

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Cádia Carolina Morosetti Ferreira

**A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE O *BULLYING* ENTRE
PROFESSORES/AS NO COTIDIANO ESCOLAR**

**Santa Maria, RS
2019**

Cádia Carolina Morosetti Ferreira

**A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE O *BULLYING* ENTRE
PROFESSORES/AS NO COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação.**

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosane Carneiro Sarturi

**Santa Maria, RS
2019**

Ferreira, Cádía Carolina Morosetti
A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE O BULLYING ENTRE
PROFESSORES/AS NO COTIDIANO ESCOLAR / Cádía Carolina
Morosetti Ferreira.- 2019.
138 p.; 30 cm

Orientador: Rosane Carneiro Sarturi
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2019

1. Bullying 2. Políticas Públicas 3. Cultura de Paz I.
Sarturi, Rosane Carneiro II. Título.

Cádia Carolina Morosetti Ferreira

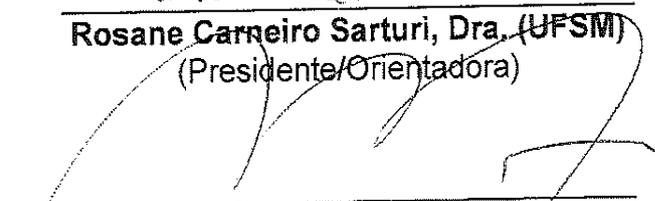
**A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE O *BULLYING* ENTRE PROFESSORES/AS
NO COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação**.

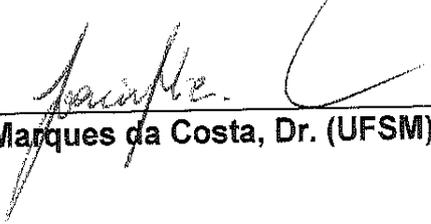
Aprovado em 19 de agosto de 2019:



Rosane Carneiro Sarturi, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Marcos Flávio Rolim, Dr. (Uniritter)



Joacir Marques da Costa, Dr. (UFSM)

Santa Maria, RS
2019

Dedico esta dissertação às minhas filhas Carolina e Júlia e a todas as crianças e adolescentes que sofrem ou já sofreram *bullying*, a todos, o mais profundo respeito.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não poderia ter sido concretizado sem o apoio, o carinho, o incentivo, a compreensão, a disponibilidade das pessoas que contribuíram para sua realização. Por isso, meus mais sinceros agradecimentos àqueles que estiveram ao meu lado e oportunizaram "aprender mais" e "ser mais".

Agradeço, em especial...

... às Políticas de interiorização e universalização do acesso ao ensino superior, criadas nos governos Lula e Dilma, que me proporcionaram além da oportunidade de cursar a graduação em Pedagogia, pela parceria da Universidade Aberta do Brasil com a Universidade Federal de Santa Maria (UAB/UFSM), concluir a especialização e também a oportunidade e honra de trabalhar em uma das 18 Instituições criadas durante o governo Lula-Dilma, a UNIPAMPA.

... à professora e orientadora Rosane Carneiro Sarturi, pela oportunidade dada, horas de dedicação, carinho, trocas e aprendizado no decorrer da pesquisa, demonstrando-se sempre disposta em todos os momentos;

... às minhas filhas Carolina e Júlia, pela compreensão nos momentos difíceis e pelas palavras encorajadoras, de apoio e compreensão pelos momentos em que estive ausente ou em frente ao computador, é por vocês que levanto todos os dias e é para vocês todo o meu amor;

... à minha vó/mãe Ema que me criou como uma filha, amou-me, ensinou-me, ajudou-me na minha formação como ser humano e mãe. A senhora não está mais aqui, mas tenho certeza que está ao meu lado me guiando e me acompanhando. Te amo!

... à minha ex-sogra e grande amiga Ieda Luiza, que sempre me ajudou, me apoiou e me incentivou;

... às minhas cachorras Mel e Meg, que estiveram ao meu lado compartilhando amor incondicional;

... às minhas queridas amigas Viviane Ferraz, que além de colega de grupo de pesquisa é uma irmã de alma. Suyan que mesmo de longe mandava vibrações e mensagens encorajadora, muito obrigada!!

... aos professores e professoras da Escola Municipal de Educação Básica Fernando Ferrari (EMEB), que gentilmente participaram desta pesquisa, vocês foram fundamentais para a construção coletiva de um trabalho comprometido com a

educação e o combate a todas as formas de violência, mas principalmente o *bullying* no cotidiano escolar;

... àqueles que direta ou indiretamente me ajudaram a chegar neste momento. Não poderia deixar de agradecer ao meu ex esposo Rodrigo, por dizer que eu não era capaz. Por essas palavras... eu fui lá e fiz...

... à Banca Examinadora pela disponibilidade em avaliar esse trabalho.

A todos o meu amor, carinho e muito obrigada!!

RESUMO

A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE O *BULLYING* ENTRE PROFESSORES/AS NO COTIDIANO ESCOLAR

AUTORA: Cádía Carolina Morosetti Ferreira

ORIENTADORA: Rosane Carneiro Sarturi

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa LP2, intitulada Práticas Escolares e Políticas Públicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O trabalho apresenta como objetivo geral: **Analisar a produção de sentidos do fenômeno *bullying* mediante as narrativas produzidas nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos por professores/as de uma escola municipal de Alegrete/RS.** Os caminhos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa foram: abordagem autobiográfica (ABRAHÃO, 2003), ancorado na pesquisa-formação (JOSSO, 2010a e 2010b), utilizando-se como instrumento metodológico dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos (HENZ, 2015) intitulado **Diálogos: interlocuções sobre a produção de sentido ao fenômeno *Bullying* no cotidiano escolar.** A partir dos temas geradores (FREIRE, 2019) foram produzidas as narrativas dos professores/as. O referencial teórico perpassa pelas contribuições de Fante (2005; 2008; 2015), Silva (2010), Rolim (2008, 2015), Freire (2011), Orlandi (2007), Milani (2003), entre outros. Constatou-se que, a prática de enfrentamento punitiva e/ou repressiva, reforçada como uma resolução rápida da problemática é a principal forma de resolução, assim, ausentando a reflexão crítica do processo de enfrentamento ao *bullying* e demais violências. Observou-se a necessidade de promover estratégias preventivas com o propósito claro de enfrentar a situação. A pesquisa apontou ainda a importância de espaços-tempo para a auto(trans)formação permanente com professores(as), sendo os Círculos Dialógicos uma possibilidade viável de compartilhamento e auto(trans)formação, por meio das narrativas de formação e da reflexão permanente sobre a *práxis* docente, que têm como contribuição a oferta da Cultura de Paz com ações pautadas nos valores, nos direitos humanos, na democracia, no desenvolvimento, na ética, na cidadania, bem como na atitude de não violência. É a educação como alternativa ao conflito e a não violência.

Palavras-chave: *Bullying*. Políticas Públicas. Cultura de Paz.

ABSTRACT

THE PRODUCTION OF SENSES ABOUT *BULLYING* AMONG TEACHERS SCHOOL DAILY

AUTHOR: Cadia Carolina Morosetti Ferreira

ADVISOR: Rosane Carneiro Sarturi

This dissertation is part of the LP2 research line entitled School Practices and Public Policies of the Graduate Program in Education, Federal University of Santa Maria (UFSM). The work presents as a general objective: **to analyze the production of meanings of the bullying phenomenon through the narratives produced in the Investigative-formative dialogical circles by teachers of a municipal school in Alegrete/RS.** It was adopted as a method of bibliographical research procedure (ABRAHÃO, 2003), anchored in the research-training (JOSSO, 2010a and 2010b). Was used as instruments the Investigative-formative dialogical circles (HENZ, 2015) entitled **Dialogues: interlocutions on the production of meaning to the Bullying phenomenon in everyday school life.** From the generating themes (FREIRE, 2019) the teachers' narratives were produced. The theoretical framework through the contributions of Fante (2005; 2008; 2015), Silva (2010), Rolim (2008, 2015), Freire (2011), Orlandi (2007), Milani (2003), among others. We note that the practice of punitive and/or repressive confrontation reinforced as a rapid resolution of the problem is the main form of resolution, thus absent the critical reflection of the process of confronting bullying and other violence. It was observed the need to promote preventive strategies with the purpose of facing the situation. The research also pointed to the importance of space-time for ongoing self(tran)formation with teachers, being the Dialogical Circles a viable possibility of sharing and self(tran)formation, through the narratives of formation and the permanent reflection on the teaching praxis. they contribute to the of the Culture of Peace with actions based on values, human rights, democracy, development, ethics, citizenship, as well as the attitude of no violence. It is education as an alternative to not violence.

Keywords: Bullying. Public policy. Culture of Peace.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Desenho da pesquisa.....	43
Figura 2 - Temáticas Geradoras que emergiram nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.....	48
Figura 3- Desenho dos movimentos dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.....	50
Figura 4 – Documentos e leis utilizadas para a análise da temática.....	84
Figura 5 – exposição de cartazes feitos pelos alunos da escola.....	106
Figura 6 – exposição de cartazes feitos pelos alunos da escola.....	107
Figura 7 – exposição de cartazes feitos pelos alunos da escola.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sistematização dos encontros.....	47
Quadro 2 - Colaboradores participantes da pesquisa.....	59
Quadro 3 – Os diferentes tipos de <i>bullying</i>	79
Quadro 4 – Sistematização da CF e ECA.....	89
Quadro 5 - Organização do primeiro encontro.....	95
Quadro 6 - Organização do segundo e terceiro encontros...	96
Quadro 7 - Organização do quarto, quinto e sextos encontros.....	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF	Constituição Federal
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
FLASCO	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde.
ONU	Organizações das Nações Unidas.
PeNSE	Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de Lei.
PPP	Projeto Político Pedagógico
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFES	Universidade Federal de Santa Maria
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa

Sofrendo em Silêncio

Mobilize

Composição: Adriele Lima / Lélío Calhau

No silêncio do meu quarto ninguém pode ver
O tanto que palavras fazem sofrer
Por ser diferente as pessoas acham que

Podem ferir alguém como se não fosse nada

Você pode respeitar e é capaz de amar alguém que sofre em silêncio?
Você pode respeitar e pode entender que bullying fere a alma?

Todos diziam que era brincadeira
Enquanto eu sofria em silêncio
Por ser excluído eu me afastava sem esperar

Que pudesse explicar o que havia de errado

Você pode respeitar e é capaz de amar alguém que sofre em silêncio?
Você pode respeitar e pode entender que bullying fere a alma?

Seu filho pode ser a vítima
Seu filho pode ser o agressor
Mas terá chance (terá chance)

Se todos puderem respeitar e serem capazes de amar alguém que sofre
Se todos puderem respeitar e entender que bullying fere a alma
Quero saber se você é capaz de ajudar alguém assim

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS PALAVRAS	25
1.1 OS RUÍDOS QUE CERCAM NOSSO SILÊNCIO INTERIOR	30
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	38
2.1 CAMINHOS A SEREM PERCORRIDOS	38
2.2 INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS E CONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS.	46
2.3 OS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS	49
2.4 CONTEXTO ESCOLAR E OS INTERLOCUTEORES – COAUTORES DA PESQUISA	57
3 CULTURA DO SILENCIAMENTO, <i>BULLYING</i> E POLÍTICAS PÚBLICAS: ENTRELAÇAMENTO ENTRE OS ELEMENTOS QUE CONSTITUEM A PESQUISA	62
3.1 CULTURA DO SILENCIAMENTO	62
3.2 VIOLÊNCIA E COTIDIANO ESCOLAR	68
3.3 <i>BULLYING</i> : ENTRE A INTIMIDAÇÃO E O MEDO – GRITOS INTELIGÍVEIS QUE ENSURDECEM	74
3.3.1 O fenômeno <i>bullying</i> e algumas características	75
3.3.2 Afinal, tudo é <i>bullying</i> ?	79
4 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS E PROTEÇÃO À PESSOA	86
4.1 HISTORICIDADE DOS DIREITOS DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DE PROTEÇÃO À PESSOA	87
4.1.1 Direitos humanos, o direito à educação e a proteção à criança e ao adolescente	88
4.2 POLÍTICA DE ABORDAGEM <i>ANTIBULLYING</i> : LEI nº 13.185, DE 06 DE NOVEMBRO DE 2015	92
5 SENTIDOS AO FENÔMENO <i>BULLYING</i> NO COTIDIANO ESCOLAR: PARTINDO DAS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO	97
5.1 DIÁLOGOS: INTERLOCUÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE SENTIDO AO FENÔMENO <i>BULLYING</i> NO COTIDIANO ESCOLAR	97
5.2 O SILÊNCIO E O DIÁLOGO	102
6 CULTURA DE PAZ E PRÁTICAS DE NÃO VIOLÊNCIA	114
6.1 CULTURA DE PAZ E PRÁTICAS DE NÃO VIOLÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR	114
7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: A CAMINHADA CHEGOU AO FIM OU SERIA APENAS O COMEÇO?	117
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICE A	132
ANEXO A	135
ANEXO B	137

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

As pessoas podem esquecer o que você fez, o que você disse, mas nunca esquecerão o que você as fez sentir. Fernando Pessoa

Todas as manhãs quando C¹ acordava e lembrava de que teria que ir para a Escola, sentia calafrios, uma repentina dor de estômago assolava seu pequeno corpo. Ela era apenas uma menina e já sentia vontade de morrer.

Recém-chegada na cidade e na escola nova, ela tentava se adaptar e fazer novas amizades, a escola era bem maior, comparada a antiga, os grupos de amizades já estavam formados, e ela sentia dificuldades em ser aceita. Embora tivesse apenas 11 anos, seu corpo era mais desenvolvido que os demais, e esse foi motivo para que ela sofresse calada.

Seu rendimento escolar estava baixo, ela nunca tivera dificuldades na escola antes, sentia-se frustrada, triste e desanimada, não tinha vontade de sair da cama, gostava de ficar no quarto escuro dormindo o quanto pudesse. Escondia de sua família todo o sofrimento que estava passando, dizia que apenas estava cansada.

Sua mãe desconfiava que algo estava errado, tentava conversar, mas não conseguia entender o que estava acontecendo. Sua mãe foi até a escola e disseram a ela: que C era uma ótima aluna, apesar do seu rendimento baixo, ela não abria a boca, ou seja, não incomodava e, isso para a escola era ser um bom aluno. A mãe tentou mais vezes entender o que estava acontecendo, sem sucesso. Até que em uma manhã a menina ao entrar no carro, desabou a chorar, chorava copiosamente, entre soluços desejava a própria morte. A mãe assustada, pois nunca tinha visto a filha daquela maneira e não imaginava o tamanho do seu sofrimento, pois quando a filha reclamava que estava com dor de estômago e não queria ir a escola, ela brigava e obrigava a menina a ir.*

Quando finalmente parou de chorar, contou à mãe o que estava acontecendo: ela estava sofrendo intencionalmente e repetidamente humilhação na escola, promovida por um grupo de colegas que a perseguiram e “zoavam” do seu cabelo, de suas espinhas, do tamanho e do formato do seu nariz e do seu corpo. A escola, os professores, a coordenação não conseguiram enxergar o que estava acontecendo ou simplesmente ignoravam o fato, pois um aluno bom é aquele aluno calado. A

1 Chamaremos de C* para proteger a pessoa que inspirou esta pesquisa.

mãe percebeu que algo estava errado, mas não conseguiu identificar a causa, pensava ser devido a mudança, ou pela separação recente, mas nunca de bullying.

Hoje, C está com 14 anos, estuda e mora em outra cidade, adquiriu um problema de tireoide devido a preocupação excessiva com seu peso e aparência que a fez perder em pouco mais de dois meses, 13 kg, fazendo dietas, cortando grupos alimentares e até mesmo ingerindo bebida alcoólica escondida. Ela não posta fotos suas nas redes sociais, somente imagens de algum animal. Ela tem feito desde então acompanhamento com diferentes profissionais, entre eles tratamento psicológico a cada 15 dias, com nutricionista e endocrinologista. Ela não tem amigos, fica bastante isolada e não gosta de sair de casa².*

Essa história é apenas uma entre tantas outras, que está associada a preconceito, indiferença, exclusão, zombarias, risadinhas irônicas, apelidos pejorativos; causando dor, sofrimento, angustia, isolamento... Vivendo “situações e acontecimentos, durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado” (JOSSO, 2010b, p. 51).

Poder-se-ia citar páginas e páginas acerca de histórias de *bullying* na escola, imposta de maneira subjugada pela força opressora dos mais fortes contra os mais fracos. Mas, não é mais adequado falar de esperança, para que haja uma mudança através da auto(trans)formação, para que se torne possível que todos e todas (con)vivam em (con)junto, com outros tantos (des)iguais, em nome de uma utopia difícil de ser vislumbrada, mas possível de ser sentida.

A violência na escola cresceu nos últimos anos, como podemos observar nas últimas pesquisas divulgadas, as quais mostram números alarmantes. Em 2015, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizou uma pesquisa sobre a saúde do estudante brasileiro, identificando os motivos das agressões sofridas por crianças e jovens: a aparência física foi um dos principais motivos de *bullying* dentro das escolas brasileiras – 15,6% dos entrevistados disseram ter sofrido por conta do formato do corpo; 10,9% pela aparência facial e 6,8% por raça ou cor. Como motivadores da prática do bullying outros motivos também foram citados, como: orientação sexual 2,9%, religião 2,5% e região de origem 1,7%. (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2015).

² Fonte: arquivo pessoal.

Nessa pesquisa, quase metade dos alunos entrevistados (46,6%) diz já terem sofrido algum tipo de *bullying* e se sentiram humilhado por colegas da escola. Comparando com a pesquisa anterior, feita em 2012, o número de casos de alunos, que relataram já terem se sentido assim no colégio, aumentou, era de 35,3% conforme (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012).

Pesquisa divulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) no início de 2017 apresentou números alarmantes: metade de crianças e jovens no mundo já sofreram *bullying* em algum momento da sua vida. Esse estudo contou com 100 mil crianças de 18 países. No Brasil, não foi diferente, os números chegam a 43%. A taxa é semelhante a de vizinhos latinos como: Argentina (47,8%), Colômbia (43,5%), Uruguai (36,7%) e Chile (33,2%). A pesquisa ainda aponta que a prática é mais comum durante a vida escolar em países subdesenvolvidos, porém em países desenvolvidos, o *bullying* possui números expressivos como Noruega (40,4%), Espanha (39,8%) e Alemanha (35,7%). De acordo com a pesquisa da ONU, a maioria dos casos de *bullying* reportados pelas vítimas foi motivada por sua aparência física, gênero, orientação sexual, etnia ou país de origem. (Organização das Nações Unidas, 2017).

Dados divulgados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - Pisa (2015) mostram que um em cada dez estudantes brasileiros é/foi vítima de *bullying*. Outra pesquisa divulgada em 2017, também pelo PISA, informou que 17,5% dos alunos brasileiros – na faixa dos 15 anos - são alvo de algum tipo de *bullying* pelo menos algumas vezes no mês. A média registrada entre os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que realiza a avaliação, foi de 18,7%. (BRASIL, 2018).

A gravidade da questão é corroborada por estudos como: Diagnóstico Participativo da Violência nas Escolas, realizado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) em 2015, com apoio do Ministério da Educação (MEC). O estudo mostrou que 69,7% dos estudantes declaram ter presenciado alguma situação de violência dentro da escola. (BRASIL, 2018).

A preocupação com o fenômeno fez com que o termo *bullying* fosse incluído também na Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar (PeNSE) de 2015. O estudo constatou que: 7,4% dos estudantes já se sentiram ofendidos ou humilhados e 19,8% declararam que já praticaram alguma situação de intimidação, deboche ou ofensa contra algum de seus colegas. (BRASIL, 2018).

No estado do Rio Grande do Sul, dados retirados da página do Governo estadual foram registrados: 165 relatos de violência física, no segundo semestre de 2017 e 135 no primeiro semestre de 2018; 3.121 casos no segundo semestre de 2017 de agressões verbais e 2.321 no primeiro semestre de 2018; *Bullying* foi 4.978 casos sendo 2.860 no segundo semestre de 2017 e 2.118 no primeiro semestre de 2018 e racismo, os números indicam que houve 1.194 casos no segundo semestre de 2017 e 175 em 2018. (Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2018).

Por mais que pareça utópico, não se tratou aqui da realização de um estudo no campo do irrealizável. Esta pesquisa refere-se à ação e concretude de que juntos possamos fazer com que os que “gritam” no silêncio possam ser ouvidos. O silêncio nos remete aqui “ao caráter da incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer” (ORLANDI, 2007, s/p), quando possamos compreender que o silêncio, assim como as palavras tem muito a nos dizer. Que consigamos, construir um ambiente em que o (con) viver com o outro num espaço escolar que vise à promoção da Cultura de Paz e de enfrentamento das diversas formas de violência, assegurando, assim o respeito aos Direitos Humanos, sendo garantia de uma escola segura para todos que ali frequentam. Paulo Freire (1979, p. 27) já nos dizia que “[...] a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante”.

Em 2015, ao realizar a monografia de especialização em Gestão Educacional sob do título: *Bullying: Uma Brincadeira sem Graça no Contexto Escolar: Desafios para a gestão escolar*, obtive como conclusão que, para alguns professores e gestores ainda é difícil a identificação do *bullying*, pois na maioria das vezes a criança vítima dessa violência fica calada, acreditando que ninguém pode fazer nada para ajuda-lar. Esse comportamento não é tão fácil de ser identificado.

Desta forma, constatou-se que os profissionais envolvidos na pesquisa concebiam o *bullying* de forma superficial e fragmentada, pois apresentaram dificuldades para identificá-lo e compreendê-lo, evidenciando a necessidade de se trabalhar o *fenômeno*, a fim de proporcionar aos profissionais um aprofundamento e uma preparação para lidar com situações que envolvam esse tipo de violência.

Percebeu-se que entre as formas de gestar esse fenômeno no contexto escolar, emergiu a necessidade de se organizar projetos, ações coletivas, bem como

palestras e cursos de formação voltados para a conscientização da comunidade escolar em prol da construção de uma cultura baseada no respeito, no fortalecimento de valores, a qual possa, além de garantir a formação, efetivar a aprendizagem plena dos sujeitos que constituem o espaço escolar visando à promoção de uma Cultura de Paz e enfrentamento das diversas formas de violência.

Levando em consideração esta breve contextualização, cheguei ao seguinte **problema** de pesquisa:

Como são produzidos os sentidos ao fenômeno bullying no cotidiano escolar, considerando as narrativas produzidas nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos dos professores/as de uma escola municipal de Alegrete/RS?

Propõe-se como objetivo geral para esta pesquisa: **Analisar a produção de sentidos do fenômeno *bullying* mediante as narrativas produzidas nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos por professores/as de uma escola municipal de Alegrete/RS.**

Como objetivos específicos destacam-se:

- **problematizar os pressupostos legais das políticas públicas, considerando suas repercussões nas práticas escolares;**
- **identificar as ações utilizadas pelos professores e professoras, a partir dos círculos dialógicos para o enfrentamento do *bullying*, considerando a prática da cultura de paz;**
- **interpretar a produção de sentidos - nas narrativas dos professores/as, referente ao fenômeno *bullying*.**

Desta forma, o que me faz estudar este tema está alicerçado nos sentidos que os professores/as têm a respeito do *bullying* no cotidiano escolar, fundamentado na legislação vigente, mas principalmente na Lei de combate ao *bullying*, Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). (BRASIL, 2015).

Com promulgação dessa Lei, a sociedade ganha um importante aliado ao combate e à prevenção do *bullying*, para que a escola saiba como agir diante de conflitos e violência gerados. Silva (2010, p. 120) afirma que Leis não mudam o

problema, Leis têm a função de orientar “[...] a mentalidade de nossas crianças e adolescentes diante da violência que consome os melhores anos de sua vida”. Sendo assim, a referida Lei visa agir como uma garantia de que haja uma mudança de comportamento baseado na Cultura de Paz e alicerçado nos Direitos Humanos.

1.1 OS RUÍDOS QUE CERCAM NOSSO SILÊNCIO INTERIOR

O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir. (FREIRE, 2000, p. 79).

Eu sofri *bullying*, pratiquei *bullying* e fui espectadora de *bullying*. Começo, então, a refletir sobre o entrelaçamento das minhas vivências, minha história de vida com a temática escolhida nesta pesquisa.

Colocar em uma narrativa a evolução de um diálogo interior consigo mesmo sob a forma de um percurso de conhecimento e das transformações da sua relação com este, permite descobrir que as recordações-referências podem servir, no tempo presente, para alargar e enriquecer o capital experiencial. (JOSSO, 2010b, p. 41)

Narrar sobre a minha história e sobre as minhas inquietações torna-se inevitável, uma vez que o objetivo de pesquisa surgiu a partir das minhas experiências pessoais e familiares. Falar de si é extremamente complexo, pois olhar para dentro não se constitui uma tarefa fácil. Ao fazer esse exercício de olhar para dentro buscando entrelaçar minhas memórias, algumas relações da minha vida, a problemática que proponho investigar, uma vez que nenhuma intenção de pesquisa se estabelece isenta aos interesses do pesquisador. Logo:

Os interesses de conhecimento de um pesquisador são, primeiramente, os seus próprios, mesmo se ele veicula interesses histórica e socioculturalmente resgatáveis, mesmo quando ele reveste seus argumentos com a utilidade que eles têm para o bem – estar ou o interesse coletivo. (JOSSO, 2010b, p. 84).

Apesar de reconhecer que a pesquisa deva ser atrativa para a sociedade, ela parte primeiramente da curiosidade individual. Para que possamos compreender os interesses de conhecimento que me motivaram a pesquisar sobre

a problemática que proponho nesta dissertação. Primeiramente, reporto-me a minha história de vida, que se constitui como um ponto importante no caminhar de cada um. Portanto recorro a minha história a fim de olhar para dentro, buscando caminhar para si (JOSSO, 2010a) e contar um pouco sobre mim.

Conseidero Josso (2010b, p. 48) ao narrar às respectivas experiências formadoras: “[...] contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é vivido na continuidade temporal do nosso ser psicossomático”. Em vista disso, os acontecimentos que marcaram a minha vida são importantes para encontrar os sentidos das escolhas que fiz até aqui.

O ato de falar sobre meu primeiro contato com o *bullying* me constitui como profissional da educação e, é algo que me possibilita lembrar o porquê de ser quem eu sou e fazer o que faço de forma prazerosa. Narrar sobre minha infância me faz rememorar lembranças que ainda permanecem vivas em minhas memórias.

Para Josso (2010b, p. 43), as histórias da nossa infância revelam aprendizagens significativas ao longo da vida e sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão sobre as coisas da vida. Começo com o meu primeiro contato com a escola em 1988, uma escola municipal, pequenininha, que ficava em torno de duas quadras da minha casa, tinha somente até a 5ª série do 1º Grau*. Minha primeira professora chamava-se Sirlei, ela era uma senhora de cabelos curtos e negra e foi a única professora negra que tive (acho importante falar isso). Lembro-me do primeiro dia como se fosse hoje, eu já sabia escrever meu nome, uma prima havia me ensinado, a professora pediu que escrevêssemos o nome no caderno e quando chegou a minha vez ela disse que o meu estava errado que não era Cádía com “D” era Cátia com “T”, mas eu não sabia o que era “T” e, sim, meu nome estava certo e era com “D”. Lembro que fiquei muito envergonhada diante dos meus colegas. O que levou-os a debocharem do meu nome por um bom tempo. Coisas como: Cádía Cadeado eram constantes.

Os anos foram passando e quando cheguei na 5ª série a escola abriu uma turma de 6ª série, quando cheguei na 6ª série, uma turma de 7ª série, assim consegui terminar todo o 1º Grau na mesma escola. Por ser uma escola muito pequena criei muitos laços de amizade e, mesmo tendo passado por situações constrangedoras e de dor, consigo guardar boas recordações de amigos queridos.

Nunca fui uma criança difícil, embora fosse bastante chorona, introvertida, nervosa, mas nunca fui agressiva. O ano de 1993 foi o pior ano a minha vida na escola, eu tinha 11 para 12 anos as eleições presidenciais marcaram aquele ano, entre os candidatos estava Enéas Carneiro, um senhor barbudo de fala rápida e ideias “estranhas”. Lembro-me de chegar à escola e todo dia ter, em cima da minha classe, um santinho dele; sempre que queriam chamar minha atenção ficavam repetindo a frase marcante dele: “Meu nome é Enéas!” Eu ficava em silêncio, pois pensava que quanto menos fosse notada, melhor, um engano, porque todo dia era a mesma coisa. Minha autoestima era tão baixa que eu achava que era merecedora dos maus-tratos sofridos, eu só não era notada pelos professores, pois meu silêncio e minha apatia faziam-me uma boa aluna, olhando o boletim e os pareceres daquele ano, concluo que, realmente, era uma boa aluna, apesar do parecer conter apenas duas frases curtas: “Você é muito boa aluna. Continue interessada.” Nota-se que o “ser boa aluna” limitava-se, apenas, as minhas notas. Como aparentemente não havia maiores problemas comigo, por que se preocuparem com o que se passava no cotidiano? Parece-me, como afirma Orlandi (2007, s/p) que: “O silêncio não está disponível à visibilidade, não é diretamente observável.” E apenas continuar em silêncio não adiantava, foi então que eu implorei para que minha mãe me levasse para fazer uma depilação com cera no buço. Lembro-me da dor e do gosto do sangue na minha boca. Mesmo assim, as piadinhas continuaram... e continuaram... até terminar o ano. O que foi um grande alívio!

