUIAR, Márcia A.S. (orgs.) **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 5. ed. 2005.
- AGUIAR, Márcia Ângela da S. A Formação dos profissionais da educação básica no curso de pedagogia. In FERREIRA, Naura S. C. & AGUIAR, Márcia A.S. (orgs.) **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 5. ed. 2005.
- 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: Papirus, 2012.
- ANDRE,M. E. D. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. IN. Amélia Domingues de Castro e Anna Maria Pessoa de Carvalho (Orgs.). **Ensinar a Ensinar**. São Paulo, 2001.
- BAFFI, Maria Adelia Teixeira. **Projeto Pedagógico: um estudo introdutório**. Petrópolis: Pedagogia em Foco, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/gppp03.htm>>. Acesso em: 19 de outubro de 2014.
- BANDEIRA, L. & BATISTA, A. S. Preconceito e discriminação como expressões de violência. *Revista Estudos Feministas*, n. 1. 2002.
- BARREIROS, Claudia Hernandez. **Quando a diferença é motivo de tensão – um estudo de currículos praticados em classes iniciais do ensino fundamental**. Tese de doutorado / Cláudia Hernandez Barreiros ; orientadora: Vera Maria Ferrão Candau. – Rio de Janeiro : PUC-Rio, Departamento de Educação, 2006.
- BATISTA, E. H. de M. **Bullying e diferenças: a busca por um olhar ampliado**. Dissertação de mestrado em educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

BATISTA, Keila Cristina. **Projeto político-pedagógico: análise do referencial teórico produzido após o período de 1990** / Keila Cristina Batista. Dissertação de mestrado. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2012.

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

BOBBIO, Norberto. **Elogio da serenidade e outros escritos morais**. São Paulo: Unesp, 2002.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**

BRASIL. RIO DE JANEIRO. **Lei estadual nº 6.401/13, de 5 de março de 2015**

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. (Renato Ortiz org). São Paulo: Ática, 1983.

CANDAU, Vera Maria & MOREIRA, Antonio Flávio (org). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7letras, 2011.

_____, (coord.). **Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

_____. Professor/a: profissão de risco? **Rev. Novamérica**, Ed. nº 118. Disponível em http://www.novamerica.org.br/revista_digital/L0118/rev_emrede.asp. Acesso em 20 de setembro de 2014

CORTINA, Adela. **Ética civil e religião**. São Paulo: Paulinas, 1996.

CROCHÍK, José León. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

EDITORS OF THE AMERICAN HERITAGE DICTIONARIES. **The American Heritage Dictionary of the English Language**. Fifth, 2011.

ESTEVES, P. & ANDRADE, M. *Bullying*: intolerância e banalidade silenciam as diferenças na escola. In: ANDRADE, M. (org.). **Diferenças silenciadas: pesquisas em educação, preconceitos e discriminações**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7letras, 2015.

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.

FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para paz**. 2. ed. Campinas: Versus, 2005.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. O trabalho e a formação dos profissionais da educação: priorizando finalidades com autodeterminação. In: FERREIRA, Naura S. C. & AGUIAR, Márcia A. S. (orgs.) **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papyrus, 5ª ed. 2005.

FERREIRA, T. R. S. C. & SILVA, T. T. *Bullying* como um subtipo de violência no âmbito escolar e suas repercussões no campo da saúde e do direito. **Observatório da infância**. Setembro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GANDIN, Adriana Beatris & FRANKE, Soraya Silveira. **A organização de projetos na escola: um sonho possível!** São Paulo: Loyola, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GIACAGLIA, L. R. A. & PENTEADO, W. M. A. **Orientação educacional na prática: rincipios, histórico, legislação, técnicas e instrumentos**. 6. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOMES, A. E. G. & REZENDE, L. K. Reflexões sobre *bullying* na realidade brasileira utilizando a técnica de análise de conteúdo: revisão bibliográfica. In: **Cadernos de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 112-119, 2011.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. In: **Revista Paidéia**, 2003. p. 140-161. Disponível em www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04. UFB, Bahia. Acessado em 12 de setembro de 2015.

