

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARINA DE OLIVEIRA CHIORLIN

BULLYING NA ESCOLA: A PONTA DO ICEBERG

Maceió

2016

MARINA DE OLIVEIRA CHIORLIN

BULLYING NA ESCOLA: A PONTA DO ICEBERG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosemeire Reis

Maceió

2016

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Janaina Xisto de Barros Lima

C539b Chiorlin, Marina de Oliveira.
Bullying na escola: a ponta do iceberg / Marina de Oliveira Chiorlin. – 2016.
110 f.: il.

Orientadora: Rosemeire Reis.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2016.

Bibliografia: f. 93-98.

Apêndice: f. 99

Anexo: f. 100-110.

1. Bullying. 2. Assédio na escola. 3. Violência nas escola . 4. Escola – Relação de poder. I. Título.

CDU: 371.8



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Bullying na escola: a ponta do iceberg

MARINA DE OLIVEIRA CHIORLIN

Dissertação de mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 29 de julho de 2016.

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Rosemeire Reis da Silva (PPGE/CEDU/UFAL)
(Orientadora)

Prof. Dra. Suzana Maria Barrios Luis (PPGE/CEDU/UFAL)
(Examinadora Interna)

Prof. Dr. Walter Matias Lima (PPGE/CEDU/UFAL)
(Examinador Interno)

Prof. Dr. Alamo Pimentel (UFSB)
(Examinador Externo)

Àquela vencedora que agora deixa o céu mais
estrelado: Maria José de Souza Oliveira (*in memoriam*).
Com amor, por tudo que foi.

AGRADECIMENTOS

Usualmente os futuros mestres, quando chegam nesta etapa do trabalho, agradecem listando as pessoas que os ajudaram de alguma forma em algum momento da vida durante o processo de escrita de uma dissertação. Como para mim, o movimento de chegar até aqui é tão importante quanto às pessoas que passaram pelo meu caminho no decorrer dessa jornada, eu agradeço ao processo como um todo, assim como tudo e tod@s que fizeram parte dele. E nisso estão inclusos: pessoas, momentos, espaços e circunstâncias. Cometeria uma injustiça se aqui fizesse uma lista de nomes de pessoas que me ajudaram. Penso que cada uma delas em algum momento passou pela minha vida durante este período e contribuiu de alguma forma.

Tornar-me mestre viabilizou não só pensar mais sobre a educação e, neste caso, sobre o *bullying* e a escola. Tornar-me mestre também permitiu e abriu um caminho para o autoconhecimento. Sem sombra de dúvida, a Marina que agora escreve esse breve agradecimento não é a mesma Marina que chegou em Maceió naquele ano de 2013. Por isso, agradeço ao processo como um todo, que não tem como ser somente acadêmico. Agradeço cada dificuldade, cada conquista, e cada desafio que fez parte desse momento da minha vida.

Nesses dois anos de vida acadêmica (que também é sinônimo de uma vida nova em Maceió) conheci muita gente, e seria injusto que citasse aqui apenas alguns nomes. Saí de minha terra natal em busca de novos horizontes, e sou grata a cada um e a cada uma de vocês que participaram da minha vida e compartilharam comigo sorrisos, angústias, saberes, amores e desamores. E, se você está lendo esse breve texto agora, certamente você de algum modo fez parte da minha história e por isso, sou grata à você.

Muito mais que agradecer expresso aqui a minha GRATIDÃO a todos os espaços que me foram abertos; todos os caminhos percorridos; todas as palavras e todos os silêncios de todos (as) que passaram por mim durante essa etapa que se encerra aqui (ou será que começa aqui?).

RESUMO

A presente pesquisa de mestrado investigou um recorte da realidade da educação no estado de Alagoas através do estudo de caso realizado em uma escola na periferia da cidade de Maceió. O objetivo foi questionar o papel da escola diante das manifestações de *bullying*, uma vez que dentro deste contexto se justifica a presença do fenômeno utilizando fatores exteriores como a instituição familiar, a personalidade do indivíduo, ou a sociedade. As reflexões teóricas realizadas dialogaram com as reflexões trazidas por, Charlot (2000; Id., 2005; Id.,2009), Dubet (1994; Id. 2003), Elias (1994; et. al. 2000), Goffman (2004, Id.,2014), Foucault (1996, Id.,2004; Id. 2007; Id. 2008), Eizirik & Comerlato (1995), Sacristan (2005), Arroyo (2013), Ramos do Ó (2007), entre outros. Conjuntamente às informações obtidas através de observações do cotidiano da escola e entrevistas na modalidade narrativa com professores e professoras verificou-se que o fenômeno *bullying* é um mecanismo que valida e naturaliza as lógicas que organizam a sociedade atual. Em contrapartida, a escola inserida nessa sociedade produz descontinuidades que prejudicam o desenvolvimento dos processos educativos que contribuem significativamente para a superação das lógicas contidas nas práticas de *bullying* dentro da escola.

Palavras-chave: *Bullying*. Experiência Escolar. Professores. Escola. Relação de Poder

ABSTRACT

This master's research has investigated a sample from the reality of the education in the state of Alagoas, through a case study carried out in a school located far from Maceió downtown. The objective was to question the role of the school when faced with manifestations of *bullying*, once within this context its presence is justified by using external factors such as the familiar institution, the personality of the person or the society. The theoretical reflections carried out have dialogued with the reflections brought about by Charlot (2000; Id., 2005; Id.,2009), Dubet (1994; Id. 2003), Elias (1994; et. al. 2000), Goffman (2004, Id.,2014), Foucault (1996, Id.,2004; Id. 2007; Id. 2008), Eizirik & Comerlato (1995), Sacristan (2005), Arroyo (2013), Ramos do Ó (2007), among others. Together with the information obtained through observations of the daily life of the school and interviews in narrative mode with the teachers, it has been verified that the phenomenon of *bullying* is a mechanism which validates and naturalizes the logics which organized today's society. On the other hand, the school inserted in this society produces discontinuities which harm the development of educational processes which significantly contribute to the overcoming of the logics contained in the *bullying* practiced inside the school.

Key words: *Bullying*, School Experience, Teachers, School, Power Relations.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisa de dissertações e teses utilizando a palavra chave “ <i>bullying</i> ”	19
Quadro 2 - Trabalhos de pós-graduação em educação sobre o tema “ <i>bullying</i> ” no Brasil de acordo com pesquisa feita no repositório da Capes.....	43

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Lógica do processo de formação dos grupos com potencial para estigmatização.....	53
Gráfico 2 - Relação entre coesão, poder e afinidades dos grupos com potencial para estigmatização	53

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	16
2.1	Alguns pressupostos metodológicos.....	16
2.2	A fase exploratória.....	18
2.2.1	A pesquisa bibliográfica.....	18
2.2.2.	Contextualizando o local da pesquisa de campo.....	20
2.2.3.	As entrevistas com os (as) professores (as).....	21
2.3.	A fase de análise sistemática.....	23
3	AVISTANDO A PONTA DO <i>ICEBERG</i>: AS TRAMAS DO UNIVERSO ESCOLAR E A QUESTÃO DO <i>BULLYING</i>.....	25
3.1	Introdução.....	25
3.2	Alguns indícios de produção de violência nas origens da escola no Brasil.....	25
3.3	As lógicas da escola da modernidade.....	28
3.3.1	A escola, suas tramas, espaços de diferentes vivências, inclusive de violências.....	35
4	DIFERENTES APROXIMAÇÕES EM RELAÇÃO AO <i>BULLYING</i>.....	38
4.1	Considerações acerca do fenômeno.....	38
4.1.1	Uma questão a se pensar: a experiência escolar e o fenômeno bullying.....	41
4.2	Apontamentos: o que se entende por <i>bullying</i> nas pesquisas brasileiras em escolas.....	43
4.3	Ampliando as compreensões sobre o fenômeno <i>bullying</i>.....	49
5	SOBRE O <i>BULLYING</i> NO COTIDIANO DA ESCOLA PESQUISADA.....	55
5.1	Elementos observados na escola.....	55
5.2	Indícios de minha presença “forjando comportamentos” na pesquisa.....	56
5.3	O modo como os e as estudantes se tratavam entre si e como se relacionavam com os “outros” (“professores, coordenadores”).....	58

5.4	Aspectos identificados nas salas de aula	60
6	ARGUMENTOS DOS PROFESSORES E PROFESSORAS: NOTAS DO DISCURSO SOBRE <i>BULLYING</i>	75
6.1	Introdução	75
6.2	Os relatos escolares dos professores e professoras como referência de suas concepções de escola: a trajetória do discurso sobre <i>bullying</i>	76
6.3	O discurso sobre <i>bullying</i> na trama do universo escolar	82
6.4	A realidade da escola pesquisada e o discurso sobre bullying: a ponta do iceberg.....	86
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
	REFERÊNCIAS.....	93
	APÊNDICE	99
	ANEXOS.....	100

1 INTRODUÇÃO

A ideia de realizar esse trabalho teve origem no ano de 2007, quando finalizei um trabalho de conclusão de curso que tratou da influência do fenômeno *bullying* no processo de ensino-aprendizagem¹. Tal pesquisa foi realizada com professores de uma escola pública de ensino fundamental. Seu resultado trouxe alguns dados que contribuíram para a reflexão sobre qual o papel da escola, e qual o papel do(a) professor(a) quando o assunto é *bullying* e violência escolar. Dos resultados obtidos através de entrevistas e questionários - aplicados aos professores - que mais chamaram atenção, foi o fato de que nenhum dos participantes da pesquisa considerou a influência da escola sobre o processo de intimidação e provocação entre os alunos.

Minha experiência como docente, três anos após a conclusão do trabalho citado, me fez retomar os questionamentos sobre o fenômeno *bullying*. Nesta experiência, tive a oportunidade de conviver com jovens² e trabalhar no ambiente de educação não formal, isto é, não estava no ensino regular e obrigatório. Naquele ambiente, a equipe de professores, da qual eu fazia parte, tentava trabalhar a questão das diferenças de modo mais aprofundado, através de oficinas, e eram raros os casos de *bullying*. Todavia, uma situação comum no dia a dia era ouvir dos alunos a afirmação: “*Professora, isso é bullying*”. Os estudantes denominavam como *bullying* toda e qualquer incitação de xingamento ou provocação. Faziam essa afirmação em um tom quase que de ameaça e de denúncia, como um crime sendo delatado. Dessa forma, esperavam uma postura do(a) professor(a) diante de tal situação. Talvez pudesse ser apenas uma forma de chamar atenção durante a aula, mas a questão que me surgiu nesse contexto foi: como esse fenômeno está sendo trabalhado nas escolas? Preocupou-me o fato de que, a qualquer mínimo sinal de provocação era declarada a ocorrência do fenômeno, e eu via a urgência de uma denúncia por parte dos estudantes. Nesse sentido, a questão levantada no trabalho de conclusão de curso também voltava à tona. A postura dos alunos com relação ao *bullying* me fez pensar que a escola, através da “criminalização” do fenômeno, estava

¹Trabalho de conclusão de curso realizado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para o curso de Licenciatura em Pedagogia, sob orientação do Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva

² O conceito de jovem que se apresenta neste trabalho está pautado na ideia de que a juventude é uma condição constituída por cultura, mas também há uma base material vinculada com a idade. Há um modo particular de estar no mundo imerso na sua temporalidade, de experimentar distância e durações. A condição etária remete-se não só a fenômenos de ordem biológica vinculados a idade, como saúde, energia como também a fenômenos culturais articulados com a idade. (MARGULIS, 1996)

atribuindo a responsabilidade ao âmbito do poder judiciário, e portanto, se eximindo de um papel que também é dela (não só dela): o de informar e orientar os alunos com relação ao problema, de propor experiências de um contexto onde não se sinta necessidade de humilhar ou ridicularizar o outro, onde a violência não seja cogitada, e não simplesmente tornar o *bullying* algo externo ao que acontece no cotidiano escolar.

Atualmente são encontrados com certa facilidade no noticiário e nas mídias em geral conteúdos que exemplificam esse tipo de postura, na qual a questão do *bullying* é atrelada somente a fatores externos à escola. Ocorre que as manifestações do fenômeno são apenas justificadas ou por questões psicológicas individuais dos envolvidos, ou por questões familiares, ou é tratado como crime, e aí se torna uma questão da justiça. Em anexo, coloco uma reportagem noticiada na cidade de Maceió para exemplificar tal conjuntura.

Levando em consideração o contexto acima descrito, decidi verificar, através dessa pesquisa, se e como a instituição escolar contribui para que o fenômeno *bullying* ocorra. Busquei, através deste trabalho, compreender os motivos pelos quais a escola lida com o *bullying* como algo que é externo a si, como se não fosse algo de sua competência. À vista disso, procurei por respostas na configuração das lógicas da escola na sociedade moderna utilizando-me das ideias de autores como Sacristan (2005), Dubet (2003), Charlot (2007), Bauman (2001; Id., 2013), Arroyo (2013), Larrosa (in VEIGA-NETO, 2007) e Ramos do Ó (2007). Parti do pressuposto de que na lógica da escola estão contidas relações de poder, e a disputa por ele pode ser uma das fontes que ancoram a manifestação do fenômeno no ambiente escolar. Para compreender os mecanismos dessas relações de poder existentes no cotidiano da escola, encontrei conexões principalmente com as elaborações de Elias et al. (2000), Foucault (2004), e Eizirik & Comerlato (1995). E, na tentativa de compreender o fenômeno *bullying* dentro desse contexto, encontrei em Goffman (2004), e também em Elias et al. (2000), noções sobre os processos de estigmatização que se assemelham às lógicas da manifestação de *bullying*. Simultaneamente, na composição da dissertação, conferi através de pesquisa bibliográfica como o *bullying* vem sendo abordado nos atuais estudos da área da educação. Sobretudo no contexto do nordeste brasileiro e, especificamente no estado de Alagoas, a cidade de Maceió, considerada pelas estatísticas como uma das cidades mais violentas do Brasil e com os piores índices educacionais³.

Esta pesquisa, portanto, trata-se de um estudo de caso que propõe apresentar um recorte da realidade da educação no estado de Alagoas, narrado através das falas de

³ Fonte: Atlas Brasil 2013 Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?codmun=270430&idtema=118>. Último acesso 06/04/2016.

professoras e professores atuantes na rede pública estadual de uma escola da periferia da cidade de Maceió, e trás ao panorama educacional novas possibilidades de reflexão acerca das manifestações de *bullying* no interior da escola.

A escolha do local de pesquisa não se deu de forma aleatória. Através de fontes orais, obtive a informação de que a escola possuía entre seus alunos um caso de suicídio. Tal fato foi confirmado em conversa realizada com a coordenação; entretanto, ela não deu maiores informações, a não ser sua declaração de que a vítima sofria *bullying* por ser homossexual. Infelizmente, não obtive maiores informações sobre o acontecido durante o período que permaneci na escola. Não consegui descobrir o nome da vítima e nem ao menos a data do ocorrido para realizar buscas em noticiários na internet ou ocorrência policial. Tentei pesquisar notícias sobre suicídio de jovens na cidade, ou ainda suicídio no bairro onde se localiza a escola e em suas redondezas, mas nada foi encontrado. Contudo, esse foi um impulso para a realização da pesquisa neste local.

A fase exploratória da pesquisa contou com observações do cotidiano da escola tanto dentro das salas de aula quanto no pátio em horários de entrada e saída de alunos. Os dados que obtive através das observações foram registrados em diário de campo e contribuíram para a escolha de uma parte do aporte teórico do trabalho. Concluída esta etapa, ainda na fase exploratória, os sujeitos da pesquisa foram convidados a participar de modo voluntário. Estabeleci como critérios de escolha que os participantes lecionassem no local da pesquisa em turmas do segundo ciclo do ensino fundamental e manifestassem interesse pelo objeto da pesquisa. Dessa forma, consegui três voluntários e duas voluntárias. Destes, um professor de geografia, um de história, e um de matemática, uma professora de geografia e outra de matemática; todos com mais de cinco anos de experiência na profissão docente e faixa etária entre 30 e 50 anos de idade. Após a fase exploratória, me dediquei às análises das informações conseguidas através das narrativas dos entrevistados, me influenciando por noções da análise do discurso de Foucault (1996; Id., 2008) e, na sequência, fiz conexões disto com os dados obtidos nas observações.

Desse modo, a dissertação está estruturada em quatro sessões: a trajetória da pesquisa; o referencial teórico; as análises feitas a partir dos dados obtidos nas observações de campo e entrevistas; e, concluindo com as considerações finais.

Na primeira seção, descrevo os caminhos da pesquisa, apresento a metodologia proposta para a coleta de dados e como foi o cotidiano da investigação. Relato a maneira que se deu a pesquisa bibliográfica sobre o tema *bullying*, contextualizo o local e os sujeitos da pesquisa, descrevo como foi o processo de observação e de construção dos instrumentos de

pesquisa, como se deu a fase das entrevistas e findo ao explicar a forma que analisei os aspectos identificados.

Na segunda seção, trago os pressupostos teóricos que sustentam as discussões das análises dos dados. De início, trago considerações sobre a construção histórica da escola, e sua relação com o *bullying*. Na sequência, procuro explicar a presença da violência no contexto escolar e, conseqüentemente, a manifestação desse fenômeno. Diante disso, questiono a maneira pela qual o *bullying* tem sido abordado, e atrelo a manifestação desse fenômeno a questões intrinsecamente pedagógicas. Busco, sob essa perspectiva, conduzir uma interpretação mais sociológica da presença do *bullying* no ambiente escolar, considerando a perspectiva das lógicas da escola na sociedade moderna, as relações de poder e o estabelecimento de estigmas dentro dessa configuração. Portanto, meu intuito é propor uma leitura abrangente do problema, pois existem aspectos educacionais e pedagógicos que podem ser considerados na discussão sobre violência e *bullying* escolar. Busco estabelecer ligações com outros aspectos presentes tanto no interior da escola como no âmbito social que contribuem para um círculo de dificuldades que vão se “retroalimentando”. São essas contradições que, por sua vez, fundamentam e dão sustentação à crise educacional que vem sendo discutida na atualidade.

Na terceira seção, descrevo um pouco das reflexões que consegui durante a fase exploratória da pesquisa, especificamente no período de observação. Diante das descrições do diário de campo, pude elencar como categorias de análise: a questão da dinâmica dos espaços e tempos escolares, a precarização da educação e a experiência escolar dos alunos. Com relação às entrevistas, estas foram analisadas de forma com que eu pudesse encontrar o fio condutor que configura o discurso dos sujeitos da pesquisa. Encontram-se, dentro desse fio condutor, questões sobre a experiência escolar e as lógicas de disciplinamento da escola, o sucateamento do ensino e as relações de poder inerentes às situações de *bullying*.

Por fim, na última seção, aponto considerações acerca do trabalho realizado e menciono as contribuições para os estudos educacionais na atualidade. Aponto também a possibilidade de novas reflexões acerca dos processos educativos dentro do ambiente escolar, de maneira que nos viabilize a percepção da relação destes processos com a presença do fenômeno *bullying* dentro das instituições de ensino.

2 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

2.1 Alguns pressupostos metodológicos

Para a realização desse trabalho, propus a utilização da metodologia do estudo de caso em uma perspectiva qualitativa. Tal contexto de pesquisa permitiu compreender o conhecimento como um processo socialmente construído pelos indivíduos em suas interações enquanto atuam na realidade, transformando-os e sendo transformados por estas. André (2013) acrescenta:

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. (ANDRÉ, 2013, p.97)

O interesse da pesquisa foi o de compreender a presença do *bullying* no contexto escolar e nas práticas escolares através da análise de como outros estudos abordam o *bullying*, das observações realizadas na escola e em sala de aula, e das análises das narrativas de professores adquiridas através de entrevistas. Releva-se o fato de que o estudo de caso apresenta a possibilidade de construir uma unidade de compreensão dentro de um sistema mais amplo (GOODE & HATT, 1968 apud LUDKE & ANDRÉ, 2014), ou seja, representar a singularidade da realidade dentro de uma situação localizada social e historicamente.

O estudo dividiu-se em três fases. Na primeira fase (exploratória) realizei uma revisão da bibliografia existente no Brasil, identificando dissertações e teses sobre o tema a fim de fazer um reconhecimento do panorama das pesquisas que tratavam do fenômeno *bullying*. Tal levantamento possibilitou verificar como o *bullying* tem sido abordado nos trabalhos acadêmicos da área da educação sendo, dessa forma, o ponto de partida que direcionou esta pesquisa para um ponto de vista diferente do que tem sido discutido sobre o fenômeno.

Na segunda fase (coleta de dados), aconteceram as observações do cotidiano da escola e da sala de aula, direcionei o olhar às práticas dos professores nesses ambientes. Tais observações foram registradas por meio de anotações em um diário de campo e serviram de referência para o diálogo com os teóricos. Ainda nesta fase, houve a intervenção com os professores, na qual utilizei como instrumento de pesquisa entrevistas na modalidade narrativa. Os registros foram feitos através de gravador de áudio e anotações. Por fim, na terceira fase (análise sistemática), organizei os dados obtidos por categorias e para então interpreta-los. Vale ressaltar que tais fases não ocorreram de maneira linear, como apontam

Lüdke & André (2014, p.26); elas sugerem o “*movimento constante do confronto entre teoria e empiria*”.

Com o uso de tal metodologia, busquei investigar os alunos e alunas em suas interações na escola e em sala de aula, observando as lógicas do cotidiano escolar. Nessa investigação, também minha proposta foi que o professor ou professora pudesse relatar como era o cotidiano da realidade escolar do aluno, mais especificamente, em relação às situações de agressões entre os alunos. Para tanto, decidi utilizar, ainda como instrumento de pesquisa, a entrevista narrativa, a fim de permitir tratar com mais profundidade o fenômeno *bullying* na medida em que há a oportunidade de reconstruir esses acontecimentos a partir do ponto de vista do informante.

Bertaux (2010,p.11), uma das fontes de estudo sobre esta metodologia, considera as narrativas de vida como: “[...] *um método de observação de percursos de ação que se inscrevem em contextos sociais dos quais eles revelam pouco a pouco as estruturas e as dinâmicas*”. No momento em que o professor narra sua prática, posso através desta narrativa começar a compreender o contexto social em que ela está inserida, e também como essa prática contribui para reproduzir ou transformar tal contexto. Desta forma, explorei o processo da intimidação a partir de uma visão que não reduzia a interpretação simplesmente a fatores justificativos. Tal perspectiva buscou esclarecer se há relação entre o *bullying* e a escola, e se sim, como tal relação está declarada no discurso dos entrevistados.

Aliada a esta abordagem, utilizei, exclusivamente como inspiração, alguns pressupostos de Foucault (1996; Id.,2008) na tentativa de desvelar algumas dinâmicas presentes na instituição escolar que porventura colaborem com a manutenção das contradições presentes na lógica do sistema, e assim possam fomentar a naturalização do fenômeno *bullying*, e conseqüentemente, a legitimação de valores excludentes e individualizantes presentes no contexto da sociedade moderna. Considerei pertinente a ideia deste autor por compreender que a fundamentação de um discurso está apoiada na história. Dessa forma, em linhas gerais, o discurso configura-se como:

Um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa. [...] Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva. (FOUCAULT, 2008, p. 132-133).

Não se trata de compreender o sentido ou a verdade expressa na fala, mas sim o contexto histórico que é revelado através do conjunto de enunciados que compõe o discurso. Em outras palavras, a condição de existência de um discurso é produzida pela história, e, por

se fundamentar em uma mesma estrutura, os diversos discursos compartilham de características gerais que podem proscreever suas especificidades (FOUCAULT, 2008).

Portanto, sob essa perspectiva, procurei, através das falas dos professores e professoras, trazer à tona o contexto no qual o fenômeno *bullying* está fundamentado e sob quais condições ele é trabalhado de forma alheia ao panorama educacional. A concatenação das análises teve como referência a estrutura metodológica apresentada por Sommer, (2007) em seu artigo intitulado “A ordem do discurso escolar”. Nele observa-se a chance de proporcionar um sentido mais qualitativo ao conteúdo dos discursos dos professores. Diante disso, proponho os seguintes questionamentos: Como esse discurso foi construído? Que interesses foram mobilizados e quais não? Como isso se manifestou? Quais identidades, ações e práticas são possíveis, desejáveis ou requeridas por esse modo de pensar, falar e compreender o todo?

2.2 A fase exploratória

2.2.1 A pesquisa bibliográfica

Realizei um levantamento para identificar teses e dissertações brasileiras que abordam o tema *bullying*, no intuito de conhecer o que estava sendo falado a respeito do assunto, e sob qual perspectiva ele era interpretado. A ideia foi traçar um painel de como tem sido pautada a discussão sobre o fenômeno na atualidade. Logo, procurei identificar quais áreas do conhecimento estavam tratando da questão e qual o enfoque de interpretação do *bullying* era dado por elas. A escolha pela pesquisa bibliográfica levou à tentativa de, neste trabalho, definir o fenômeno sob uma perspectiva que não a recorrente nas atuais pesquisas acadêmicas sobre *bullying*, cujo foco encontra-se em explicações mais voltadas ao campo da psicologia. A saber, tal busca se deu no endereço eletrônico do Banco de Teses da Capes⁴, e nele só foi possível ter acesso a trabalhos concluídos de 2011 até 2015 por questões específicas de restrição do próprio *site*.⁵

Utilizei o termo “*bullying*” como palavra-chave da procura, chegando a 77 resultados. Dentre eles, selecionei os que continham a palavra “*bullying*” no título por considerar que estes abordariam o tema de modo mais específico, e assim cheguei a 35 trabalhos. Segue abaixo o quadro que ilustra a pesquisa:

⁴ Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

⁵ Pesquisa realizada no primeiro semestre do ano de 2014

Quadro 1. Pesquisa de dissertações e teses utilizando a palavra chave “bullying”

Área do Programa de Pós - graduação	Número de Dissertações	Número de Teses
Psicologia	6	3
Ciências Médicas (Psiquiatria)	1	0
Saúde Coletiva	1	0
Sociologia	1	0
Educação	17	1
Reabilitação e Inclusão	2	0
Educação e Saúde na Infância e Adolescência	1	0
Educação, Arte e História da Cultura	1	0
Educação em Ciências, Química da vida e Saúde	0	1
Políticas Públicas	1	0

Fonte: Banco de teses da Capes

Concentrei as análises somente nas dissertações e teses da área da educação, na tentativa de traçar um panorama sobre o que tem sido pesquisado na atualidade a respeito do tema *bullying*. De todos os trabalhos listados pela Capes, foi possível ter acesso, na íntegra, somente a oito dissertações, pois as demais não estavam disponíveis para consulta na Internet. Das dezessete dissertações, somente quatro delas foram produzidas na região nordeste do Brasil, e nenhuma no estado de Alagoas. Tal fato valida um dos objetivos deste estudo, que é o de contribuir com a bibliografia brasileira, além de indicar um grande campo a ser estudado nesse território do país.

Li as oito dissertações, que estavam disponíveis para consulta, e analisei-as no sentido de verificar como o tema *bullying* era abordado, e sob qual perspectiva ele estava sendo discutido.

Verifiquei na leitura destes estudos que o *bullying* tem sido interpretado de diversas formas. As pesquisas não apresentavam um conceito fechado ou uma definição estanque para

o fenômeno. No entanto, suas descrições e análises serão descritas nas próximas seções deste trabalho.

2.2.2 Contextualizando o local da pesquisa de campo

Trata-se de uma escola pública estadual localizada na periferia da cidade de Maceió, AL. Fundado há 13 anos, o espaço tem capacidade física para atender cerca de 1400 alunos, desde o ensino fundamental II ao ensino médio. No momento da pesquisa de campo, e de acordo com a informação dada pela coordenação, a escola possuía aproximadamente 800 alunos em três turnos (matutino/vespertino/noturno). A instituição dispunha de uma clientela de alunos trabalhadores, que a partir dos 14, 15 anos já estavam no mercado de trabalho, em pequenos ofícios como: embaladores, vendedores, babás, etc.⁶ No entorno da escola, havia uma estrutura com ruas asfaltadas, fácil acesso por ônibus e automóveis, posto policial e sem lixo ou entulho acumulados em suas proximidades.

Escolhi este local principalmente por atender alunos na fase escolar em que casos de *bullying* ocorrem, como aponta estudos de Lopes Neto (2005), Silva (2008), Fante (2005), Smith & Sharp (1994). Outro acontecimento que impulsionou a escolha foi que há alguns anos uma aluna cometeu suicídio. Através de relato da coordenação da escola, ela era alvo de *bullying* por ser homossexual. Todavia, o assunto foi pouco comentado pela funcionária, e quando se tentou saber mais sobre a história não se entrou muito em detalhes. Para evitar qualquer tipo de constrangimento ou embaraço diante de minha presença dentro da escola, decidi não aprofundar indagações sobre o caso. Dessa forma, realizei buscas na Internet na tentativa de encontrar maiores informações sobre o caso, todavia sem sucesso. Por conta disso, para compor o campo argumentativo do trabalho, optei por concentrar esforços somente nos acontecimentos que presenciei durante as observações bem como nos discursos proferidos pelos professores.