O Ensino Médio (EM), assim como, o Ensino Fundamental (EF) eu fiz em escola pública, na escola Maria Rocha de Santa Maria/RS, entre os anos de 1988 a 1998. Da mesma maneira que aconteceu no EF, sofri durante o primeiro ano do EM, nessa época eu já não fazia depilação com cera, apenas descoloria, o que me rendeu um novo apelido e que me assombra até hoje, que era “dragão de bigode amarelo”. Durante o primeiro ano eu tive somente uma amiga, que foi durante todo o EM como uma irmã, ela também sofria com piadinhas sem graça, perseguição e boatos. Eu cresci com receio de falar em público, com receio de chamar atenção, quanto mais eu conseguisse passar despercebida melhor era. Eu não fazia Educação Física no EM, não fazia grupo a não ser dupla com a minha melhor amiga, eu evitava ao máximo ter que apresentar trabalhos ou seminários, por muito tempo eu me senti inferior, feia e sentia que mesmo quando eu era obrigada a falar parecia que minha voz não era ouvida. Passei por um casamento abusivo, em que

constantemente era agredida com palavras que me depreciavam, fazendo-me sentir incapaz, pequena e sem importância.

Em 2007 eu já era mãe de duas meninas lindas, foi quando comecei a me questionar: O eu havia feito de importante para que elas pudessem se orgulhar de mim? Como eu poderia proporcionar a elas um futuro diferente do meu? Então decidi que era hora de voltar aos estudos, pois ainda não havia feito faculdade, embora tivesse prestado vestibular por duas vezes, sem êxito. Com a ajuda da minha mãe eu fiz o vestibular de verão da Universidade Franciscana de Santa Maria/RS, passei, sem ter emprego, dependente do marido que não aceitava e não apoiava que eu estudasse, não consegui. Em julho do mesmo ano, assistindo ao telejornal local eu soube do vestibular à distância (EaD) que a UFSM estava promovendo, no mesmo instante eu liguei para a instituição para obter mais informações, mais uma vez com a ajuda da minha mãe, que pagou a minha inscrição e me ajudou a ir escondida fazer a prova, eu passei, e dessa vez ele não iria mais me proibir de cursar a faculdade.

O curso iniciou no primeiro semestre de 2008, meu Polo era em Faxinal do Soturno/RS, e a coordenadora era a Professora Doutora Rosane Carneiro Sarturi que competentemente contribuiu na implantação dessa modalidade educacional na UFSM. Graças a coragem e generosidade da Professora Rosane e a Política Pública de expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no País, criada a partir do Decreto nº. 5.800, de 8 de junho de 2006, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada no Governo Lula, com o objetivo de:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
 - II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
 - III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
 - IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
 - V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
 - VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
 - VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.
- (BRASIL, 2006)

Desse modo, a UAB funciona como um eficaz instrumento de

universalização do acesso ao Ensino Superior e, por esse motivo tive a oportunidade de cursar Pedagogia Licenciatura Plena, a qual, sem dúvida, proporcionou que eu mudasse o rumo da minha vida. Durante os quatro anos do curso tive a oportunidade de adquirir conhecimentos e vivências extraordinárias, trabalhei durante os dois últimos anos em uma escola da rede particular de Santa Maria/RS. Minha formatura aconteceu em janeiro de 2012, em maio do mesmo ano fui nomeada para trabalhar na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/ Campus Alegrete) em um concurso que havia feito em 2010. Em 2014 tive a oportunidade de me aperfeiçoar em mais um curso oferecido em parceria da UFSM e UAB, concluindo a Especialização em Gestão Educacional em dezembro de 2015. Porém, minha vontade de continuar os estudos era mais forte e era um sonho que ainda pretendia realizar. Em 2017 por conta dessa minha ânsia em continuar aprendendo, fiz a seleção para o Programa de Pós-graduação em educação, sendo aprovada na Linha de Pesquisa 2: Práticas Escolares e Políticas públicas, sob a orientação da Professora Doutora Rosane Carneiro Sarturi ³, participando do grupo de pesquisa ELOS: grupo de estudos e pesquisas sobre o campo curricular.

Neste contexto, apresento o tema proposto para esta pesquisa: **A produção de sentidos sobre o *bullying* entre professores/as no cotidiano escolar**, pois acredito que a temática desta dissertação é relevante no âmbito educacional, sendo um tema emergente se levarmos em consideração que somente nas últimas décadas, diante do aumento e por ter tomado proporções assustadoras que esse tema tornou-se objeto de estudo. No Brasil somente a partir dos anos 2000 é que se têm os primeiros estudos a respeito do fenômeno *bullying*, um assunto ainda com pouca repercussão, por apresentar uma abordagem significativamente frágil por parte dos educadores e da escola. Ao analisar a Lei anti-*bullying*, reflito a respeito das práticas educativas, e em muitos casos inexistente, o que acaba resultando em um conhecimento descontextualizado sobre o fenômeno *bullying*.

³ Possui como Líder e pesquisadora: a professora Dr^a Rosane Carneiro Sarturi. O grupo apresenta como principais temas de pesquisa: currículo, práticas educativas, políticas públicas e formação de professores. Desenvolve projetos de pesquisa voltados para a influência das políticas públicas nas organizações curriculares dos cursos de formação de professores. <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1117127604938358>

Nesta perspectiva, a metodologia proposta, na presente pesquisa, contemplou uma abordagem autobiográfica (ABRAHÃO) investigativo-formativa, ancorada nas pesquisas do tipo pesquisa-formação (JOSSO, 2010a), utilizando-se como instrumento metodológico dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos (HENZ, 2015), intitulados como: **Diálogos: interlocuções sobre a produção de sentido ao fenômeno *Bullying* no cotidiano escolar**, a qual foram construídas a partir dos Temas Geradores (FREIRE, 2019) as narrativas para posterior análise. Para a produção de sentidos e a compreensão do fenômeno pesquisado, empregaram-se a análise, a semiótica discursiva e alguns pressupostos da pesquisa (auto)biográfica, referentes à produção de narrativas como experiência de formação. Como uma política, que produz efeitos, consequências e sentidos aos sujeitos em suas diferentes instâncias de atuação. Diante disso, a presente pesquisa está organizada nos seguintes capítulos:

- Capítulo 1: descreve as motivações da pesquisa, problema de pesquisa; objetivo geral e objetivos específicos;
- Capítulo 2: descreve minhas intenções como pesquisadora; encaminhamentos teórico-metodológico; círculos dialógicos investigativo-formativos;
- Capítulo 3: embasamento teórico, entrelaçamento entre a cultura do silenciamento, *bullying*;
- Capítulo 4: fonte documental, os documentos legais que deram a orientação e a base da pesquisa;
- Capítulo 5: Diálogos: interlocuções sobre a produção de sentido ao fenômeno *Bullying* no cotidiano escolar e a realização das análises das narrativas da pesquisa;
- Capítulo 6: cultura de paz;
- Capítulo 7: considerações finais.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta os caminhos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa com abordagem autobiográfica e ancorados nas pesquisas do tipo pesquisa-formação, utilizando-se como instrumento metodológico dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, em que a partir dos temas geradores⁴ foram construídas as narrativas para posterior análise. Além disso, apresenta a contextualização da escola municipal de Alegrete/RS, onde a pesquisa foi desenvolvida, os interlocutores-coautores, o instrumento de produção de dados, a construção das narrativas e os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

2.1 CAMINHOS A SEREM PERCORRIDOS

Com os pés descalços eu fui trilhando o meu próprio caminho, começando por reconstruir meu itinerário e dos diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paradas, mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que me permitiram não apenas localizar-me no espaço-tempo do aqui e do agora, mas, ainda, compreender o que me orientou fazer o inventário da minha bagagem, recordar os meus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, ou seja, ir ao encontro de mim visando à descoberta e compreensão de que o caminho e o caminhante são apenas um. (JOSSO, 2010b).

Um caminho que começou pelo ato de perguntar, como sendo o ponto de partida e o ponto primordial, ou seja, a ideia de que se parte para armar um raciocínio, se tornando um ato que pode, muitas vezes, ser “dolorido”. O pesquisador precisa se despir de algumas certezas e ideias pré-concebidas, abdicar das teses *a priori*, se despir dos preconceitos, estar aberto a aprender, a ouvir, a investigar, a interpretar e a lidar com os distanciamentos e as proximidades? Nesse sentido, “[...] precisamos recomeçar, redimensionar e reposicionar todo o espaço de investigação intelectual, agora, porém, sem dispor de amarras, sem andaimes

⁴ O conceito de tema gerador é cunhado por Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Em suas palavras, “[...] estes temas se chamam geradores, porque qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (FREIRE, 2019, p. 130), podendo partir do mais geral ao mais particular.

seguros, sem certezas” (COSTA, 2005, p. 212). É mover-se retrospectivamente e prospectivamente em direção as respostas. Este movimento constante de ir e vir, a certeza do ponto de partida e a incerteza do ponto de chegada fazem com que a caminhada seja um desafio constante, a busca pelo melhor caminho, o que irá nos conduzir, a saber, mais e melhor, o caminho que irá instigar a curiosidade, a insatisfação pelo que já é sabido, a busca constante do que ainda não sei, o empenho de buscar novos conhecimentos, fazendo com que a pesquisa seja relevante para a sociedade. Neste sentido:

Fazer ranger articulações entre práticas, coligir e correlacionar dados, montar e desmontar formas, refinar a precisão de ideias, usar a livre imaginação para construir e desconstruir as verdades que inventamos é nosso destino como seres que, ao nascer humanos e finitos, nascemos marcados para desejar, criar e recriar, valendo-nos de perspectivas e vieses, o mundo que nos rodeia. (CORAZZA, 2018, s/p.).

Essa curiosidade, essa vontade de desconstruir e construir, que me impulsionou a iniciar esse movimento como pesquisadora, primeiro com a elaboração da monografia de especialização, me instigando a buscar um aprofundamento teórico no tema que apresento nesta Dissertação de Mestrado em Educação. Uma vez que, “[...] pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2007, p. 29).

A pesquisa é um ato de atualizar, se atualizar e também de atualizar as escolas e a sociedade frente à realidade do mundo:

[...] é uma ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. [...] Não buscamos com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos. (GATTI, 2002, p. 9).

Neste processo é fundamental que façamos escolhas, a partir de inquietações. O percurso metodológico adotado está imbricado ao problema a ser investigado, que está envolto a um fenômeno, entrelaçado nas relações humanas e suas multiplicidades as quais não se preocupam com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um determinado grupo social, em que apenas um recorte da realidade por vez constituirá objeto de compreensão, sendo assim, um fragmento limitado dessa realidade.

A pesquisa com narrativas autobiográficas, ou de formação, parte da experiência de si, com suas vivências, questionando os sentidos das suas aprendizagens e da sua trajetória pessoal e profissional. Nessa perspectiva de questionar-se e inquietar-se com suas experiências, o professor vivencia uma rede de conhecimentos e aprendizagens e, ao mesmo tempo, constrói caminhos que os levam a conhecer a si mesmo, percorrendo um processo de autoformação. “O método autobiográfico se constitui, dentre outros elementos, pelo uso de narrativas produzidas por solicitação de um pesquisador, estabelecendo, pesquisador e entrevistado”, (ABRAHÃO, 2003, p. 83) é uma forma particular de troca que constitui e conduz o processo de investigação, “com a intencionalidade de construir uma memória pessoal ou coletiva procedente no tempo histórico.” (ABRAHÃO, 2003, p. 83-84).

A narrativa, nesta pesquisa, é considerada instrumento de transformação, por criar espaços dialógicos que possibilitam os participantes, através do diálogo problematizador, proporcionar uma reflexão crítica, com relação a temática da pesquisa, com base nos problemas levantados por um coletivo de pessoas/educadores, levando – os a refletirem e a repensarem os sentidos e os significados das suas práticas educativas.

Por pesquisa investigativo-formativa, do tipo Pesquisa-formação (JOSSO, 2010a), adotando como proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, tanto os(as) coautores(as) como a pesquisadora-coordenadora fazem parte das experiências auto(trans)formativas a serem vivenciadas. Para garantir a dinâmica dos movimentos, o diálogo e o respeito à palavra de cada um e cada uma são a premissa fundamental, estando todos(as) convidados(as) à escuta sensível ao dizer do(a) outro(a) e a pronúncia da sua própria palavra, conforme forem se sentindo imersos(as) e desafiados(as) pelo diálogo. (ANDRADE, 2019).

Assim, desvelando experiências individuais, de cada participante da pesquisa, mas também experiências coletivas, que foram compartilhadas no decorrer dos encontros, o que pode ser percebido a partir das narrativas de professores e professoras. Nesse tecer:

As narrativas de formação permitem distinguir: experiências coletivamente partilhadas em nossas convivências socioculturais e experiências individuais; experiências únicas e experiências em série.

A experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural, isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais. A experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um conhecimento novo (JOSSO, 2010b, p. 49).

A proposta teórico-metodológica da Pesquisa-formação foi trabalhada e difundida, primeiramente, por Gaston Pineau, no começo dos anos 80, que marcou o início da utilização do método (auto)biográfico na formação de adultos e constituiu uma rede de investigadores considerando a problemática da educação permanente e da autoformação, posteriormente, por Marie-Christine Josso (2010a; 2010b) aprofundando, assim, a proposta. A Pesquisa-formação, assim como a Pesquisa-ação, “[...] se preocupa em articular diretamente a perspectiva de conhecimento e a perspectiva de mudança numa mesma sequência temporal” (JOSSO, 2010a, p. 102). Isto é, procura articular a construção do conhecimento e a transformação social, para que todos(as) os(as) envolvidos(as) sejam capazes, na interação com os outros(as), e o contexto, auto(trans)formarem-se pela tomada de consciência, transformando, assim, também sua realidade. (ANDRADE, 2019).

Para Josso (2010a) na Pesquisa-formação existe uma influência das teorias voltadas às histórias de vida e à (auto)biografia, defendendo a perspectiva de que toda a pesquisa envolve o conhecimento de si, a capacidade de (auto)reflexão, de formação, de auto(trans)formação dos(as) sujeitos que atuam para consciência de si e do meio em que estão inseridos(as). Nesse sentido, o(a) pesquisador(a)-coordenador(a), assim como os(as) interlocutores(as)-coautores(as) se desenvolvem e se (auto)transformam, com a formação, sendo a centralidade dos processos/movimentos da/na pesquisa.

O conceito de experiência formadora de Josso (2010a) envolve um trabalho reflexivo sobre o que foi observado, sentido, vivenciado da *práxis* docente, entrelaçando outras dimensões e outros aspectos como a atividade, a sensibilidade, a afetividade. De acordo com Josso (2010a), a Pesquisa-formação pode se dar em três níveis: o individual, através dos processos subjetivos e pessoais; o metodológico, tencionando a abordagem biográfica combinada com as atividades de Pesquisa-formação; e o nível teórico, que vai tratar da formação e seus processos. Também:

A Pesquisa-formação se situa na corrente de uma metodologia de

compromisso dos pesquisadores numa prática de mudança individual ou coletiva, que inclui um conjunto de atividades extremamente variadas, seja do ponto de vista dos campos de operação, seja, enfim, do ponto de vista dos objetivos de transformação (JOSSO, 2010a, p.101).

Por essa razão, os processos formativos-investigativos são um caminhar, inicialmente, consigo mesmo; nas palavras de Josso: é um “caminhar para si” (JOSSO, 2010a); e esse caminhar é visto como uma possibilidade de auto(trans)formar-se, no caso, os professores/as que são os(as) interlocutores(as)-coautores(as) da pesquisa, e a própria pesquisadora-coordenadora.

Nesta perspectiva, a formação do sujeito é concebida como sucessão de transformação de suas qualidades socioculturais e a pesquisa é entendida como a realização de atividades transformadoras da subjetividade do sujeito aprendente e cognoscente. É, portanto, igualmente o sujeito da pesquisa e o sujeito cognoscente que estão em formação (JOSSO, 2010a, p. 19).

A proposta da Pesquisa-formação integra a proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos, posto que os movimentos dão dinamicidade aos processos internos, mas também e fundamentalmente, na inter-relação com os outros(as). Com isso, “[...] a mudança oferecida no quadro de uma Pesquisa-formação é uma transformação do sujeito aprendente pela tomada de consciência de que ele é e foi sujeito de suas transformações” (JOSSO, 2010a, p. 125), ou melhor, suas auto(trans)formações.

A partir da tomada de consciência do(a) sujeito, ele(a) é capaz de transformar a si mesmo(a) e a própria realidade, esse processo não se dá exclusivamente aos sujeitos da pesquisa, mas sim, se arquiteta com todos(as) os(as) interlocutores(as) que contribuem cooperativamente na investigação, tanto os(as) coautores(as) como o(a) pesquisador(a) que se colocam a caminhar lado a lado, na busca por suas auto(trans)formações.

Essa dialética entre práticas individuais e atividades interativas constitui a problemática fundamental de uma formação intelectual, ao longo da qual o pesquisador se institui como sujeito ao mesmo tempo autônomo e interdependente, assumindo a responsabilidade de seu processo de conhecimento no seio de uma coletividade, negociando sua contribuição e o sentido que ele lhe dá (JOSSO, 2010a, p. 32).

A pesquisa torna-se um projeto de formação coletivo e cooperativo que se estabelece com os outros e as outras, contribuindo “[...] para a constituição de um sujeito que trabalha para a consciência de si e do seu meio, bem como para a qualidade de sua presença no mundo” (JOSSO, 2010b, p. 27).

O ser humano é inconcluso que luta pela liberdade de expressar seus pensamentos, suas emoções e suas vivências. A pesquisa foi organizada com a finalidade de possibilitar a expansão dos sentidos e dos significados das práticas de enfrentamento ao fenômeno *bullying* produzido pelos atores que participam do cotidiano escolar.

Os contos e as histórias da nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida. As experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida. (JOSSO, 2010b, p. 40).

Com isso, as experiências acumuladas ao longo do tempo, além das tensões dialéticas de cada um, fazem emergir as recordações, com questionamentos, que auxiliam a trazer à tona os conhecimentos prévios sobre a temática, bem como os sentidos produzidos no espaço escolar, “[...] esse modo de reconsiderar o que foi experiência oferece a oportunidade de uma tomada de consciência” (JOSSO, 2010b, p. 41).

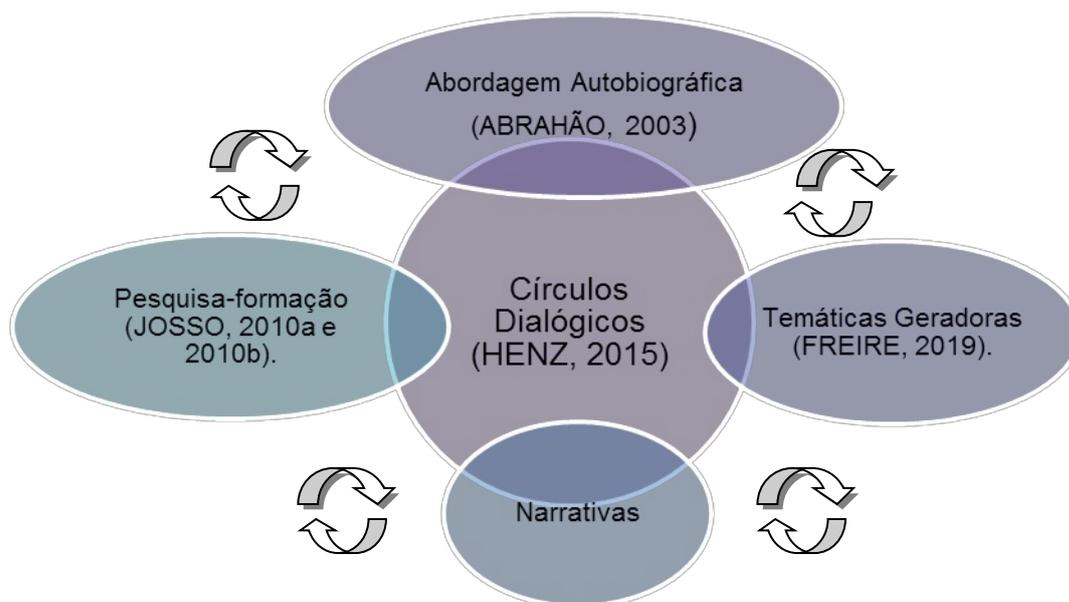
Nesse sentido, atendendo às condições da Pesquisa, lançamos o convite para o corpo docente e pedagógico da escola, enfatizando que para participar desta era necessária a adesão voluntária, o engajamento de todos, e a (co)rresponsabilidade em prol das ações da referida investigação. Nessa ótica, esses profissionais possuem competências diferentes e complementares que contribuíram no processo de investigação e de formação, pois colocaram seus posicionamentos e suas compreensões sobre essas práticas, propiciando a produção de conhecimento e o desenvolvimento profissional, conforme evidenciam.

Para tanto, buscou-se possibilitar aos envolvidos o conhecimento no processo de investigação acerca da temática abordada, bem como a elaboração de estratégias para a realização da proposta desta Dissertação.

Abrangendo essa perspectiva, os sujeitos colaborativos da pesquisa foram sete (07) educadores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental em uma

escola municipal de Alegrete/RS. Os dados coletados *a priori* possibilitaram a problematização inicial frente aos sujeitos da pesquisa.

Figura 1- Desenho da pesquisa



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2019).

Sendo assim, a partir do levantamento de informações, bem como no estudo a respeito do fenômeno do *bullying* nas escolas, emergiu a necessidade de se conhecer *in loco* o meio, os sujeitos e as narrativas dos envolvidos.

As narrativas de formação permitem distinguir: experiências coletivamente partilhadas em nossas convivências socioculturais e experiências individuais; experiências únicas e experiências em série. A experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural, isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais. A experiência nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo. (JOSSO, 2010b, p. 49).

Dessa forma, os sujeitos da pesquisa foram convidados a participar da construção de grupos de diálogos conceituados a partir dos estudos dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos (HENZ, 2015), sendo intitulados como: **“Diálogos: interlocuções sobre a produção de sentido ao fenômeno *Bullying* no cotidiano escolar.”** Os grupos foram organizados em cinco (05)

encontros que se deram durante as reuniões pedagógicas da escola, otimizando, assim, este espaço-tempo de formação permanente. Os grupos foram constituídos pelos educadores, interlocutores – coautores da pesquisa e neles foi abordado a temática de pesquisa e a partir de suas interpretações sobre o fenômeno *bullying* e das temáticas geradoras que foram emergindo, uma vez que:

Esta investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. Esta é a razão pela qual, (em coerência ainda com a finalidade libertadora da educação dialógica) não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito. O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (FREIRE, 2019, p. 121-122).

O questionário inicial, os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos foram utilizados a fim de considerar as experiências e percepções dos educadores acerca da temática abordada, buscando realizar uma análise aprofundada a partir das falas dos sujeitos, tendo em vista a interação entre todos.

[...] ao refletirem sobre a sua própria prática, buscam evidenciar as contribuições desses diálogos cooperativos na sua auto(trans) formação permanente. Além disso, nesses momentos todos compartilham as vivências e práticas educativas escolares, a fim de (re) significá-las. (TONIOLO; HENZ, 2015, p. 32).

Desta forma, os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos delineiam-se como um percurso metodológico baseado na reciprocidade de consciência. A narrativa, nesta pesquisa, é considerada instrumento de transformação, por criar espaços dialógicos, que possibilitam aos participantes o questionamento, a crítica e a reflexão, levando – os a refletirem e a repensarem os sentidos e os significados das suas práticas, a partir da compreensão histórica e cultural do fenômeno *bullying*.

Ela indica assim um dos caminhos para que o sujeito oriente, com lucidez, as próprias aprendizagens e seu processo de formação. Se a aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber – fazer e dos conhecimentos, o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz

de transformação. (JOSSO, 2010a, p. 39).

Também é resultado considerarmos o desenvolvimento das práticas de enfrentamento no intuito de organizar ou de planejar o pensamento e a ação, ou seja, um instrumento que traz dentro dele o próprio resultado, o resultado da conscientização.

Importante salientar que ao pesquisar o cotidiano, apenas um fragmento limitado da realidade constitui de cada vez objeto de compreensão, visto que seria ilusório acessar a totalidade da realidade, em que o conhecimento do micro contribui para o conhecimento macro. (GALVÃO, 2004).

Portanto, diante deste desafio de entrelaçar o *Bullying*, as Políticas Públicas, as Práticas Escolares e o Cotidiano Escolar, faz-se necessário transitar entre cenas, cenários do ambiente escolar e dados estatísticos alarmantes; números, que crescem de forma vertiginosa e notícias aterrorizantes de violência, que devastam o dia a dia das escolas.

Notícias estas que nos fazem rememorar o passado, tentando entender o presente, (re)vivendo algumas dores e feridas as quais não cicatrizaram. Esta Dissertação de Mestrado nasce justamente do encontro entre problemas antigos que continuam atuais, assombrando o cotidiano escolar em que crianças e adolescentes sofrem diariamente algum tipo de violência, principalmente o *bullying*.

2.2 INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS E CONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS.

Os dados iniciais da pesquisa foram produzidos a partir da aplicação de um questionário (APÊNDICE A). As questões abertas e fechadas possibilitaram que os colaboradores respondessem livremente, contemplando uma investigação mais precisa. A partir das respostas e informações obtidas no questionário, foi proposta a construção de um grupo de diálogos fundamentado no referencial de pesquisa dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos (HENZ, 2015).

Durante os encontros do grupo, foram abordadas temáticas destacadas nas respostas do questionário, assim como, temas geradores que

foram surgindo ao longo dos Círculos. Foram realizados cinco encontros, que aconteceram semanalmente com duração de aproximadamente uma hora e meia. Os diálogos se efetivaram a partir dos aportes teóricos, metodológicos e legais que fundamentam sua interlocução com o ensino. As interações foram registradas por meio de gravação de áudio e anotações. Com o propósito de não deixar que aspectos importantes pudessem passar despercebidos, a cada encontro a coordenadora pedagógica se responsabilizou em registrar os pontos mais importantes em ata.

A dinâmica dos encontros possibilitou que os colaboradores da pesquisa se reconhecessem como construtores do conhecimento na medida em que foram provocados a sentir e falar sobre si e sobre a realidade em que atuam. Em alguns momentos houve divergências e discussões que partiram das perspectivas opostas entre os educadores. Os questionamentos e as reflexões por meio da palavra provocaram as memórias, capacidades, saberes, atitudes, valores e concepções de cada educador e do grupo como um todo, resultando em um movimento de conscientização e desafio.

Com o intuito de compreender e interpretar este processo de construção dialógica, caracterizei-me como pesquisador(a)-coordenador(a) dos encontros. Os “Círculos Dialógicos Investigativo-formativos” delinearão-se como um percurso pedagógico e político baseado na reciprocidade de consciência, pois ao refletirem sobre a sua prática e o seu ambiente de trabalho, os colaboradores buscaram evidenciar as contribuições dos diálogos cooperativos “na sua auto(trans)formação permanente” (TONIOLO; HENZ, 2015. p. 32). Além disso, todos compartilharam as vivências e práticas educativas escolares a fim de (re) significá-las.