GRINSPUN, M. P. S. (org.) **Supervisão e orientação educacional: perspectivas de integração na escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____ (org.) **A prática dos orientadores educacionais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____ **A orientação educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico**. 2. ed. 2014. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LOPES NETO, A. A. *Bullying* – comportamento agressivo entre estudantes. In: **Jornal de Pediatria**. Rio de Janeiro, v. 81, n.5, 2005.

LOPES NETO, A. A. & SAAVEDRA, L. H. **Diga não para o bullying – Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes**. Rio de Janeiro. ABRÁPIA, 2003.

MARTINS, M. J. D. O. O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 18, n. 1, 2005.

MCLAREN, Peter. **A Vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Tradução Lucia Pellanda Zimmer...(et al.). 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Multiculturalismo crítico**. Tradução Bebel Orofino Schaefer. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Tradução Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MENDONÇA, A. W. P. C., LOPES, I. G. L., SOARES, J.C. E PATROCLO, L.B. A Criação do Colégio Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil. PUC-RJ, Rio de Janeiro. **Rev. Educação e Pesquisa**. vol. 39, n. 4. São Paulo Oct./Dec. 2013. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000400011>. Acesso em 30 de outubro de 2014

MINAYO, M. C.S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NOGUEIRA, Rosana Maria C. Del Ricchia. **Violência na escola: em busca de definições**. São Paulo: Psicopedagogia On Line, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e Desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995

OLWEUS, D. **Bullying at school: what we know and what we can do**. United Kingdom: Blackwel publishing, 1993.

PEREIRA, B. O. **Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças**. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Tradução Cláudia Schiling. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Tradução Claudia Schiling. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

PINHEIRO, F. M. F. **Violência intrafamiliar e envolvimento em bullying no ensino fundamental**. 2006. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.

PINHEIRO, V. P. G. **Preconceito, moralidade e educação moral para a diversidade**. Revista Brasileira de Educação. v. 16, n. 46, jan/abr. 2011.

RIBEIRO, W. DE G. **Multiculturalismo e ética/moral em educação; a retórica no discurso contra o bullying**. Tese de doutorado programa de pós-graduação UFRJ. Rio de janeiro, 2014.

SETTON, M. G. J. **A teoria do habitusem Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea.** Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação: junho 2002. Disponível em www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05. Acesso em: 27 de outubro de 2014.

SILVA, R. R. *Cyberbullying* ou *bullying* digital nas redes sociais. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XV, n. 96, jan 2012. Disponível em http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11045&revista_caderno=17. Acesso em março/ 2015.

SILVA, T. T. da.(org.), HALL, S. & WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Tradutor: SILVA, T. T. da. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SMITH, P. K. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In E. Debarbieux& C. Blaya (Eds). **Violência nas escolas e políticas públicas.** Brasília, DF:Unesco, 2002.

SMITH, P.K. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In: DERBARBIEUX, E. BLAYA, C. (orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas.** Brasília: UNESCO, 2002, p. 187 – 205

SPOSITO, Marilia Pontes. **Um breve balanço da pesquisa sobre a violência escolar no Brasil.** São Paulo, Educação e Pesquisa, v. 27, n. 1, p. 85-103. 2001.

TEIXEIRA, G. **Manual antibullying para alunos, pais e professores.** Rio de Janeiro: BestSeller, 2011.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo.** São Paulo: Libertat, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, p. 11-35. 1995.

YONEYAMA, S. NAITO, A. **Problems with the paradigma: the school as a fator in understanding bulying (with special reference to Japan).**British journal of sociology of education, v. 24, n. 3. 2003.

ANEXO A – Roteiro para entrevista – Professores, técnicos administrativos e assistentes de alunos

ROTEIRO PARA ENTREVISTA – PROFESSORES, TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS E ASSISTENTES DE ALUNOS

Dados de identificação

Idade: _____ Bairro onde mora: _____ Quanto tempo trabalha na instituição: _____
Formação: _____

•Primeira parte:

1- Você já ouviu falar sobre o termo bullying? Como você o define?

2- Você acredita que a sua formação possa te ajudar a identificar casos de bullying?

3- De que forma, em sua função, você pode auxiliar na prevenção e no enfrentamento do bullying na instituição em que trabalha?

