



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE**

***BULLYING* COM OS “INCLUÍDOS”. ATÉ QUANDO?**

Textos que professores produzem sobre esse fenômeno e sua manifestação em relação a estudante com deficiência

DANIELA GONÇALVES GUIMARÃES

**FEIRA DE SANTANA, BAHIA
2023**

***BULLYING* COM OS “INCLUÍDOS”. ATÉ QUANDO?**

Textos que professores produzem sobre esse fenômeno e sua manifestação em relação a estudante com deficiência

Daniela Gonçalves Guimarães

Licenciatura em Pedagogia

Faculdade de Ciências Educacionais da Bahia- FACE, 2007

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade.

Orientador(a): Prof.^(a) Dr.^(a). Ana Virginia de Almeida Luna

**FEIRA DE SANTANA, BAHIA
2023**

G963b Guimarães, Daniela Gonçalves

Bullying com os “incluídos”. Até quando?: textos que professores produzem sobre esse fenômeno e sua manifestação em relação a estudante com deficiência. / Daniela Gonçalves Guimarães. -- Feira de Santana, 2023.

153 f.: il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade. Programa de Pós-graduação em Educação científica, Inclusão e Diversidade - Mestrado profissional, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Virginia de Almeida Luna.

1. Educação inclusiva. 2. Bullying nas escolas. 3. Violência escolar. 4. Professores - Formação. 5. Inclusão escolar. I. Luna, Ana Virginia de Almeida. II. Título.

CDD - 371.9

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE

***BULLYING* COM OS “INCLUÍDOS”. ATÉ QUANDO?**

Textos que professores produzem sobre esse fenômeno e sua manifestação em relação a estudante com deficiência

Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de

DANIELA GONÇALVES GUIMARÃES

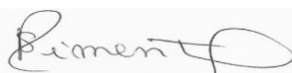
Aprovado em: 26 de maio de 2023, Feira de Santana-Ba.



Prof.^a Dr.^a Ana Virginia de Almeida Luna

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

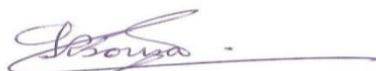
Orientadora (PPGECID-UFRB)



Prof.^a Dr.^a Susana Couto Pimentel

Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB, Cetens)

(Membro interno ao PPGECID)



Prof.^a Dr.^a Lucimêre Rodrigues de Souza,

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

(Membro externo ao PPGECID)

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos familiares e amigos que colaboraram com meu processo nessa formação acadêmica. Aos professores e mães que participaram da pesquisa e a Theo, meu filho, por ter me tirado de todas as imersões incessantes que precisei fazer para constituir o estudo. Theo sabiamente me retirava do foço da produção, fazia levantar a cabeça, lhe observar, respirar, rir, entender o sentido da vida, para revigorada voltar a produzir. Dedico esse trabalho a você filho e a Wellington seu pai, por toda ausência desses dois anos.

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação de mestrado não poderia chegar a bom porto sem o precioso apoio de várias pessoas. Inicialmente agradeço a Deus por ter concretizado mais um sonho, com saúde, viva e feliz.

A minha orientadora, Professora Doutora Ana Virginia Luna, por toda a paciência, empenho e sentido prático com que sempre me orientou neste trabalho e em todos aqueles que realizei durante o mestrado. Muito obrigada por me ter corrigido quando necessário sem nunca me desmotivar.

Desejo igualmente agradecer a todos os meus colegas do Mestrado, cujo apoio e amizade estiveram presentes em todos os momentos.

Com imenso carinho, agradeço também aos meus colegas da Secretaria Municipal de Educação, por toda compreensão e sensibilidade a meu processo na academia, obrigada por todo compartilhamento de responsabilidade.

Agradeço aos funcionários da secretaria de pós-graduação, que me ajudaram a ultrapassar os obstáculos mais burocráticos.

Por último, quero agradecer à minha família e amigos pelo apoio incondicional que me deram, especialmente a minha mãe, minhas irmãs, minha cunhada Daila e minha sogra por todo suporte e apoio. Obrigado por cuidarem do meu filho durante as aulas e enquanto eu dedicava o meu tempo livre para escrever esta pesquisa.

Ao meu esposo Wellington, obrigado pelo carinho, pela compreensão e principalmente pela cumplicidade, agradeço também pelas incansáveis possibilidades de incentivo e colaboração ao longo da elaboração deste trabalho. Vocês não fazem ideia do quanto foram importantes.

BULLYING COM OS “INCLUÍDOS”. ATÉ QUANDO?

Textos que professores produzem sobre esse fenômeno e sua manifestação em relação a estudante com deficiência

RESUMO

Esta dissertação de mestrado tem como objetivo compreender como os textos dos professores sobre *bullying* são produzidos e operacionalizados nas práticas pedagógicas inclusivas em Taperoá-Ba. Dessa maneira, discutimos o papel da escola como possibilidade de resistir e enfrentar a violência, considerando a educação inclusiva fundamentada nos direitos humanos. A pesquisa está fundamentada na Teoria Crítica da Sociedade de Theodor Adorno e em conceitos da Teoria dos Códigos de Basil Bernstein. Com base nos objetivos, a trajetória metodológica desta pesquisa foi dividida em três estudos: o primeiro diz respeito a uma pesquisa bibliográfica, o segundo trata de uma revisão de literatura e o terceiro foi inspirada no modelo sociológico da linguagem de descrição, proposto por Basil Bernstein (1998). No que se refere as análises, no primeiro estudo foi utilizado como procedimento a análise documental de leis brasileiras sobre educação especial, no que se refere ao segundo estudo selecionamos, descrevemos e comparamos artigos sobre *bullying* e em relação ao terceiro estudo foram realizadas entrevistas com professores de duas escolas públicas em Taperoá-Ba. Por meio dos resultados realizados, verificou-se lacunas nas pesquisas de *bullying* no Brasil, falta de clareza sobre o conceito e características do fenômeno pelos professores, culminando na naturalização das situações de *bullying*, como algo comum/brincadeira. Esses resultados, ainda apontam uma evolução nas políticas e normativas, além da demarcação da educação inclusiva como possibilidade para a convivência pacífica na diversidade e aceitação das diferenças de cada indivíduo, sugerem também, a necessidade de ampliar o conhecimento existente, sensibilizar e criar propostas mais sistemáticas de enfrentamento a esta violência.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Violência Escolar. *Bullying*. Professores.

BULLYING WITH THE “INCLUDED”. UNTIL WHEN?

Texts that teachers produce about this phenomenon and its manifestation in relation to students with disabilities

ABSTRATCT

This master's dissertation aims to understand how teachers' texts about bullying are produced and operationalized in inclusive pedagogical practices in Taperoá-Ba. In this way, we discuss the role of the school as a possibility to resist and face violence, considering inclusive education based on human rights. The research is based on Theodor Adorno's Critical Theory of Society and on concepts from Basil Bernstein's Theory of Codes. Based on the objectives, the methodological trajectory of this research was divided into three studies: the first concerns a bibliographical research, the second deals with a literature review and the third was inspired by the sociological model of the language of description, proposed by Basil Bernstein (1998). With regard to the analyses, in the first study the document analysis of Brazilian laws on special education was used as a procedure, with regard to the second study we selected, described and compared articles on bullying and in relation to the third study interviews were conducted with teachers of two public schools in Taperoá-Ba. Through the results obtained, gaps were found in research on bullying in Brazil, lack of clarity about the concept and characteristics of the phenomenon by teachers, culminating in the naturalization of bullying situations, as something common/joke. These results, still point to an evolution in policies and regulations, in addition to demarcating inclusive education as a possibility for peaceful coexistence in diversity and acceptance of each individual's differences, they also suggest the need to expand existing knowledge, raise awareness and create more systematic coping with this violence.

Keywords: Inclusive education. School Violence. Bullying. Teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS

Introdução

BA- Bahia

EJA- Educação de Jovens e Adultos

FTC- Faculdade de Ciências e Tecnologia

UFBA- Universidade Federal da Bahia

PPGECID- Educação Científica, Inclusão e Diversidade

UEFS-Universidade Estadual de Feira de Santana

UFRB- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

NEENFS -

CONAC- Conselho Acadêmico

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação e Cultura

LBI- Lei Brasileira de Inclusão

PNE- Plano Nacional de Educação

PNENEPEI- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

SEESP- A Secretaria de Educação Especial

PNEE- Política Nacional de Educação Especial

UNDIME- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

CNS- Conselho Nacional de Saúde

TEA- Transtorno do Espectro Autista

PPP- Projeto Político Pedagógico

AEE- Atendimento Educacional Especializado

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

Artigo 1

LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais

PNEE- Política Nacional de Educação Especial

APAE- Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais

LDB- Lei de diretrizes e bases da educação nacional

LBI- Lei Brasileira de Inclusão

CORDE

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

CONADE- Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

MEC- Ministério da Educação e Cultura

PNEEPEI- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNE- Plano Nacional de Educação

AEE- Atendimento Educacional Especializado

STJ- Superior Tribunal de Justiça

Artigo 2

TEA- Transtorno do Espectro Autista

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ABRAPIA- Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Artigo 3

OMS- Organização Mundial de Saúde

AEE- Atendimento Educacional Especializado

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE TABELAS

Artigo 3

Tabela 1- Características dos Sujeitos Participantes	98
Tabela 2- Caracterização das Escolas	98
Tabela 3- Textos sobre <i>bullying</i> x Orientação de Codificação	100
Tabela 4- Textos sobre determinações do <i>bullying</i> x <i>Enquadramento</i> 103	
Tabela 5- Textos sobre hierarquias x <i>Classificação</i>	106
Tabela 6- Contexto pedagógico da sala de aula x Textos de inclusão e <i>bullying</i>	109
Tabela 7- Formas de enfrentamento ao <i>bullying</i>	112

LISTA DE QUADROS

Artigo 2

Quadro 1- Resultados dos trabalhos incluídos na revisão sistemática

76

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO	20
1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CONTRADIÇÕES PARA SUA CONSTRUÇÃO	20
1.2 A PROBLEMÁTICA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA	24
1.3 JUSTIFICATIVA	29
1.4 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	33
1.4.1 A teoria dos códigos de Bernstein	34
1.4.2 As contribuições da teoria de Adorno e as relações com Bernstein	37
1.4.3 Abordagem da pesquisa	39
1.4.4 Percurso metodológico dos estudos	42
1.4.5 Geração e análise dos resultados	44
1.4.6 Participantes e contexto da pesquisa	47
CAPÍTULO 2 ARTIGOS	51
ARTIGO 1- DO “ESPECIAL” AO INCLUSIVO: DA ESCOLA DE ALGUNS PARA A ESCOLA DE TODOS	52
1 INTRODUÇÃO	52
2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	54
3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	55
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	70
ARTIGO 2- BULLYING ESCOLAR NAS PESQUISAS BRASILEIRAS	74
1 INTRODUÇÃO	74
2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	79
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	80
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	91
ARTIGO 3- TEXTOS DE PROFESSORES SOBRE BULLYING: ANÁLISE DE CONCEPÇÕES E PROPOSTAS	93
1 INTRODUÇÃO	94

2 COMUNICAÇÃO, CULTURA E CONTROLE	97
3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	99
4 SUJEITOS, PARTICIPANTES E CONTEXTOS	100
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	121
CAPÍTULO 3 PRODUTO EDUCACIONAL	122
1.1 APRESENTAÇÃO	122
1.2 PLANEJAMENTO DO PRODUTO	123
1.3 CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES	124
1.4 PROPOSTA DIDÁTICO PEDAGÓGICA	125
1.5 FICHA TÉCNICA DO PRODUTO	130
1.6 AVALIAÇÃO DO PRODUTO	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICES E ANEXOS	144

APRESENTAÇÃO

“Eu, meu irmão, meu filho e meus amigos vamos pagar limpo a quem a gente deve e receber limpo do nosso freguês. Com o tempo a gente consegue ser livre, ético e o escambau. Dirão: é inútil, todo mundo aqui é corrupto, desde o primeiro homem que veio de Portugal. E eu direi: não admito. Minha esperança é imortal.” (Lucinda, 1997, linhas 33-41)

A partir do trecho desse poema, começo a descrever um pouco da base de minha formação. Uma formação feminina - advinda de minhas criadoras, avó e mãe - extremamente sólida, autêntica e moral, de uma prática religiosa constante, do exercício da caridade e alicerçada na amorosidade ao outro.

A referência ao poema permite demonstrar o quanto essa formação feminina e doméstica ajudou-me a configurar as escolhas que fiz. Desde cedo me foram ensinados, não só por palavras, mas pelo exemplo, a manifestação do respeito ao próximo, da compaixão, da solidariedade, da ética e do senso de justiça. E minhas ações seguiram nesse caminho, “regada ao conselho simples de meu pai, minha mãe, minha avó e os justos que os precederam: Não roubarás, devolva o lápis do coleguinha, esse apontador não é seu, minha filha”. (Ibid., linhas 16-19).

A influência dessa educação doméstica na formação de minha identidade foi pontual para que eu entendesse quais princípios eram éticos, quais ações sinalizavam falta de comprometimento, falta de projeto coletivo e mais, para não dizer menos, quando havia falta de ideais, de abertura a opinião do outro e de amorosidade, as causas que eu aprendi a acreditar. Enfim, tudo que aprendi com minha mãe traduz o modo ético, honesto, justo e responsável que trato e ajo sobre as coisas.

Dando continuidade, em minha adolescência fui catequista e foi neste momento que tive um encontro amoroso com a profissão de educador. Os encontros semanais de debates, leituras e orientações, traduziam uma rotina que me encantava e atraía. Essa experiência foi decisiva para confirmar a escolha pela matrícula no ensino médio profissionalizante do magistério. E foram as referências domésticas que me ajudaram a ter certeza da escolha pelo magistério.

Durante a formação do magistério e os estágios supervisionados, foram se instalando em mim inquietações em relação ao cenário educacional. Assim fui direcionando um olhar mais observador e questionador sobre a realidade educacional do município onde morava. Um olhar que buscava a compreensão dos fatos e que com o passar do tempo me impulsionava a questionar sobre o que via, sobre o que

vivia e o que fazer para romper com as insuficiências daquela realidade. Aos poucos fui sentindo que o ensino profissional não dava mais conta de responder as minhas problematizações sobre o campo educacional e essa necessidade de continuar estudando para compreender o que me inquietava, me levou a prestar vestibular para Pedagogia.

Em 2003 entrei no curso de Pedagogia e durante a graduação estas inquietações assumiram um caráter científico, mais curioso e pesquisador. A cada semestre que passava, pude perceber que as respostas para as minhas inquietações poderiam estar num estudo mais sistematizado. Pontuamos aqui Taperoá, um município do estado da Bahia-BA, que faz parte do baixo sul e se destaca por sua beleza, cultura do dendê, piaçava e guaraná. É o lugar que minha família adotou para viver, o lugar onde cresci, estudei e me tornei professora. Crescendo, também acompanhei o tímido desenvolvimento da cidade e aos poucos fui me constituindo educadora, com carreira iniciada em 2003, ao sair do magistério e passar num concurso público.

Estando há vinte anos no sistema municipal de educação como professora, pude acompanhar o movimento da construção da escola inclusiva em Taperoá, desenvolvendo à docência por diversas etapas e modalidades. Ao longo dessas experiências educacionais, também pude contar com a escuta das famílias, dos colegas professores e pude perceber a crescente manifestação das contradições que emergem na implementação da inclusão escolar.

No decorrer da prática em meu município, muitos dilemas e paradigmas se instalaram na minha prática pedagógica, ao compasso eu ia tentando buscar conhecimentos que pudessem alicerçar os questionamentos e melhorar a ação docente. Assim, em 2010, fiz uma especialização em Educação de Jovens e Adultos - EJA, em 2012 fiz uma disciplina como aluna especial no Programa de Educação da Universidade Federal da Bahia-UFBA, em 2016 fiz Psicopedagogia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências – FTC. Todas essas buscas eram para atender demandas da práxis.

A busca pelo curso de Psicopedagogia especificamente, foi para entender um pouco mais sobre como o sujeito aprende e poder ajudar as crianças com deficiência nas dificuldades de aprendizagem. De lá para cá, o processo de inclusão das crianças com deficiência foi me intrigando, me desafiando como professora e eu fui percebendo como o município se organizava no atendimento a essa modalidade. Em 2019 passei

a atuar como Psicopedagoga Institucional em uma escola com um número significativo de incidência de estudantes com deficiência. Nessa prática percebi o quanto é grandiosamente desafiador a inclusão dessas crianças num sistema de ensino que não produz espaços-tempos formativos para pensar esse processo. Percebi também o quanto a inclusão dos estudantes com deficiência é ainda vista como tarefa apenas de alguns profissionais, como os mediadores/profissionais de apoio e o quanto a violação de direitos é uma ação constante nesse processo de inclusão.

Nesse processo também fui percebendo o quanto as mães dos estudantes com deficiência, começaram a se fortalecer e ajudar a repensar a prática inclusiva. Elas ainda relatavam várias questões, que sinalizavam processos extremamente excludentes e violentos no processo de inclusão desses estudantes.

A partir disso, em 2021, iniciei uma especialização em educação inclusiva pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS e alguns mestrados sobre inclusão, a fim de pesquisar e colaborar com a compreensão do processo inclusivo em Taperoá. Ao ser aprovada no Programa de Pós-graduação em Alfabetização Científica, Inclusão e Diversidade - PPGECID da Universidade Federal do Recôncavo Baiano - UFRB passei a direcionar de forma mais sistemática as reflexões sobre a inclusão escolar, quando intencionei pesquisar a política municipal de inclusão em Taperoá-BA.

Ao entrar no PPGECID e ter contato com a orientadora, reformulei meu olhar sobre a questão de pesquisa, repensando esse processo de inclusão por meio de estudos que tensionam as condições objetivas que obliteram a educação inclusiva na sociedade vigente. A partir daí passei a pesquisar sobre os impeditivos à inclusão escolar, dando visibilidade aos estudantes que são alvos de *bullying*. Nesse processo fui inserida no grupo de pesquisa, Núcleo de Estudos em Educação Matemática de Feira de Santana - NEEMFS, que além dos estudos realizados sobre os diferentes eixos da matemática e o ensino destes na educação básica, tem distintos enfoques: formação de professores, prática pedagógica, educação inclusiva, dentre outros. Pela sugestão da orientadora, também, me inseri num grupo de estudo do pesquisador Leon Crochick sobre *bullying*, educação inclusiva e a teoria crítica.

Por meio de todos esses enlaces, eu fui ampliando a reflexão de que o pressuposto da escola inclusiva é o acolhimento da diversidade e aceitação das

singularidades dos indivíduos, dessa forma a violência escolar geralmente ocasionada como resposta a uma diferença ou características que ferem a norma dominante, traduz rejeição a esse pressuposto. Dessa maneira, eu fui entendendo a necessidade da relação de pesquisar os processos violentos e excludentes que ocorrem durante a implementação da educação inclusiva em Taperoá.

Com o aprimoramento do estudo e o contato com a teoria crítica, refiz meu caminho como pesquisadora e percebi a necessidade de estudar *bullying* e inclusão, pelo aporte da teoria crítica, já que ela discute sobre a relação entre indivíduo e sociedade, a análise da barbárie como tendência crescente na atualidade e a necessidade de não aceitar a violência entre as pessoas como algo natural. Mantém-se, no centro dessa teoria, a defesa de uma educação contra a violência, que sirva aos propósitos da afirmação da autoemancipação do homem, apontando a necessidade de se pensar uma escola de conhecimento para todos, a fim de que se possa democratizar verdadeiramente os saberes necessários para que os estudantes possam agir com autonomia e protagonismo no âmbito geral da sociedade contemporânea, independentemente de sua origem social.

Diante disso, busquei investigar a seguinte questão nesta pesquisa: Como os textos de professores sobre *bullying* e sua manifestação em relação à estudantes com deficiência são produzidos e operacionalizados nas práticas pedagógicas inclusivas em Taperoá?

Essa dissertação está organizada no formato *multipaper* conforme as orientações para trabalho de conclusão de curso do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade - PPGEICID da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e de acordo as resoluções CONAC/UFRB 008/2016, 004/2018 e 004/2019, que aprova esse formato de apresentação de trabalho e aborda que ele consiste em uma coletânea com dois ou mais artigos publicáveis, precedidos de introdução, elementos pré-textuais e acompanhados das considerações finais e referências. Neste formato, o autor pode desenvolver uma escrita dinâmica, os artigos devem ser apresentados de forma completa, cada um deles com a sua revisão de literatura e metodologia Boote e Beile (2005). As dissertações, neste formato, podem ter, ou não, um capítulo introdutório e considerações finais relacionadas ao objeto de estudo (Barbosa, 2015).

Sendo assim, esse trabalho está composto da seguinte forma: um capítulo de introdução, um capítulo com três artigos, um capítulo com o produto educacional e o capítulo com as considerações finais. O formato *multipaper* é uma maneira válida de publicar e promover pesquisas e dá ampla visibilidade ao trabalho ao permitir que cada parte seja adaptada e formatada para diferentes públicos e propósitos.

CAPÍTULO 1

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo introdutório, apresento uma reflexão inicial sobre algumas conquistas da educação especial e a necessidade de reafirmar o direito à diferença como pressuposto convocatório da Educação Inclusiva.

Em seguida, são apresentados: problemática, objetivos e questão de pesquisa, seguida a justificativa, é delineada. Por fim, os fundamentos metodológicos da pesquisa e todos os elementos que delinearão este estudo, a saber: abordagem, contexto, método, coleta e análise dos dados.

1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS CONTRADIÇÕES PARA A SUA CONSTRUÇÃO

Historicamente, a Educação Especial foi demarcada num contexto que desconsiderava o diverso, pontuada num modelo clínico, isolado do sistema de educação e destinada a atender quem não se beneficiava da educação “comum” por suas peculiaridades (Mantoan, 2003). Nesse contexto, a exclusão escolar configurou-se num contexto de impedimentos e nulidades às pessoas com deficiência, porém a reviravolta produzida a partir dos movimentos sociais e eventos internacionais, ia, progressivamente, impondo a necessidade da inclusão. A exemplo disso, temos a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien (1990)* e a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em Salamanca (1994)*, coordenados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO.

Nesse percurso, ainda que as declarações recomendassem que todos os estudantes frequentassem escolas comuns, inclusive os que possuíam deficiências mais severas, a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN de 1996 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Brasil, 2001) continuaram a indicar, em suas escritas, a existência de escolas especiais, fato que configurava a continuidade de ações destas. (Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019).

A partir dos anos 2000, o Brasil, no encaixe dessas conferências internacionais, que sinalizavam a iminência da universalização da educação básica, foi pronunciando, nos debates nacionais, a concepção de “*educação para todos*”. Nesse sentido, foram

se desenvolvendo políticas pautadas na perspectiva da educação inclusiva. Dessa forma, tendo como precursor os eventos mundiais, a luta pela inclusão, no Brasil, vai se constituindo numa demanda política e social, que tem como encaixe a construção de uma escola mais equitativa. Dessa forma,

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (Brasil, 2008, p. 05)

A igualdade, como princípio, possibilita a todos a equiparação no que diz respeito ao desfrute de direitos, baseando-se na ideia de que todos os indivíduos devem ser tratados de maneira igualitária, sem distinção de raça, gênero, classe social, religião ou outras características pessoais. Nesse sentido, a igualdade busca eliminar a discriminação e as desigualdades sociais para garantir que todos tenham as mesmas oportunidades e benefícios. Tendo como pressuposto a equidade, a concepção da escola inclusiva compreende que esse princípio exige o reconhecimento das desigualdades existentes entre os indivíduos, para assegurar a busca pela igualdade. Por meio da equidade, surge, como pressuposto fundamental, o direito à diferença. Nesse sentido, a equidade reconhece que as pessoas têm necessidades e circunstâncias diferentes e busca garantir que cada indivíduo tenha as mesmas oportunidades e recursos para alcançar seu potencial máximo, ou seja, é uma compensação das desigualdades iniciais.