Os encontros foram realizados nos dias: 23/05/2019, 30/05/2019, 06/06/2019, 13/06/2019 e 04/07/2019 e ocorreram da seguinte maneira:

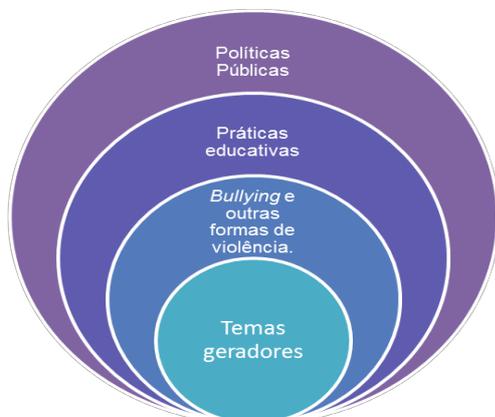
Quadro 1 – Sistematização dos encontros

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	TEMA	OBJETIVOS
1º Encontro - Escuta Sensível e Olhar Aguçado (23/05/2019)	Apresentação da pesquisa e negociações das atribuições. Vivenciar uma experiência concreta de compartilhamento de sentimentos, de percepções, e de opiniões.	Sensibilizar os professores a se sentirem provocados(as) a imergir na temática da pesquisa, resgatando as experiências. Apresentação da pesquisa.
2º Encontro - (30/05/2019)	Vivenciar uma experiência concreta de compartilhamento de sentimentos, de percepções, e de opiniões.	Sensibilizar os professores a se sentirem provocados(as) a imergir na temática da pesquisa, resgatando as experiências.
3º Encontro – (06/06/2019)	Vivenciar uma experiência concreta de compartilhamento de sentimentos, de percepções, e de opiniões.	Sensibilizar os professores a se sentirem provocados(as) a imergir na temática da pesquisa, resgatando as experiências.
4º Encontro – Diálogos – Problematizadores (13/06/2019)	Sentidos e significados do fenômeno <i>bullying</i> e outras formas de violência. Sentidos e significados das Políticas Públicas e Práticas Escolares.	Identificar o conceito de <i>bullying</i> . Retomar os sentidos produzidos pelos colaboradores da pesquisa sobre violência e sobre <i>bullying</i> com o objetivo de expandir tais significações. Retomar o sentido e a importância das Políticas Públicas.
5º Encontro – Conscientização (04/07/2019)	Sentidos e significados das práticas de enfrentamento ao <i>bullying</i>	Discutir as significações das práticas de enfrentamento ao <i>bullying</i> desenvolvidas. Desvelar o que está por trás do discurso dos colaboradores, diante do enfrentamento ao <i>bullying</i> no cotidiano escolar, assim como expandir os sentidos e os significados das suas práticas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

A partir dos encontros a organização dos Temas Geradores deu-se com as narrativas produzidas nos Círculos Dialógicos. Na Figura 2 trazemos uma ilustração para representar essas temáticas.

Figura 2 - Temáticas Geradoras que emergiram nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019), a partir da dinamização das temáticas que emergiram nos Círculos Dialógicos com os(as) coautores(as).

Nos três primeiros encontros o objetivo foi sensibilizar os professores/as a se sentirem provocados/as a adentrar na temática da pesquisa, resgatando as suas vivências/experiências, assim como o despertar para a sensibilidade da escuta sensível e do olhar aguçado. Nos dois últimos foram feitos a partir dos temas que surgiram durante a realização dos primeiros círculos.

2.3 OS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS

Os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa *Dialogus* – educação e humanização com Paulo Freire, embora tenham sido registrados junto à base do CNPq em 2011, desde 2007 vêm trabalhando com a formação permanente de professores, desenvolvendo uma proposta epistemológico-política de pesquisa-formação por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

A proposta epistemológico-política de pesquisa dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos foi inspirada na metodologia dos Círculos de Cultura de Freire (2019), com objetivo de:

[...] desafiar os professores e as professoras a assumirem a autoria dos seus processos de (re)construção de conhecimentos e de autoformação,

visando a transformação de si na mesma dialeticidade que se tornam coautores(as) da transformação dos outros e das outras durante os processos interformativos, transformando suas práxis e a realidade dos contextos educacionais e sociais. Essa trama de dimensões se configura como auto(trans)formação permanente, que tem como premissa a condição ontológica de inacabamento do humano, havendo sempre possibilidade de Ser Mais. (ANDRADE, 2019, p. 50).

A metodologia utilizada, tanto nos Círculos de Cultura, quanto nos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos apresenta-se de forma flexível, podendo ser pensada e adequada de acordo com as necessidades dos sujeitos envolvidos e do contexto escolar, buscando sempre a emancipação de todos. Durante os encontros “[...] buscamos encorajar os profissionais a refletirem sobre si mesmos e sobre suas práticas, para que possam despertar nos estudantes sentimentos e desejos de humanização e cidadania” (HENZ, 2014, p.17).

Os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos estão alicerçados em uma abordagem qualitativa, que busca compreender a complexidade dos fenômenos da vida humana. Os sujeitos dialogam, refletem acerca dos aspectos da vida social, trabalhando a partir das temáticas que emergem de seu cotidiano profissional e social. Os encontros ocorreram na escola Municipal de Educação Básica Fernando Ferrari de Alegrete/RS baseados na proposta epistemológico-política de pesquisa dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, possibilitaram aos educadores o reconhecimento da sua singularidade através do diálogo e da reflexão a respeito da sua prática pedagógica. O diálogo é entendido, nesse caso, como:

[...] uma relação horizontal A com B. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, [...] se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 2011, p. 141).

Por isso, a palavra torna-se *práxis* social comprometida com o processo de humanização, em que a ação e a reflexão constituem-se de modo dialético. Assim, cada sujeito envolvido ocupa um “lugar único e singular” e participa ativamente como coauto⁵ da pesquisa, desse modo, têm a possibilidade de compartilhar saberes em um processo de construção

⁵ O termo foi criado pelo grupo de pesquisa *Dialogus – educação e humanização com Paulo Freire*, pois o entendimento é que não exista um autor único, todos os sujeitos envolvidos participam dialogicamente.

colaborativa e auto(trans)formativa do conhecimento (HENZ, 2003, p. 24). Cada participante:

[...] é único e singular, sempre convidado a 'dizer a sua palavra', por meio de uma construção cooperativa, intersubjetiva do conhecimento e da reflexão [...] Os questionamentos e as reflexões dialógicas abrangem não só a prática, mas também as memórias, histórias, capacidades, saberes, atitudes, sensibilidades, valores e concepções de cada professor ou professora e do grupo como um todo, em um permanente movimento de conscientização e desafio para tentar o novo que transforma. (HENZ, 2015, p. 21).

A dinâmica dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos divide-se em oito movimentos: (i) *escuta sensível/olhar aguçado*; (ii) *descoberta do inacabamento*; (iii) *emersão das temáticas*; (iv) *diálogos problematizadores*, (v) *distanciamento/desvelamento da realidade*; (vi) *registro re-criativo*; (vii) *auto(trans)formação* e (viii) *conscientização*. É importante destacar que os movimentos não ocorrem linearmente ou de forma engessada, pois todos estão interligados e conectados. Partindo desta perspectiva, os movimentos vivenciados nos Círculos estão imbricados uns aos outros como uma espiral.

Figura 3- Desenho dos movimentos dos Círculos Dialógicos Investivativo-formativos:



Fonte: Henz; Freitas (2015).

A pesquisa de auto(trans)formação proporciona que algo novo aconteça no espaço investigativo, porque permite a problematização dessa temática no espaço pesquisado, para que possa ser compreendido melhor, através da construção de

conhecimento de forma cooperativa e comprometida. Durante a realização dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos para que se concretizem com coerência emancipatória e alcancem a sua finalidade como pesquisa acadêmica, algumas premissas precisam ser consideradas, conforme aponta Henz, Freitas e Silveira (2018, p. 8):

- reconhecer-se inacabado e em permanente processo de busca por conhecimento e por *ser mais*;
- assumir-se como autor, sentindo-se livre para *dizer a sua palavra*;
- estar envolvido na pesquisa não com a intenção de encontrar respostas prontas ou absolutas, mas de refazer perguntas;
- estar aberto ao diálogo com os diferentes em todo o processo da pesquisa;
- estar disposto a ler criticamente seu contexto e suas ações, mesmo que esta leitura seja inicialmente apenas introspectiva;
- saber escutar as diferentes formas de linguagem, desenvolvendo a escuta sensível e o olhar aguçado ao outro, para que o diálogo aconteça;
- sentir-se pertencente ao contexto e comprometido com ele;
- comprometer-se eticamente com a outredade de cada participante, mantendo o sigilo sobre as narrativas compartilhadas no grupo.

Essas premissas contribuem para que aconteçam movimentos metodológicos que aparecerão no momento da realização dos círculos, onde cada participante vivencia diferentes movimentos, em momentos singulares, de acordo com o seu processo de reflexão e de auto(trans)formação. Os movimentos dos círculos dialógicos não ocorrem linearmente, mas sim dentro da processualidade dialética de uma espiral.

No **primeiro movimento**, a intenção é que os coautores vivenciem experiências concretas de compartilhamento, crenças e opiniões, a partir das problematizações apontadas pelo grupo. A ideia é que o pesquisador/ interlocutor “[...] possa vivenciar uma experiência concreta de compartilhamento de sentimentos, de percepções, de crenças e de opiniões, baseadas na **escuta sensível** e no **olhar aguçado** ao outro, nas buscas pela razão de ser das problematizações apontadas pelo grupo.” (HENZ; FREITAS, 2015, p. 78).

O **segundo movimento** ocorre ao longo dos encontros, quando os coautores se descobrem como seres inacabados e são convidados a refletir sobre o cotidiano da escola e da sala de aula. A partir daí, o pesquisador e os coautores dialogam a respeito das temáticas levantadas pelo grupo, na dinâmica dos círculos, está na capacidade de cada um “[...] se descobrir como **ser**

inacabado e ter, conseqüentemente, a progressiva consciência de que, como humanos, estamos em permanente processo de busca e auto(trans)formação.” (HENZ; FREITAS, 2015, p. 79). Sendo assim, os sujeitos da pesquisa serão “desafiados a refletir sobre o cotidiano da escola e da sala de aula em vistas repensar e melhorá-la” (HENZ; FREITAS, p. 79).

O que vai resultando no **terceiro movimento**, quando o pesquisador e os sujeitos da pesquisa dialogam sobre as **temáticas** levantadas “[...] pronunciando o seu *sentir / pensar / agir* [...]” (HENZ; FREITAS, 2015, p. 79). *Emersão e imersão nas temáticas geradoras*: os participantes imergem nas temáticas a partir de seu contexto e com os objetivos da pesquisa, “[...] com possíveis desconstruções de práticas e reconstruções, as quais irão emergindo novamente como temáticas geradoras dos diálogos reflexivos, também com a possibilidade de serem transformadas”. (HENZ; FREITAS; SILVEIRA, 2018, p. 10).

Nessa perspectiva, o **quarto movimento** da dinâmica:

[...] vão construindo os **diálogos-problematizadores**, [...] a fim de mobilizar e potencializar cada um dos participantes a pensar sobre os questionamentos que vão sendo levantados. A partir dessas discussões, novas indagações começam a surgir. Ao indagar, o ser humano mobiliza sua capacidade de fazer opções, de decidir e de escolher e, quando exerce essa capacidade de escolha, não muda totalmente o mundo, mas muda sua posição diante e dentro dele. (HENZ; FREITAS, 2015, p. 79, grifos do autor).

O **Distanciamento/desvelamento** da realidade é o **quinto movimento**, provocado a partir da troca e do contato com o outro para que possa existir o distanciamento da realidade, e seja capaz de ser vista “de fora”, reconhecendo e refletindo sobre o espaço para que então consiga transformá-lo.

O **sexto movimento registro re-criativo** dá-se através do registro individual ou coletivo das experiências vivenciadas, para que seja possível retomar a reflexão sobre as problematizações, nos próximos encontros, em um movimento de ação-reflexão-ação.

Com o objetivo de mobilizar e potencializar cada um dos participantes para refletir sobre os questionamentos que vão sendo levantados pelo grupo. Ao indagar mobilizamos a nossa capacidade de opinar, decidir e escolher. Logo, para que haja mudança, é importante termos consciência a serviço de que e de

quem estamos trabalhando, para que assim, as discussões não caiam no “espontaneísmo e licenciosidade” (FREIRE, 2011, p. 117).

Continuando a caminhada, o **sétimo movimento** da dinâmica dos Círculos, “a **auto(trans)formação** de todos os sujeitos envolvidos” (HENZ; FREITAS, 2015, p. 79). Os coautores têm a possibilidade de vivenciar um processo dialógico de auto(trans)formação permanente, em que ambos compartilham inquietações, desejos, esperanças, alegrias, frustrações, saberes. (HENZ E FREITAS, 2015, p. 79). É neste movimento em espiral, na condição de ser inacabado e na busca pela percepção de sujeitos capazes de mudar a realidade. Desse modo, conforme Henz (2014, p. 88), “[...] a auto(trans)formação permanente de professores se dá por meio de uma circularidade em espiral ascendente proativa, que se movimenta dentro da condição ontológica do inacabamento humano em busca do ‘ser mais’”.⁶

Por fim, no **oitavo movimento**, a **conscientização** cada sujeito vai compreendendo os limites que o rodeia e começa a refletir criticamente sobre sua realidade: “Cada um dos participantes, no seu tempo, vai tomando consciência das situações-limite que os circundam e começam a refletir sobre elas, condição essencial para que o comprometimento humano e com o mundo aconteça.” (HENZ; FREITAS, 2015, p. 80). Pois, “[...] é através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro das possibilidades concretas, fazendo e refazendo a si mesmos” (FREITAS, 2004, p. 147).

Durante os encontros os movimentos feitos a partir da: *escuta sensível/olhar aguçado; descoberta do inacabamento; emersão das temáticas; diálogos problematizadores, distanciamento/desvelamento da realidade; registro re-criativo; auto(trans)formação e conscientização* num “processo permanente de ação – reflexão - ação, e, conseqüentemente, de aprendizagem e de construção mútua, deram o rumo no processo de pesquisa.

Em relação aos oito movimentos, é importante compreender que, além de não estabelecerem uma ordem a ser seguida nem se apresentarem linearmente,

⁶ Para Paulo Freire (2019), Ser Mais é a ontológica e histórica vocação de homens e mulheres que se humanizam uns aos outros num processo dialógico de humanização com o mundo.

⁷ Na concepção freireana, a conscientização é tomar posse da realidade, primeiramente, afastando-se dela para perceber a radicalização utópica que a informa; após para desmitologizá-la, ou seja, para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a reforçar a estrutura da realidade dominante (FREIRE, 2011, p. 33).

eles podem acontecer em tempos, momentos e de muitas formas nos diferentes grupos. Assim, os diálogos se constituem a partir do contexto e da participação dos colaboradores coautores, da qual as narrativas irão emergir das temáticas geradoras.

Assim, à medida que acontecem os encontros, os colaboradores coautores estão em processo de diálogo, de reflexão, de aprendizagem e de (re)construção. Eles são capazes de perceber o seu inacabamento, dialogando conscientizam-se e autotransformam-se. Henz, Freitas e Silveira (2018, p. 12) afirmam que o pesquisador que utiliza a metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos:

[...] é um interlocutor dialógico do processo e não mero observador, alguém que fica “analisando” o que vem ocorrendo, como quem faz uma pesquisa “sobre os outros”. Atua como coordenador dos diálogos, intervindo minimamente nas discussões, mas sempre procurando mediar para que a temática da pesquisa esteja sendo problematizada e os objetivos considerados, evitando a fuga ao tema.

Nesse sentido, o (a) pesquisador(a)-coordenador(a) deve manter o diálogo e a participação do grupo, para que todos possam *dizer a sua palavra*. Conforme Freire (2010, p. 59), “[...] dizer a palavra, em seu sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar.” Com isso, o grupo participa ativamente da pesquisa, construindo conhecimentos e práticas que poderão intervir em sua realidade.

Para abranger estes aspectos, a pesquisa foi realizada com sete professores/as dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Alegrete/RS. Foram realizados cinco encontros com um grupo de diálogo sob a perspectiva dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos. Os círculos foram organizados verticalmente a partir de cada objetivo específico da pesquisa e articulados horizontalmente pelo objetivo geral. Os grupos foram gravados integralmente com a autorização de todos os sujeitos e posteriormente transcritos para a análise das falas, pois “[...] a transcrição é um momento de grande relevância para o pesquisador-líder, pois é fundamental considerar o diálogo e não as falas soltas, bem como considerar as demais formas de linguagem”. (HENZ; FREITAS; SILVEIRA, 2018, p. 16). Estas formas de registros tiveram como enfoque o olhar e a escuta sensível de cada um sobre a ação colaborativa do grupo.

A organização dos encontros foi fundamentada com base nos objetivos da

pesquisa. Assim, apresentamos a proposta e a modalidade da pesquisa adotada, analisamos os sentidos e os significados das práticas de enfrentamento ao *bullying*, compreendemos as teorias, os valores, as ideias, as ideologias que fundamentam o pensar e o agir dos colaboradores perante suas práticas e os sentidos e os significados da problemática apresentada com três atitudes indispensáveis à dinâmica: abertura *para si, para outrem e para o meio* (JOSSO, 2010a).

Ao trabalhar com metodologia e fonte (auto)biográficas, o pesquisador adentra “[...] uma realidade social multifacetária, complexa, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e interrelacionado, em que as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento” (ABRAHÃO, 2003, p. 80). Desse modo, a pesquisa (auto)biográfica utiliza-se de diversas fontes como: narrativas, história oral, diários, fotos, vídeos, filmes, documentos, memoriais, sobretudo utiliza-se da memória, como componente essencial do narrador “[...] com que o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de determinado objeto de estudo” (ABRAHÃO, 2003, p. 80). É a partir deste movimento, de rememorar, que o narrador tem a possibilidade de (re)construir sua subjetividade, ressignificar sua vida e suas construções pessoais e profissionais que envolvem a sua trajetória em um constante processo de conhecimento de si próprio “[...] trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados” (ABRAHÃO, 2003, p. 80). A rememoração é um componente fundamental para o/no trabalho do pesquisador, com base nesse processo o pesquisador pode interpretar e compreender os elementos importantes para a análise das narrativas dentro do processo de investigação (ABRAHÃO, 2003, p. 80). Sendo assim, o mais importante são as experiências de vida dos sujeitos e os sentidos singulares que expressam por meio das narrativas.

2.4 CONTEXTO ESCOLAR E OS INTERLOCUTEORES – COAUTORES DA PESQUISA

A pesquisa em educação requer estudos e reflexões a respeito das ações exercidas no ambiente escolar, portanto (re)pensar sobre o que se faz requer um movimento entre a exterioridade e interioridade do processo educativo. Para a

realização desta pesquisa, foi necessário um estudo sobre os elementos que constituem a historicidade da escola e suas concepções teóricas, práticas e metodológicas.

A Escola Municipal de Educação Básica Fernando Ferrari iniciou seu funcionamento no ano de 1969, no Bairro Vera Cruz, na cidade de Alegrete/RS, sendo depois transferida para o Bairro Capão do Angico. A Escola ficou regularmente instituída a partir do Decreto de Criação nº 39/74, de 27 de agosto de 1974, funcionando no Centro Social Urbano, de 1ª a 4ª série⁸.

O prédio da Escola situa-se na Rua Guabiju, nº 81, Bairro Capão do Angico, Alegrete/RS, sendo inaugurado em março de 1988. Em 1991 foi autorizada a implantação do Ensino Fundamental completo, tendo sua primeira turma de concluintes de 8ª série em 2005. Entre os anos de 2006 e 2008 a escola funcionou em uma casa, esquina das ruas Santa Catarina e Ceará devido a obras no antigo prédio, quando ao final de 2008 foi entregue a comunidade o novo prédio da escola, com reformas e duplicação da estrutura (2º piso). Neste mesmo ano ainda, foi aprovada a Sala de Recursos e implantada no ano seguinte, com Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A escola tem como patrono o Deputado Federal Fernando Ferrari, que nasceu no dia 14 de junho de 1921, no então distrito de Santa Maria/RS, hoje São Pedro do Sul/RS. Foi comerciante, servidor público e trabalhou também na lavoura durante certo período de sua infância, bacharel em Direito, contabilista, economista e diplomado em Sociologia. Professor e jornalista, Fernando Ferrari publicou um pequeno romance de caráter social e livros como “Minha Campanha” (1961) e “Escravos da Terra” (1963).

A EMEB Fernando Ferrari tem como filosofia “Conhecer refletindo, para agir com autonomia, responsabilidade e consciência de mundo”. Segundo a escola ela esta proposta está centrada no resgate e promoção da dignidade humana, provocando o educando a ser criativo, ousado, participativo e transformador da realidade.

A escola é pioneira em Alegrete pelo acolhimento à inclusão, atende alunos com deficiência, incluídos em classes regulares, respeitando suas diversidades, primando sempre pela qualidade no ensino e principalmente pelo

⁸ Informação retirada do PPC da Escola.

desenvolvimento global de nossos educandos, através de profissionais que buscam sempre melhor capacitação e disponibilidade de materiais diferenciados.

Em parceria com a Secretaria de Educação é proporcionado o Projeto “Arte na Escola” os alunos têm acesso ao *Ballet* com o objetivo de reconhecer, através dos movimentos do próprio corpo, a importância e o gosto pela dança.

No ano de 2011 a escola foi agraciada com o prêmio Educador Paulo Freire na categoria Formação de Professores com o Projeto do Seminário de Educação que é realizado anualmente. E no ano seguinte uma professora da escola recebeu o prêmio na categoria Práticas Democráticas na Gestão Escolar com o trabalho “Existe uma história para contar”.

No ano de 2014 contou com o Programa Mais Cultura que visava ampliar a inserção de conteúdos artísticos que contemplem a diversidade cultural na vivência escolar, assim como o acesso a diversas formas das linguagens artísticas, através das oficinas de Cinema, Teatro, Artes Visuais e Literatura em parceria com a Cooperativa Alegretense de Teatro, tendo dentre suas produções dois curtas, *Abdução* (premiado no Cinest Santa Maria como melhor roteiro) e *Tempo de Escola*.

A Escola é formada por 26 (vinte e seis) professores, da Educação Infantil ao 9º ano, 09 (nove) funcionários, 06 (seis) auxiliares e 395 (trezentos e noventa e cinco) alunos.

Os alunos são provenientes de diversos bairros: Capão do Angico, Saint Pastous, Favila, Dr. Romário, Santos Dumont, Segabinazzi, Ibirapuitã, Ayrton Senna e Nilo Soares Gonçalves.

A Comunidade Escolar é socioeconomicamente heterogênea, havendo famílias desempregadas, sem estrutura e, em vulnerabilidade social. Com relação à participação dos Pais ou Responsáveis Legais, no cotidiano escolar, a maioria comparece somente quando solicitados, em razão de algum problema disciplinar ou nas entregas das avaliações, contudo alguns participam ativamente da vida escolar de seus filhos, ajudando-os nos estudos e colaborando.

A Escola apresenta algumas dificuldades quanto à falta de espaço físico, mesmo tendo anexos, há carência de especialistas, ausência da família na escola, falta de alguns recursos materiais. Porém, apesar das dificuldades, há um bom relacionamento no ambiente escolar, buscando sempre a melhoria da qualidade de ensino e um local harmonioso.

A Equipe Gestora, o Corpo Docente e os Funcionários, procuram manter-se num ambiente de união e vem trabalhando voltados para a Filosofia da Escola, com responsabilidade, pensando no bem-estar dos alunos e na redução dos índices de reprovação e da evasão escolar.

Há uma boa segurança na Escola, sendo que os profissionais procuram desenvolver seu trabalho da melhor forma possível, sempre preservando a disciplina e segurança da Comunidade, assim como a conservação da parte física da escola. A merenda escolar é servida diariamente com cardápios variados.

A Escola conta com o Círculo de Pais e Mestres, o Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil, que atualmente, estão participativos, devendo haver sempre uma reformulação em seus quadros através de novas eleições para os três segmentos, conforme período previsto em seus respectivos regimentos.

Quanto à questão de como superar as dificuldades diárias, a Comunidade Escolar necessita que haja colaboração e comprometimento de todos os segmentos da Escola, principalmente, das famílias, resgatando a valorização da Educação e do seu quadro efetivo, bem como investimentos por parte da Mantenedora, conforme as necessidades e a realidade da Escola.

Para esta caminhada da pesquisa convidamos alguns interlocutores-coautores e algumas interlocutoras-coautoras, para nos acompanhar, entendendo que “[...] todos os participantes são reconhecidos como sujeitos epistemológicos e caracterizam-se como coautores e construtores de conhecimentos e práticas que sirvam para intervir nos problemas levantados [...]” (HENZ, 2015, p. 19).

Quadro 2 - Colaboradores participantes da pesquisa

Colaboradores⁹	Formação	Pós-graduação	Tempo de docência
Andrea	Matemática	Especialização	12 anos
Beatriz	Letras Port/Ing/Esp	Especialização	14 anos
Carla	Pedagogia	Especialização	15 anos
Daniela	Estudos Sociais - História e Geografia	Especialização	31 anos
Eliane	Pedagogia	Especialização	08 anos
Fernando	Matemática	Graduação	07 anos
Gustavo	História	Especialização	15 anos

Fonte: Sistematização da autora (2019).

Os educadores participantes da pesquisa atuaram como colaboradores frente à problemática apresentada, buscando refletir e analisar a respeito do fenômeno *bullying* no cotidiano escolar e suas implicações na prática educativa e no processo de ensino-aprendizagem. Para Imbernón (2009, p. 41), somente um profissional aberto à reflexão é capaz de “estabelecer estratégias de pensamento, percepção, estímulos e centrar-se na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar informações”. O compromisso transformador da realidade requer a reflexão crítica das ações que os sujeitos estabelecem em seus contextos (FREIRE, 2009). Assim, juntamente com os docentes da EMEB Fernando Ferrari, o diálogo possibilitou a reflexão e também o enfrentamento da problemática apresentada na pesquisa.

⁹ Os nomes dos colaboradores foram trocados para preservar a identidade dos mesmos.

3 CULTURA DO SILENCIAMENTO, *BULLYING* E POLÍTICAS PÚBLICAS: ENTRELAÇAMENTO ENTRE OS ELEMENTOS QUE CONSTITUEM A PESQUISA

Neste capítulo buscamos entrelaçar a cultura do silenciamento, como sendo uma relação de autoritarismo utilizada como forma de manutenção da ordem; *bullying* seu conceito, caracterização, consequência, diferenciação a outras formas de violência, a relação com o cotidiano escolar, as fontes documentais que embasaram a pesquisa, sua historicidade e o entrelaçamento com as leis brasileiras.

3.1 CULTURA DO SILENCIAMENTO

O silêncio não está disponível à visibilidade, não é diretamente observável. Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo de modo fugaz. Ele escorre por entre a trama das falas. (ORLANDI, 2007, s/p)

O conceito de cultura do silêncio construído por Paulo Freire (2011) emerge como resultado pela busca permanente nas razões históricas que levam homens e mulheres a nascer, viver e, acima de tudo, permanecer na condição de oprimido, emudecido, sem que sua voz seja ouvida. Ele considera que a partir da superação deste emudecimento uma possibilidade de tomada de consciência de homens e mulheres como sujeitos do seu próprio destino, fazem as pessoas capazes de transformar o mundo.

Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar. Como tal, não é privilégio de uns poucos que silenciam as maiorias. É exatamente por isso que, numa sociedade de classes, seja fundamental à classe dominante estimular o que vimos chamando de cultura do silêncio, em que as classes dominadas se acham semimudas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser. (FREIRE, 2011, p. 40).

Há, historicamente, uma tática, quase institucionalizada nas escolas para impor o silêncio às crianças, se considerarmos a distribuição da carga horária, a disposição das classes em sala de aula (geralmente, arrumadas em fileiras, um atrás do outro e, preferencialmente em silêncio), a grade curricular engessada, as punições impostas ao mau comportamento: como perda de recreio, perda da aula de informática, entre outros castigos, em que o aluno bom é o aluno que não abre a boca, não questiona, não participa. Fomos e somos educados para aceitar a submissão-imposição dos que, teoricamente, detém o poder daqueles que “sabem

mais”, aprendemos, assim, desde cedo a obedecer e a aceitar que isso é bom quando na verdade há uma “força corrosiva no silêncio” (ORLANDI, 2007, s/p). Em que um dos principais duplicadores deste silenciamento começa ou termina, pela escola. (FLEURI, 2008).

A contar pelos primeiros registros históricos, as crianças eram educadas e cuidadas, pelas famílias, recebendo, assim, uma educação informal. Conforme foram estabelecidas novas exigências para as famílias da classe trabalhadora, as dificuldades aumentaram, sendo resolvidas por instituições existentes desde a Idade Média, conhecidas por asilos, caracterizadas pela função de guarda e voltadas para suprir as necessidades básicas das crianças órfãs, abandonadas, pobres, entre as quais, também, os filhos dessas famílias. (KRAMER, 1992).

Com isso, as crianças deixaram de conviver com os adultos e passaram a ser mantidas à parte, em um tipo de enclausuramento denominado: escola.

A presença incômoda das crianças e adolescentes nas cidades vem de longe, que convívio entre cidade, infância e educação nem sempre foi pacífico. Foi tenso. Tensão que foi ocultada nos sótãos de nossa memória social e pedagógica”. (ARROYO, 2001, p. 08).

A evolução da estrutura denominada escola está interligada a uma evolução do sentimento de infância. Durante muito tempo a escola permaneceu indiferente à distinção de idades, agrupavam-se indistintamente, crianças, jovens e adultos. Somente, no final do século XVIII, início do XIX os educadores compreenderam a particularidade da infância e a necessidade de instituições especiais de educação para a formação moral e social das crianças.