4- Você já presenciou algum caso de bullying na instituição em que trabalha? Como foi? O que foi feito diante do caso?

5- Você saberia identificar um alvo de bullying? Já identificou algum? Quais comportamentos ele poderia apresentar ou apresentou?

6- Você saberia identificar um praticante de bullying? Já identificou algum? Quais comportamentos ele poderia apresentar ou apresentou?

9- Em sua opinião, quais são os profissionais da escola que devem estar diretamente ligados às ações de prevenção e combate ao bullying?

10- “O bullying é uma das expressões do preconceito”, afirma a autora Barreiros. Você concorda com esta afirmação? Por quê?

11- Você conhece a legislação sobre bullying no Brasil? Tem conhecimento da Lei nº 6084 de 22 de novembro de 2011 que institui o Programa de Prevenção e Conscientização do Assédio Moral e Violência do Estado do Rio de Janeiro? Acredita que é importante os profissionais da educação terem o conhecimento dessas leis?

•Segunda parte:

- Você concorda com as seguintes afirmações? Justifique cada resposta:

“Se uma pessoa se comporta diferente de mim, é natural comentar sobre ela com os meus conhecidos.”

“Acho normal as pessoas só se relacionarem com outras que são parecidas com elas.”

“Na minha época de escola, as pessoas não se incomodavam com apelidos e chacotas.”

“Hoje em dia é tudo politicamente correto, ninguém mais pode brincar com o outro, nem tem senso de humor.”

“Apelidos são brincadeiras inofensivas.”

“A presença de bullying nas escolas é natural, é algo que sempre existiu e sempre existirá.”

“As pessoas se tornam mais fortes quando passam por situações conflitantes.”

“Quem sofre bullying tem a oportunidade de amadurecer mais rápido e desenvolver mais mecanismos de defesa que as outras pessoas.”

“Bullying é não aceitar que os outros sejam diferentes de você.”

ANEXO B – Roteiro para entrevista – Direção

<u>ROTEIRO PARA ENTREVISTA - DIREÇÃO</u>	
<u>Dados de identificação</u>	
Idade: _____ Bairro onde mora: _____ Quanto tempo trabalha na instituição: _____ Formação: _____	
•Primeira parte:	
1- Você já ouviu falar sobre o termo bullying? Como você o define? _____	
2- Você acredita que a sua formação possa te ajudar a identificar casos de bullying? _____	
3- Você já presenciou algum caso de bullying na instituição em que trabalha? Como foi? O que foi feito diante do caso? _____	
4- Você saberia identificar um alvo de bullying? Já identificou algum? Quais comportamentos ele poderia apresentar ou apresentou? _____	
5- Você saberia identificar um praticante de bullying? Já identificou algum? Quais comportamentos ele poderia apresentar ou apresentou? _____	
6- “O bullying é uma das expressões do preconceito”, afirma a autora Barreiros. Você concorda com esta afirmação? Por quê? _____	
7- Em sua opinião, quais são os profissionais da escola que devem estar diretamente ligados às ações de prevenção e combate ao bullying? _____	
8- Quais seriam as ações que o colégio deveria propor para a prevenção e o enfrentamento do bullying? Você acha que essa instituição já propõe algumas dessas medidas? Quem são ou deveriam ser os responsáveis por elas? _____	
9- De que forma a direção dessa instituição pode contribuir para a prevenção e o combate ao bullying? _____	
10- O colégio faz ou já fez ações que prevenissem as práticas de bullying? Você pode relatar o que foi ou é feito? _____	
11- A direção já foi solicitada para ajudar a resolver alguma situação de bullying? Como foi esse processo? _____	
12- Atualmente, você tem conhecimento de que exista alguma prática de bullying ocorrendo na instituição? () Sim () Não Em caso afirmativo, com qual faixa etária? Existe uma faixa etária mais predominante nessas práticas no caso dessa instituição ou são casos aleatórios? _____	
13- Você conhece a legislação sobre bullying no Brasil? Tem conhecimento da Lei nº 6084 de 22 de novembro de 2011 que institui o Programa de Prevenção e Conscientização do Assédio Moral e Violência do Estado do Rio de Janeiro? Acredita que é importante os profissionais da educação terem o conhecimento dessas leis? _____	
•Segunda parte:	
- Você concorda com as seguintes afirmações? Justifique cada resposta: “Se uma pessoa se comporta diferente de mim, é natural comentar sobre ela com os meus conhecidos.” “Acho normal as pessoas só se relacionarem com outras que são parecidas com elas.” “Na minha época de escola, as pessoas não se incomodavam com apelidos e chacotas.” “Hoje em dia é tudo politicamente correto, ninguém mais pode brincar com o outro, nem tem senso de humor.” “Apelidos são brincadeiras inofensivas.” “A presença de bullying nas escolas é natural, é algo que sempre existiu e sempre existirá.” “As pessoas se tornam mais fortes quando passam por situações conflitantes.” “Quem sofre bullying tem a oportunidade de amadurecer mais rápido e desenvolver mais mecanismos de defesa que as outras pessoas.” “Bullying é não aceitar que os outros sejam diferentes de você.”	