Tais observações se deram somente no período matutino, a pedido da própria coordenação. Neste horário, funcionavam turmas do 6º até o 9º ano, e as idades variavam entre 12 a 18 anos, pois havia uma quantidade de alunos “*fora de faixa*”⁷. Cumpre ressaltar que registrei as observações através de anotações em diário de campo.

Estive na escola por dezessete dias; destes, cinco dias observando as rotinas presentes

6 Informações obtidas através do Plano Político Pedagógico da instituição.

7 Expressão utilizada pelos professores e pela coordenação para caracterizar alunos que porventura repetiram a série e não estão com a idade prevista para tal ano.

no cotidiano escolar: observava a sala dos professores, o pátio em horários de intervalo e entrada e saída de alunos. Os doze dias remanescentes utilizei para observações dentro das salas de aula, sempre no período da manhã. Nas salas, foi possível acompanhar as aulas de religião, matemática, português, história, geografia, ciências e educação física nas turmas de 6º, 7º e 8º ano. As passagens pelas diferentes salas de aula se revezavam a cada três dias, sendo que a escolha da turma sempre ficava a critério da coordenação. Escolhi realizar as observações com o intuito de me aproximar mais dos sujeitos de pesquisa, no caso os (as) professores(as). Tal estratégia serviu para obter algum tipo de abertura para a realização posterior de entrevistas. Outro motivo da realização das observações foi a chance de reconhecer o cotidiano da escola e suas lógicas de funcionamento, observar as dinâmicas institucionais que porventura pudessem trazer explicações sobre a presença do *bullying* dentro da escola, o que também colaborou para o direcionamento da escolha de uma parte do referencial teórico.

2.2.3 As entrevistas com os (as) professores(as)

A decisão de pesquisar os pontos de vista dos professores e das professoras sobre o *bullying*, além dos estudos que tratam sobre esse tema na escola e das relações estabelecidas pelos estudantes na escola e na sala de aula, partiu do interesse de compreender como esses interpretam a presença do *bullying* no contexto escolar e nas práticas escolares. Em vista disso, a figura deste profissional traz a possibilidade de desvelar, através de suas narrativas, como a questão do *bullying* é vista no cotidiano escolar. Nesse sentido, sua fala pode viabilizar a compreensão das estruturas e das dinâmicas sociais que porventura estejam envolvidas nos processos em que o fenômeno ocorre.

Os professores participantes possuem formação superior. Dentre eles, alguns com cargo efetivo e outros sob a condição de “monitores⁸”, todos com experiência de no mínimo cinco anos de docência. A escolha destes participantes se deu de modo aleatório, e os critérios básicos para a participação foram: demonstrar interesse pelo tema da pesquisa, lecionar em alguma turma no ensino fundamental II e possuir disponibilidade de tempo para realizar a entrevista. Na explanação do projeto, convidei todos os professores do período matutino, e alguns deles aceitaram a participação voluntariamente. Concordaram em participar da

⁸ O Estado de Alagoas contrata professores na modalidade “monitor”, entretanto, possuem as mesmas atribuições de um professor de cargo efetivo. Em minhas pesquisas, não encontrei nenhum parecer ou resolução que regulamente essa ação. Constatei apenas editais de processo de seleção.

entrevista cinco professores, dentre eles três homens e duas mulheres. Destes, um professor de história, dois de geografia e dois de matemática. Todos os entrevistados se encontravam na faixa etária entre 30 e 50 anos. É importante ressaltar que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual estão assegurados e explicitados todos os direitos, benefícios e riscos envolvidos na presente pesquisa. Tal documento ficará sob minha guarda pessoal durante o prazo de cinco (05) anos decorrentes da publicação da dissertação.

A estrutura da entrevista teve como fonte inspiradora as anotações feitas em diário de campo, possibilitadas pelas observações realizadas. Inicialmente, ainda no projeto de pesquisa, o objetivo do trabalho era investigar a influência do *bullying* no processo de ensino. Todavia, a possibilidade de observar o cotidiano da escola me proporcionou outras reflexões, e assim passei a questionar o porquê da presença desse fenômeno no ambiente escolar e qual a razão de a escola em atribuí-lo como algo externo a ela.

Desse modo, decidi investigar na fala dos(as) professores(as), através de suas narrativas, os seguintes aspectos: o que é *bullying* para esses professores, como a escola era estruturada na época que eles eram alunos; se existia ocorrências de *bullying* nessa ocasião; qual era a postura dos professores que eles tiveram; como está a escola hoje, e o que mudou; como a escola tem trabalhado o *bullying*, o que seus atuais alunos pensam a respeito do *bullying*, se existe relação entre a prática do *bullying* e a escola, como se sentem presenciando situações de *bullying*, como interpreta a presença do *bullying* na escola, entre outros questionamentos. A coleta de dados buscou, portanto, verificar a hipótese de que a configuração do cotidiano escolar, tal como está, contribui para a presença do fenômeno na escola. O que pode ter sido transformado no cotidiano da escola que justifique a presença do *bullying* em seu cotidiano? Por qual motivo a escola não assume sua parcela de responsabilidade em lidar com o *bullying*, atribuindo a resolução das situações de manifestação do fenômeno às esferas exteriores à sua alçada, como por exemplo, o acionamento do conselho tutelar, ou a assistência de profissionais da psicologia? Ou ainda, propondo ações pontuais que seguem uma lógica conteudista - como, por exemplo, a promoção de palestras sobre *bullying* que possuem pouco apelo valorativo à comunidade escolar por se tratar de uma ação fragmentada.

Realizei a pesquisa com os professores e professoras, e utilizei como instrumento de coleta de dados entrevistas na modalidade narrativa. Os registros foram feitos através de gravador de áudio e anotações. Foi possível realizar cinco entrevistas, mas encontrei dificuldades nos agendamentos com os participantes. Por um período, a classe de professores

esteve em greve e a escola ficou fechada por quatro meses, até momento da escrita do relatório de qualificação. Como estratégia, procurei não entrar em contato com os participantes toda semana, de modo que não se sentissem importunados com aparente insistência e viessem a desistir de dar suas contribuições. Porém, tal acontecimento causou prejuízos ao andamento da construção deste trabalho, uma vez que a coleta finalizou-se somente após a banca de qualificação.

Após o fim da greve dos professores, persisti na tentativa de contato telefônico com os mesmos. Entretanto, não houve muito sucesso. Foi quando decidi ir diretamente à escola, sem agendamento prévio, tentando encontrar aqueles que inicialmente demonstraram interesse em, voluntariamente, participar da pesquisa. Estando lá, pedi autorização para a coordenação para procurar os professores de sala em sala para tentar agendar um horário. Foram algumas idas à escola para conseguir marcar com os quatro professores, visto que antes do período da greve havia conseguido realizar uma única entrevista.

As condições de realização das entrevistas não foram muito favoráveis, pois os professores sempre estavam com pouca disponibilidade de tempo, e por isso estavam sempre preocupados e ansiosos com seus respectivos compromissos, não conseguindo, dessa forma, se concentrarem nas respostas às perguntas. O local onde aconteceram as entrevistas era bastante tumultuado, e com todos os (as) professores (as) a entrevista foi interrompida algumas vezes por terceiros, que adentravam a sala e interagiam de alguma forma no momento da entrevista, o que prejudicava a linha de raciocínio de suas declarações. Algumas vezes éramos interrompidos pela coordenação, e sua presença intimidava o entrevistado (a).

2.3 A fase de análise sistemática

Nesta terceira fase, procurei estabelecer as categorias de análise das informações obtidas nas observações do cotidiano escolar. Para tanto, reli as anotações do diário de campo algumas vezes para selecionar os acontecimentos que eram recorrentes. Os principais foram: determinadas posturas profissionais, comportamentos dos alunos, e a forma como a aula se sucedia. Diante dessas categorias elencadas, relacionei-as com as questões de pesquisa em si, e deste movimento surgiram as perguntas da entrevista. Por conseguinte, esse levantamento das categorias de análise permitiu-me identificar quais conceitos seriam discutidos e quais autores auxiliariam no embasamento teórico deste trabalho.

Com o resultado das entrevistas utilizei também outra estratégia: após concluir a etapa da coleta de dados, classifiquei os temas da forma que recorrem nas narrativas, para então concatená-los com os conceitos já apontados anteriormente. Os assuntos mais recorrentes na fala dos professores, que escolhi como categorias a serem analisadas, foram questões sobre a experiência escolar e as lógicas de disciplinamento da escola; o sucateamento do ensino público e as relações de poder inerentes às situações de *bullying*, que por sua vez, também se fizeram presentes nas observações na escola. Diante dessas categorias, dediquei-me à construção de relações entre elas bem como o que foi observado no campo de pesquisa. Nesse sentido, procurei situar o discurso dos entrevistados no tempo e espaço para, dessa forma, encontrar possíveis evidências das hipóteses.

3 AVISTANDO A PONTA DO *ICEBERG*: AS TRAMAS DO UNIVERSO ESCOLAR E A QUESTÃO DO *BULLYING*

3.1 Introdução

Quando me remeto ao processo de desenvolvimento da sociedade e a história nele contida, tenho a oportunidade de compreender aspectos da realidade que se tem no presente. Parti do pressuposto que a situação na atualidade é fruto de uma construção histórica e social, seja em relação ao sistema educacional, ao sistema político ou qualquer outro âmbito de nossa sociedade.

Nesse sentido, propus aqui a visualização das lógicas da escola na modernidade, e como decorrência dessas lógicas, aspectos dessa escolarização no sistema educacional brasileiro, que permite problematizar explicações que culpam os indivíduos isoladamente por manifestações de violência, e que propõem outros enfoques para entender a presença de tais manifestações no espaço escolar, em especial o fenômeno *bullying* nas escolas brasileiras na atualidade.

3.2 Alguns indícios de produção de violência nas origens da escola no Brasil

Justamente quando observo as circunstâncias com as quais a educação brasileira foi se construindo, percebo que a lógica que perpassa toda a sua história é a mesma: disciplinadora, discriminatória, preconceituosa e excludente como exemplificam Abramowicz & Mello (2000, p.07), Louro (1997, p. 57) Silva & Monteiro (2000, p.81) Souza (1998, p. 46). Questiono-me: até que ponto toda essa bagagem histórica não contribuiu para que certos comportamentos fossem produzidos ou reproduzidos no interior da escola?

É notório que a instituição escolar atual ainda possui em sua base os moldes oriundos do século XIX. Quando se descreve o funcionamento de uma escola da atualidade, é possível encontrar algumas semelhanças com as escolas dos séculos passados. Quando recorre-se à memória das pessoas, vemos isso com clareza: as filas, o pátio, o uniforme, os cânticos, a organização das carteiras em fileiras, e profissionais da educação com ideais pedagógicos que preservam, de certa forma, a imagem dessa escola de antigamente. Souza (1998) traz o exemplo dos grupos escolares que foram implantados no Brasil em 1893, cuja organização do ensino se dava de maneira padronizada, com vistas à educação das massas, um único

professor para uma grande quantidade de alunos, o que para a época foi considerado um grande avanço para o sistema educacional.

Além de sua estrutura física, a educação escolar brasileira ainda carrega marcas persistentes de valores do sistema discriminatório da sociedade escravagista e colonizada por estrangeiros, ou seja, uma escola excludente que privilegiava o ensino às elites em detrimento das classes populares que permaneciam (ou ainda permanecem) com altos índices de analfabetismo e evasão (CUNHA, 2001). Neste sentido, ao me debruçar na história da educação brasileira tenho a oportunidade encontrar um caminho que leva a um dos níveis de compreensão sobre as razões pelas quais é possível se deparar com a chamada “crise da educação”, tão discutida na contemporaneidade. Considero neste trabalho que o processo de massificação na escola, agregado à sua construção histórico-social, pode e deve ser um aspecto a ser considerado no estudo das manifestações de violência dentro da escola, em especial o fenômeno *bullying*.

Em suas origens, a educação no Brasil foi instaurada no período colonial sob forma de aculturação: valores, tradições e costumes europeus sendo inculcados nos que estavam sendo colonizados (SAVIANI, 2008, p. 29). Toda cultura e sabedoria dos nativos foram subjugadas pelos portugueses em nome da conquista da nova terra. Porém, essa aculturação não foi realizada de maneira harmônica; pelo contrário, desconsiderou-se qualquer princípio de alteridade. Entendo alteridade como a perspectiva em que o rosto do outro é assumido como critério de reflexão e ação, ou seja, o encontro com o outro não permite que se estabeleça uma atitude de indiferença (DUSSEL, 1986, p. 187).

Em contrapartida, a educação que se dava entre os nativos partia de princípios baseados numa sociedade organizada sem estrutura de classes, tendo como interesse primordial a coletividade. Saviani (2008) em “História das ideias pedagógicas no Brasil” descreve em linhas gerais como se dava essa educação indígena, e o que vemos é uma noção de respeito para com o outro e com a sabedoria do outro. Os mais velhos ensinam os mais jovens valorizando a tradição e a memória da cultura. De acordo com o autor, a educação indígena estava baseada em três pilares: a tradição, o aprender fazendo e o exemplo dos mais velhos. Entretanto, Saviani (2008, p. 39) afirma que não havia uma pedagogia, entendida em sua obra como a “*necessidade de elaborar em pensamento as formas de intervenção na prática educativa*”, havia a educação, ou seja, a própria prática educativa coincidia com as ideias educacionais.

Verifico, com base nas leituras, que já em seu princípio a instauração de uma ideia educacional no Brasil foi realizada de maneira imposta e completamente alheia à realidade

que se tinha na colônia, haja vista o modelo de educação indígena existente quando da chegada dos portugueses. Neste início, a principal atuação educacional era da Igreja Católica com a presença dos Jesuítas e, paulatinamente essa educação oferecida por eles foi sendo elitizada, como aponta Romanelli (2003, p. 35): *“a obra da catequese, que em princípio, constituía o objetivo principal da presença da Cia. de Jesus no Brasil, acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, à educação da elite”*.

Os padres ministravam educação básica aos índios e brancos, com exceção das mulheres, e a educação de nível médio e superior somente para os homens da classe dominante. Aqueles que não tinham interesse em seguir a carreira eclesiástica se dirigiam a Europa, a fim de seguir os estudos (ROMANELLI, 2003).

No decorrer da história, essa organização escolar excludente e discriminatória persistiu, e o modelo conteudista de caráter instrucional esteve sempre presente. Após a expulsão dos Jesuítas, a reforma educacional idealizada por Marquês de Pombal, conhecida como Reforma Pombalina, sofreu grande influência dos ideais iluministas, com vistas ao novo modelo econômico que se consolidava, o capitalismo. As aulas régias, introduzidas com essa reforma, orientavam-se por estudos religiosos e literários regados com métodos disciplinares autoritários e, muitas vezes, violentos à base de palmatórias e varas de marmelo (ROMANELLI, 2003).

Analisando o período do Brasil Império, quando das primeiras leis redigidas, constata-se que a realidade da discriminação e do preconceito também se fez presente. Destaca-se aqui a Lei Geral de Ensino de 1827 sobre a qual Gondra (2008, p. 53), levanta um ponto interessante quando faz o seguinte questionamento: *“quem deveria aprender?”* E acrescenta: *“o estatuto do ‘escolar’ se encontra definido quando observamos os impedidos de matrícula: escravos, doentes contagiosos e não-vacinados”*.

Neste caso, vê-se a segregação e a discriminação em forma de lei seguindo os interesses do modelo escravagista de produção, no qual só os homens, brancos e sadios eram considerados cidadãos de direito. Em se tratando do currículo, os conteúdos ministrados possuíam diferenciação para homens e mulheres. Para os homens, saberes que envolviam matemática, história, linguagem. Para as mulheres, o campo da matemática era reduzido para dar lugar aos “saberes domésticos”, com a inclusão do campo “ciência da casa” (GONDRA, 2008, p. 54), o que já determinava de maneira preconceituosa a função social das mulheres.

A lógica de exclusão permeia o sistema educacional brasileiro, e não se pode ignorar o fato de este se encontrar inserido num contexto econômico e político sob as mesmas regras, o

que me remete à interpretação de que a educação de alguma maneira contribui com a manutenção do sistema.

Com as transformações do capitalismo e de toda sua organização social inerente a este sistema, a escola como instituição pertencente a ele também passa por transformações. Ainda no século XIX o Estado implementou oficialmente nas escolas o método do Ensino Mútuo, que em linhas gerais, como aponta Gondra (2008, p. 55) trazia consigo os critérios de economia, rapidez e disciplina. Neste método de ensino, os alunos eram agrupados por matérias, e existia a presença de alunos monitores.

Ensinava-se leitura e escrita simultaneamente, com um sistema disciplinador que tinha por objetivo assegurar o controle, haja vista a quantidade de alunos por turma, pois um único professor cuidava de um grande número de alunos ao mesmo tempo (SOUZA, 1998). A Igreja, neste momento da história, já não atuava com tanto poder sobre a educação. Entretanto, seus signos e tradições permaneceram dentro do espaço escolar, (e em algumas se nota até hoje), a presença de crucifixos, orações fazendo alusão ao cristianismo, entre outras práticas que pela lei atual deveriam ser garantidas pelas escolas confessionais, uma vez que a escola regular deve ser laica de acordo com a legislação vigente, (BRASIL, 1996).

Até os dias atuais, a escola, em seu percurso histórico, foi se institucionalizando e se configurando com um caráter propedêutico, através das diversas reformas no sistema de ensino dentre outras legislações regulamentadoras. Tornou-se gratuita, de obrigatoriedade do Estado e o ensino foi “democratizado”, chegando às classes populares. Contudo, a forma como a educação é pensada e a maneira pela qual os saberes são trabalhados em seu interior carrega em si toda uma carga histórica de discriminação, preconceito e violência brevemente relatada nos parágrafos anteriores.

3.3 As lógicas da escola da Modernidade

Na atual conjuntura da escola, pouco se fala sobre a experiência como fator de construção de um ser humano consciente no mundo. Esse pode ser um dos fatores pelo qual a escola é vista, em sua essência, como “desumanizante”, uma vez que dentro de seu funcionamento são cultivadas relações de cunho impessoal, de modo que aquilo que o indivíduo traz consigo, sua experiência e o que foi aprendido fora dos muros da escola são deixados à parte. Sobre essa questão, Arroyo (2013, p. 71) afirma: “*os currículos acumulam muitos saberes, mas sabem pouco dos adultos que os ensinam e menos ainda das crianças, adolescentes e jovens que os aprendem*”. Ou seja, não existe espaço para uma comunicação,

tampouco um intercâmbio de ideias entre os programas escolares e seus principais personagens: o professor e o aluno. Atrelado a esse fato, não se pode deixar de considerar que as pessoas que de lá saem, estão prontas para reproduzirem aquilo que lhes foi transmitido. Resta saber: do que se trata essa “transmissão”? A própria palavra “transmissão” pode nos levar a uma reflexão: remonta a imagem de uma pessoa passiva que aguarda para receber o que será transmitido. Pode-se também fazer uma analogia, por exemplo, a doenças que também são transmitidas, aonde o indivíduo apenas a adquire, sem escolha. Nota-se que é comum da cultura escolar adotar termos que remetem à área da saúde. Quem nunca ouviu expressões como: “*erradicar* o analfabetismo”, “o aluno ficou para *recuperação*”, “*combater* o problema de evasão”, “*diagnosticar* o aluno com dificuldades de aprendizagem”? Não por acaso, essa forma de pensar as questões educativas é típica do mundo moderno. Na modernidade, a maneira pela qual se pensa o mundo, as relações com ele, e com o outro passaram por algumas transformações. Nessa nova era, os problemas passaram a ser vistos de outra maneira, de modo que tudo que não faz parte de um padrão de “normalidade” deve ser “tratado”. Sobre a configuração da escola na modernidade, Candau (2011, p. 332) explica que:

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver. (CANDAUI, 2011, p. 332)

Nesse sentido, as questões educacionais, muitas vezes, fazem alusão à perspectiva biológica de ser humano, que precisa suprir suas necessidades com algo que está fora, externo (LARROSA in VEIGA-NETO 2007, p.130). Sob essa perspectiva, o conhecimento é algo que se adquire e que não modifica os indivíduos internamente. Apenas tem-se mais conhecimento que antes, ou seja, o conhecimento se mantém separado do sujeito, como se existisse uma fronteira. Nessa lógica, a escola não está preocupada com o que a pessoa é, mas com o que ela vai ter e vir a ser.

Logo, o discurso da educação divulga a máxima de que sua função é preparar para a vida. Contudo, trata-se de uma forma utilitarista no sentido de que aquilo que a escola ensina é simplesmente uma ferramenta, um instrumento de mediação entre o conhecimento e a vida, e não a própria vida. Ou seja, o conhecimento na escola é passado, e não experienciado. Nesse formato, o professor “dá aula” (ARROYO, 2003), e não produz aula. Não há uma relação de troca, e é nesse processo que as relações de ensinar e aprender tornam-se relações impessoais. Todavia, o ser humano é muito mais que um decodificador de símbolos, gráficos e acumulador de informações. Ele é um leitor da realidade, e por isso pode interpretá-la, pensá-

la, atuar sobre ela e transformá-la. Porém, isso acontece quando ele experiencia o mundo a sua volta, e não simplesmente observa de modo passivo. Larrosa (in VEIGA-NETO 2007, p.132) faz um comentário pertinente sobre a questão da experiência que complementa esse posicionamento:

A experiência seria aquilo que nos passa. Não o que passa, senão o que nos passa. [...] Sabemos muitas coisas, mas nós mesmos não mudamos com o que sabemos. Essa seria uma relação com o conhecimento que não é experiência, posto que não resolve na formação ou na trans-formação (*sic*) daquilo que somos. (LARROSA, in VEIGA-NETO 2007, p. 132)

Passa-se mais de uma década frequentando a escola até a conclusão do ciclo de educação básica. Nesse tempo, muitos conteúdos são ensinados, muitas informações são adquiridas, muitas aulas são assistidas. Mas o que de fato afetou as pessoas? (Pensando a palavra afetar em sua raiz, do latim *affectus* que por sua vez significa: tocar, comover o espírito e, por extensão, unir, fixar⁹). Quando se pergunta para alguém que já saiu há algum tempo da escola o que se lembra desse período, qual será a resposta? O que mais se lembra da época de escola? O que foi mais significativo? Acontece que os conteúdos a que são sujeitos durante anos nas salas de aula atravessam os indivíduos sem deixar-lhes nenhuma marca, e dificilmente conseguem atribuir sentido com relação a si próprios. É notório que as aprendizagens mais significativas são fruto dos vínculos de afeto que se consegue estabelecer durante a vida escolar e, os conteúdos que mais lembrados pelas pessoas são aqueles que o professor, de alguma maneira, conseguiu estabelecer uma relação com a vida e com o viver de dos sujeitos.

A escola advinda dos ideais da modernidade está preocupada em formar. Ela ainda está configurada em um formato, cuja principal preocupação é transmitir o conhecimento ao indivíduo. Contudo, tal conhecimento não está diretamente relacionado à amplitude de possibilidades que é *ser* um humano. Trata-se de conhecimentos técnicos específicos e desconectados da realidade daquele que aprende. O sistema escolar se prende aos conteúdos e faz da experiência escolar uma vivência mecânica e propedêutica. Resume professores e alunos a peças de uma grande engrenagem e, por isso, não abre espaço para criação, invenção, e produção. O conhecimento trabalhado na escola é aquele que se baseia na tecnologia e na ciência. Ou seja, é produzido por alguns, representado por pensadores, cientistas e transmitidos como verdade para outros, no caso os alunos (ARROYO, 2003). Entretanto, chegam à sala de aula, pessoas repletas de histórias, conhecimentos, experiências e que vivem e se desenvolvem também fora da escola. Contudo, seus saberes e identidades são ignorados dando espaço à lógica de controle e disciplinamento dos corpos, e aos saberes produzidos

⁹ Pesquisado em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Afetividade>, último acesso em 29/02/2016.

externamente. É nesse momento que “[...] a pedagogia se desestrutura, deixa de ser pedagogia e vira controle, repressão, reprovação, punição.” (ARROYO, 2013, p. 200).

A configuração da escola não se abre à pluralidade, e em vistas de conseguir manter o controle e a disciplina de todos, ela rotula, classifica e segrega com o fim de homogeneizar. Como anexo desta dissertação, escolhi o interessante trabalho de um fotógrafo europeu que viajou ao redor do mundo retratando as salas de aula em diferentes países. As imagens ilustram esse modelo de escola e trazem implicitamente muitas reflexões e informações sobre esse contexto disciplinador e homogeneizador da instituição escolar no mundo moderno e globalizado. Diante desta ilustração, penso que a instituição escolar não conseguiu acompanhar as transformações pelas quais o mundo e a sociedade passou. E aí acontece um desencontro. Ramos do Ó (in COSTA, 2007) acrescenta:

O modelo secular que temos hoje é um modelo que foi criado no final do século XIX e que se baseia estruturalmente, digamos assim, na construção de grupos homogêneos de alunos que progridem por classes e onde existe sempre uma correlação entre a idade do aluno e o saber que lhe é fornecido. Estes grupos-classe são, ainda, constituídos por regimes de avaliação muito próximos e o conteúdo ministrado é um conteúdo racionalista, que podemos dizer que visa construir através das disciplinas do plano de estudo uma visão racional e articulada da realidade, que tem dentro dela um modelo intelectual que consiste em imaginar que o mundo é um mundo completo. (RAMOS DO Ó, in COSTA, 2007, p. 110)

A racionalidade é uma característica marcante da sociedade moderna. Nesse contexto, o sujeito se vê diante da necessidade de se autogovernar, uma vez que o poder de controle que antes era atribuído à religião, à igreja, entre outras instituições, nesse momento volta-se ao próprio indivíduo (FOUCAULT, 2007). Nas lógicas escolares, o poder agora é atribuído às regras de disciplina e o próprio sujeito deve estar em constante movimento de vigilância e autocontrole (SACRISTAN, 2005, p.132).

Submetida ao sistema capitalista, a sociedade se vê diante da necessidade de se encaixar aos novos padrões impostos pela lógica do capital. A competitividade, a individualidade e o consumo são características marcantes dentro dessa nova concepção de sujeito que se instituiu. Dessa forma, na sociedade moderna, a instituição escolar cooperou com a consolidação do sistema capitalista industrial, pois como em uma fábrica, a escola adota parâmetros de controle de horários, estabelece os limites do espaço, define a roupa e o comportamento adequado para aquele ambiente. Acerca disso, Eizirik & Comerlato (1995, p. 69) explicam que:

A estratégia do tempo é um dispositivo de poder que abrange todos os níveis da instituição escolar: controla tudo e todos. A escola, também por sua organização estrutural, homogeneiza e totaliza através da própria fragmentação temporal: são os níveis, os tempos de cada série, o ritual de cada aula. (EIZIRIK & COMERLATO, 1995, p. 69)

Desde que o primeiro sistema escolar surgiu na história do ocidente, a escola sempre esteve atrelada a interesses religiosos, políticos ou militares. O sistema econômico pouco influenciava sua organização (FERNANDEZ ENGUIITA, 1989, p.129). No entanto, com a estruturação do capitalismo, a sociedade passou por grandes transformações em diversos aspectos nas esferas da economia e da política. Nesse sistema econômico, novas demandas surgiram, e a escola deixou de apresentar um caráter instrucional, passando a ter um caráter formador. Nesse momento, a escola passou a “formar” pessoas para atuarem no mercado de trabalho. Fernandez Enguita (1989, p.130), referindo-se ao capitalismo, acrescenta: “[...] *as necessidades deste em termos de mão de obra foram fator mais poderoso a influir nas mudanças ocorridas no sistema escolar em seu conjunto e entre as quatro paredes da escola*”. Ou seja, a escola precisou gradativamente atender um crescente número de pessoas, e com isso sua formatação deveria estar adequada a esse novo modelo de sociedade. Nesse sentido, estratégias de ensino foram sendo configuradas no interior da escola de modo semelhante a uma linha de produção industrial, isto é, ensinar conteúdos elementares para um grande número de indivíduos e de forma simultânea. Logo, tem-se a fotografia de uma sala de aula: carteiras enfileiradas, alunos (que devem estar em silêncio) com um professor “transmitindo” conhecimentos de forma padronizada.

A escola que inicialmente, foi concebida para atender uma minoria, paulatinamente foi sendo reclamada por aqueles aos quais havia sido negada. Esse novo público suscitou transformações à instituição. Louro (1997, p. 57) acrescenta: “[...] *ela precisou ser diversa: organização currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações, iriam, explícita ou implicitamente, ‘garantir’ – e também produzir – as diferenças entre os sujeitos.*”.