A equidade, na Educação Inclusiva, envolve a implementação de políticas e práticas educacionais que garantam que todos os alunos tenham acesso aos mesmos recursos e oportunidades de aprendizado, incluindo adaptações curriculares, tecnologias assistivas, suporte pedagógico, formação de professores e ambientes de aprendizado acessíveis. Além disso, a equidade, na educação inclusiva, também envolve a promoção de uma cultura escolar inclusiva e acolhedora, que valorize a diversidade e a diferença, e que respeite e celebre a identidade e a individualidade de todos os alunos.

A partir disso, é estabelecido, no Ministério da Educação- MEC, um avanço na compreensão da modalidade, quando, em 2003, lança o Programa Educação Inclusiva - Direito à Diversidade e elabora um documento orientador que estabelece subsídios que norteiam os sistemas de educação a consolidar a educação inclusiva.

Daí em diante, o arcabouço legal vai intensificando, cada vez mais, a configuração da educação inclusiva, especificamente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão- LBI (Brasil, 2015), que apontam caminhos mais humanos e igualitários para o estabelecimento da política inclusiva, prescrevendo ao Atendimento Educacional Especializado, o lugar de complemento/suplemento à escolarização regular.

Muito embora se reconheça que as ações políticas nacionais, no início do século XX – com a coordenação da Secretaria de Educação Especial (SEESP)¹– foram um divisor de águas e sinalizaram avanços na consolidação do ideário inclusivo no ensino brasileiro, ainda se percebia a demarcação da nomenclatura Educação Especial, apesar da perspectiva ser inclusiva.

A existência de sistemas de educação que atendam a pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência separados, fisicamente, ou conceptualmente, como se elas “merecessem” um atendimento diferenciado, mantendo o atendimento e a modalidade especial, não é só questionável e equivocado, como revela as controvérsias para implementação da educação inclusiva, que está não apenas para as pessoas com deficiência, mas para todos os indivíduos que se encontram em situação de vulnerabilidade ou que, historicamente, são marcadas por atitudes de segregação, discriminação, preconceito e violências. Nessa perspectiva, Antun (2013) nos traz isso com muita clareza:

Sabemos que algumas das questões (e motivações) subjacentes às atuais políticas e práticas relativas à inclusão, no contexto educacional, derivam de diferentes compreensões e usos do termo educação inclusiva. Como essa expressão tem sido interpretada e aplicada de maneiras controversas e, até mesmo, contraditórias, de acordo com múltiplos interesses e contextos é válido começarmos pela definição de seu significado. Corbert e Slee (ARMSTRONG et al. 2000, p. 133) enfatizam a importância de “reflexões conceituais” sobre a educação inclusiva e sugerem “cuidado” quanto aos riscos de “generalização” e “mau uso” deste termo tão “em voga” atualmente [...] (Antun, 2013, p. 34).

Tomando como referência Crochick (2020, p. 3), quando diz que “[...] a educação inclusiva não se destina a um público específico, mas à totalidade do corpo discente”, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos ,quando afirma que todas as pessoas têm direito à educação, localiza-se aqui a acepção maior do que a inclusão é para nós, num sentido dialético que se contrapõe ao que exclui, estigmatiza, que

¹ Em 2003 a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) lançou o Programa Educação Inclusiva, Direito à Diversidade, que objetivava a formação de educadores para possibilitar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2005).

segrega, que não envolve, que não insere e que, acima de tudo, priva da riqueza, da equidade, da aceitação, do discernimento, da alteridade, da autonomia, da emancipação e etc. Revisando os teóricos que apresentam a diferença que nos compõe e a educação inclusiva como lugar de convivência e experiências dessas diferenças, trazemos aqui algumas concepções que comungam com nossa perspectiva de inclusão.

Deleuze (1998), teórico da filosofia da diferença, afirma que a razão clássica quebra seus limites quando se permite pensar a diferença, como princípio constitutivo da natureza, princípio constitutivo de todos os indivíduos. É também o pensamento de Deleuze (1977), que trata da inclusão menor, uma inclusão que não se refere a uma ação inferior ou de menos valia, pois são as ações que coexistem e resistem, na binaridade excluídos/incluídos, aquela que se realiza no dia a dia, para além do dito, do abstrato, do oficializado, que é a inclusão maior. Assim,

[...] a inclusão que se faz todos os dias nos mais diversos e minúsculos espaços de aprendizagem, independente da lei maior - aquela promulgada pelo Estado, que obriga haver a inclusão - mas sim pela convicção de que seus pressupostos são como uma filosofia de vida que a minoria gera no território de uma política maior. (Deleuze, 1977, p. 38)

A Educação Inclusiva nos convoca à necessidade de reafirmar o direito à diferença e Adorno, apesar de não se reportar a ela, por não ser um termo usado para se referir à educação, em sua época, em “Educação após Auschwitz”, abordou sobre a urgente necessidade de nos identificarmos com os diferentes, uma vez que, o que nos torna indivíduos é justamente a diferença.

Adorno (1995) pontua que a convivência com a diferença é necessária à humanização dos sujeitos. Para tanto, aponta reflexões sobre as condições objetivas presentes na sociedade atual e a forma como a educação vai se elaborando para corresponder às necessidades sociais de formar para a padronização, para a competitividade e para o individualismo, impedindo que as diferenças sejam reconhecidas.

Seguindo essa mesma linha de criticidade, Crochick (2020), ao refletir sobre os limites e avanços da Educação Inclusiva, no Brasil, busca também compreender a educação inclusiva a partir das contradições do modelo de sociedade. “Se, de um lado, estão as conquistas por direitos formais, de outro está a lógica da produção e

reprodução do capital, que nega o indivíduo e o processo de humanização” (Crochick, 2020, p.3). Nessas reflexões, ele ainda pontua que essa configuração, que adapta o indivíduo para a desigualdade social, não só mantém a segregação, como acirra o disfarce da exclusão por uma falsa inclusão.

É contra desafios como esses que a escola, a qual pretende ser inclusiva, precisa lutar: à escola é delegada a tarefa de construção de uma sociedade que aceita os diferentes e inclui a todos. Mantoan (2003) apresenta uma escola para todos, propõe que ela seja única e de todos, em que a cooperação possa substituir a competição, pois a pretensão é que as diferenças se articulem e se componham e que os talentos de cada indivíduo, sobressaiam. Num outro momento, Maria Teresa Mantoan, sendo enfática sobre o estabelecimento de uma escola inclusiva, aponta que “[...] as escolas para todos contestam e não adotam o que é, tradicionalmente, utilizado para dar conta dos alunos que fogem do padrão idealizado de aprendiz bem-sucedido e irreal.” (Mantoan, 2013, p.108).

Em concordância com Adorno (1995), Crochick (2020) e Mantoan (2003), que tratam da inclusão escolar e abordam a necessidade de convivência com as diferenças, entendemos, por ora, que as definições teóricas, pontuadas até aqui, tornam clara a nossa crença sobre a inclusão, como um processo que deve ser capaz de atender a todos, indistintamente, incorporando as diferenças no contexto da escola, permitindo-se todas as mudanças necessárias ao cotidiano e à estrutura imposta, a fim de alcançar esse ideal.

Historicamente, o movimento pela inclusão vem direcionando as políticas, desmobilizando e desafiando governos. A luta é pela eliminação dos impeditivos de acesso e permanência na escola, na tentativa de erradicar toda espécie de violência discriminatória, sendo respeitada a individualidade de cada um.

1.2 PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DA PESQUISA

Os primórdios da Educação Especial em Taperoá datam do final da década de 1990, com a ação pioneira da Associação Pestalozzi, fundada em 1997. Embora a educação inclusiva já ter sido planejada como política nacional, devendo ser estabelecida, na forma da lei, nos sistemas de ensino, até 2012, pouco se falava em inclusão no sistema municipal de educação de Taperoá e o governo ainda não assumia esse tipo de educação, contribuindo apenas e, parcialmente, com a única

entidade filantrópica de atendimento ao público-alvo da educação especial do município: a Pestalozzi.

No entanto, pressões incitadas pelo movimento de pais, no tocante à escolarização regular dos alunos com deficiência, foram se planificando, no sistema municipal de educação, levantando questões sobre a responsabilização da educação inclusiva a partir da ação pública. Dessa forma, apenas em 2013, o poder público municipal passou a ofertar a modalidade educacional, assumindo a sua responsabilidade.

Nessa atuação, como consequência das legislações, o sistema municipal de educação veio ampliando a matrícula das pessoas com deficiência e integrando os alunos, a fim de atender à inclusão. No entanto, muitos desafios se impuseram a essa dinâmica, na intenção de atender, de forma gradativa, contínua e consistente a implementação da educação inclusiva. Nesse sentido, muitas contradições foram sublinhadas nesse processo, fazendo-nos questionar a forma como os estudantes foram recebidos nesses espaços e qual movimento a escola realizou, a fim de pensar e organizar o acolhimento, a aprendizagem e a permanência desses alunos.

Atualmente, a escola contemporânea tem demonstrado o quanto é desafiador implementar a educação inclusiva em seu seio, já que ela permeia não só o campo do acesso, mas o da permanência e o da apropriação do conhecimento pelas pessoas com deficiência, a partir do movimento que a escola realiza com esse objetivo. Nesses moldes, indaga-se se a efetivação da Educação Especial, na perspectiva inclusiva, constitui uma crise de paradigmas para os sistemas de ensino, os quais, nem sempre, conseguem acompanhar a evolução das abordagens teóricas e legais dessa modalidade, mas que, num ritmo constante e crescente, está recebendo indivíduos em suas múltiplas diferenças e com inúmeras questões sendo enfrentadas.

Diante disso, muitas são as questões que despertaram meu interesse em desenvolver um estudo sobre o processo inclusivo em Taperoá - BA, dentre elas, está o fato de que, historicamente, a compreensão de educação inclusiva esteve ligada à oferta de educação para atender às pessoas com deficiência, em escolas segregacionistas. Posteriormente, a oferta da modalidade se efetiva apenas na garantia de matrícula dos estudantes com deficiência, sem refletir sobre as mudanças necessárias ao contexto escolar.

Outra questão são as inúmeras dificuldades que os alunos com deficiência e suas famílias enfrentam, diariamente, nesse processo de inclusão escolar. Nesse contexto, são diversas as situações de inadaptação e violência que eles vivenciam, por toda configuração homogênea que a escola assume, quando atua, desrespeitando suas condições, individualidades e diferenças, até as posturas que julgam e responsabilizam a família e o profissional de apoio como os únicos “agentes da inclusão” dessas crianças.

Nesse contexto, repensar os pressupostos filosóficos para a inclusão requerem reflexão e atitudes coletivas, que contemplem os aspectos legais e a necessidade de uma organização pedagógica e física apta a receber esses alunos na escola. Para tanto, a efetivação da inclusão depende de formação, adequações físicas, curriculares, comunicacionais, comportamentais, assim como mudança de mentalidade. Nesse sentido, não podemos pensar na educação para todos se os alunos, com deficiência, continuam sendo excluídos e impossibilitados de exercerem o direito de ir à escola e permanecer nela.

O movimento inclusivo deve ser garantido pelo estabelecimento de um ambiente legalmente saudável, para a aprendizagem e, efetivamente, acolhedor, para a permanência de todos os estudantes, independentemente, de suas diferenças. No entanto, o que o município tem percebido é uma avalanche de denúncias de pais, sinalizando diversos tipos de violência nesse processo de inclusão, entre elas a negação do direito à adaptação curricular e do direito ao respeito às diferenças intelectuais, psicológicas, biológicas, entre outras. Essas e outras formas de violência, direcionadas aos estudantes com deficiência, fazem-nos indagar sobre a concepção de educação inclusiva e enfrentamento à violência das escolas do sistema municipal.

Outras violências também têm se apresentado, de forma contundente, nas escolas do sistema municipal, demonstrando as contradições da escola que se pretende inclusiva e elucidando as condições sociais capacitistas, que estranha o diferente e gera práticas excludentes. Dessa forma, no caso dos alunos com deficiência, isso é dimensionado de maneira mais pontual, gerando preconceitos e situações de *bullying*.

A violência escolar vem se manifestando de forma bastante contundente, apresentando um aumento significativo de registros. Os relatos que persistem no contexto escolar são da prática do *bullying* e do preconceito, formas de violência que,

embora os assemelhem, distinguem-se. Segundo Fante (2011), o *bullying* consiste em um conjunto de comportamentos cruéis e intimidadores, que consistem em agressões morais ou físicas, ocorrendo, repetida e prolongadamente, contra uma mesma vítima. Logo, é uma violência, muitas vezes, explícita, cujo poder destrutivo é perigoso, pelos danos causados ao psiquismo dos envolvidos. Já o preconceito, “é a ideologia introjetada, mediada por necessidades psíquicas, que não deve ser reduzido ao âmbito da psicologia ou da psicanálise.” (Crochick, 2015, p. 34). Dessa forma, o preconceito é um ato ideológico, direcionado aos indivíduos pertencentes a minorias sociais, que fogem aos padrões e regras usuais. De maneira bem mais pontual, Crochick (2015), diferencia os dois, apontando características:

Como o preconceito é uma atitude e o *bullying* uma forma de ação, poder-se-ia pensar que esse último é uma das ações derivadas do preconceito; o fato de ser uma expressão mais primitiva do que o preconceito, no entanto, contraria essa derivação. Certamente, os alvos do preconceito podem ser hostilizados durante um longo período repetidamente e não ter condições de reagir; tal violência, no entanto, pode ser justificada pelos estereótipos ou mesmo por argumentos mais bem elaborados, ainda que irracionais; o *bullying*, no entanto, não precisa ser justificado, precisamente porque não pode ser; na marginalização e na segregação, podemos encontrar maneiras indiretas pelas quais o preconceito se revela, maneiras que não precisam se repetir, mesmo porque, por vezes, o alvo do preconceito pode incorporar o estereótipo proveniente dos movimentos coletivos que lhe são contrários; o alvo de discriminação proveniente do preconceito pode sentir vergonha de pertencer ao grupo que o faz ser alvo da violência; a vítima do *bullying* sente vergonha por não poder reagir. (Crochick, 2015, p.41)

Dentro da dinâmica escolar e diante de todas essas constatações do aumento da violência em seu seio, é importante não só pensar em propostas de combate e mediação dessas violências, como é muito importante defini-las, diferenciá-las, caracterizá-las e discuti-las, a partir do entendimento de como são elaboradas. Sendo assim, como afirma Crochick (2019), a manifestação do preconceito está associada a características de personalidades sadomasoquistas e narcisistas, cuja autoria do *bullying* está mais relacionada com características de personalidade narcisista. Isso quer dizer que o preconceito é um ato que tende a produzir justificativas para sua existência, nas quais, expectativas, medos e desejos, que o indivíduo não pode admitir em si, são projetados, tendo um alvo delimitado. Já com o *bullying* não ocorre isso, pois o seu alvo é qualquer indivíduo que possa submeter-se à vontade de dominação e destruição do outro.

Essa pesquisa terá como *lócus* a educação básica do Município de Taperoá - BA, cuja atuação, na educação inclusiva, começa a ser implementada, tardiamente, a partir da cobrança de pais, que planejou, no governo municipal, urgência em se pensar a política de inclusão. Além disso, apresenta como objeto as concepções do *bullying* e a manifestação deste em relação aos estudantes com deficiência e os desafios postos à educação inclusiva, na escola pública da contemporaneidade.

Estudar a temática da educação inclusiva, a partir do recorte *bullying* e sua manifestação em relação às crianças com deficiência, configura-se numa convocação para o sistema municipal de educação refletir sobre a implementação da política nas escolas, visto que há relatos² de *bullying* contra crianças com deficiência, nesse processo de inclusão escolar.

Um último fato a se assinalar, é a instauração do movimento de elaboração do currículo no município, a partir da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, orientado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação da Bahia- UNDIME - BA. Nesse processo de elaboração do currículo, algumas questões foram problematizadas sobre o estabelecimento da educação inclusiva no município, relevando-nos um contexto de fragilidades e contradições, na tentativa de viabilizar a política. É também, nesse mesmo movimento de elaboração do currículo, que surgem debates formacionais sobre a implementação da política da Educação Especial, na perspectiva de educação inclusiva, que inquietam os profissionais, do sistema municipal, a repensar o cenário vigente.

Partindo dessas premissas, esta pesquisa problematiza a seguinte questão: Como os textos de professores sobre *bullying* e sua manifestação em relação a estudantes com deficiência são produzidos e operacionalizados nas práticas pedagógicas inclusivas em Taperoá?

O objetivo geral da pesquisa, portanto, é o seguinte: compreender como os textos dos professores sobre *bullying* são produzidos e operacionalizados nas práticas pedagógicas inclusivas. Para que essa intenção mais ampla seja alcançada, propõem-se os seguintes objetivos específicos: identificar, nos textos dos professores,

² Esses relatos citados são de audiência da pesquisadora enquanto psicopedagoga institucional no sistema municipal de educação.

a relação entre *bullying* e escola inclusiva; investigar o discurso do professor sobre a manifestação do *bullying* em relações aos estudantes com deficiência; apontar o que os professores entendem sobre o papel da escola no seu enfrentamento ao bullying e produzir um documentário sobre situações de *bullying* nas escolas e formas de enfrentamento.

Enxergando como urgente a necessidade de aproximar o assunto das escolas e evitar situações extremas, a produção do documentário, intitulado de “Se a escola fosse de todos...”, apresenta, como intenção subjetiva, a provocação da reflexão sobre a escola inclusiva, que é a escola de todos. Escola essa, composta pela diversidade e singularidades de cada sujeito e que tem como pressuposto a convivência pacífica, valorativa e harmônica.

O vídeo documentário tem como objetivo, sensibilizar o olhar acerca da violência vivenciada nas escolas pelo *bullying* sofrido por estudantes de Taperoá, além refletir sobre as iniciativas da família e da escola no enfrentamento a esse tipo de violência.

1.3 JUSTIFICATIVA

A escolha pelo município de Taperoá se baseia na minha trajetória profissional. Foi nesse lugar que aprendi a ser educadora e, em locais e atuações diferentes, fui ajudando a constituir o processo educacional da cidade, então é meu compromisso colaborar como pesquisadora. Ser educadora de município de pequeno porte, às vezes, dá-nos uma impressão de que estamos anos-luz de qualquer outro lugar. Assim, parece-nos utópico e um tanto desafiador fazer educação nos moldes da academia, mas é, antes de tudo, urgente contribuir com outros sentidos e outras concepções. Eis aí o sentido pessoal dessa pesquisa.

Atuando nos últimos anos como profissional da educação básica, na política inclusiva municipal, direciono-me a esse contexto, com um olhar embebido de inquietações, que se constituíram nos anseios desta pesquisa. Tomo aqui de base uma frase dita por José Pacheco, numa de suas múltiplas palestras, na qual realçou os fundamentos da Escola da Ponte: “De repente percebi que dando aulas eu estava a excluir gente!” (Franco, 2017, p. 966). Partindo dessa reflexão de Franco, que, por diversas vezes, refleti, sinalizo aqui uma inquietação profissional.

Assim, esse estudo se justifica por acreditarmos que a pressão pela escolarização regular dos estudantes com deficiência foi caracterizada por um processo acelerado e irreflexivo, a fim de ir contemplando as demandas, mas sem se ater, efetivamente, sobre o acolhimento, acesso e permanência desses estudantes, nesses espaços, sem levantar as dificuldades, sem formação ao professor, sem recursos e sem os outros profissionais e rede necessários ao estabelecimento da política inclusiva.

Pesquisar a educação inclusiva a partir do *bullying* nunca tinha sido perspectivado por esta pesquisadora, pois o objeto de pesquisa sempre esteve conectado com o desejo de entender como a educação inclusiva estava sendo implementada no município, mas sem me ater, especificamente, sobre esse fenômeno. A partir do contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade e a orientadora Dr^a. Ana Virginia Luna, foi-se percebendo o quanto poderia ser interessante ter o *bullying* como objeto de análise dessa implementação. Primeiro, porque essa violência emerge como contradição à inclusão, sendo condição impeditiva para a realização da educação inclusiva no seio da escola. Segundo, porque há uma sinalização de *bullying* contra estudantes com deficiência nos discursos da comunidade escolar.

Fazendo uma busca no banco de tese do portal Capes, Scielo, BTDT e researchgate, pudemos perceber alguns trabalhos que possuem consonância com o que propomos, um deles é o de Castro (2012), intitulado “Concepções e práticas de professores frente às situações de *bullying* contra crianças com deficiência intelectual: um estudo exploratório”. Essa pesquisa apresentou considerações sobre a inclusão escolar, descrevendo as práticas de violência na escola, os resultados apontaram para um cenário de escolas, com orientação inclusiva, ainda despreparadas para lidar com os desafios advindos da inclusão, sobretudo, de crianças com deficiência intelectual, e ainda concluiu haver necessidade de todos os profissionais da escola prepararem-se, de forma mais efetiva, e que é função da escola atuar de forma consciente na prevenção e enfrentamento ao *bullying*.

Outro trabalho que converge com a pesquisa que se deseja realizar é o de Souza (2020), intitulado “Violência escolar: desafios à formação docente e à educação inclusiva na contemporaneidade”. Esse trabalho tem como problema a violência manifestada contra estudantes com deficiência e os desafios postos à formação

docente e à educação inclusiva, na escola pública, na contemporaneidade. O contexto no qual se insere o trabalho considerou o silenciamento das vozes, historicamente, imposto às pessoas com deficiência na sociedade burguesa e isso continua gerando a violência, em suas múltiplas manifestações, contra essas pessoas submetidas à vulnerabilidade.

Por fim, frisamos aqui as similaridades com o trabalho de Miranda (2021), intitulado “Educação inclusiva e violência escolar: Experiências de uma escola municipal de Petrópolis/RJ”. Essa pesquisa objetivou caracterizar a escola *lócus* da pesquisa, considerando a articulação do Projeto Político Pedagógico com a educação inclusiva, no que se refere à acessibilidade arquitetônica, pedagógica, os Direitos Humanos, a formação docente e discente; as ações de enfrentamento, combate e prevenção da violência escolar desenvolvidas pela equipe gestora (direção e orientação escolar); o pensamento das professoras quanto à violência escolar, manifestada pelo preconceito contra estudantes com deficiência, considerados em situação de inclusão.

Os resultados do trabalho de Miranda (2021), apontam os limites impostos pela sociedade de classes, indicando ainda que a escola concentra grande capacidade de resistir e enfrentar a violência, considerando a educação inclusiva fundamentada nos direitos humanos. Isto posto, o aprofundamento da formação docente, discente e a abertura à experiência assumem prioridade ao se vislumbrar uma educação emancipadora, voltada para a sensibilidade e desenvolvimento de indivíduos livres e pensantes.

O Projeto de Pesquisa/CNPq, “Violência Escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade”, é uma referência de grande relevância para a temática pesquisada, a exemplo dos trabalhos de Miranda (2021) e Souza (2020), apresentados, anteriormente, e os de José Leon Crochick. Ligados a esse projeto, os “Observatórios de Educação: violência, inclusão e direitos humanos” visam o debate de propostas alternativas de enfrentamento e superação da violência na escola, contribuindo tanto para o desenvolvimento social quanto individual, em um movimento contrário à violência, à discriminação e ao *bullying*, marcas da sociedade na qual impera a exclusão dos considerados inaptos à convivência na escola e demais instâncias sociais.

Como referência maior, os trabalhos de Leon Crochick alicerçam essa pesquisa, pois apresentam a discussão sobre a relação *bullying* e inclusão, trazendo a reflexão sobre os limites e as contradições sociais, que se valem da exclusão como ameaça a quem não se padroniza e isso pressupõe limites e contradições à educação inclusiva, que tenta se constituir em uma sociedade capitalista, desigual e competitiva. As suas análises sobre esse panorama se alicerçam na teoria crítica da sociedade e isso também tem uma similaridade com a pesquisa que se propõe realizar.