ANEXO C – Questionário para responsáveis

QUESTIONÁRIO PARA RESPONSÁVEIS

•Idade: _____ Bairro onde mora: _____

1-Determine três características que você crê que sejam essenciais em uma boa escola:

2-A escola em que seu/sua filho/filha estuda tem essas características?

() Sim () Não () Em parte

Justifique: _____

3- Como o/a seu/sua filho/filha se sente na escola em que estuda? Escolha mais de uma opção, caso necessário.

() Feliz () Seguro/protegido () Aceito () Valorizado () Capaz

() Infeliz () Inseguro/ desprotegido () Não aceito () Desvalorizado () Incapaz

() Acolhido () reconhecido () Outros: _____

4- O seu/sua filho/filha já relatou ou você descobriu alguma situação em que ele tenha se sentido desrespeitado? Se sim, como foi? Isso ocorreu mais de uma vez com o mesmo colega? Qual foi o desdobramento para o caso?

5- O seu/sua filho/filha já relatou ou você descobriu alguma situação em que ele tenha desrespeitado algum colega? Se sim, como foi? Ele teve essa atitude mais de uma vez com o mesmo colega? Qual foi o desdobramento para o caso?

6- Você já ouviu falar sobre o termo bullying? () Sim () Não

Onde? Escolha mais de uma opção, caso necessário.

() Jornal impresso () Jornal televisivo () Programas diversos na TV () Redes Sociais

() Internet () Escola do(s) filho(s) () Outros: _____

7-Para você, o que é bullying? Cite alguns exemplos de situações de bullying:

8- “O bullying é uma das expressões do preconceito”, afirma a autora Barreiros. Você concorda com esta afirmação? () Sim () Não

Justifique: _____

9- Você acredita que existe bullying na escola em que seu/sua filho/filha estuda?

() Sim () Não () Não sei

Justifique:

10- Você acha que na escola em que seu/sua filho/filha estuda tem ações de prevenção e enfrentamento do bullying?

() Sim () Não () Não sei

Justifique:

11- Quais os profissionais da escola você acredita que devem estar diretamente responsáveis por essas ações?

12- Você acredita que a família é importante para a prevenção e o enfrentamento do bullying na escola? Por quê?

ANEXO D – Roteiro para grupos focais

Roteiro para grupos focais

Público –alvo: alunos do 5º ano do E.F. (Grupo: 10 alunos) Tema: Bullying

1ª parte: Introdução

- Objetivos do encontro e explicação sobre a escolha dos participantes;
- Explicação sobre a forma de registro do que for falado;
- Garantia de sigilo
- Explicar sobre o procedimento de um grupo focal: todas as opiniões são importantes; não existe resposta certa ou errada; é importante a interação entre os participantes e o respeito a vez de cada um falar, inclusive para não interferir na gravação.

2ª parte: Apresentação do grupo e aquecimento

- Dinâmica de apresentação: moderador dá o exemplo, diz seu nome e lhe atribui duas qualidades e dois defeitos; cada aluno deverá fazer o mesmo em seguida, sem a interferência do moderador, o grupo deverá conduzir a dinâmica nesse momento. Após essa rodada, o moderador dirá duas coisas que ele gosta de fazer em seu tempo livre (fora do trabalho), os alunos deverão fazer o mesmo, em seguida (fora da escola).