A idade de infância não existiu sempre e, nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com uma sociedade capitalista, urbano- industrial, na medida em que mudaram a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (de adulto) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma situação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade. (KRAMER; LEITE, 1995, p. 19)

Esse acontecimento caracterizou fortemente o século XVIII, deixando em evidência a existência de um mundo próprio e autônomo da infância. Com isso, as instituições que faziam guarda das crianças nos asilos passam a receber a influência

desse pensamento educacional. A educação das crianças pobres, órfãs e filhas de trabalhadores foram amparadas pelos princípios de corrigir, compensar e recuperar sua condição de marginalidade social.

A Escola:

substantivo feminino

1. estabelecimento público ou privado destinado a ensino coletivo;
 2. conjunto de professores, alunos e funcionários de uma escola;
 3. prédio em que a escola está estabelecida;
 4. sistema, doutrina ou tendência estilística ou de pensamento de pessoa ou grupo de pessoas que se notabilizou em algum ramo do saber ou da arte;
 5. conjunto de pessoas que segue um sistema de pensamento, uma doutrina, uma estética etc;
 6. conjunto de certos princípios técnicos e/ou estéticos seguido por artistas; conjunto de conhecimentos; saber;
 7. que serve para transmitir conhecimento, experiência, instrução; experiência vivida; vivência;
 8. conjunto de seguidores, imitadores ou apreciadores;
- Origem: ETIM lat. schōla, ae 'ocupação literária, assunto, matéria; colégio, aula' (Dicionário online Michaelis).

A definição de escola, a partir de uma pesquisa feita no dicionário online, é vista como um estabelecimento criado para que seja oferecida instrução, transmissão de conhecimento e cuidado a crianças, jovens e adultos.

Escola, como espaço-tempo de ensino-aprendizagem, como um lugar de troca e de crescimento, escola de qualidade e gratuita garantida por Lei, oferecida a todos e todas um espaço democrático e de direito, a escola no modelo que conhecemos hoje, como vimos, nem sempre foi assim, ela passou por inúmeras modificações ao longo do tempo.

A escola na maioria das vezes serviu ao interesse imposto pelos que tiveram o poder de decisão dominante, quando as primeiras concepções de escola surgiram, eram voltadas a educação dos “bem-nascidos”, como na escola antiga, usada como instrumento de separação entre os espaços, tempos e ocupações; entre escravos e homens livres, bárbaros e gregos. (LARROSA, 2017).

A escola moderna tentou fazer dessa divisão e exclusão uma passagem para a igualdade, porém não passou de uma promessa. A escola contemporânea surge a partir da 2ª Guerra Mundial, com caráter político e se dá como um mecanismo de ascensão social. “A escola moderna é, essencialmente, um lugar de passagem, uma ponte que leva da barbárie à civilização, da ignorância ao saber, da inferioridade à igualdade” (LARROSA, 2017, p. 183).

Originalmente a *Skholé grega* é separada entre duas experiências distintas sobre o tempo. O tempo dentro e fora da escola. Dentro da escola, é a experiência de quem tem tempo livre, tempo para aprender, tempo de lazer e tempo para perder. Fora da escola, é a experiência do tempo produtivo, aplica-se o tempo em função do que pode obter a partir dessa experiência.

Atualmente, quase tudo que se faz na escola, se faz por causa do que se pode obter fora dela, ou seja, a escola está preparando o aluno para um futuro de possibilidades tanto na universidade quanto para o mercado de trabalho.

Para Paulo Freire, aprender é um ato revolucionário, para ele o conhecimento deve ser contextualizado conforme a realidade dos educandos, não apenas um ato mecânico e descontextualizado de transmissão de conhecimento. A ideia é que a leitura da palavra proporcione uma leitura crítica do mundo.

A escola para Freire deve ser um ambiente favorável à aprendizagem significativa, em que as relações entre alunos-professores aconteçam a partir da valorização do diálogo, da curiosidade, do estímulo à descoberta. Paulo Freire acreditava que a educação é um processo humanizante, político, social e histórico. Para ele nem a escola nem os professores detêm o conhecimento, os educandos possuem experiências anteriores a sala de aula, conhecimentos esses que não podem e não devem ser ignorados. Freire (2019) afirma que um ensino-aprendizagem significativo e eficaz está baseado na construção do caráter, no reconhecimento dos valores de cada sujeito, na motivação e parceria entre educador e educando.

[...] a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicista compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. [...] Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente (FREIRE, 2005, p. 77-78).

Considerando a escola como um lugar plural, heterogêneo, de encontro de gentes, de gerações; como um espaço-tempo de formação; é também um lugar alegre, devendo ser repleto de vida (ou não). Não podemos pensar na escola

apenas como um espaço físico, com salas, muros, grade curricular, conteúdos; a escola é essencialmente um lugar, um lugar de gente. A escola pode ser um espaço acolhedor (ou deveria ser) ou um espaço excludente, dependendo da forma como somos, pensamos e agimos dentro dela, a forma como os professores compreendem a historicidade de cada um, como sujeito pertencente a um contexto sócio – histórico e cultural distinto é primordial.

Ao refletir sobre a escola, a forma de sentir e pensar sobre ela, é preciso que nos questionemos: que marcas os professores e a escola estão deixando em crianças e jovens que ali passam grande parte das suas vidas. A escola está apoiada em um processo humanizador ou desumanizador? Ela baseia-se e educa considerando os direitos humanos? Ela está preparada para resolver os conflitos gerados internamente? E os externos? Até que ponto a escola e os professores escutam as suas crianças? Será que eles realmente querem escutar a voz e o que estas crianças têm a dizer?

Há escolas que contribuem efetivamente para a formação de cidadãos e a prevenção da violência, enquanto outras, por não assumirem sua missão ou não atuarem de forma consistente e continuada terminam se tornando mais uma peça no quebra-cabeças da exclusão, violência e marginalização. (MILANI, 2003, p. 42).

A escola deve ser um espaço de diálogo, reflexão, auto(trans)formação e espaço de escuta destas crianças e jovens.

Aprender a importância da escuta e do diálogo na escola, com crianças, adolescentes, jovens e adultos, requer que o professor – ou o futuro professor – eduque seu olhar e se sensibilize para este processo de escuta. (GOELZER; OLIVEIRA; SANTOS, 2015, p. 57).

Infelizmente, muitos professores encaram a escola como sendo única e exclusivamente lugar de transmitir conteúdos, esquecendo seu lado humano. Esta triste realidade faz com que muitas crianças e adolescentes continuem silenciados dentro das escolas, ou para se defender, se preservar ou simplesmente sobreviver (FREIRE, 2011). Não tão evidente quanto o silenciamento da palavra, existe o “silêncio da mente”. Pela sistemática repetição da repressão sofrida e por serem condicionados a apenas reproduzir o que os outros pensam e falam, os educandos perdem a capacidade de pensar e, com isso passam a defender e acreditar que os saberes dos que “pensam” são absolutos e incontestáveis.

Sendo assim, começam por acreditar que existem os que “sabem” e os que “não sabem”, gerando uma atitude de passividade frente ao conhecimento e ao ato de aprender. Essa postura gera outro tipo de silêncio: o “silêncio da vontade”, ou seja, a vontade de decidir, criar, ser agente de suas próprias escolhas e exercer sua autonomia. O “silêncio da ação”, desencadeado pelos demais, dificulta que cada um se constitua como sujeito atuante, como sujeito que pensa, que se posiciona, criando suas próprias ideias. (FLEURI, 2008).

Um sujeito, que seja capaz de interagir com os demais, que tenha coragem de dizer a sua palavra sem medo de sofrer represálias, que tenha coragem de assumir-se como ser detentor de saberes e conhecimentos e que, principalmente tenha coragem de efetivar seus princípios em ações concretas. Os educandos, silenciados em suas mais diferentes formas de manifestações, têm dificuldade de expor seus medos, sentimentos, anseios, dores, etc. Esses podem ser alguns reflexos da cultura do silenciamento que acaba se replicando em diferentes espaços educativos, principalmente no espaço escolar por meio das ações, de alguns educadores.

Observamos, também, na constituição dos processos formativos docentes e no exercício da docência uma “[.] grande deficiência na aprendizagem dos processos de sensibilidade ao contexto e relações afetivas [...]”. (HENZ, 2007, p. 249). Deste modo, habita no imaginário de alguns docentes, concepções que podemos perceber na narrativa de um dos professores participantes da pesquisa: *“As leis nos impedem de fazer muitas coisas”*; *“Estamos perdendo o domínio, não se pode mostrar os dentes”*; ou ainda: *“Se a gente deixar os alunos falarem eles tomam conta e a aula vira uma bagunça”*; *“Não se pode mais chamar um idiota de idiota. Eles precisam saber que são idiotas”*; *“Precisamos vencer os conteúdos previstos”*.

Os professores temem perder o “domínio e a autoridade” em sala de aula, isso faz com que eles se afastem do mundo vivido por seus alunos. Esses professores preocupados com suas “ensinagens”, acabam impossibilitando o diálogo, e outras aprendizagens (que não estão nas grades curriculares) terminam ficando relegadas a um segundo plano ou, simplesmente, não existindo, pois a elas atribuem-se nenhuma importância, aprendizagens, estas que são tão importantes, mas tão pouco trabalhadas pelos educadores nas escolas e universidades. Como aprender, sobre:

[...] o convívio social, a ética, a cultura, as identidades, os valores da cidade, do trabalho, da cidadania, as relações sociais de produção, os direitos, o caráter, as condutas, a integridade moral, a consciência política, os papéis sociais, os conceitos e preconceitos, o destino humano, as relações entre os seres humanos, entre os iguais e os diversos, o universo simbólico, a interação simbólica com os outros, nossa condição espacial e temporal, nossa memória coletiva e herança cultural, o cultivo do raciocínio, o aprender a aprender, aprender a sentir, a ser... Esses conteúdos sempre fizeram parte da humana docência, da pesquisa, da curiosidade, da problematização. Nunca foram fechados em grades, nem se prestam a ser disciplinados em disciplinas (ARROYO, 2002, p. 75).

Diante do silenciamento dessas aprendizagens, como romper a cultura do silenciamento imposta e conservada pela escola? Como construir relações dialógicas no espaço escolar? Como pensar em relações dialógicas, enquanto premiam-se os que conseguem manter a “ordem e a disciplina”, mesmo agindo muitas vezes de maneira autoritária? Como falar de aprendizagens enquanto só se preocupa com “ensinagens”, tanto nas ações dos educadores quanto nos seus processos formativos?

Atreveria a dizer que uma das possíveis formas de se romper com o silenciamento, que as palavras ditas se transformem mais do que palavras soltas - em ações concretas e realizáveis. Que os princípios, elementos importantes que fundamentam e orientam as concepções e ações docentes, orientem para a efetivação de uma prática séria, comprometida, amorosa e dialógica. É dar voz aos professores, é permitir que através da escuta sensível ele seja capaz de transformar a sua realidade. Dar voz ao professor é dar voz ao aluno. Somente com a transformação das estruturas dominadas se faz possível dizer a sua palavra. “É através desta transformação radical que se pode superar a cultura do silêncio.” (FREIRE, 2011, p. 58). Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir e optar.

3.2 VIOLÊNCIA E COTIDIANO ESCOLAR

Violência segundo a Organização Mundial da Saúde (2002) “[...] é a imposição de um grau significativo de dor e sofrimento evitáveis”. A palavra violência sugere uma aproximação com:

[...] violação (em francês, também viol, além de violation), contém dilaceração, despedaçamento, agressão, desordem; alude também a quebra, ruptura de um tabu, de um limiar; ultrapassagem de um limite; transgressão de uma proibição; até a ideia de abuso de um corpo, falta de respeito físico; e leva, dentro dela, a noção de caos.” (ALBORNOZ, 1997, p. 13)

Estamos tão “acostumados” a ouvir, a ler, e a ver cenas e notícias sobre violência que se tornaram “comuns” este tipo de acontecimento em nossa sociedade, na qual “[...] a visibilidade do cotidiano se desvanece (insensível e indiferente) como produto de sua tendencial naturalização” (GENTILI; ALENCAR, 2002, p. 29). Infelizmente está-se diante da banalização da violência e da impunidade, quando nos deparamos com pessoas egoístas, que não são capazes de se colocar no lugar do outro, perdeu-se o espírito solidário, a empatia, em que o medo, a falta de compreensão e a apatia são uma triste realidade, estamos vivenciando uma verdadeira barbárie, em que o individualismo e a competição por *status* de quem é o mais forte, o mais bonito, o mais popular, o que possui mais bens materiais ou *likes* nas redes sociais, tornou-se rotineiro.

Dentro da análise da violência no cotidiano. Loureiro nos fala que:

A violência, em nossos dias, sai da sombra, ou é a própria sombra que aflora, emerge do individual e do social, sem deixar de ser sombra e passa a ser, não se pode negar, um fenômeno real, visível em seus estardalços ou subliminar, subjacente às regras, normas; está em todo lugar; invadiu, ou explodiu nos lares, bares, hospitais, igrejas e as escolas, a ela, não ficaram imunes. (1999, p. 54).

Ocorrendo em qualquer contexto em que pessoas interajam, mas principalmente nas escolas, local em que crianças e jovens deveriam sentir-se seguros, acolhidos, confiantes, encorajados, por vezes se tornam ambientes hostis e violentos. A violência chega a todo tipo de escola, “[...] desde o jardim de infância até a faculdade, pública ou privada, rural ou urbana”. (FANTE; PRUDENTE, 2015, p. 137).

A relação entre escola e violência são múltiplas e dialéticas. A violência intrafamiliar e a violência fora da escola (no bairro) podem ecoar diretamente no contexto escolar. Sabidamente, um ambiente escolar violento é prejudicial, provoca falta às aulas e cancelamento de atividades escolares, o que aumenta muito as chances de repetência e evasão, o que conseqüentemente leva ao fracasso escolar que gera frustração, agressividade e violência. Tanto a delinquência quanto a violência na escola acabam por reduzir o vínculo da criança e/ou adolescente com a mesma. Diversos estudos, entre

eles Rolim (2015), demonstram que estudantes que se evadem da escola, apresentam maiores probabilidades de se engajar em comportamentos de risco e violência.

Esse cenário repercute também sobre os professores e pais, “[...] os quais se sentem insatisfeitos, impotentes e amedrontados por ameaças recebidas de alunos ou pelos riscos de ir e vir ao seu local de trabalho. Os pais de alunos, por sua vez, sentem-se preocupados, pois já não reconhecem na escola um ambiente seguro para seus filhos.” (MILANI, 2003, p. 43).

Todos os dias milhares de crianças e adolescentes sofrem violência, como *bullying*, no ambiente escolar. Esse ato de violência acaba afetando de forma negativa o processo de aprendizagem, a saúde mental e emocional, pois:

Um autor de *bullying* é notadamente mais forte fisicamente, mais esperto, ágil em manobras de articulação da turma para se voltarem contra o alvo e é um provocador permanente. Utiliza-se de sarcasmos e ironias e escolhe a dedo suas vítimas, pelo seu amplo poder de detectar nelas uma ‘falta’ ou uma característica que as façam diferentes e frágeis (TOGNETA; VINHA, 2008, p. 202).

O autor tem a clara intenção de ferir, portanto não é uma simples “brincadeira” ou um conflito corriqueiro entre crianças. A escola que necessariamente deveria ser um espaço seguro, de aprendizagem, cooperação e amizade, acaba por tornar-se um lugar hostil, de sofrimento e medo, violando o seu “direito à integridade física e psicológica e à dignidade humana. Ameaçando o direito à educação, à saúde e à sobrevivência de muitas vítimas”. (FANTE; PEDRA, 2008, p. 9).

Diariamente muitas crianças e adolescentes deixam de frequentar a escola por medo de sofrerem algum tipo de violência, o *bullying* interfere de forma negativa no processo de aprendizagem, de aproveitamento de tempo real que esses alunos deveriam ter na escola, o fracasso escolar, a reprovação e a evasão têm o *bullying* como uma de suas importantes causas. Assim como, adultos com tendência a praticarem assédio moral no local de trabalho, violência doméstica, e como “fator de risco importante para comportamentos antissociais e criminosos” (ROLIM, 2008, p. 10, 28, 48-49).

Crianças e jovens sofrem calados, por medo; “gritam”, pedem socorro no silêncio. Porém, existe certa dificuldade em reconhecer o *bullying*, pois:

[...] as vítimas normalmente sofrem caladas, com medo de expor a situação de repressão e acabam ficando presas a tal violência, acarretando diversas implicações no seu próprio desenvolvimento. Nesse caso, constatamos a ausência da percepção sobre o sofrimento da criança, o que pode reforçar a fragmentação do entendimento do fenômeno (FANTE, 2005, p. 16).

Esse silêncio pode ser uma das causas que dificulta a percepção por parte dos professores pela sutileza em que a violência por vezes ocorre, Fante (2005, p. 29) afirma “[...] que o *bullying* acontece de forma oculta e sutil que passa despercebido ao professor, pois a maioria das agressões acontece longe dos adultos, tornando-se desconhecido aos olhos dos profissionais da escola [...]”. Além desse fenômeno ocorrer, em certas ocasiões, de forma quase imperceptível ao ponto de não se conseguir identificar, enxergar e/ou escutar, essa “percepção” pode ficar prejudicada também, porque os professores estão demasiadamente atarefados, com sobrecarga de trabalho, sofrem com a desvalorização da profissão, baixos salários, sucateamento das escolas e também, por muitas vezes não saberem como lidar com a situação, “fingem” não ver. É melhor um aluno em silêncio do que um aluno que venha a dar “problema”, “[...] a imagem do aluno quietinho, disciplinado, um bonequinho sem voz, muitas vezes, ainda persiste no imaginário docente” (PACHECO, 2008, p. 138).

Lamentavelmente, para alguns professores, aquele aluno “invisível e sem voz”, comportado e submisso é o ideal. A violência dentro da escola e, principalmente o *bullying* causa medo em quem sofre, compromete a saúde mental e psicológica de suas vítimas, que não conseguem se defender, os agressores, por vezes, mobilizam a “[...] opinião dos colegas contra a vítima, através de boatos difamatórios ou apelidos que acentuam alguma característica” (FANTE, 2008, p. 36). Por isso, esses alunos acabam por preferir o silêncio, pois creem que são merecedores da violência sofrida, Tognetta (2005), nos fala das perdas que a vítima de *bullying* sofre ao ter violado a sua integridade, destacando que:

[...] quem agride - o agressor- e quem sofre a agressão estão envolvidos neste embate e na maioria das vezes, um dos grandes envolvidos cujas perdas são mais sentidas é quem sofre o *bullying*, visto que se sente perseguido, humilhado e intimidado (TOGNETTA, 2005, p. 4).

Não podemos “[...] desconsiderar que a violência escolar não é imprevisível. Ela foi construída socialmente e negar-se a compreender o problema pode colaborar para maximizá-la” (INFANGER, 2014, p. 5). Todo ambiente escolar é permeado pelo *bullying*, a escola que não admite, ou desconhece ou não sabe como lidar, pois “[...] o *bullying*

ocorre em todas as escolas: não existe escola onde isso não aconteça” (FANTE; PRUDENTE, 2015, p. 138). O primeiro passo é admitir que a escola é um local passível deste tipo de violência e buscar alternativas de enfrentamento do problema. A “[...] boa escola não é aquela onde o *bullying* necessariamente não ocorre, mas sim a que sabe lidar com a situação, quando ela surge”. (SILVA, 2010, p. 118).

Lamentavelmente estamos vivendo um período em que a violência se torna cada vez mais presente em todas as instituições escolares. “[...] A violência escolar nas últimas décadas adquiriu crescente dimensão em todas as sociedades, o que a torna questão preocupante devido à grande incidência de sua manifestação em todos os níveis de escolaridade.” (FANTE, 2005, p. 20).

Considerando que o ambiente escolar é rico em diversidade e, as manifestações de violência podem ser variadas, assim, expondo a todos e todas as suas consequências, a escola pode acabar se tornando um ambiente de medo e tensão, “[...] a violência na escola é um fenômeno múltiplo e diverso, que assume determinados contornos em consequência de práticas inerentes aos estabelecimentos escolares e ao sistema de ensino, bem como às relações sociais nas escolas” (ABRAMOVAY, 2003, p. 70).

A realidade cotidiana da escola é repleta de diversidade, de alunos, como de outros que fazem parte desta realidade - professores, gestores, funcionários e a comunidade - o preconceito e a violência podem vir associados a esta realidade. A escola é um espaço-tempo de encontro de gentes, de pluralidade, de diversidade. O modo que a vemos e nos relacionamos, está intimamente ligado ao que somos e ao que fomos um dia. A escola pode ser um espaço, tanto acolhedor, quanto excludente. As práticas adotadas falam muito sobre cada um, infelizmente muitos professores ainda reproduzem a forma em que foram educados (HENZ, 2015), quando a sua voz não era ouvida, quando castigos eram corriqueiros, sentiam medo de seus professores, essas relações de poder e de desumanização acabam deixando marcas em suas práticas docente atuais. Até que ponto escutamos nossos alunos? Será que realmente os escutamos? Essa reflexão é oportuna e, também pode ser aplicada aos diferentes lares, onde pais replicam as diferentes formas de violência sofrida ao longo da vida.

“O cotidiano escolar é o conjunto de práticas, relações e situações que ocorrem efetivamente no dia a dia de uma instituição de educação.” (GALVÃO, 2004, p. 28). O cotidiano escolar é permeado, historicamente, por diversos tipos de

conflitos e violência, que surgem no cotidiano das relações, da heterogeneidade que compões a escola, Hannah Arendt (2007, p.16) diz que: “A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer outra pessoa que tenha existido ou venha a existir.” Cada ser é único em sua aparência, etnia, ou cor da pele, religião, conforme Infanger (2014) analisa o problema e afirma que a ocorrência do *bullying* dentro do ambiente escolar, se deve à intolerância diante da diferença que o outro representa, porém ela pondera como importante a análise dos processos sociais que estruturam o espaço escolar.

Ainda que o *bullying* não seja um fenômeno novo, contemporaneamente ele tem se feito cada vez mais presente na vida dos escolares, tornando-se fundamental compreender as engrenagens dos sistemas social e escolar que têm permitido, ou até estimulado, essa conduta (INFANGER, 2014, p. 5).

Conflitos do cotidiano escolar podem constituir uma prática saudável dentro do ambiente escolar, que podem surgir de forma inusitada e descontraída, como aponta Vinyamata:

O conflito é um processo natural da sociedade e um fenômeno necessário para a vida humana, podendo ser um fator positivo para a mudança e o crescimento pessoal ou um fato negativo de destruição, dependendo da forma de regulá-lo. O conflito não é bom, nem mau simplesmente existe. (VINYAMATA, 2005, p. 101).

O conflito, geralmente, “[...] é uma parte normal da vida e, em especial, uma parte normal da vida escolar” (VINYAMATA, 2005, p. 99). Por outro lado, existe o conflito que pode tomar rumos indesejados, “[...] travestidas de crueldade, prepotência e insensatez, ultrapassando em muito os limites suportáveis, que variam de acordo com o grau de tolerância de cada indivíduo, e se convertendo em atos de violência.” (FANTE; PEDRA 2008, p. 9).

Como podemos observar o cotidiano da escola é um lugar repleto de diversidade e conflitos, em que: a “Sua não explicitação pode levar à violência” (GALVÃO, 2004. p. 15). De qualquer maneira não podemos aceitar o discurso de que “aqui não tem *bullying*”, “é só uma brincadeira”. Comumente:

[...] diante da violência e dos casos de *bullying*, os procedimentos adotados pelas escolas são as tradicionais formas de coação (e castigo) ao aluno

agressor, como a advertência, a suspensão ou a expulsão (culpabilização do aluno) e a conversa com os pais (culpabilização da família) (PRUDENTE, 2015, p. 161).

A violência nas escolas tornou-se um dos grandes problemas que pais, educadores e toda a sociedade precisam enfrentar. Para combater o *bullying* é necessário, em primeiro lugar, informação, a escola deve promover ações informativas a respeito do que é, como se manifesta e como combater a prática do *bullying* no cotidiano escolar.

3.3 BULLYING: ENTRE A INTIMIDAÇÃO E O MEDO – GRITOS INTELIGÍVEIS QUE ENSURDECEM

O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir. (Paulo Freire, 2000, p. 79).

Embora o *bullying* seja um fenômeno tão antigo quanto à própria escola (SILVA, 2010), o termo *bullying* é relativamente novo. Os primeiros estudos sobre violência nas escolas e suas consequências tiveram início nos anos 70, nos países nórdicos. Em seguida, os estudos espalharam-se pelos países escandinavos, com:

[...] o médico Peter-Paul Heinemann (que foi o primeiro a descrever as condutas violentas do ambiente escolar nos anos de 1972-1973), o psicólogo sueco Anatol Pikas (que aprofundou o assunto, preocupando-se com a prevenção do fenômeno nos anos 1975-1976), o professor finlandês Kjersti Lagerpets e o professor e pesquisador de psicologia da Universidade de Berger, na Noruega, Dan Olweus (PRUDENTE, 2015, p. 111).

Na década de 80, na Noruega, Dan Olweus - o mais influente pesquisador na área desenvolveu um grande estudo sobre o *bullying*. No final do ano de 1982 diante de uma tragédia ocorrida naquele país, a história do *bullying* começou a ser reescrita, quando:

[...] três crianças, com idades entre 10 e 14 anos, haviam se suicidado no norte da Noruega. As investigações do caso apontaram como principal motivação da tragédia as situações de maus-tratos submetidos por seus colegas de escola (SILVA, 2010, p. 111).

Surgiu o que conhecemos hoje como *bullying*. Diante à grande mobilização na época, foi então que o Ministério da Educação daquele país solicitou a Olweus, uma pesquisa e um programa *antibullying*, que posteriormente foi utilizado por muitos outros países. (ROLIM, 2008). O que foi constatado a partir deste grande estudo foi a existência de um fenômeno antigo, que necessitava de tratamento e atenção, já que poderia comprometer o desenvolvimento psicológico das vítimas. Constataram também “[...] que muitos jovens que cometiam suicídio tinham um histórico em comum: eram agredidos física ou psicologicamente durante muito tempo por colegas da escola ou membros da família.” (PRUDENTE, 2015, p. 132).

Seus estudos deram origem a uma campanha nacional *antibullying*, que teve como objetivos: “a) aumentar a conscientização sobre o problema para desfazer mitos e ideias erradas sobre o *bullying*; b) promover apoio e proteção às vítimas contra esse tipo de violência escolar.” (SILVA, 2010, p. 112).

Especialmente na década de 90 houve um intenso trabalho desenvolvido sobre o *bullying* em vários países. No Brasil apenas no final dos anos 90 início dos anos 2000 é que o tema começou a ser discutido, como, por exemplo, a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA), que se dedica a estudar o fenômeno desde 2001. Outros importantes estudos também foram feitos por Fante (2005, 2008, 2015).

Hoje em dia, a maior divulgação do termo e suas consequências se dão através de notícias como o caso recente (28 de setembro de 2018), em que dois meninos, na cidade de Medianeira no Paraná, invadiram a escola e atacaram outros colegas, ambos armados com armas de fogo, faca e bomba de fabricação caseira. Dois meninos ficaram feridos; os invasores alegaram terem sofrido *bullying*.

É normalmente no ambiente escolar que o *bullying* está mais presente, lamentavelmente, este comportamento agressivo entre estudantes é um problema e não pode ser tratado de forma natural ou ignorado pela família, escola e poder público. Existe uma grande necessidade de se refletir acerca da problemática do *bullying* dentro das escolas, tendo em vista sua frequente incidência nesse espaço e como a escola está preparada para evitar e combater os efeitos desse fenômeno.

3.3.1 O fenômeno *bullying* e algumas características

O termo *bullying* pode ser traduzido como o verbo:

[...] *bully* pode ser traduzido como ‘valentão, tirano, brigão’. Em que, *bully*: verbo em inglês que significa tyrannizar, amedrontar, brutalizar, oprimir, e o substantivo *bullying*: o conjunto de atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo (*bully*) ou grupo de indivíduos objetivando intimidar ou agredir outro indivíduo ou grupo de indivíduos incapaz de se defender. (FANTE; PEDRA, 2008, p. 34).

Em outros países *bullying* pode ser traduzido, como:

[...] Na Itália denomina-se “bulismo” ou “prepotenza”, na França “harcèlement quotidièn”, na Espanha “amenaza entre escolares”, “acoso” ou “matonismo”, em Portugal “maus-tratos entre pares”, “coacção”, “provocação” ou “agressão”, na Alemanha “agressionem unter shülern”, no Japão “yjime”. (PRUDENTE, 2015, p. 139).

Embora seja traduzido em outros idiomas, *Bullying* tem “[...] um sentido específico e rico em determinações que desaconselha sua tradução em qualquer outra língua” (ROLIM 2008, p. 8), “[...] o Brasil, assim como, o Estados Unidos, o termo escolhido para tratar do assunto é ‘*bullying*’” (FANTE, 2005, p. 27) uma palavra de origem inglesa que não existe tradução que seja capaz de expressar todas as situações possíveis deste ato de violência que compreende:

[...] todas as atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente, adotada por um ou mais estudante contra outro(s), causando dor, angústia, sendo executada dentro de uma relação desigual de poder. (LOPES NETO, 2005, p. 165).