Quando se trata de *bullying*, na educação inclusiva, poucos trabalhos são encontrados sobre o assunto. Acredita-se que seja pelo fato da dificuldade de identificação desta violência e pelo fato de pouco se refletir sobre as condições sociais objetivas e impeditivas na implementação da educação inclusiva. Portanto, analisar o *bullying* e as relações presentes na educação inclusiva, a fim de caracterizar e compreender como elas se estabelecem, é de extrema importância para pensarmos sobre as reproduções dos impeditivos da inclusão na educação básica. Por essas razões, é importante entrecruzar as temáticas, *bullying* e inclusão, para refletir sobre como minimizar sua ocorrência na escola preconizada para todos.

A necessidade de realizar esse estudo é configurada na possibilidade da qualificação dos textos dos professores, a partir das implicações epistemológicas e políticas, que só o campo científico ajudaria a constituir. Refletir acerca dos processos que envolvem a inclusão é um desafio que perpassa por uma complexidade de elementos sociais, históricos, culturais e humanos. Contudo, essa reflexão se faz necessária pelo fato de poder contribuir com o rompimento do paradigma da histórica postura segregadora e preconceituosa direcionada às pessoas com deficiência, em todos esses anos, a fim de colaborar com a planificação de uma escola, verdadeiramente, inclusiva, pensada para todos, independentemente, de qualquer diferença que nos constitua.

Dessa maneira, estudar o tema nos motiva e nos interessa pelo fato de poder contribuir com a elucidação das conquistas, limites e desafios enfrentados pelos professores no município, na tentativa de viabilizar a educação inclusiva. Justificamos que a pesquisa é relevante, porque se pauta na possibilidade de favorecer a ressignificação das práticas pedagógicas de combate ao *bullying* e de colaboração com a promoção da educação inclusiva.

Considerando a relevância social que isso representa para a Educação Municipal, a pesquisa que se pretende realizar intenciona compreender como as práticas pedagógicas inclusivas se articulam a partir da manifestação de situações de *bullying*, para atender à postura nacional de garantia de uma escola para todos. Dessa forma, espera-se que os resultados desta pesquisa possam ampliar o conhecimento existente, sensibilizar e criar subsídio de intervenção na prática cotidiana da inclusão desses alunos, já que a temática da educação inclusiva, como direito de todos, é muito importante e necessária para determinar o papel do Estado na gestão de políticas públicas educacionais inclusivas e para dar visibilidade aos processos escolares excludentes, manifestados pelo *bullying* e por outras formas de discriminação.

Este estudo está fundamentado em discussões de pesquisadores que tratam a respeito do *Bullying*, Inclusão e Teoria Crítica, a exemplo de: Crochick (2011, 2012, 2014, 2015, 2017, 2019, 2020), que traz, em suas discussões, os fatores sociais e psíquicos que produzem a violência, fazendo um contraponto dessa violência que exclui, diferencia e maltrata, reproduzida no seio das escolas, que são espaço de todos; Fante (2011), que pontua a crueldade sentida pelas vítimas de *bullying*, características do fenômeno e medidas de prevenção; Bernstein (1996; 1998; 2003), que questiona a contextualidade de cada conhecimento produzido na escola, permitindo que a mesma olhe para seu interior e reflita sobre o seu papel em relação aos saberes regulativos, que produzem-se, na manutenção do controle de classe; Adorno (1995; 1985), o qual denuncia a reprodução cultural pela escola, mantendo e reproduzindo todas as malezas do sistema capitalista em seu interior e Mantoan (2003, 2013, 2021), que reflete sobre a escola como espaço aberto a toda e qualquer diferença, garantidora do acesso, permanência e aprendizagem dos indivíduos que a compõe sem qualquer distinção.

1.4 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Apresentamos, agora, a abordagem teórico-metodológica utilizada para o desenvolvimento da pesquisa. A Teoria Crítica é o referencial teórico deste estudo, com ênfase no pensamento de Theodor Adorno (Teoria Crítica da Sociedade) e Basil Bernstein (Teoria dos Códigos). Com base nos objetivos, a trajetória metodológica desta pesquisa foi dividida em três estudos: o primeiro diz respeito a uma pesquisa

bibliográfica, o segundo trata de uma revisão de literatura e o terceiro foi inspirado no modelo sociológico da linguagem de descrição, proposto por Basil Bernstein (1998).

Nesse sentido, iniciamos este capítulo apresentando, na primeira sessão, brevemente a teoria dos códigos de Basil Bernstein, que exhibe a estrutura social na qual os discursos são produzidos, pontuando o papel central destes na produção e reprodução das desigualdades sociais. Desse aporte, a pesquisa se apropria, em especial, dos seguintes conceitos bernsteinianos: texto, códigos, discurso, *classificação e enquadramento*.

Na seguinte sessão, situo as contribuições de Theodor Adorno, ao abordar os contextos relacionais da sociedade, na reprodução cultural pela educação, descartando uma análise binária e linear, a partir da teoria crítica. Convém acrescentar a essa discussão as relações que se fundam entre a perspectiva de Theodor Adorno e Basil Bernstein, como estudos que se complementam em muitos sentidos, uma vez que contextualizam o poder que a sociedade tem sobre o contexto escolar e seu funcionamento. E, por fim, continuo a apresentar a abordagem da pesquisa, os métodos utilizados em cada estudo, a coleta e a análise de dados, sujeitos participantes e contexto.

1.4.1 A teoria dos códigos de Bernstein

Basil Bernstein é um dos críticos dos processos de escolarização, tendo sua teoria similaridade com Althusser, Bourdieu, Michael Young, Michael Apple, entre outros, quando questiona a função social da escola na reprodução cultural das relações de classe, configurando o currículo como uma das maneiras que a escola tem para efetivar o controle social. No contexto da sociologia crítica da Inglaterra, o papel da educação passou a ser desvendado, postulando-se que a construção do conhecimento envolve relações de poder e favorece a manutenção de grupos dominantes pela constituição do discurso.

A pesquisa de Basil Bernstein era entendida como estruturalista, tendo o conceito de estrutura como fundamental para o entendimento dos processos de controle e poder, produzidos por meio do discurso. Para os estruturalistas, os fenômenos sociais ocorrem a partir da constituição das estruturas sociais e de

linguagem, que são conjuntos de elementos interrelacionados que visam extrair a compreensão da reprodução cultural de classes.

Nesse contexto, a teoria da reprodução cultural vê a educação como uma transportadora das relações de poder existentes na sociedade, no tocante à raça, gênero e classe. No entanto, Basil Bernstein discordava da compreensão da sua teoria como estruturalista, quando argumentava não ter sido objeto dessa teoria, a análise da constituição e funcionamento da estrutura permite que isso ocorra no interior da escola, pontuando ser necessário explicar como são transmitidos os aspectos de dominação. (Santos, 2003). Contudo, é fundamental analisar, internamente, a estrutura e a lógica do discurso, que fornecem os meios pelos quais as relações externas de poder sejam transportadas (Bernstein, 1996).

Partindo disso, o estudo aqui empreendido contribui para nos ajudar a compreender a estrutura responsável pela dinâmica da produção e definição do discurso pedagógico, que expõe a reprodução dos processos que mantêm os aspectos de dominação no interior da escola, constituídos pela linguagem.

Nesse sentido, Bernstein (1996) propõe um modelo de análise da estruturação social do discurso pedagógico, intitulado de “Teoria dos códigos”, que aborda a forma como o conhecimento é transformado para construir o currículo escolar e as relações a serem transmitidas. A teoria se atém da análise de como o conhecimento é produzido pelo discurso, de acordo com os interesses dos dominadores e como ele é transmitido. Em termos bernsteinianos, a teoria dos códigos é a constituição da gramática intrínseca do discurso pedagógico, ou seja, o dispositivo da transmissão.

Central nessa teoria, é o conceito de *código*, considerado a partir da evolução da teoria, como: “[...] um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra: a) significados relevantes (significados), b) formas de realização (realização), c) contextos evocados (contextos). (Bernstein, 1996, p. 29). O código é assim um regulador das relações, que carrega em si os princípios da produção dos textos específicos a cada contexto.

Segundo Moraes e Neves (2007), o código é definido pela orientação de codificação e por sua realização. As orientações de codificação surgem da divisão social do trabalho, transferidas pelas instituições sociais e revertidas pelas agências de oposição e resistência ou pelas agências de reprodução cultural, que selecionam/limitam o modo de realização dos códigos. Nesse sentido, a *orientação*

de codificação pode ser *restrita ou elaborada*. Pela sua natureza o discurso e a prática pedagógica da escola são uma orientação elaborada, por outro lado o discurso e a prática pedagógica, na família, são restritos ou elaborados. Isso vai depender da posição da família na divisão social do trabalho, dos contextos e agências diferenciadas que acessam.

A forma como essa codificação é realizada depende, portanto, da distribuição de *controle* e *poder* que regula as relações entre os grupos sociais e os contextos de interação pedagógica. É sobre como o poder e o controle são traduzidos em princípios comunicativos, que Bernstein (1996) se refere. De acordo com sua perspectiva, o poder estabelece e reproduz fronteiras, colocando pessoas, discursos e/ou práticas em diferentes posições (*classificação*). Já o controle estabelece formas de comunicação, dentro das fronteiras (*enquadramento*).

A *classificação* e o *enquadramento* são princípios que regulam o *que* e o *como* pode ser dito, respectivamente, na *prática pedagógica*. Esta última diz respeito a qualquer tipo de relação social hierárquica, por exemplo, entre médico e paciente, entre professor(a) e estudante, entre pais e filhos(as) (Bernstein, 1996). Morais e Neves (2007) apontam que pode ocorrer variação na *classificação*, pois esta pode ser *mais forte*, quando há uma nítida separação entre as categorias, o que dá origem às hierarquias com estatuto e vozes específicos e um determinado poder. A *classificação* é *mais fraca*, quando há uma atenuação das fronteiras. Já o *enquadramento* é *mais forte*, quando o controle da comunicação *legítima* se dá por quem tem o maior estatuto nas categorias e nas relações sociais. Por sua vez, ele é *mais fraco* quando o controle é implícito e aparece inerente a um indivíduo e não a uma posição.

Dessa maneira, o *discurso pedagógico* se constitui em um princípio de *recontextualização*, em que, intencionalmente, se apropria e reloca os textos, que serão explicitadas, nas práticas pedagógicas, que regulam e legitimam formas de controle para exercer comunicação de poder nas relações pedagógicas. Assim, o discurso pedagógico se define e se relaciona a outras mensagens para constituir sua própria ordem (Bernstein, 1998). Para o autor, o aspecto dominante do discurso pedagógico é o regulativo, de cunho moral, capaz de modelar o caráter, as maneiras, as condutas e as posturas. (Santos, 2003, p. 32)

Desse modo, Bernstein (1996) considera que as práticas comunicativas, associadas à relação de classe e posicionamento cultural, estabelecem a distribuição

de poder e, para tanto, considera que o discurso pedagógico tem uma função central na produção e reprodução das desigualdades, transmitindo códigos (princípios regulativos do discurso) dominantes e dominados.

Bernstein (1996) traz, em sua teoria, elementos que favorecem a pesquisa em torno da análise dos textos produzidos na escola, quando aborda que os discursos são elaborados a partir das orientações e das relações contextuais entre os agentes da prática pedagógica (que é qualquer prática onde se estabelece uma relação de poder), sinalizando que os textos, em um contexto, são regulados pela codificação e depende das variações de poder e controle presentes na sociedade.

Assim, as produções de Basil Bernstein oferecem uma potente possibilidade para compreender a forma como os textos são produzidos, deslocados, transformados e validados para estabelecimento da relação destes com o controle simbólico, em contextos sociais desiguais. Dessa forma, a teoria Bernsteiniana tem como aporte a reflexão sobre o modelo da reprodução e da transformação cultural, que se constitui numa importante contribuição para a pesquisa, já que a teoria busca entender como se estabelece a regulação dos textos considerados legítimos (Bernstein, 1996).

1.4.2 As contribuições da teoria de Adorno e as relações com Bernstein

São inúmeras as correntes de pensamento que se propõem a explicar o processo de escolarização. Neste trabalho, trazemos também as contribuições da teoria crítica da sociedade de Theodor Adorno, um dos autores mais influentes da Escola de Frankfurt. Essa escola é caracterizada pelo pensamento reflexivo a respeito da sociedade moderna e faz uma crítica rigorosa à forma que a cultura e a educação assumiram nesta sociedade. Com efeito, a teoria crítica questiona o papel histórico dos sistemas educacionais e indaga qual a dimensão que a educação estaria possibilitando à emancipação e à autonomia dos sujeitos, através da formação crítica para o entendimento de suas realidades.

A Teoria Crítica de Theodor Adorno fundamenta-se na hermenêutica objetiva, que é uma corrente teórica que tem o objetivo de revelar a lógica entre as estruturas da reprodução social e as estruturas de transformação.

Comumente, acredita-se que a finalidade da educação deve ser a conquista da autonomia. No entanto, a sociedade elaborou ideologias, as quais não são

necessárias à formação de indivíduos autônomos e isso acaba mascarando a crise na formação cultural, para a constituição de sujeitos críticos e livres. Nesse sentido, faz-se necessário se voltar ao conceito de Theodor Adorno sobre educação, que muito pontua sobre a finalidade que ela deve ter:

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. (Adorno, 1995, p. 154).

A educação, segundo Adorno (1995), deve ser emancipatória. Todavia, a sociedade contemporânea, orientada pelo espírito dominante, acabou por privar o sentido crítico presente no conceito de emancipação, a exemplo da autonomia e da liberdade. Além disso, dominação social, com sua dimensão objetiva e adaptativa, reduziu a possibilidade de realização da dimensão subjetiva e crítica, do conceito, cujo resultado foi submissão e incapacidade de conduzir o seu destino.

Os interesses de Adorno (1995) centram-se na constituição da razão emancipatória, tarefa cumprida pela teoria crítica, como denúncia da manipulação das consciências, usada pelo sistema – inclusive o educacional - para se manter e submeter os sujeitos. Nesse sentido, ele pontua que a grande característica da sociedade atual é a criação de um gigantesco aparato da indústria cultural, reproduzido e realimentado pela própria cultura e pela educação. Logo, há um imperativo na sociedade da indústria cultural: adaptação sem reflexão, como reflexo de sua alta potência onipresente e, mediante essa ideologia, a adaptação toma lugar da consciência. Assim,

[...] a realidade se tornou tão poderosa que se impõe, desde o início, aos homens, de forma que esse processo de adaptação seria realizado hoje de um modo antes automático. A educação [...] teria nesse momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação (*Ibid.*, p. 157).

Nesse contexto, é importante destacar que a educação emancipatória é aquela capaz de proporcionar aos indivíduos uma reflexão crítica sobre a sociedade. Por sua vez, a indústria cultural se constitui, para Adorno e Horkheimer (1985), em um dos

principais elementos que impossibilita ao indivíduo o desenvolvimento da criticidade, já que ela determina o que o indivíduo deve ou não consumir e pensar. Nessa perspectiva,

Na indústria, o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modo de produção. Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 128).

Através da contribuição de Theodor Adorno, poderemos possibilitar a análise e a crítica das relações sociais para o desvelamento da lógica social, que determina o funcionamento e os sentidos da escola, influenciando no processo educativo. Para Theodor Adorno, a educação possui um caráter, essencialmente e inevitavelmente, político, portanto, não deve fixar-se em modelos pré-estabelecidos ou centra-se em verdades acabadas, pois isso impede que ela se torne crítica à sociedade atual e a si mesma, devendo ser ao contrário, a educação precisa submeter-se a própria crítica, refletindo, assim, sobre seu fazer educacional.

Theodor Adorno, assim como Basil Bernstein, propõe a crítica aos sistemas e estruturas sociais. Dessa forma, tais autores pouco acreditam na neutralidade da educação, dos textos e das ideologias comunicativas, cujos argumentos se sustentam na ocultação arbitrária do poder e do controle da educação. Nessas condições, críticos da cultura e da formação cultural, esses autores reconhecem os limites em relação à transformação desta sociedade, mas compreendem que a crítica e a autonomia podem se tornar o foco crucial de luta e resistência, para subverter a ordem e a lógica social estabelecidas.

Tendo esses dois teóricos a crítica como fundamento, seus estudos se assemelham, por questionarem a cultura social e a mudança na sociedade, a partir da análise e da eliminação de tudo aquilo que anula, impede, oprime e incapacita o homem a lutar contra as injustiças e alienações. Assim, a crítica pretendida pela teoria desses dois teóricos tem conexão quando o principal papel é a autorreflexão de tudo que se produz, principalmente, no campo educacional, confrontando a realidade com as normas que a estruturam. É um desvendamento de como as relações sociais são constituídas para a manutenção do domínio e das desigualdades. De alguma maneira, a teoria crítica da sociedade de Theodor Adorno e a teoria dos códigos de Bernstein se fazem necessárias à educação, para que esta possa retomar a tarefa da contradição e da resistência, com o dever de romper as limitações da consciência tradicional.

1.4.3 Abordagem da pesquisa

Para se pensar a ciência, historicamente, Santos (2008) aborda o paradigma dominante na modernidade, passando pela sua crise, até chegar ao período de transição em que vivemos, quando emerge um novo paradigma para essa ciência. Ele faz fortes críticas ao uso do modelo de ciência dominante na atualidade, isto é, o da racionalidade científica, tendo em vista que não responde mais aos anseios científicos e sociais, apontando que este deve ser substituído por um novo paradigma, a saber, o do conhecimento prudente para uma vida decente.

Caminhando nas discussões, Santos (2008) mostra características que justificam sua proposta de paradigma, abordando que todo conhecimento científico-natural é científico-social; todo conhecimento é local e total; todo conhecimento é autoconhecimento e todo conhecimento científico visa a se constituir em senso comum. Ao contrário do paradigma dominante, que aceita apenas uma forma de conhecimento verdadeiro, pressupondo um mundo em que reina a segurança, a ordem e a previsibilidade, o discurso de Boaventura Santos caminha para uma crítica que rechaça as diferenciações que tendem a criar desigualdades científicas, como a distinção entre ciências naturais e ciências sociais e o desprezo ao senso comum.

A nova realidade social força-nos a pensar numa ciência baseada na interação, na incerteza e na insegurança. Os anseios não são mais atendidos pelos métodos conservadores e hierárquicos, o modelo de fazer ciência é traduzido pela nova ordem social: as exigências e as necessidades dos contextos práticos, diários, reais e vivos. Dessa forma, temos um novo método científico, o emergente, o social, não cabendo mais o endeusamento de um conhecimento em detrimento do outro, onde o conhecimento científico está em permanente conexão com o senso comum para servir aos sujeitos em sociedade (Santos, 2008).

Mas, afinal, o que é ciência? Que conhecimento é válido? O que estamos a chamar de metodologia científica?

Chalmers (1993), comungando da cosmovisão e análise de Santos (2008), apresenta uma concepção de senso comum da ciência amplamente aceita, demonstrando o que não é ciência hoje, mas que era no tempo moderno:

Conhecimento científico é conhecimento provado. As teorias científicas são derivadas de maneira rigorosa da obtenção dos dados da experiência

adquiridos por observação e experimento. A ciência é baseada no que podemos ver, ouvir, tocar etc. Opiniões ou preferências pessoais e suposições especulativas não têm lugar na ciência. A ciência é objetiva. O conhecimento científico é conhecimento confiável porque é conhecimento provado objetivamente. (Chalmers, 1993, p.23)

Baseando-se em todas essas discussões, tem-se definido que a ciência e seu rigor são necessários para se desenvolver pesquisa. No entanto, como apontam Oliveira e Ferreira (2021) é o próprio pesquisador, na construção de sua base epistemológica, que vai apreendendo o modo de realizar pesquisa, fazendo emergir uma espécie de consciência epistemológica, na medida que apura a consciência sobre si, sobre suas escolhas e concepções. Sendo assim, a ciência está mais a favor dos contextos, sujeitos e realidades sociais do que para uma análise pura e dura dos métodos que a constituem ou dos julgamentos de qual conhecimento é válido. Portanto, tenhamos como base o pensamento a seguir, na constituição desta pesquisa: “[...] a metodologia inclui as concepções teóricas da abordagem, o conjunto de técnicas que permitem a construção da realidade e o potencial criativo do investigador.” (Minayo, 1994, p.16).

Esta pesquisa se justifica pela flexibilidade na construção do objeto de estudo, pela subjetividade demarcada aos sujeitos envolvidos no processo e pela harmonia emanada ao enredamento dos fenômenos. Dessa forma, trata-se de uma investigação educacional, pois não se limita apenas a coletar e descrever informações sobre a manifestação do *bullying* na escola, mas também interpretar, compreender e refletir sobre a prática pedagógica e as implicações desta, na contribuição das estruturas que mantêm a escola como reprodutora cultural da dominação.

No que tange à abordagem, baseamo-nos, como pressupostos iniciais, na constatação de que qualidade é o que representa o que cada coisa é e como cada coisa se diferencia das outras, por suas propriedades. Essas demarcações de Trivinos (1987), muito bem direciona à caracterização das propriedades de um objeto pelo viés da qualidade, quando nos traz o seguinte exemplo:

A água, por exemplo, tem propriedade de dissolver certas formações materiais. Mas esta propriedade não singulariza a água como uma substância específica, nem isoladamente sua insipidez, nem sua propriedade de ser inodora, líquida, que serve para matar a sede. Estas propriedades e outras constituem a qualidade da água. A propriedade pode mudar. A folha de uma árvore pode passar da cor verde à amarela, mas segue sendo uma folha. Esta característica que apresenta a propriedade, a de mudar, permite falar de propriedades mais importantes e menos importantes do objeto. Desta maneira, uma propriedade, inclusive, pode desaparecer, mas a coisa

conserva sua qualidade. Por isso, o conhecer as propriedades de um objeto não significa que conhecemos o objeto. (Trivinos, 1987, p.66)

Trivinos (1987) é trazido, nesse contexto, para nos fazer refletir sobre a abordagem da pesquisa, quando pontua que a qualidade está relacionada à forma como as propriedades e os elementos são compostos, constituídos e classificados. Quando se perde a qualidade do objeto, ele deixa de ser a coisa que era e suas propriedades não são apresentadas e constituídas na intenção de conhecer o que se estuda. Nesse sentido, é o desenho, que toma e tem as propriedades de um objeto, que vai definir a qualidade dele, ou seja, o que esse objeto é.

Quantidade e qualidade são coisas distintas, pois a qualidade não quantifica as coisas e suas propriedades, ela atua num universo subjetivo, de significados, crenças, relações e fenômenos, que não são visíveis e quantificáveis. O rigor não está nos números, mas na amplitude das explicações dos contextos, dos meandros das relações e dos significados que são atribuídos pelos atores sociais.

Com base na intenção desta pesquisa, entendemos que nossa abordagem é qualitativa, já que o pesquisador levantará questões, que serão discutidas durante a investigação. Sendo assim, nesse processo, ele formula e reformula hipóteses, tentando compreender as múltiplas ligações que compõem o objeto de análise. Dessa forma, o objetivo dessa abordagem, segundo Silva (2013), consiste em descrever e compreender o comportamento humano na sua complexidade, explicando o processo a partir de como os sujeitos constroem os significados. Dessa maneira, ela procura dar uma interpretação do real, no sentido de revelar uma realidade múltipla e dinâmica, a partir da análise reflexiva e crítica das narrativas dos sujeitos.

Dessa forma, levando em conta as vozes dos atores sociais da escola, queremos contribuir para favorecer a reflexão e a construção de uma educação que colabore com a compreensão da realidade e da formulação da crítica e da resistência para democratização dos espaços e dos discursos.

1.4.4 Percurso metodológico dos estudos

Quanto aos objetivos desta pesquisa, ela é exploratória e descritiva, já que se pretende descrever, analisar, interpretar e compreender os conceitos, a partir dos fenômenos que ocorrem na realidade pesquisada. A base dessa compreensão da

classificação da pesquisa, quanto aos objetivos, tem fundamento nas escolhas das metodologias de cada estudo.

O primeiro estudo é uma pesquisa bibliográfica, que se caracteriza por apresentar um estudo descritivo da trajetória da inclusão escolar no Brasil, apontando os principais marcos e conquistas, legais e históricas acerca da inclusão escolar. O segundo estudo é uma revisão sistemática de literatura, que analisa 15 (quinze) pesquisas produzidas no Brasil, sobre a temática *bullying* escolar. E a terceira pesquisa tem fundamento na escolha da metodologia sociológica da linguagem de descrição, proposta por Bernstein (1998), a qual descrevo nas próximas linhas.