OBS: _____

3ª parte: As turmas e seus relacionamentos

- O moderador pergunta para o grupo sobre como é a turma em que estuda. Cada participante poderá identificar a qual turma pertence;
- Questões que deverão ser respondidas ao longo da discussão:
 - Como é o relacionamento entre as pessoas da sua turma? Por que é desta forma?
 - A sua turma é dividida em grupos? Quais?
 - A qual grupo cada participante pertence, ou algum não se considera integrante de algum grupo. Porque eles acham isso?
 - Como cada participante se sente na sua escola? E na sua turma? Estão satisfeitos e seguros?
 - Quais os lugares que eles se sentem mais acolhidos e respeitados na escola? Ou em sua turma, em que momentos?

OBS: _____

4ª parte: Desvendando situações de bullying

- O moderador pergunta se existem conflitos e/ou problemas de relacionamento nas turmas dos participantes. Como são esses conflitos? Entre colegas específicos ou na turma como uma forma geral?
- Questões que deverão ser respondidas ao longo da discussão:
 - Já houve alguma exclusão na turma? Alguém no grupo já foi excluído por algum motivo? Quais os sentimentos que fizeram parte desse momento? Como foi essa situação? Ocorreu mais de uma vez?
 - Já houve alguma situação de preconceito na sua turma? Foi com algum de vocês? Como foi essa situação? O que foi feito sobre isso? Quais pessoas da escola atuaram nessa situação?
 - Algum participante já recebeu apelidos ofensivos? Isso ocorreu mais de uma vez?O que você fez a respeito disso?
 - Algum participante já se sentiu desrespeitado na sua turma? O que aconteceu? O que sentiu? O que foi feito? Essa situação se repetiu?
 - Alguém já colocou apelido em algum colega ou o desrespeitou de outra forma, incluindo agressões físicas? Como foi isso? O que ocorreu com os participantes dessa situação?
 - Alguém já ouviu falar sobre bullying? Onde? E o que é isso?
 - Já houve alguma situação de bullying na sua turma? Foi com algum de vocês? Como foi?
 - Algum de vocês já praticou bullying? Como foi?
 - O que foi feito pela escola nesses casos de bullying? Que pessoas que trabalham na escola estavam envolvidas nessa situação? Quem deve falar sobre esse assunto na escola? Os professores? Todo mundo?

ANEXO E – Carta de apresentação

	<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA</p>
<p>CARTA DE APRESENTAÇÃO</p>	
<p>A/C: Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação – DPPG do Colégio (...)</p>	
<p>O Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação – PPGEB, Mestrado Profissional, sediado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – Cap-UERJ, solicita a V.Sª consentimento para a mestranda Ana Carolina Hyer de Faria da Silva Martins realizar pesquisa de campo no (instituição de ensino) com a temática: “O Papel do Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica do (instituição de ensino): um estudo sobre as práticas de prevenção e combate ao bullying”.</p>	
<p>Essa pesquisa terá como objeto de estudo as práticas de atuação do Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica frente ao tema Bullying e tem como objetivo identificar/ compreender de que forma essa temática se apresenta no Campus pesquisado e quais as ações preventivas e de combate estão sendo realizadas.</p>	
<p>O resultado da presente pesquisa também tem como propósito subsidiar a elaboração de uma proposta colaborativa de atuação do Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica de acordo com a demanda/dados coletada(os) na investigação. Tal proposta consistirá na criação de um projeto sobre o tema com a elaboração de materiais como instrumentos de apoio na abordagem do combate e prevenção ao bullying, com foco no primeiro segmento do ensino fundamental.</p>	
<p>Salientamos que a pesquisa em campo será realizada em três momentos, a saber:</p>	
<p>- 1º semestre de 2015: maio e junho, com vistas à ambientação/ sensibilização da ação com a comunidade escolar. Nesse momento haverá a apresentação da pesquisadora, o conhecimento dos espaços da escola, análise documental e diálogo com os sujeitos da pesquisa: a comunidade escolar – docentes, educandos, técnicos administrativos, assistentes de alunos, equipe do Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica e equipe da direção.</p>	
<p>- 2º semestre de 2015: período a definir, com vistas à continuidade da pesquisa com o uso de alguns procedimentos metodológicos – sondagem de opinião (questionários) e entrevistas semi-estruturadas aplicados a membros da comunidade escolar selecionados.</p>	
<p>-1º semestre de 2016: período a definir, com vista à apresentação da análise de dados realizada na pesquisa e da proposta colaborativa de atuação para o setor de orientação nas práticas de prevenção e combate ao bullying.</p>	
<p>Certos de contar com a sua colaboração, agradecemos a contribuição para a realização de uma ação importante em educação, a pesquisa de campo.</p>	
<p>Atenciosamente</p>	
<p>Cláudia Hernandez Barreiros Sonco Professora Orientadora do PPGEB Rua Santa Alexandrina, 288, Rio Comprido – RJ Telefone 23338169</p>	