Bullying é usado para qualificar o comportamento violento praticado no contexto escolar ou fora dele, pode ser definido como “[...] o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão” (FANTE, 2005, p. 24).

O conceito pode ser sintetizado, como:

[...] um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento “bullying”. (FANTE, 2005, p. 28-29)

Portanto, *bullying* é um ato de violência, que pode ser de caráter físico, verbal ou virtual (*Cyberbullying*), podendo ter consequências que vão desde problemas emocionais, de aprendizagem, evasão e fracasso escolar, além de danos físicos, morais e materiais, até atos mais graves, como o suicídio. Ele é caracterizado por atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, praticadas sem motivação e, de forma velada. Encontra-se presente em algumas ações, como:

Colocar apelidos, fazer sofrer, agredir, ofender, discriminar, bater, zoar, excluir, chutar, gozar, isolar, empurrar, ignorar, ferir, sacanear, intimidar, roubar, humilhar, perseguir, assediar, quebrar pertences, aterrorizar, amedrontar, tyrannizar, dominar, etc. (PACHECO, 2008, p. 140).

As variadas formas que o *bullying* pode se manifestar podem ser:

Verbal, insultar, ofender, xingar, fazer gozações, colocar apelidos pejorativos, fazer piadas ofensivas, “zoar”, físico e material, bater, chutar, espancar, empurrar, ferir, beliscar, roubar, furtar ou destruir os pertences das vítimas, atirar objetos contra as vítimas, psicológico e moral, irritar, humilhar e ridicularizar, excluir, isolar, ignorar, desprezar ou fazer pouco caso, discriminar, aterrorizar e ameaçar, chantagear e intimidar, tyrannizar, dominar, perseguir, difamar, passar bilhetes e desenhos entre os colegas de caráter ofensivo, fazer intrigas, fofocas ou mexericos (mais comum entre as meninas), sexual, abusar, violentar, assediar, insinuar. Virtual – *Ciberbullying* (SILVA, 2010, p. 23-24).

Os agressores tendem a escolherem as vítimas que se encontram em desigualdade, geralmente os que sofrem com baixa autoestima, prejudicando mais no desenvolvimento delas, agravando problemas preexistentes. As vítimas podem apresentar problemas psicossomáticos, como:

- Cefaleia; Cansaço crônico; Insônia;
- Dificuldades de concentração;
- Enjoos, diarreia;
- Boca seca, palpitações;
- Alergias, crises asmáticas;
- Sudorese, tremores;
- Tonturas, desmaio;
- Tensão muscular e formigamento. (SILVA, 2010, p. 25):

Esses sintomas separados ou combinados causam um imenso prejuízo e desconforto nas atividades diárias. Outras consequências graves também podem

acometer as vítimas de *bullying*, como:

- Transtorno do pânico
- Fobias (escolar e social)
- Transtorno de ansiedade generalizada (TAG)
- Depressão
- Anorexia e bulimia
- Transtorno obsessivo-compulsivo (TOC)
- Transtorno do estresse pós-traumático (TEPT)
- Suicídio e homicídio (menos frequente). (SILVA, 2010, p. 25).

As crianças e os adolescentes que são vítimas de *bullying* podem apresentar baixo desempenho escolar, infrequência escolar, baixa autoestima, *stress*, medo. Além disso, a probabilidade de se tornarem adultos com comportamentos antissociais e violentos se torna maior. (PRUDENTE, 2015). Esse tipo de violência não é uma piada, não é uma brincadeira e tem que ser levado a sério tanto pela escola quanto pela família.

Com isso, vemos que as consequências causadas pelo *bullying* causam não só sofrimento de ordem psíquica, como também, as mais diferentes formas, inclusive físicas, como, por exemplo, automutilação.

Há um embate entre a intimidação, a prepotência e o abuso de poder e, geralmente são estratégias usadas pelos autores de *bullying* para manter as vítimas sob seu domínio (SILVA, 2010, p. 21), normalmente as vítimas são os menores, os mais jovens os mais vulneráveis. Os agressores escolhem aquelas crianças que consideram “diferentes”, como: minoria étnica, social ou racial, os mais gordinhos, que usam óculos, aqueles que tiram as melhores notas os “cdfs” ou as crianças mais tímidas. Logo, quem está a fim de humilhar ou excluir alguém do grupo não precisa de muito para praticar o *bullying*. O agressor não só humilha as vítimas como também amedronta as testemunhas, principalmente quando elas não sabem o que fazer. “Sua autoestima pode estar tão comprometida que acredita ser merecedor dos maus-tratos sofridos”. (LOPES NETO, 2005, p. 167)

Outro importante ponto é relacionado à popularização das redes sociais e do uso do celular entre crianças e adolescentes, o compartilhamento de mensagens, imagens e vídeos contendo comentários pejorativos e depreciativos que podem se espalhar com uma velocidade inexplicável tornando o *bullying* ainda mais violento, maldoso e perverso fazendo com que o poder desse tipo de agressão seja ampliado ferozmente para além dos muros da escola, o pseudo anonimato faz com que

muitas vezes o agressor não tenha “cara”, pois se esconde atrás de um perfil falso e da certeza da “impunidade”. É chamado de *ciberbullying*, a forma virtual de chamar o *bullying*.

O *bullying* virtual é diferente do *bullying* praticado pessoalmente, como é feito muitas vezes de forma anônima, “[...] qualquer pessoa pode receber conteúdos indesejados, ter seu *e-mail* invadido ou se deparar com montagens de suas fotos no mundo virtual” (FANTE; PEDRA, 2008, p. 68), imagens são compartilhadas com um número expressivo de pessoas, podendo causar danos morais e emocionais. A ausência de limites, a insensatez, a certeza de impunidade e a falta de monitoramento das redes sociais por parte dos pais impulsionam muitas crianças e jovens a sofrer e ter sua vida acadêmica e social comprometida. Surgindo assim, os baixos desempenhos escolares, resistência em ir à escola, evasão ou troca de escola, em casos mais extremos, tentativa ou mesmo o próprio suicídio. (SILVA, 2010).

É preciso escutar as falas como também os silêncios que ressoam nas escolas. As crianças têm o direito a frequentar lugares seguros, onde exista o respeito mútuo, em que todos aceitem o próximo como ele é, com suas características e singularidade de cada um. A escola, local de diversidade e pluralidade, não seja objeto de violência e principalmente onde os adultos assumam a responsabilidade de proteger a integridade física, moral e emocional das crianças. “O comprometimento docente faz-se mister nesse processo que não deve ser pensado em curto prazo, mas sim em espaços de tempo duradouros que contemplem todo um contexto de formação humana.” (PACHECO, 2008, p. 147).

3.3.2 Afinal, tudo é *bullying*?

Silva (2010) e Fante (2008; 2015) nos trazem o *bullying* como sendo um termo empregado para denominar situações em que um indivíduo ou um grupo, **intencionalmente**, age de forma agressiva, repetitiva, sem que a vítima tenha dado motivo aparente, com relações desiguais de poder e força, contra outro(s), colocando-o(s) sob tensão e dominação, resultando em medo, dano e sofrimento.

As ações têm por objetivo ferir, intimidar e inferiorizar, principalmente aqueles que são considerados “diferentes”, seja pelo aspecto físico, psicológico, pela

maneira de ser, de vestir, de falar, de portar, orientação sexual, condição social, religião, etc. É uma violência marcada por preconceito, intolerância, prepotência, falta de empatia, especialmente, contra aqueles que fogem a determinados padrões e comportamentos valorizados socialmente, atingindo, muitas vezes, suas vítimas de modo irremediável.

Por isso, faz-se necessário (re)conhecer o fenômeno, para poder diferenciá-lo das “brincadeiras”, dos conflitos inerentes a idade e outros tipos de violência. Geralmente, as atitudes agressivas dos *bullies** contra suas vítimas podem se configurar em ações diretas ou indiretas, em que o(s) praticante(s) adota(m) diversas formas de maus-tratos, a vítima, inclusive, pode ser alvo de diferentes tipos, sendo mais comuns aqueles que podem ser interpretados como “brincadeiras”, que possam justificar as atitudes do agressor, caso seja descoberto. Conforme o que traz a Lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015, e as escritas de Fante (2008) e Silva (2010), tipifica o *bullying* em:

Quadro 3 – Os diferentes tipos de *bullying*

(Continua)

SOCIAL	SEXUAL
Ignorar Isolar Excluir	Assediar Induzir e/ou abusar Violentar Insinuar
PSICOLÓGICO	MORAL
Irritar Humilhar Perseguir Amedrontar Aterrorizar Intimidar Dominar Manipular Chantagear Infernizar Ignorar Desprezar Tiranizar	Difamar Caluniar Disseminar rumores
VERBAL	VIRTUAL
Insultar Ofender Xingar Apelidar Caçoar Colocar apelido pejorativo Fazer piada	Depreciar Enviar mensagens intrusivas da intimidade Enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social.
FÍSICO	MATERIAL
Socar Chutar Bater Espancar Empurrar Ferir Beliscar Atirar objetos contra a vítima	Furtar Roubar Destruir pertences de outrem

Fonte: Sistematização da autora (2019).

Ao reconhecer que adultos sejam capazes de diferenciar as brincadeiras e os conflitos que ocorrem entre os pares de forma natural, das “brincadeiras”, atitudes agressivas e abusivas; lembremos de que, somente a partir do final da década de 70, início da década de 80 é que estudos começaram a alertar e caracterizar o fenômeno *bullying* e a gravidade desta violência dentro das/nas escolas. As

brincadeiras e os conflitos acontecem naturalmente e fazem parte das relações sociais na escola e fora dela. Porém, quando a “brincadeira” e/ou o conflito têm caráter tendencioso e inconsequente sua aceitação dependerá dos limites de cada um. Eles podem se converter em atitudes agressivas e abusivas, com a intenção de prejudicar e colocar o outro em posição de inferioridade e dominação, assim pode se originar o *bullying*.

Entretanto, para que se possam determinar atitudes de *bullying* na escola, se faz necessário o preenchimento de alguns critérios. É *bullying* quando:

- Há intencionalidade em causar dano;
- Existe continuidade (repetição) das agressões contra a(s) vítima(s);
- Ausência de motivação para os ataques;
- Desequilíbrio nas relações; relações de poder e força entre os envolvidos;
- A vítima é prejudicada (faltas frequentes, baixo rendimento escolar, baixa autoestima, medo, evasão escolar)

Embora o *bullying* muitas vezes possa ser difícil de ser percebido, pois a violência já é tão comum que faz parte da prática cotidiana, como afirma Rolim (2015, p. 111):

As práticas de *bullying*, presentes especialmente nas escolas, são muitas vezes invisíveis para os professores e pais. O cotidiano repetitivo de violações – que compreende desde as ocorrências de furtos, roubos, ameaças e agressões físicas, até as situações comuns de humilhação e de oferta sistemática do isolamento pela maledicência – perfaz como que o “pano de fundo” da escola, sendo raramente percebido em sua dinâmica destrutiva.

Assim, tanto na escola, quanto na família, faz-se imprescindível que os sinais, que a criança ou o adolescente demonstram, possam ser interpretados. Muitas vezes, esses sinais são verdadeiros pedidos de socorro e podem se apresentar em forma de silêncio, agressividade ou passividade.

O silêncio só é rompido quando os alvos sentem que serão ouvidos, respeitados e valorizados. Conscientizar as crianças e adolescentes que o *bullying* é inaceitável e que não será tolerado permite o enfrentamento do problema com mais firmeza, transparência e liberdade. (NETO, 2005, p. 167).

Com isso, a importância de se estar atento a qualquer mudança de

comportamento da criança ou do adolescente, por mais simples que pareça ser os sinais são importantes e podem variar muito, como: problemas de aprendizagem, psicológicos, sexuais, físicos, sociais, dificuldade de relacionamento, pensamento suicida.

Lopes Neto (2005) define tratar-se de um fenômeno social, o qual cada estudante desempenha seu papel como autor (agressor), alvo (vítima), alvo autor (agressor e vítima) e testemunha ou observador. O *bullying* pode ser classificado da seguinte maneira: o que maltrata (agressor), o que sofre (vítima) e o que assiste (espectador/testemunha).

Desse modo, o agressor não só humilha as vítimas como também amedronta as testemunhas, principalmente quando elas não sabem o que fazer. O *bullying* escolar é constituído por protagonistas que podem ser classificados: tanto as crianças ou adolescentes que são **autores/ agressores** de *bullying*. Pode-se afirmar que: estes são os que atacam os mais fracos e por quem não simpatizam; aterrorizam, provocam, manipulam e hostilizam a vítima.

Segundo Fante (2005; 2008; 2015), Prudente (2015) e Silva (2010):

- Podem ser de ambos os gêneros;
- Geralmente é o mais forte, mais velho ou maior fisicamente que suas vítimas;
- Pode ser um agressor ou um grupo de agressores;
- Valem-se da força física ou habilidade psicoemocional;
- Podem ser alunos(as) de grande capacidade de liderança e persuasão;
- Geralmente não aceitam serem contrariados, não sabe lidar com a frustração;
- Falta de empatia.

O **espectador/testemunha** é aquele que presencia as situações de violência, mas não toma atitude. “A maioria dos alunos não se envolve diretamente em atos de *bullying* e geralmente se cala por medo de ser a próxima vítima, por não saberem como agir e por descrerem nas atitudes da escola.” (LOPES NETO, 2005, p. 167).

As características deles são:

- Omitem-se temendo represálias, preferem adotar a “lei do silêncio”;
- Têm medo de se tornarem a próxima vítima;
- Podem sofrer as consequências, de forma indireta, pois presenciam as agressões sofridas pela(s) vítima(s);
- Alguns apoiam, quando riem;

- Outros repudiam, mas nada fazem;
- Outros sequer demonstram algum tipo de sensibilidade;

A **vítima** é a pessoa que sofre *bullying*. Considera-se alvo o aluno exposto, de forma repetida e durante algum tempo, as ações negativas perpetradas por um ou mais alunos. Entende-se por ações negativas as situações em que alguém, de forma intencional e repetida, causa dano, fere ou incomoda outra pessoa. (LOPES NETO, 2005, p. 167). Geralmente é o “diferente” que:

- Frequentemente é humilhado(a);
- Intimidado(a);
- Ofendido(a);
- Discriminado(a), agredido(a) e isolado(a);
- Recebe apelidos e é constantemente provocado(a);
- Tem seus pertences quebrados ou roubados.

A vítima pode ser classificada em três grupos, segundo Fante (2005; 2008); Silva (2010) e Fante; Prudente (2015):

- **Vítima típica:** são os alvos preferidos, a vítima não consegue reagir diante das agressões sofridas. Suas características mais comuns são: insegurança, extrema sensibilidade, traço ou característica que as diferenciam dos demais, baixa autoestima, ansiedade, são as crianças ou adolescentes tímidos e retraídos, menores e fracos fisicamente. Temos como exemplo de vítima típica os filmes: *Meninas Malvadas*, *Nunca fui beijada* e *De repente 30*.
- **Vítima provocadora:** apresentam dificuldade de relacionamento agem impulsivamente e de forma provocadora. São imaturos, irritantes, ofensivos e hiperativos, inseguros, intolerante, incapacidade de defesa e de autoafirmação. Como exemplos de vítimas agressoras, temos o filme: *O Clube dos Cinco*.
- **Vítima agressora:** quando a vítima reproduz os maus-tratos sofridos em indivíduos mais fracos que ela, dessa forma, transferindo as agressões sofridas. Suas características comportamentais são variáveis e dependem do grau de exposição. “Em casos extremos, são aqueles que se munem de armas e explosivos e vão até à escola em busca de justiça. Matam e ferem o maior número possível de pessoas e dão fim à própria existência.” (FANTE, 2008, p. 60). Como exemplos de vítimas agressoras temos os filmes:

Elefante, Tiros em Combine e Bang Bang, Você Morreu.

Em decorrência da complexidade que envolve o fenômeno *bullying* dentro da escola, muitas pessoas ainda têm dúvidas de como reconhecer quando alguém está sofrendo *bullying*, é normal que certos conflitos, transgressão, discriminação e até mesmo a indisciplina seja confundida com essa violência. Por isso, é fundamental que professores, pais e alunos saibam (re)conhecer quando esse fenômeno está acontecendo, para diferenciá-lo das brincadeiras, dos conflitos e de outros tipos de violência próprias da idade. Logo, é de suma importância saber reconhecer as formas de *bullying*, para ao analisar qualquer conduta agressiva a escola ou os pais saibam como encaminhar adequadamente, agindo, assim de forma efetiva contra o *bullying* na escola.

4 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS E PROTEÇÃO À PESSOA

As fontes documentais discutidas ao longo da pesquisa possibilitaram o conhecimento das políticas públicas, políticas públicas educacionais, políticas de proteção à criança e ao adolescente, bem como as possibilidades de suas aplicações nas condições impostas pela realidade. Sua interpretação estimulou reflexões e auxiliou na compreensão da temática da pesquisa.

A legislação educacional se constitui em um “[...] dos mais preciosos documentos para o estudo da evolução de uma sociedade e do caráter de uma civilização” (AZEVEDO, 1996, p. 561). Portanto, a leitura dos documentos utilizados na pesquisa necessitou de contextualização e apoio de conceitos-chave, que permearam a sua interpretação.

Destacam-se, portanto, os documentos e leis utilizados para a análise da temática abordada.

Figura 4 – Documentos e leis utilizadas para a análise da temática

- **Constituição Federal;**
- **Convenção sobre os Direitos da Criança.**
- **Declaração Universal dos Direitos Humanos;**
- **Estatuto da Criança e Adolescente;**
- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação;**
- **Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*);**

Sistematização da pesquisadora (2019).

4.1 HISTORICIDADE DOS DIREITOS DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DE PROTEÇÃO À PESSOA

Nesta seção falaremos dos Direitos Fundamentais de proteção à pessoa. Com um breve contexto do resgate histórico dos principais acontecimentos do século XX.

O mundo, assombrado com os horrores da I Grande Guerra, deu início a uma longa luta em defesa das crianças e dos adolescentes através de mecanismos internacionais de proteção dos direitos humanos, a Declaração dos Direitos da Criança em Genebra, em 1924, destaca a necessidade de cuidados especiais para pessoas nessa fase específica de desenvolvimento.

Com o fim da II Guerra Mundial, em 1945, a comunidade internacional, em um sentimento coletivo de que era fundamental encontrar uma forma de manter a paz no mundo, criou oficialmente a Organização das Nações Unidas (ONU), a partir de uma comissão da ONU deu-se origem a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 1948, o qual garante aos indivíduos as liberdades fundamentais e a dignidade humana.

Em 1989, a Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU), os Estados Partes se comprometem a assumir medidas adequadas (legislativas, administrativas, sociais e educacionais) para promover e proteger a vida, o bem-estar físico e mental das crianças, assim como, a nacionalidade e identidade. (BRASIL, 2018 – ESCOLA VIRTUAL DO GOVERNO – EVG).

No Brasil, a sociedade civil organizada e membros dos poderes públicos, assumiram a luta contra as violações de direitos e a proteção integral à criança e ao adolescente garantida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990). O ECA tem em suas bases tanto documentos internacionais da Organização das Nações Unidas, como, por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), como a Constituição Federal (1988).

4.1.1 Direitos humanos, o direito à educação e a proteção à criança e ao adolescente

Os Direitos Humanos são as garantias legais aos indivíduos e grupos contra ações que agridam suas liberdades fundamentais e a dignidade humana.

Com o término da Segunda Guerra Mundial, despertou na comunidade internacional um sentimento coletivo de que era fundamental encontrar uma forma de manter a paz entre os países. Com o fim do conflito, a Organização das Nações Unidas (ONU) foi oficialmente formada, com o principal objetivo de trazer paz a

todas as nações do mundo. A partir desse objetivo, uma comissão foi criada para que pudesse elaborar um documento escrito com os direitos que toda pessoa deveria ter. Este documento é a base legal contra toda forma de violência, opressão e discriminação contra as pessoas.

Como princípios dos Direitos Humanos, temos:

- Direitos Humanos são os direitos e liberdades básicas de todos os seres humanos.
- Os Direitos Humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. Incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre muitos outros.
- Todos merecem esses direitos, sem discriminação. (BRASIL, 2018, ESCOLA VIRTUAL DO GOVERNO - EVG).

Considerando a relevância deste documento, a Declaração Universal dos Direitos Humanos se destina à proteção de todo e qualquer cidadão do mundo, contém 30 artigos, dentre eles destacamos o Art. 26, que trata da Educação:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

Partindo do princípio que todo ser humano tem direito à educação e que só é “[...] possível pensar em melhoria das condições de vida de qualquer pessoa se ela tiver possibilidade de crescer como indivíduo, como profissional e como cidadão, através da educação.” (BRASIL, 2018, ESCOLA VIRTUAL DO GOVERNO - EVG). Assim, sempre foi e sempre será a educação a proporcionar essa possibilidade, contudo, quando falamos de educação estamos falando, também, de uma educação que ultrapassa os muros da escola e, vai muito além deste universo, confundido, muitas vezes, com preparação para o trabalho, como já exposto anteriormente.

Obviamente sabemos da importância da educação formal, porém não podemos ignorar outros aspectos tão importantes quanto este a serem considerados. Como:

[...] o convívio social, a ética, a cultura, as identidades, os valores da cidade, do trabalho, da cidadania, as relações sociais de produção, os direitos, o caráter, as condutas, a integridade moral, a consciência política, os papéis sociais, os conceitos e preconceitos, o destino humano, as relações entre os seres humanos, entre os iguais e os diversos, o universo simbólico, a interação simbólica com os outros, nossa condição espacial e temporal, nossa memória coletiva e herança cultural, o cultivo do raciocínio, o aprender a aprender, aprender a sentir, a ser... (ARROYO, 2002, p. 75).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, que completou 70 anos em 2018, é um importante instrumento de inspiração para a criação de diversas Leis, dentre elas a nossa Constituição Federal de 1988.

Na DUDH, a ONU afirma que a infância tem direito a cuidados e assistência especiais. Com isso temos A Convenção sobre os Direitos da Criança, a qual foi amparada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989. Entrou em vigor em 2 de setembro de 1990. Sendo um dos mais importantes e aceitos instrumentos de direitos humanos, ratificado por 196 países. O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança em 24 de setembro de 1990. Destacamos respectivamente dos artigos 28 e 29: o reconhecimento e a importância do direito à educação, recomendação à adoção de medidas para a redução da evasão escolar e orientação que os Estados Partes de imbuir nas crianças o respeito aos direitos humanos, paz, tolerância e amizade, entre outros, quando nos dizem que:

Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, para que ela possa exercer esse direito progressivamente e em igualdade de condições, devem: [...] adotar medidas para estimular a frequência regular à escola e a redução do índice de evasão escolar.

Artigo 29 - Os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deve estar orientada no sentido de:

desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo seu potencial;

imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;

imbuir na criança o respeito por seus pais, sua própria identidade cultural, seu idioma e seus valores, pelos valores nacionais do país em que reside, do país de origem, quando for o caso, e das civilizações diferentes da sua; preparar a criança para assumir uma vida responsável em uma sociedade livre, com espírito de entendimento, paz, tolerância, igualdade de gênero e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos, e populações autóctones;

imbuir na criança o respeito pelo meio ambiente. (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA, 1990).

No Art. 19, os Estados Partes são orientados a adotar medidas legais, sociais e educativas de proteção a todas as formas de violência tanto física quanto mental enquanto a criança estiver sob custódia de pessoa responsável por ela, isso inclui a escola, devendo elaborar programas de prevenção visando o apoio à criança e à família.

Os Estados Partes devem adotar todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais apropriadas para proteger a criança contra todas as formas de violência física ou mental, ofensas ou abusos, negligência ou tratamento displicente, maus-tratos ou exploração, inclusive abuso sexual, enquanto a criança estiver sob a custódia dos pais, do tutor legal ou de qualquer outra pessoa responsável por ela.

Essas medidas de proteção devem incluir, quando cabível, procedimentos eficazes para a elaboração de programas sociais visando ao provimento do apoio necessário para a criança e as pessoas responsáveis por ela, bem como para outras formas de prevenção, e para identificação, notificação, transferência para uma instituição, investigação, tratamento e acompanhamento posterior dos casos de maus-tratos mencionados acima e, quando cabível, para intervenção judiciária. (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA, 1990).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é um instrumento de cidadania, a Lei é fruto da luta de movimentos sociais, profissionais e de pessoas preocupadas com as condições e os direitos infanto-juvenis no Brasil. É um importante mecanismo de difusão, de socialização e de reconhecimento dos direitos presentes na constituição e leis vigentes. A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o ECA garante acesso à educação, saúde e assistência social, assegura a proteção, dignidade à vida. O estatuto define a proteção das crianças e dos adolescentes como Política Pública de Estado. Nos seus artigos 17 e 18 nos traz o direito e o dever que a sociedade deve exercer perante a criança e ao adolescente. A referida Lei possui vários artigos que podem ser invocados no combate ao *bullying*. Entre eles, incluem-se os Artigos 3º, 4º, 5º, 15, 16, 17, 18, 56 e 70. O Art. 232, por sua vez, que define como crime “[...] submeter criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou constrangimento” (BRASIL, 1990), punível com detenção de seis meses a dois anos, pode ser utilizado para garantir a responsabilização dos estabelecimentos de ensino que se omitirem contra o *bullying*. É importante destacar, também, alguns artigos da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF), como:

Quadro 4 – Sistematização da CF e ECA

Estatuto da Criança e do Adolescente	Constituição Federal
<p>Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.</p> <p>Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.</p> <p>Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.</p> <p>Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.</p> <p>(BRASIL, 1990)</p>	<p>Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: [...]</p> <p>III - a dignidade da pessoa humana;</p> <p>Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: [...]</p> <p>IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.</p> <p>Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: [...]</p> <p>II - prevalência dos direitos humanos;</p> <p>Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;</p> <p>Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).</p>

Fonte: sistematização da autora (2019), com base na CF (BRASIL, 1988) e ECA (BRASIL, 1990).

Partindo do exposto, o Art. 4º do ECA destaca os direitos concedidos para crianças e adolescentes, além do exposto o Inciso I, do Art. 5º da Constituição Federal, o qual assegura que homens e mulheres são iguais em direitos e

obrigações, nos termos desta Constituição, ainda em seu Art. 5º, a CF garante o direito à vida como um direito fundamental e, no Art. 227, assegura esse direito com prioridade para crianças e adolescentes, determina à família, à sociedade e ao Estado o dever de colocá-los a salvo de toda forma de violência.

4.2 POLÍTICA DE ABORDAGEM *ANTIBULLYING*: LEI nº 13.185, DE 06 DE NOVEMBRO DE 2015

Até a homologação dessa Lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015 (BRASIL, 2015), não havia uma definição concisa sobre *bullying* no Brasil, somente discussões pontuais, embora a Lei não tipifique nenhuma ação específica como crime de “*bullying*”, ela é extremamente importante e bem-vinda para o contexto educacional, mesmo tendo conhecimento que muitas escolas ainda negligenciam esse tipo de violência.

A referida lei apresenta oito artigos, os quais caracterizam o *bullying* e preveem que os educadores recebam orientações para agir ativamente contra essa prática e controlar a violência dentro da escola. A Lei começou a ser discutida a partir dos seguintes documentos:

- Relatório da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania referente ao PSL nº 5.369/09, que lista metas de prevenção do *bullying*, e a capacitação de professores para atuar na solução de conflitos violentos nas escolas;
- Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 5.369/09 que dispõe sobre medidas de prevenção e combate ao *bullying*, a serem incluídas nos programas pedagógicos das escolas privadas e públicas da educação básica;

Estes documentos evidenciam o início das propostas políticas que são a base para a criação da Lei nº 13.185 de 6 de novembro de 2015 (BRASIL, 2015) que institui o Programa de Combate a Intimidação Sistemática (*Bullying*). Como também histórias de extrema violência como a ocorrida há oito anos, no dia 7 de abril de 2011, em que 12 crianças foram assassinadas à tiros na Escola Tasso da Silveira, no Rio de Janeiro. Relatos informam que, um jovem de 23 anos, ex aluno da escola que teria sofrido perseguição sistemática (*bullying*) no período em que estudou no

colégio, entrou na escola e proferiu disparos contra os estudantes, 11 crianças morreram (10 meninas e 1 menino) e 13 ficaram feridas (10 meninas e 3 meninos), as vítimas tinham idades entre 12 e 14 anos.

A tragédia ficou conhecida como “massacre de Realengo”, a problemática do *bullying* emergiu fortemente após este fato. Wellington Menezes de Oliveira deixou vídeos em que explica a motivação que o teria levado a atirar e matar. A crítica ao *bullying* está presente quase em todas suas mensagens. “Que o ocorrido sirva de lição, principalmente às autoridades escolares, para que descruzem os braços diante de situações em que alunos são agredidos, humilhados, ridicularizados, desrespeitados”. Wellington. O ex-aluno fala que, se as instituições de ensino tivessem “descruzado os braços e feito algo sério no combate a esse tipo de práticas”, o ataque não teria acontecido. Mas se nada for feito nesse sentido, Oliveira sentencia que “estarão forçando os demais irmãos a matarem e morrerem”. (UOL NOTÍCIAS, 2011).