Com esse aumento da demanda, com as transformações no sistema capitalista e com as lutas dos diferentes grupos sociais para ter acesso à escola, dispositivos de controle, classificação, hierarquização e ordenamento foram sendo implantados na escola como forma de administrar todo o novo contingente, tendo em vista poder atender a todos de maneira igualitária. Todavia, verifica-se na prática um processo de massificação do ensino, afirmando a igualdade de todos, ou igualdade de oportunidades, de talentos e potencialidades dos indivíduos (DUBET, 2003). Ou seja, todos, *a priori*, têm o mesmo valor, considerando que todos possuem as mesmas condições sociais, psicológicas, econômicas e intelectuais. A respeito desse processo de massificação, Dubet (2003, p. 29) afirma:

Quanto mais a escola intensifica o seu raio de ação, mais ela exclui, apesar das políticas que visam a atenuar esse fenômeno. Nesse contexto, a exclusão não é

apenas uma categoria do sistema dos processos globais, é também uma das dimensões da experiência escolar dos alunos. (DUBET 2003, p.29)

Portanto, esse processo de massificação restringe a prática pedagógica que procura tratar as especificidades dos estudantes, e ocorre aí um desajuste entre os interesses da escola e o interesse dos alunos. Isto é, a escola acaba por padronizar sua prática para atender sujeitos com diferentes necessidades e maneiras de apropriação do conhecimento. Ocorre dessa forma uma espécie de desencontro entre o saberes da escola e o saberes dos alunos e a instituição, implicitamente, legitima a intolerância ao que é diferente. Somado a isso, há também as discrepâncias entre o discurso liberal de que a melhor escola proporcionará melhores lugares na sociedade e, a identificação de que esse discurso não se concretiza para todos na prática, pois que também produz confrontos. De um lado, ocorre a força da escolarização a atuar no sentido de padronizar, e de outro, o interesse dos alunos, com suas diferentes subjetividades que atuam no sentido de estabelecer uma relação significativa.

No quesito transformação, a escola caminha a passos lentos, em um ritmo paralelo ao do mundo contemporâneo, onde não consegue acompanhar as mudanças e transformações da sociedade e dos indivíduos. Na atualidade, informações são facilmente declaradas como conhecimento, as tecnologias assumem uma posição de destaque, o consumo é cada vez mais estimulado pela ordem capitalista e tudo muda com grande rapidez. Dessa forma, como é possível pensar em um modelo fechado de escola, quando tudo é tão fluído e veloz? Porém, o que ainda é encontrado no cotidiano escolar é, senão, infinitas tentativas de controle, docilização e padronização dos corpos (FOUCAULT, 2004). Alguns valores e algumas práticas persistem em seu cotidiano, gerando algumas consequências aos seus sujeitos. Uma delas trata-se desta escola que padroniza, disciplina e controla. Dentro dessa perspectiva, em que a diferença não é tolerada, me aproximo - a partir de outro ângulo - da compreensão do fenômeno *bullying* no espaço escolar. E me questiono: Por que ele existe? Por que está dentro da escola?

O mundo e a sociedade são diversos, de sujeitos com diferenças de raça, gênero, etnia, origem, aparência física. A sociedade é composta, por assim dizer, de um universo de pequenos mundos, onde estes são representados por cada ser individual. Na escola, isso não é diferente, Candau (2008, p. 25) aponta que “*a diferença é constitutiva, intrínseca às práticas educativas*”, “*está no chão da escola*”. Isso, de certa maneira, parece óbvio, mas, na prática essas afirmações assumem profundos aspectos a serem considerados. Ramos do Ó (in COSTA, 2007) chama a atenção para a questão da necessidade imposta pela escola de se adequar a um padrão de normalidade, e o que isso pode suscitar nos sujeitos:

O modelo escolar que começa no final do século XIX é um modelo muito baseado no princípio da homogeneidade. Embora se fale muito na diferença da criança, que cada criança é uma criança, você tem todo um currículo escolar que está desenhado para a construção de grupos de alunos muito idênticos. O professor se acostumou a dirigir-se ao que ele pensa ser o aluno médio. Portanto, você tem por um lado uma forte pressão sobre as crianças para se “normalizarem” e, por outro, princípios de forte estigmatização. E essa estigmatização é tão importante porque ela leva o princípio da “normalização” e atinge áreas muito diferentes. Você pode ter muito valor no plano da sua inteligência, mas se não for bonito ou autocontrolado não terá sucesso. Nós estamos a construir, em nome dessa homogeneidade que ninguém fala, crianças com muito sofrimento e uma fortíssima vigilância face a um padrão normal. (RAMOS DO Ó, in COSTA, 2007, p.115)

Diante desse contexto, a diferença passa a ser um problema no convívio do cotidiano escolar e torna-se um impedimento acerca das relações dentro da escola. Sob essa ótica, verifico que a lógica escolar tem o poder de validar a exclusão a partir dessa normalização e dessa estigmatização. Com uma fórmula básica, a escola assume parâmetros que condizem com os mecanismos de funcionamento da sociedade moderna capitalista. Sacristán (2001, p. 123) indica que “a modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” em categorias fora da “normalidade” dominante”.

Não obstante, a vida fora da escola também se faz sob a força da padronização, da valorização de uma Cultura¹⁰, e da individualização. Elias (1994, p.130) acrescenta: “é característico da estrutura das sociedades mais desenvolvidas¹¹ de nossa época que as diferenças entre as pessoas, [...], sejam mais altamente valorizadas do que aquilo que elas têm em comum [...]”. Nesse sentido, aproximo-me de uma possível resposta à questão “por que o bullying existe?”, pois posso compreender o fenômeno como um dispositivo que está presente na sociedade moderna, cuja função é a de afirmação e validação dessa condição monocultural, excludente e intolerante frente às diferenças. E por que ele está dentro da escola? Como exposto anteriormente, a escola produz em seu funcionamento a lógica da sociedade e controla as relações com o auxílio de dispositivos de disciplinamento e controle. Logo, respondo a questão pautando-me na afirmação de Eizirik & Comerlato (1995, p. 99) “a escola como instituição fazendo parte das relações sociais, políticas e econômicas dos

¹⁰ Cultura com “c” maiúsculo refere-se a uma ideia abstrata de um patrimônio comum de conhecimento que pode ser acumulado e está diretamente relacionado com a classe social sendo uma marca distintiva de classe ou de possibilidade de ascensão. EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

¹¹ A expressão “sociedades mais desenvolvidas” denota uma posição eurocêntrica do autor. Entretanto, ao utilizar essa citação, busco evidenciar o posicionamento dele no sentido de que nos constituímos enquanto indivíduo na diferença com o outro. Existe o processo de individualização, porém ele é construído no social, ou seja, há uma relação de interdependência, de modo que, nossa estrutura psíquica se desenvolve entrelaçada com a estrutura social.

sujeitos – certamente tem a ver com o agir do ser que nela se desenvolve”. Não há como ser de um jeito na escola e ser de outro fora dela, apesar de o modelo escolar forçar a isso. A escola exerce influência direta na formação do sujeito. Todas as suas normas, regras, e configurações de funcionamento estão sendo ensinadas cotidianamente no ambiente escolar. Em contrapartida, aquele que pratica *bullying* também é visto como uma pessoa estigmatizada, porém em sua manifestação ele denuncia a própria contradição presente no interior da escola, pois ele é o sujeito que não seguiu o disciplinamento e o controle imposto pela lógica escolar. Dessa forma, encontro-me diante de uma contradição.

Reflexo da ordem capitalista, a escola está repleta de contradições que, por sua vez, são produzidas pelo próprio sistema. Dentro dessa lógica, as contradições permanecem - porque a lógica do sistema ainda é a mesma – porém, no decorrer da história elas são em algum nível reconfiguradas. Talvez por isso tem-se a sensação de que a escola e a educação estão sempre em crise. Contudo, por fazer parte de um sistema maior, elas acabam por refletir as contradições inerentes à lógica do capital. Nesse contexto, problemas que sempre existiram se configuram de maneiras diferentes, todavia, conservando o seu cerne.

3.3.1 A escola, suas tramas, espaços de diferentes vivências, inclusive de violências

Ao analisar nuances de como se organizou a escola no Brasil ao longo do tempo, pude identificar que o processo de construção social da escola é também histórico, e essa história se consolida a partir de práticas de seu cotidiano. Como explicam Ezpeleta & Rockwell (1985, p. 115):

Ao integrar o cotidiano como um nível analítico do escolar, admitimos a possibilidade de aproximarmos, de modo geral, das formas de existência material da escola e revelar o âmbito preciso em que sujeitos particulares envolvidos em educação experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar”
Ezpeleta & Rockwell (1985, p. 115)

As autoras apontam que quando se estabelece um caráter histórico ao cotidiano, tem-se a possibilidade de compreender que o conteúdo social embutido na gama de atividades, inerentes a ele não é arbitrário, e ainda acrescentam: “*as atividades particulares contribuem para processos específicos de produção e reprodução social*”. Assim, através das práticas atribuídas dentro das instituições em seu cotidiano, (neste caso a escola), concepções são aprendidas e interiorizadas se tornando quase naturais. Nesse sentido, tais práticas cotidianas refletem e antecipam a história social.

Acerca deste contexto, estudos sobre a sociologia da escola como os de Anne Barrère e Nicolas Sembel (2006), apontam que existe um processo de massificação na escola que contribui para a explicação do aumento das incivildades em seu interior. Compreendo neste

trabalho incivildades por humilhações, palavras grosseiras e falta de respeito, como definidos por Abramovay (2003, p.95). Tal massificação, que também foi discutida por Dubet (2003) anteriormente, causou na escola uma desregulação em seu sistema, provocando dessa forma uma espécie de turbulência. A ordem escolar estabelecida no passado deixou de ser viável para a sociedade atual. Nesse sentido, professores e alunos encontram-se em conflito com as antigas relações educacionais e a antiga estrutura da instituição, ocasionando neles uma revolta contra o sistema, conduzindo o ambiente escolar para um clima em que as tensões ficam mais explícitas.

Charlot (2005, p. 28) também corrobora com este argumento, e vai além quando afirma que “*a violência também tem a ver com a questão do saber na escola*”. Passo a compreender a violência na escola, quando entendo o que é construído no dia a dia da sala de aula. Há uma trama de fatos na relação professor e aluno que constroem aos poucos pequenas situações de tensão no cotidiano escolar, como por exemplo, uma discussão na qual o aluno questiona o uso do uniforme escolar, ou ainda quando o professor tenta explicar determinado assunto e o aluno não compreende. Quando se pensa sobre violência escolar, há uma tendência de analisar a situação isolada. O ato violento que foi sendo construído dia após dia dentro da sala de aula é esquecido, decorrentes de pequenas situações de tensão, como se fosse uma “bola de neve”.

Neste contexto, não posso deixar de considerar a questão das relações de poder presentes dentro da escola. Nos exemplos supracitados, verifico a ação dos dispositivos de poder exercidos pela instituição escolar sobre os alunos. Seria o que Foucault (2004) chamaria de vigilância, abordado como um mecanismo de docilizar os corpos. Dessa forma, a vigilância:

[...] permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar; e absolutamente “discreto”, pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio” (FOUCAULT, 2004, p. 148).

Entendo que a disciplina atua como uma força que possibilita moldar os sujeitos em suas maneiras de se comportar e de pensar. A disposição espacial e as normas controlam as ações dos alunos o conhecimento transmitido molda sua maneira de pensar. Em contrapartida, os alunos chegam à escola munidos de suas subjetividades e saberes construídos ao longo de sua história, e nesse momento ocorre a disputa pelo poder entre indivíduo e instituição. Isto acarreta em tensão e conflitos que podem ou não estar imbricado de violência, pois para Foucault (2007, p.7) a atuação do poder não necessariamente é negativa. Todavia, a discussão

mais aprofundada sobre essas questões serão elucidadas nas análises dos dados coletados em entrevista com os professores, nas próximas seções.

Compreendo que os modos de organizar da instituição escolar concebida na Modernidade propõem uma perspectiva monocultural do que é aceito como verdade. Os conhecimentos, os modos de agir selecionados a partir de uma perspectiva hegemônica de mundo: masculina, branca, eurocêntrica, etc. Também esses modos apresentam os saberes a serem aprendidos na escola como únicos válidos, com seus modos específicos de codificar e explicar o mundo. Aqueles que fogem aos padrões estabelecidos, que trazem e tentam validar seus modos de aprender são invisibilizados ou excluídos. Portanto, a escola é produtora também de violências para aqueles que dela participam.

Nesse sentido, quando se aborda a questão da violência escolar é importante interpretá-la numa perspectiva ampla: como violência *na* escola, violência *à* escola e violência *da* escola. Segundo Charlot (2005, p. 127), a violência *na* escola é aquela que se manifesta na relação entre os alunos, que pode ser influenciada de alguma forma por fatores externos, mas que poderia ter acontecido em qualquer outro local. A violência *à* escola refere-se a atitudes violentas dos alunos ligadas diretamente à natureza das atividades escolares e/ou àqueles que a representam. A violência *da* escola é aquela que se dá através da dinâmica da instituição como forma de coerção sobre os alunos, isto é, seus programas, a organização do tempo e do espaço, e as relações de poder instituídas nesse contexto. A seguir, reiterarei algumas afirmações contidas em minha pesquisa realizada na graduação, pois, por esse trabalho se tratar de uma continuidade da discussão, acredito ser interessante sua retomada.

O sistema escolar está estruturado de tal forma que, através de seus programas, currículos e normas pedagógicas, têm o poder de produzir sujeitos submissos e dóceis na medida em que determinam o tempo, o espaço, o movimento, o gesto e as atitudes de seus alunos e ainda controlam tais aspectos por meio da vigilância e da punição.

A escola tem a tendência de classificar seus alunos (alunos bons e os ruins), hierarquizar as relações entre corpo docente e discente, definir o que é normal e o que é anormal, estigmatizando seus alunos; Tragtenberg, (1985, p. 41) acrescenta: “*a escola, ao dividir os alunos e o saber em séries, graus, salienta as diferenças, recompensando os que se sujeitam aos movimentos regulares impostos pelo sistema escolar*”.

Portanto, é nesse ponto que a dinâmica da escola pode vir a interferir no comportamento de seus alunos, pois aqueles que não se adequam a esse modelo de escola serão punidos de alguma forma. De certo modo, é através de suas atitudes que esses alunos tentam sinalizar à comunidade escolar que há algo de errado nessa estrutura e nessas relações

que são estabelecidas dentro da escola, e que ela precisa ser de alguma forma transformada (AQUINO, 1998).

É por este viés de pensamento que considero que a agressividade intra-escolar está relacionada com a dinâmica presente na escola. A instituição escolar possui uma estrutura que exerce o controle de seus alunos por meio de sua própria organização. Tal configuração se deu através de um longo processo histórico, pautado por valores e lógicas distintivas já descritas aqui anteriormente.

4 DIFERENTES APROXIMAÇÕES EM RELAÇÃO AO *BULLYING*

4.1 Considerações acerca do fenômeno

Uma das facetas da agressividade intra-escolar é o fenômeno *bullying*, caracterizado como uma manifestação de atitudes agressivas intencionais e repetidas. Estas ocorrem sem motivação evidente e são adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s). Elas acontecem dentro de uma relação desigual de poder, tornando possível a intimidação da vítima, causando a ela dor, angústia e sofrimento, já que esta é ridicularizada, insultada e/ou hostilizada (FANTE, 2005). Nesse sentido, o *bullying* pode ser interpretado como uma manifestação de discriminação, uma vez que são as diferenças do outro (geralmente características físicas) a principal motivação do agressor; o *bullying* neste contexto pode ser encarado como uma “perseguição pelo diferente”.

As principais abordagens construídas em relação ao *bullying* são de cunho psicológico, na qual se busca uma explicação para sua ocorrência se baseando nos comportamentos e na personalidade dos envolvidos. Nesse sentido, são criados estereótipos acerca das pessoas que participam; denominadas geralmente de vítimas, espectadores e agressores.

Fante (2005), que é umas das principais estudiosas sobre *bullying* no Brasil, traz em seus trabalhos a interpretação do fenômeno que é mais recorrente nas pesquisas feitas na atualidade. Ela aponta que existem três tipos de pessoas envolvidas nessa situação de violência (ou seja, situações de *bullying*): o espectador, o agressor, e a vítima. No entanto, esta última possui em sua classificação três categorias. Utilizarei, a seguir, definições

desenvolvidas por Fante (2005), anteriormente citadas em meu trabalho de conclusão de curso¹² e que suas reiteraões aqui supõem também serem pertinentes.

O espectador é aquele que presencia as situações de *bullying* e não interfere, e que representa a maioria dos alunos que convive com o problema. Sua omissão deve-se pelo fato de temer represálias, ou ser a próxima vítima de ataque do agressor e, nesse caso, prefere adotar a “lei do silêncio”.

O agressor é aquele que vitimiza os mais fracos e costuma manifestar pouca empatia. Ele impõe mediante poder e ameaça para alcançar aquilo a que se propõe. Geralmente é mais forte que seus companheiros de classe, por ser mais velho ou maior fisicamente que suas vítimas, ou ainda, por apresentar maior habilidade física nas brincadeiras e nos esportes.

A vítima é aquela frequentemente ameaçada, intimidada, isolada, ofendida, discriminada, agredida. Recebe apelidos e provocações, tem os objetos pessoais furtados ou quebrados, mas pode ser diferenciada em sua classificação quando serve de bode expiatório para um grupo e não consegue reagir diante das agressões sofridas, pois tem dificuldades de impor-se ao grupo. Neste caso, ela pode ser denominada de “vítima típica”. Quando a vítima consegue reagir e se torna agressiva com quem a agrediu, e costuma causar tensões no ambiente em que se encontra, pode ser caracterizada como “vítima provocadora”. Por fim, há a vítima que reproduz os maus-tratos que sofreu em indivíduos mais frágeis que ela para transformá-los em bode expiatório e buscando dessa forma transferir as agressões sofridas. Neste caso, ela pode ser denominada como “vítima agressora”.

Autores como Tognetta e Vinha (2008), ao tratarem do *bullying*, se preocuparam com o preconceito que pode ser gerado ao se tratar os personagens envolvidos no fenômeno como “vítimas e agressores”. Dessa forma, eles utilizam “alvos de *bullying*” e “autores de *bullying*” para que não seja feita a relação de que vítima é necessariamente quem precisa de ajuda e agressor aquele que precisa de “castigo/correção” por serem “maus”. Considero ser mais pertinente a utilização desta forma de abordagem.

Tais denominações e suas respectivas caracterizações vão dando base para que se conceituem os fatos, denominando o *bullying* enquanto um “fenômeno”. Tognetta (2010) traz uma explicação sobre o fato de o *bullying* ser considerado um “fenômeno”: de acordo com o autor, isso se deve por ele ser um acontecimento repetitivo, intencional e que ocorre entre iguais (sem poder instituído), portanto, não é um caso de violência e agressão isolado.

¹² CHIORLIN, Marina de O.A influência bullying no processo de ensino aprendizagem. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~pedagogia/novo/files/tcc/237043.pdf>. Último acesso em 14/02/2016.

Para Antunes e Zuin (2008), os fenômenos ao serem classificados tornam-se naturais e as raízes de sua existência são deixadas de lado, convertendo-se em meros números e dados estatísticos. Estudos sobre *bullying* têm se limitado a explicá-lo considerando relações interpessoais, enquanto outros o relacionam a aspectos mais abrangentes, como por exemplo, os que se referem às relações familiares (PINHEIRO, 2006).

Contudo, isso deve ser feito a partir da problematização de questões mais amplas, e não por meio de uma análise estanque. Não basta que se reconheçam as causas da violência, possivelmente culturais, políticas, econômicas e sociais, e sim que tais aspectos sejam analisados e interpretados (ANTUNES; ZUIN, 2008).

Os trabalhos sobre *bullying* adotam, na maioria dos casos, teorias psicológicas sobre a agressividade para explicar tais comportamentos. Mesmo as variáveis sociais e culturais, embora citadas, não aparecem problematizadas nos trabalhos encontrados, o que para Antunes e Zuin (2008) acaba sendo fruto da irracionalidade da ciência atual que, olhando para a superfície, não apreende de fato a realidade. E mais que isso, observa somente o indivíduo não levando em consideração que ele se encontra inserido em um grupo.

É importante ressaltar que o problema da violência que atinge as escolas é complexo e repleto de variáveis. Para se compreender o fenômeno *bullying*, também deve-se partir deste mesmo raciocínio e ir além de compreender somente o comportamento e a personalidade dos envolvidos. Sobre a questão da violência escolar e sua margem de compreensão Abramovay (2003, p. 63) expõe:

Tratar de violência na escola significa lidar com uma intersecção de elementos, isto é, um fenômeno de uma nova ordem e não simplesmente o somatório dos objetos 'escola' e 'violência'. É um fenômeno singular, pois envolve práticas sociais que, para serem compreendidas, requer um olhar que não as reduza a meras extensões de práticas violentas ou escolares. (ABRAMOVAY, 2003, p. 63).

Ao estudar temas como este, é necessária muita cautela para que não se adote uma postura reducionista, pois existe uma sucessão de variáveis históricas e sociais que incidem sobre eles. Estabelecer um olhar sobre o cotidiano que ultrapasse a tendência de naturalizar e normalizar é um dos fatores importantes para compreensão da realidade. O fenômeno *bullying* tem sido discutido atualmente de uma forma na qual as conclusões que se alcançam são meramente explicativas, e não passam de mera justificativa do problema.

Portanto, a história da educação brasileira e a maneira pela qual a escola foi se configurando ao longo do tempo podem ser fontes de compreensão da realidade. Ao olhar para dentro da escola, observando as práticas estabelecidas no seu cotidiano, deve-se observar todo o aparato histórico que está embutido em sua configuração. E, nesse sentido, quando se fala

sobre o fenômeno *bullying*, presta-se pouca atenção à eficiência da normalização das práticas cotidianas e pouco se questiona até que ponto a escola, carregada de valores discriminatórios, preconceituosos e historicamente “persistentes”, alimentam e fomentam a manifestação deste fenômeno, que nada mais é que uma manifestação violenta de não aceitação do diferente.

4.1.1 Uma questão a se pensar: a experiência escolar e o fenômeno *bullying*

Sujeitos à realidade escolar da atualidade, os estudantes se apropriam gradativamente de situações que, gradualmente vão constituindo-os enquanto produtos e produtores das experiências sociais. Diante disso, apoio-me nos preceitos de Dubet (1994) sobre experiência social. O autor considera que tais experiências estão definidas através da combinação do que ele chama de “*lógicas de ação*”. O indivíduo, na sociedade atual, não faz referência a si considerando a função social que ele assume, na verdade, ele se percebe tendo como base as experiências que já viveu. Portanto, são as *lógicas de ação* que estruturam a experiência escolar dos indivíduos. A construção dessa experiência se dá por meio das *lógicas de integração*, de *estratégias* e de *subjetivação* (DUBET & MARTUCELLI, 1998). Barrère & Sembel (2006) explicam:

Cada situação escolar é caracterizada por uma combinação particular de três lógicas de ação: de integração, em que o aluno se define em função de sua pertinência a uma organização escolar, mas também, e sobretudo, ao mundo da cultura juvenil, estratégica, na qual o aluno cuida o melhor possível de seus interesses escolares; e de subjetivação em que o aluno é um sujeito em construção, que se distancia dos dois outros registros de ação e que se mostra em busca de uma autenticidade pessoal (BARRÉRE & SEMBEL, 2006, p. 24).

Na medida em que a instituição escolar encara os processos de aprendizagem somente a partir de ações mecânicas e fragmentadas, ela desconsidera o valor dos saberes construídos nas interações. Neste caso, concordo com Forquin (1996 *apud* BARRÉRE & SEMBEL, 2006, p. 72) quando afirma, do ponto de vista da nova sociologia da educação que, o saber ensinado pela escola não mais deve ser apreendido como um saber absoluto, dotado de um valor intrínseco, na verdade trata-se de uma construção social. Complementando este pensamento, de acordo com Abrantes (2003), a escola e os jovens se constroem mutuamente, isto significa que, o estudante não só frequenta a escola, mas se apropria dela, atribui sentido e é influenciado por ela.

No entanto, o movimento de universalização da educação trouxe para escola públicos desigualmente mobilizados para apropriação do “saber” que a escola privilegia, uma vez que a relação com o saber está respectivamente atrelada a uma dimensão identitária, como afirma

Barrère & Sembel (2006): “*ela remete a uma história pessoal, construída ao longo da infância e adolescência*” e conclui que “*o sentido que um dado aluno confere ao ato de ler, de escrever, de saber ou de ter êxito na escola só pode ser compreendido a partir de sua trajetória própria [...]*” .

Ocorre que “aprender na escola” não está imbuído de sentidos “de atividade intelectual” para os estudantes (CHARLOT, 2000). Os estudantes gostam de estar na escola, têm experiências importantes nela, mas uma parte deles não vincula tais experiências com os “saberes veiculados como escolares”. Tal fator carrega em si uma série de fenômenos que vão sustentando a ineficácia do trabalho escolar, e posso aqui elencar alguns deles: falta de mobilização para estudar na escola, ausência de autonomia dos alunos, violência, indisciplina, sentimento de que não faz parte da lógica escolar, entre outros.

Há uma desconexão entre os saberes, isto é, o que é ensinado e o que é aprendido são coisas inversamente relacionadas, quando na verdade, deveriam ser respectivas. Isto gera uma tensão entre professor e aluno. Todavia, o indivíduo aprende em sua relação com o mundo interpretando-o, dá sentido a ele, aos outros, e a si mesmo (CHARLOT, 2000). Levando em consideração esse pressuposto, a forma pela qual o estudante se relaciona com o saber é fator crucial para o desenvolvimento de práticas educativas de qualidade e, até mesmo, isentas de manifestações de violência, como o *bullying*, por exemplo.

Diante dos pressupostos que discuti nesta seção até aqui, posso identificar a trama de problemas enfrentados pela educação na atualidade. Parto do pressuposto que o micro é apenas um aspecto do macro, está contido nele. Nesse sentido, encontro suporte na pesquisa de Elias (2000, p.18) quando afirma que “*os problemas em pequena escala do desenvolvimento de uma comunidade e os problemas em larga escala do desenvolvimento de um país são inseparáveis*”. Neste trabalho, proponho observar especificamente a questão do fenômeno *bullying* e, no decorrer desta investigação, percebo que ele é somente a ponta do *iceberg*. Compreendo que esse “*iceberg*” é um dos que fazem parte de todo um oceano que é a sociedade contemporânea. O *bullying* é apenas um aspecto da gama de dificuldades presentes no ambiente escolar, e que, por sua vez, sua presença denuncia outras questões educacionais mais profundas nas tessituras cotidianas e de ordem estrutural.

4.2 Apontamentos: o que se entende por *bullying* nas pesquisas brasileiras em escolas?

O fenômeno *bullying*, nos últimos anos, tem despertado o interesse de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. Desde 2007, quando finalizei meu trabalho de conclusão de curso da graduação em Pedagogia, venho acompanhando a divulgação de estudos sobre este tema. Chamava-me atenção o número reduzido de pesquisas desenvolvidas pela área da educação. Observava que os estudos se concentravam na área da medicina e da psicologia. Entretanto, foi no universo escolar que o *bullying* se tornou “popular”, provavelmente por influência da mídia.