Esse modelo de pesquisa, denominado linguagens de descrição, caracteriza-se como um dispositivo de tradução, que permite que uma linguagem seja transformada em outra. A linguagem de descrição em investigação consiste em um modelo metodológico que se baseia na relação dialética reflexiva entre os conceitos contidos numa teoria e os dados empíricos que se pretende analisar. Para tanto, ele utiliza dois tipos de linguagem para constituir o método, a interna e a externa. A primeira constitui as teorias analisadas e a segunda são os modelos derivados da linguagem interna, a empiria (Bernstein, 1998). Assim “[...] a linguagem de descrição externa é o meio pelo qual a linguagem de descrição interna é ativada, funcionando como interface entre os dados empíricos e os conceitos da teoria.” (Morais; Neves, p. 128, 2007).

Nessa metodologia, no decorrer da pesquisa, num movimento dialético, o pesquisador passa a ter controle da evolução da teoria (linguagem interna), assim como do campo de investigação (linguagem externa), à medida que a interpretação exige que vá se buscar mais textos para entender o sujeito e mais pesquisa para aprofundar o fenômeno.

[...] a metodologia de investigação, tal como sugerida por Bernstein, rejeita quer a análise empírica, sem uma base teórica que lhe esteja subjacente, quer a utilização de teoria que não permita a sua transformação com base nos dados empíricos. Ele defende o desenvolvimento de uma linguagem externa de descrição em que o teórico e o empírico são vistos de forma dialética. Os modelos teóricos, a linguagem de descrição e a análise empírica interactivam transformativamente, de forma a conduzir a uma maior profundidade e precisão. (*Ibid.* p. 128)

O modelo sociológico da linguagem de descrição refere-se à sintaxe pela qual uma linguagem teórica conceitual é constituída e, sintaxicamente, como esses

conceitos podem descrever os dados. A descrição se desenvolve pela perfeita sintonia entre a relação dos conceitos e da empiria. Dessa maneira, a linguagem interna de descrição direcionará a linguagem externa de descrição, ou seja, direcionará os dados descrevendo os textos e suas relações com a descrição teórica. Nesse aspecto, consideramos a teoria de Bernstein uma forte linguagem interna que permite ampliar as relações em estudo para a construção de categorias, indo em direção a um nível de conceituação das análises feitas a partir dos dados obtidos, a fim de contribuir para o desenvolvimento de uma linguagem de descrição externa, que permita uma melhor compreensão do fenômeno, (Fonsceca, 2020).

Nesse contexto, ao considerarmos os recortes conceituais de Basil Bernstein e Theodor Adorno, estas se constituem como linguagens internas de descrição (as teorias), que de forma dialética dialogam com a linguagem externa de descrição (empiria). Nesse caso, os dados empíricos foram as entrevistas realizadas em campo com os professores. Esta interrelação entre as linguagens possibilitou descrever e analisar as relações sociais, a codificação contida nas formas de comunicação escolar e suas implicações para a reprodução cultural, que colaboram com a ocorrência do *bullying*.

A linguagem de descrição, embora tenha similaridade, não deve ser confundida com a análise de conteúdo, já que esse método busca analisar as comunicações, a fim de obter a descrição dos textos que se auto enunciam, permitindo inferência de teorias relativas a condições de produção e reprodução dos conteúdos. Dessa forma, os princípios da linguagem de descrição constroem as relações da empiria, pontuando como os dados empíricos se relacionam uns com os outros, de forma a produzir um texto específico, que é transformado em objetos conceituais e/ou teóricos, (Morais; Neves, 2007).

1.4.5 Geração e análise dos resultados

Segundo Minayo (2014), os instrumentos de coleta de dados na pesquisa objetivam fazer a mediação entre os marcos teóricos-metodológicos e a realidade empírica. Sendo assim, com base no modelo metodológico proposto por Bernstein (1998), para a produção dos dados, serão utilizados textos produzidos por professores, por meio de entrevistas semiestruturadas. Nesse cenário, consideramos

como texto a seguinte definição: “qualquer comunicação falada, escrita, visual, espacial”, (Bernstein, 2003, p.175).

O texto pode, segundo Luna (2012), designar a prática pedagógica e o currículo dominantes, entendidos em termos da comunicação, ser entendido como ato comunicativo, como um gesto, uma forma de expressão, um olhar. Adotamos o termo texto como meio, para investigar o que é dito e o que não é dito, na e pela prática pedagógica docente. Por fim, sinalizamos que são as relações sociais e as formas de comunicação, na escola, que nos interessam como ponto de análise para entender como estes processos colaboram com a manifestação do *bullying*.

Tanto o procedimento, quanto os instrumentos se complementam à medida que se tornam um construtor de relações, de uma narrativa em perspectiva, que vai se alinhavando aos textos, que a empiria constitui num processo de completude de produções para análise.

No estudo 01 (um), a análise dos resultados ocorreu da seguinte forma: na primeira etapa, foram feitas leituras das leis, decretos e políticas (documentos oficiais), a partir do recorte da educação especial; em seguida, foram feitas leituras dos artigos selecionados e livros que abordavam sobre o objeto de pesquisa, no caso a inclusão escolar, a partir da abordagem crítica. A partir dos materiais lidos, numa espécie de linha do tempo, elaborou-se um texto conjugado, que apresenta a análise, refletindo, dialeticamente, sobre a constituição histórica e legal da educação especial inclusiva, no Brasil, em paralelo com os conceitos do campo de recontextualização pedagógica.

No estudo 02 (dois), fizemos uma busca eletrônica por pesquisas publicadas nos anos de 2017 a 2021, a partir do descritor *bullying*, disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações na base da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) - CAPES, da qual resultaram 71 trabalhos, sendo 12 teses e 59 dissertações. Por conseguinte, foram selecionados, para leitura e análise, todos aqueles que traziam, no título, dois ou mais termos combinados aos seguintes identificadores: *bullying*, *antibullying*, alunos, escola(s), escolar(es) e ensino. A análise resultou em quatro categorias, a saber: pesquisas sobre a dinâmica relacional do *bullying*; pesquisas sobre os determinantes do *bullying*; pesquisas que dão voz às vítimas do *bullying* e pesquisas que abordam a intervenção ao *bullying*.

No terceiro estudo, compõem os instrumentos de pesquisa: um questionário de caracterização das escolas e um roteiro de entrevista semiestruturada que

descreveremos a seguir. O questionário é o instrumento de caracterização das escolas, composto por sete perguntas, com vistas a coletar dados sobre o funcionamento das instituições, no tocante à oferta (etapas, turnos e quantidade de alunos), a maneira como os espaços são organizados, o número de estudantes com deficiência, aspectos relacionados à estrutura física da escola, que facilitam ou dificultam a locomoção de estudantes (Anexo 1). O questionário foi respondido pela Coordenadora Pedagógica e buscou identificar a política de educação inclusiva, por meio da estrutura arquitetônica e pedagógica. Nesse sentido, o espaço físico também se constituiu em um texto pedagógico, já que as estruturas e a maneira como são organizados e distribuídos os espaços demonstram as determinações sociais na escola (Fonseca, 2020).

A entrevista é composta por um roteiro que permite obter informações sobre o *bullying* e sobre a educação inclusiva, pelos professores. As entrevistas semiestruturadas permitiram ao pesquisador flexibilidade no ato de perguntar, sendo as repostas dos professores possibilidades de novas perguntas não planejadas. O roteiro de entrevista é composto por perguntas abertas, constituídas de aspectos pessoais, como idade, sexo, tempo de docência e tempo de atuação na escola. Os professores foram questionados sobre o que entendem por *bullying*, se já presenciaram esse fenômeno na escola, quais razões atribuem à ocorrência dele, como ele caracteriza os estudantes que praticam e que sofrem *bullying*, e as ações que consideram formas de combate, a partir da escola e deles. O roteiro de entrevista consta no anexo 2.

Vale destacar que as únicas classificações, para a seleção dos professores era ser do quadro da escola pesquisada e ter alunos com deficiência nas turmas que atuava. No entanto, eles foram entrevistados individualmente e suas respostas foram gravadas e, posteriormente, transcritas pela pesquisadora. Nessa perspectiva, importa referir que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de ÉTICA, obtendo aprovação, e que todos os participantes deram seu registro de consentimento e assentimento, respeitando os princípios éticos da pesquisa assegurados pela Resolução Conselho Nacional de Saúde- CNS 510/16, como reza em seu artigo 15:

O Registro do Consentimento e do Assentimento é o meio pelo qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante ou de seu responsável legal, sob forma escrita, sonora, imagética, ou outras que atendam às características da pesquisa e dos participantes, devendo conter

informações em linguagem clara e de fácil entendimento para o suficiente esclarecimento sobre a pesquisa. (Brasil, 2016, p.7)

As transcrições dos textos serão dispostas em trechos, ao longo da análise dos dados, sem identificação do sujeito pesquisado e sem relação de resposta de itens, ou seja, sem criar possibilidade de caracterização de identidade do discurso elaborado.

A teoria crítica possibilitará a compreensão dos fatos, baseando-se na investigação social empírica, contribuindo para a análise da manifestação do *bullying* na escola, pela ótica da produção dos fenômenos sociais e suas condições objetivas e subjetivas, tencionando essa relação, bem como a reflexão sobre o papel da educação no enfrentamento à violência escolar, para o estabelecimento da educação inclusiva. Dessa forma, a análise dos dados será constituída pelas consonâncias entre a teoria de Bernstein e Adorno (linguagem interna) e a empiria, que se referem aos textos e contextos da atividade pedagógica, referente ao *bullying* e sua manifestação na escola, a partir das categorias de pesquisa.

A relação estabelecida entre o teórico e o empírico não se sobrepõem, mas se articulam, a fim de constituir os movimentos entre as duas linguagens. Dessa maneira, a linguagem de descrição (teorias) direciona a linguagem externa (empiria) e esta direciona a organização da investigação, da análise e da interpretação dos dados.

A teoria de Bernstein, enquanto possuidora de uma estrutura conceptual que contém potencialidades de diagnóstico, previsão, descrição, explicação e transferência, fornece uma poderosa linguagem interna de descrição. É esta forte linguagem interna de descrição que, ao contribuir para o desenvolvimento de uma linguagem externa de descrição, permite ampliar as relações em estudo e aumentar o nível de conceptualização das análises realizadas. (Morais; Neves, 2007, p. 129)

Sendo assim, o empírico produz as mudanças na linguagem externa de descrição, e a linguagem externa, contendo as mudanças, direcionando-as à teoria. É a dialética dessa relação entre teoria e empiria, colocando as duas no mesmo grau de importância e dependência, que se produz a análise, que só é possível de ser realizada, se houver uma linguagem interna de descrição, que, potencialmente, fundamenta a metodologia, e uma linguagem externa de descrição que busque as potencialidades dessa teoria para interpretar os dados e construir uma outra teoria, que é a relacional.

Elencamos, a seguir, as categorias de análise da pesquisa que correlacionaremos com as respostas das entrevistadas, com o suporte da Teoria

Crítica da Sociedade e a Teoria dos Códigos. As categorias serão as seguintes: Textos dos professores sobre *bullying*; Textos sobre determinações do *bullying*; Textos sobre a relação entre as hierarquias e o *bullying*; Textos sobre *bullying* e inclusão; Textos sobre formas de enfrentamento ao *bullying*.

As categorias de análise derivaram da teoria crítica de Basil Bernstein e Theodor Adorno e variaram com base na produção textual realizada pelos professores. A partir da leitura dos textos, sistematizada pelas contribuições conceituais desses teóricos, foi possível descrever e compreender os fenômenos educacionais pela ótica sistêmica da estrutura das relações sociais e as formas de comunicação na escola.

1.4.6 Participantes e contexto da pesquisa

No terceiro estudo, pretendeu-se constituir uma amostra de 10 sujeitos, sendo 08 professores de alunos com deficiência, matriculados do 5º ao 9º ano das duas escolas, com maior incidência de alunos com deficiência, da rede municipal de ensino (dados do Educacenso), além das 02 coordenadoras pedagógicas de cada unidade escolar pesquisada. Como critérios para participar do estudo, foram elencados professores de estudantes com deficiência (e incluiremos também, nesse grupo, estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA, por considerar que a inclusão é uma questão de direito de todos).

Nesse estudo, a diversidade de contextos e o tempo de experiência dos professores são importantes, visto que a pesquisa tem como pano de fundo a análise das compreensões do *bullying* e a relação entre a manifestação desse fenômeno contra os alunos com deficiência, além do contraponto disso com a implementação da política inclusiva em Taperoá-BA.

Os dados utilizados para o nosso objetivo provêm de transcrições de entrevistas feitas com professores de duas escolas de Taperoá-Ba, totalizando 08 professores, sendo três deles do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Dois deles têm entre 25 e 30 anos, e cinco têm entre 40 e 50 anos e um tem mais de 50 anos de idade. Cinco professores lecionam há mais de 20 anos, um há quase 20 anos e dois têm entre um há dois anos de exercício no magistério. Dois professores ensinam educação física, dois ensinam história, três, língua portuguesa e um ensina matemática.

Esta pesquisa apresenta dois contextos. O primeiro trata-se de uma escola de ensino fundamental II, que possui 604 alunos, distribuídos em 10 salas de aula, funciona nos turnos matutino e vespertino, localizada no centro da cidade, tendo o primeiro lugar de escola com maior incidência de estudantes com deficiência (39 alunos), segundo o censo. A planta física possui construções que facilitam o acesso a algumas áreas da escola para estudantes com dificuldades de locomoção, a exemplo de rampa de acesso às salas de aula e à área administrativa e barra de apoio nos banheiros. O prédio também possui alguns obstáculos, que dificultam a circulação de estudantes com limitações de locomoção, como degraus. A instituição possui atendimento educacional especializado - AEE, Projeto Político Pedagógico - PPP (em fase de revisão) e afirma possuir proposta para minimizar todas as formas de discriminação, apontando desenvolver trabalho com temas referentes ao respeito ao outro e a si próprio, ao convívio pacífico e, principalmente, à valorização da diversidade.

O segundo contexto também é uma escola, que atende ao ensino fundamental I e II, possui 514 alunos, distribuídos em 07 salas de aula, funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, também se localiza nas áreas centrais e é a escola com segunda maior incidência de alunos com deficiência. A planta física possui construções que facilitam o acesso a algumas áreas da escola, para estudantes com dificuldades de locomoção, a exemplo de banheiro adaptado. O prédio possui alguns obstáculos que dificultam a circulação de estudantes com limitações de locomoção, como degraus. A instituição possui política de inclusão alinhada à proposta da Secretaria Municipal de Educação, atendimento educacional especializado, Projeto Político Pedagógico (PPP) e afirma não possuir proposta para minimizar todas as formas de discriminação, apontando que isso é uma possibilidade de trabalho para o ano de dois mil e vinte três, visto que as situações sofridas sistematizaram o levantamento de demandas para posterior ação.

A partir dessas caracterizações, percebemos, através de Fonseca (2020), que o espaço físico da escola afeta ou não a possibilidade de exercer o direito à inclusão, o fato de alguns apresentarem obstáculos de locomoção, além de restringir a sua liberdade de movimento e acesso ao conhecimento, favorece a formação de hierarquias entre os estudantes, quando eles podem ou não podem se mover em certos espaços.

CAPÍTULO 2

ARTIGOS

Neste capítulo, apresentamos os três artigos a partir dos quais buscamos responder às questões geral e auxiliares que nortearam a investigação no que diz respeito à compreensão dos textos dos professores sobre *bullying* e como estes são operacionalizados nas práticas pedagógicas inclusivas.

A seguir, apresento os títulos de cada artigo e logo após a versão completa de cada um: Artigo 1 – Do “especial” ao inclusivo: da escola de alguns para a escola de todos; Artigo 2 - *bullying* escolar nas pesquisas brasileiras e Artigo 3- Textos de professores sobre *bullying*: Análise de concepções e propostas.

ARTIGO 1

DO “ESPECIAL” AO INCLUSIVO: DA ESCOLA DE ALGUNS PARA A ESCOLA DE TODOS

RESUMO

Este artigo possui uma abordagem qualitativa, com o objetivo de discutir a inclusão escolar, considerando os aspectos históricos, legais e conceituais sobre a educação especial inclusiva no Brasil. Para isso, a trajetória metodológica se constitui numa pesquisa bibliográfica, a técnica utilizada foi a análise documental. Os movimentos sociais, convenções, legislações, atos normativos e políticas públicas da educação possibilitaram discutir acerca desta temática. No contexto brasileiro, os marcos legais, como o reconhecimento da educação da pessoa com deficiência, por meio da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394 de 1996) e da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), entre outros, contribuíram para deslocar o modelo biológico e clínico da deficiência para o modelo social, além de planificar a efetivação da inclusão e a ampliação das políticas. Os estudos demonstram que a implantação de políticas públicas inclusivas segue com avanços e retrocessos. Desse modo, a inclusão escolar ainda está em curso.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Pessoa com Deficiência. Políticas públicas.

ABSTRACT

This article has a qualitative approach, with the objective of discussing school inclusion, considering the historical, legal and conceptual aspects of inclusive special education in Brazil. For this, the methodological trajectory constitutes a bibliographical research, the technique used was documental analysis. Social movements, conventions, legislation, normative acts and public education policies made it possible to discuss inclusive special education. In the Brazilian context, legal frameworks such as the recognition of education for people with disabilities, through the Federal Constitution of 1988, the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB 9.394 of 1996) and the National Policy of Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008), among others, contributed to shift the biological and clinical model of disability to the social model, in addition to planning the effectiveness of inclusion and the expansion of policies. Studies show that the implementation of inclusive public policies continues with advances and setbacks, thus, school inclusion is still ongoing.

Keywords: Special Education. School inclusion. Person with Disability. Public policy.

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciarmos as reflexões sobre a história da educação especial, no país, eis que pegamo-nos pensando sobre as preconceituosas declarações do ex-ministro da

educação, Milton Ribeiro³, tal qual a frase “Criança com deficiência na escola comum não aprende e ainda atrapalha os demais” (Ribeiro, 2021) e uma outra expressão dita, em agosto de 2021, numa entrevista:

Nós temos, hoje, 1,3 milhão de crianças com deficiência que estudam nas escolas públicas. Desse total, 12% têm um grau de deficiência que é impossível a convivência. O que o nosso governo fez: em vez de simplesmente jogá-los dentro de uma sala de aula, pelo 'inclusivismo', nós estamos criando salas especiais para que essas crianças possam receber o tratamento que merecem e precisam. (Ribeiro, 2021)

Diante dessas falas, ficamos nos questionando sobre o lugar de produção delas e qual educação se pretende estabelecer, diante de discursos narrados sobre a defesa de uma educação excludente, após anos de lutas pela construção da escola inclusiva. Nesse cenário, é crucial resgatar o histórico de lutas e conquistas, que consolidaram a educação inclusiva, para combater o segregacionismo e elucidar o direito de todos à educação.

A inclusão escolar das pessoas com deficiência foi concebida por pelejas de movimentos sociais. O percurso delineado pela educação especial é marcado por quatro paradigmas: exclusão, segregação, integração e inclusão. Nesse processo, não podemos negar o *know-how*, que a educação especial constituiu, para que chegássemos à configuração de uma escola que garanta o direito de todas as pessoas estudarem.

Historicamente, a escola se caracterizou pela oferta de educação delimitada, como privilégio de poucos, uma exclusão que foi legitimada nas políticas educacionais e práticas pedagógicas reprodutoras da ordem social. A história da humanidade revela que nenhuma sociedade se constitui de forma bem-sucedida, se não primar pelo respeito à diversidade que a constitui. Nesse cenário, a educação tem papel fundamental, sendo a escola o espaço no qual se deve favorecer a todas as pessoas o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento social e intelectual.

³ Milton Ribeiro foi ministro da educação de 2020 a 2022 no Governo do então Presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Após a polêmica passagem de Abraham Weintraub pelo MEC, e a breve estadia de cinco dias de Carlos Decotelli, que foi nomeado, mas não empossado, Milton Ribeiro foi escolhido para ocupar o cargo e em 16 de julho de 2020, foi empossado e passou a ocupar o cargo de Ministro da Educação no governo Jair Bolsonaro, no entanto em meio à crise política causada pelas denúncias de repasse irregular de verbas do MEC a pastores, no dia 28 de março de 2022, ele anunciou a sua exoneração.

O grande desafio, no contexto educacional inclusivo, é o de proporcionar aos alunos não só o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem efetiva, de modo que ocorra a verdadeira inclusão e não apenas a garantia da entrada. A educação inclusiva é responsabilidade dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, sendo que a concepção presente, nas políticas educacionais e nos atuais marcos legais e normativos, rompe com uma trajetória de exclusão e segregação, alterando as práticas educacionais para afirmar o direito de aprender na escola.

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é discutir a inclusão escolar, considerando os aspectos históricos, legais e conceituais sobre a educação especial inclusiva no Brasil. As seções deste artigo estão organizadas do seguinte modo: a próxima é dedicada à apresentação dos métodos do estudo; na terceira seção, elencamos a apresentação e discussão dos dados e, por fim, na quarta seção, apresentamos as considerações finais desta pesquisa.

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Este artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica que pretende discutir a inclusão escolar, apresentando os principais marcos e conquistas legais e históricas acerca dessa temática. Para tanto, adotamos a abordagem qualitativa para o seu desenvolvimento. Caracterizada por apresentar um estudo descritivo da trajetória e distribuição da produção científica sobre um determinado tema, a pesquisa bibliográfica, de acordo com Pizzani *et al.* (2012), pode ser entendida como revisão de literatura sobre as principais teorias acerca da temática e o levantamento bibliográfico pode ser realizado em livros, periódicos, artigos de jornais, sites e outras fontes. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, no caso do presente artigo, foi a inclusão escolar.

Para viabilizar a pesquisa, realizamos a análise documental, sendo que os materiais utilizados foram levantados do campo normativo e do campo da revisão de literatura. No campo normativo, foram selecionados e analisados documentos legais, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e a de 1971; a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994); a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional- LDBEN de 1996; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial

(Brasil, 2001); Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão de 2015 e alguns decretos que propuseram mudanças sobre a modalidade, entre eles o decreto 10.502/2020. No que se refere ao campo revisão de literatura, foram selecionados artigos, publicações em anais e livros, envolvendo conceitos e histórico da inclusão escolar.

A análise dos dados ocorreu da seguinte forma: na primeira etapa, foram feitas leituras das leis, decretos e políticas (documentos oficiais), a partir do recorte da educação espacial. Em seguida, foram feitas leituras dos artigos selecionados e livros que abordavam sobre o objeto de pesquisa, no caso a inclusão escolar, a partir da abordagem crítica. Por meio dos materiais lidos, numa espécie de linha do tempo, elaborou-se um texto conjugado, que apresenta a análise, refletindo, dialeticamente, sobre a constituição histórica e legal da educação especial inclusiva no Brasil, em paralelo com os conceitos do campo de recontextualização pedagógica.

Na seção seguinte, apresentaremos e discutiremos os dados da pesquisa.

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA NO BRASIL

Ao longo dos tempos, a deficiência tem assumido diferentes significados a partir de condicionantes sociais, científicos, filosóficos e culturais. Em seus variados contextos históricos, esses condicionantes caminharam entre conotações depreciativas, generalizantes, e que se aproximavam de representações que carregam preconceito, discriminação e rejeição. O modelo social vigente vai configurando a concepção de deficiência, desconsiderando as diferenças e inativando os sujeitos, dentro de seus contextos, como seres políticos.