ANEXO F – Parecer



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

Processo nº 23040.0002713/2015-21

PARECER

Comunico, para os devidos fins, que a pesquisa “O papel do setor de supervisão e orientação pedagógica do [redacted] : um estudo sobre as práticas de prevenção e combate ao bullying” a ser elaborada por Ana Carolina Hyer de Faria da Silva Martins, mestranda do Programa de Pós-Graduação de Ensino de Educação Básica – Curso de Mestrado Profissional (PPGEB) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sediado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CApUERJ), sob a orientação da Professora Doutora Cláudia Hernandez Barreiros Sonco (PPGEB), conta com a aprovação desta Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação para sua realização no Colégio Pedro II.

O projeto será desenvolvido junto a toda comunidade escolar do [redacted], com aquiescência da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação dessa Instituição, onde o pesquisador realizará um estudo que objetiva elucidar a respeito do entendimento das práticas de bullying por toda a comunidade escolar do [redacted], através de análise documental, pesquisa bibliográfica, entrevistas semi-estruturadas e sondagem de opinião (questionário). O pesquisador se compromete a solicitar autorização para uso de informações obtidas dos participantes, preservar a identidade dos mesmos e da Instituição na redação de seu trabalho e em materiais futuros que vier a publicar ou apresentar, seguindo os princípios éticos de pesquisa.

Conforme Termo de Compromisso assinado no requerimento deverá dar ciência a esta Pró-Reitoria da conclusão de seu trabalho, como também fazer a entrega de 2 (duas) cópias do material conclusivo (tese) referente à pesquisa realizada em nossa Instituição.

Rio de Janeiro, 27 de maio de 2015.

JORGE FERNANDO SILVA DE ARAÚJO
Diretor de Pesquisa

ANEXO G – Termo de consentimento e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR	
As informações contidas nesta folha, fornecidas por Ana Carolina Hyar de F. da S. Martins têm por objetivo firmar acordo escrito com o(a) voluntário(a) para participação da pesquisa acima referida, autorizando sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos a que ele(a) será submetido(a).	
<i>Titulo da Pesquisa:</i> O papel do Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica no Colégio Pedro II: um estudo sobre as práticas de prevenção e combate ao bullying.	
<i>Nome da Pesquisadora:</i> Ana Carolina Hyar de F. da S. Martins	
1. Natureza da pesquisa: o Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa,	
que tem como finalidade analisar as percepções sobre o tema bullying de toda a comunidade escolar, bem como estudar as possíveis funções do SESOP frente a esta realidade.	
2. Participantes da pesquisa: o público alvo da pesquisa será toda a comunidade escolar (alunos, responsáveis, professores, técnicos, auxiliares e equipe pedagógica). Em relação aos alunos e responsáveis, será colhida a amostra referente ao 5º ano do ensino fundamental, do turno da manhã.	
3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o(a) Sr.(a) permitirá que a pesquisadora identifique as percepções dos participantes sobre o tema bullying. É importante ressaltar que o(a) Sr.(a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o(a) Sr.(a). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora e, se necessário, por meio do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.	
4. Sobre as coletas ou entrevistas: a coleta das informações será por meio do preenchimento de questionários enviados para os e-mails dos participantes e por entrevistas presenciais com participantes selecionados.	
5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais.	
Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme <u>Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde</u> .	
Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos a sua dignidade.	
Rubrica do Participante	Rubrica da Pesquisadora
6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados do(a) voluntário(a) serão identificados com um código, e não com o nome. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados.	
7. Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua com informações primordiais que acrescentarão elementos importantes a literatura, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.	
8. Pagamento: o Sr.(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.	
Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.	
Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.	
CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
Eu, _____, RG _____, após a leitura e compreensão destas informações, entendendo que a participação de _____ (escrever o nome do aluno), sob minha responsabilidade, é voluntária, e que ele(a) pode sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.	
Rio de Janeiro, ____/____/____	
Telefone para contato: _____	
E-mail para o envio do questionário: _____	
Assinatura do(a) responsável: _____	
Assinatura do(a) Aluno(s) Participante da Pesquisa: _____	
Assinatura da Pesquisadora: _____	
Assinatura da Orientadora: _____	
Pesquisadora: Ana Carolina Hyar de F. da S. Martins – Telefone: 21991443222	
Comitê de Ética em Pesquisa: Rna Evaristo da Veiga, 16 – Sobrelaje – Centro – Cep – 20031-040/ e-mail: cepsms@rio.rj.gov.br	
Telefone: 2215-1455	
Contato: secretaria.ppgsb.cepsarj@gmail.com	
Rubrica do Participante	Rubrica da Pesquisadora