Apesar de o fenômeno existir, talvez desde que escola é escola, na atualidade ele está carregado de significados diferentes daquelas “brincadeiras de criança” como outrora foi caracterizado. Inquietava-me o fato de o *bullying* ser um fenômeno que ocorre no cotidiano escolar, e ser pouco explorado pela área da pedagogia e da educação no geral. Dessa forma, nesta pesquisa bibliográfica, decidi traçar um breve panorama dos estudos sobre o tema na área da educação nos últimos cinco anos, uma vez que se verificava anteriormente uma tendência cujo objetivo era encontrar justificativas para a ocorrência do fenômeno. Logo, resolvi averiguar de que maneira o tema *bullying* tem sido abordado. Na leitura das dissertações e teses, foquei somente na forma que o *bullying* era descrito e compreendido pelos autores, uma vez que, a finalidade dessa pesquisa bibliográfica foi a de, através do que tem sido discutido sobre o tema, traçar o caminho mais coerente para compreender o *bullying* diante das discussões propostas neste trabalho. Saliento que, as dissertações e teses as quais dediquei à leitura, eram somente da área da educação, isto é, o campo do saber diretamente relacionado ao meu objeto de pesquisa. Na sequência, segue quadro ilustrando os títulos dos trabalhos pesquisados:

Quadro 2. Trabalhos de pós-graduação em educação sobre o tema “*bullying*” no Brasil de acordo com pesquisa feita no repositório da Capes

	Título	Tipo	Localidade
I.	“As relações entre os conflitos interpessoais e o <i>bullying</i> : um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas”	Dissertação de Mestrado	Presidente Prudente/ SP
II.	“ <i>Bullying</i> : noções e ações dos gestores de escolas públicas estaduais da 17ª GERED –	Dissertação	Itajaí/ SC

	Itajaí/SC”	de Mestrado	
III.	“Concepções e práticas de professores frente a situações de <i>bullying</i> contra crianças com deficiência intelectual: um estudo exploratório”	Dissertação de Mestrado	Brasília/DF
IV.	“Formação dos professores de educação física para atuação na ocorrência do <i>bullying</i> em escolas de educação básica”	Dissertação de Mestrado	Curitiba/PR
V.	“O aluno com altas habilidades/superdotação e o <i>bullying</i> : manifestações, prevalências e impactos”	Dissertação de Mestrado	Brasília/DF
VI.	“ <i>Bullying</i> e algumas propostas de ações de enfrentamento dessa problemática”	Dissertação de Mestrado	Americana/SP
VII.	“Alunos com altas habilidades/superdotação e o fenômeno <i>bullying</i> ”	Dissertação de Mestrado	Santa Maria/RS
VIII.	" <i>Bullying</i> e diferenças: a busca por um olhar ampliado"	Dissertação de Mestrado	Campinas/SP

Fonte: Banco de teses da Capes

O objetivo do trabalho I. foi o de verificar se a forma como os professores resolvem conflitos em sala de aula servia de modelo para os alunos, e se esse fato incitava mais a propagação da violência, que em seu texto a autora denominou de *bullying*. Ao falar sobre *bullying*, a autora demonstrou sua preocupação a respeito do preconceito que pode ser gerado ao tratarmos os personagens envolvidos no fenômeno como “vítimas e agressores”. Dessa forma, utilizou as expressões “alvos de *bullying*” e “autores de *bullying*”, baseada nos conceitos de Tognetta e Vinha (2008). A autora ressaltou que as características dos personagens envolvidos no *bullying* não podem ser interpretadas de modo isolado, para que não aconteçam equívocos de generalização. Nesse contexto, argumentou que se faz necessário avaliar todos os aspectos e fatores envolvidos na situação em que o *bullying* acontece. Entretanto, afirmou que, com base em estudos já realizados, é possível elencar características comuns presentes naqueles que se envolvem em situações de *bullying*. Neste trabalho, o *bullying* foi atrelado a múltiplas causas e diversas variáveis: culturais, familiares, sociais, escolares, grupais (necessidade de ser aceito pelo grupo) e pessoais (personalidade). A autora

expõe que, mesmo possuindo todas essas variáveis, os sujeitos poderão não se envolver e não manifestar situações de *bullying*, pois o fato de o *bullying* acontecer ou não está ligado a priori à maneira pessoal com a qual o sujeito vai lidar com a situação, baseando-se, portanto, na visão que possui de si mesmo, e aí a cultura e o meio que vivemos interferirão na constituição da identidade desse sujeito.

O trabalho II procurou identificar o posicionamento dos gestores sobre o *bullying* e tentou evidenciar como ele vem sendo administrado (sic) por eles, elencando suas respectivas noções e ações em relação o fenômeno. A autora apresenta os conceitos no formato de um esquema, como um fluxograma e sem utilizar um texto corrido. Ela faz crítica ao sensacionalismo utilizado pela mídia na caracterização do *bullying*. Afirma que o fenômeno está relacionado com a violência familiar e a violência presente na sociedade. A autora apresenta o *bullying* como uma forma de violência que se evidencia na sociedade contemporânea e o descreve como uma série de comportamentos agressivos. Sua definição sobre essa manifestação de violência demonstra influências da área da saúde, pois afirma que o *bullying* está se tornando uma epidemia que se prolifera e atormenta a sociedade (sic). A questão do *ciberbullying* também é apresentada e como medidas de resolução é proposta a aplicação de sanções judiciais ao agressor. Como conclusão, o trabalho sugere que as escolas e seus respectivos gestores adotem o modelo de gestão democrática e utilizem o projeto político pedagógico da escola como meio de resgate da função social desta.

O trabalho III verificou quais concepções práticas de professores frente a situações de *bullying* contra crianças com deficiência intelectual. Ao conceituar o fenômeno, a autora associou o *bullying* à manifestação de preconceito, concluindo que ele é uma agressão que nega a diversidade inerente aos espaços escolares. A pesquisa aponta a necessidade de intervenções pedagógicas de enfrentamento do *bullying* e denuncia a necessidade de profissionalizar a equipe escolar, bem como ressignificar o papel da escola frente à violência e os alunos. Para a autora, a escola deve se posicionar quanto à sua função: formar cidadão ou transmitir conhecimentos científicos? Sugere como estratégia de enfrentamento do fenômeno o trabalho de valores morais e conclui que o *bullying* no ambiente escolar é uma forma de o sujeito se reafirmar ou se impor diante das regras da instituição e das pessoas que convive.

O propósito do trabalho IV. foi analisar a ocorrência do *bullying* em escolas de educação básica, e investigar como esse tema é trabalhado na formação de educadores físicos. O fenômeno é conceituado como uma subcategoria do comportamento agressivo: apesar de pontuar descrições sobre suas características, o autor esclarece que o fenômeno se manifesta de diversas formas, e não possui modelos pré-definidos, não sendo possível definir o

comportamento perante sua inserção no contexto escolar. Por conseguinte, o autor se preocupa em relacionar o *bullying* e a formação em educação física. Ele afirma ser importante que o profissional dessa área seja conhecedor do assunto, pois o *bullying* geralmente ocorre em ambientes que permitam o contato corporal, como é o caso das aulas de educação física. Prevê, como estratégia de prevenção do fenômeno, a implementação de programas anti-*bullying* com o trabalho em conjunto de pais e professores, e explica que não existem manuais pré-estabelecidos de condutas de intervenção nas situações de *bullying*, porém afirma que a punição não é a melhor forma de abordagem do problema.

O trabalho V. teve como objetivo investigar se alunos com altas habilidades são alvos do fenômeno *bullying* e quais os impactos da manifestação desse fenômeno sobre a vida desses alunos. No que diz respeito ao *bullying*, o fenômeno foi conceituado como um tipo de comportamento agressivo entre estudantes no qual há intencionalidade no ato e incapacidade de a vítima se defender. Destaco a observação da autora quando aponta que o *bullying* não pode ser encarado como “brincadeira de criança”, pois esta de fato acontece quando todos os envolvidos se divertem. O assunto foi abordado de maneira abrangente, trazendo diferentes pontos de vista que explicam o fenômeno bem como suas características e os principais aspectos presentes nos envolvidos, deixando a cargo do leitor escolher sua perspectiva. Mesmo diante de um leque de opções de pontos de vista, a autora esclarece, no entanto, que todos os envolvidos no fenômeno, estejam eles na condição de vítimas, agressões e protagonistas (sic) estão sujeitos a consequências danosas, seja no rendimento escolar ou na autoestima entre outras dificuldades emocionais. A autora conclui apontando a necessidade do posicionamento da escola, enquanto equipe de profissionais, no sentido de estabelecer um compromisso cujo objetivo seja propiciar aos alunos ambientes onde possam ser estabelecidos vínculos saudáveis de aprendizagem com base no desenvolvimento dos valores humanos.

A problemática do trabalho VI. se centraliza nas razões e nas formas pelas quais as propostas ou medidas brasileiras de combate ou prevenção ao *bullying* na escola vêm dando certo ou não, ou seja, se tem tido maiores ou menores acertos e eficácias e por que. O trabalho se mostra como um manual sobre *bullying*, utilizando descrições sobre o comportamento dos envolvidos em situações de *bullying*. Apresenta tópicos como: “consequências do *bullying*”, “como identificar os personagens de *bullying*”, “regras básicas de comportamento” “o *bullying* mediante a lei”, “exemplos de combate ao *bullying*”, entre outros. A autora descreve as características de vítimas, agressores e qual a consequência desse fenômeno para os envolvidos, e ainda uma lista de transtornos desenvolvidos nas vítimas. E afirma que, tanto vítima quanto agressor sofrem consequências, mas no discorrer do texto aponta apenas

diagnósticos das vítimas. Após analisar sete propostas de enfrentamento do *bullying* pela escola, seu posicionamento nas considerações finais afirma que o *bullying* é um ato delincente, uma vez que aponta como proposta de ação acionar o conselho tutelar ou a polícia militar, prevendo sanções judiciais. No entanto, também considera que a escola e toda sua equipe devem assumir o compromisso de trabalhar em prol do desenvolvimento pessoal, social e político do sujeito, uma vez que o *bullying* é uma questão de todos. A autora finaliza explicando que, trabalhando questões como valores morais, ética e direitos humanos, os estudantes se conscientizarão de sua condição de sujeito que influencia e é influenciado pela sociedade, e dessa forma, compreenderão a ideia que o ser humano deve respeitar e ser respeitado.

O trabalho VII. buscou verificar, através das falas de professores e pais, se o *bullying* no ambiente escolar está relacionado à ausência de reconhecimento dos potenciais dos alunos com superdotação/altas habilidades. Nesta pesquisa, o fenômeno *bullying* é apresentado de modo técnico e descritivo, semelhante a um diagnóstico médico. O texto explica cada uma das variações de manifestação do *bullying*. Há uma descrição detalhada das características de todos os personagens envolvidos no *bullying* (vítima/agressor/espectadores), mostrando quais aspectos cada um deles apresenta ou pode vir a apresentar, como se fossem sintomas. É ilustrada, na forma de organograma, uma caracterização dos personagens envolvidos no fenômeno, similar à caracterização de doenças feita pela área da saúde. Há uma citação que afirma que o *bullying* é um problema de saúde pública: “[...] o fenômeno *bullying* é caracterizado por ser [...] um problema epidêmico, específico e destrutivo, motivo pelo qual deve ser considerado questão de saúde pública (FANTE & PEDRA, 2008)”. Na sequência, é colocada uma série de casos de *bullying* nas escolas que expressa exemplos de problemas enfrentados pelas vítimas, espectadores e protagonistas (sic) e pressupõe que indivíduos com altas habilidades são vítimas de *bullying*. Ao final, o trabalho faz alusão ao papel da família e da escola como importantes meios de prevenção da violência escolar e das manifestações de *bullying* através da promoção da resiliência.

Por fim, o trabalho VIII. traz uma análise sobre o fenômeno *bullying* e relaciona-o com a questão da diferença na escola procurando aprofundar a discussão sobre o fenômeno. Este estudo problematiza o tema de maneira crítica, trazendo à tona questões sobre padrões de beleza, raça, cor, gênero e sexualidade. É o trabalho cuja abordagem mais se distanciou dos demais aqui expostos. Já de início, a autora destaca a necessidade de problematização do meio sociocultural nas discussões sobre o assunto e indica que os olhares sobre o problema devem

considerar a expressão dos alunos nos espaços escolares e a criação de experiências que possibilitem a reflexão sobre os processos sociais contemporâneos (sic). No capítulo destinado a falar sobre *bullying*, a autora optou por não fazer descrições sobre o fenômeno, ao contrário dos demais trabalhos citados acima. Ela qualifica-o como um dos efeitos dos sistemas classificatórios e de formas de exclusão social (sic) e complementa explicando que tal fenômeno é um indício do quanto as pessoas estão envolvidas com estereótipos culturais, que são produzidos conjuntamente por homens e mulheres na sociedade familiar e escolar e reproduzido por crianças e jovens. Ao final, a autora conclui que o *bullying* é um problema social, e que as punições e denúncias não solucionam o problema na medida em que os concebe como uma ação isolada, quando na verdade são produtos da própria sociedade.

Após a leitura e análise dos estudos, cheguei a três categorias de interpretação do *bullying*, descritas a seguir.

A primeira categoria apresenta o fenômeno *bullying* de modo técnico e descritivo, focalizando as consequências do fenômeno aos envolvidos no problema. Nesta abordagem, o *bullying* é interpretado como uma questão de saúde pública. Em tal categoria, há uma caracterização dos personagens envolvidos no fenômeno similar à caracterização de doenças, realizada pela área da saúde, na qual encontramos termos como “erradicação”, “proliferação” epidemia”, entre outros.

Outra categoria analisa o *bullying* do ponto de vista psicológico. Nesta há uma preocupação na descrição psicológica de cada personagem envolvido sem fazer menção ao contexto social e sem relação com a sociedade no geral. Nesta perspectiva, o *bullying* foi tratado como um ato delinquente passível de sanções judiciais como punição aos “agressores”.

A categoria que, por fim, vai ao encontro do pensamento que norteia este trabalho, foi a que se encontrou pautada em uma leitura mais social do fenômeno. Nessa abordagem, o *bullying* foi interpretado de um modo cujo processo educativo e as perspectivas de ação pedagógica eram ponderadas. Tal análise foi além da descrição de traços psicológicos. Nela o fenômeno era relacionado a questões de preconceito e discriminação, fazendo alusão a uma visão mais ampla, que leva em conta diversas variáveis de influências, e principalmente, explicita e defende a importância do papel da ação educativa no enfrentamento do *bullying*. Na sequência, segue uma tentativa de ampliação do olhar sobre o fenômeno *bullying*.

4.3 Ampliando as compreensões sobre o fenômeno *bullying*

Busquei neste trabalho compreender o fenômeno *bullying* sob uma perspectiva social (conforme mencionado na seção anterior), relacionando-o não somente à personalidade ou ao comportamento do aluno, mas com a totalidade das relações desse aluno com os demais e dele com o mundo a sua volta. Em vista disso, questiono-me sobre quais elementos constroem essa relação. Olhar desse ponto me permite ampliar a margem de entendimento sobre os motivos pelos quais o *bullying* existe e se manifesta no interior das escolas. As respostas a essas proposições serão fundamentadas nas ideias expressas por Elias et al. (2000) e Goffman (2004; Id., 2014) que discutem nestas obras as relações de poder, as representações sociais na vida cotidiana e processos de estigmatização.

Parto da ideia que praticar *bullying* é colocar em evidência por meio de humilhações, ridicularizações, ou até mesmo através de atos violentos a característica do outro que destoa dentro de um padrão existente em determinado grupo de pessoas, instituindo nele um estigma. Para se compreender o processo de estigmatização, deve-se observar quais mecanismos são utilizados na interação entre as pessoas no convívio social para, então, ser vislumbrado o motivo pelo qual estereótipos são criados acerca dessas pessoas. De início, trago um raciocínio de Goffman (2014, p. 13) que pode ser o primeiro passo de uma trajetória de compreensão:

A informação a respeito do indivíduo serve para definir a situação, tornando os outros capazes de conhecer antecipadamente o que ele esperará deles e o que dele podem esperar. Assim informados, saberão qual a melhor maneira de agir para dele obter uma resposta desejada. (GOFFMAN, 2014, p.13)

Essa *informação* que o autor menciona é fruto de uma bagagem composta por experiências, valores, e ideias adquiridas através da vivência do sujeito na interação com o meio social, isto é, manipulamos nossas ações e modos de agir em virtude daquilo que sabemos. Logo, observamos o outro e nomeamos atributos a ele baseando-nos no repertório de informações que acumulamos em nossas experiências de vida. Em contrapartida, o que sabemos faz parte do ambiente a que fomos sujeitados, ou seja, a escola, a família, entre outros. Desse modo, esses ambientes são nossas fontes de informação no momento que, na interação, qualificamos ou desqualificamos os outros.

Com base nessa afirmação proposta por Goffman (2014), compreendo que uma das bases de uma interação social é, justamente, obter informações a respeito do outro para, então, definir ou escolher sua ação. Existe uma necessidade de gerar uma impressão nos outros, e reféns desse jogo, os sujeitos passam a manipular situações de modo que sua identidade seja

expressa e sua posição dentro do trato social seja estabelecida, e Elias (2000, p.40) complementa: “a auto-imagem (sic) e a auto-estima (sic) de um indivíduo estão ligadas ao que os outros membros do grupo pensam dele”. Compreendo, nessa perspectiva, que o sujeito se afirma e se autorregula ao interagir com outros, semelhantes a ele ou não. E ainda, através de suas ações, o sujeito induz a maneira pela qual o outro o enxerga. Ocasionalmente, agirá, consciente ou inconscientemente, de forma teatral para emitir determinada impressão e obter dos observadores respostas que lhe interesse. Muitas vezes não será o próprio indivíduo que moldará seu comportamento, e sim seu grupo social ou tradição da qual faz parte (GOFFMAN, 2014).

Dentro dessas considerações, ao analisar as situações de *bullying*, é possível considerar que o responsável pela agressão busca em seu alvo alguma informação que sirva de subterfúgio para se afirmar diante dos demais a sua volta, consolidando ali uma disputa de poder. Nesta situação, o responsável pela agressão através de suas ações forja uma impressão para os demais de que ele é superior, mais forte e assim promove a estigmatização de seu alvo. Neste caso, praticar *bullying* é, portanto, medir forças de forma agressiva e violenta, visto que o alvo passa a ser coagido por aquele que insiste em salientar algo que porventura não atinja os padrões de normalidade atribuídos pela mídia, pela escola ou pelos valores e crenças aprendidas na família, etc. De forma análoga, Goffman (2014) expõe:

A forma mais objetiva do poder nu, isto é, a coerção física, frequentemente não é, nem objetiva nem nua, mas funciona principalmente como uma exibição para persuadir a plateia; é frequentemente um meio de comunicação e não simplesmente um meio de ação. [...] Os valores culturais de uma instituição determinarão em detalhe o modo como os participantes se sentirão a respeito de muitos assuntos, e ao mesmo tempo estabelecerão um quadro de referências de aparências, que devem ser mantidas, quer existam, ou não, sentimentos por trás delas. (GOFFMAN, 2014, p. 259-260)

Situações de *bullying* são, nesse sentido, ações que comunicam algo a respeito dos envolvidos e do ambiente no qual ele está inserido. Não há somente aspectos de personalidade ou traumas que porventura os sujeitos tenham passado que justifiquem suas atitudes. Dentro dessa situação de disputa de poder que é a prática de *bullying*, o agressor representa um papel de modo que possa se auto afirmar diante da diferença do outro para, com isso, consolidar sua imagem diante daqueles que presenciam o fenômeno acontecendo.

É possível relacionar o fenômeno *bullying* com a noção de estigma, também proposta nos estudos de Goffman (2004). A noção de estigma está diretamente atrelada a uma marca no indivíduo que o diferencia e o torna extraordinário dentro dos espaços de sociabilidade e convívio. A marca pode ser uma característica física, uma deficiência ou qualquer coisa que

difere do que a sociedade atribuiu como um padrão normal. Goffman (2004, p. 07) menciona três tipos diferentes de estigma:

Em primeiro lugar, há abominações do corpo – as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação, religião que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família. (GOFFMAN, 2004, p. 07)

A própria sociedade se encarrega de conferir categorias de atributos que possam ser considerados comuns de uma maneira geral. Logo, no cotidiano, o indivíduo cria a expectativa de que todos a sua volta possuam tais propriedades pré-concebidas, compondo o que Goffman (2004, p. 05) chama de *identidade social virtual*. Todavia, existe uma distância entre o que a pessoa realmente é e o que se espera que ela seja, e que o autor define respectivamente como *identidade social real* e *identidade social virtual*. Quando o sujeito não apresenta as características e as qualidades esperadas, isto é, sua *identidade social virtual* não é complacente ao outro, automaticamente este é considerado como menos, desprovido, fraco. Segundo Goffman (2004, p. 07), a presença de um estigma pode anular, dentro de uma interação, qualquer outro atributo que o sujeito tenha, e a atenção dentro do trato social passa a ser a marca que o difere dos normais, isto é, o estereótipo que foi criado. Desse modo, a diferença torna-se algo que incomoda, podendo até, em alguns casos, ser intolerável devido a constante disputa pelo poder dentro da interação.

Sob essas circunstâncias, a relação entre o normal e o estigmatizado está, portanto, envolvida por uma tensão, um conflito. O que vai gerar no estigmatizado um esforço de criar estratégias para conseguir se relacionar de maneira harmoniosa e ser aceito dentro do grupo. Entretanto, por mais que o estigma se torne familiar dentro da relação entre o estigmatizado e o normal, Goffman (2004, p. 48) afirma que o menosprezo não diminui, pois é afirmando a diferença do outro que o indivíduo reafirma sua normalidade dentro do convívio social.

Contudo, não se pode ater somente a essa questão individual da estigmatização, na qual uma pessoa simplesmente manifesta desprezo e desprezo por outra, que também, de acordo com Elias (2000, p. 23), é denominado preconceito. Na análise do fenômeno *bullying*, é relevante observar que existe uma relação dialética entre os aspectos macro e micro do problema, pois de uma forma dinâmica a sociedade atua sobre o sujeito e o sujeito atua sobre a sociedade. Há, portanto, uma conexão entre o todo e o um. Elias et al. (2000) ressalta que não é possível compreender a estigmatização somente a nível individual; é preciso considerar essa questão em nível grupal e não descartar a interdependência entre ambos os aspectos.

Ademais, inerente a esses aspectos, existe uma dinâmica de equilíbrio e desequilíbrio de poder que são instáveis e, por isso, a tensão é inerente a eles. O autor afirma que “*um grupo só pode estigmatizar o outro com eficácia quando está bem instalado em posição de poder das quais o grupo mais estigmatizado é excluído*” (ELIAS et. al, 2000, p. 23). Ou seja, no processo de estigmatização estão envolvidas disputas de poder.

No excerto abaixo, o autor explica esse processo no qual podemos perceber sua relação com o fenômeno *bullying*:

Afixar o rótulo de “valor humano inferior” a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter a superioridade social. Nessa situação, o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso ao menos poderoso costuma penetrar na auto-imagem (*sic*) deste último e, com isso, enfraquece-lo e desarma-lo. (ELIAS et. al, 2000, p. 24)

Fica evidente que esse mecanismo explicado por Elias et al. (2000) aplica-se tanto a nível individual quanto a nível grupal e estes são correlacionados. O autor do *bullying* - que pode ser um grupo ou apenas um indivíduo - vai tornar-se mais forte e ao mesmo tempo enfraquecer seu alvo diante dos demais através da exposição do estereótipo do mesmo, demarcando aí uma relação hierárquica. Por conseguinte, é intrínseca a toda relação hierárquica aspectos de tensão e conflito (ELIAS, 2000, p. 83), e esse é um dos principais aspectos presentes nas situações de *bullying*.

Realizando a leitura da obra “*Os estabelecidos e os outsiders*” de Elias et al. (2000), fiz uma conexão entre os aspectos que envolvem uma manifestação de *bullying* com as discussões propostas pelo autor a respeito das lógicas presentes nas relações de poder inerentes aos processos de segregação e exclusão de grupos. Com base nesta obra supracitada e utilizando os recursos de compreensão que ela apresenta, considere que os indivíduos (ou grupos) responsáveis pelas agressões em situações de *bullying* são aqueles que, em algum nível, estão mais próximos dos padrões de normalidade estabelecidos naquele contexto social. Outrossim, quanto mais características em comum os indivíduos possuem, mais eles se aproximarão. Por sua vez, quanto mais eles se aproximam, maior será o número de afinidades. Isto posto, quanto maior for a afinidade entre os indivíduos de determinado grupo, maior será seu nível de coesão. Em vista disso, maior será o poder exercido acerca dos demais. Nas

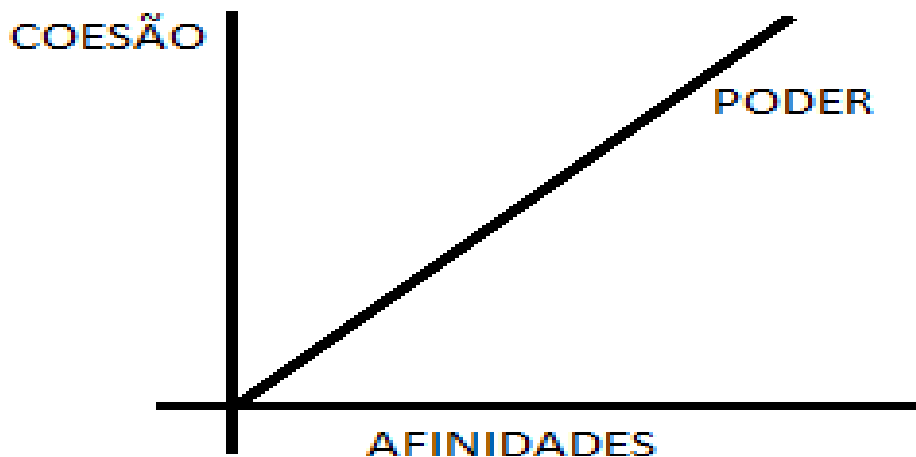
palavras de Elias et. al. (2000, p. 83) “*uma minoria estreitamente unida pode exercer poder sobre uma maioria menos unida e menos organizada*”. E, no caso do fenômeno *bullying*, o mote dessa relação de poder seria o estigma, essa marca do indivíduo que se distancia do padrão de normalidade do grupo. A seguir, estão gráficos que criei para ilustrar a lógica contida no processo de formação dos grupos com potencial para estigmatização:

Gráfico 1 - Lógica do processo de formação dos grupos com potencial para estigmatização



Fonte: Autora (2016)

Gráfico 2 - Relação entre coesão, poder e afinidades dos grupos com potencial para estigmatização



Fonte: Autora (2016)

Por outro lado, aqueles que são os alvos de *bullying* se enfraquecem a cada exposição e sua reação fica comprometida, pois não detêm o poder dentro daquela relação. Elias et. al.(2000, p. 130) afirma que o grupo que é segregado em algum nível concorda com aquilo que é falado sobre si, já que se identifica com a posse do estigma. Por consequência, sua autoestima é diretamente afetada e dificulta qualquer tipo de retaliação. Acerca disso, o autor expõe:

Aqueles que são objeto do ataque não conseguem revidar porque, apesar de pessoalmente inocentes das acusações ou censuras, não conseguem livrar-se nem sequer em pensamento, da identificação com o grupo estigmatizado. Assim, as calúnias que acionam os sentimentos de vergonha ou culpa do próprio grupo socialmente inferior diante de símbolos de inferioridade e sinais de caráter imprestável que lhes é atribuído, bem como a paralisia da capacidade de revidar que costuma acompanhá-los, fazem parte do aparato social com que os grupos socialmente dominantes e superiores mantêm sua dominação e superioridade em relação aos socialmente inferiores. (ELIAS et. al., 2000, p. 131)

Esta constante disputa de poder pode também ser explicada pelos parâmetros da sociedade moderna. O sistema de crenças e valores dessa sociedade é basicamente estruturado nos ideais de competição e individualismo, como já discutido no decorrer desta seção. Não caberia aqui neste trabalho aprofundar a discussão sobre as origens desse sistema; contudo, é notório que ele se faz presente na atualidade e que exerce forte influência às referências dos indivíduos. Neste sentido, o *bullying* “*expõe não somente a intolerância às diferenças, como também dissemina os mais diversos preconceitos e a covardia nas relações interpessoais dentro e fora dos muros escolares*” (SILVA, 2010, p. 64).

Portanto, falar de *bullying* apenas do ponto de vista psicológico da situação coloca sobre o sujeito uma pesada carga de responsabilidade que lhe atribui um caráter somente individual e pessoal. Logicamente, não posso deixar de atribuir essa ação ao sujeito; contudo, esse sujeito faz parte de um contexto onde as lógicas às quais ele está submetido exerce um grau de força diante de seu comportamento no trato social e, vai conduzi-lo juntamente a uma confluência de fatores, a agir de maneira discriminatória e hostil. Nesse sentido, fica uma questão a se pensar: como a escola, a partir de seus conhecimentos sistematizados, das relações interpessoais e as relações de poder nela contidas, pode problematizar ou potencializar os episódios de *bullying*?

5 SOBRE O *BULLYING* NO COTIDIANO DA ESCOLA PESQUISADA

5.1 Elementos observados na escola

Nos primeiros dias de observação, busquei entender a lógica de organização dos espaços e tempos da escola. Seu plano arquitetônico nos remete ao Panóptico de Bentham¹³ onde é possível observar todas as salas de aula de qualquer ponto que se estiver. Louro (1997) faz uma observação importante quando pensamos nestes espaços: “*o prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos 'fazem sentido', instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos*” (LOURO, 1997, p. 58). Esta parte é iniciada com essa citação para que ela possa servir de ponto de apoio para a leitura da descrição do local da pesquisa que será descrita nos próximos parágrafos.

A estrutura física possuía grande capacidade: um pátio amplo, mas com poucos espaços agradáveis de convívio, sem bancos ou mesas; mais de 10 salas de aula, um ginásio de esportes coberto, auditório para 50 pessoas, biblioteca, cantina e refeitório. Contudo, as condições de conservação, manutenção e limpeza do prédio estavam em situação precária. Muitas mesas e cadeiras quebradas ficavam empilhadas, algumas dentro da sala de aula e outras embaixo das escadas que davam acesso ao piso superior. Sob o meu ponto de vista, o banheiro dos alunos sem condições básicas de higiene para utilização: vasos entupidos ou com a descarga quebrada, banheiros sem porta. No pátio havia pontos de vazamento de água dos bebedouros (o que gerava algumas poças d'água por onde os alunos passavam), as salas de aula empoeiradas, com pouca luminosidade e mínima ventilação. Na biblioteca, muitos livros didáticos no chão, poucas prateleiras e pequena variedade de títulos, limitada a enciclopédias e livros didáticos antigos. Neste momento da pesquisa ela não estava em uso e não dispunha de mesas ou ambientes para o aluno sentar e ler.