A educação “especial” sempre se direcionou às pessoas com deficiência. Dessa forma, trago aqui as ideias iniciais do processo que, posteriormente, constituiu a educação inclusiva. Durante anos, as pessoas com deficiência foram pensadas na perspectiva da incapacidade, resultando num processo de exclusão por suas peculiaridades, impedindo-os que usufríssem de serviços não só sociais como dos demais. Nesse contexto, os críticos caracterizam esse período como a pré-história da

educação, um obscurantismo que impediu que diversos indivíduos acessassem à educação, por suas diferenças, excluindo-os. Logo, essa exclusão se configura em práticas sociais, que sistematizam a ignorância, a intransigência e a intolerância, ou seja, é uma concepção demarcada pela rejeição e negação da participação das pessoas como sujeitos ativos e dotados de direitos.

A transição entre os séculos XVIII e XIX aponta para uma concepção que categorizava a diversidade de habilidades e características físicas e intelectuais pelo saber médico e científico, na forma de padronizações excludentes. Nesse período, a deficiência era relacionada à patologia e/ou disfunção orgânica, que configura ações voltadas à “correção do deficiente” pela segregação institucional. Dessa forma, as pessoas com deficiência eram impedidas de frequentar a escola, sendo privadas do direito à socialização com seus pares, graças aos estigmas sociais postos. Como forte demarcação dessa concepção, referenciamos aqui a Constituição de 1824 que, em seu artigo 8º, inciso I, que expropriava as pessoas com deficiência do acesso aos direitos políticos.

Aos sujeitos com deficiência ainda não é afirmado o contexto de direitos e possibilidades que eram acessados pelas outras pessoas. Assim, as primeiras iniciativas relacionadas à educação especial, no Brasil, datam desse cenário da segregação, alicerçadas pela concepção clínica de correção das anormalidades das pessoas com algum tipo de deficiência.

No Brasil, o primeiro marco da educação especial ocorreu no período imperial. Em 1854, Dom Pedro II, influenciado pelo ministro do Império Couto Ferraz, admirado com o trabalho do jovem cego José Álvares de Azevedo que educou com sucesso a filha do médico da família imperial, Dr. *Sigaud*, criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Em 1891 a escola passou a se chamar Instituto Benjamin Constant - IBC. Em 1857, D. Pedro II também criou o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos. A criação desta escola deve-se a Ernesto *Hüet* que veio da França para o Brasil com os planos de fundar uma escola para surdos-mudos. Em 1957 a escola passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Ainda no período imperial, em 1874, iniciou-se o tratamento de deficientes mentais no hospital psiquiátrico da Bahia (hoje hospital Juliano Moreira). (Romero e Souza, 2008, p. 3095)

Sendo assim, surgem os conventos, asilos e hospitais com fins de remediar as “imperfeições”. Nessa configuração de atendimento institucional, ampliam-se as discussões e práticas sociais relacionadas ao assistencialismo e, a partir daí, surgem os Institutos Especializados, que objetivavam identificar e segregar, por meio de ações “correcionais” e assistenciais, ou seja, o papel estava voltado a “proteger e preparar” os indivíduos para uma possibilidade de reintegração, já que prevalecia a ideia de que

as pessoas com deficiência não conseguiam e não tinham capacidade para avançar no processo educacional. A partir dessa ideia, os Institutos Especializados começaram, numericamente, a crescer e foi-se ampliando o atendimento para as diversas deficiências.

Em 1926, foi criada a Instituição Pestalozzi, a fim de atender às pessoas com deficiência mental. Em 1945, a própria Pestalozzi cria o primeiro atendimento especializado em superdotação e, em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Mães dos Excepcionais - APAE. Do início até metade do século XIX, há um crescente surgimento de instituições voltadas ao cuidado da deficiência mental, em detrimento das outras deficiências, isso, por sua vez, traduziu-se num olhar pontual para a temática específica e um destaque nas políticas públicas. Porém, não se trata aqui ainda de uma preocupação delineada a partir do entendimento da pessoa como sujeito ativo e detentor de direitos. Esse aumento de instituições e debates acerca da deficiência mental estão estreitamente relacionados à correção da debilidade orgânica, para evitar disseminação de problemas sociais. Vejamos o que Mendes (2006) afirma:

[...] o cuidado foi meramente custodial, e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes. Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos “anormais”. (Mendes, 2006, p. 387)

Com o decorrer do tempo, os debates começaram a ser inflamados nas esferas sociais, questões foram surgindo e sendo refletidas por grupos organizados de pais e representantes de pessoas com deficiência. Entre essas questões, a própria concepção de deficiência, a segregação aplicada pelas instituições e os direitos da pessoa com deficiência foram sendo destacados. Dessa forma, a segunda metade do século XIX é marcado pelos embates relacionados à necessidade da integração desses sujeitos nos diversos segmentos sociais, entre eles o espaço escolar. Até aqui não havia debates sobre a educação para todos e inexistiam políticas educacionais para diferentes grupos sociais, sendo que o governo ia camuflando sua obrigação, “contribuindo”, parcialmente, com entidades filantrópicas de atendimento às pessoas com deficiência.

As atuações organizadas de movimentos sociais, compostas por sujeitos com deficiências e ativistas, inflama o governo a coadjuvar políticas públicas pontuais para

esse público, incitando a criação de instituições e normativos legais para a educação inclusiva, que delineassem caminhos mais dignos e humanos para as pessoas com deficiência. Sendo assim, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 4.024, em seu artigo 88º, pontua que “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.” Já na década de 70, a LDB de 71 lança novas ações: a organização da educação especial e de classes especiais, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial. Nesse ínterim, na década seguinte, seguem movimentos de ativistas, observemos:

Desde 1979, quando foi instituído o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), alguns grupos organizados e dirigidos por pessoas com deficiência começaram a se reunir, a fim de lutarem por seus direitos. Como consequência do movimento, ocorreu em Brasília, no ano de 1980, o primeiro Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, que contou com a presença de cerca de 1.000 participantes, incluindo pessoas com diferentes tipos de deficiência, vindos de todo o país. Este foi o primeiro evento em que a pessoa deficiente não foi representada por especialistas, mas por si mesma. A partir dessa iniciativa, surgem, na década de 1980, novas organizações como: a Federação Brasileira de Entidades de Cegos, a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos, a Federação Nacional de Integração de Surdos e a Associação de Paralisia Cerebral do Brasil – APCB. (Deimling e Moscardini, 2012, p. 4)

Em 1986, o Centro Nacional de Educação Especial - MEC define, por meio de portaria, apoio técnico e financeiro a instituições públicas ou particulares para a educação especial, apontando essa oferta como modalidade da educação. Nesse mesmo ano, surge a Secretaria de Educação Especial - SESPE. Dadas essas lutas, em 1987, é criada a Coordenadoria Nacional para Integração Social da Pessoa com Deficiência - CORDE. As próximas décadas finais do século XX são seguidas de discussões e lutas internacionais, que objetivavam, entre outras questões, a universalização e a oferta de uma educação para todos.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Além disso, define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, por fim, garante, como dever do

Estado; a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino (art. 208). Nessa perspectiva, observa-se que a Constituição de 88 é um divisor de águas no cenário educacional brasileiro, pois ela estabelece o direito de todas as pessoas receberem educação, em escola de ensino regular, como forma de assegurar, mais plenamente possível, a integração social.

Seguem para o novo século a propagação das classes especiais nas escolas regulares, a fim de atender à integração. No entanto, essas classes acabaram por enfatizar a segregação dessa população, dentro das escolas regulares, ao separar as crianças consideradas “normais” das “anormais”, justificando que essas poderiam prejudicar o desempenho daquelas. (Jannuzi, 2006).

Seguindo nessa tentativa de atender à proposição da integração, a educação continuou sendo trilhada e, ao passo que foi se efetivando, desafios foram se delineando e outros anseios das pessoas com deficiência e dos seus representantes foram sendo instados. Além disso, integração nos espaços escolares foi atendendo à significação de mera colocação de pessoas consideradas deficientes numa mesma escola que os outros, não, necessariamente, na mesma classe, constituindo-se, assim, num paradigma para a construção da escola de todos e, portanto, da inclusão. Nesse contexto, a deficiência foi se planificando como incapacidade de fazer igual e de compor o “normal”.

A dura e injusta unilateralidade da integração responsabilizava as pessoas com deficiência pela adaptação ao contexto escolar, planificando o descompromisso político e legal com a inclusão. Essa integração, aplicada a partir de uma visão unilateral, foi delineando os desafios para a educação, quando não foram direcionados esforços para refletir e planejar ações de adaptação das escolas às necessidades, interesses e peculiaridades dessas pessoas.

A integração trouxe à tona a deficiência da educação no atendimento ao público-alvo da educação especial, principalmente, quando, na tentativa de atender à lei, foi-se mantendo esses indivíduos no espaço escolar, sem qualquer tipo de finalidade, olhar e ação direcionados a esses sujeitos. Considerando o fracasso das instituições educativas em integrar o sujeito com deficiência, iniciou-se, em vários setores sociais, o processo de questionamentos e pressão para “desintegração”. Dessas ações, surgem diversas reflexões e atitudes duais: o conceito de escola especial para aqueles que não conseguiam se adaptar à escola regular pela oferta

filantrópica e os grupos que questionam os valores e concepções arraigadas, quando a escola, na tentativa de integrar o aluno com deficiência, fez isso sem refletir sobre os métodos, os conceitos de normalidade, os processos de avaliação e a própria concepção da diferença.

A revolução vem, a partir dos questionamentos dessa integração, sinalizando a necessidade de um novo conceito para atender quem não conseguia permanecer na escola, apontando que era o contexto que recebia as pessoas com deficiência, que deveria se adaptar às suas necessidades e não o oposto. A partir disso, iniciam-se os debates sobre a exclusão que os processos de institucionalização das pessoas com deficiência causaram e a necessidade de apropriação do conceito de inclusão, partindo de uma reflexão política e sensível para além das deficiências, a fim de atendê-los, em suas necessidades.

Alguns movimentos e eventos mundiais foram essenciais para a configuração desse novo modo de pensar a inclusão, entre eles, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, da qual se originou a Declaração Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que resultou na Declaração da UNESCO, com o objetivo de criar estratégias para superar a exclusão. É somente aqui, com a definição do conceito de inclusão, no fim da década de 80 e início da década de 90, que a educação especial passou a ser vista com outro 'olhar'. Um olhar de respeito às diferenças, na perspectiva de uma educação de cunho humanista, baseada na igualdade de oportunidades e de respeito à diversidade.

Essas duas declarações são de suma importância ao contexto brasileiro, porque elas apontaram a necessidade de adoção do paradigma inclusivo. Além disso, esses dois documentos convidavam os governos a programarem políticas públicas que visassem, por meio da reforma na política educacional, garantir o acesso de todos à educação, independentemente, de suas diferenças.

Sendo assim, o Plano Nacional de Educação para Todos (1990), a Política Nacional de Educação Especial (1994) e, especificamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que destina o Capítulo V à Educação Especial, são emblemáticos em apontar novos caminhos para essa modalidade de ensino. Além disso, reafirmam a perspectiva progressiva de seu caráter pedagógico, ligado à educação escolar e ao ensino público.

A LDB 9.394 de 1996, cujo capítulo V, que se refere à educação especial, estabelece que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência currículos métodos, técnicas, recursos educativos e organização para atender às suas necessidades; garantindo terminalidade específica para os que não puderem atingir o nível e aceleração dos estudos para os estudantes superdotados, professores com especialização para atendimento especializado e para o ensino regular, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade.

O conhecimento sistematizado pela educação escolar deve oportunizar aos alunos idênticas possibilidades e direitos, ainda que apresentem diferenças sociais, culturais e pessoais, efetivando-se a igualdade de oportunidades, sobretudo, em condições semelhantes aos demais. Assim, em 1999, com a promulgação do decreto 3.298, que regulamenta a lei nº 7.853/89, a educação especial foi pontuada como uma modalidade transversal da educação, não substitutiva ao ensino comum, a ser oferecida às pessoas com necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, ainda se confirma aqui a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Essa lei criminaliza a recusa à matrícula de pessoas com deficiência.

Num movimento do estabelecimento da educação inclusiva, outros pressupostos vão se constituindo. Assim, em 2002, é sancionada a Lei da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS (10.436/02), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas do Brasil, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da LIBRAS no currículo de formação de professores. O mesmo acontece com o Sistema Braile, em que a portaria nº 2.678/02 aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão desse sistema em todas as modalidades de ensino.

Em 2005, é implantado, no Brasil, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação - MEC, o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, com a proposta de envolver os gestores das secretarias para que estes pudessem disseminar os princípios para subsidiar a construção de sistemas educacionais inclusivos. Esse programa foi um dos principais precursores para a planificação da inclusão escolar nos sistemas municipais e estaduais de educação.

Também em 2004, é sancionado o decreto nº5.296/04, que regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção

da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Já em 2005, o decreto nº 5.626/05 é sancionado, regulamentando a Lei nº 10.436/2002, que visa a inclusão dos alunos surdos, a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular (Brasil, 2002).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI foi configurada como uma série histórica de intenções e concepções, que redefiniram a educação especial, ampliando seus objetivos e orientando os sistemas de ensino a garantirem acesso ao ensino regular, com aprendizagem e continuidade, em níveis mais elevados de ensino, transversalidade da modalidade e oferta de Atendimento Educacional Especializado - AEE. Também define ações de formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para efetivar a inclusão. E reafirma o serviço do AEE, como complementar e/ou suplementar, definindo o público-alvo da educação especial (Brasil, 2008).

Em 2011, é sancionado o decreto 7.611/11 que reforça e dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Esse decreto reafirma a necessidade de eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, estabelece o público-alvo do AEE e, ainda, esclarece que o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial (Brasil, 2011).

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (Brasil, 2011, p.2)

Em 2012, a lei 12.764 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que garante a esses alunos os mesmos direitos das pessoas com deficiência, a inclusão nas classes regulares e acompanhante especializado, quando houver comprovação de necessidade.

Dois anos depois, é elaborado o Plano Nacional de Educação- PNE 2014/2024, sancionado em junho de 2014, por meio da Lei n.13.005, que é constituído por vinte metas, destrinchadas em estratégias, que servem como parâmetro viabilizador para materialização das propostas na década de vigência. No atual PNE, uma das vinte metas faz referência à educação especial:

META 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (Brasil, 2014, p.69)

Embora se perceba um movimento gradativo de aumento nos números das matrículas, percebe-se que a universalização ainda não está nem perto de ser atingida. Isso se deve ao fato de que, de acordo com os dados do censo 2010, as pessoas com qualquer tipo de deficiência têm reduzido acesso escolar, em relação à população sem deficiência, bem como enfrentam dificuldades referentes à alfabetização e à conclusão dos estudos (IBGE, 2010).

Por fim, temos a lei nº. 13.146/15, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. A referida lei sinaliza conceitos importantes, no desenvolvimento das ações, que envolvem pessoas com deficiência. Entre elas, refere-se às barreiras, apontando-as como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento, que limite ou impeça a participação social da pessoa.

Toda essa configuração legal e de lutas sociais fez com que o termo inclusão se tornasse recorrente no discurso dos profissionais da área da educação e da sociedade em geral. Porém, ainda hoje, o uso do termo inclusão, no contexto escolar, é relacionado a uma permanente visão distorcida do que, verdadeiramente, é inclusão, direcionando a palavra a um único grupo, que é o de pessoas com deficiência.

É importante lembrar que a ação ativista dos movimentos sociais levou o governo brasileiro a pensar em políticas públicas mais contundentes para as pessoas com deficiência e isso foi importante. Embora ainda se use o termo educação especial, nos norteadores legais, percebe-se uma evolução consecutiva de conceitos

direcionadas à educação inclusiva, direcionando-a às minorias sociais não presentes na escola, sobretudo as pessoas com deficiências.

Em 2020, doze anos após a PNEEPEI ter se tornado um eficiente instrumento de avanços conceituais, políticos e sociais, no âmbito da educação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o governo lançou a Política Nacional de Educação Especial (PNEE).

Todavia, o governo de Jair Bolsonaro, que sempre atuou numa lógica de destituição de direitos, promovendo retrocessos, atingindo também às pessoas com deficiência em nosso país, por meio do Ministério da Educação, apresentou ao Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência - CONADE, o decreto 10.502/20⁴, de 30.09.2020, que instituiu a *Política Nacional de Educação Especial-PNEE*, intitulada de *Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*.

Uma proposta de política que, à luz das normas constitucionais e legais, significava uma afronta desmedida à Constituição da República, à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e à Lei nº 13.146/2015, já que sinalizava um flagrante retrocesso às conquistas obtidas em relação ao direito à Educação Inclusiva, quando isenta o Estado da responsabilidade em prover o ensino regular de todos os recursos e meios necessários à inclusão, e remetia o atendimento para “Escolas Especiais”, beneficiando um modelo de educação excludente e segregador das pessoas com deficiência.

Segundo Mantoan e Lanuti (2021), não podemos abrir espaço para a escolha de qual escola deve atender esse ou tal aluno, pois o encaminhamento de alguns estudantes a escolas especiais, por exemplo, se configura como grave retrocesso, pois faz ressurgir questionamentos já superados, sobre quais alunos devem fazer parte da escola comum e qual o destino para os outros alunos que não se beneficiariam com o ensino comum. Dessa forma, eles afirmam que:

⁴ No dia 1º de dezembro de 2020, o ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Dias Toffoli suspendeu o decreto que instituía a PNEE do presidente Jair Bolsonaro, em julgamento da Ação de Inconstitucionalidade (ADI) 6590 apresentada pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB). A revogação da Política Nacional de Educação Especial, enfim, veio pelo decreto nº 11.370/23, que leva a assinatura do presidente Lula, do ministro da Educação, Camilo Santana, e do ministro dos direitos humanos, Silvio Luiz de Almeida.

A perspectiva inclusiva da educação escolar parte justamente do fato de que a diferença é de cada pessoa e não pode ser reduzida em suas potências, minimizada a um traço dimensionável. Nesse sentido, como identificar os alunos “diferentes”, que supostamente necessitam de uma escola exclusiva, como vem afirmando o Ministro Milton Ribeiro? Qual o sentido, hoje, de uma prática pedagógica que celebra a distinção entre alunos, os binarismos e a definição de um modelo de estudante a ser reproduzido? (Mantoan e Lanuti, 2021, p. 63-64)

3.2 CONTRADIÇÕES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O termo inclusão, na verdade, está muito além do que ainda hoje é perspectivado nos cenários educacionais. Embora tenhamos avançado, é fundante que nos apropriemos da concepção de inclusão total para evoluirmos mais. Alguns críticos abordam que, ao fazer inclusão, há uma necessidade de sermos cautelosos, já que, ao tentar abrir as portas, com o objetivo de incluir os historicamente excluídos, a escola mantém ainda as condições precárias oferecidas aos que ela já se identificou como incluídos. Entretanto, é preciso reflexão, abertura, financiamento, organização técnica, formação, acompanhamento e monitoramento para se alcançar passos mais largos na concretização da inclusão. Tomando como referência os estudos de Bourdieu (2001), fica-nos claro aqui o conceito de exclusão branda, que nada mais é do que a manutenção da exclusão no interior da escola, quando, numa tentativa de incluir, elimina essa possibilidade. Dessa forma:

O processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo, e por conseguinte, como que diluído na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma. (Bourdieu, 2001, p. 221).

Nesse sentido, pensar a educação como um processo de socialização que deva alcançar as minorias subalternizadas e dominadas pelas tendências a homogeneizações excludentes, é pensar a educação pelo viés da teoria crítica. Nessa perspectiva, significa pensar a educação como um processo de resistência a toda forma de discriminação, injustiça e violência social. Crochick e Crochick (2011), apontam que, historicamente, vivemos numa sociedade burguesa, colonial, desigual, que privilegia uma cor, uma classe e um modelo como padrões, nos quais, não só sustentamos nos discursos, mas mantemos, pela adaptação a essa sociedade existente. Dessa forma, os autores problematizam:

Temos assim uma contradição para pensar: segundo os frankfurtianos, o sistema social tende a se enrijecer, mas a luta pela educação inclusiva deveria implicar a flexibilidade dos homens para o convívio com as diversas diferenças. A perseguição às minorias, as quais a educação inclusiva tenta incorporar, é recorrente, segundo Horkheimer e Adorno (1985), posto que a sociedade se desenvolveu tendo em sua base a dominação em relação à natureza e em relação aos homens[...]. (Crochick; Crochick, 2011, p. 113)

Nesse sentido, esse é o contexto em que deve ressurgir o pressuposto fundamental da educação inclusiva: a igualdade de oportunidades que constitui, acima de tudo, o anseio pela educação que possibilite o respeito à diferença individual e, conseqüentemente, a emancipação humana. Assim, não é possível pensar as políticas públicas inclusivas sem considerar os limites impostos a estas (Crochick; Costa; Faria, 2020), que reproduzem os impeditivos sociais e impossibilitam a formação da autonomia, condicionando a sujeição do indivíduo à cultura da coletividade dominante. Crochick, Costa e Faria ainda concluem que:

Parece-nos que é no âmbito desses limites que temos de pensar as políticas educacionais voltadas à inclusão escolar: anunciar a convivência e a identificação com os que são considerados mais frágeis, sem que essa fragilidade seja eliminada, e não deixar de refletir que é esta sociedade que, também, por meio da educação escolar, tanto produz e fixa as noções do que é ser mais forte e mais frágil, quanto incentiva a adaptação mediante a exaltação do que é visto como mais forte, mais habilidoso, mais competente. (Crochick, Costa; Faria, 2020, p. 4)

Adorno (1995) reflete sobre como a educação pode emancipar sujeitos, romper com a barbárie e evitar a reprodução cultural, a violência e a alienação. No entanto, ele pontua que a educação precisa repensar seu papel e a concepção de formação, para possibilitar uma vida emancipada, com autonomia para decidir por si próprio. Para ele, a histórica configuração social revela-se como potencial impeditivo para a constituição do pensamento livre, que oportuniza romper com as condições de reprodução da desigualdade social e das diversas formas de violência. A formação para emancipação é basilar para quebrar a continuação da manutenção da cultura excludente pela escola. No entanto, para além disso, é preciso lembrar que a sociedade é contraditória e as mudanças que precisam ser causadas nela têm que ser analisadas dentro dos limites de poder e isso, por si só, deve fortalecer a luta política (Crochick; Crochick, 2011)

A exigência de emancipação se revela primordial nesse contexto, pelo próprio exercício da crítica à realidade. Entretanto, Adorno (1995) afirma que, no fundo, nós somos educados para esse modelo unilateral, que exclui e violenta, gerando uma

mentalidade homogênea e linear nos indivíduos. Ele ainda nos apresenta a necessidade evidente de uma tomada de consciência sobre os descaminhos da lucidez, como possibilidade de nos tornarmos emancipados já que “De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade” (IBID., p. 156).

As ambiguidades postas à educação inclusiva, estabelecidas pelo modelo sócio-histórico unilateral, são um paradigma desafiador, que precisamos refletir, problematizar e buscar possibilidades de enfrentamento. À luz do pensamento de Adorno e da Teoria Crítica, salienta-se a denúncia sobre a sociedade, que tem como fundamento a competição, a exclusão e a violência. Adorno, em *Mínima Moralia* (1951), revela-nos uma crítica ao íntimo da sociedade, quando apresenta, de forma extremosa, o caráter dominador, frio e indiferente das relações.

Dessa forma, no cenário capitalista, injusto e excludente, Adorno (1951) desenvolve a indagação ligada ao conformismo dessa sociedade, apontando as incoerências do capitalismo, que emperram a concretização de uma sociedade verdadeiramente justa e inclusiva. Nesse sentido, destaca-se a contribuição da teoria crítica de Theodor Adorno, como lupa de aumento para entender, no contexto social e educacional, as denúncias e as contradições internas elaboradas pelas relações sociais na manutenção da exclusão e das injustiças. Assim, Theodor Adorno denuncia as barbáries:

O que propusemos era, de fato, nada menos do que descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie. (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 11)

Além disso, ele também denuncia as contradições que estão presentes na história dessa sociedade, cujas relações são distintas e os indivíduos possuem interesses diferentes. Na escola, podemos identificar as suas manifestações, mediadas pela hierarquia social, que classifica os sujeitos pela competência e pela classe social. Assim, a desbarbarização proposta por Adorno passa pela transformação da escola na tematização e problematização das relações.