Relembrar o massacre conhecido como, “Tragédia de Realengo”, em que onze crianças foram mortas por um ex-aluno da instituição, embora seja uma triste memória, ela deve ser utilizada como uma forma de refletir sobre o problema da violência nas escolas - foi promulgada a lei que Institui o dia 7 de abril como o Dia Nacional de Combate ao *Bullying* e à Violência na Escola. Contendo dois artigos, no “Art. 1º É instituído o Dia Nacional de Combate ao *Bullying* e à Violência na Escola, a ser celebrado, anualmente, no dia 7 de abril”. (BRASIL, 2016).

Pelo fato do *bullying* ter se tornado um fenômeno de grande repercussão, como já apontado, podendo ter resultados nocivos às vítimas, levando há casos extremos, como o exposto. A partir disso, muitas medidas foram e estão sendo tomadas através de políticas públicas, objetivando sua prevenção. O programa criado por meio da Lei nº 13.185/2015 (BRASIL, 2015) tem como objetivo prevenir e combater a prática do *bullying* mediante a colaboração de toda a sociedade, através de campanhas de conscientização, de capacitação de docentes, de orientação às famílias para identificar o problema, de assistência psicológica, social e jurídica, bem como a disseminação de uma cultura de paz, respeito e tolerância. (BRASIL, 2015). Trata-se de uma lei com importante fim social, pois garante a dignidade do ser humano e o seu pleno desenvolvimento, na medida em que visa proteger a integridade física e psíquica das crianças e dos jovens. Ela busca afirmar a necessidade de conscientização e respeito com o outro.

A referida lei tem como principal objetivo desencorajar atos de violência no âmbito escolar, instituindo, por meio desta, o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, mais conhecido como *bullying*.

A Lei nº 13.185/15 traz em sua essência a conceituação de *bullying*, em seu primeiro artigo:

Art. 1º [...] todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. (BRASIL, 2015).

Podemos observar que a Lei, por meio de seus objetivos, determina que a escola promova ações de discussão, prevenção, unindo a comunidade escolar à sociedade através da comunicação em massa, privilegiando a mudança do comportamento. O texto deixa claro que a punição dos responsáveis seja evitada ao máximo e que medidas educacionais alternativas tenham prioridade.

Os Art. 5º e 6º nos fala dos deveres das escolas, clubes e agremiações, como relatórios para planejamentos e ações.

Art. 5º É dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (**bullying**).

Art. 6º Serão produzidos e publicados relatórios bimestrais das ocorrências de intimidação sistemática (**bullying**) nos Estados e Municípios para planejamento das ações. (BRASIL, 2015).

O Art. 7º trata de convênio entre os entes federados: “Os entes federados poderão firmar convênios e estabelecer parcerias para a implementação e a correta execução dos objetivos e diretrizes do Programa instituído por esta Lei”. (BRASIL, 2015).

Dentre as propostas, estão campanhas e fornecimento de assistências psicológica e jurídica às vítimas. Como já exposto, a escola tornou-se um palco de conflitos e violência de toda a ordem, o *bullying* tem despertado atenção e interesse. Nesse caso, cabe-nos pensar sobre os possíveis rumos que a Lei possa traçar para o futuro da educação.

Com essa Lei, a sociedade ganha um importante aliado ao combate e à prevenção do fenômeno *bullying*, para que a escola saiba como agir diante dos

conflitos e violência gerados. Silva (2010, p. 120) afirma que Leis não mudam o problema, Leis têm a função de orientar “[...] a mentalidade de nossas crianças e adolescentes diante da violência que consome os melhores anos de sua vida.” Sendo assim, a referida lei visa agir como uma garantia de que haja uma mudança de comportamento baseado na Cultura de Paz e alicerçado nos Direitos Humanos.

O Projeto de Lei do Senado - PLS nº 228/2010, de autoria do Senador Jorge Afonso Argello (Gim Argello), alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), para incluir entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino a promoção de ambiente escolar seguro e a adoção de estratégias de prevenção e combate ao *bullying*. O PLS deu origem a Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018 (BRASIL, 2018), altera o Art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as obrigações dos estabelecimentos de ensino.

Art. 1º O caput do art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido dos seguintes incisos IX e X:

Art. 12. [...]

IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas;

X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas.” (NR). (BRASIL, 2018).

Com isso, as escolas ganham importantes ferramentas de apoio ao combate e prevenção da violência, em especial o *bullying*, bem como promover a Cultura de paz nas Escolas do país.

5 SENTIDOS AO FENÔMENO *BULLYING* NO COTIDIANO ESCOLAR: PARTINDO DAS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO

Neste capítulo, será apresentada a análise das narrativas e a discussão dos resultados obtidos por intermédio do instrumento metodológico elencado no **Capítulo 2 “Encaminhamento metodológico: caminhos a serem percorridos”**.

A finalidade é apresentar as narrativas que surgiram a partir dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativo e dos temas geradores e, discutir os resultados com base nos pressupostos teóricos do assunto.

5.1 DIÁLOGOS: INTERLOCUÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE SENTIDO AO FENÔMENO *BULLYING* NO COTIDIANO ESCOLAR

Para abranger estes aspectos, a pesquisa foi realizada com professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma Escola do município de Alegrete/RS. Foram realizados cinco (5) encontros com um grupo de diálogo sob a perspectiva dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, intitulado: **Diálogos: interlocuções sobre a produção de sentido ao fenômeno *Bullying* no cotidiano escolar**. Os círculos foram organizados a partir dos temas geradores e articulados horizontalmente com os objetivos da pesquisa. Os grupos foram gravados integralmente com a autorização de todos os sujeitos e posteriormente transcritos para a análise das falas. Estas formas de registros tiveram como enfoque o olhar e escuta sensível de cada um sobre a ação colaborativa do grupo.

Assim, analisamos os sentidos e os significados das narrativas frente ao fenômeno *bullying*, compreendemos as teorias, os valores, as ideias, as ideologias que fundamentam o pensar e o agir dos colaboradores ancorada nas três atitudes indispensáveis à dinâmica: abertura *para si, para outrem e para o meio* (JOSSO, 2010a).

Nos três primeiros encontros o objetivo foi sensibilizar os professores(as) a se sentirem provocados(as) a adentrar na temática da pesquisa, resgatando as suas vivências/experiências, assim como o despertar para a sensibilidade da escuta sensível e do olhar aguçado. Para tanto, “é preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase

nada ter escutado” (FREIRE, 1998, p. 131-132). O objetivo era propiciar um espaço dialógico e respeitoso aos diferentes dizeres,

[...] onde eles pudessem vivenciar uma experiência concreta de compartilhamento de sentimentos, percepções, crenças, concepções, emoções, vivências e experiências na busca por problematizar as temáticas geradoras que fossem emergindo no e com o grupo; e nessa dinâmica a escuta é fundamental. (ANDRADE, 2019, p. 218).

No momento em que os professores/as foram instigados a falar de suas experiências com e sobre o fenômeno *bullying* foram surgindo as temáticas geradoras. Por sua vez, observamos que o corpo docente e pedagógico da escola possuía necessidades e motivações desenvolvidas sócio-historicamente ao longo dos anos a respeito da temática. A partir das problematizações abordadas em cada Círculo Dialógico, a escuta atenta e o olhar interpretativo eram necessários para que nada escapasse, evidenciando assim a importância da pesquisadora-coordenadora nesses movimentos, o papel do(a) pesquisador(a)-coordenador(a) da-se de maneira estratégica, pois ele deve interpretar, problematizar, questionar e captar as temáticas que foram surgindo ou se tornando repetitivas nos Círculos Dialógicos. Abaixo descreveremos a organização dos encontros:

Quadro 5 – Organização do primeiro encontro

Proposta	Síntese do encontro
<p>1º momento: Apresentação da pesquisa.</p> <p>2º momento: Dinâmica para “quebrar o gelo” e trabalhar a sintonia entre a pesquisadora e a equipe docente.</p> <p>3º momento: Foi feito o seguinte questionamento: “O que te incomodava na escola?”.</p> <p>Primeiramente, foi pedido para que os educadores fizessem um círculo e que contassem na medida em que se sentissem a vontade de dizer a sua palavra, o que os incomodava na escola ou na faculdade até mesmo na escola em que trabalham.</p>	<p>Os professores foram convidados a dizer a sua palavra. Surgiram diversas dúvidas a respeito do que seria ou não <i>bullying</i>.</p>

Elaborado pela pesquisadora (2019).

O segundo e o terceiro encontros foram realizados nos dias 30/05/2019 e 06/06/2019 e seguiram o mesmo planejamento com o objetivo de sensibilizar os

professores a se sentirem provocados/as a imergir na temática da pesquisa, resgatando as suas experiências. Os encontros foram organizados da seguinte maneira:

Quadro 6 – Organização do segundo e terceiro encontros

Proposta	Síntese do encontro
<p>1º momento: Os professores assistiram ao vídeo: “Peste da Janice” https://www.youtube.com/watch?v=povo9wCtITo</p> <p>2º momento: Diálogo a respeito do vídeo: “Peste da Janice”, história de uma menina excluída e humilhada na escola.</p> <p>3º momento: Cada professor falou sobre os trechos que mais chamou atenção. Logo após, foram feitos os seguintes questionamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocês conseguem reconhecer o tipo de violência sofrida pela personagem? - Como você percebe o <i>bullying</i>, que a menina da história sofre? - Quais os aspectos negativos e positivos que você pode perceber no vídeo? 	<p>Alguns se sentiram tristes, pois relacionaram a história da Janice as suas próprias vivências, ou por terem presenciado situações semelhantes quando crianças, ou por situações vividas por seus familiares. Questões sobre discriminação religiosa foram citadas.</p>
Proposta	Síntese do encontro
<p>1º momento: Foi feita a leitura da história: “<i>Bullying</i> na escola: o que é isso?” (FANTE, C; PEDRA, J. A. Bullying escolar: perguntas e respostas. 2008, p. 13-32).</p> <p>Diálogo a respeito da história.</p> <p>2º momento: Conversa sobre a história. Alguns professores relacionaram algumas passagens com acontecimentos de sala de aula.</p>	<p>A leitura foi feita de forma coletiva e espontânea. O professor João foi o segundo a ler e, parava toda vez que percebia que algumas situações que aconteciam ou já aconteceram em suas aulas. O professor Antônio não conseguia ter a mesma percepção.</p>

Fonte: Sistematização da autora (2019).

Durante os três primeiros encontros, a temática geradora permaneceu a mesma: Sensibilização para a problemática do *bullying*, pois havia certa resistência por parte do grupo em evidenciar o problema em sua real importância, para um professor em específico, o *bullying* não passa de uma forma de chamar atenção.

O quarto e o quinto encontro foram realizados nos dias 13/06/2019, e 04/07/2019. A temática geradora para os encontros foi refletir e discutir a respeito das políticas públicas, práticas educativas, *bullying* e outras formas de violência. Para isso, os encontros foram fundamentados no conhecimento dos educadores acerca das políticas públicas, discussão entre a diferença de *bullying* e outras formas de violência e as relações estabelecidas entre as políticas e a prática educativa.

Quadro 7 – Organização do quarto e quinto encontros.

(Continua)

Proposta	Síntese do encontro
<p>1º momento: Vídeo “Bullying Felipe – Altas Horas”</p> <p>Diálogo a respeito do vídeo.</p> <p>Questionamentos:</p> <p>Existe violência no contexto que vocês trabalham? Consideram que a violência é natural ou não no seu cotidiano? Para vocês, o homem nasce ou não violento? Quais as violências que são presenciadas mais corriqueiramente no contexto escolar? Por que o aluno age de forma violenta? Para vocês como deve ser a atitude do professor? Que tipo de prática o professor produz diante dos episódios de violência? Que tipo de prática de enfrentamento é essa? Que tipo de aluno nós formamos quando deixamos o aluno agressor continuar agindo de forma agressiva? Que aluno nós professores formamos quando não reagimos diante de uma situação de violência? Que tipo de aluno nós professores formamos quando usamos o diálogo como meio de proporcionar a reflexão diante do enfrentamento à violência em contexto escolar? Que tipo de aluno nós formamos quando instigamos a reflexão para ele rever o que fez? Como o professor pode agir diferente diante de uma situação de violência.</p>	<p>Os professores afirmam que não há violência no cotidiano, embora reconheçam que em alguns momentos existe conflitos pontuais.</p>
Proposta	Síntese do encontro
<p>1º momento: Apresentação da Lei nº 13.185/2015. Políticas Públicas educacionais.</p> <p>Questionamentos:</p> <p>Você considera importante que o (a) aluno (a) tenha acesso ao conhecimento dos sistemas de Lei do país como a Constituição Federal, o ECA, o Estatuto dos Direitos Humanos dentre outros? Você desenvolve ou já desenvolveu algum</p>	<p>Alguns professores conheciam a Lei, por fazer parte do PPP da escola. Porém, eles não desenvolvem trabalhos nem projetos sobre a temática.</p>

<p>projeto pedagógico voltado ao problema da violência escolar e do bullying? Em sua escola a lei antibullying (LEI Nº 13.185, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2015.) já se tornou algo vigente representada por projetos pedagógicos? Em caso afirmativo, explique como e, em caso negativo, explique o porquê. O que você entende por violência escolar? Sua escola é alvo da violência externa? Seus alunos vivem em situações de risco ou vulnerabilidade social? Há projetos pedagógicos em que o aluno possa falar sobre os seus sentimentos em relação à violência? A escola onde você atua já foi alvo de violência? Os alunos vivem em áreas de risco? Há relatos de alunos que sofrem violência na escola provocada por professores ou colegas?</p>	
Proposta	Síntese do encontro
<p>Para que os professores e professoras pudessem achar uma solução em conjunto para a situação hipotética, criado pela pesquisadora.</p> <p>Questionamentos:</p> <p>Como podemos agir diante de situação de <i>bullying</i>? Qual o papel da escola? Qual o papel da família? Qual o papel da sociedade? Qual a importância das Políticas Públicas para o combate à violência? Vocês consideram importante que exista um espaço de encontro docente, com momentos de articulação de trabalho pedagógico e de combate a violência, em especial o <i>bullying</i>?</p>	<p>A resolução da problemática pela punição foi eleita pela maioria do grupo como solução.</p>

Fonte: Sistematização da autora (2019).

Durante os Círculos Dialógicos, nem todos se manifestaram verbalmente; no entanto, o silêncio também é uma forma de manifestação, pois “[...] há o ‘pensamento’, a introspecção, a contemplação”, (ORLANDI, 2007, s/p) uma vez que “[...] no diálogo, tem-se o direito de permanecer em silêncio! No entanto, não se tem o direito de usar mal sua participação no desenvolvimento do exercício comum” (FREIRE; SHOR, 1993, p. 127). A palavra não falada também diz muito nos processos dialógicos, uma vez que nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos a escuta é um movimento fundamental para que a prática dialógica aconteça, por esse motivo, decidimos que no quinto encontro os participantes da pesquisa fizessem por escrito e de forma anônima as respostas das questões propostas para o encontro.

5.2 O SILÊNCIO E O DIÁLOGO

O silêncio e diálogo podem parecer duas coisas contraditórias; entretanto, o silêncio é condição e disposição para escutar o outro e, a partir disso, da escuta sensível, conseguir lançar um olhar aguçado sobre o que foi falado e dialogar com ele; o silêncio é algo necessário para que se possa escutar o outro(a), estabelecendo uma relação respeitosa, dialógica e de cumplicidade com os demais. Os professores/as, ao exercerem o direito de *dizerem a sua palavra* e o exercício da escuta do outro(a), durante os Círculos Dialógicos, conseguimos entender que apenas quando escutamos os outro(a) é que aprendemos a falar *com* eles(as) e *para* eles(as), com isso, vão se construindo num caminhar em (con)junto.

Muitas indagações e dúvidas surgiram ao ouvir falar do fenômeno *bullying* na escola, por vezes identificado pelos profissionais de educação como algo que faz parte do momento, outras vezes de forma superficial. Analisando a compreensão dos professores/as sobre o fenômeno *bullying* percebemos que apesar das respostas fragmentadas apresentam conceituação satisfatória a respeito do assunto.

É um ato repetitivo de ofensas, agressões e apelidos e humilhações feitos contra uma pessoa que não consegue se defender e tem medo do agressor (Professora Andrea).

São agressões verbais ou físicas que acontecem no ambiente escolar, bem como em vários outros ambientes, que ferem, magoam, intimidam (Professora Beatriz).

Deboche, maldade (Professora Carla).

É um tipo de violência (Professor Fernando)

Dos sete professores coautores da pesquisa, três deles afirmam já terem sofrido *bullying* em algum momento de sua trajetória educacional, três afirmam não terem sofrido e um não lembra. Destacamos a narrativa da professora Andrea, que afirma ter sofrido muito *bullying*:

Eu sofri muito bullying, porque eu era gordinha e, desde o jardim, sempre fui vista como a “diferente”, eu era maior, não a mais alta, só maior de tamanho. Quando mudei de escola, fui para uma escola frequentada por “filhinhos de papai” e minha mãe comprou um abrigo de cor vinho com a bandeira dos Estados Unidos para eu ir para a escola, o que era uma tristeza para eu colocar todos os dias. Já no Ensino Médio me chamavam de sirene de ambulância por causa da minha risada

A professora diz que isso a incomodava, mas, acredita não ter afetado a sua vida de maneira negativa, embora tenha feito cirurgia de redução de estômago, diz não ter relação com o ocorrido no passado. E nunca sofreu *bullying* na escola em que trabalha. Esses trechos (auto)biográficos evidenciam: as narrativas rompem com o método sequencial entre espaço/tempo dos acontecimentos, uma vez que são elementos que trazem forte significado pessoal e possibilitam entrelaçar passado, presente e futuro.

O professor Fernando diz que em um momento do seu percurso acadêmico houve uma tentativa de *bullying*, ele diz que: “[...] tacou uma cadeira na outra criança e nunca mais sofreu nada”. Ainda nas palavras do professor: se diante de uma situação de *bullying* “enfrentaria os agressores expondo-os ao ridículo de seu ato”. Segundo ele, trabalha nesta escola desde 2012 - importante destacarmos que o professor fala com um tom de voz bastante agressivo. Em determinados momentos, percebemos que ele usa do autoritarismo para exercer poder em sala de aula - que somente uma vez presenciou um sinal de que estavam praticando *bullying* na sala de aula, segundo ele, falou para a turma que: a pessoa que estava agindo daquela maneira era “um perfeito imbecil, o que quer se sentir superior, um idiota, um palhaço” ele reconhece que não deveria ter agido daquela maneira, mas para ele “foi um santo remédio”.

Segundo Fante:

Muitos alunos são perseguidos, intimidados, ridicularizados, coagidos e acusados. Esses autores comparam, constrangem, criticam, chamam atenção publicamente, menosprezam, mostram preferência a determinados alunos em detrimento de outros, humilham. Rebaixam a autoestima e a capacidade cognitiva, agridem verbal e moralmente, fazem comentários depreciativos, preconceituosos e indecorosos. (FANTE, 2008, p. 44-45)

Uma questão importante é a relação que se dá entre o individual e o coletivo, visto que, é necessário encontrar uma articulação entre as necessidades coletivas, mas principalmente individuais dos pesquisados. Segundo Josso (2010a) ao tentar entender a lógica do outro e:

[...] apropriar-se de sua narrativa exige, em si mesmo, uma grande concentração, pois em contraponto, o trabalho interior em torno da própria biografia prossegue, sendo necessária uma atenção global para o que passa no exterior e no interior de si. (JOSSO, 2010a, p. 148).

Nessa perspectiva, ao colocar os sujeitos em movimento e fazer com que reflitam sobre suas narrativas e a dos outros, cria-se um terreno fértil à tomada de consciência de um elemento que até então não era objeto de percepção.

Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se *desvela* a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo (FREIRE, 2008, p. 30).

A seguir, destacamos alguns trechos produzidos pelos coautores que evidenciam as práticas de enfrentamento repressivas ou punitivas, bem como os sentidos e os significados produzidos por eles e elas no cotidiano escolar. Ao serem indagados sobre o reconhecimento de suas práticas de enfrentamento, obtivemos as seguintes respostas: a professora Andrea faz uso da prática da Cultura de Paz; o professor Fernando, considera fazer uso da prática punitiva ou repressiva; e, por último, a professora Daniela, conversa com os estudantes para entender o problema e tentar solucionar. Partindo do exposto, consideramos que, ao tentar enfrentar as várias formas de conflito, violências e *bullying*, os coautores tanto utilizam a prática da Cultura de Paz quanto a prática punitiva e/ou repressiva. Nessa perspectiva, observamos que as práticas mencionadas pertencem a uma totalidade produzida no decorrer do exercício da sua prática docente. Na concepção dos professores/as, a prática punitiva não pode deixar de existir, entretanto, na perspectiva dialética elas estão permeadas por contradições que impulsionam o desenvolvimento das formas de pensar e de agir frente às várias formas de violências no cotidiano escolar, percebidas durante as narrativas dos Círculos Dialógicos. De acordo com a Lei *anti-bullying* no Art. 4º diz que a punição deve ser evitada e que medidas alternativas devem ser promovidas para que haja uma mudança de comportamento, portanto deve-se:

VIII - evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil;

IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (**bullying**), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar. (BRASIL, 2015).

A Cultura de Paz é uma importantíssima ferramenta de enfrentamento ao *bullying*, assim como, as demais formas de violências, que privilegiam as relações não violentas e democráticas. A professora que faz uso do diálogo permeado pelo princípio da reflexão crítica, estimula, conseqüentemente, os alunos a refletir e repensar seus comportamentos violentos, tendo como finalidade negociarem e compartilharem novas significações perante as violências recorrentes no cotidiano escolar, propondo mudanças baseadas em valores como diversidade, respeito, solidariedade e justiça, conforme, consideramos que os discursos da referida professora evidenciam uma prática da Cultura de Paz, ao fazer uso da reflexão crítica, aquela que prepara o aluno para uma cidadania que ultrapassa o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres de cidadão.

[...] a abordagem da Cultura de Paz ressalta diversas necessidades e estratégias: uma relação educador-educando fundamentada no afeto, respeito e diálogo; um ensino que incorpore a dimensão dos valores éticos e humanos; processos decisórios democráticos, com a efetiva participação dos alunos e de seus pais nos destinos da comunidade escolar; implementação de programas de capacitação continuada de professores; aproveitamento das oportunidades educativas para o aprendizado do respeito às diferenças e a resolução pacífica de conflitos; abandono do modelo vigente de competição e individualismo por outro, fundamentado na cooperação e trabalho conjunto etc.(MILANI, 2003, p. 38).

Diferentemente, do discurso dos professores Gustavo e demais privilegiam a prática punitiva, proporcionando uma cidadania que se limita ao fazer valer dos direitos e deveres, do certo e do errado, isto é, de prática de solução rápida, porém, que não traz a reflexão e a conscientização. Apenas quando o desenvolvimento crítico da tomada de consciência começa a desvelar a realidade e, atuando sobre ela, passando de uma concepção ingênua a uma concepção crítica, é que se pode falar em conscientização.

A relação de medo e autoritarismo entre professor(a)-aluno(a), também foi outra questão apontada, sendo levantada pelos professores, entre as lembranças aleatórias que foram surgindo durante os círculos, que acabam por reproduzirem muitas vezes no seu cotidiano docente o único modelo que conheceram, “[...] ou

seja, os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação” (IMBERNÓN, 2001, p. 63). Com a percepção das fragilidades da sua caminhada e formação docente, das diferentes experiências que vão tendo a oportunidade de vivenciar, é uma forma de mobilizar a busca de (re)construir uma identidade própria.

Quando falamos em auto(trans)formação de professores, a preocupação central deveria ser esse pensar criticamente a prática para melhorá-la, recriá-la, reinventá-la de acordo com os desafios de cada realidade, com cada nova situação. E nesse processo de “formar-se”, de constituir-se professor, o ato de escrever o vivido, o dito, o que se refletiu no grupo, ajuda a (re)pensar criticamente a própria prática no compartilhamento das aprendizagens construídas coletivamente. (TONIOLO; HENZ, 2015, p. 35).

Outro ponto importante a ser destacado, quando o professor Fernando diz “[...] o governo nos ata as mãos! Quando existem muitas leis que protegem as crianças, a gente não pode fazer mais nada! Não pode nem chamar atenção, é perigoso tu levar um processo!”.

Sobre a importância do acesso ao conhecimento das Leis, como a CF, ECA, DUDH e a Lei nº 13.185/2015 – lei *antibullying* (BRASIL, 2015), algumas respostas que foram retiradas do questionário respondido de forma anônima do 5º encontro, um professor diz: “[...] com certeza, seria importante, porém falta tempo hábil em sala de aula para que possamos, muitas vezes entrar em tais leis” Outro professor fala que “[...] acredito que se conhecendo as leis do país, os alunos reagiriam de uma outra forma, frente aos problemas”. A LDB prevê, conforme os parágrafos, dos artigos 26 e 32, que seja incluindo de forma transversal conteúdo relativo aos Direitos Humanos e a prevenção de todas as formas de violência contra a criança e adolescente, também cita a obrigatoriedade de conteúdo que trabalhe os direitos da criança.

Art. 26 Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. [...]§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014).[...]

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006) [...] § 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 11.525, de 2007). (BRASIL, 1996).

O ECA é um instrumento de cidadania, a referida Lei, é fruto da luta de movimentos sociais, profissionais e de pessoas preocupadas com as condições e os direitos infanto-juvenis no Brasil, é um importante mecanismo de difusão, de socialização e de reconhecimento dos direitos presentes na Constituição Federal e demais leis vigentes. Nesse sentido, compreendemos que ao formar um aluno que reconheça seus direitos e deveres, os quais são assegurados por lei, fazer valer seus direitos sem possibilitar a reflexão crítica, não forma cidadãos consciente de seus direitos e deveres perante a sociedade. Apenas redefinir valores e práticas que constituem a ação de transformar cotidianos escolares atingidos pelas violências, não é suficiente para provocar uma auto(trans)formação permanente; no entanto, “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me” (FREIRE, 1998, p. 44).

Conforme a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a condição de igualdade é conferida a todos os cidadãos. Assim, torna-se necessário que as aspirações da escola transpassem as didáticas de aprendizagem, deixando que o senso de igualdade seja dominante no ambiente escolar. É de suma importância fortalecer conceitos de respeito e de aceitação das diferenças entre os pares, não como forma de generalizar os grupos, mas trazer as crianças um infinito de possibilidades, não limitando seu pensamento e conhecimentos apenas aos adquiridos no ambiente familiar e/ou escolar.

Ensinamos os alunos através do exemplo de que, apesar das diferenças, todos nós temos direitos iguais. Em contraste com as experiências passadas de segregação, a inclusão reforça a prática da ideia de que as diferenças são aceitas e respeitadas. Devido ao fato de as nossas sociedades estarem em uma fase crítica de evolução, do âmbito industrial para o informacional e do âmbito nacional para o internacional, é importante evitarmos os erros do passado. Precisamos de Escolas que promovam aceitação social ampla, paz e cooperação (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 26-27).

A escola é um lugar onde a diversidade existe e os aspectos culturais e sociais interferem nesse processo, cabendo à sociedade de um modo geral repassar valores e atitudes positivas, nas quais os jovens possam estar fundamentados para que na vida adulta venham a serem responsáveis, éticos e solidários.

No ambiente escolar as manifestações de violência podem ser variadas, podendo afetar todos que convivem no ambiente escolar como os professores, funcionários e os alunos. Conforme Abramovay e Rua (2003, p. 22), “[...] a violência na escola é um fenômeno múltiplo e diverso, que assume determinados contornos em consequência de práticas inerentes aos estabelecimentos escolares e ao sistema de ensino, bem como às relações sociais nas escolas”.

Portanto, é primordial, antecipar-se ao aparecimento de problemas como o *bullying* e, somente em último caso, se possível, reparar os que inevitavelmente tiverem aparecido, seja por causa da própria situação de ensino, pelas relações interpessoais deturpadas ou por fatores alheios à dinâmica escolar. Conforme foi afirmado pelos docentes, a Lei nº 13.185/2015 (BRASIL, 2015) foi incorporada ao Projeto Pedagógico (PP) da escola, porém nenhum projeto nesse sentido foi desenvolvido. Entretanto eles reconhecem a importância em tratar de temas tão delicados.

Por meio desta pesquisa, os docentes foram convidados a ampliar o olhar sobre as diferentes manifestações do *bullying* no cotidiano escolar, as medidas tomadas pela escola para o controle do *bullying*, se bem aplicadas e envolvendo toda a comunidade escolar, contribuirão positivamente para a formação de costumes de não-violência na sociedade.