Em meio a este cenário, algumas frases escritas em cartazes faziam parte da decoração do ambiente do pátio: “*A educação é o primeiro passo para uma vida melhor!*”, “*Seja bem-vindo a uma jornada do conhecimento!*”. E, acima da lista de alunos aprovados e reprovados a seguinte frase: “*Tenha sempre em mente onde você quer chegar... o sucesso só depende de você*” (sic). Uma leitura superficial destes dizeres poderia elucidar o incentivo que a escola dá a seus alunos. Porém, quando faço uma leitura mais atenta das entrelinhas, posso

¹³ Ver FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: o nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999. 20ª ed.

vislumbrar que há um discurso presente nessas frases. Com base nessa hipótese, procuro os conceitos definidos por Foucault (1996) para afirmar que o discurso pode exercer a função de controle, limitação e validação de regras de poder existentes. Obviamente a mensagem não estaria explícita naquele cartaz. Nesse sentido, Foucault (1996, p. 37) explica: *“nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas [...], enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala”*. Por se tratar de uma instituição de ensino é possível interpretar, ainda sob as vistas de Foucault (2004), que tais frases podem ser mecanismos de fabricação de sujeitos. Observando tais frases, fica o questionamento: que tipo de sujeito a escola pretende “fabricar”? Talvez, com os resultados deste trabalho poderemos iniciar uma reflexão acerca dessa questão.

Ao me deparar com essas mensagens, ocorreu uma reflexão sobre a questão da distância entre o “falar” e o “fazer”, como se fosse uma distorção da realidade. Muito provavelmente, o intuito da pessoa que formulou essas frases era motivar os alunos; todavia, elas se tornam vazias de sentido ao observarmos os sentidos “ocultos” da função da escola. Estaria estampada naqueles cartazes a própria contradição imanente ao sistema capitalista? Seriam aqueles dizeres o reflexo da dualidade presente nos ideais liberais de nossa sociedade, cujos preceitos pregam a liberdade e igualdade de oportunidades e direitos a todos independente de sua condição social, raça, etc.?

Era notória a sensação de abandono e hostilidade naquele ambiente como um todo. A administração relatou que não havia repasse de verba do poder público para a manutenção, nem para contratação de funcionários que cuidassem da limpeza. Eventuais papéis jogados no chão e a limpeza básica das salas de aula e pátio eram feitas pelos próprios alunos¹⁴. Seria essa condição estrutural da escola, onde não é oferecido o mínimo para se trabalhar, também o indício de uma contradição provocada pelo sistema e pelos ideais liberais?

5.2 Indícios da presença de minha presença “forjando comportamentos” na pesquisa

Foram dezessete dias de observação nos quais foi possível sentir o clima da escola e perceber alguns aspectos da lógica daquele ambiente. Meu primeiro contato foi com a

¹⁴ Existe na escola um projeto denominado *“Amigos da Escola”* no qual os alunos são convidados a contribuir com a limpeza das salas de aula e da escola como um todo. Aquele que contribui recebe pontos que, quando acumulados, lhe dão o direito de receber alguma “gratificação” oferecida pela escola em forma de passeio extraclasse, entre outros.

coordenação e com a direção que, gentilmente, me concedeu oportunidade de realização da pesquisa naquele espaço. A direção e a coordenação da escola demonstraram bastante motivação com essa conexão entre a universidade e comunidade. Por esse incentivo, me convidaram para proferir uma palestra aos alunos do 9º ano sobre o tema da pesquisa. Foi o primeiro contato direto com os alunos. Foi uma experiência proveitosa, na qual foi possível perceber que o *bullying* é pouco discutido sob a perspectiva do preconceito, intolerância e discriminação. Ele é abordado como pena de sanções judiciais ou punições disciplinares na escola. Da mesma forma como quando exercia a carreira docente, como descrito na introdução deste trabalho.

Na ocasião da palestra, procurei abordar o tema de maneira dinâmica, com pouca exposição de slides e explicações de conceitos prontos. Tentei suscitar nos alunos reflexões a respeito do tema através de atividades lúdicas. Estiveram presentes alunos de uma turma do 9º ano, a respectiva professora e a vice-diretora da escola. Houve pouca participação ativa dos alunos, que demonstraram não estarem à vontade naquela circunstância. O apelo das atividades propostas foi o de trabalhar aspectos que estão relacionados com o fenômeno *bullying*, como empatia, preconceito e respeito às diferenças. Nas falas dos alunos, notava o pouco conhecimento a respeito do tema: consideravam *bullying* toda e qualquer situação de xingamento e agressão verbal que denotasse discriminação por algum motivo, como característica física, cor da pele, gênero e que acontecesse em qualquer local, como dentro de ônibus, praças públicas, etc. Para eles, o *bullying* era visto como um tipo de transgressão passível de punição e que a escola não exercia nenhuma influência para que ele ocorresse.

Houve ampla abertura para realizar as observações, e toda a equipe me deixou à vontade para adentrar os espaços. Em face dessa solicitude, pedi à coordenação pedagógica que, inicialmente, pudesse observar somente o movimento de entrada e saída dos alunos e também o horário dos intervalos. Neste começo, meu olhar estava aberto, ainda sem foco e com muitas dúvidas sobre o cotidiano escolar e sua relação com o *bullying*. Por isso, por uma semana acompanhei o dia a dia da escola, ainda que fora da sala de aula. Ao longo desses primeiros dias, minha presença foi se tornando mais familiar a todos, tanto professores, como alunos e funcionários. Procurava ser solícita, e sempre estava aberta a conversar com quem estivesse por perto. De uma maneira geral, iniciava um assunto aleatório com quem se aproximasse, para depois adentrar ao objetivo de minha presença ali, e então falar um pouco sobre a pesquisa. Naquele momento, eu procurava saber o que os alunos pensavam sobre *bullying* e se, na opinião deles, esse fenômeno estava presente na escola. A primeira reflexão, nesse percurso, foi sobre o desrespeito do Estado com a escola, e da escola com os alunos, e

também com os demais “atores escolares”¹⁵: será que em ambientes não hostis a incidência de *bullying* é menor? Como, profissionalmente, estava fora da realidade das escolas públicas há certo tempo, aquele cotidiano causou-me um choque. Estava diante de uma realidade difícil, na qual todos os envolvidos naquele cotidiano viviam em condições precárias de trabalho, com insuficiência de recursos físicos e humanos para a realização de atividades de boa qualidade. Frente a esse fato, sempre ao fim do dia surgia a questão: tal “*violência simbólica*”¹⁶ contribui com a manifestação do *bullying* dentro da escola?

O desrespeito do Estado com a escola ficava evidente ao saber que: por falta de repasse de verba, não havia contratação de uma equipe de serviços gerais para conservação da limpeza do local; os professores estavam contratados sob regime de caráter temporário (monitores); não havia nenhuma política de valorização profissional; as classes eram superlotadas (algumas com mais de cinquenta alunos); a secretaria da educação desenvolvia mecanismos que exigiam do professor a aprovação do aluno para o ano seguinte em vistas de diminuir os índices de evasão.

Houve situações em que fui solicitada, perante os alunos, a passar atividades para a turma que estava sem professor, ou ainda, “dar uma olhadinha” (no sentido de vigiar os alunos) e anotar os nomes dos alunos “bagunceiros”. Por estar dentro do espaço que pertence a eles, me constrangeria negar categoricamente tais pedidos. Desse modo, o que fazia era não responder a esses tipos de indagações. Porém, questionava sobre a credibilidade dos dados coletados, pois minha presença decerto forjava comportamentos.

5.3 O modo como os e as estudantes se tratavam entre si e como se relacionavam com os “outros” (“professores, coordenadores”)

Inicialmente, as observações eram voltadas aos movimentos de entrada dos alunos, intervalo e a rotina dos professores fora da sala de aula. A intenção era de tentar perceber a rotina da escola e, de repente, presenciar alguma situação de *bullying* para que pudesse validar minha presença ali. Sob essa circunstância, já nos primeiros dias de observação presenciei o seguinte diálogo entre dois alunos¹⁷ de aproximadamente 13 anos de idade antes de iniciar as aulas:

¹⁵ Ao utilizar essa expressão considero os preceitos de Charlot (2000) que considera os sujeitos presentes no interior da escola como sujeitos, uma vez que atuam sobre ela, isto é, exercem uma atividade dentro desse contexto.

¹⁶ BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001

¹⁷ Nomes fictícios

Francisco: “- *Seu arrombado*”

José: “- *Fala, seu pau no cu*”

Francisco: “- *Ô viado*”

José: “- *Cala boca, filho da puta*”

Francisco: “- *Vou te pegar na hora do recreio*”

Ambos estavam aguardando o sinal de início das aulas, um estava no piso superior e o outro no estacionamento da escola e gritavam um para o outro mantendo contato visual. Neste momento, não havia a presença de nenhum funcionário da escola nas imediações, e eles não haviam notado a minha presença. Esse diálogo se deu sem tom de ameaça, o que estava do lado de fora falava com ironia e sarcasmo, como se estivesse brincando. O que estava dentro da escola não demonstrou reação, falava naturalmente como quem cumprimenta com “bom dia”. Se não for este um indício de que há presença de *bullying* na escola, no mínimo demonstra o clima de hostilidade no tratamento entre os colegas. Vale ressaltar que não atribuo única e exclusivamente à escola a manifestação de comportamentos como este acima descrito. Conforme pressupostos desse trabalho se faz necessárias reflexões sobre o movimento das influências entre os aspectos de níveis micro e de níveis macro da realidade que os sujeitos se encontram inseridos, ou seja, os fatores de influência são diversos.

Todos os dias, no momento da entrada dos alunos, notava a presença da coordenadora acompanhando todo o movimento. Era uma prática da escola: os alunos entravam assim que o sinal tocava, mas era necessária a presença da coordenadora para que eles entrassem na sala. Ela ficava no portão controlando o tipo de roupa dos alunos – que deveriam estar uniformizados – e verificando se eles estavam com os livros didáticos, pois a regra era que eles não poderiam assistir à aula sem o livro, senão eram orientados a voltar para a casa. Caso houvesse a reincidência, o aluno levaria um termo para os pais assinarem. Os alunos que não podiam ir embora ficavam na sala da coordenação e a coordenadora passava uma atividade aleatória.

No momento em que o portão da escola é fechado, a coordenadora vai de grupo em grupo de alunos pedindo que eles entrem para a sala. Tais mecanismos disciplinares anunciam uma tentativa de homogeneizar os comportamentos, confirmando a ideia de que a escola está configurada para que as pessoas sejam todas iguais, de modo que fique mais fácil de administrar seu desenvolvimento.

Nesse sentido, Guimarães (1996, p.78) explica que “a *homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que esquadrinham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade*”. A escola tem esse poder de dominação, ela não tolera as diferenças. E os alunos, por sua vez, vão encontrar formas de resistência a essas imposições através do seu comportamento, e por vezes, reproduzir essa intolerância ao que é diferente. Acompanhar essa situação todos os dias me levou questionar por que essa atitude de “vigilância” da coordenadora se faz necessária, pois imagino o quão desgastante é para ela ter que sair pelo pátio gritando para que os alunos entrem na sala de aula. O que acontece é que a escola espera que o aluno chegue a escola já disciplinado.

Vale ressaltar que, apesar de os alunos passarem mais tempo fora do que dentro da escola, a disciplina não deveria ser encarada como pré-requisito para o processo educativo escolar. Desse modo, entro em uma discussão sobre o papel da escola: há separação entre o educar e o instruir? Essa dicotomia traz consigo uma reflexão que me remete até a pensar se a escola é mesmo necessária, pois, se cabe à escola somente instruir, ensinar conteúdos, ela facilmente pode ser substituída pela tecnologia, haja vista que todo e qualquer conteúdo pode ser facilmente acessado através da internet. (CORDEIRO, 2007, p. 120)

Observando a entrada e saída dos alunos, bem como o horário do intervalo entre as aulas, notava a presença constante de comportamentos hostis dentro da escola. As brincadeiras dos jovens eram envolvidas por agressividade, provocações com xingamentos, pequenas agressões físicas, e tudo isso se dava de forma “natural”. Nem os adultos nem os jovens percebiam anormalidade nesse tipo de comportamento: ameaças, socos, chutes, e gritos eram cenas comuns daquele cotidiano. No intervalo eles não se organizavam para comprar o lanche: na cantina não havia fila, e quem conseguia atenção da atendente primeiro era atendido. Um passava pelo outro sem nenhuma preocupação com o empurra-empurra, que é uma prática normal. Sobre essa “normalidade”, Bourdieu (1992, p.23) fala da ilusão do “sempre-assim”, isto é, existe a formação de um inconsciente cultural que naturaliza as ações, quando em verdade este espaço também poderia fazer parte do conteúdo educativo da prática pedagógica da escola, um espaço de aprendizagens que proporciona experiências educativas.

5.4 Aspectos identificados nas salas de aula

O primeiro contato com as turmas se deu quando a coordenação me pediu que entrasse nas salas para me apresentar. Foi um momento em que minimamente pude observar como o

fenômeno *bullying* é, provavelmente, entendido dentro daqueles espaços. A cada apresentação, quando eu explicava sobre minha pesquisa também perguntava o que os alunos pensavam sobre o *bullying*. As respostas foram variadas, e foi frequente a visão de que qualquer “brincadeira” ou agressão é caracterizada como *bullying* e, o principal motivo para o *bullying* acontecer é ser diferente.

Pude observar turmas do 6º, 7º e 8º ano e, em todas elas, ao perguntar para os alunos e para os professores, todos afirmavam que o *bullying* fazia parte do cotidiano da sala de aula, o que valida a existência dessa pesquisa. Entretanto, antes de pensar sobre o fenômeno *bullying* de forma isolada, é interessante atentar-se ao clima da escola. Diante disso, faço os seguintes questionamentos: a organização da rotina, a relação dos funcionários com os alunos, a relação entre os alunos, como ela se dá? Como está estruturada? Qual sua real finalidade e de que finalidade ela está a serviço? Considerando o *bullying* como uma manifestação de violência na escola, que fatores estão envolvidos e colaboram para que a presença desse fenômeno persista e resista no interior da escola?

A partir desses questionamentos, a realidade da escola conduziu a algumas respostas, a ponto de pensar que seria óbvio e irrelevante tais apontamentos que este trabalho se propôs a discutir. Obviamente, em um ambiente hostil há uma tendência de a violência, a agressividade e a falta de empatia serem qualidades inerentes. Porém, que mecanismos estão sendo acionados para que esse círculo vicioso persista? O que tem de ser feito para que o “jogo de empurra” (e que não é o da fila da cantina) cesse definitivamente e haja uma preocupação real com a formação de um cidadão digno capaz de compreender a si e o mundo que está a sua volta? Falas como “culpa da família desestruturada”, “culpa do professor que não dá atenção”, “culpa da gestão que não dá apoio pedagógico”, “culpa do governo que não fornece infraestrutura” são frequentes no senso comum. Porém, a culpabilização não colabora em momento algum para o avanço positivo das questões aqui tratadas. O que realmente importa é o fato que crianças e jovens estão no meio desse “fogo cruzado” cheias de vida e vontade de aprender. O *bullying* é um fenômeno em si hostil, e o que se pode observar dentro de um ambiente escolar senão a hostilidade? Gritos, sujeira, desorganização, descompromisso do poder público. Será que em ambientes onde a experiência escolar seja significativa e a estrutura física e pedagógica não seja hostil, a incidência de *bullying* é menor? Qual é o papel da escola quando falamos de *bullying*? Como ela pode atuar de maneira significativa e produtiva acerca das questões de violência e *bullying*?

Todos os dias, era notória a força de atuação do sistema sobre a escola e sobre todos os que nela estão inseridos. Há precariedade em muitos aspectos. Um deles é a defasagem no

quadro de professores, no qual a maioria é contratada como “monitor”, isto é, não são efetivos funcionários do Estado.

De todos os dias em que estive na escola, não houve um em que não faltasse ao menos um professor. Diante de situações como essa, as estratégias paliativas eram diversas. Houve casos em que o professor avisou previamente que se ausentaria e deixava uma atividade para ser passada para os alunos. Quando isso se dava, a coordenadora ou um aluno do 3º ano do ensino médio¹⁸ passava a atividade, que geralmente era a de fazer cópias do livro didático e resolução de questões, e que valiam nota na média final do aluno. Outra estratégia era o professor adiantar a aula que ele daria seguindo o quadro de horários. Contudo, nesses casos o professor se via na situação de atender duas turmas ao mesmo tempo. Ele passava algum conteúdo na lousa de uma sala e pedia para os alunos copiarem, ia em seguida até a outra sala, que ficara ociosa esperando, e fazia a mesma coisa. Os alunos ficavam conversando e copiando. Vez ou outra a coordenadora passava pela sala para vigiar o comportamento deles. Nesses momentos, ocorria uma movimentação dos alunos para que todos ficassem quietos na presença dela. Quando nenhuma dessas estratégias era possível, ou os alunos eram dispensados, ou ficavam ociosos dentro da sala de aula.

Enquanto ociosos, os alunos conversavam, mexiam na internet do celular, tiravam fotos, as meninas passavam maquiagem, alguns faziam brincadeiras entre si, trocando xingamentos ou socos. Houve uma situação na qual um garoto sentado no fundo da sala gritou chamando uma menina de baixinha, e sua reação foi mostrar a língua pra ele. Cheguei também a identificar uma brincadeira entre os meninos do 7º ano chamada “galinha seca”. A brincadeira consistia em um chamar outro de “galinha seca”, enquanto ficavam correndo e dando socos uns nos outros. Outra situação foi em uma turma do 6º ano, onde um aluno insistia em chamar um dos colegas de “especial” e os demais riam, e este mesmo garoto chamava outro colega de “boneco de olinda”. Ele ficava o tempo todo falando alto, mexendo com os colegas. Das situações acima descritas, duas delas poderiam ser classificadas como manifestações de *bullying*, justamente aquelas associadas às características físicas expostas de modo a ridicularizar o outro perante os demais e, o ambiente de ociosidade se mostrou um espaço fértil para a prática do *bullying*.

¹⁸ Com o intuito de desenvolver o aluno concluinte do ensino médio a escola propõe que eles elaborem projetos para executarem no turno contrário ao deles.

Diante dos problemas que a escola enfrenta diariamente, e que denuncia a fragilidade da qualidade da educação no estado de Alagoas, a questão do fenômeno *bullying* acaba sendo coadjuvante. Existem tantas outras questões de ordem prática e estrutural dentro da escola pública que precisam ser resolvidas que as práticas de *bullying* caem na normalidade e se naturalizam. Levando em consideração a posição em que se encontrava meu olhar - ou seja, enquanto pesquisadora dentro de uma escola do sistema público de ensino, no estado de Alagoas – percebi que essa manifestação de violência é somente uma “ponta do *iceberg*”. A realidade que observei era a de abandono: faltavam condições mínimas para a realização de um trabalho digno, e os profissionais ficavam de mãos atadas.

Sabe-se que situações de *bullying* são propícias a ocorrer na ausência de adultos e, em ocasiões de falta de professores, o cenário se mostra totalmente favorável, pois a tendência é os alunos ficarem sozinhos na sala, sem nenhuma ou com uma mínima orientação de atividade. Na maioria das vezes as atividades propostas são desconectadas de sentido, com conteúdos que não estimulam o trabalho em equipe, ou seja, esta é a condição ideal para manifestações improdutivas.

As aulas são divididas em tempos de cinquenta minutos. Analisando esse contexto de fora, essa sala de aula do padrão de escola tradicional – comum em escolas públicas de todo o Brasil - poderia ser comparada a uma linha de produção. A cada tempo preestabelecido uma nova matéria é passada na lousa, os alunos copiam, fecham o caderno, o sinal bate e logo entra outro professor, falando de outro assunto que não tinha nenhuma relação com o anterior. Assim os alunos passam todo o período da manhã. Na maior parte das vezes os conteúdos são estanques, presos ao livro didático e à lousa, persistindo em assuntos avulsos e desconexos.

Em um dos tempos aprende-se a escrever no idioma inglês “*meu caderno é grande*”, no tempo seguinte responde-se “*qual a importância da religião para o ser humano*”, no outro tempo resolve-se uma equação matemática com potenciação e números fracionários. Apesar de ficar apenas dezessete dias observando o cotidiano da escola, pude perceber que essa lógica de ensinar não despertava o interesse em alguns alunos. Algumas vezes, verificava no comportamento dos alunos atitudes de descontentamento, como por exemplo, sempre que acontecia a troca de professores, grande parte dos alunos saía da sala independente se haviam terminado a atividade ou não, e só voltavam para a sala quando a coordenadora passava pedindo que eles entrassem, ou ainda os alunos comemoravam quando a coordenação avisava que seriam dispensados no dia devido à falta de professor. Outra situação aconteceu em uma sala do 7º ano, quando perguntei a uma aluna, que sentava na última carteira do fundo da sala,

se ela estava entendendo o que o professor explicava (pois ela copiava tudo o que ele passava na lousa com afinco), ela riu e disse “*não estou entendendo nada*”.

De todas as aulas que tive a oportunidade de acompanhar, nenhuma delas deixou de se apoiar no livro didático e em cópias de conteúdos da lousa. Durante os dias na escola, era comum a situação em que o professor adentrava a sala e iniciava a aula solicitando que os alunos abrissem o livro didático em determinada página para copiarem textos e responderem questões. Abaixo segue um excerto das anotações do diário de campo que ilustra esse fato:

“O professor disse “bom dia” e perguntou a sala ‘é promoção é?’ (se referindo à quantidade de alunos na turma) “eu nunca vi tanta gente nessa sala”. O professor deu as orientações sobre o que seria feito no dia de hoje. Era uma atividade do livro didático que deveria ser continuada. Os alunos ficaram quietos e fizeram. O professor faz a correção e dá visto no caderno deles. Até o menino que ficou dormindo durante a aula de ciências levantou para fazer. O professor chama os alunos de “senhor”, ele tem uma postura autoritária, os alunos aparentam ter medo dele. Conforme os alunos vão terminando a atividade, vão levando para a mesa dele para corrigir. Cada aluno que conversa ele chama a atenção perguntando se já terminou a atividade, dizendo que ‘não era hora de brincar’. Um aluno levou sua atividade para o professor corrigir, o aluno precisava resolver quase todas as questões novamente e o professor disse “não se preocupe, Jesus está voltando”, a sala toda riu. Ao terminar a aula, o professor disse que aqueles que não terminassem a atividade seriam encaminhados para a coordenação para que os pais compareçam conversar com o professor.”

Como dito anteriormente, os alunos que não trazem os livros são convidados a voltar para a casa e os pais são notificados, e o mesmo acontece com os alunos que, com frequência, não copiam e não respondem as atividades. Muitas vezes, não há por onde escapar: fazem por que têm que fazer, copiam porque tem que copiar e assim vão aprendendo que o que têm que fazer é obedecer, fazer sem nem saber por quê. Será que uma das especialidades da escola de modelo tradicional é ensinar a não questionar, ou questionar o mínimo possível? E esse modelo não é “privilégio” desta escola em específico, mas da educação brasileira de modo geral, salvo exceções.

Não se propõe neste trabalho questionar a didática, ou a forma como o professor trabalha ou deixa de trabalhar. Pois é muito fácil entrar no campo da culpabilização e parar por aí. O intuito deste trabalho é trazer questionamentos mais estruturais sobre processos educativos que se dão no cotidiano da escola, e como eles, ou a falta deles, influenciam na presença ou ausência do fenômeno *bullying* dentro da escola.

Por isso, há necessidade de descrever o cotidiano escolar e de questionar: por que tem que ser assim? E, neste caso, concordo com Aquino (2003, p.379) quando afirma que “*investir na possibilidade de uma reflexão crítica, sistemática e orgânica, isto é, voltada às mazelas do próprio cotidiano, tem figurado como chave para uma vivência da profissão mais condizente com as demandas dos novos tempos*”. Tem-se o compromisso profissional de olhar

a escola assim como ela é, pois trazendo a realidade dos problemas à tona, temos a possibilidade de enxergar que abaixo da ponta do *iceberg* temos muito mais que um simples “pedaço de gelo” ou ainda, temos um oceano todo para olhar com tantos outros “icebergs” a serem considerados.

Não pretendo culpar os profissionais da escola, que possivelmente fazem o que podem (e até o que não podem) para o seu bom funcionamento, mas a questão é que a instituição escolar encontra-se em condições precárias por algum motivo, e não se pode simplesmente “maquiar” a realidade. Este trabalho tem a intenção de produzir reflexões sobre a postura dos profissionais da educação, além de ser um instrumento de denúncia do sistema no qual estamos inseridos, que coloca em jogo crianças e jovens que por lei têm o direito à educação de qualidade. Estrela (1994, p.12) complementa: “*a construção do ato pedagógico tem de partir de uma interrogação sobre si próprio enquanto elemento integrante e integrador do real pedagógico*”.

E o que tem isso a ver com o *bullying* ?

Para tentar responder a esta pergunta Charlot (2005) traz uma reflexão pertinente à questão da presença da violência na escola - vale ressaltar que considero que o fenômeno *bullying* é uma forma de manifestação de violência dentro da escola. O autor vincula a violência na escola à “relação com o saber” estabelecida pelos estudantes.

Charlot (2005) explica que, *a priori*, em suas ações o homem está em busca de significados e sentidos. Diante disso, o sujeito estabelece formas de se relacionar com o conhecimento, com a informação e com o saber. O saber, é senão, é a apropriação do conhecimento e da informação pelo sujeito através de uma atividade, e das relações com o mundo e com as pessoas. Nas palavras do autor:

A relação com o saber é a relação como mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. [...] é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com 'o aprender' e o saber (Charlot, 2000, p.80).

Obviamente, ele não deixa de considerar que a questão da violência está também relacionada a questões mais amplas como as formas de dominação, a desigualdade, ao estado da sociedade entre outros aspectos de influência. Porém, chama a atenção o fato de que dificilmente encontraremos alunos violentos que acham prazer e sentido na escola. Portanto, a violência na escola está ligada às práticas de ensino cotidianas, que para ele é o “*coração do reator escolar*” (CHARLOT, 2005, p.132).

Em certa ocasião, ainda no início das observações, chego ao local de pesquisa com uma questão: “qual é o papel da escola quando falamos do fenômeno *bullying*?” Neste dia,

percebi pouco movimento de alunos. Perguntei para alguns se haveria aula e disseram com tom de entusiasmo que não, que a escola estava fechada, e que no portão tinha um recado. Fui até o portão para ver se tinha alguma movimentação de funcionários, mas estava tudo fechado e não tinha ninguém lá dentro. Na parede o aviso que naquela data não haveria aula, sem justificativa do motivo. No momento em que li o aviso, um aluno chegou do meu lado e, ao ver o recado, comemorou. Perguntei se estava feliz com a notícia, e ele disse que não estava pelo fato de ter acordado cedo, e que a escola poderia ter avisado com antecedência. Neste caso, percebo duas situações: o aluno se sente feliz pelo fato de não ter aula e em contrapartida se sente prejudicado, pois a escola poderia ter impedido que ele fosse até lá sem necessidade. Qual será o significado da escola para ele e para os outros que estavam entusiasmados com o fato de não precisarem assistir aula? O que a escola ensinou com este episódio?

Situações como essa descrita acima me fazem pensar na lógica de reprodução do descaso, como uma avalanche que se inicia do ponto mais alto e forte até o ponto mais baixo e fraco: os alunos. Há um conteúdo implícito nessa situação. No dia seguinte, soube que o motivo da escola estar fechada era uma assembleia na qual os professores estavam articulando a luta em defesa de seus direitos e de melhores condições de trabalho. Contudo, tal ausência de atividades por longos períodos na escola acarreta em uma descontinuidade das relações cotidianas. A escola acaba ficando vazia de sentido, visto que no cotidiano das relações é que são gerados vínculos sociais responsáveis por darem significado a ela. A ruptura dos trabalhos, causada pela greve, compromete e tornam frágeis as relações sociais dentro da escola, que, por sua vez, constituem a sua base. Em contrapartida, fazer greve é uma ação totalmente legítima que valida a resistência desses profissionais diante de tanta precariedade e desvalorização. Nesse sentido, o tempo e o espaço escolar são também fragmentados no que tange ao trabalho dos professores. Nos próximos parágrafos, parto para o interior da sala de aula em busca de mais reflexões.

Existe uma predisposição na sala de aula em se configurar como dois mundos paralelos e que em certos momentos são separados por um abismo. A oportunidade de poder observar a dinâmica da sala de aula permitiu, em alguns momentos, ficar “invisível” e perceber esses dois mundos acontecendo simultaneamente. Uma situação que pude presenciar e que ilustra esse fato foi em uma aula na qual a professora estava terminando de dar as orientações para a turma. Nesse momento, o sinal soou avisando que a aula havia terminado. Ela pediu que os alunos esperassem para poder concluir sua fala, contudo os alunos já começavam a se levantar indo em direção ao pátio mesmo não sendo ainda o horário do

intervalo. Era como se a professora não estivesse ali. Ela continuou falando com os poucos que permaneceram e agiu com naturalidade: era como se essa atitude estivesse dentro da normalidade, pois em nenhum momento ela demonstrou se sentir ofendida.