ANEXO H – Termo de consentimento livre e esclarecido para equipe escolar e responsáveis

<u>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</u>	
<p>As informações contidas nesta folha, fornecidas por Ana Carolina Hyer de F. da S. Martins têm por objetivo firmar acordo escrito com o (a) voluntário(a) para participação da pesquisa acima referida, autorizando sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos a que ele(a) será submetido(a).</p> <p><i>Titulo da Pesquisa:</i> O papel do Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica no Colégio Pedro II: um estudo sobre as práticas de prevenção e combate ao bullying.</p> <p><i>Nome da Pesquisadora:</i> Ana Carolina Hyer de F. da S. Martins</p> <p>1. Natureza da pesquisa: o Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar as percepções sobre o tema bullying de toda a comunidade escolar, bem como estudar as possíveis funções do SESOP frente a esta realidade.</p> <p>2. Participantes da pesquisa: o público alvo da pesquisa será toda a comunidade escolar (alunos, responsáveis, professores, técnicos, auxiliares e equipe pedagógica).</p> <p>3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o (a) Sr. (a) permitirá que a pesquisadora identifique as percepções dos participantes sobre o tema bullying. É importante ressaltar que o (a) Sr. (a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o (a) Sr (a). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora e, se necessário, por meio do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.</p> <p>4. Sobre as coletas ou entrevistas: a coleta das informações será por meio do preenchimento de questionários enviados para os e-mails dos participantes e por entrevistas presenciais com participantes selecionados.</p> <p>5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme <i>Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde</i>. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.</p>	
RUBRICA DO PARTICIPANTE	RUBRICA DA PESQUISADORA
<p>6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados do (a) voluntário(a) serão identificados com um código, e não com o nome. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados.</p> <p>7. Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua com informações primordiais que acrescentarão elementos importantes à literatura, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.</p> <p>8. Pagamento: o Sr. (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.</p> <p>Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.</p> <p>Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.</p>	
<u>CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</u>	
<p>Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.</p> <p>Rio de Janeiro, ____/____/____</p> <p>Telefone para contato: _____</p> <p>E-mail para o envio do questionário: _____</p> <p>Nome do Participante da Pesquisa _____</p> <p>Assinatura do Participante da Pesquisa: _____</p> <p>Assinatura da Pesquisadora: _____</p> <p>Pesquisadora: Ana Carolina Hyer de F. da S. Martins – Telefone: 21991443222</p> <p>Comitê de Ética em Pesquisa: Rua Evaristo da Veiga, 16 – Sobreloja – Centro – Cep – 20031-040/ e-mail: cepsms@rio.rj.gov.br / Telefone: 2215-1485</p> <p>Contato: secretaria.ppeeb.capuerj@gmail.com</p>	
RUBRICA DO PARTICIPANTE	RUBRICA DA PESQUISADORA