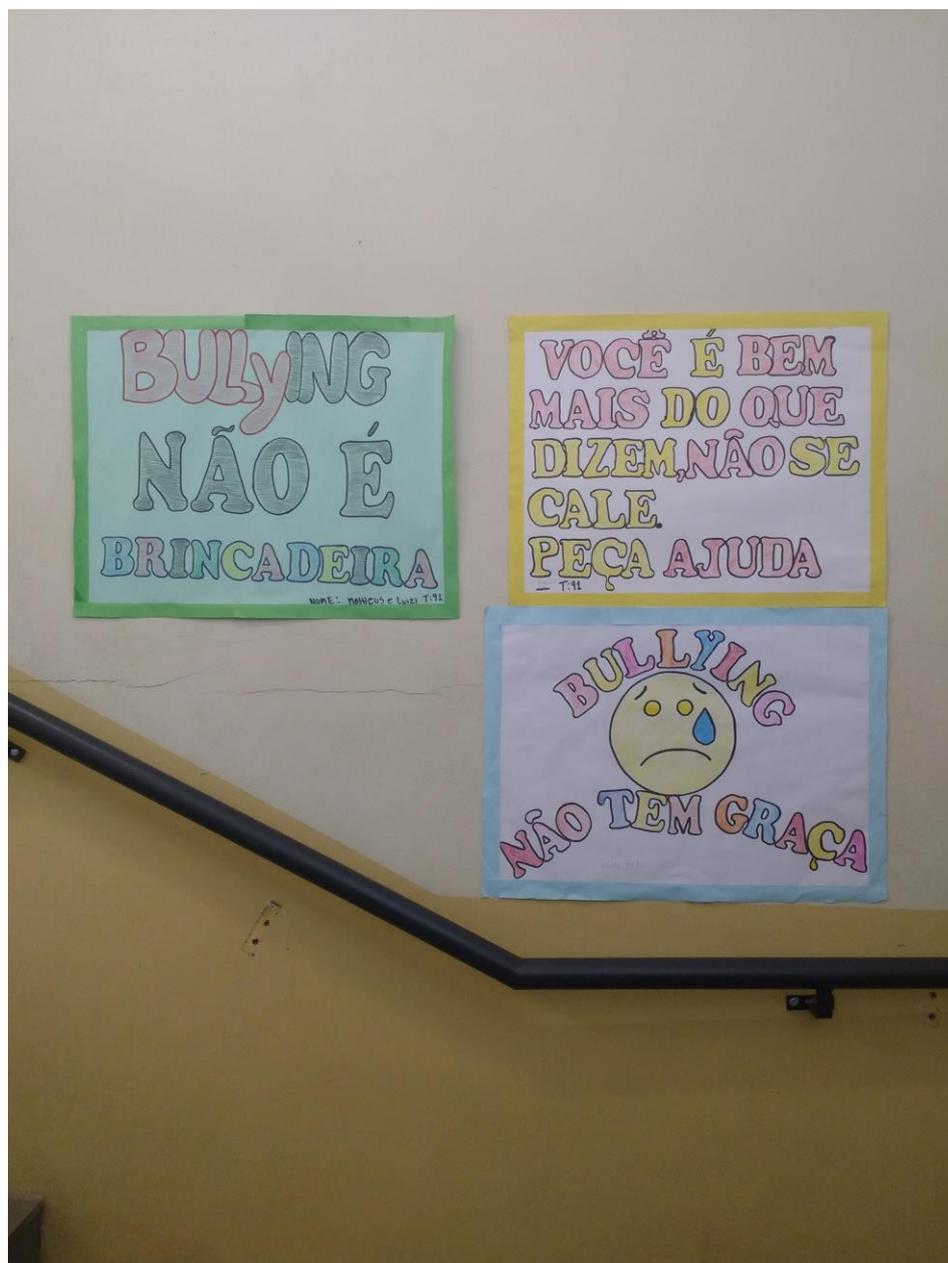
A escola por ser um ambiente rico em diversidade no qual as relações interpessoais acontecem, esse contato entre as crianças e adolescentes é muito importante e contribui para seu crescimento e amadurecimento. Portanto, as escolas devem estar mais atentas às mudanças que ocorrem em seu ambiente para prevenir essa prática covarde que ocorrem dentro e fora dos seus muros. Nesse sentido, algumas atitudes começaram a aflorar, como tomada de consciência. A professora A, trabalhou a questão com seus alunos, através das artes eles demonstraram seu entendimento e a importância de falar sobre o assunto.

Figura 5 – exposição de cartazes feitos pelos alunos da escola



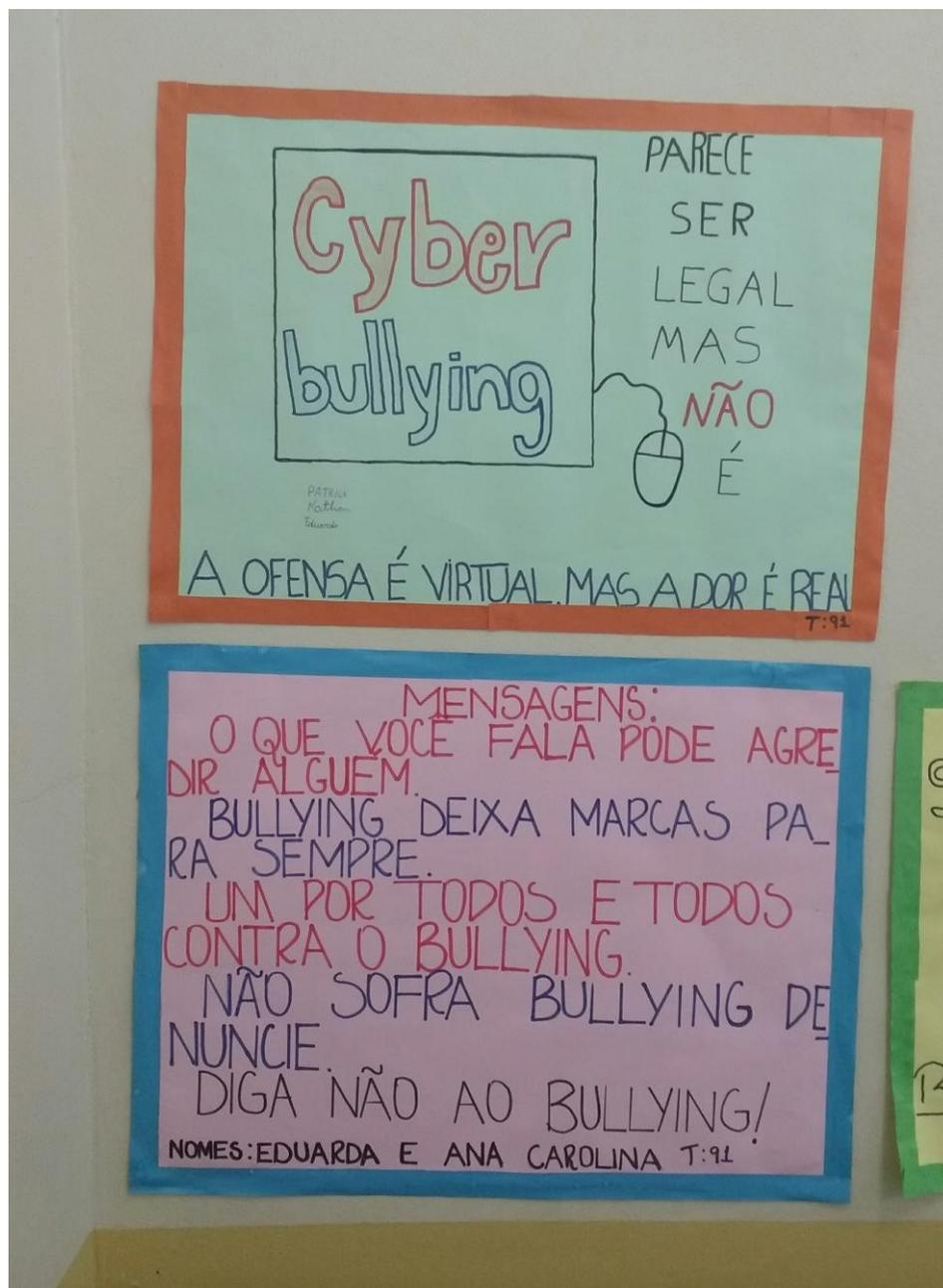
Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Figura 6 – exposição de cartazes feitos pelos alunos da escola



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2019).

Figura 7 – exposição de cartazes feitos pelos alunos da escola



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2019).

As nossas crianças têm o direito a frequentar escolas seguras, onde exista o respeito mútuo, em que todos aceitem o próximo como ele é, com suas características e singularidade que é de cada um, pois ninguém é igual a ninguém, que a diversidade na escola não seja objeto de violência e principalmente onde os

adultos assumam a responsabilidade de proteger a integridade física, moral e emocional das crianças. A nossa CF, ECA, LDB e a DUDH nos dizem que toda criança tem direito à educação e à segurança, é dever de toda a sociedade zelar pela efetivação desses dispositivos da Lei.

Se continuarmos calando nossas crianças e adolescentes, a escola continuará um lugar de dor, exclusão e silêncio, se agirmos logo de forma eficiente e esclarecedora, podemos fazer da escola um local onde todas as crianças consigam aprender em (con)juntas. Isso fará com que o respeito mútuo seja uma regra em toda a comunidade, fazendo da criança e o adolescente crescer sendo um adulto pleno. Dessa forma, acreditamos que os encontros dialógicos que ocorreram na Escola Municipal Fernando Ferrari possibilitaram um processo permanente de ação e reflexão e, portanto, de aprendizagem e construção recíproca.

6 CULTURA DE PAZ E PRÁTICAS DE NÃO VIOLÊNCIA

Neste capítulo, falaremos sobre a Cultura de Paz como promoção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. A Cultura de Paz contempla as ações pacíficas pautadas nos valores, nos direitos humanos, na democracia, no desenvolvimento, na ética, na cidadania, bem como na atitude de não violência. É a educação como alternativa ao conflito, promovendo e incentivando a paz entre as pessoas.

6.1 CULTURA DE PAZ E PRÁTICAS DE NÃO VIOLÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR

O primeiro princípio da ação não violenta é a não-cooperação com tudo que é humilhante.
Mahatma Gandhi

O ser humano é dotado de inteligência, o que o distingue de outros animais, isso faz dele um ser que pode fazer escolhas, essa capacidade de fazer escolhas tem efeitos radicalmente diferentes:

[...] o que define o ser humano e resume a história das civilizações. Somos seres que fazem escolhas, das simples e sem grandes consequências às complexas e que podem ter impactos profundos na vida de uma ou de muitas pessoas. Algumas escolhas são feitas conscientemente e outras, não. Algumas são individuais e outras, coletivas. [...] Ocorrências naturais destrutivas não podem ser chamadas de violentas porque a natureza não tem consciência de si mesma, nem faz escolhas. Tampouco os animais podem ser considerados violentos ou pacíficos, já que agem movidos por instintos e sempre dentro das leis do mundo natural. O contato com a natureza desperta sentimentos de paz no ser humano, ou seja, relembra-nos de algo que já trazemos dentro de nós. A paz não emana do pôr-do-sol, do mar ou da floresta, mas ao contemplá-los, vivenciamos a conexão de interdependência entre tudo o que existe. (MILANI, 2003, p. 17).

Logo, podemos afirmar que tanto a paz quanto a violência são fenômenos exclusivamente humanos. Quando a própria espécie humana “[...] a mesma que inventou a violência, é a única que pode estabelecer a paz sobre a Terra. Somos

capazes de realizar tanto os atos mais elevados, nobres e altruístas quanto os de maior baixeza, destrutividade e egoísmo”. (MILANI, 2003, p. 17).

Historicamente, a educação privilegiou o pensamento e a educação formal, deixando de lado a ideia de humanização. A Cultura de Paz remete-nos a essa ideia de humanização entre os educadores e educandos trazendo para dentro da escola valores e atitudes que inspiram a paz, em atitudes de reflexão e auto(trans)formação. Sendo a escola um ambiente de pluralidades, uma de suas atribuições está ligada ao fato de mediar conflitos.

Segundo as Organizações das Nações Unidas (1999):

Uma Cultura de Paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados: a) No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação.

A Cultura de Paz é caracterizada pela ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2004), como:

[...] uma cultura baseada num conjunto de valores e compromissos com o respeito a todos os direitos individuais e humanos, a promoção e vivência do direito à vida e à dignidade de cada pessoa sem discriminação ou preconceito, a rejeição a qualquer forma de violência, o respeito à liberdade de expressão e à diversidade cultural por meio do diálogo e da compreensão e do exercício do pluralismo, a prática do consumo responsável respeitando-se todas as formas de vida do planeta e a resolução dos conflitos por meio do diálogo, da negociação e da mediação.

A Cultura de Paz é a promoção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, promovendo o incentivo da paz entre as pessoas, os grupos e as nações. Para Abramovay:

A Cultura de Paz está intrinsecamente relacionada à busca de estratégias que possibilitem a resolução não violenta dos conflitos, priorizando o diálogo, a negociação e a mediação, de forma a criar uma consciência de que a guerra e a violência são inaceitáveis. É uma cultura baseada na tolerância, na solidariedade, e no respeito aos direitos individuais e coletivos. (2001, p. 15).

A paz não é somente a ausência de conflitos, mas, um processo, em que a resolução desses conflitos se dê de modo participativo e dinâmico, promovendo o diálogo em um espírito de entendimento e cooperação mútuos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1999). Para tanto a escola precisa trabalhar de maneira a

desempenhar um papel que desenvolva mecanismos de ações de conscientização, como, a capacidade de inclusão, ao reconhecimento da humanidade do outro, o desenvolvimento de valores solidários, tolerantes, de capacidade de negociação e de solução de conflitos pelo diálogo, ou seja, um movimento que preze pela Paz contemplando os direitos e deveres de cidadania, numa construção que promova transformações em toda a sociedade. Para Milani (2003, p. 31-32) a construção de uma Cultura de Paz:

[...] é promover as transformações necessárias e indispensáveis para que a paz seja o princípio governante de todas relações humanas e sociais. São transformações que vão desde a dimensão dos valores, atitudes e estilos de vida até a estrutura econômica e jurídica, as relações políticas internacionais e a participação cidadã, só para citar algumas. Promover a Cultura de Paz significa e pressupõe trabalhar de forma integrada em prol das grandes mudanças ansiadas pela maioria da humanidade – justiça social, igualdade entre os sexos, eliminação do racismo, tolerância religiosa, respeito às minorias, educação universal, equilíbrio ecológico e liberdade política. A Cultura de Paz é o elo que interliga e abrange todos esses ideais num único processo de transformação pessoal e social. O grande desafio é que essas mudanças não dependem apenas da ação dos governos, nem somente de uma mudança de postura individual.

Desse modo, a construção permanente de uma Cultura de Paz envolve uma visão de (re)construção e de auto(trans)formação com vistas à transformação do meio em busca da dignidade, e na mediação e resolução pacífica dos conflitos como um processo ativo de interação saudável com o meio social, promovendo, assim uma auto(trans)formação pessoal e social.

Segundo a ONU (1999, s/p): “O progresso até o pleno desenvolvimento de uma Cultura de Paz se conquista através de valores, atitudes, comportamentos e estilos de vida voltados ao fomento da paz entre as pessoas, os grupos e as nações.” A prevenção do *bullying* perpassa pelo incentivo aos valores sociais constituídos desde a infância, no seio familiar, na escola e, na sociedade. Para isto, é necessário pensar o outro como sendo tão importante quanto nós mesmos, estimulando a promoção dos valores morais, como a solidariedade, a cooperação, a justiça, a liberdade, igualdade e o respeito.

Para Paulo Freire, a paz reflete, a partir da educação, a transformação social, através da promoção da igualdade, do respeito e do diálogo amoroso. Ana Maria Freire destaca em sua pesquisa que:

Não foi por acaso nem por motivos outros, que Paulo foi indicado para o Prêmio Nobel da Paz, em 1993. Foi por esta sua postura de coerência impregnada de generosidade, mansidão e respeito diante das diferenças étnicas, religiosas, políticas; por sua tolerância autêntica diante das diversidades de posturas e leituras de mundo culturais dos homens e mulheres no mundo; por seu comportamento de cuidado ético com as vidas; por sua luta incessante pela Paz através da sua compreensão de educação para a autonomia e libertação. [...] a posição de Paulo foi preponderante a de quem lutou pela harmonia entre os sujeitos históricos, e, pela solução dos conflitos, objetiva e prioritariamente, pelo diálogo amoroso. [...] Por tudo isso foi contemplado com o “Prêmio UNESCO da Educação para a Paz”. Na ocasião, afirmou com convicção em seu pequeno discurso, em Paris, em setembro de 1986: De anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes aprendi sobretudo que a Paz é fundamental, indispensável, mas que a Paz implica lutar por ela. A Paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a Paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças o torna opaco e tenta miopizar as suas vítimas. (2006, p. 388-389).

O discurso e a postura de Freire demonstram a possibilidade concreta, quando coloca homens e mulheres como protagonistas na construção de suas próprias histórias e, desta maneira, da história coletiva, com a prática do diálogo amoroso e do respeito, constituindo, assim, o humanismo como prática para a constituição de uma Cultura de Paz.

Isso nos faz crer que uma Cultura de Paz, seja uma questão de construção do/no cotidiano e nos processos educacionais desde a tenra idade. Como afirma Ana Maria Freire:

Fica claro que para Paulo a Paz não é um dado dado, um fato intrinsecamente humano comum a todos os povos, de quaisquer culturas. Precisamos desde a mais tenra idade formar as crianças na “Cultura da Paz”, que necessita desvelar e não esconder, com criticidade ética, as práticas sociais injustas, incentivando a colaboração, a tolerância com o diferente, o espírito de justiça e da solidariedade. (2006, p. 391).

Educar para a paz e ao respeito ao próximo na vida cotidiana da escola é promover um trabalho sério e compromissado em torno dos valores, estes que se encontram em uma linha tênue entre a violência e a paz. A educação para a paz significa a disposição de construir a paz de forma permanente dentro do ambiente escolar e fora dele.

Para aqueles que almejam participar da construção de uma Cultura de Paz faz-se primordial pensar que é fundamental a atuação em dois níveis básicos – o micro e o macro. O nível micro “[...] refere-se ao indivíduo: seu comportamento, sua

vida familiar e suas relações na comunidade, local de trabalho e círculo de amizades.” (MILANI, 2003, p. 32). Temos neste nível uma infinita possibilidade de ação, precisamos pensar que toda pessoa, comunidade, escolar pode fazer algo, por menor e simples que seja como sua parte de contribuição no processo. Além do nível micro, é preciso atuar também no nível macro, isto é, “[...] repensar os processos sociais, definir estratégias de mudança coletiva, criar políticas públicas, estruturas institucionais e programas educativos e sociais condizentes com os valores da paz.” (ibidem) Para o autor os dois níveis são complementares, interdependentes e precisam ser trabalhados ao mesmo tempo.

Como uma forma de combate e prevenção à violência na escola, o Ministério da Educação (MEC) tem apoiado projetos de formação continuada para profissionais da educação (docentes e gestores) por meio do Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos. O Pacto é uma iniciativa conjunta do MEC e do Ministério da Justiça e Cidadania para a promoção da educação em direitos humanos no ensino superior.

Conforme é disponibilizado na página do Ministério da Educação na internet:

O MEC tem atuado na formação de professores para que eles saibam trabalhar com a cultura da paz, o respeito à diferença e à diversidade dentro das escolas, e a evitar essas situações de forma que nem as crianças vítimas ou agressoras possam ser afetadas, detalha a secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). (BRASIL, 2018).

A ideia do MEC é de estimular as Instituições de Ensino Superior (IES) a desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas à proteção e promoção dos direitos humanos.

O que é o Pacto Universitário pela Educação em Direitos Humanos? O Pacto Universitário pela Educação em Direitos Humanos foi um Acordo de Cooperação nº 01/2016 (BRASIL, 2016), formalizado no final de 2016 entre a Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério da Justiça e Cidadania, atualmente Secretaria Nacional da Cidadania do Ministério dos Direitos Humanos, e o Ministério da Educação, do qual possui por objeto: instituir o Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos.

A finalidade do Pacto é apoiar instituições de educação superior para a implementação da Educação em Direitos Humanos para a promoção e a defesa dos

Direitos Humanos no âmbito da educação superior, e a superação de estigmas de discriminação e da violência no âmbito universitário e na sociedade. O apoio ocorre por intermédio da formulação, implementação, monitoramento e disseminação de medidas organizadas em cinco eixos – ensino, pesquisa, extensão, gestão e convivência universitária e comunitária. (BRASIL, 2018). É importante salientar que a página do MEC que consta o Pacto ainda está ativa, porém com a chegada do governo Bolsonaro, eleito em 2018, o qual tem constantemente atacado todas as formas de educação, não tenho certeza se esse programa ainda está tendo continuidade.

Com a ascensão, do governo autoritário, de Bolsonaro ao poder estamos em processo de construção histórico-cultural de um estado de violência. Conforme Galtung (1986, p. 30), “[...] a violência está presente quando os seres humanos se vêem influenciados de tal forma que as suas realizações efetivas, somáticas e mentais, encontram-se aquém de suas realizações potenciais”. Embora cada situação violenta tenha suas próprias explicações construir relações em que a paz, a tolerância, a democracia seja o princípio fundamental de um governante em todas as relações humanas e sociais são necessárias e indispensáveis para que uma sociedade mantenha-se em estado de paz. Milani (2003, p.33) define de forma abrangente o estado de violências de modo que permite reconhecer a amplitude destes atos e estados:

São abarcadas, por exemplo, situações tão diversas como a guerra, o terrorismo, o genocídio e a limpeza étnica; a fome, as restrições no acesso à justiça, à saúde, à informação ou ao mercado de trabalho; a falta de recursos governamentais para o atendimento das necessidades básicas da população marginalizada devido à corrupção ou à prioridade dada ao sistema financeiro; o racismo e todas as formas de discriminação, humilhação, exclusão, opressão, perseguição ou negação de direitos; as ações do crime organizado, as chacinas, os sequestros, a matança gratuita e aleatória, e a arbitrariedade policial; o abuso sexual, as brigas de rua, os maus-tratos com os filhos e a coerção conjugal; a delinquência juvenil, o trote do vestibular, as mortes no trânsito, a criminalidade cotidiana, os danos aos bens materiais.

Em uma matéria do jornal O Globo, do dia 23/10/2018, Jair Bolsonaro, então candidato à presidência, falou o seguinte:

Bolsonaro diz que acabará com o ‘coitadismo’ de crianças que sofrem *bullying*, nordestinos, negros e *gays*. [...] Bolsonaro disse que, quando era

pequeno “não tinha essa história de bullying, o gordinho dava pancada em todo mundo, hoje o gordinho chora”.

— Tudo é coitadismo — definiu ele. — Coitado do negro, coitado da mulher, coitado do gay, coitado do nordestino, coitado do piauiense. Tudo é coitadismo no Brasil, vamos acabar com isso.

Mais recentemente, em um café da manhã promovido pelo governo federal, no dia 19/07/2019, o presidente referiu-se, ao Nordeste como “*Paraíba*” – forma pejorativa pela qual a região é chamada.

Nas formações sociais assentes em sanções positivas, mora a paz; nas formações assentes em sanções negativas, a violência. A violência priva as pessoas da satisfação das suas necessidades básicas. A paz permite satisfazê-las. A guerra é, essencialmente, travada contra as pessoas. A paz é a defesa das pessoas. (GALTUNG, 2005, p. 65). O melhor de tudo é a paz (GALTUNG, 2005, p. 66).

Quando o discurso de ódio parte de uma autoridade política, conseqüentemente, autoriza a população a ter o mesmo comportamento e a cometer os mesmos crimes de violência, a ver pelos linchamentos promovidos pelas postagens de autoridades ligadas ao Governo Federal nas redes sociais. Portanto, a construção de uma Cultura de Paz deve ocorrer com uma grande amplitude, abrangendo os níveis micro e macro de nossa sociedade, devendo o Estado promover Políticas Públicas que promovam a cidadania, inclusão, fomentem a educação, a ciência e a tecnologia, possibilitem paz e bem-estar à população, entre outros e, não a deterioração do respeito pelo outro e pela outra que acaba por corroer as relações sociais.

Resolver conflitos, mediar ou, simplesmente acompanhá-los são atividades humanas que se desenvolveram em todas as formas de relação social. Devemos promover uma educação voltada à paz, aos valores e a convivência harmônica entre as pessoas. A Cultura de Paz contempla as ações pacíficas pautadas nos valores, nos direitos humanos, na democracia, no desenvolvimento, na ética, na cidadania, bem como na atitude de não violência. É a educação como alternativa ao conflito, é desenvolver hábitos necessários para que eles sejam resolvidos de forma não violenta.

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: A CAMINHADA CHEGOU AO FIM OU SERIA APENAS O COMEÇO?

A partir das narrativas dos professores/as, evidenciamos que a prática de enfrentamento punitiva e/ou repressiva, reforçada como uma resolução rápida da problemática do *bullying* é a prática que eles evidenciam como sendo a mais eficaz, e não um processo de conscientização. Neste sentido, o professor estabelece relações hierárquicas e antidemocráticas, ausentando a reflexão crítica do processo de enfrentamento ao *bullying* e demais violências, de suas práticas e dos sentidos e dos significados produzidos para enfrentar as violências vivenciadas no cotidiano escolar. Além disso, a Lei prevê que medidas alternativas e de conscientização sejam postas em prática e que a punição seja evitada quanto possível, conforme visto anteriormente.

O educando chega à escola com uma bagagem de vivências e experiências individuais e coletivas, que irão sem dúvida refletir em seu comportamento cotidiano, tanto na escola quanto fora dela, no seu desenvolvimento cognitivo e social. Portanto, existe a necessidade do cuidado quanto à postura perante aos alunos da Instituição, Freire nos diz que devemos ter cuidado quanto as formas de violência que podem ocorrer, de maneira velada, dentro da própria sala de aula, pois: “Sem bater fisicamente no educando, o professor pode golpeá-lo, impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem” (FREIRE, 1996, p.138).

Como podemos confirmar ao logo desta pesquisa, o fenômeno *bullying* é uma forma de violência e infelizmente algo que faz parte do cotidiano escolar, a complexidade das relações humanas faz com que várias crianças e adolescentes sofram ou causem sofrimento a outrem, o tema deve estar sempre em debate, pois exige urgência de intervenção de quem educa e cuida. Na correria do dia a dia, o acúmulo de atividades e a falta de tempo fazem com que deixemos de dar importância ao lado humano das relações, não percebendo a aflição, a dor do outro, o pedido de socorro que podem se manifestar de diferentes maneiras, principalmente pelo silêncio. Acabamos por ficar insensíveis e não vemos o que está diante de nossos olhos, nos omitindo da violência que aterroriza as crianças podendo deixar marcas irreversíveis para toda uma vida. (FERREIRA, 2015).

A escola como um todo ainda necessita de maiores esclarecimentos do que é, como se manifesta e como combater o *bullying*.

[...] a realidade vivida em nossas escolas é triste do ponto de vista das formas de violência com que convivem nossos alunos, de tal maneira que urge repensar em intervenções que possam modificar essa realidade. (TOGNETTA; VINHA, 2008, p. 218-219).

Todos os dias, crianças e jovens no mundo todo sofrem violência mascarada na forma de “brincadeira”. As vítimas dessa prática perdem o interesse pela escola e passam a faltar às aulas para evitar novas agressões, é também uma das causas da evasão escolar (ROLIM, 2008), esse comportamento agressivo entre pares pode causar à vítima sérios problemas de relacionamento, eles se veem como inferiores em suas tantas outras relações futuras, podem inclusive manifestar comportamento agressivo, quando adultos. Em casos mais graves, a vítima poderá tentar ou cometer suicídio.

Como vimos o *bullying* não pode ser encarado como uma brincadeira natural ou um simples conflito entre crianças e adolescentes, merece atenção para ser prevenido e combatido dentro e fora do ambiente escolar.

Trabalhar a empatia entre os agressores e espectadores é uma ótima forma de tentar sensibilizar; os valores principalmente o respeito, o saber se colocar no lugar do outro, entender o que a pessoa agredida sentiu ao sofrer a violência. A escola precisa buscar capacitação de seus profissionais para que eles consigam diagnosticar, combater, prevenir e, fazer o encaminhamento adequado. Promover estratégias preventivas com o propósito claro de enfrentar a situação, contar com a colaboração de profissionais externos especializados no tema como, psicólogos, psiquiatras, médicos e assistentes sociais, também é importante destacar que a instituição deve trabalhar em parceria com instituições públicas ligadas a educação e ao direito como o Conselho Tutelar; Promotoria Pública; Delegacia da Criança e do Adolescente e Varas da Infância e Juventude, Universidades através de projetos de extensão, unindo esforços para o combate dessa violência, como prevê a Lei nº 13.185/2015 (BRASIL, 2015).