Esses mundos (o do professor e o do aluno) dependem um do outro para existir, porém, na maioria das vezes, não é perceptível uma conexão para que possam evoluir e ambos se tornarem melhores. Um dos mundos é repleto de energia, de perguntas a serem respondidas, de assuntos para serem contados, de curiosidades para serem descobertas. É um mundo ativo, com uma plasticidade que gera infinitas possibilidades. É terreno fértil para novas ideias, mas que precisa de atenção e cuidado pois o manejo mal feito pode não gerar bons frutos.

No outro mundo há uma propensão a ser automatizado, desacreditado, cansado, estático e mecânico. Nele, possivelmente, há pouca ou nenhuma flexibilidade, pois sofre de muita cobrança de um “terceiro mundo” que age feito um rolo compressor: passa por cima de tudo e de todos para deixar a superfície o mais “uniforme” possível. Ele tem uma inclinação a se apoiar no mais do mesmo e reproduzir o que lhes é solicitado para não ser exterminado.

Essa analogia acima descrita é como um retrato tirado dentro da sala de aula. Acompanhando a rotina das aulas, vi que todas onde tive a oportunidade de estar se estruturavam da mesma forma. Entre os alunos havia muita atividade: histórias sobre o fim de semana eram contadas, paqueras aconteciam, acessavam a internet pelo celular, fotografias eram tiradas, músicas eram ouvidas, brincadeiras, discussões, desentendimentos e ofensas também aconteciam, e tudo ao mesmo tempo de forma dinâmica. Ou seja, há outro campo de situações acontecendo de forma simultânea à aula dada pelo professor. Ele, por sua vez, se vê diante de uma necessidade de estar atento ao conteúdo que precisa ser transmitido, ao silêncio que precisa ser controlado, a atenção que precisa ser chamada, à página do livro didático que precisa ser passada, à nota que precisa ser dada. E, diante disso, é possível que a comunicação seja falha, e a conexão entre os dois mundos se estabeleça com dificuldade. Neste caso, os mundos possivelmente serão alheios quando deveriam ser complementares, coesos e, por que não, serem o mesmo mundo.

Dentre as dinâmicas de sala de aula que pude observar, em qualquer sinal de desorganização, alteração ou interferência no mundo do professor, ele utilizava de seu poder para que a normalidade fosse restabelecida: ou o aluno era colocado para fora da sala, ou a

coordenação era chamada, ou ele retirava pontos da nota do aluno. Com relação a esse fato, compartilho do argumento de Guimarães (1996):

O grande problema talvez esteja no fato de o professor se concentrar apenas na sua posição normalizadora achando que com isso, ele conseguirá eliminar os conflitos. Mas, as efervescências da sala de aula marcada pela diferença, pela instabilidade, pela precariedade, apontam para a inutilidade de um controle totalitário, de uma planificação racional, pois os alunos buscam de modo espontâneo o 'querer-viver'¹⁹ que, por ser irreprimível, impede a instalação de qualquer tipo de autoritarismo. Quanto maior a repressão, maior a violência dos alunos em tentar garantir as forças que assegurem sua vitalidade enquanto grupo. (GUIMARÃES, 1996, p.79)

Em meio a essa realidade, entre esse abismo existente entre o professor e o aluno, o fenômeno *bullying* está acontecendo e, justamente por conta destas circunstâncias, ele pode passar despercebido. Contudo, há uma infinidade de assuntos anteriores ao *bullying* que são vetores de sua existência, pois influenciam e contribuem para sua ocorrência dentro da escola.

A escola é um espaço de encontro entre estudantes, de vida, de troca de ideias. Porém, vê-se também no cotidiano escolar um ambiente de incoerências, injustiças, hostilidades, indiferenças como já descrito anteriormente neste tópico. Isto está sendo ensinado àqueles que estão ali, uma vez que a escola é um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento intelectual de pessoas. E mais que isso, é importante considerar que aquilo que experienciamos é o que nos constrói enquanto indivíduos, e nesse sentido concordo com o posicionamento de Dubet (1994, p.95) quando afirma que “*a experiência é uma atividade cognitiva do sujeito, é uma maneira de construir o mundo e, sobretudo, de verificá-lo, de experimentá-lo*”. Portanto, é preciso estar atento ao tipo de experiência que se oferece aos jovens dentro da escola, pois eles, além de produtores, também se tornam produtos de suas experiências sociais.

Bastam alguns momentos dentro da escola para percebermos a “moeda de troca” utilizada para mediar o diálogo entre professor e aluno: a ameaça. Quando o professor pede silêncio e a sala não coopera, ele ameaça tirar pontos da média, fazer prova surpresa, chamar a coordenadora, colocar o aluno para fora da sala. Há o respeito pelo medo, e não por admiração e parceria. A noção de respeito pelo medo se baseia no estabelecimento da hierarquia e da superioridade. Já quando há o respeito por admiração, estabelecem-se as

¹⁹A autora atribui tal expressão, para significar a ética se baseando na obra de Maffesoli “*A sombra de Dionísio*”. Segundo ela, “*o querer-viver é o que organiza as minúsculas atitudes cotidianas de pequenos grupos e remete à relativização dos diferentes valores que integram um grupo, uma comunidade, uma nação, um povo, etc.*” (apud GUIMARÃES, 1996, p.74)

noções de horizontalidade e assimetria (AQUINO, 1998). Nesse sentido, é preciso pensar também nas ideias de autoridade e que, por vezes, elas se encontram distorcidas ou até mesmo ausentes. A respeito disso, Rios (2008, p.10) afirma: “*no diálogo, leva-se em conta a alteridade. É ela que fundamenta a autoridade. A autoridade, que é o exercício de poder nas relações sociais, ganha seu sentido na articulação com a alteridade, o reconhecimento do outro.*”. O professor conquista a autoridade na medida em que obtém dos alunos o reconhecimento concreto daquilo a que ele se propõe fazer dentro da sala de aula. Entretanto, vejo na verdade o abuso de autoridade no sentido de um exercício unilateral de poder, uma forma de dominação do professor sobre os alunos. Ainda apoiada nos argumentos de Rios (2008, p. 11), considero que “*é com autoridade e na alteridade, que se constrói a liberdade, condição para a cidadania, no cotidiano das relações*”.

Cada vez que a presença da coordenação era notada, os alunos imediatamente faziam silêncio, ou corriam para se esconder dela. Sua intervenção, de todas que foram presenciadas, foi com o princípio da ameaça de chamar os pais, de acionar o conselho tutelar, e de levar para a direção da escola. O problema nunca era resolvido e encarado, ele era sempre projetado para terceiros resolverem, passando a sensação de que dessa forma as consequências seriam muito piores. Contudo, essas ameaças estão envolvidas de incoerências, pois não se cumpre o que foi prometido. O jovem fica sem referência e sabe que poderá repetir tais atitudes, pois nada vai acontecer. A impunidade pode ser um aspecto que colabora para a permanência de situações de *bullying* dentro da escola. Na medida em que a escola distorce o que é justo e o que é injusto, há uma deficiência no ensino de valores morais. O próprio sistema provoca essa distorção, e isso acaba por reforçar posturas individualistas e egoístas.

Diante dessa realidade, na qual a ameaça se torna um mecanismo (violento) de imposição de valores, traz-se o posicionamento de Charlot (2005, p.128) que corrobora com a reflexão proposta neste trabalho:

[...] o problema não é fazer desaparecer da escola a agressividade e o conflito, mas regulá-los pela palavra, e não pela violência – ficando bem entendido que a violência será bem mais provável, à medida que a palavra se tornar impossível. De sorte que fica logo bem claro que a questão da violência na escola não deve ser enunciada somente em relação aos alunos: o que está em jogo é também a capacidade de a escola e seus agentes suportarem e gerarem situações conflituosas, sem esmagar os alunos sob o peso da violência institucional simbólica. (CHARLOT, 2005, p. 128)

O fenômeno *bullying*, além de estar relacionado à questão da violência na escola, está também relacionado às questões de indisciplina. Nessa oportunidade de observar a sala de aula, situações foram presenciadas em turmas do 7º e 8º ano onde se puderam verificar alguns

aspectos da dinâmica entre aluno e professor. Tais situações levaram à reflexão sobre o tema do “aluno indisciplinado”, que vai ao encontro dos argumentos utilizados por Aquino (1998). Tal autor revela que “*a indisciplina do aluno pode ser compreendida como uma espécie de termômetro da própria relação do professor com seu campo de trabalho, seu papel e suas funções*” (AQUINO, 1998, p.194). Ficou claro o entendimento sobre o porquê de o aluno ser caracterizado pela escola como indisciplinado. Nos próximos parágrafos, serão descritas as situações que permitiram chegar a essa reflexão.

Na sala do 7º ano, o professor pediu que os alunos abrissem o livro em determinada página e fizessem as atividades. Enquanto ele explicava na lousa, pedia aos alunos que respondessem em voz alta a seus questionamentos. Um aluno que sentava no fundo da sala respondeu de forma correta. Entretanto, o professor entendeu que o aluno estava com brincadeiras e disse que se ele brincasse mais uma vez seria mandado para a coordenação. Porém, quem estava dando a resposta errada à atividade era o próprio professor. O professor se confundia o tempo todo na explicação. Fazia ameaças dizendo que seria a última vez que ele chamaria atenção da turma e mandaria para a coordenação. O professor pediu para esse mesmo aluno mudar de lugar porque ele estava fazendo bagunça – contudo, fica claro que ele só estava contestando a incoerência da aula. O aluno mudou de lugar, o professor chamou a coordenação. Ficou um clima de tensão entre o professor e o aluno. A coordenadora chegou, não perguntou o que aconteceu e pediu para que esse aluno saísse da sala, pois estava sem uniforme. Ele disse que estava molhado, (chovia na hora da entrada e o portão estava trancado, todos esperaram o portão abrir debaixo de chuva), ele pegou suas coisas e saiu da sala.

A turma conversava, estava dispersa e o professor continuava explicando as atividades utilizando a lousa, mas poucos podiam ouvi-lo porque o barulho da sala era grande. Percebi que os alunos ficavam imitando o modo como o professor chamava a atenção da sala. Os alunos não entendiam sua incoerência, uma hora pedia para copiar, outra hora pedia para não copiar, não havia clareza na dinâmica da aula. Alguns alunos não copiavam hora nenhuma. Após essa situação, a questão do aluno indisciplinado pareceu de outra maneira.

A aula não estava interessante, não havia coerência. Naquele momento, não estava clara a relação do que está sendo “ensinado” com as coisas da vida; assim, como poderia ser interessante? O aluno dito indisciplinado é, na verdade, um aspecto das contradições dos moldes em que a escola e a sociedade se encontram configurada. Aquino (1998) acrescenta:

Talvez a indisciplina escolar esteja nos indicando que se trata de uma recusa desse novo sujeito histórico a práticas fortemente arraigadas no cotidiano escolar, assim

como uma tentativa de apropriação da escola de outra maneira, mais aberta, mais fluida, mais democrática. Trata-se do clamor de um novo tipo de relação civil, confrontativa na maioria das vezes, indicando também uma necessidade legítima de transformações no interior das relações escolares e, em particular, na relação professor-aluno. (AQUINO, 1998, p.189)

Outra situação se deu em uma sala do 8º ano, que, de acordo com os professores e a coordenação, é a sala mais “indisciplinada” e com mais casos de *bullying*. Nesta turma há alunos que fazem progressão²⁰ e noto que são eles os mais agitados. São meninos mais velhos, que precisam frequentar a série anterior para se “recuperar” de determinadas matérias. Naquele dia, era a disciplina de língua portuguesa. Eles vão até a escola no período contrário ao que estudam para cursar a matéria em que não alcançaram a nota suficiente no ano anterior. Quando acaba a aula, vão embora. E foi aí que percebi que a sala ficou menos agitada e mais concentrada depois que esses alunos saíram.

A ideia da progressão, como o próprio termo diz, seria que o aluno progredisse de alguma maneira naquilo que ele não conseguiu assimilar na primeira vez que cursou a matéria. Entretanto, o aluno vai até a escola e, quando chega, se depara com um estagiário (que também é aluno da escola, porém do ensino médio) que prega acima da lousa um bilhete da professora que faltou, no qual constam as páginas do livro didático do qual deverão fazer as atividades. E dessa forma se passam duas aulas de cinquenta minutos cada. Em meio a esta situação, a coordenadora visitou a sala. Entrou e começou a organizar as carteiras em fileiras. Chamou a atenção dos alunos dizendo que muitos professores estavam reclamando dessa turma por ser muito bagunceira, e os ameaçou dizendo que dali em diante ela não chamaria mais para conversar, tampouco os pais seriam chamados. Disse que acionaria o conselho tutelar para que os alunos fossem “*convidados a se retirar da escola*” - palavras dela. Neste ponto, questiono-me que sentido tem isso para o aluno e para a sua formação enquanto cidadão. O que a escola está ensinando com esse tipo de postura? O que levou a coordenadora a assumir esse tipo de postura?

Ao analisar o comportamento desses alunos que fazem a “progressão” de um ponto de vista que não o psicológico (isto é, quando atribui-se aos diagnósticos de hiperatividade, déficit de atenção, entre outros), passo a entender a razão pela qual essa sala era apontada pelos professores como a pior sala do período da manhã. Pior, no sentido de possuir alunos “bagunceiros”, muita conversa e pouco rendimento nas disciplinas. Para essa análise, concordo com Dubet (2003) quando afirma que esses alunos “optaram” por serem reprovados na escola, pois dessa forma se poupam de serem atingidos pelo seu próprio fracasso: uma vez

²⁰ Parecer 145 do Conselho Estadual de Al

que uma nota ruim é encarada como um obstáculo, ela se torna insignificante quando se escolheu não realizar o seu trabalho. O autor explica:

Os alunos mal sucedidos descobrem pouco a pouco que seu trabalho 'não se paga', que eles não conseguem obter resultados honrosos apesar de seus esforços. Descobrem que as exigências dos professores quanto ao 'trabalho insuficiente' são apenas um modo de proteger a dignidade deles. Descobrem assim que seus esforços para remediar não são eficazes. Então os alunos decidem não mais fazer o jogo, não mais participar de uma competição na qual eles não têm nenhuma chance de ganhar. Eles se abandonam ao ritualismo escolar, ao respeito exterior das regras escolares ao mesmo tempo em que se liberam subjetivamente de qualquer envolvimento escolar. (DUBET 2003, p. 41)

Diante disso, vê-se que a escola está cada vez mais “desumanizada”. Os processos educativos são, na maioria das vezes, mecânicos e automatizados, distantes da realidade do aluno. Nesta escola, de acordo com informações que adquiri através de conversas realizadas com os funcionários, a população atendida era de filhos de pais analfabetos e semianalfabetos e que faziam parte de uma realidade de envolvimento com crime, drogas ou, quando não, estão inseridos indiretamente nesse contexto por morarem em bairros periféricos com alto índice de violência. É uma realidade difícil e o aluno chega à escola carregando todo esse conteúdo. Lá encontra profissionais que também estão inseridos nessa realidade e que não possuem condições mínimas para exercer sua profissão com dignidade. Nesse contexto, em meio a tantos problemas, a questão humana, que deveria ser primordial, é esquecida ou deixada de lado. Entende-se por “questão humana” a condição de seres humanos que somos: com demandas físicas e psicoemocionais que fundamentam nosso ser.

Trago como exemplo dessa “desumanização”, um fato presenciado em uma das turmas em que realizou-se a observação: Uma menina saiu da sala com pressa colocando a mão na boca, dando a entender que estava passando mal. O professor perguntou para as colegas dela se ela estava passando mal. Uma colega disse que era porque ela estava bebendo, o professor e a turma não acreditaram achando que a menina estava brincando. Alguns meninos diziam “é ressaca”, e sua colega com naturalidade pegou a mochila dela e mostrou a garrafa de bebida alcoólica. O professor continuou a aula como se nada estivesse acontecendo, a menina ficou do lado de fora da sala passando mal e sua colega foi levá-la para a coordenação (a pedido do professor). O professor pegou a bolsa dela para ver o que tinha dentro da garrafa e disse que era álcool etílico. Em dado momento alguém veio buscar a bolsa, o professor somente entregou e não perguntou nada sobre a aluna, continuou dando sua aula. Quando chegou o horário do intervalo, fiquei na sala dos professores observando, a coordenadora entrou dizendo que se os professores sentissem algum cheiro desagradável era do vômito da menina

que tomou bebida alcoólica. Os professores não expressavam reações, um deles até fazia brincadeiras a respeito do assunto. Era como se fosse algo “normal” pelo menos foi o que se percebia estando ali naquele momento. Ocorre que a realidade social encontra-se permeada de tanta precarização, tantas mazelas, dentro e fora da escola, que situações como essa se tornam banais, pois há tantos outros problemas que o fato de uma adolescente se embriagar acaba se naturalizando.

Com relação a situações de *bullying* que ocorrem na sala de aula, é notado que a maioria das vezes elas não são percebidas pelos professores. As turmas têm no mínimo 35 alunos, e o professor tende a ficar com a atenção voltada para conteúdo que deve ser passado. Em situações em que o professor realizava algum tipo de intervenção, das quais pôde-se presenciar, ele agia chamando a atenção do aluno que provocou o colega pedindo que ele parasse. Segue uma situação que presenciei e ilustra esse fato: um aluno chamou o outro de “acarajé” porque ele é natural da Bahia. O professor parou sua explicação do conteúdo para chamar atenção dele e pediu que fizesse a relação entre o acarajé e a geografia, falando sobre as questões culturais da Bahia. Ele não respondeu. Então, o professor pediu para ele parar de chamar o colega por esse nome e prestar atenção na explicação do conteúdo. Essa, a meu ver, poderia ser a oportunidade de o professor começar um debate sobre preconceito ou ainda iniciar alguma atividade lúdica que envolvesse a importância da migração para o desenvolvimento de determinadas regiões do Brasil, e não ficar somente no cuidado paliativo. As questões que envolvem *bullying* devem ser trabalhadas em profundidade para que gerem sentido nos alunos, e para que, dessa forma, a questão da empatia seja compreendida e apropriada por eles. Entretanto, esse cenário se torna frágil diante das descontinuidades provocadas pela precariedade do sistema educacional.

Esse período de observação do cotidiano escolar levou à reflexão sobre a relevância de se trabalhar além do conteúdo programático, a desvinculação do pragmatismo. Há assuntos inerentes ao ser humano que devem ser desenvolvidos na escola que estão *a priori* do conhecimento científico e curricular, e isso faz com que os estudantes não vejam sentido de estar ali. A configuração que ela se encontra ainda está estruturada de maneira arcaica, os recursos didáticos mudam, mas a raiz da questão, na maioria das vezes, persiste em ser a mesma. Chegam os equipamentos de mídia, a tecnologia, mas a forma como são manipulados e utilizados tendem a seguir o padrão do século passado. Com efeito, há alguns professores despejando o conhecimento sem fazer relação com a vida dos estudantes, sem propiciar experiências de conhecimento.

De modo geral, a escola não ensina ou pouco ensina a pensar sobre si, não trabalha a autoestima, a empatia entre outros valores que minimamente auxiliam na estruturação do desenvolvimento do sujeito enquanto um cidadão pensante do e no mundo. Pude visualizar essa dificuldade em uma aula observada na qual a professora passava uma atividade para nota, uma avaliação. Eram copiadas da lousa as questões e os alunos tinham um tempo para responder. Na ocasião, eles tiveram a oportunidade de consultar o livro didático para resolver as questões, no entanto, pediam que a professora dissesse em que página exatamente estava a resposta. A professora reclamava que eles queriam tudo de forma pronta, e que não sabiam interpretar. Quando deu o horário do intervalo, ela começou a explicar o conteúdo. Dizia que todos os assuntos estão interligados e que não tem como decorar, por isso a dificuldade deles. Ela cobra dos alunos que pensem por conta própria e que não deem respostas prontas, mas a maioria das atividades promovidas na escola ensina ou propicia isso em sua metodologia?

Diante dessa realidade, as manifestações de *bullying* acontecem e pouco se sabe sobre resolução de problemas, sobre relações interpessoais, sobre as diferenças culturais entre outras. Cada dia na escola refletia que o fenômeno *bullying* era somente um aspecto, realmente a ponta do *iceberg*, considerando que, em sua parte maior encontram-se os problemas da precarização do ensino e todas as implicações geradas no processo educativo por conta da maneira pela qual a escola está configurada, conforme as discussões sugeridas neste trabalho.

6 ARGUMENTOS DOS PROFESSORES E PROFESSORAS: NOTAS DO DISCURSO SOBRE *BULLYING*

6.1 Introdução

Apenas um recorte da realidade educacional do estado de Alagoas foi investigado neste trabalho. Esta pesquisa é, portanto, o estudo de um caso cujo objeto trata, em linhas gerais, das nuances forjadas pela presença do *bullying* no interior da instituição escolar. Para trazer novas reflexões e questionamentos sobre esse fenômeno, escolhi como sujeitos da pesquisa professores e professoras da rede estadual de ensino na cidade de Maceió-AL. Tal decisão conduziu à busca de uma ordem no discurso desses sujeitos na tentativa de alcançar elementos que pudessem levar à compreensão, ou a identificação de aspectos que elucidassem a hipótese de pesquisa. Penso que a escola - enquanto instituição - possui em sua configuração condições contribuem para a presença do *bullying* e, ao mesmo tempo, ela justifica essa presença utilizando fatores exteriores a ela como a instituição familiar, a mídia, ou a sociedade.

É importante destacar que não atribuo à escola a responsabilidade das manifestações de *bullying*. O questionamento aqui está relacionado ao fato de que a escola, como instituição de ensino que é, pode oferecer experiências educativas que superem as diferenças, a competição e a individualidade - que são os principais aspectos envolvidos em situações de *bullying* - e que por sua vez, são características também presentes nas lógicas escolares da sociedade moderna. No entanto, o que se vê é a exteriorização da solução do problema e a permanência de um modelo escolar que ainda preconiza em suas práticas o conteúdo, o controle e a disciplina.

A partir da leitura das entrevistas, elenquei questões que mostraram ser recorrentes nas falas dos sujeitos da pesquisa. A estrutura da entrevista possuía dezessete questões²¹ que poderiam ser respondidas abertamente, sem opções de múltipla escolha. Os tópicos que nortearam a entrevista foram baseados na história da formação escolar dos entrevistados até chegar a sua prática enquanto professores. Os tópicos foram basicamente organizados em: a trajetória das práticas dos professores, das práticas escolares e das manifestações de *bullying*; e o discurso dos professores sobre o *bullying*. O intuito na elaboração das questões era que os participantes pudessem discorrer acerca do que estivesse sendo perguntado e não dar somente

²¹ Disponível no apêndice deste trabalho

respostas de afirmação ou negação. Logo, o volume de informações coletadas foi significativo, e, por questões de delimitação do tema, apenas os assuntos que mais se aproximaram das discussões propostas neste trabalho foram selecionados, e foram eles: a experiência escolar; as lógicas de disciplinamento da escola; o sucateamento do ensino público; as relações de poder inerentes às situações de *bullying*. Nos próximos parágrafos estão descritas as colocações dos entrevistados que elucidam essas questões.

6.2 Os relatos escolares dos professores e professoras como referência de suas concepções de escola: a formação do discurso sobre *bullying*

Traçar um panorama de como os participantes da pesquisa compreendem a escola foi o início do caminho para identificação da ordem contida nos enunciados que compõem os respectivos discursos sobre o *bullying* e sua relação com a escola. A trajetória das práticas dos professores, portanto, pôde trazer compreensões das bases em que esse discurso foi construído. Sem a pretensão de compreender o que os professores e professoras estão querendo dizer exatamente com suas falas, o foco é centrado no papel desse discurso na organização das relações dentro da instituição escolar e seus possíveis desdobramentos sobre a questão do *bullying*, considerando que:

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. [...] o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1996, p. 44-45)

O que é dito dentro da escola carrega em si uma ordem que está além de sua própria subjetividade. O discurso traz consigo toda uma carga de significados e signos inerentes a um sistema maior, - que regula nossas falas e ações cotidianas baseadas nas relações de poder - ele está além da fronteira entre o pensar e o falar (FOUCAULT, 1996). Podemos pensar, portanto que o discurso sobre *bullying* pode, nesse sentido, trazer informações sobre o sistema escolar e seus modos de atuação sobre os sujeitos.

As perguntas referentes ao primeiro tópico da entrevista tratavam sobre experiência escolar buscando a visão deles enquanto alunos, e possibilitou que eles descrevessem como era a escola de sua época; como se configurava o dia a dia na sala de aula e se havia situações de *bullying*; a relação deles com a escola; e a postura profissional de seus professores. No geral, os entrevistados diante deste tópico revelaram que a base de suas respectivas formações foi resultado de uma escola disciplinadora, rígida e tradicional.

Abaixo seguem algumas colocações que ilustram as opiniões sobre a escola da qual foram alunos:

“Nós tínhamos uma disciplina muito maior que hoje, muito melhor. Era natural da gente respeitar o professor, respeitar as aulas, era uma disciplina bem natural. Óbvio que havia um probleminha ou outro, mas era muito diferente dessa ansiedade que os alunos tem hoje em se manterem inquietos, era muito diferente. Eu amava minha escola, ainda hoje tenho saudade, gostava muito, gostava dos meus professores, dos amigos, era minha vida, minha escola era minha vida (P2)²²

“Era muito disciplinada, os alunos respeitavam os professores, o que hoje não acontece” (P4)

“A escola era muito rigorosa, até com a roupa que a gente vestia, ensino tradicional, mas não tinha do que reclamar” (P5)

Vê-se nessas falas o posicionamento nostálgico e saudosista de um tempo no qual os alunos eram mais obedientes, disciplinados e a escola mais rigorosa e tradicional. Tais enunciados demonstram a admiração atribuída a esses aspectos. Entretanto, chama atenção o que não foi dito. Nesse sentido, vale refletir sobre o que está por trás de uma instituição rigorosa, tradicional, e disciplinadora? A que condições os alunos estavam submetidos? Por quais meios se estruturava a prática pedagógica? Seria através do medo, do castigo, da repetição e da submissão que o respeito era adquirido? Que regras definem a ordem desse discurso romanceado da escola de antigamente? Quais interesses estão sendo mobilizados quando afirmamos que uma escola boa é uma escola rígida, tradicional e controladora, ou que um aluno bom é um aluno de uma obediência condicionada e imposta?

Quando me questiono a respeito da ordem que se encontra o discurso, tenho em mente que inerente a ele estão as relações de poder. Logo, o dizer ou não dizer algo exprime a essência da função do discurso, que é justamente o desejo de apropriação do poder, seja de uma forma oculta ou explícita nos enunciados. O discurso é a própria materialidade do desejo de poder, é a própria manifestação da sua necessidade, ou seja, o discurso configura-se como um dispositivo de poder. Essa compreensão permite elucidar os questionamentos sobre o que não foi explicitado pelos entrevistados. Nem tudo de fato é dito, pois neste caso, o poder exercido pela configuração da instituição escolar prevaleceu. E de acordo com Foucault (1996):

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. [...] Sabe-se bem que não se tem o

²² No decorrer desta seção os códigos (P1), (P2) etc. serão utilizados para referir aos professores e professoras entrevistados de modo a preservar suas identidades.

direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. (FOUCAULT, 1996, p. 09)

O discurso está além dos saberes e poderes dos sujeitos, neste caso dos professores e professoras entrevistados, pois cumpre as disposições de um sistema que governa e submete os indivíduos às suas condições, exercendo sobre eles um poder que, na maioria das vezes, sequer se toma consciência de sua atuação.