Trata-se, portanto, de analisar o contexto, refletindo sobre a educação como adaptação à sociedade ou como formação de pessoas constituídas de autonomia, que se mobilizam contra a racionalização da padronização e o controle. Desse modo, Adorno (2001) aponta que a mais urgente preocupação da educação deva ser a desbarbarização, incluindo a formação para a sensibilidade, que salienta aversão a toda forma de poder. No entanto, como isso não ocorre, Theodor Adorno nos faz

questionar se a escola está fracassando na formação para o enfrentamento à dominação, possibilitada, em suas diferentes manifestações, naturalizando a frieza, a hierarquia social, a exclusão, o controle sobre os outros e a indiferença.

Todas as reflexões feitas até aqui servem para fazer pensar que a teoria crítica e a educação inclusiva são basilares para refletir que a educação voltada para a homogeneidade é contraditória, ao que se compreende como formação necessária aos homens nessa sociedade atual. Caminhando em sua teoria, Adorno (1995) diz que a educação não é emancipatória, principalmente quando não possibilita a crítica da relação entre as condições objetivas da sociedade e a forma social como as instituições educacionais se realizam. Concordando com ele, no prefácio Wolfgang Leo Maar, confirma essa denúncia, quando diz que:

[...] alerta os educadores em relação ao deslumbramento geral, e em particular o relativo à educação, que ameaça o conteúdo ético do processo formativo em função de sua determinação social. Isto é, adverte contra os efeitos negativos de um processo educacional pautado meramente numa estratégia de "esclarecimento" da consciência, sem levar na devida conta a forma social em que a educação se concretiza como apropriação de conhecimentos técnicos. (Leo Maar apud Adorno, 1995, p.11)

Segundo Crochick e Crochick (2011), o esclarecimento é fundamental para criar condições de reflexão, mas só a experiência é capaz de produzir o confronto. Os autores findam os pensamentos nesse sentido, pontuando que a educação incentiva pouco a reflexão. Dessa forma, o "indivíduo não se forma, se conforma, posto que os conteúdos transmitidos, em vez de possibilitarem experiências intelectuais, fortalecem a acomodação ao que existe" (Crochick; Crochick, 2011, p. 120).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao identificarmos e analisarmos os documentos sobre os fatores históricos e legais da educação especial inclusiva no Brasil, observamos que as pessoas com deficiência avançaram, e muito, em seus direitos, superando a concepção assistencialista que dificulta de serem protagonistas de suas lutas e conquistas. Isso se reflete na compreensão, que se tornou norma constitucional, de que a deficiência não é uma questão centrada na pessoa, mas nas condições do meio, que podem, tanto permitir sua interação e participação social em igualdade de condições com as demais pessoas, como pode excluí-la de qualquer possibilidade de participação.

Com isso, destacamos que, uma das grandes conquistas do último período foi a Política Nacional de Educação Inclusiva de 2008, que preconiza a convivência de todas as pessoas, no ambiente escolar, embora não tenha garantido ainda as condições objetivas necessárias. Assim, muitos dos problemas sobre as dificuldades de inclusão de crianças e jovens com deficiência no ensino regular, são frutos da falta de investimentos em áreas fundamentais: educação, saúde, assistência social, dentre outras, que facilitariam a inclusão e permanência das pessoas com deficiência no ensino regular.

Outro aspecto importante na construção da educação inclusiva, é reconhecer que é inadmissível e retrógrado que seja pensado o oferecimento de um ensino substitutivo ao ensino regular, tanto para as pessoas com deficiência como para qualquer outra minoria. Conforme analisamos, é pontual todo processo de lutas da educação especial inclusiva. Sendo assim, era inadmissível aceitar posicionamentos, como os do ex-ministro Milton Ribeiro e do ex-governo presidencial, com o decreto de nº 10.502/2020, que queria promover escolas separadas para alunos com deficiência.

O decreto 10.502/2020 ameaçou a educação inclusiva no Brasil, quando tentou destituir a política de 2008, uma das maiores conquistas da escola inclusiva, fruto de luta dos movimentos de pessoas com deficiência, que ajudaram a constituí-la. Ameaças como essa servem não só para intensificar a luta pela materialização da inclusão, como também para denunciar um Estado que desconfigura seu dever e cujas ações se estabelecem na contramão da garantia dos direitos, da justiça social, da equidade e da democracia.

Levando em consideração as possíveis implicações desse artigo, compreendemos que compete ao Estado assegurar a cada cidadão e cidadã o direito à educação de qualidade social, laica, democrática, igualitária, justa e inclusiva, que se opõe ao preconceito contra quem sempre foi excluído, marginalizado, segregado, menos favorecido, subalternizado, discriminado e a quem mais precisar. Uma educação que alcance a todos, todes e todas, com especial atenção às pessoas negras, indígenas, quilombolas, com deficiência, jovens e adultas, do campo, da floresta, das águas e as lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais- LGBTQIA+.

Adorno (1995) faz um convite à educação para o estabelecimento da convivência harmônica, pontuando que, por meio do sistema educacional, as pessoas

devem se envergonhar de ações tomadas pela violência e aversão ao outro. Cientes de que a teoria crítica é quem nos ajuda a pensar a educação e o processo de escolarização a partir das condições da sociedade, é que entendemos quão necessária é a discussão da educação inclusiva, pois, só a partir da análise das relações sociais e da crítica consciente dos limites e das contradições dessa sociedade, é que compreenderemos quanto é urgente o estabelecimento da insistência e resistência da luta por uma educação que priorize a cooperação entre os indivíduos e o estabelecimento da justiça social.

Face ao exposto, os resultados desta pesquisa, demonstram que a política pública inclusiva segue com avanços decorrentes de lutas de movimentos sociais, de legislações e atos normativos, mas também de retrocessos, sinalizados em posturas e ações, que impedem que a diversidade e a autonomia se efetivem, a exemplo da tentativa de destituição da política nacional de educação inclusiva pelo decreto 10.502/2020. Além disso, esta pesquisa ainda sugere a relevância de continuidade de estudos sobre práticas pedagógicas inclusivas, já que os professores têm um papel crucial para a mediação da aprendizagem e desenvolvimento da escola inclusiva. Logo, suas práticas poderão contribuir para a efetivação das políticas de inclusão.

REFERÊNCIAS

ADORNO, W. Theodor. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, W. Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, W. Theodor. **Mínima Moralía: reflexões a partir da vida danificada**. Tradução de Artur Morão. Edições 70, LD4, Lisboa Portugal, 1951.

BRASIL. Decreto nº. 10.502 de 30 de setembro de 2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/936694859/decreto-10502-20>. Acesso em: 20 de jun. de 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, seção 1, p. 44-46, 24 maio 2016.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação- **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasileira, DF: MEC 2012.

BRASIL. Cartilha do Censo 2010 – **Pessoas com Deficiência** / Luiza Maria Borges Oliveira / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

BRASIL. Decreto nº. 7.611 de 17 de novembro de 2011. Brasília: **Educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível em: http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/8.6_-_decreto_nde_7.611-11_-_acessib.pdf. Acesso em: 20 de jun. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. **Educação inclusiva: direito à diversidade**, Documento Orientador. Brasília: Seesp/MEC, 2005.

BRASIL. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a **Língua Brasileira de Sinais - Libras**, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência, 2004. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 20 de junho de 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.296 DE 02 de dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência, 2004. Disponível em: <http://www.progep.ufu.br/legislacao/decreto-no-5296-de-2-de-dezembro-de-2004-deficiencia-fisica>. Acesso em: 20 de jun. de 2023.

BRASIL. Lei nº. 10.436 de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais**. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.in.gov.br/mp._leis/leis_texto.asp. Acesso em: 20 de jun. de 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação, Brasília, 2001.

BRASIL. Decreto nº. 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Brasília: **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**, 1999. Disponível em: http://www.in.gov.br/mp._leis/leis_texto.asp. Acesso em: 20 de jun. de 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 20 de jun. de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 4054/1961, fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, BRASIL, 1961. Disponível em wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf. Acesso em 20 de jun. de 2023.

BOURDIEU, Pierre.; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORDEIRO, Alexander & OLIVEIRA, Glória & RENTERIA, Juan & GUIMARÃES, Carlos Alberto. (2007). **Revisão sistemática: uma revisão narrativa**. Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões. 34. 10.1590/S0100-69912007000600012.

CROCHICK, José Leon; COSTA, Valdelúcia Alves; FARIA, Débora Felício. **Contradições e Limites das Políticas Públicas de Educação Inclusiva no Brasil**. Educação: Teoria e Prática, v. 30, p. 1-19, 2020.

CROCHICK, Nicole. **Teoria Crítica e Educação Inclusiva**. In: Preconceito e Educação Inclusiva/ José Leon Crochick (Coordenador) - Brasília: SDH/ PR, 2011.

DEIMLING, Natália Neves Macedo; MOSCARDINI, Saulo Fantato. **Inclusão escolar: política, marcos históricos, avanços e desafios**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, n. 12, p. 3–21, 2012. DOI: 10.22633/rpge.v0i12.9325. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9325>. Acesso em 15 de jun. de 2023.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores, SP, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér e LANUTI. **Como os estudantes considerados com deficiência atrapalham “os demais”?** Revista ENSINO UFMS, Três Lagoas/MS, v. 2, n. 6, p. 57-67, dezembro 2021.

MENDES. Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

PIZZANI, Luciana. *et al.* **A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento**. RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, jul./dez, 2012.

RIBEIRO. Milton. **Entrevista concedida a Jovem Pan**. São Paulo, Agosto de 2021.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO.

ARTIGO 2

BULLYING ESCOLAR NAS PESQUISAS BRASILEIRAS

RESUMO

Tendo em vista a preocupação sobre o aumento da violência escolar nos dias de hoje, este artigo apresenta uma revisão sistemática da literatura referente ao *bullying*, que é um fenômeno que consiste em condutas agressivas, intencionais e repetitivas, sem motivação aparente, de um estudante sobre outro, numa disparidade de poder, causando sofrimento na vítima, sem que ela consiga se defender, satisfatoriamente. Para tanto, configura-se numa pesquisa qualitativa, que tem como objetivo discutir e analisar pesquisas sobre o *bullying* escolar. O levantamento dos artigos foi realizado na base de dados da CAPES, contudo, foram incluídos somente trabalhos publicados no Brasil, no período de 2017 a 2021. No total, 15 artigos compuseram o *corpus* para a análise da revisão e todos foram avaliados. Os estudos revisados foram subdivididos em quatro categorias, a saber: Pesquisas sobre a dinâmica relacional do *bullying*; pesquisas sobre os determinantes do *bullying*; pesquisas que dão voz às vítimas do *bullying* e pesquisas que abordam a respeito de intervenção diante do *bullying*. Os resultados nos mostram que esta revisão pode ser considerada como um ponto de partida para a realização de novas pesquisas, já que existem algumas lacunas e escassez de trabalhos que ajudem a compreender o *bullying*, numa perspectiva mais sistêmica e isso, por sua vez, dificulta efetivas estratégias para enfrentamento a essa violência escolar.

Palavras- Chave: *Bullying*. Violência Escolar. Enfrentamento.

ABSTRACT

In view of the concern about the increase in school violence nowadays, this article presents a systematic review of the literature regarding bullying, which is a phenomenon that consists of aggressive, intentional and repetitive behavior, with no apparent motivation from one student over another. , in a disparity of power, causing suffering to the victim without her being able to defend herself satisfactorily. It is configured in qualitative research, which aims to discuss and analyze research on school bullying. The survey of articles was carried out in the CAPES database, only works published in Brazil, from 2017 to 2021, were included. In total, 15 articles made up the corpus of analysis of the review and all were evaluated. The reviewed studies were subdivided into four categories: Research on the relational dynamics of bullying, research on the determinants of bullying, research that gives voice to victims of bullying, and research that addresses intervention in the face of bullying. The results show us that this review can be considered as a starting point for further research, since there are some gaps and scarcity of works that help to understand bullying in a more systemic perspective and this in turn hinders effective strategies to confronting this school violence.

Keywords: *Bullying*. School Violence. Coping.

1 INTRODUÇÃO

O que é violência? Saber o que é violência e como ela tem se manifestado nas escolas é um ponto crucial para entendermos o contexto que constitui todas as suas

formas e, por conseguinte, o *bullying*. Todavia, compreender a violência não é uma tarefa fácil, já que o termo é polissêmico e os conceitos são generalistas.

A violência é psicanalítica, porque tem relação com o desejo e é em Freud (1920) que encontramos a discussão dessa problemática, a partir dos conceitos de princípio do prazer. Na teoria psicanalítica de Freud, o princípio do prazer representa o desejo instintivo de satisfação e, ao mesmo tempo, a rejeição da dor, do sofrimento e da tensão. Essa é a base dos acontecimentos psíquicos, já que todos os indivíduos obedecem a esse princípio, que, inconscientemente, procuram a obtenção do prazer e esse princípio governa o comportamento. No entanto, o princípio do prazer é modificado pelo princípio da realidade, que são as solicitações conscientes do mundo.

Embora, instintivamente, exista a tendência do princípio do prazer, as exigências de sobrevivência e socialização impedem a meta instintual de para a sua obtenção, em plenitude e em constância. Entretanto, essa regulação de comportamento tece repressão, que desperta outros instintos primários de poder, dominação e agressividade.

Em sua vasta produção, Freud (1920) mostrou que os indivíduos têm a necessidade de obtenção do prazer e instintos de tendência à destruição. É essa polaridade que, simultaneamente, baseia a vida do homem no mundo. Logo, a existência da repressão do prazer pleno e da renúncia instintual da hostilidade é o que deve estabelecer os limites da sobrevivência e dominação.

O conceito de barbárie a partir de Adorno e Horkheimer (1985) é crucial para entendermos a violência, pois ele diz que a barbárie é um impulso para a agressividade primitiva, um impulso à destruição ou à falência da civilização. Dessa forma, violência pode ser um sintoma da barbárie, da regressão, isto é, a violência primitiva desvinculada da reflexão e da racionalidade. Para Adorno (1951), a perpetuação da barbárie é mediada, essencialmente, pelo princípio da autoridade não esclarecida, que domina e aniquila o outro.

Na perspectiva de Adorno e Horkheimer (1985), a relação entre a barbárie e a autoridade está ligada à análise crítica da sociedade e da cultura na era moderna. Ele argumenta que a autoridade, que muitas vezes se manifesta como controle institucional, burocracia, normas sociais rígidas e conformidade com a cultura de massa, pode criar um ambiente propício para a emergência da barbárie.

Adorno e Horkheimer (1985) estavam preocupados com a forma como a sociedade moderna, apesar de seu avanço tecnológico e aparente progresso, também continha elementos de regressão e irracionalidade. Eles viam a autoridade como uma maneira pela qual a sociedade controla e molda as pessoas, muitas vezes de forma coercitiva e repressiva. Isso poderia levar à supressão da individualidade, à alienação e à perda de pensamento crítico. Ele acreditava que a autoridade, ao impor uma conformidade estrita e limitar a autonomia individual, poderia contribuir para a supressão dos impulsos humanos mais nobres e, paradoxalmente, abrir caminho para a manifestação da barbárie.

Até aqui, conseguimos perceber que a violência está associada aos nossos desejos, impulsos e instintos, sob a intersecção do domínio e da sobrevivência. Entender os fatores que originam a violência é o que nos faz pensar a temática de uma forma mais holística, com possibilidade, que demanda pesquisa e intervenção. Assim, as pesquisas sobre a violência, no Brasil, possuem múltiplas conceituações e, de um modo geral, sinalizam abordagens teóricas, mas também posicionamentos políticos e ideológicos, já que é tema de amplo apelo midiático.

Situando as pesquisas sobre violência escolar no Brasil, Spósito (2001) delimita as décadas de 80 e 90 como o período em há, desde os primeiros passos para o entendimento do fenômeno, como as pesquisas iniciais e mais sistemáticas, até as confluências da violência escolar com a juventude e a violência social, a partir das drogas, do vandalismo e da entrada da violência “externa” na escola.

Em 1997, a UNESCO - Brasil mantém uma linha de pesquisa que focaliza temas sobre violência e vulnerabilidade social. Nesse contexto, em 2002, segundo Machado Júnior (2016), é lançada uma produção institucional sobre violência nas escolas, com estudos de Abramovay e Rua, os quais trazem os resultados de uma ampla pesquisa relacionada às múltiplas formas de manifestação da violência, no cotidiano escolar. A partir dos anos 2000, as agressões interpessoais ganham destaque e, nesse cenário, muitas pesquisas buscam compreender a relação dos atores com a agressividade e os comportamentos violentos.

Gonçalves e Spósito (2002) descrevem duas formas de práticas que podem ser configuradas como violência escolar: depredação do patrimônio e a violência nas relações interpessoais, caracterizadas por agressão física e verbal (discriminação,

preconceito, crise da autoridade adulta ou fraca capacidade de processos democráticos na escola).

O *bullying* escolar é uma forma de violência escolar e é um dos temas que vem despertando o interesse de profissionais das áreas de educação e saúde, pela sua incidência nesse contexto. Até pouco tempo, as instituições escolares reconheciam o fenômeno como brincadeira, anulando a gravidade dessa forma de violência, ignorando suas manifestações, dificultando sua detecção e combate.

Termo da literatura anglo-saxônica, definido como comportamento agressivo, o *bullying* é, universalmente, caracterizado como um fenômeno que se constitui por atitude agressiva, que ocorre de forma repetitiva, intencional e sem justificativa por um ou mais indivíduos contra outro(s), manifestando-se por agressões verbais, físicas, psicológicas e simbólicos, como insultos, apelidos, intimidações, exposição ao ridículo e ofensas, causando à vítima danos, tanto psíquico quanto físicos, morais, materiais e emocionais (Fante, 2011).

Identificado como violência entre pares, numa dinâmica relacional, Fante (2011) categoriza os sujeitos envolvidos nos atos do *bullying* em: vítimas (alvos do *bullying*), agressores (sujeitos praticantes do *bullying*) e espectadores (testemunhas e observadores da prática do *bullying*). Para Lopes (2005), os agressores são populares, impulsivos e, aparentemente, mais fortes. Além disso, veem a agressividade como uma qualidade e sentem prazer em dominar, controlar e causar danos às vítimas.

O fenômeno começou a ser estudado na Suécia, na década de 1970, pelo psicólogo sueco-norueguês, chamado Dan Olweus. Sua evidência foi constatada em 1982, quando três garotos noruegueses cometeram suicídio, indicando relação com o *bullying* (Olweus, 1993). Daí em diante, as autoridades educacionais da Noruega se mobilizam e iniciam, nas escolas, a pesquisa sobre a temática, a partir do método de Olweus.

O estudo de Dan Olweus, é pioneiro e serve de referência a pesquisadores do *bullying* de outras nacionalidades, inclusive a autores brasileiros. A pesquisa sobre o *bullying* escolar no Brasil é recente, no entanto, o fenômeno é antigo, recorrente e preocupante. Entres outras questões, ele categoriza o *bullying* em três tipos: Direto e físico (bater; dar pontapés, roubar objetos que pertencem aos colegas, estragar os objetos dos colegas, extorquir dinheiro, forçar comportamentos sexuais, obrigar ou

ameaçar os colegas a realizarem tarefas servis contra a sua vontade); Direto e verbal (insultar, chamar nomes ou pôr alcunhas desagradáveis, gozar, fazer reparos racistas e/ou que salientam qualquer defeito ou deficiência dos colegas); Indireto (excluir alguém, sistematicamente, do grupo de pares, ameaçar com frequência a perda da amizade ou a exclusão do grupo de pares, como forma de obter algo do outro ou como retaliação de uma suposta ofensa prévia, espalhar boatos sobre os atributos e/ou condutas de alguém, com vista a destruir a sua reputação, em suma, manipular a vida social dos pares).

Graças à UNESCO e a todo apoio à produção e aos eventos para a cultura da paz e da não violência, percebe-se, no Brasil, no início deste século, uma necessidade de pesquisas sobre a compreensão da violência escolar. Após isso, com a entrada do século XXI, muito se falava das agressões interpessoais, que não eram tipificadas como crimes, buscando entender os atos e comportamentos agressivos na escola, direcionado, ainda, as preocupações para os aspectos simbólicos, que foram pontos de partida cruciais para a pesquisa sobre o *bullying*.

Em 2003, a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA), uma entidade que defendia os direitos das crianças e adolescentes, publicou os resultados de uma pesquisa, intitulada “Diga NÃO para o *Bullying!*, de Lopes e Saavedra, Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes.” Essa pesquisa era uma adaptação do método de Olweus e constava de aplicação de questionários aos alunos sobre a concepção de *bullying*, a assiduidade dos atos de violência contra o outro, as formas usadas para cometer e a posterior intervenção do programa. Em 2005, temos a publicação da obra de Fante e daí por diante, temos outras publicações de Antunes e Zuim, Tognetta, Vinha, Crochick e tantos outros pesquisadores acadêmicos, que escreveram sobre o *bullying* no contexto escolar.

A última década foi recheada de casos sobre *Bullying*, no contexto escolar, dando à temática grande repercussão em nosso país. Entre eles, podemos citar o massacre numa escola em Realengo, ocorrido em 2010, com a morte de doze adolescentes, tendo como autor do crime Wellington Menezes, vítima de *bullying*. Após o atentado, retirou a própria vida e, em 2019, aconteceu o massacre na escola em Suzano, no qual dois ex-alunos planejaram e executaram um ataque que vitimou estudantes e funcionários, também tendo como desfecho o suicídio.

Consequentemente, o debate sobre o *bullying* tomou força em variados ambientes e contextos. Assim, baseados nessas considerações, tomamos como referência o intervalo entre 2017-2021, para analisarmos as pesquisas acadêmicas, já que os casos foram tendo uma repercussão alarmante. Dessa forma, subentende-se melhor que a necessidade acadêmica de compreender este fenômeno também cresceu. Portanto, nosso objetivo é discutir e analisar pesquisas sobre o *bullying* escolar no contexto brasileiro.

As seções deste artigo estão organizadas do seguinte modo: esta introdução; a próxima seção; a segunda, dedicada à apresentação da trajetória metodológica; seguindo, a terceira sessão traz os dados e discussão dos resultados e, por fim, na última seção, sintetizamos as principais ideias, nas considerações finais desta pesquisa.

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A presente revisão sistemática de literatura foi realizada mediante uma busca eletrônica de teses e dissertações, na base da CAPES, com o uso do descritor *bullying*. Com o intuito de identificar as pesquisas produzidas sobre o *bullying* escolar, bem como investigar o teor das informações por eles tratadas, propomo-nos destacar as produções acadêmicas mais recentes, publicadas nos anos de 2017 a 2021, disponíveis na base de dados Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, da qual resultaram 71 trabalhos, sendo 12 teses e 59 dissertações.

A partir do levantamento das pesquisas, foi desenvolvida a leitura dos títulos de todos os trabalhos identificados. Por conseguinte, foram selecionados, para leitura e análise, todos aqueles que traziam, no título, dois ou mais termos combinados aos seguintes identificadores: *bullying*, *antibullying*, alunos, escola(s), escolar(es), ensino. Nesse sentido, a busca foi por identificar trabalhos que abordassem o *bullying* na escola.

Ainda como critério de inclusão, utilizamos pesquisas elaboradas e desenvolvidas apenas no Brasil. Excluímos, ainda, aquelas que, mesmo que o título atendesse aos critérios, fossem revisão de literatura, focassem na educação superior e tivessem trato da legislação e judicialização do *bullying*. Após os filtros aplicados, considerando todos os critérios de inclusão e exclusão da revisão que se pretendia fazer, catalogamos quinze pesquisas, todas elas dissertações.