Não podemos continuar com os olhos fechados diante da violência, quando o aluno que sofre *bullying* resolve conversar, e não recebe a atenção necessária, pois a escola acha que o problema não existe ou que não é grave o suficiente e acaba deixando passar, a vítima precisa ter a sua autoestima fortalecida e sentir que está em um lugar seguro para falar sobre o ocorrido.

Portanto, a intervenção deve ocorrer com uma grande amplitude. Resolver

conflitos, mediar ou, simplesmente acompanhá-los são atividades humanas que se desenvolveram em todas as formas de relação social. Precisamos promover uma educação voltada à paz, aos valores e a convivência entre as pessoas. A Cultura de Paz contempla as ações pacíficas pautadas nos valores, nos direitos humanos, na democracia, no desenvolvimento, na ética, na cidadania, bem como na atitude de não violência. É a educação como alternativa ao conflito, é desenvolver hábitos necessários para que eles sejam resolvidos de forma não violenta.

Promover um trabalho comprometido consciente e efetivo para a redução do *bullying*, construindo de forma colaborativa com os alunos o que é aceitável e o que não é para construir um ambiente escolar saudável. Trabalhando a solidariedade, a Cultura de Paz, a não violência, as diferenças e a diversidade, a amizade, o respeito e o amor através de atividades coletivas e colaborativas.

A família necessita, igualmente, valorizar o diálogo, a amizade e a confiança no ambiente escolar e familiar, a escola precisa oportunizar momentos em que a família possa participar mais ativamente, promovendo palestras explicativas, trazer profissionais que os ajudem a identificar se seus filhos estão sofrendo *bullying* e o que fazer se isso estiver ocorrendo.

É importante que os pais juntamente a escola estejam atentos a seus filhos, conhecendo a realidade da escola e a realidade em que a criança ou o adolescente está inserida, conhecer as formas de prevenção da prática de violência escolar, intervir, sugerir e participar. A função da família é de permitir que o filho exponha suas alegrias, conquistas, mas também seu sofrimento.

Portanto, se não houver mobilização, investimento em capacitação, conscientização, fortalecimento de valores de amizade, solidariedade e respeito, encorajamento das vítimas e dos espectadores a falarem e o apoio às famílias, o *bullying* não vai deixar de existir. Temos que cuidar de nossas crianças temos de ter sensibilidade de reconhecer o sofrimento do outro e ajudar a reconquistar a sua autoestima fazendo a diferença na vida de uma pessoa.

Diante de tamanha violência, e as proporções que o *bullying* pode atingir, somente "através do diálogo conseguimos a tomada de consciência do problema" (TOGNETTA, 2005, p. 15). Agindo dessa maneira, é que poderemos encontrar caminho para enfrentar e prevenir os conflitos de *bullying* na escola. Como profissionais de educação, "[...] precisamos ensinar às nossas crianças e aos nossos jovens, desde cedo, que é normal enfrentarmos conflitos, pequenos ou grandes, ao

longo da vida, e que isso não é negativo" (NUNES, 2011, p. 17).

As práticas de violência, discriminação, preconceito, intolerância e *bullying* vivenciadas pelos alunos no cotidiano escolar têm se apresentado como um grande desafio para os professores, gestores e toda a comunidade escolar, acredita-se, que a prevenção começa pelo conhecimento. É preciso que primeiramente a escola reconheça e admita a existência do *bullying* e, principalmente, torne-se consciente dos prejuízos causados aos envolvidos (FANTE; PEDRA, 2008). Como já havia constatado em um estudo anterior um grande número de profissionais da educação não sabem diferenciar o *bullying* de outros tipos de violência ou concebem de forma fragmentada. Fante aponta o motivo deste despreparo, quando diz que:

O despreparo dos professores ocorre porque, tradicionalmente, nos cursos de formação acadêmica e nos cursos de capacitação, são treinados com técnicas que unicamente os habilitam para o ensino de suas disciplinas, não sendo valorizada a necessidade de lidarem com o afeto e muito menos com os conflitos e com os sentimentos dos alunos. (FANTE, 2005, p. 68).

Os professores, assim como, gestores, funcionários e toda a comunidade escolar devem ser preparados para educar e lidar a emoção dos seus alunos. Contudo, muitos professores têm “[...] dificuldades pessoais em lidar com determinação frente aos conflitos entre alunos” (FANTE; PEDRA, 2008, p. 108) fato de reproduzirem a forma em que foram educados, tendo limitações em lidar com esses problemas e de oferecer uma resposta eficiente a situação, acabam reagindo com intolerância ou “fingindo” não ver ou escutar.

A escola precisa capacitar seus profissionais para que consigam identificar, diagnosticar e saber intervir nas situações de *bullying* que venham a ocorrer, com isso dar o encaminhamento correto, levando o tema à discussão com toda a comunidade escolar e traçando estratégias que sejam capazes de fazer frente a todo tipo de violência, mas principalmente o *bullying*.

Ao pensar a formação de professores/as:

É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desatualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (NÓVOA, 2009, p. 22).

Ao se investir numa construção de redes de trabalho em (con)juntos(as),

assume-se um compromisso político com os(as) outros(as), uma vez que os processos de ensinar-aprender são entendidos como algo que se faz em parceria e cooperação, provocando, assim uma mudança no tipo de formação individual e coletiva do corpo docente. É importante destacar que a formação desenvolvida no espaço-tempo institucional, provoca diálogos e reflexões entre os próprios docentes *ao olharem para si, para o outro, para o meio e para dentro da profissão* são processos, sobretudo, de formação permanente.

Por isso, insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 37-38).

Interessante observar que no decorrer do processo os professores/as discutiam casos que até então eram ignorados, relatos de casos de desrespeito, preconceito, discriminação, houve discussão a respeito de diferentes casos de *bullying*, conflitos corriqueiros e violências, tiveram desabafos dos(as) docentes por sentirem-se desamparados, tanto pela falta de reconhecimento da profissão, a falta de parceria com as famílias quanto a sobrecarga de trabalho.

É primordial que a escola promova debates sobre *bullying* fazendo com que o assunto seja amplamente divulgado e assimilado pelos alunos, estimulando a pesquisas sobre o tema; atividades em salas de aula onde os alunos são encorajados a falar mesmo que no anonimato sobre a sua vida na escola, sobre o relacionamento com os colegas, professores, pais, amigos, familiares, essas são algumas práticas que podem ajudar a romper o silêncio e possibilitar a expressão de emoções e sentimentos.

Trata-se de oportunizar a todos outro ângulo para a prevenção dos conflitos de *bullying* na escola, através da auto(trans)formação, do respeito, do diálogo e do fortalecimento das relações interpessoais que são afetadas pelo conflito, semeando a Cultura de Paz que tanto se deseja nas escolas.

Educar para a solidariedade e para um ambiente escolar salutar de respeito e paz é necessário "[...] desbarbarizar a resposta coercitiva e punitiva, voltando-se ao estabelecimento de compromissos sobre aquilo que se pode viver e como se pode viver" (MELO, 2005, p. 71). É humanizar o homem baseado em uma cultura de

tolerância e solidariedade, amor e respeito, que assegure todos os direitos individuais e coletivos e previna toda forma de violência. Sim, parece utópico se pensarmos no atual momento em que o Brasil encontra-se, em que a violência, apologia a torturadores, intolerância, discriminação, homofobia parecem ter tomado o lugar da paz, do amor, da tolerância, do respeito. Precisamos lutar para que as crianças e os jovens não se tornem adultos violentos, devemos pensar nas próximas gerações, o que fizermos hoje refletirá no futuro.

Nesse sentido, esta Dissertação teve como contribuição a oferta do incremento à educação de atitudes positivas, tendo como base o fortalecimento dos valores ancorados nos Direitos Humanos, como uma forma de prevenção de qualquer tipo de violência, dentro e fora da escola, cujo desafio mais importante perante cada indivíduo é o de conscientização de que devemos fazer as escolhas certas, para a construção de uma Cultura de Paz.

Acreditamos que a caminhada está apenas no começo, há muito que se discutir, a respeito do *bullying*, assim como as demais violências, pois estamos passando por um período extremamente delicado no qual devemos ficar ainda mais vigilantes. Também as nossas últimas palavras não são fechadas, mas abertas e com possibilidades de outros dizeres. Assim, reiteramos aqui, que não só a auto(trans)formação seja permanente, mas que outros estudos e pesquisas possam avançar ainda mais, talvez rompendo, modificando ou ampliando o que até agora conseguimos sistematizar nesse estudo epistemológico-político auto(trans)formativo. Por fim, para responder parcialmente o problema de pesquisa que é: ***Como são produzidos os sentidos ao fenômeno bullying no cotidiano escolar, considerando as narrativas produzidas nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos dos professores/as de uma escola municipal de Alegrete/RS?***

Após os cinco encontros com os professores/as da EMEB Fernando Ferrari, após ouvir suas narrativas, evidenciamos que há conscientização por grande parte dos professores/as em discutir e trabalhar o *bullying* em suas aulas, embora faça parte do PPP a escola não tem projetos em andamento a respeito. Evidenciamos, também que a prática de enfrentamento punitiva e/ou repressiva, reforçada como uma resolução rápida da problemática é a principal forma de resolução, tanto em situações narradas por eles quanto em situações hipotéticas levantada no grupo, ausentando, assim reflexão crítica do processo de enfrentamento ao *bullying* e

demais violências, não privilegiando ou reforçando a Cultura de Paz como uma forma de enfrentamento. As leis precisam ser mais bem trabalhadas e interpretadas pelo corpo docente, como orienta a legislação vigente, devendo fazer parte do currículo. Portanto, a partir da necessidade de promover estratégias preventivas com o propósito claro de enfrentar a situação, a pesquisa apontou que a organização de espaços-tempo para a auto(trans)formação permanente com professores(as), sendo os Círculos Dialógicos, uma possibilidade viável de compartilhamento e auto(trans)formação, por meio das narrativas de formação e a reflexão permanente sobre a *práxis* docente. Pretendo propor, futuramente, como projeto de extensão na UNIPAMPA, os Círculos Dialógicos, como uma oportunidade de espaços-tempo de auto(trans)formação permanente, tanto na universidade quanto em escolas da comunidade.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M B. **Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. História da Educação.** ASPHE/FaE/UFPEL. Pelota, n. 14, p. 79-95, set. 2003.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Desafios e alternativas: violência nas escolas.** Brasília. UNESCO/UNDP, 2003.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Escolas de Paz.** Brasília. UNESCO, 2001.
- ALBORNOZ, S. **ÉTICA, UTOPIA E VIOLÊNCIA.** Elementos para uma revisão da ideia de violência pelo Bem, através de um estudo de Ernst Bloch. 1997. 238 p. Pós-Graduação em Filosofia. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 1997. Disponível em: <<https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/338/1/SuzanaAlbornoz.pdf>> Acesso em: 04 nov. 2018.
- ANDRADE, Joze M. de. **Por uma docência institucional: professores(as)-Formadores(as) dos cursos de licenciatura do instituto federal farroupilha e seus processos auto(trans)formativos,** 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17505/TES_PPGEDUCACAO_2019_ANDRADE_JOZE.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 10 jul. 2019.
- ARENDT, H. **A condição humana.** Tradução por Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARROYO, M. Apresentação do livro. In: VEIGA, C. G.; FARIA FILHO, L. M. de (Org.). **Infância no sótão.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- AZEVEDO, Fernando. As origens das instituições escolares. A cultura brasileira. 6a. edição, Brasília: UnB, Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 5.369 de 03 de março de 2010.** Institui, em nível nacional, o Programa de Combate ao "Bullying", o qual estará vinculado ao Ministério da Educação que estabelecerá as normas e procedimentos necessários a sua execução. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/739281.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2018.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 6.481/2009 de 24 de novembro de 2009.** Dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao "*bullying*" escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas e privadas de educação básica no país, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=461128>>. Acesso em: 13 dez. 2018.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 9.243/2017.** Altera a redação da Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), para prever medidas coercitivas a quem pratica

violência contra crianças e adolescentes no ambiente escolar. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2164055>>. Acesso em: 9 dez. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 9.674/2018**. Institui a Semana Nacional de Conscientização, Prevenção e Combate a Intimidação Sistemática (Bullying) nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio em todo o território nacional e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=80012AC102B0C997D4509D695E964E1A.proposicoesWebExterno2?codteor=1647095&filename=Avulso+-PL+9674/2018>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei nº 6.725/2010** de 07 de julho de 2010. Acrescenta inciso IX ao art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino a promoção de medidas de conscientização, prevenção e combate à violência nas escolas.

Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=465534>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

BRASIL. Código Penal. **Decreto-lei 2.848/40**. 1940. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848.htm>. Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: consistirá na realização de Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos (HENZ, 2015), e na realização de uma Oficina, intitulada: Educar em Direitos Humanos e a Lei nº 13.185: interlocuções sobre os desafios e enfrentamentos de combate ao bullying no cotidiano escolar, para adentrar no cotidiano no qual a pesquisa estará imersa <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 03 out. 2018.

BRASIL, DECRETO Nº 5.800, DE 8 DE JUNHO DE 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm

BRASIL, LEI Nº 13.663, DE 14 DE MAIO DE 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm

BRASIL, Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2015 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. – Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do

Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 08 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **LEI Nº 13.277, DE 29 DE ABRIL DE 2016**. Institui o dia 7 de abril como o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13277.htm>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 08 out. 2018.

BRASIL. **Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**. LEI Nº 13.185, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm>. Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n.º 228/10 de 20 de dezembro de 2010**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inclusão, escolha, local, adoção, prevenção, combate, intimidação, agressão, vítima, denominação, (bullying). Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/97988>>. Acesso em: 1 dez. 2018.

CORAZZA, S. M. Inventário de procedimentos didáticos de tradução: teoria, prática e método de pesquisa. **Rev. Bras. Educ.** vol.23 Rio de Janeiro 2018 Epub June 11, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100225&lng=en&nrm=iso&tlng=pt#B9>. Acesso em: 08 nov. 2018.

COSTA, M. V. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. (Org). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto de Lei nº 264/2009** - Dispõe sobre o desenvolvimento de política "antibullying" por instituições de ensino e de educação infantil, públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos. DIÁRIO OFICIAL DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA. 2009. Disponível em: <<http://www2.al.rs.gov.br/DiarioOficial/Publicados/9AA39BB5-3DE6-4151-99DF-20D61C7E15C8.PDF>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

FANTE, C. *Bullying* no ambiente escolar. In: FANTE, C.; PRUDENTE, N. M. (Org). **Bullying em debate**. São Paulo: Paulinas, 2015.

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

FANTE, C.; PEDRA, J. A. **Bullying Escolar: perguntas e respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FLEURI, Reinaldo M. **Reinventar o presente: ... pois o amanhã se faz na transformação do hoje – conversas com Paulo Freire**: textos inéditos de autoria de Paulo Freire. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. [Livro eletrônico]. 14. ed. Rev. Atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática Educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à pratica educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 67. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, A. M. Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Revista Educação**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: PUC/RS, ano XXIX, n. 2, p. 387-393, mai./ago. 2006. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/25531981.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2018.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o Cotidiano do professor. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GALTUNG, J. **Violencia, paz e investigación sobre la paz**. In: **GALTUNG, J. Sobre la paz**. Barcelona: Fontamara, 1986.

GALTUNG, J. **Três formas de violência, três formas de paz. A paz, a guerra e a formação social indo-europeia**. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 71 | 2005, posto online no dia 01 outubro 2012, consultado o 28 outubro 2019. URL: <http://journals.openedition.org/rccs/1018> ; DOI : 10.4000/rccs.1018.

GALVÃO, I. **Cenas do cotidiano escolar**: conflito sim, violência não. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GENTILI, P.; ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

GOELZER, J.; OLIVEIRA, L. R. de; SANTOS, C. da S. dos. . In: HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. S. de A. (Org). **DIALOGUS**: círculos dialógicos, humanização e

auto(trans)formação de professores. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 51 – 61.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Rio Grande do Sul apresenta ao MEC projetos para combater bullying**. 2018. Disponível em: <<https://estado.rs.gov.br/secretario-do-rs-apresenta-ao-mec-projetos-contrabullying>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

HENZ, Celso Ilgo. **Razão-emoção crítico-reflexiva**: um desafio permanente na capacitação de professores. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

HENZ, Celso Ilgo. “Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos”: pesquisa-formação permanente de professores. **Anais do VIII Seminário Nacional**: diálogos com Paulo Freire – por uma pedagogia dos direitos humanos. Bento Gonçalves: URI, 2014.

HENZ, C. I. Círculos Dialógicos Investigativo-Formativo e Auto(Trans)Formação Permanente de Professores. In: HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. S. de A. (Org). **DIALOGUS**: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 17 – 28.

HENZ, C. I.; FREITAS, L. M. Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos: uma proposta epistemológico-política de pesquisa. In: HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. S. de A. (Org). **DIALOGUS**: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 73 – 83.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Trad.: VALENZUELA, Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez, 2009

INFANGER, F. C. De A. **A intolerância ao diferente**: o problema do bullying escolar. 2014. Tese (Doutorado em Direito Penal) – Faculdade de Direito – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar**. Rio de Janeiro, RJ, 2015. Disponível em: <bibliotecaibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>. Acesso em: 10 set.2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar**. Rio de Janeiro, RJ, 2012. Disponível em: <bibliotecaibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64436.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

JOSSO, Marie-Chistine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010a.

JOSSO, Marie-Chistine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010b.

KRAMER; LEITE, M. I. (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. São Paulo: Papyrus, 1995.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**. Rio de Janeiro: Ática, 1992.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LARROSA, Jorge (org). **Elogio da Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LOPES NETO, A. **Bullying: comportamento agressivo entre estudantes**. *Jornal de Pediatria*. Rio de Janeiro, RJ. 2005, vol. 81, p. 164 - 172. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572005000700006>. Acesso em: 02 out. 2018.

LOUREIRO, A. M. L. Violência: paradoxos, perplexidades e reflexos no cotidiano escolar. **Revista Interfaces - Comunicação, Saúde, Educação**, v.3 , n.5, 1999. Disponível em: <<http://www.interface.org.br/revista3/ensaio4.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

MELO, E. R. Justiça Restaurativa e seus Desafios Históricos-culturais. Um ensaio crítico sobre os fundamentos ético-filosóficos da justiça restaurativa em contraposição à justiça retributiva. In: Slakmon, C., R. De Vitto, e R. Gomes Pinto, (Org). **Justiça Restaurativa** (Brasília – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD), 2005.

MILANI, Feizi Masrour. **Cultura de paz X violências: papel e desafios da escola**. In: MILANI, F.M; JESUS, R.D.P. *Cultura da Paz: estratégias, mapas e bússolas*. Salvador: INPAZ, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Especialistas indicam formas de combate a atos de intimidação**. 2018. Disponível em: <portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34487>. Acesso em: 07 nov. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **MEC apoia enfrentamento ao bullying e violência nas escolas**. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/62581-mec-apoia-enfrentamento-ao-bullying-e-violencia-nas-escolas>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL – ONUBR. **Pesquisa da ONU mostra que metade das crianças e jovens do mundo já sofreu bullying**. 2017. Disponível em: <naçõesunidas.org/pesquisa-da-onu-mostra-que-metade-das-criancas-e-jovens-do-mundo-ja-sofreu-bullying/>. Acesso em: 29 nov. 2018.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, A. O. **Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores**. São Paulo: Contexto, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração e Programa de Ação**

sobre uma Cultura de Paz. 1999. Disponível em:
<www.comitepaz.org.br/dec_prog_1.htm>. Acesso em 24 dez 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração e Programa sobre uma Cultura de Paz**. Resolução Aprovada por Assembleia Geral em 06 de outubro de 1999, nº53/243. Disponível em: <www.comitedapaz.or.br/download/declaração>. Acesso em: 23 nov. 2018.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. [Livro eletrônico]. 6. ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2007.

PACHECO, C. R. C. Violência, Educação e Autoridade: Entre as águas que arrastam e as margens que aprisionam. In: CUNHA, J. L.; DANI, L. S. C. (Org.). **Escola: conflitos e violência**. Santa Maria: UFSM, 2008.

PRUDENTE, N. M. O *bullying* no ambiente escolar: compreensão e enfrentamento. In: FANTE, C.; PRUDENTE, N. M. (Org.). **Bullying em debate**. São Paulo: Paulinas, 2015.

ROLIM, M. **Bullying**: o pesadelo das escolas – um estudo de caso e notas sobre o que fazer. 2008, 174 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ROLIM, M. Segurança Pública e *Bullying*. In: FANTE, C.; PRUDENTE, N. M. (Org.). **Bullying em debate**. São Paulo: Paulinas, 2015. p. 109 – 128.

SILVA, A. B. B. **Mentes perigosas nas escolas**. São Paulo: Ed. Objetiva, 2010.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Tradução por Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TOGNETTA, L. R. P. Violência Na escola: os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos. In: PONTES, A.; DE LIMA, V. S. (Org.). **Construindo saberes em educação**. Porto Alegre: Zouk, 2005.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Estamos em Conflito: eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o *bullying* e suas Causas Afetivas. In: CUNHA, J. L.; DANI, L. S. C. (Org.). **Escola: conflitos e violência**. Santa Maria: UFSM, 2008.

TONIOLO, J. M. S. de A.; HENZ, C. I. **DIALOGUS**: encontros dialógicos investigativos como possibilidade de auto(trans)formação permanente de professores. In: HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. S. de A. (Org.). **DIALOGUS**: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo: Oikos, 2015.

UOL NOTÍCIAS. **Em sete vídeos, atirador de Realengo fala sobre bullying e preparativos para massacre**. 2011. Disponível em:
<<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2011/04/15/em-sete-videos-atirador-de-realengo-fala-sobre-bullying-e-preparativos-para-massacre.htm>>. Acesso em: 16 dez. 2018.

VINYAMATA. E. **Aprender a partir do conflito:** conflitologia e educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Global consultation on violence and health. Violence: a public health priority. Geneva: WHO; 2002 (document WHO/EHA/SPI.POA.2). Disponível em:
https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/introduction.pdf

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE -MESTRADO

QUESTIONÁRIO

1. Perfil docente:

Nome: _____
Nome fictício: _____
Idade: _____ Sexo: _____
Tempo total de Magistério: _____ Tempo que leciona nesta escola: _____

2. Graduação em:

Ano de início da Graduação: _____ Ano de conclusão: _____
Instituição da Graduação: _____

3. Pós-graduação em nível de:

() Especialização em: _____
() Mestrado em: _____
() Doutorado em: _____

Instituição em que realizou a Pós-graduação: _____

Ano de início: _____ Ano de término: _____

4. O que você entende por *bullying*?

5. Em algum momento da sua trajetória educacional (escola ou universidade), você sofreu *bullying*?

6. Você já foi alvo de *bullying* na escola em que trabalha? Como foi? Como você se sentiu e como você agiu?

7. Você já presenciou algum episódio de *bullying* no cotidiano escolar (entre aluno-aluno; aluno-professor; professor-aluno)? Como foi?

8. O que você faz diante de situação de *bullying*?

9. Qual é a sua opinião acerca da reflexão e discussão sobre *bullying* no cotidiano escolar?

Colocar em uma narrativa a evolução de um diálogo interior consigo mesmo sob a forma de um percurso de conhecimento e das transformações da sua relação com este, permite descobrir que as recordações-referências podem servir, no tempo presente, para alargar e enriquecer o capital experiencial. (JOSSO, 2010b, p. 41)

Para o nosso próximo encontro deixo a seguinte pergunta para reflexão e posterior discussão:

O que te incomodava na escola?

ANEXO A

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

À Diretora da Escola Municipal de Ensino Básico Fernando Ferrari, Sra. Carla Cristina Machado da Silva.

Realizamos a pesquisa denominado: *BULLYING: UM GRITO DE SOCORRO QUE FINGIMOS NÃO ESCUTAR*. O objetivo geral da pesquisa é **Analisar as práticas educativas de enfrentamento ao fenômeno *bullying* utilizadas pelos professores no cotidiano de uma Escola Municipal de Alegrete/RS**. E objetivos específicos: a) conhecer as práticas educativas produzidas pelos docentes para o enfrentamento do fenômeno *bullying*, considerando Lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015. **Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*)**; b) problematizar os sentidos que os docentes atribuem às suas práticas educativas de enfrentamento ao *bullying*, considerando o contexto histórico do fenômeno *bullying*; c) compreender os significados que os docentes atribuem às suas práticas de enfrentamento ao *bullying* e d) analisar os desdobramentos das práticas educativas produzidas pelos docentes no cotidiano escolar.

Contamos com a colaboração dos professores para a realização da pesquisa, onde previmos a seguintes etapas de coleta de dados:

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	TEMA	OBJETIVOS
1º Encontro - Escuta Sensível e Olhar Aguçado	Vivenciar uma experiência concreta de compartilhamento de sentimentos, de percepções, de crenças e de opiniões. (HENZ, 2015).	Apresentar a pesquisa e fazer a negociação das atribuições e escolha dos nomes fictícios; Vivenciar uma experiência concreta de compartilhamento de sentimentos, de percepções, de crenças e de opiniões. (HENZ, 2015); Deixá-los livres para dizer 'a sua palavra' conforme forem se sentindo convidados à fala.
2º Encontro - Ser Inacabado	Círculos Dialógicos.	Esclarecer aspectos da Pesquisa. Os sujeitos da pesquisa serão "desafiados a refletir sobre o cotidiano da escola e da sala de aula em vistas repensar e melhorá-la" (HENZ E FREITAS, p. 79).
3º Encontro - Temáticas	<i>Bullying</i>	Identificar o conceito de bullying, "pronunciando o seu <i>sentir / pensar /</i>

		<i>agir</i> ” (HENZ E FREITAS, 2015, p. 79).
4º Encontro – Diálogos Problematizadores	“Diálogos: Interloquções sobre os desafios e enfrentamentos de combate ao fenômeno <i>Bullying</i> no cotidiano escolar.”	Retomar os sentidos produzidos pelos colaboradores da pesquisa sobre bullying, com o objetivo de expandir tais significações; Mobilizar e potencializar cada um dos participantes a pensar sobre os questionamentos que vão sendo levantados no grupo.
5º Encontro - Auto(trans)formação	“Diálogos: Interloquções sobre os desafios e enfrentamentos de combate ao fenômeno <i>Bullying</i> no cotidiano escolar.”	Compartilhar as inquietações, desejos, esperanças, alegrias, frustrações, saberes.
6º Encontro - Conscientização	“Diálogos: Interloquções sobre os desafios e enfrentamentos de combate ao fenômeno <i>Bullying</i> no cotidiano escolar.”	Cada um, no seu tempo, vai tomar consciência das situações-limite que os circundam e começar a refletir sobre elas, condição essencial para que o comprometimento humano e com o mundo aconteça.

A narrativa, nesta pesquisa, é considerada instrumento de transformação, por criar espaços dialógicos que possibilitam os participantes através do diálogo problematizador, proporcionar uma reflexão crítica, com relação a temática da pesquisa, com base nos problemas levantados por um coletivo de pessoas/educadores, levando – os a refletirem e a repensarem os sentidos e os significados das suas práticas educativas. O tratamento de análise dos dados será por meio da análise do discurso e respeitará todos os preceitos éticos.

Atenciosamente,

Cádia Carolina Morosetti Ferreira
Mestranda em Educação
E-mail: cadiamorosetti@gmail.com Fone: 55 99167 6002.

Prof.^a. Dr.^a. Rosane Carneiro Sarturi
Orientadora
E-mail: rcsarturi@gmail.com

Referência bibliográfica

HENZ, C. I.; FREITAS, L. M. **Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos: uma proposta epistemológico-política de pesquisa.** In: HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. S. de A. (Org). **DIALOGUS: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores.** São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 73 – 83.

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: *Bullying*: um grito de socorro que fingimos não escutar – entre as cenas e cenários do cotidiano escolar.

Pesquisador responsável: Cádía Carolina Morosetti Ferreira.

Instituição/Departamento: UFSM/Centro de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE.

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-8010. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Santa Maria - RS. E-mail: direcao@ufsm.br

Local da produção de dados: Escola Municipal de Educação Básica Fernando Ferrari.

Eu, Cádía Carolina Morosetti Ferreira, responsável pela pesquisa “*Bullying*: um grito de socorro que fingimos não escutar – entre as cenas e cenários do cotidiano escolar”, o convido a participar como voluntário deste nosso estudo. O objetivo geral desta pesquisa é **compreender a produção de sentidos na relação entre as práticas educativas e as práticas de enfrentamento ao fenômeno *bullying* utilizadas pelos professores no cotidiano escolar**. Justificamos a importância da pesquisa pelo fato de que ela contribuirá para identificar o papel do professor na prevenção ao fenômeno *bullying*, além de problematizar políticas públicas desencadeadoras de propostas para enfrentamento desta problemática, assim como as práticas educativas. Sua participação constará em responder a um questionário acerca de seu perfil docente e participar de um grupo focal, o qual será gravado em áudio. Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores. Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu,

após a leitura deste documento e após ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis

danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura do responsável pela obtenção do
TCLE Alegrete – RS.