Ainda sobre o primeiro tópico da entrevista, o qual sugeria que os participantes pudessem contar sobre sua experiência escolar quando ainda eram alunos, ouvi sobre o dia a dia na sala de aula, a prática de seus professores da época, as rotinas, etc.. Neste ponto, chamou a atenção o fato de que em nenhum momento a escola foi referenciada como um espaço de aprendizagens, ou espaço de ensino, mas como espaço de disciplinamento, de transmissão de conteúdos e de controle; fato que também responde aos questionamentos dos parágrafos anteriores sobre o que está nos bastidores de uma escola tradicional. Os profissionais que os entrevistados citaram como os mais marcantes em suas trajetórias eram aqueles que conseguiam controlar a sala, ou ter compromisso com o conteúdo das matérias:

Quem estudou na época da ditadura sabe: você não tinha muito espaço pra pensar, pra você debater, o debate, o discurso era mais restrito, era aquele papel pronto, aquela coisa pronta. Alguns professores foram importantes na minha vida, o professor de matemática eu me lembro, era muito disciplinador, muito firme. (P2)

[...] Porque quando começava a fazer alguma coisa [se referindo aos alunos] o professor tirava e ia pra coordenação, ia pra direção [...] enfim, de toda época de escola mesmo, tem um professor que marcou, um professor do primeiro ano do ensino médio [...] ele era uma pessoa séria com relação aos conteúdos, [...] e a gente tinha certeza que ele ia começar o livro terminar e explicar e a clareza da explicação, então acho que isso marca (P3)

Era uma prática muito tradicional, o professor mais falando e a gente ouvindo. [...] a maioria eram aulas bem tradicionais, professor falando e toda a turma em silêncio escutando, depois era resolver o exercício com questionário, tinha aquele bendito questionário, nas matérias teóricas sempre tinha um questionário, até pra estudar pra prova, um questionário de não sei quantas questões, você tem que estudar por aqui, era uma coisa bem enfadonha. (P5)

Volto, nesse momento, às lógicas da escola da modernidade, anteriormente discutidas neste trabalho. Frente aos depoimentos dos professores acerca de sua vida escolar, deparo-me com uma verdade sobre essa instituição. O discurso revela o que está na essência das práticas dentro desse modelo de escola: mecanismos de controle para produção de corpos dóceis a serviço da dominação (FOUCAULT, 2004). Na medida em que se institucionalizam regras de comportamento, as expressões, o pensar e o agir se limitam e, nesse contexto, como haverá espaço para o que é diferente dessa realidade? Ou seja, tudo aquilo que fugir à ordem

institucionalizada será encarado anormalidade. Todavia, um entrevistado expressa sua indignação com relação a essa configuração da escola:

Não tinha o direito de conversar, nem rir, não existia muito movimento em sala de aula, era todo mundo prestando atenção no professor, era chato [...]. Na verdade tinha dias que a gente achava essa rotina enfadonha, eu ia porque eu tinha que ir, existia uma ordem obrigada mas que isso não motivava a gente que tava lá como aluno né. (P5)

É possível visualizar neste enunciado uma carga da atuação do poder sobre os sujeitos. Quando o entrevistado diz “*a gente tava lá como aluno né*”, isto leva a um questionamento sobre qual identidade está sendo requerida por essa escola. O sujeito deixa de ser quem ele é e se torna aluno. Dessa maneira, ratifico a definição de Sacristán (2005) é quando este afirma que:

Ser aluno é uma maneira de se relacionar com o mundo dos adultos, dentro de uma ordem regida por certos padrões, por intermédio dos quais eles exercem sua autoridade, agora com legitimidade delegada pelas instituições escolares. É uma das formas modernas fundamentais do exercício do poder sobre os menores. (SACRISTÁN, 2005, p. 125)

Subjacentes ao papel de aluno estão alguns quesitos requeridos *a priori*. Isto é, a escola apresenta uma tendência de impor algumas condições para desenvolver o seu trabalho. (CORDEIRO, 2007, p. 119) Como já é sabido a escola, de modo geral, espera que o aluno seja disciplinado, obediente, organizado, que domine os conteúdos, etc. Contudo, vale refletir sobre essas exigências. Compreende-se que elas são unicamente pré-requisitos, ou são partes constituintes do processo pedagógico, no qual é possível construí-las através de experiências educativas? Acerca dessa questão, retomo a situação da fila da cantina presenciada durante o período das observações em campo. Aquele espaço, ausente de disciplina e ordem, poderia ser uma oportunidade de os alunos aprenderem sobre essas regras; entretanto, na maioria das vezes, espera-se que ele já saiba se comportar de tal forma frente a essas situações. E, se acontecesse de algum aluno partir para um ato de violência contra o outro, provavelmente seria repreendido mediante as sanções de ordenamento estabelecidas pela instituição.

É fato que noções de respeito, organização e disciplina são aspectos fundamentais para o exercício do trabalho pedagógico, mas a questão é que a escola encara isso como uma condição irrefutável, uma prioridade. E, quando o aluno não chega munido dessas qualidades, a escola segrega e exclui na tentativa de normatizar. Nesse sentido surge novamente a questão: é papel da escola instruir ou educar? Essa dicotomia que atravessa o cotidiano da escola pode trazer uma reflexão sobre o motivo pelo qual o *bullying* é configurado como um problema exclusivamente externo à escola. Para vislumbrar essa compreensão, vejamos inicialmente como o fenômeno era visto pelos entrevistados na época em que eram alunos:

O *bullying* praticamente não existia com essa concepção que tem hoje ele era entendido como uma "zuação". Existia sim e eu presenciava, e eu vivia essa situação porque morava em periferia e daí havia esse embate. (P1)

Naquela época não havia essa questão de *bullying*. Hoje convivendo com isso eu me lembro de momentos que aconteceram várias vezes, mas não era tratado como *bullying*. [...] era até uma questão de poder, de domínio pra época, existia aquele mais frágil, existia aquele que dominava a gente, é claro que aquele mais frágil sofria né. (P2)

Já presenciei assim, com relação a pessoas mais gordinhas, aí ficavam tirando onda, mas isso era raro acontecer lá, mas a gente chegou a presenciar, mas nada que causasse também uma coisa tipo violência não, só ficava assim entre, assim, verbalmente falando, mas eram chamados atenção. (P4)

Verifica-se que o processo de estigmatização (GOFFMAN, 2004) e as relações de poder inerentes a ela (ELIAS, 2000; GOFFMAN, 2014) já existiam no interior da escola. Porém, não lhe atribuíam a mesma denominação que temos atualmente conhecida como *bullying*. Por que será que nessa escola de antigamente o fenômeno não era tão visado como é na atualidade? Meu apontamento parte do princípio que, naquele momento da história, a escola utilizava mecanismos disciplinares mais incisivos, pois sua preocupação era outra, como aponta Cordeiro (2007):

A abertura da escola para os filhos dos trabalhadores não provocou alterações significativas na formação dos educadores e suas crenças fundamentais sobre o trabalho e a função da escola e do professor. Mas, ao contrário dos professores, os agentes políticos que historicamente formularam a proposta dessa escola de massas, como uma instituição necessária no projeto de construção da sociedade moderna, imaginavam algo bem diferente. Do ponto de vista do projeto defendido, a escola teria que assumir o papel de uma espécie de agente moralizador e modernizador da sociedade ao ensinar para esses novos alunos as regras de convivência social, os bons hábitos e os bons costumes para se manter a unidade ou a coesão social num contexto histórico de grandes mudanças sociais associadas a industrialização e a urbanização. (CORDEIRO, 2007, p.122)

Neste contexto o *bullying* acontecia, porém as ações disciplinares mais rígidas não davam condições para que ele fosse visto dentro de espaço escolar. Essas manifestações não eram tão expostas, pois através dos mecanismos de controle a escola camuflava o problema, pois os alunos, muitas vezes, sequer tinham o direito de se movimentar - como exemplificou um dos entrevistados anteriormente. Isso não implica afirmar que, na atualidade, as manifestações de *bullying* são sempre percebidas pelos profissionais, porém as condições são outras e favorecem sua maior visibilidade. Além de estar disponível uma quantidade maior de informações sobre o assunto e de fácil acesso a todos, (o que naquela época não acontecia), a escola contemporânea é mais aberta (no sentido de possuir um contingente maior de alunos) o que faz a instituição “perder o controle”, como declara o entrevistado:

Eu acho que existe relação da escola com o *bullying* sim, até por conta de o espaço escolar ser tão grande, a quantidade de alunos ser enorme e a gente não conseguir tá perto desses alunos o tempo inteiro, então eu acho que isso contribui, na hora do pátio, por exemplo, acontece muita coisa, porque eles estão todos soltos, não tem na

verdade alguém observando, então eu acho que tem tudo a ver, o *bullying* com o espaço escolar (P5)

A relação que se estabelece dessa maneira é: na medida em que a escola não consegue controlar seus alunos, não consegue vigiá-los a todo tempo, as chances de situações de *bullying* acontecer aumentam. Baseando-se nesta forma de pensar, o controle e a vigilância são as medidas mais eficazes para que o fenômeno não se manifeste. Logo, a escola ainda se fixa nessa configuração para resolver questões que poderiam ser trabalhadas também, por meio de experiências educativas em detrimento de sanções punitivas.

Os professores, formados dentro de uma cultura escolar que prezava disciplinamento e o controle, aprenderam que isso é importante dentro da prática pedagógica. Diante disso, as experiências vividas por eles são trazidas de alguma forma para sua prática agora como profissionais da educação. Foi possível observar essa influência quando os entrevistados contavam sobre suas trajetórias de vida profissional e como se tornaram profissionais da educação. Alguns foram influenciados por professores que eram membros da família, enquanto outros se apoiaram em exemplos que tiveram em suas formações. Vale ressaltar que o indivíduo passa por diversas outras experiências no decorrer da vida que colaboram para a definição de suas carreiras. No entanto, essa parcela de influência não pode ser de toda desconsiderada. Um dos entrevistados, como já citado anteriormente, contou sobre um professor que marcou sua trajetória, e hoje ele trabalha também como professor dessa mesma matéria. Outro entrevistado diz “[...] *entrei pra fazer música, mas não achei interessante e fui cursar geografia por ser influenciado por uma professora de geografia que me marcou muito*” (P1). Tal posicionamento se apoia na metodologia das entrevistas narrativas, por levar em conta que elas “*combinam histórias de vida a contextos sócio-históricos, ao mesmo tempo que as narrativas revelam experiências individuais e podem lançar luz sobre as identidades dos indivíduos e as imagens que eles têm de si mesmo*” (MUYLAERT et. al, 2014, p. 196). Ou seja, a partir da história de vida do indivíduo podem-se extrair informações acerca da construção de um contexto histórico do qual ele faz parte e que, de alguma maneira, contribuiu para se obter a realidade presente.

A escola e os alunos da atualidade fazem parte de um contexto social, político e econômico diferentes. Além da existência do conflito geracional entre professores e alunos, a instituição escolar, de modo geral, se fixou nesses padrões de controle, padronização, disciplinamento e, na maioria das vezes, não abre espaço para discussões sobre os novos paradigmas da contemporaneidade. Tais padrões pude observar durante o período de coleta de dados: as posturas dos professores e funcionários buscavam sempre a ordem, o controle, o

padrão, e a obediência dos alunos, como já descrito em seções anteriores deste trabalho. Isso seria um indício da dificuldade da escola pensar a si mesma?

Vejamos a seguir como o fenômeno é considerado na realidade da escola pesquisada.

6.3 O discurso sobre *bullying* na trama do universo escolar

No que se refere à definição do que é *bullying*, os participantes da pesquisa apresentaram opiniões convergentes: relacionaram o fenômeno às atitudes de desrespeito, discriminação e humilhação associadas à diferença de condição social e aparência física dentro de uma disputa de poder. Conforme segue alguns excertos:

Eu posso dizer assim um conflito entre determinado conceito de um aluno e determinada situação de outro, sendo que o *bullying* seria esse conflito existente entre a concepção de que um aluno vê o ambiente e as pessoas que nele convivem e o outro que está numa situação desfavorável ao ponto de vista daquele que critica. (P1)

Se eu pudesse definir a questão de *bullying*, seria alguma forma de você denegrir uma pessoa de você diminuir essa pessoa, de você humilhar, é uma forma de humilhação, uma humilhação covarde por sinal, muito covarde, hoje eu entendo que é preciso combater, é preciso de qualquer forma combater (P2)

Bullying é quando você ultrapassa o limite da brincadeira. E começa a incomodar já é *bullying*, no meu entender é isso, e como a gente não sabe o limite da tolerância do outro, determinados tipos de brincadeira, eles não entendem assim, seria melhor nem começar, porque você não sabe até quando o outro vai aguentar, nem que problemas ele trás de casa, o que pra um pode ser uma bobagem pra outro pode ser um problema gravíssimo e pode levar esse trauma para o resto da vida (P3)

Bullying, o que a gente chama assim né, popularmente falando é apelidar, causar um desrespeito, é um desrespeito, pra mim *bullying* é um desrespeito à condição social à condição física, à condição financeira, a discriminação, então *bullying* pra mim é tudo assim de negativo, que eu acho que não deveria existir. Pra começar desde pequeno o aluno respeitar o outro em si. (P4)

A forma como foi definido o fenômeno pelos entrevistados trouxe à tona exatamente os aspectos inerentes a uma relação de poder dentro do processo de estigmatização, conforme discutido anteriormente neste trabalho. Sob esse ponto de vista, a ordem deste discurso sobre o que é *bullying*, pode estar, portanto, na lógica sob a qual a sociedade moderna se encontra: balizada por valores liberais de competitividade, individualização, etc. Um exemplo está na

fala “*é preciso combater*”, cujo termo pode ser associado também a uma epidemia, ou a uma doença que precisa ser combatida. No entanto, cabe aqui pensar como esse discurso atua na organização das relações entre os sujeitos que fazem parte da escola (alunos, professores, etc.) e destes com a instituição escolar e vice-versa.

Desse modo, observo as estratégias da instituição para enfrentar as situações de *bullying*, pois é nesse momento que se torna possível visualizar a materialidade do poder intrínseco ao discurso. Vejamos, através das falas dos entrevistados, quais estratégias são utilizadas pela escola para lidar com o fenômeno e com questões de indisciplina de modo geral:

Por duas vezes eu vi que eles trazem palestras sobre o assunto para os alunos. Durante o dia eles pegam duas ou três turmas e colocam, e os professores daquelas turmas também assistem. E além das palestras quando é excessivo aí chama os pais, e quando é ainda mais excessivo que não conseguem dar jeito aí vem o processo de suspensão. Não sei se aconteceu o caso, mas até a retirada do aluno da escola por não querer aderir aos parâmetros que a escola exige. (P1)

Na coordenação a gente tem todo esse apoio e elas acabam resolvendo muita coisa que não se consegue lá na sala de aula. (P3)

Chamam os alunos né, a direção, a coordenação, conversam se for o caso de partir pra uma agressão física então chamam os pais e tem o conselho tutelar, então isso inibi mais. Elas [coordenação e direção] estão sempre em cima dessa situação, não deixando acontecer. (P4)

A gente conseguiu aqui pegar nesses dos últimos anos, alunos realmente indisciplinados e que criavam problemas na escola de droga e tudo. A gente conseguiu tirar vários da escola, convida-los a sair da escola, porque os pais, quando acontece, os pais veem e conversam, se acontecer mais uma vez, eles já assinam termo de responsabilidade, que se acontecer qualquer coisa pela terceira vez eles já sabem que o filho vai ser convidado a sair (P5)

Noto que as ações estão concentradas nas figuras responsáveis pela gestão administrativa do espaço escolar representadas pela coordenação pedagógica e pela direção. As estratégias utilizadas são permeadas pela burocracia - como a assinatura de termos de responsabilidade- ou ações atenuantes do problema como a conversa com os pais e palestras que acabam seguindo a mesma lógica de uma aula convencional. Novamente vejo a ausência de experiências significativas de aprendizagem, nas quais valores e atitudes opostos aos que envolvem as manifestações de *bullying* poderiam ser vivenciados. A escola, de maneira geral, ainda é um espaço alicerçado na transmissão de conteúdos e imposição de normas em detrimento de um trabalho que oportunize espaços e situações de aprendizagem. No caso do fenômeno *bullying*, temas como respeito à diferença, empatia, altruísmo, solidariedade, entre outros, poderiam ser colocados em prática através de vivências ou projetos pedagógicos que fugissem da ótica “giz e lousa”, isto é, o professor como detentor do conhecimento e o aluno como sujeito que recebe o conhecimento que é transmitido. Eizrik & Comerlato (1995),

trazem uma perspectiva de entendimento pertinente sobre a postura de atuação da instituição escolar:

Qualquer instituição, ao não levar em conta tais aspectos das diferenças, pode sucumbir num processo de alta estruturação (autoritarismo) ou num de autodestruição (incomunicação, segmentação, confusão) profunda, e isto através da radicalização dos seus próprios mecanismos tomados do social (EIZIRIK & COMERLATO, 1995, p.108)

Ao mesmo tempo em que a existência do *bullying* legitima a configuração da escola e da sociedade - cujos mecanismos se baseiam em valores excludentes e preconceituosos - ele é a manifestação daqueles que romperam com a lógica homogeneizante e disciplinadora da escola. Talvez essa possa ser a chave de compreensão sobre a questão da escola não reconhecer sua parcela de responsabilidade sobre a manifestação do fenômeno. Visto que a instituição demanda, *a priori*, que o sujeito esteja de acordo com as regras e ordenamentos de padronização impostas por ela, o *bullying* então é avaliado como algo que foge à disciplina. Visualizo esse fato na forma como os entrevistados falam da relação entre o *bullying* e a escola atualmente:

No meu ponto de vista eu acho que há uma inversão de valores que vem de dentro de casa, da comunidade que o sujeito vive e ele começa a trazer para os outros e demais ambientes que ele passa a presenciar e que ele passa a viver. Então essa inversão de valores, e posso dizer assim, a perda desse respeito acaba transformando as ideias restritas de alguns em situações desfavoráveis para outros. (P1)

Ele [o *bullying*] acontece, podemos citar a questão da desigualdade social, e muitas vezes o grupo menos privilegiado é uma arma que eles tem, uma forma de defesa e ao invés de juntar-se de procurar apoio, vem a forma da agressão, então isso aqui é mais psicológico do que outra coisa, eu não saberia te explicar bem, e tem a questão também do domínio do poder de grupos que precisam se sobressair, então é mais psicológica a coisa, não sei te explicar direito (P2)

[...]eu diria que essa questão do *bullying* é mais uma falta de orientação em casa, aí tem a ver muito com a família, com educação, com a orientação que ele recebe em casa, então se ele tiver essa orientação em casa, a questão da igualdade, a questão da tolerância, se forem tratados esses temas em casa e claro que não é 100%, toda regra tem exceção, um ou outro vai fazer, mas se ele tiver insistentemente essa orientação em casa ele vai levar como se diz pra rua, e a rua é a escola, a sociedade a orientação que recebeu em casa. Mas muitos dos nossos não tem essa orientação, então em casa, a escola vai entrar só como o local onde ele vai colocar em prática o que talvez em casa ele enfim deixou passar. (P3)

[...] na minha opinião acho que isso vem mais de um fator, como eu diria, da questão de casa mesmo, da educação, entendeu, porque eu me vejo também por exemplo como aluna, eu me via como aluna, com a educação que eu recebi sabendo que era errado ofender o coleguinha ou discriminar o coleguinha de qualquer forma então e vejo mais como uma coisa intrínseca, de dentro, e não uma coisa externa, porque se eu vejo o coleguinha chamar eu sei que é errado eu não vou fazer aquilo por isso que eu vejo algo intrínseco, algo familiar também, a história de cada um que vivencia na sua própria casa né, a educação. Eu acho assim, se for uma relação pra falar, eu poderia dizer assim que pode ser influência, colegas influenciando outros colegas mas de surgir o *bullying* eu acho que é mais algo de personalidade,

intrínseco , a não ser causado por influências que você vê externamente e aí pode levar , um chama e ou outro vai chamando (P4)

De modo geral, os entrevistados declaram que a ocorrência do fenômeno se deve a fatores sociais externos a escola, como a desigualdade social, inversão de valores morais da sociedade, a ausência da família na educação das crianças, etc.. Evidentemente, não se pode negar que esses fatores exercem forte influência sobre a questão. No entanto, é curioso que não se faça menção alguma às práticas escolares, uma vez que elas também fazem parte das relações sociais. Por isso, é possível também interpretar tais falas como práticas discursivas produzidas pela própria instituição escolar, e neste caso:

“Não podemos confundi-la com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a competência” de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”. (FOUCAULT, 2008, p.133)

Não se trata do que o professor está formulando em seus pensamentos para responder perguntas. O conteúdo do discurso está além de suas conjecturas. Trata-se de uma ordem diretamente relacionada ao sistema escolar pautada em condições históricas, exercendo poder sobre os sujeitos de tal maneira que não se dimensiona a totalidade de sua força de atuação. Nesse sentido, considero que o interesse mobilizado por esse discurso é justamente a continuidade desse modelo da instituição. Considerando que as instituições garantem a lógica de imposição de padrões, quando se cria o termo *bullying* para denominar e classificar atitudes de intolerância à diferença, e de estigmatização, a ação se naturaliza e se torna individual. À vista disso, o fenômeno pode ser reconhecido como uma dificuldade apresentada pelo indivíduo, que afinal é vítima de fatores externos como a influência da mídia, a desestruturação da família, ou de sua própria personalidade.

Portanto, o *bullying* é, simultaneamente, um mecanismo que afirma as lógicas de exclusão presentes no interior da escola, e também uma situação que afronta os padrões impostos por ela própria. O autor do *bullying* provoca na sala de aula a desordem, ele desestrutura o ambiente escolar que sai da normalidade, o professor perde o controle, a escola perde o controle, pois o fenômeno é complexo e multifacetado. Sob este ângulo:

Esse conflito entre a tendência homogeneizadora institucional e a rebeldia dos sujeitos traduz um dos mais inquietantes problemas que a escola, como segmento da sociedade, precisa enfrentar, na sua base, na sua raiz, pois constitui um caldo fervente de relações que, inevitavelmente, provocam as dissociações entre discursos e práticas. (EIZIRIK et. al., 1995, p. 122)

O *bullying*, portanto, pode ser entendido como um dispositivo que demonstra a necessidade de a escola começar a pensar a si mesma e buscar novas iniciativas e novos

modelos de atuação. Logo, interpreto o fenômeno como uma oportunidade da comunidade escolar refletir sobre suas práticas pedagógicas e se reinventar em seu cotidiano resistindo aos moldes tradicionais que historicamente perduram no ensino público brasileiro.

6.4 A realidade da escola pesquisada e o discurso sobre *bullying*: a ponta do *iceberg*

Perante toda a discussão feita até aqui sobre as nuances contidas nas situações de *bullying* dentro da escola e os discursos construídos sobre o fenômeno, não poderia deixar de situá-lo dentro de uma realidade. Optei por isso não para justificar a ocorrência dessas manifestações no ambiente escolar, mas para dimensionar a questão que foi proposta: a de discutir neste trabalho as condições em que a educação no Estado de Alagoas se encontra na atualidade. Dentro desse contexto, compreendo que a figura do professor é aquela que lida diretamente, dentro da sala de aula, com as contradições inerentes ao sistema socioeconômico e ao sistema educacional que estamos inseridos. Acerca desse ponto de vista, não é interesse do resultado desta pesquisa julgar se o trabalho docente é efetivo ou não diante das manifestações de *bullying*, pois este profissional também se encontra governado por mecanismos que exercem poder e controle sobre ele. Diante disso, considero oportuno contemplar na fala dos entrevistados os sentimentos manifestados por eles quando presenciam situações de *bullying*, bem como as condições de trabalho disponíveis para sua atuação profissional. Suas falas podem revelar um pouco mais sobre a realidade sobre a qual estamos refletindo. Dessa forma, percebo que existem questões que precisam ser pensadas antes de se discutir a ocorrência do fenômeno dentro da escola. A seguir estão declarações sobre os impactos sofridos pelo professor ao presenciar situações de *bullying*:

Bom, eu assim, eu não posso dizer que me vejo inerte na verdade, porque quando se trata de adolescente nós não temos nenhuma atitude a tomar salvo direcionar a coordenação ou conselho tutelar. Mas eu posso dizer que me vejo de mãos atadas em relação a uma atitude mais incisiva, mas eu posso dizer que eu não vou dizer que fico inerte como eu falei porque eu tenho minhas formas de driblar a situação e trazer para uma situação de conforto, tentar trazer para uma situação de conforto. (P1)

Eu tenho um ódio muito grande por essa questão do *bullying* [...]. (P2)

É uma coisa que me deixa indignada, eu inclusive eu tento trabalhar assim, de uma forma educacional, porque antes de ser professora, nós somos educadoras, então assim, eu me sinto meio que na responsabilidade de contribuir pra eles não cometerem esse tipo de coisa dentro de sala de aula, eu aconselho, mostro que discriminação não leva a nada que é um fato que pode acarretar em violência, então não é bom, tento mostrar da melhor forma possível que isso é errado. (P4)

Às vezes a gente se sente frustrada, porque a gente tenta fazer com que aquilo pare, tenta explicar, mostrar que não é desse jeito, mas parece que entrou num ouvido e saiu pelo outro, a gente toma aquela atitude e ajuda ali naquela hora, “parou se desculpe etc. e tal, não faça mais isso” mas “N vezes” a gente vê acontecendo do mesmo jeito no outro dia, então assim, a gente se sente meio que frustrada, como é difícil conseguir parar o *bullying* na escola. (P5)

Situações de *bullying* no cotidiano escolar afetam diretamente o trabalho do professor, uma vez que esse tipo de manifestação gera uma demanda de atenção para a resolução do problema. Já foi discutido em outro tópico desta seção como a escola atua acerca disso. Porém, em face destes enunciados, nos quais os professores se sentem incomodados e relatam não saber o que fazer, convém a reflexão sobre como este cenário se estruturou. Assim sendo, proponho o pensamento a respeito da ordem contida nestes enunciados, ou seja: qual a proveniência destes discursos? Por qual motivo ele se manifesta? E a verdade pode estar na insuficiência de estrutura básica de trabalho, na ausência de espaços e condições para o profissional pensar sobre a escola, sobre o ensinar, refletir sobre a sua prática, pois na realidade “*o docente não tem autonomia para decidir sobre outras soluções mais éticas*” (ARROYO, 2013: 46), o seu saber, em grande parte, é ignorado pela necessidade de ordenamento demandado pela instituição escolar. Tal realidade é geradora de outra questão que permeia a área educacional: o mal estar docente. No entanto, por motivos de delimitação dos propósitos desta pesquisa, não cabe se aprofundar na questão, porém considero-a um ponto importante a ser levantado quando se discute sobre a realidade da educação pública brasileira.

O mal estar docente faz parte do panorama da educação e pode-se constatá-lo em diversos estudos. Destaco aqui o trabalho produzido por Reis (2006), cuja investigação levantou elementos para discussão dessa temática. O estudo pesquisou professores da escola pública e seus argumentos para escolher as escolas para os filhos. Foi identificado que grande parte dos pais professores pesquisados não confiam na rede de ensino pública onde trabalham para a formação escolar de seus filhos, o que leva, entre outros aspectos, a um questionamento em relação aos processos históricos e sociais de desvalorização da profissão docente e suas implicações.

Alguns dos resultados desse trabalho mostram que os professores não são considerados interlocutores legitimados para discutir propostas de mudanças para a educação escolar. Os problemas são enfrentados pela intervenção de especialistas externos, que propõem reformas de cima para baixo que não incluem as demandas dos profissionais da educação.

Aliada a essa deslegitimação profissional, os professores denunciam as precárias condições estruturais de trabalho; apresentam dificuldades em lidar com questões de indisciplina, violência, se sentem desafiados pela distância da família no processo educativo; estão insatisfeitos com as políticas educacionais vigentes; entre outros obstáculos. O professor se encontra diante de uma realidade profissional que o impulsiona para o automatismo e o simples cumprimento de regras. O descaso e a desvalorização do professor é, também, fator agravante nas questões educacionais da atualidade.

No contexto da escola pesquisada esse panorama também não foi diferente, os professores trabalhavam em dupla e às vezes tripla jornada, não havia propostas de formação continuada para se refletir sobre a prática pedagógica, e as condições de infraestrutura também são mínimas. Sobre isso, os entrevistados declararam:

O Estado não tem fornecido programas de capacitação adequados para os professores, principalmente quando se trata da diversidade. Ele não tem fornecido. Poucas vezes alguns programas começam e não continuam, e param pelo caminho. Percebe-se a inércia do Estado em relação à competência que ele deveria ter em elevar a educação, em fazer a educação progredir que na verdade, ao meu ponto de vista, nesta questão de capacitação de professores, de melhorar a qualidade está estagnada. (P1)

Não tem espaço quase nenhum, a aula na escola o horário é muito cheio e caderneta você leva pra casa, tem trabalho pra organizar, então não tem muito espaço não. (P3)

Eu acredito que esses espaços só existem pra quem está numa escola só. Eu por exemplo, eu tenho 40 horas aqui e 20 horas a noite na prefeitura, então eu tô fora de casa o dia inteiro, a gente não tem um tempo. E então nem paciência eu tenho, o último curso que eu fiz foi ano passado no primeiro semestre, eu fiz o curso de libras que foi pelo Estado. Depois de quanto tempo fiz esse curso, e há muitos anos atrás fiz um de como trabalhar com a informática do sistema Linux que é o sistema do Estado né, mas assim, pra todas as áreas quase não tem. (P5)

Diante deste breve panorama da realidade da escola e dos profissionais da educação que pude descrever, encontrei alguns pontos importantes para o debate educacional da atualidade. As questões a respeito da ordem do discurso sobre *bullying* sobrescrevem a ordem pela qual a escola está configurada, pautada sob os moldes da lógica liberal da sociedade moderna. Quando o professor diz que o fenômeno acontece porque a família é negligente, ou que é próprio da personalidade do aluno, etc., ele não está errado, pois isso também contribui para que o *bullying* seja praticado. Entretanto, não se pode desconsiderar que a base de seus argumentos se encontra na própria condição histórica e social de existência da escola. O mesmo ocorre quando se pensa sobre como a escola lida com as questões de *bullying*, pois este modelo de atuação também está pautado nas condições históricas da sociedade que ela faz parte. E esse raciocínio é válido para toda prática discursiva dentro da escola, pois o discurso segue uma ordem fundamentada nas condições históricas determinadas pelo tempo e espaço (FOUCAULT, 2008).