Para a análise, todas as produções selecionadas foram lidas, analisadas e sistematizadas, relacionando autoria, ano de publicação, objetivos e resultados, como mostra o quadro 1. Neste quadro, serão apresentados os trabalhos selecionados para a pesquisa, por ordem cronológica, iniciando pelo trabalho com publicação mais antiga e finalizando com a mais atual.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados encontrados sinalizam, de maneira geral, aspectos similares referentes ao *bullying*, que se aproximam da nossa intenção de pesquisa e que se destacaram na análise das produções:

- a) Três pesquisas buscaram problematizar as questões relacionadas à dinâmica individual e/ou institucional do fenômeno, reduzindo a ocorrência do *bullying* a elas;
- b) Três pesquisas investigaram os fatores psicossociais do *bullying*;
- c) Seis pesquisas focalizaram formas de combate e prevenção do *bullying*.
- d) Três pesquisas analisaram o *bullying* a partir das narrativas das vítimas.

Os resultados apontam uma predominância de estudos relacionados a ações de intervenção ao *bullying*, o que já era de se esperar, porque, desde 2009, “[...]se percebe um aumento na quantidade de artigos com relatos de programas de intervenção.” (Coelho, 2016, p.321). Acredita-se que esse aumento de produções se dá pelo fato da ascendência da temática e, por conseguinte, da busca por seu combate e prevenção.

Quadro 1- Resultados dos trabalhos incluídos na revisão sistemática

Autor	Ano	Objetivos	Resultados
Leopoldino	2017	Descrever as narrativas de adolescentes acerca da percepção sobre o fenômeno <i>bullying</i> no contexto escolar.	As experiências vivenciadas por esses jovens mostram o predomínio dos sentimentos de humilhação e revolta, a insegurança e a incompreensão com relação às atitudes dos agressores e a falta de ajuda efetiva.
Barros	2018	Investigar a atuação da escola frente ao fenômeno do <i>bullying</i> homofóbico, vivenciado por estudantes do sexo masculino, dos	A escola, enquanto instituição (in) formativa, necessita dialogar mais com os jovens, a fim de saber o que - pensam a respeito do <i>bullying</i> e do sofrimento que ele pode causar aos seus envolvidos.

		últimos anos do Ensino Fundamental.	
Vasconcelos	2018	Compreender como vítimas de <i>bullying</i> conseguiram, ao longo de suas trajetórias escolares, demonstrar movimentos de empoderamento e resiliência.	Processos de empoderamento de traços identitários como forma de enfrentamento ao <i>bullying</i> e desenvolvimento de resiliência.
Fidalgo	2019	Dar uma visão ao assunto a partir de sua condição material: a forma como ocorre nas Instituições Escolares.	A intimidação praticada pelos professores é comum, mas deve ser vista sob à luz de toda a complexidade que envolve o ambiente escolar, a sua estrutura de poder, o poder simbólico instaurado e as próprias agressões sofridas pelos sujeitos da ação.
Wanderlei	2019	Compreender o fenômeno <i>bullying</i> , em suas múltiplas dimensões, na família e na escola, pela ótica transdisciplinar.	As relações familiares e escolares precisam atender para a integralidade do sujeito e se aproximar de uma perspectiva deontológica em relação ao fenômeno.
Ferreira	2019	Analisar a produção de sentidos do fenômeno <i>bullying</i> , mediante as narrativas produzidas por professores/as.	A prática de enfrentamento punitivo é a principal forma de resolução, ausentando a reflexão crítica do processo de enfrentamento ao <i>bullying</i> e demais violências.
Alencar	2019	Compreender como o fenômeno <i>bullying</i> se relaciona com o desempenho escolar de alunos vítimas dessa prática.	O <i>bullying</i> se manifesta pela intolerância às diferenças e tentativa de hegemonia por meio do poder, acarretando sérias complicações ao desenvolvimento psíquico dos alunos, além de interferir na missão e significação da escola.
Fonseca	2020	Analisar a maneira como as hierarquias escolares são operadas na constituição das práticas de <i>Bullying</i> , a partir de textos dos professores da educação básica.	Existência de um conjunto diverso de hierarquias, algumas formadas no contexto escolar e outras configuradas a partir de diferenças socialmente constituídas e legitimadas, que operam nas relações que permitem ao professor se posicionar sobre o enfrentamento ao <i>bullying</i> .
Lima	2020	Compreender o clima escolar em sala de aula	Aspectos da prática pedagógica, interrelacionados aos procedimentos

		como possível estratégia para o enfrentamento ao <i>bullying</i> na escola.	docentes, ressaltando a relevância da abordagem transdisciplinar no enfrentamento ao fenômeno.
Santos	2021	Descrever o processo de construção do Programa <i>Antibullying</i> , em uma rede municipal de ensino.	É possível a construção coletiva de um programa <i>antibullying</i> , tendo em vista a continuidade dos trabalhos, e que as ações de multiplicação surtiram efeitos positivos.
Menezes	2021	Compreender as experiências de <i>bullying</i> escolar, vivenciadas por pessoas com diagnóstico de TEA.	Importância da temática por conta dos prejuízos das agressões, que dificultam o processo de inclusão escolar e social das pessoas com TEA.
Cochete	2021	Analisar a importância das interações positivas e da relação professor-aluno para o combate ao <i>bullying</i> e para o desenvolvimento das habilidades sociais.	As estratégias de identificação dos atores do <i>bullying</i> e das intervenções são eficazes, não apenas pela comprovação do resultado positivo, mas também por conta da acessibilidade, pois, não dependem diretamente da estrutura física da escola, assim como recursos.
Lima	2021	Investigar a compreensão da manifestação do <i>bullying</i> a partir da perspectiva do aluno, suas determinações e motivações.	<i>Bullying</i> como uma expressão e sintoma do caráter dessa sociedade que violenta aqueles de características destoantes dos padrões, denunciando a regressão psíquica e a necessidade de dominação.
Lima	2021	Analisar como se deu a realização dos textos sobre modelagem matemática, tematizando o <i>bullying</i> e o desenvolvimento sociomoral, em espaço de formação colaborativa e-learning.	Existência de diferentes dimensões envolvidas, em um ambiente formativo, que vão desde a seleção e organização, gerenciamento, recontextualização interna e legitimação dos textos, para que professores produzissem textos legítimos acerca de <i>bullying</i> e de modelagem.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a discussão dos estudos analisados, nesta revisão sistemática da literatura, foram organizadas quatro categorias temáticas, considerando os temas que foram centrais na discussão dos artigos em questão:

- Pesquisas sobre a dinâmica relacional do *bullying*;
- Pesquisas sobre os determinantes do *bullying*;

- Pesquisa que dão voz às vítimas do *bullying*;
- Pesquisas que abordam a intervenção ao *bullying*.

3.1 PESQUISAS SOBRE A DINÂMICA RELACIONAL DO *BULLYING*

Pesquisas classificadas em produções que tratam da dinâmica relacional, como as de (Fidalgo, 2019), (Wanderlei, 2019) e (Lima, 2021), buscaram identificar associações entre a manifestação do *bullying* e os fatores, na esfera individual, e fatores, na esfera das instituições sociais. Estudos como esses levam em consideração tão somente ou conjuntamente a estrutura das instituições sociais, na qual as pessoas estão inseridas e a sua própria condição individual nessas instituições, para justificar a incidência do *bullying*.

O estudo de Wanderlei (2019) estabeleceu relações entre a casa e a escola, no que diz respeito aos processos de sofrimento das vítimas do *bullying*. Essa pesquisa apontou que não é apenas no desenvolvimento de comportamentos agressivos que a família exerce influência, mas na possibilidade de transformação do indivíduo em vítima alvo de *bullying*, trazendo variáveis associadas à vitimização, originadas na instituição familiar.

Neste trabalho, ainda se discutiu que a prática pedagógica disciplinar, presente na escola, possui grande relação com a prática de *bullying*, enfatizando que o paradigma disciplinar tende a compartimentalizar as ações na escola, fixar modelos de estudantes e ignorar a diversidade dos que dela participam. Nessa perspectiva, o estudo de Wanderlei (2019) demonstrou que a escola cria um processo de homogeneização dos sujeitos, negando as diferenças e consolidando processos de discriminação, preconceito e outras formas de violência.

A pesquisa de Fidalgo (2019) buscou entender como o *bullying* é construído na relação professor aluno dentro das escolas, inferindo que os docentes não se dão conta de tais práticas, necessitando de uma análise crítica sobre seu papel nesse processo. Além disso, pontua-se que esse estudo ainda distinguiu tipos de violência praticados na instituição escolar, como possibilidade de se pensar a dinâmica relacional dessas configurações, com a manifestação das práticas violentas: a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola. Nessa perspectiva, infere-se pontuar que essa pesquisa ainda traz uma discussão sobre assédio moral e *bullying*, abordando que as duas práticas são parecidas, no que tange ao intento de

humilhar, as formas usadas pelo(a) agressor(a), o uso do poder e abuso de hierarquia, só que um ocorre na esfera trabalhista e outro no meio escolar.

Diante desses contextos, a violência presente no *bullying* e nos tipos de conflitos que, constantemente, ocorrem entre os indivíduos, no ambiente escolar, tem diversas motivações. Dessa forma, interessa-nos, com essa consideração, apontar que, assim como Fidalgo (2019), outros estudos acabaram diferenciando o *bullying* de outras formas de violência, como é o caso de Lima (2021), que pesquisou *bullying* em aulas de matemática, questionando essa relação na prática pedagógica; também diferenciou *bullying* e preconceito. Por fim, embora não tenham sido categorizados como pesquisa da dinâmica relacional, outros estudos também trouxeram a reflexão relacional da diferenciação entre *bullying* e preconceito, tais como: Alencar (2019), Fonseca (2020) e Lima (2021).

Assim como a diferença entre brincadeiras e violência deve ser clara para as pessoas, é interessante compreender a diferença entre preconceito e *bullying*, pois são duas formas de violência que possuem características específicas, mas que precisam ser conhecidas para ajudar na forma de enfrentamento. Percebemos que, dos estudos analisados acerca dessas formas de violência, apenas alguns o diferenciam. Segundo Crochick (2017), as necessidades psíquicas associadas ao preconceito é a de projetar, em suas vítimas, pensamentos, sentimentos e características que não aceitam em si mesmos. No *bullying*, não há justificativa necessária para escolha da vítima, sendo apenas a possibilidade da submissão do alvo à vontade do agressor.

De maneira geral, os estudos sobre o *bullying* escolar trazem uma perspectiva do fenômeno, causado por condições adversas, entre elas: a família e sua estrutura, a personalidade do indivíduo e as condições institucionais, que fazem a violência reverberar na escola. Nesse sentido, discussões que refletem o *bullying* pela ótica de análises que se concentram nas motivações individuais e nas especificidades da instituição familiar e escolar, sem um paralelo com as condições sociais, comprometem a compreensão dos fatores que determinam o fenômeno, além de contribuir com uma interpretação equivocada sobre o que caracteriza a manifestação desta violência.

3.2 PESQUISAS SOBRE OS DETERMINANTES DO *BULLYING*

Esse tópico agrupa os estudos que focalizam nos fatores psicológicos e sociais, como determinantes do *bullying*. São raros e de discussão mais recente, os textos que analisam a questão a partir das relações e condições sociopsicológicas. Quando o estudo se volta a essas questões, discute o *bullying* escolar, na perspectiva da teoria crítica baseada na produção de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer e aponta para uma compreensão das variáveis sociais e psíquicas envolvidas no mal, que provoca a violência na escola, tais como: a personalidade autoritária, autoridade e responsabilidade; hierarquias sociais e escolares. Os estudos que discutimos aqui são os de (Alencar, 2019), (Fonseca, 2020) e (Lima, 2021).

Alencar 2019 descreveu, em seu trabalho, fatores desencadeantes das práticas do *bullying*, abordando os fatores psicossociais e a questão das hierarquias escolares pela discussão do desempenho escolar. Nessa mesma linha, de forma sistêmica, Fonseca (2020), analisou a maneira como as hierarquias escolares são operadas na constituição das práticas de *bullying*. Desenvolvendo uma discussão coerente sobre as hierarquias e as relações de poder, esse trabalho sugeriu a existência de um conjunto de hierarquias, formado na instituição escolar e outras configuradas a partir de diferenças, socialmente, constituídas, que dificultam o enfrentamento ao *bullying* na escola. Tais abordagens têm fundamentos nos estudos de Adorno (1995), que indica a existência de hierarquias escolares: a oficial, que classifica os melhores e piores estudantes por desempenho escolar e a não oficial, que classifica os estudantes segundo a sua popularidade, virilidade e habilidades corporais.

A pesquisa de Lima (2021) trouxe uma reflexão sobre o *bullying*, a partir da análise crítica das determinações internas e externas ao indivíduo, que construíram o estado atual e futuro desta sociedade. A discussão é tecida a fim de que o indivíduo possa compreender as condições internas e externas às suas práticas, podendo ter consciência e lidar com seus impulsos destrutivos e as determinações sociais, além de lutar pela mudança no funcionamento da sociedade desigual e bárbara.

Esses estudos investigam as relações entre cultura e educação, a partir das representações sociais e pretendem contribuir para a compreensão das dimensões sociais relacionadas às formas de violência escolar. Textos assim contribuem para esclarecer que a violência pode não ser banalizada, tampouco tolerada e que, ainda aquela que, enraizada pela economia política hegemônica e pelos determinantes sócio-históricos, não são suficientes para a compreensão do *bullying* e da cultura,

apontando os elementos subjetivos do psiquismo e os condicionantes sociais como essenciais neste processo.

3.3 PESQUISA SOBRE AS VÍTIMAS DO *BULLYING*

A descrição de perfis envolvidos nas situações de *bullying* como vítimas foram vistas em alguns trabalhos como os de (Leopoldino, 2017), (Barros, 2018) e (Menezes, 2021). Ao analisar trabalhos como esses, fica claro que há um perfil categorizado, com maior incidência, como vítima do *bullying*: são os jovens estudantes que não se encaixam em padrões físicos e de vulnerabilidade emocional e social.

O estudo de Leopoldino (2017) descreveu narrativas de adolescentes acerca da percepção sobre o fenômeno *bullying* no contexto escolar. Nessa pesquisa, os adolescentes relataram que o sentimento sobre o fenômeno é ruim, gera dor e que eles se sentem humilhados, revoltados e inseguros. Ao passarem por essas situações, eles se veem sós e explicitam a necessidade de criar uma rede de proteção e reação contra quem agride. Os resultados ainda mostraram que há uma falta de ajuda efetiva às vítimas, levando-as a um sentimento de culpa. Leopoldino (2017) constatou questionamentos a respeito do papel da escola e da falta da escuta, interessada nos relatos dos alunos vítimas de violência, bem como a falta de orientação aos agressores, às testemunhas e às vítimas.

Barros (2018) deu voz às vítimas do *bullying* homofóbico, investigando a atuação da escola frente a esse fenômeno. A discussão dialogou com a realidade das escolas brasileiras e que servem de espaço de luta contra as violências sofridas pelos/as estudantes homossexuais. Os resultados da pesquisa permitiram inferir que a escola, enquanto formadora e diversa, necessita dialogar a respeito do *bullying* e de todas as diferenças que nos compõe, pois, grande parte dos jovens disseram não saber como lidar com a questão de um colega homossexual na escola.

Experiências de *bullying* escolar de Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, é o título do trabalho de Menezes (2021). Assim, ele buscou compreender as experiências do *bullying* escolar vivenciadas por pessoas com TEA. Interessante pontuar, aqui, que as ferramentas de coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas, realizadas através de videochamadas, com estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, além de familiares e professores. Os resultados deste estudo enfatizam /denunciam a urgência de preparar as pessoas

com TEA e seus familiares para estas situações, especialmente, pelo fato desta população estar mais suscetível a sofrer *bullying* escolar. Além do que, as dificuldades no TEA (teoria da mente e compreensão de situações sociais) dificultam que os estudantes identifiquem esta situação.

Chama atenção, em estudos que tratam da voz da vítima sobre *bullying*, a busca por ajuda e apoio e a percepção que estes têm sobre a falta de atitude dos atores da escola, que configura o paradigma da vítima que está ligado à violência escolar e à falta de uma ação de enfrentamento a este fenômeno. Nesse sentido, ainda se percebe uma banalização do *bullying* e do que esse fenômeno acarreta à vítima, ao ponto de suas consequências serem esquecidas ou naturalizadas.

Outra pontuação importante a ser levada em consideração é a ausência de teses e dissertações que abordem o *bullying* na educação infantil, já que é um fenômeno que ocorre desde a primeira infância, perpetuando-se no ensino fundamental e médio. Tratar do *bullying* na infância é trabalhar na prevenção da violência, antes que ela seja instaurada. Em relação às modalidades educacionais (*bullying* na educação de jovens e adultos, na educação especial e na educação do campo), os trabalhos também são escassos, mas percebemos alguns poucos trabalhos que tratam do fenômeno com os alunos público-alvo da educação especial.

Por fim, compreendemos que estudos, os quais se distanciam de uma abordagem que trata dos diferentes participantes que compõe o fenômeno, sem indicar a importância da preparação da escola em elaborar formas de combate e enfrentamento, servem, tão somente, para criar estereótipos e rotular indivíduos no papel de vítima, agressor ou testemunha.

3.4 PESQUISAS QUE ABORDAM A INTERVENÇÃO AO *BULLYING*

Consideramos que a intervenção ao *bullying* é ponto extremamente importante, que deveria estar presente nas pesquisas que investigam o fenômeno. Dentro dessa perspectiva, encontramos trabalhos que tratam tanto da prevenção quanto do combate ao *bullying*. Nesse sentido, destacamos os trabalhos de Vasconcelos (2018), Ferreira (2019) e Santos (2021).

O estudo de Vasconcelos (2018) traz uma discussão sobre a resiliência e o *bullying*, tendo as meninas como participantes da pesquisa, a fim de compreender como elas conseguiram demonstrar empoderamento nessas situações. Nesse

estudo, confirmou-se que uma alta porcentagem de meninas se autodeclara como alvo de *bullying*, além da afirmação de que não havia, na escola, nenhum debate ou campanha sobre *bullying*. Os resultados apontam para processos de empoderamento de traços identitários, como forma de enfrentamento ao *bullying* e desenvolvimento de resiliência. Entende-se, por essa pesquisa, que o empoderamento e resiliência podem ser vistos como elementos impulsores da prevenção do *bullying*.

O trabalho de Ferreira (2019) teve como discussão o ensino de atitudes positivas, tomando 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. Além da escola, o estudo traz uma reflexão sobre a necessidade de a família valorizar o diálogo, a amizade e a confiança. Além disso, a escola também 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.

Dos três trabalhos citados aqui, o de Santos (2021) é o que reflete a importância das primeiras ações de combate ao *bullying*. Para tanto, sinaliza que estas estejam ligadas a uma proposta de formação de professores. Em sua produção, Santos (2021) descreve a construção coletiva de um programa anti*bullying*, em uma rede municipal de ensino. Como resultado, o estudo comprova que é possível a construção coletiva de um programa anti*bullying* e as ações de multiplicação surtiram efeitos positivos.

Os estudos apresentam variadas sugestões de estratégias de intervenção ao *bullying*. O papel da escola, nesse pensar, foi também bastante pontuado nas pesquisas, como possibilidade de construção de um trabalho planejado, que deve considerar os contextos e as especificidades. Nesse sentido, há um consenso de que é crucial que a instituição escolar, a gestão e os professores precisam buscar espaços de diálogos de (trans)formação permanente, para compreender o *bullying* e, posteriormente, elaborar as estratégias de intervenção.

Percebe-se, ainda, que a prática de enfrentamento punitiva e/ou repressiva é bastante reforçada como resolução mais acessível da problemática, ausentando a reflexão crítica do fenômeno e o processo de enfrentamento.

Podemos concluir, pelos trabalhos analisados, que, quando a escola atua numa lógica disciplinar, ela tem muitas dificuldades de enfrentar ou prevenir o *bullying*. Nessa perspectiva, muitas foram as considerações sobre a atuação da escola,

baseada numa lógica transdisciplinar, ressaltando, nessa perspectiva, a prática pedagógica docente no enfrentamento ao *bullying*.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse artigo, buscamos discutir e analisar pesquisas sobre o *bullying* escolar no contexto brasileiro. Os resultados encontrados permitiram observar que existem algumas lacunas e escassez de trabalhos, que ajudem a compreender o *bullying*, numa perspectiva mais sistêmica, e isso, por sua vez, dificulta efetivas estratégias de enfrentamento a essa violência escolar. Nessa perspectiva, percebemos que há muitas pesquisas sobre violência escolar que analisam o fenômeno, em seu sentido mais amplo, até chegar a especificações e caracterizações que o próprio campo epistemológico foi dando. Nessa mesma vertente, as pesquisas sobre *bullying* escolar possuem conceituações que vão desde homogeneização conceitual até delimitações e simplificações do fenômeno.

O *bullying* existe há muito tempo, mas ele passou a ser nomeado e a ser estudado há pouco tempo. Dos estudos analisados, percebemos que muitas pesquisas ainda se mantêm num lugar de definir e caracterizar o *bullying*, sem grandes diferenciações, a partir da ideia da hostilidade e do ataque à integridade física e moral, mantendo-se na linha dos conceitos originários, tais como os de Olweus (1993), Fante (2011), Antunes e Zuim (2008).

Notamos trabalhos de análise da violência baseada em algumas teorias psicanalíticas de Lacan e outros que usam o Taylorismo como forma de análise sócio-histórica dessa mesma violência, a fim de justificar sua existência. O que podemos pontuar é que explicações, que reduzem a existência do *bullying* aos indivíduos, minimizam o fenômeno a tais comportamentos e se distanciam da análise do todo (indivíduo/sociedade/cultura), para relacionar o fenômeno às partes (indivíduos e instituições).

Dessa forma, temos aqui um pensar sobre a violência, na escola, por uma ótica compartimentada, sem refletir sobre as determinações sociais para a compreensão de uma sociedade que gera a violência, que é reproduzida pela escola. Sobre essas reflexões, Crochick (2017) salienta que isso atribui à violência uma relação de ausência com o que ocorre na sociedade, como se tudo que a escola faz fosse,

unicamente, determinado por ela, como instituição isolada. Todavia, entendemos que o *bullying* é uma violência que não pode ser estudada de forma simplificada, pois envolve uma complexidade de fatores.

É animador perceber que a temática continua sendo, insistentemente, pesquisada na área da educação, mas, assim como pontuou Crochick (2017), ainda é pouco explorada, nessas pesquisas, a relação *bullying*, preconceito e as hierarquias. Dessa forma, é em estudos como os dele que percebemos uma abordagem que demarca a violência escolar e que define os aspectos psicossociais, como fatores que determinam o *bullying*. Assim, este autor se debruça em realizar pesquisas e reflexões que deem visibilidade a estas formas de violência (preconceito e *bullying*), chamando a atenção para a produção da violência influenciada pelas hierarquias escolares, que também refletem a hierarquização da sociedade.

Os estudos, em sua maioria, fornecem informações do perfil das vítimas e da suscetibilidade de alguns grupos a sofrerem *bullying*. No entanto, os agressores e espectadores não podem ser esquecidos, porque também necessitam de apoio, orientação e ajuda para refletirem sobre as consequências geradas por tal violência. Nesse sentido, ressaltamos a importância de tratar o *bullying* numa perspectiva sistêmica, cuja comunidade escolar (pais, alunos, professores e comunidade, entorno) possam organizar espaços, tempos e discursos sobre práticas mais democráticas e mais efetivas no enfrentamento ao *bullying*.

De forma geral, percebemos, através da produção acadêmica brasileira, uma necessidade de compreensão do *bullying* pela tentativa de imprimir sustentação teórica, conhecer suas formas de manifestação, sua relação com as situações específicas e a melhor forma de intervir em cada contexto. Nesse sentido, segundo Antunes e Zuim (2008), é importante questionar a finalidade do conceito criado pelos pesquisadores da área, para poder pensar até que ponto a classificação possibilitada não mascara os processos sociais inerentes aos comportamentos caracterizados como *bullying*. Esse deve ser o primeiro passo de uma ciência, se o seu objetivo é contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos e não para a mera adaptação social.

REFERÊNCIAS

ADORNO, W. Theodor. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, W. Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, W. Theodor. **Mínima Moralía: reflexões a partir da vida danificada**. Tradução de Artur Morão. Edições 70, LD4, Lisboa Portugal, 1951.