A partir dessa experiência de pesquisa no interior da escola, penso que antes de serem formuladas estratégias de resolução da questão do *bullying* escolar, existem condições estruturais básicas porém fundamentais que alicerçam o trabalho pedagógico e demandam atenção imediata e ação efetiva. Com base no que foi discutido, destaco aqui o aspecto da fragmentação produzida pela a lógica da instituição escolar. Essa descontinuidade proveniente da forma como são organizados os espaços e tempos escolares e da própria carência de recursos do sistema educacional, em sua maioria, prejudica diretamente as relações de ensino e aprendizagem, principalmente porque fragiliza o processo de construção do conhecimento, além de promover uma rotulação sobre os papéis que devem ser exercidos pelos sujeitos (professor/aluno), o que os reduz à condição de cumpridores de exigências.

A necessidade de classificação, seriação e normatização da maioria das escolas do ensino público brasileiro aparece muitas vezes como uma barreira que dificulta a possibilidade de o conhecimento ser vivenciado e até mesmo construído dentro de um processo imbuído de sentido para alunos e professores. Como ilustra Charlot (2009:93): “[...] a escola é um lugar onde o mundo é tratado como objeto e não como ambiente, lugar de vivência.”. Logo, a tendência da instituição de dar ênfase às questões de ordem normativa e disciplinar conduz à dicotomia da função da escola. A partir dessa dicotomia, as atividades escolares residem em uma linha tênue entre o propósito de educar, e o propósito de transmitir conhecimento e disciplinar. Na maioria das vezes, a escola demanda que o aluno seja disciplinado *a priori*, e nesse contexto, o problema do *bullying* não é reconhecido como parte de sua alçada.

Portanto, na medida em que se tem essa realidade sucateada da educação - que tive a oportunidade de observar durante a pesquisa nos momentos que acompanhei a rotina escolar, e também na conversa com os professores - o fenômeno *bullying* ganha uma proporção mínima diante de tantas outras questões. Isto é, quando olho a realidade dentro da escola o *bullying* caracteriza-se como somente a ponta do *iceberg* diante de tantas outras questões presentes na trama do universo escolar. Fica evidente a necessidade de resistência a esse modelo vigente por parte daqueles que fazem a escola acontecer, para que dessa forma, novos paradigmas, novos modelos de atuação da escola sejam possíveis e garantam a superação e transformação desse padrão normativo, disciplinador, classificatório, excludente. Ao mesmo tempo, como em um círculo vicioso, essa precariedade abre espaço e dá condição para o fenômeno se instalar e não avançar ao encontro de resoluções viáveis do problema, caminhando assim para uma naturalização do desrespeito, que vem desde as relações entre a instituição e o sujeito até a relação entre os próprios sujeitos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho foi a de fomentar e ampliar o leque de discussões no cenário educacional acerca do fenômeno *bullying* e, principalmente, trazer à tona o papel da escola ao atuar diante deste fenômeno. Trazer reflexões sobre como a escola e a educação se estruturaram na modernidade trouxeram compreensões sobre a relação entre práticas pedagógicas dentro da escola e as manifestações do fenômeno. Foi visto que os ideais liberais da sociedade moderna atravessam a realidade da escola, por isso, princípios de individualização, competição, segregação, etc. constituem também as bases das relações sociais no cotidiano escolar. Nesse contexto, o fenômeno *bullying* pôde ser compreendido como um mecanismo próprio da lógica da sociedade moderna que permite validar e naturalizar seus padrões de individualização e exclusão, uma vez que indica, através do teor de suas manifestações, a presença das disputas pelo poder que perfazem a trama das relações sociais.

O fenômeno *bullying* sempre existiu, porém com a criação desse termo e sua ampla divulgação e valorização - principalmente com o auxílio da *mídia* - tomou maiores proporções dentro e fora da escola. Sabe-se que os problemas da escola não são novos, entretanto, as discontinuidades presentes em seu cotidiano impedem que essas questões sejam trabalhadas de maneira estratégica e efetiva. Vê-se no cotidiano da escola ações de objetivos pontuais e de curto prazo, com poucas perspectivas de efetividade a longo prazo, há sempre problemas urgentes a serem resolvidos de forma imediatista. O modelo de escola presente na maioria das instituições do sistema de ensino público brasileiro, bem como as condições precárias que o envolvem, produzem discontinuidades que dificultam a construção de relações entre os profissionais, entre eles e o aluno, entre os alunos e conseqüentemente, sua relação com o saber. Tive a oportunidade de observar sinais dessa fragmentação no decorrer desta pesquisa em situações como: o momento em que o aluno chega à escola e encontra os portões fechados; o professor tendo que se desdobrar em dois para atender duas salas ao mesmo tempo; a cobrança feita com relação aos conteúdos, a dinâmica de organização dos tempos e espaços escolares entre outras ocorrências que pode-se tomar conhecimento durante a leitura das seções anteriores.

Entretanto, devo admitir que a escola não apenas transmite conhecimento; ela é também responsável pela produção de sujeitos e identidades que se reconhecem através das relações nela estabelecidas. Quando estas relações não são construídas e cultivadas, a escola fica vazia de sentido. Exemplos disso são situações como a da criança durante a aula que

afirma não estar entendendo nada do que está copiando da lousa, ou ainda, a palestra sobre *bullying* oferecida de maneira pontual. Acerca disso, chego a um caminho de entendimento do motivo pelo qual a instituição escolar não consegue encontrar medidas eficientes e eficazes para a resolução da questão do *bullying*. Conforme discutido, sua tendência ainda é a de disciplinar, normalizar e homogeneizar. Desse modo, depare-se com uma dicotomia quanto à definição da função da escola: a ela é atribuído educar ou instruir?

É como se a escola estivesse alheia ao tempo e espaço reais, e talvez esse seja também um dos motivos pelo qual a ocorrência do *bullying* é justificada sempre por fatores exteriores, assim como a possibilidade de resolução do problema é direcionada para além da fronteira das práticas pedagógicas. A tendência homogeneizadora e padronizadora da escola persistem, mesmo diante de um público cada vez mais plural.

A escola precisa se apropriar da ideia de que a diferença é fator constitutivo da ação educativa, ela é o alicerce das práticas pedagógicas. Caso contrário, a tendência é a de apagar todos os sujeitos ali inseridos, que passam a ser somente alunos e todos iguais (CANDAUI, 2008). Quando adentra-se no cotidiano escolar, de uma maneira geral, percebe-se uma tendência incoerente e desconexa entre as propostas pedagógicas e as necessidades dos estudantes e professores. Existe um abismo no diálogo entre estas duas partes, e a superação dele é um dos grandes desafios da escola atual

Verifiquei que no interior da escola, relações de poder são estabelecidas de uma maneira contraproducente. Ocorre que as interações entre administradores, coordenadores, professores e estudantes são baseadas na necessidade de cumprimento de protocolos, ainda baseados nos antigos moldes escolares. O cumprimento de regras e normas, assim como a manutenção da disciplina, é priorizado em detrimento aos processos de aprendizagem. Nesse sentido, as interações se dão de forma automática e sem questionamentos sobre a ação. O que se vê é uma relação desigual de poder, que gera no ambiente escolar um clima de constantes ameaças e hostilidades. Tais circunstâncias puderam ser vislumbradas por mim nas situações como a do “empurra-empurra” da fila da cantina, ou nas tentativas de ordenamento dos alunos pela coordenação.

Enquanto uma consciência de respeito não for apropriada pelos personagens do cotidiano da escola, a ação pedagógica estará na linha tênue do fracasso e do vazio. O que vemos na atualidade é o desgaste dessa noção de autoridade, como observado na situação em que a professora acaba sendo deixada de lado pelos alunos no instante em que o sinal anunciava o final de sua aula, como descrito em seção anterior. Rios (2008) explica que a

noção de autoridade caiu no esquecimento, uma vez que relacionam-na com abuso de poder sob a forma de dominação. Nessa circunstância, a autoridade é facilmente deturpada pelo autoritarismo. No entanto, uma atitude autoritária ensina o desprezo e a desconsideração perante o outro. Desse modo, fica instaurada uma incoerência que por sua vez não educa e ainda favorece a manifestação de violências.

Preocupados com o controle da disciplina, os profissionais da educação investem no uso de sua autoridade em detrimento de um trabalho mais aprofundado sobre questões básicas de convivência. Apegados também ao conteúdo, a dinâmica da aula acaba estagnada e envolta de pragmatismo, isto é, minimizados a meros cumprimentos de protocolos: controle de frequência, atribuição de pontos e notas na média, cronograma de conteúdos programáticos, etc. Esse talvez fosse o motivo pelo qual aquela aluna que apareceu embriagada durante a aula caiu no esquecimento? Ocorre que dentro do cotidiano da escola, diante de tantas questões a serem enfrentadas, vive-se uma naturalização e uma banalização do desrespeito.

Por fim, maiores que as manifestações de *bullying* dentro da escola são as barreiras existentes nas relações entre professores e alunos e entre alunos e alunos que são construídas em múltiplos sentidos. Se pudesse explicar do ponto de vista das ciências exatas e/ou naturais, seria como uma reação em cadeia: já não se sabe mais onde começam ou onde terminam os dispositivos que contribuem para o cenário de precariedade do sistema educacional. Estudantes e educadores estão submetidos ao sistema e, dentro dele, precisam de algum modo “dar conta do recado. Sob essa perspectiva, entrar em sua lógica acaba sendo para eles a única saída. Portanto, quando observo o fenômeno *bullying* a partir do interior da escola, vejo que ele é somente a ponta do *iceberg*. Nesse sentido, abre-se diante dessa realidade um vasto campo de investigação, resistência e possibilidades de ação para a transformação de uma realidade, ainda que pequena diante do cenário geral da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G.. **Violência nas escolas**. Versão resumida. Brasília: Pitágoras Rede/ Unesco, 2003.
- ABRANTES, P.. **Os sentidos da Escola**. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade. Oeiras: Celta Editora, 2003.
- ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. A. S.. Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Revista Psicologia & Sociedade**. v. 20, n. 1. Porto Alegre, Jan./Apr. 2008. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822008000100004>. Acesso em: 17 jan. 2016.
- AQUINO, J. G.. A Indisciplina e a escola atual. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v.24, n.2, p. 181-204, jul./dez. 1998.
- _____. Disciplina e indisciplina como representações da educação contemporânea. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- AZEVEDO, F. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Editora Massangana, 2010. 122 p. – (Coleção Educadores).
- BARRÈRE, A.; SEMBEL, N.. **Sociologia da Escola**. São Paulo: Loyola, 2006.
- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1980.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- _____. **Sobre Educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo**. Trad. Carlos Alberto Medeiros Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C.. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1992.
- BOURDIEU, P.. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL.. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF 20 de dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htmAcesso em: 31 jul. 2016.

BUFFA, E., NOSELLA, P.. **A educação negada**: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 2001.

CANDAU, V.M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F. & CANDAU, V.M. (Orgs) **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDAU, V. M. A diferença está no chão da escola. In: Colóquio Lusobrasileiro sobre Questões curriculares e VIII Colóquio sobre Questões Curriculares, 2008. Florianópolis: **Anais IV**. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

CANDAU, V.M. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. In **Currículo sem Fronteiras**. , v.11, 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/articles.htm>>. Acesso em: 31 jul. 2016.

CHARLOT, B.. **Relação com o saber**: formação dos professores e globalização. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. A escola e o trabalho dos alunos. . **Revista de Ciências da Educação**. .n. 10 set./dez./ 2009

_____. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

CODO, W. (Coord). **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis, Brasília, Vozes/CNTE/Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CORDEIRO, J.. A disciplina: mitos e conflitos. In: **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007.

COSTA, M. V. Desafios à escola contemporânea: um diálogo. In: **Educação e realidade**. 32(2): 109-116jul/dez 2007.

CUNHA, L. A.. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DUBET, F.. A escola e a exclusão. Trad. Neide Luzia de Rezende. In: **Cadernos de Pesquisa**. n. 119, p 29-45, julho/2003.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUSSEL, E.D.. **Método Para Uma Filosofia da Libertação**. Trad. Jandir João Zanotelli. São Paulo: Loyola, 1986.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Org. Michael Schröter; Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

_____; SCOTSON, L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

EIZIRIK, M. F; COMERLATO, D. **A escola invisível: jogos de poder, saber e verdade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995.

FERNANDEZ ENGUITA, M.. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 272 p.

FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus Editora, 2005

FOUCAULT, M. . **Microfísica do poder**. Trad. Robert Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **Arqueologia do Saber**. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Trad. Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 2014

_____. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Trad. Mathias Lambert. Versão digital, 2004. Disponível em: <
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/92113/mod_resource/content/1/Goffman%3b%20Estigma.pdf> Acesso em: 01 fev 2016.

GONDRA, J.G.; SCHUELER, A.. **Educação , poder e sociedade no Império Brasileiro.** São Paulo: Cortez, 2008

GUIMARÃES, A.M. Indisciplina e violência: ambiguidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, Julio Goppa (org.). **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1996. 11 ed.

LOPES NETO, A. A. **Bullying:** comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria* - Vol. 81, Nº5(supl), 2005.

LOURO, Guacira Lopes. A construção escolar das diferenças. In **Gênero, Sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997. 57-87.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MARGULIS, M; URESTI, M. La juventude es más que una palabra. In: **Juventud es más que una palabra.** MARGULIS, M. (Orgs). Buenos Aires: Biblos, 1996.

MEDEIROS, C. M. B. **Agressões em uma escola de ensino fundamental:** visão dos alunos, professores e funcionários. Dissertação (Mestrado em Fundamentos da Educação) Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2006.

MOREIRA, A.F. ; CANDAU, V.M. **Educação escolar e culturas:** construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, mai-ago, 2003.

PINHEIRO, F. M. F.. **Violência intrafamiliar e envolvimento em “bullying” no ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

PORCHEDDU, A.. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. Trad. Neide Luzia de Rezende e Marcello Bulgarelli. **Cadernos de Pesquisa.** vol. 39 no.137 São Paulo: mai/ago, 2009.

RAMOS DO Ó, J.. Entrevista realizada por Francisco Eboli com RAMOS DO Ó, Jorge e com COSTA, M. V.. Desafios à escola contemporânea: um diálogo. **Revista Educação e Realidade**, 32 (2), jul-dez, p. 109-116, 2007

REIS, R.. Aprender na atualidade e tecnologias: implicações para os estudos no ensino médio. **Educação & Realidade**: Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1185-1207, out./dez. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 15 jul.2015.

REIS, R.. **Encontros e Desencontros**: a relação de jovens/alunos do ensino médio com os saberes escolares. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. 203p.

_____. **Os professores da escola pública e a educação escolar de seus filhos**: uma contribuição ao estudo da profissão docente. São Paulo: Paulinas, 2006.

RIOS, T. A.. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.) **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008, pp. 73-93.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J.. A construção social da escola. Trad.Juscelino Mafra de Oliverira. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, 66 (152): 106-19, jan./abr. 1985.

ROMANELLI, O. O.. **História da Educação no Brasil**. 28ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. et alli. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

_____. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Políticas de la diversidad para una educación democrática igualadora. In: SIPAN COMPAÑE, A.(coord) **Educar para la diversidad en el siglo XXI**. Zaragoza: Mira, 2001.

SAVIANI, D.I. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, A. B. B. **Mentes perigosas**. Rio de Janeiro: Fontanar; 2010.

SILVA, D. G. da. **Violência e estigma**: *bullying* na escola. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006. Disponível em: <http://bdtd.unisins.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=226>. Acesso em: 24 mar. 2016.

SILVA, N. R. da. **Relações sociais para superação da violência escolar e processos formativos de professores**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC-São Paulo, 2006.

SILVA FILHO, F. A. de O.. **O Temor do outro**: estabelecidos e pós-estabelecidos em Abaetetuba/Pará.. Dissertação (mestrado em sociologia) - Universidade Federal do Pará. 2004Disponível em:
<http://www.ufpa.br/bc/portal/DTC/Sociologia/Sociologia_2004/SILVA_FILHO.htm>.
Acesso em: 13 fev 2016.

SOMMER, L.H.. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**. v 12 n.34 jan/abr 2007.

SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V.; ALMEIDA, J. S.. Espaço da Educação e da Civilização: origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: UNESP. Faculdade de Ciências e Letras, 1998. 20-62

SPÓSITO, M. P.. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. In: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo: 2001. V.27. nº.1.p. 87-103.

VASCONCELOS, M. D. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 78, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200006&lng=en&nrm=iso Acesso em: 24 nov. 2015.

VEIGA NETO, A. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, M (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Literatura, experiência e formação: uma entrevista com Jorge Larrosa. In COSTA, M (org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

TRAGTENBERG, M.. Relações de poder na escola. In: **Educação e Sociedade**. jan./abr.1985. Ano VII, nº 20. p. 40-45.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Estamos em conflito: eu comigo mesmo e com você. In: CUNHA, J. L. da; DANI, L. S. C. (Org.) **Escolas, conflitos e violências**. Santa Maria: UFSM, 2008.

TÜRCKE, C.. Sociedade da sensação: a estetização da luta pela existência. In: ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; OLIVEIRA, N.. **Ensaio Frankfurtianos**. São Paulo: Cortez, 2004.

ZUIN, A. A. S.; COSTA, B. C. G.. Ser é ser percebido: a indústria cultural e a reeducação dos sentidos. In: **Comunicações**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba. Ano 13. Número 1. Junho, 2006. p. 13- 22.

APÊNDICE

Roteiro de questões utilizado para a realização das entrevistas

- 1) Como era a escola na sua época de aluno?
- 2) Como era o dia a dia na sala de aula quando você era aluno?
- 3) Com relação a rotina da escola, como você enquanto aluno se sentia dentro dessa rotina que a escola estabelecia
- 4) Você chegou a vivenciar ou presenciar alguma situação de *bullying* quando era aluno?
- 5) Você pode contar um pouco, ainda na sua época de aluno como era a prática pedagógica de seus professores, qual foi o professor que mais te marcou e porquê?
- 6) como foi sua trajetória de vida profissional, como você se tornou professor(a)?
- 7) Você pode contar como era a escola no início da sua carreira e como ela é agora. O que mudou ou não mudou?
- 8) Com relação ao *bullying*, se você pudesse definir, o que é *bullying* na escola?
- 9) Como você, enquanto professor (a), se sente presenciando situações de *bullying* ?
- 10) Dentro da carga horária de professor, há espaços pra formação continuada?
- 11) Quais assuntos são discutidos nesses espaços de formação
- 12) Temas como a indisciplina e o *bullying* são abordados?
- 13) Como a escola que você trabalha aborda temas como indisciplina e *bullying*? Há apoio pedagógico para o professores e como que isso se dá?
- 14) Pra você qual é a relação do *bullying* com a escola? Você acha que no cotidiano da escola existe relação entre a prática do *bullying* e a dinâmica da escola?
- 15) Como você interpreta a ocorrência do *bullying* dentro da escola ? Na sua opinião por que ele acontece?
- 16) Se você pudesse narrar uma situação que você considera ideal , uma escola ideal onde o *bullying* não acontecesse, como seria?
- 17) O que você acha que seus atuais alunos pensam a respeito do *bullying*?

ANEXOS

ANEXO A

14/06/2016 Bullying atinge 13% dos alunos de Maceió - Tribuna Hoje - O portal de notícias que mais cresce em Alagoas Tribuna Hoje - O portal de notícias qu...

[Página inicial](#) [R7 TV](#) [Notícias](#) [Entretenimento](#) [Esportes](#) [Vídeos](#) [Rede Record](#) [R7 Play](#) [R7 Serviços](#)

CIDADES

Bullying atinge 13% dos alunos de Maceió

Tipo de violência começa a virar caso de polícia em Alagoas: semana passada, criança foi ao IML fazer exame após agressão

Ana Paula Omena / Tribuna Independente 08 Outubro de 2011 - 09:53

Histórias como a do menino, de 10 anos, David Mota Nogueira, que levou a arma de seu pai para a escola e atirou na professora de Português, Rosileide Queiros de Oliveira, de 38 anos, em São Paulo, ou como a do jovem Wellington Menezes de Oliveira, que invadiu a escola que estudava em Realengo, no Rio de Janeiro, e matou crianças num atentado, acendem a luz amarela de atenção com relação à preparação de escolas públicas e privadas para a temática da violência na sala de aula.

Foto: Sandro Lima



Menino foi ao IML com o pai fazer exame de corpo de delito

No Brasil, um trabalho realizado pela Organização das Nações Unidas para a educação (Unesco) em 2008 trouxe dados inéditos sobre a gravidade e as dimensões de um problema que segue surpreendendo professores, gestores e comunidades. O que evidenciou que cerca de um quinto dos alunos e dos membros do corpo técnico-pedagógico, em média, relatou casos de agressões e espancamentos nas escolas, comportamento que pode ser classificado como bullying.

Em Maceió, o percentual de relatos do tipo, entre os estudantes, variou entre 11% e 13%. Entre os membros do corpo técnico-pedagógico, os percentuais variaram entre 21% e 28%. E entre os professores o índice chega a 30%.

Diferente da expectativa da maioria das pessoas, o bullying não está restrito às escolas públicas. Um fato recente chamou a atenção da Federação dos Estabelecimentos de Ensino Privado do Estado de Alagoas. O estudante M.R.C., 14 anos, de uma escola do bairro da Serraria, em Maceió, foi seriamente agredido por outro, de 17 anos.

De acordo com o pai do aluno, João Romeiro, a criança era vítima de bullying há algum tempo, mas a escola nunca teria feito nada porque o agressor seria filho de um dos diretores do estabelecimento. "Meu filho sofria perseguição dentro da escola e sempre foi xingado de maloqueiro", disse o pai.

João Romeiro fez boletim de ocorrência e exame de corpo de delito no IML de Maceió na semana passada para constatar a lesão no olho do filho deixada por um soco que ele levou do 'colega'. "Minha filha também acabou sendo agredida porque viu o irmão apanhando e foi defendê-lo", relatou. O pai cobra providências da direção da escola na resolução do caso.

Meninos e meninas de 6 e 7 anos são os mais agressivos

Na Escola Municipal Eulina Alencar, localizada no bairro do Jacintinho, em Maceió, o nível de agressividade entre os alunos foi identificado na faixa etária entre 6 e 7 anos.

A diretora da unidade de ensino, Marilúcia Soares, lamenta não ter apoio da Secretaria Municipal de Educação (Semed). Ela lembra que o apoio é solicitado, mas a ajuda psicopedagógica quando chega "nem tem mais graça". "Quando temos um problema de bullying na escola, somos orientados a encaminhar para um psicólogo do posto de saúde mais próximo. Os alunos e professores que sofrem bullying não são acompanhados. Não temos nenhuma assistência", afirmou.

As educadoras Patrícia Barbosa e Micheline Oliveira Marques enfatizam que a prática do bullying entre os alunos de 6 e 7 anos está evidente. Uma delas conta que uma aluna já não está mais indo

para as aulas por sofrer atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por grupos de crianças, sobretudo no recreio escolar. "Ela é chamada de mosquito da dengue, cabelo de Bombрил, ninho de passarinho e de formiga. Ela já não tem vindo mais à escola como ultimamente. A gente conversa muito, mas por conta da situação a criança é bastante agressiva e revida na hora as ofensas. Temos muito medo do comportamento dela", disseram.

Para a diretora Marilúcia Soares, a falta de estrutura e apoio familiar estão entre as causas da prática de bullying entre os alunos. "Não adianta a gente educar de um jeito e, quando a criança chegar a sua casa ser totalmente o inverso. Tem um aluno mesmo que apanha se pedir a mãe para preparar seu café da manhã; um absurdo! Mas é a realidade. Temos que formar as crianças, porém fazer um trabalho educacional também com os pais", avaliou.

De acordo com Marilúcia Soares, os alunos homossexuais também sofrem com o bullying. "Não podemos ser multifuncionais; temos que ter uma equipe de psicopedagogos capacitada para lidar com estas situações. Muitas coisas a gente não deixa ir além. Somos delegacia, escola. Somos tudo!", lamentou.

Federação culpa os pais por fugirem da responsabilidade

A presidente da Federação dos Estabelecimentos de Ensino Privado do Estado de Alagoas, Barbara Heliodora Costa e Silva, enfatiza que não é somente as escolas que devem se preparar para o bullying, mas também a sociedade como um todo. Para ela o bullying é resultado de valores que deixam de ser trabalhados.

"A escola fica mais visível porque agrega o maior número de pessoas num só lugar, e os pais têm um papel fundamental neste tipo de educação. Quando a direção da escola chama este pai é porque precisa do apoio deles, mas ao contrário disto, a maioria entende que por estar pagando, a escola é quem deve resolver tudo, e não é!", frisou.

Apesar de não ter dados estatísticos sobre o número de bullying nas escolas particulares, ela disse que o índice é grande, e o problema precisa ser evitado o mais rápido possível, para que não gere casos de violência como os que aconteceram em outros estados do país.

O secretário Municipal de Educação, Thomaz Beltrão, disse estar se preparando para tratar o problema do bullying nas escolas, para que não gere reações como a do menino de 10 anos que atirou na professora e depois se matou no dia 22 de setembro, em São Paulo. "Estamos trabalhando na prevenção do bullying nas escolas tanto do aspecto racial como do homofóbico".

O coordenador do Centro de Atenção Integrada à Criança e ao Adolescente da Samed, Cristovão Alves da Silva, anunciou que técnicos, pedagogos e psicólogos estão mobilizados para tentar inibir o problema. "Nossa intenção é mostrar o que é bullying e o que não é. Toda agressão entre crianças não se trata de bullying. É importante que os profissionais saibam diferenciar e os pais também, pois o bullying também acontece em casa", disse.

Cristovão Silva acrescenta que a orientação para as crianças que são vítimas do bullying é que elas não se caem. E os profissionais precisam perceber antes que algo mais grave aconteça.



<http://www.tribunahoje.com/noticia/7075/cidades/2011/10/09/bullying-atinge-13-dos-alunos-de-maceio.html>

ANEXO B

Trata-se de um projeto fotográfico de Julian Germain intitulado *The Classroom Portrait* (Retratos da sala de aula) que se iniciou no Noroeste da Inglaterra no ano de 2004 e se estendeu por alguns países das Américas, África e Oriente Médio em 2005.

O conteúdo completo encontra-se disponível para acesso no site: <http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php>

Foto 1: The Classroom Portrait (Buenos Aires, Argentina)



Fonte: Germain (2004-2005). <<http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php>>

Foto 2: The Classroom Portrait (Buenos Aires, Argentina)



Fonte: Germain (2004-2005). <<http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php>>

Foto 3 : The Classroom Portrait (Saar, Bahrain)



Fonte: Germain (2004-2005). <<http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php>>

Foto 4 : The Classroom Portrait (Cipó, Brasil)



Fonte: Germain (2004-2005). <<http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php>>

Foto 5 : The Classroom Portrait (Belo Horizonte, Brasil)



Fonte: Germain (2004-2005). <<http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php>>

Foto 6 : The Classroom Portrait (Havana, Cuba)



Fonte: Germain (2004-2005). <<http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php>>

Foto 7 : The Classroom Portrait (Bradford, Inglaterra)



Fonte: Germain (2004-2005). <<http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php>>

Foto 8 : The Classroom Portrait (Erith, Inghilterra)



Fonte: Germain (2004-2005). <<http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php>>

Foto 9 : The Classroom Portrait (Whashington, Inghilterra)



Fonte: Germain (2004-2005). <<http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php>>

Foto 10 : The Classroom Portrait (Kano, Nigeria)



Fonte:Germain (2004-2005).<<http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php>>

Foto 11 : The Classroom Portrait (Cuzco, Peru)



Fonte:Germain (2004-2005).<<http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php>>

Foto 12 : The Classroom Portrait Qtar



Fonte: Germain (2004-2005). <<http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php>>

Foto 13 : The Classroom Portrait (Tóquio, Japão)



Fonte: Germain (2004-2005). <<http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php>>

Foto 14 : The Classroom Portrait (Oklahoma, E.U.A)



Fonte:Germain (2004-2005).<<http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php>>

Foto 15 : The Classroom Portrait (St. Louis, E.U.A)



Fonte:Germain (2004-2005).<<http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php>>

Foto 16 : The Classroom Portrait (Manakha, Yemen,)



Fonte: Germain (2004-2005). <<http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php>>

Foto 17 : The Classroom Portrait (Sanaa, Yemen)



Fonte: Germain (2004-2005). <<http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php>>