ALENCAR, Erotides Romero Dantas. **Bullying e desempenho escolar de alunos do Instituto Federal do Piauí Campus Parnaíba: um estudo de caso**. / Erotides Romero Dantas Alencar. 2018. 156 f.

ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Do Bullying ao preconceito: Os desafios da barbárie à educação**. Revista Psicologia & Sociedade, n. 20, v. 1, p. 33-42. 2008.

BARROS, Ednaldo Andrade. **Bullying homofóbico e atuação da escola: reflexões transdisciplinares** / Ednaldo Andrade Barros. - Recife, 2018.

COCHETE, Jessica. Lima. **A (in)compreensão do bullying no âmbito escolar: Considerações sobre a qualidade das interações e seu impacto**, 2021.

CROCHICK, Nicole. **Bullying, preconceito e desempenho escolar: uma nova perspectiva**. São Paulo: Benjamin, 2017.

CROCHICK, Nicole; SILVA, Pedro Fernando; COPIT FRELLER, Cintia; DE LIMA ALVES, Lucas Stefano; COSTA CARRENHO, Aline; VERGIAN DALENOGARE, Gianluca. **Análise de concepções e propostas de gestores escolares sobre o bullying**. Acta Scientiarum. Education, vol. 36, núm. 1, enero-junio, 2014.

FANTE, Cléo. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. São Paulo: Verus, 2011.

FERREIRA, Cádía Carolina Morosetti. **A produção de sentidos sobre o bullying entre professores/as no cotidiano escolar** / Cádía Carolina Morosetti Ferreira. - 2019.

FIDALGO, Adriano Augusto. **A experiência de mediadores escolares nas situações de bullying na relação entre professor(a) e aluno(a)**. / Adriano Augusto Fidalgo. 2019. 207 f.

FONSCECA, Alex Adrian Moreno. **As hierarquias escolares na constituição das práticas de Bullying: Uma análise de textos produzidos por professores**. / Alex Adrian Moreno Fonseca. -2020. 93f.

FREUD, Sigmund. Além do princípio de prazer, 1920. In: FREUD, Sigmund. **Além do princípio de prazer**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 11-75. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 18).

GONÇALVES, Luis Alberto; SPOSITO, Marília Pontes. **Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil**. Cadernos De Pesquisa, (115), 101–138. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100004>. Acesso em 14 de jun. de 2023.

LEOPOLDINO, Elcio Rezek. **O Fenômeno *bullying* no contexto escolar: Estudo acerca da experiência vivida por estudantes de Aracaju SE** – 2017, 106 pag.

LIMA, Larissa Borges de Souza. **A modelagem matemática e a prevenção do *bullying*: caminhos para o desenvolvimento sociomoral no espaço escolar em perspectiva interdisciplinar.** 27/04/2021 159 f.

LIMA, Wedja Maria Jesus de. **O clima escolar e a transdisciplinaridade: prática pedagógica docente no enfrentamento ao *bullying* na escola** / Wedja Maria Jesus de Lima. - 2020.

LOPES NETO, Aramis A. ***Bullying*: comportamento agressivo entre estudantes.** Revista Jornal de Pediatria, n. 05, v. 81. p. s164-s172, 2005.

MACHADO JÚNIOR, Luiz Bosco Sardinha. **A construção do *bullying* nos discursos científicos produzidos no contexto brasileiro** / Luiz Bosco Sardinha Machado Júnior. -- Asss: UNESP, 2016.

MENEZES, Regiane Silva de. **Experiências de *bullying* escolar com alunos com alunos no espectro autista.**, 2021. 132 fols.

OLWEUS, DAN. ***Bullying at School: What We Know and What We Can Do.*** Malden, Mass.: ackwell Pub-lishers Ltd., 1993.

SANTOS, Natália Cristina Pupin. **A descrição da construção coletiva do programa antibullying em uma rede de ensino: Para que a convivência ética seja valor.** ARARAQUARA, 2021.

SPOSITO, M. P. (2001). **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil.** Educação E Pesquisa, 27(1), 87–103. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100007>

VASCONCELOS, Flávia Maria dos Santos. **Meninas empoderadas: um estudo sobre resiliência e *Bullying* entre pares na escola.** 2018. 183f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal Rural de Pernambuco, Mestrado em Educação, Recife, 2018.

WANDERLEI, Maria Luiza de Oliveira. ***Bullying* e crianças: da escola para casa e de casa para a escola** / Maria Luiza de Oliveira Wanderlei. - 2019.

ARTIGO 3

TEXTOS DE PROFESSORES SOBRE *BULLYING*: Análise de Concepções e Propostas

RESUMO

A presente produção é uma pesquisa de abordagem qualitativa, que trata da violência escolar, manifestada pelo *bullying*. O estudo analisou o conteúdo de entrevistas com oito professores de duas escolas públicas de Taperoá-Ba, para compreender como os textos dos professores sobre *bullying* são produzidos e operacionalizados nas práticas pedagógicas inclusivas. O referencial teórico se fundamenta na Teoria dos Códigos de Bernstein e na Teoria Crítica da Sociedade de Theodor Adorno. Como delineamento dessa pesquisa, ainda se buscou identificar, nos textos dos professores, a relação entre *bullying* e escola inclusiva; investigar o discurso do professor sobre o entendimento da manifestação do *bullying* em relação aos estudantes com deficiência e discutir sobre o entendimento dos professores a respeito do papel da escola no enfrentamento a esse fenômeno. A metodologia desta pesquisa tem fundamento no modelo sociológico da linguagem de descrição, proposto por Basil Bernstein (1998), para o dimensionamento da investigação. Além de um roteiro de entrevista semiestruturada, compõe também os instrumentos de pesquisa, um questionário de caracterização das escolas, respondido pelas coordenadoras pedagógicas de cada unidade. Com isso, verificou-se que há uma necessidade formativa na compreensão do *bullying* e na diferenciação de outras violências escolares. Percebe-se, ainda, uma ação tímida e uma naturalização dos casos, no que diz respeito ao enfrentamento deste fenômeno. Infelizmente, a escola ainda não reflete sobre a reprodução social e pouco analisa a estrutura de manutenção dessa cultura, que é elaborada pela linguagem/discursos e concretizada pelas práticas. Nesse viés, a educação inclusiva tem se mostrado como possibilidade para a aceitação da diversidade.

Palavras-chave: *Bullying*. Violência. Textos. Professores. Escola Inclusiva.

ABSTRACT

The present production is research with a qualitative approach, which deals with school violence, manifested by bullying. The study analyzed the content of interviews with eight teachers from two public schools in Taperoá-Ba, to understand how teachers' texts about bullying are produced and operationalized in inclusive pedagogical practices. The theoretical framework is based on Bernstein's Theory of Codes and Theodor Adorno's Critical Theory of Society. As a design of this research, we still sought to identify in the teachers' texts, the relationship between bullying and inclusive school; investigate the teacher's discourse on understanding the manifestation of bullying in relation to students with disabilities; discuss the teachers' understanding of the school's role in facing this phenomenon. The methodology of this research is based on the sociological model of the language of description, proposed by Basil Bernstein (1998), for dimensioning the investigation. In addition to a semi-structured interview script, the research instruments also comprise a questionnaire characterizing the schools, answered by the pedagogical coordinators of each unit. It was found that there is a need for training in understanding bullying and differentiating it from other school violence.

There is still a timid action and a naturalization of cases, with regard to coping with this phenomenon. Unfortunately, the school still does not reflect on social reproduction, and little analyzes the maintenance structure of this culture, which is elaborated by language/discourses and implemented by practices. Inclusive education has been shown to be a possibility for the acceptance of diversity.

Keywords: *Bullying*. Violence. Texts. Teachers. Inclusive School.

1 INTRODUÇÃO

A violência é um fenômeno social, que tem sido objeto de estudo e inquietação em diversas áreas do conhecimento. Na atualidade, esse fenômeno tem assumido proporções alarmantes, em muitos países, ao redor do mundo. Definida, amplamente, pela Organização Mundial de Saúde – OMS - como qualquer tipo de comportamento, que causa danos ou sofrimento a outro ser humano, a violência pode assumir diferentes formas, desde agressões físicas e verbais até a violência psicológica, emocional e estrutural (Fante 2011). Ela pode ser perpetrada por indivíduos, grupos ou instituições, e pode estar relacionada a fatores sociais e psicológicos.

Ao longo da história, a violência tem sido utilizada como instrumento de dominação política, social e cultural. Desde as guerras até as opressões cotidianas, a violência tem sido uma constante na vida das pessoas. No entanto, na atualidade, a violência tem assumido novas formas, que se expressam, tanto na violência urbana, quanto nas violências simbólicas, presentes nas instituições sociais. Adorno e Horkheimer (1985) pontuam que a violência é um elemento intrínseco à lógica da dominação presente na sociedade capitalista. Eles argumentam que a violência não é apenas um fenômeno físico, mas também simbólico, que se manifesta por meio da imposição de normas e valores que servem aos interesses da classe dominante.

A violência nas escolas também tem sido uma preocupação crescente. Nesse contexto, o *bullying* emerge como uma das formas mais comuns de violência no ambiente escolar, sendo que ele pode afetar qualquer pessoa, independentemente, da idade, sexo, raça, religião ou status social. Nesse sentido, Fante (2011) caracteriza o *bullying* como comportamentos cruéis que consistem em agressões morais ou físicas, repetidamente, contra um mesmo sujeito, cujo poder destrutivo pode causar danos emocionais e psicológicos profundos, incluindo até mesmo assassinatos e suicídio.

A violência, na forma de *bullying*, também pode ter consequências graves para o desempenho acadêmico dos estudantes, pois aqueles que sofrem *bullying* têm maior probabilidade de faltar à escola, ter notas mais baixas e abandonar os estudos. Isso pode ter efeitos a longo prazo, prejudicando as oportunidades de carreira e reduzindo a qualidade de vida. Diante desse cenário preocupante, é importante que governos, escolas e comunidades, em todo o mundo, trabalhem juntos para prevenir e combater o *bullying* nas escolas. Para tanto, faz-se necessário adotar uma abordagem holística e integrada, que envolva a educação, a conscientização, a intervenção, a prevenção e a supervisão, bem como a implementação de políticas e programas eficazes para o enfrentamento.

As pesquisas sobre a temática são fundamentais para a compreensão do fenômeno, em suas diversas dimensões. Elas podem abordar diferentes aspectos, ajudar a entender a dinâmica e os determinantes desse fenômeno, bem como as suas consequências, contribuir para a elaboração de políticas e práticas educacionais, que visem prevenir e combater o *bullying* e outras formas de violência nas escolas. No caso específico sobre *bullying*, por exemplo, estudos podem avaliar a eficácia de programas de prevenção do fenômeno e propor estratégias para a promoção de um ambiente escolar mais seguro e acolhedor para todos os estudantes.

Embora se trate de uma das formas de violências na escola, Crochick (2015) enfatiza que o *bullying* é um comportamento específico, que pode ser praticado com qualquer pessoa, que seja percebida como frágil e que tenha dificuldade de uma defesa adequada, para fazer cessar as agressões. Já o preconceito é uma atitude com tendência para a ação (discriminação pela marginalização ou segregação) e tem como base os estereótipos construídos, socialmente. O preconceito é dirigido a pessoas que integram grupos sociais, como as minorias, por exemplo: pessoas com deficiência; LGBTQIAP+, mulheres, índios, grupos étnicos, negros, pessoas pertencentes a classes sociais desfavorecidas socioeconomicamente e etc.

Crochick (2015) também destaca que o *bullying* pode ter consequências graves para a saúde mental das vítimas, levando a problemas, como depressão, ansiedade e baixa autoestima. Já o preconceito pode levar à exclusão social e à marginalização de grupos inteiros de pessoas, limitando suas oportunidades de vida e prejudicando sua dignidade. Assim, segundo Crochick (2014), a violência presente, no *bullying*, não

se reduz a apenas motivações individuais e/ou instituições, mas também às determinações desta sociedade.

A violência se configura como uma expressão da hierarquia e da dominação que permeiam a sociedade moderna (Adorno, 1995). Já bullying, como prática de poder sobre aqueles que, supostamente, não podem reagir ao domínio do outro (Crochick, 2015), é uma manifestação da mesma lógica de dominação e opressão, como tendência da sociedade vigente. Entretanto, o sistema educacional tem reproduzido e legitimado as estruturas de poder e dominação da sociedade. Dessa forma, a educação, em vez de ser um espaço de liberdade e desenvolvimento humano, tem sido, muitas vezes, uma fonte de repressão, autoritarismo e conformismo. Cabe ressaltar que, nesse cenário, a escola é o lugar ideal para enfrentamento à violência, por meio da formação.

Nesse sentido, a análise da violência se destaca como um tema urgente de abordagem, tendo em vista que, mesmo com todas as produções já constituídas, ela continua demonstrando as contradições presentes na sociedade, quando, tendenciosamente, continua a mantê-la e a reproduzi-la e quando, arbitrariamente, mantém a escola como reprodutora da estrutura de dominação, abstando-a da sua função formativa e reflexiva. Nessa direção, o aumento de casos de *bullying*, no país, e toda dimensão dos atos direcionados à escola, nesses últimos meses, implica na necessidade de reflexões sobre a temática. Dessa forma, o objetivo desse artigo é compreender os textos dos professores sobre *bullying* e como eles são operacionalizados nas práticas pedagógicas inclusivas.

Antes de prosseguirmos, trazemos aqui a definição de texto que fundamenta esse trabalho: "O texto é, assim, uma prática social, uma construção social que se realiza numa dada configuração social e institucional" (Bernstein, 2003, p. 22). Para Bernstein (2003), texto é entendido como uma unidade de sentido que pode ser produzida e interpretada, em diferentes contextos sociais e culturais. Ele destaca que o texto não deve ser visto apenas como uma manifestação linguística, mas como uma prática social que envolve múltiplas dimensões e relações de poder.

De acordo com essa perspectiva, o texto não é um objeto neutro e transparente, mas sim um produto histórico e cultural, que reflete as condições sociais e políticas em que foi produzido. Assim, a interpretação de um texto não pode ser dissociada do contexto em que ele está inserido, das relações de poder envolvidas na sua produção

e das implicações políticas e ideológicas que ele pode ter. Além disso, para Bernstein, o texto não é apenas um produto acabado, mas também um processo dinâmico, que envolve a interação entre diferentes sujeitos e suas práticas discursivas. Nesse sentido, a compreensão de um texto implica em uma análise das suas condições de produção e circulação, bem como das formas como ele é recebido e interpretado pelos seus destinatários.

As seções deste artigo estão organizadas do seguinte modo: na próxima seção, intitulada Comunicação, cultura e controle, apresentamos os principais conceitos da teoria dos códigos e da teoria crítica da sociedade, que fundamentaram a pesquisa; as terceira e quartas seções são dedicadas à apresentação do contexto e dos métodos do estudo; na quinta seção, elencamos a apresentação e discussão dos resultados. Por fim, na sexta seção, apresentamos as considerações finais desta pesquisa.

2 COMUNICAÇÃO, CULTURA E CONTROLE

Bernstein (1996) desenvolveu uma abordagem sociolinguística, que denominou Teoria dos Códigos, na qual buscou compreender como as formas de comunicação utilizadas, em diferentes contextos sociais, afetam a construção do conhecimento e a produção de desigualdades sociais. Para Bernstein (1996), o termo *código* se refere a um conjunto de regras e convenções linguísticas, que são utilizadas para transmitir significados em contextos específicos. Esses códigos podem ser formais ou informais, explícitos ou implícitos, e variam de acordo com a situação social e cultural em que são utilizados.

A *orientação de codificação*, por sua vez, se refere à forma como esses códigos são utilizados na transmissão de conhecimentos e valores, por meio da linguagem, em contextos pedagógicos. Dessa maneira, Bernstein (1996) argumenta que existem duas formas de *codificação*: a *codificação restrita* e a *codificação elaborada*. A primeira é caracterizada por uma linguagem simplificada e limitada, com poucas opções de expressão, sendo mais comum em contextos de ensino, em que a distribuição de poder e controle é desigual, como em escolas com alunos de baixa renda e em situações de aprendizado, que envolvem grupos marginalizados. Já a segunda é caracterizada por uma linguagem mais complexa e sofisticada, com um amplo conjunto de opções de expressão, sendo mais comum em contextos de ensino

em que a distribuição de poder e controle é mais equilibrada, como em escolas de elite e em situações de aprendizado que envolvem grupos privilegiados.

A escolha da codificação restrita e elaborada é determinada pela distribuição de poder e controle, que regula as relações entre os grupos sociais e os contextos de interação pedagógica. Assim, o *princípio de enquadramento* se refere à forma como esses significados são organizados e apresentados, em um determinado discurso (controle) e o *princípio de classificação*, por sua vez, envolve a categorização de conceitos e objetos, em grupos distintos, com base em critérios específicos (poder). O posicionamento se refere à posição social e cultural do indivíduo em relação aos diferentes códigos, *enquadramentos e classificações*. Em outras palavras, o posicionamento do indivíduo é influenciado pelo contexto social e cultural em que ele se encontra, e pela forma como ele utiliza e interpreta os diferentes códigos, *enquadramentos e classificações*.

Assim, a relação entre esses conceitos se dá a partir da categoria discurso, no caso, discurso do bullying e inclusão. Nessa perspectiva, os *princípios de classificação e enquadramento* regulam a interação pedagógica, a relação entre os sujeitos e envolve as relações de poder e controle, para a constituição do discurso textos, sendo possível identificar as diferentes hierarquias presentes neles. Nessa medida, a utilização de diferentes códigos, *enquadramentos e classificações* pode influenciar o posicionamento do indivíduo em relação às estruturas sociais e culturais existentes. Por exemplo, a utilização de um código elaborado e técnico, em contextos pedagógicos, pode reforçar as desigualdades sociais, ao privilegiar os estudantes que possuem acesso a esse tipo de código, em detrimento daqueles que não possuem. Em resumo, a relação entre codificação, *enquadramento, classificação* e posicionamento é fundamental para entender como as estruturas sociais e culturais são reproduzidas e perpetuadas, por meio da linguagem e da educação.

Adorno e Horkheimer (1985) afirmavam que as estruturas sociais e culturais estavam submetidas à lógica do sistema capitalista. Para eles, as estruturas sociais são moldadas por fatores econômicos e políticos, enquanto as estruturas culturais são influenciadas por esses fatores, além de serem responsáveis por moldar a forma como as pessoas pensam e se relacionam com o mundo. A dominação se dá por meio do poder econômico e político, que são exercidos por um grupo social, que controla os meios de produção e, conseqüentemente, os meios de vida da população. Esse grupo

tem o poder de impor suas vontades e interesses sobre os demais, criando, assim, uma sociedade desigual e hierarquizada.

A cultura, por sua vez, reproduz os mecanismos de dominação, uma vez que as produções culturais estão inseridas em uma sociedade marcada por desigualdades e são influenciadas por essas condições. A cultura de massa, por exemplo, é produzida pela indústria cultural, que busca padronizar e homogeneizar os bens culturais, criando, assim, uma cultura que reforça os valores e ideias impostos pelo sistema capitalista. Nesse sistema, a alienação ocorre quando as pessoas perdem a capacidade de pensar, criticamente, e de questionar as estruturas sociais que as oprimem. Isso ocorre quando elas se tornam meros espectadores da cultura, absorvendo, acriticamente, tudo o que é produzido. A alienação também pode ocorrer quando as pessoas são tratadas como meros instrumentos de produção, sem autonomia e sem reconhecimento de suas individualidades.

Adorno e Horkheimer (1985) viam a indústria cultural como uma forma de controle social, que manipula e aliena as pessoas. Segundo eles, a indústria cultural cria uma falsa sensação de liberdade e escolha, mas, na realidade, limita a capacidade das pessoas de pensar, criticamente, sobre a sociedade e de buscar uma transformação social mais justa e igualitária. Em outras palavras, a indústria cultural, para Adorno e Horkheimer (1985), é uma manifestação da cultura, que tem como objetivo controlar e manipular as massas, a partir de uma produção cultural padronizada, uniformizada e homogeneizada, que limita a capacidade crítica das pessoas. O controle, por fim, é exercido por meio de mecanismos de opressão e de exclusão social, que são utilizados para manter as pessoas submissas e obedientes às normas e valores impostos pelo sistema. Esse controle pode se dar por meio da educação e de outras esferas da vida social. Portanto, a dominação, a cultura, a alienação e o controle são mecanismos da sociedade capitalista, que perpetuam as desigualdades e as injustiças sociais. A crítica a esses aspectos é fundamental para se pensar em alternativas mais justas e igualitárias para a organização de uma sociedade justa.

3 PRESSUPOSTOS METODÓLOGICOS

Esse trabalho trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, pois visa compreender as concepções e propostas sobre *bullying*, nos textos produzidos por

professores de duas escolas de Taperoá - Bahia. A metodologia tem fundamento no modelo sociológico da linguagem de descrição, proposta por Bernstein (1998), que se subdivide em linguagem interna e linguagem externa. O método se constitui num movimento dialético entre os conceitos contidos numa teoria (linguagem interna de descrição) e os dados empíricos (linguagem externa de descrição).

Nesse contexto, a teoria dos códigos de Basil Bernstein e a Teoria Crítica da Sociedade, de Theodor Adorno, gerou nossa linguagem interna de descrição, que permitiu a constituição da linguagem externa de descrição, a partir do enquadramento dos dados empíricos (entrevistas dos professores) e do constante movimento dialético que estabelece o método.

Assim, para buscarmos compreender os textos dos professores, analisarmos as condições desses textos e utilizamos, das teorias, alguns conceitos, a exemplo de: texto, códigos, *classificação e enquadramento* (Teoria dos códigos) e indústria cultural, alienação, emancipação, autonomia e dominação (Teoria Crítica da Sociedade).

Compõem os instrumentos de pesquisa, um questionário de caracterização das escolas, respondido pelas coordenadoras pedagógicas de cada unidade pesquisada, e um roteiro de entrevista semiestruturada, aplicado a 08 professores.

Para garantir o anonimato dos participantes da investigação, identificados pela sigla Px, onde P se refere à palavra Professor e o x a numeração de cada um deles, pela ordem de entrevista. Seus textos foram enumerados pela sigla Tx onde T é texto e o x é a numeração correspondente à questão do roteiro da entrevista. A partir da identificação dos textos de cada professor, foram estabelecidos códigos e os dados codificados foram agrupados em categorias, pelas semelhanças dos discursos. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFRB e aos participantes foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4 SUJEITOS PARTICIPANTES E CONTEXTO

Para compreendermos os textos produzidos por professores sobre *bullying*, coletamos os dados em duas escolas públicas de Taperoá - Bahia, com maior número de incidência de estudantes com deficiência, segundo o censo escolar de 2022. São

escolas de ensino fundamental, anos iniciais e finais (do 5º ano 9º ano), que possuem, em média, uma taxa de 5% de alunos com deficiência, que dispõem atendimento educacional especializado, políticas de inclusão e propostas de trabalho alinhadas à diversidade. No entanto, as estruturas arquitetônicas têm obstáculos que impedem a locomoção desses alunos.

O grupo de professores, que participou da pesquisa, foi composto por oito docentes que atuavam na Educação Básica. Para participar da pesquisa, foram elencados os seguintes critérios: ser professor da unidade pesquisada, possuir estudantes com deficiência e estar à disposição para a pesquisa.

As tabelas abaixo mostram um resumo da caracterização dos sujeitos e das escolas.

Tabela 1 – Características dos Sujeitos Participantes

Sujeitos	Sexo	Idade	Tempo de Docência	Disciplina que leciona
Sujeito 01	Masculino	Entre 25 e 30 anos	De 01 há 02 anos	História
Sujeito 02	Masculino	Entre 30 e 40 anos	Há 20 anos	L. Portuguesa
Sujeito 03	Masculino	Entre 30 e 40 anos	Entre 20 e 25 anos	Matemática
Sujeito 04	Feminino	Entre 25 e 30 anos	De 01 há 02 anos	Educação Física
Sujeito 05	Feminino	Entre 30 e 40 anos	Entre 20 e 25 anos	Educação Física
Sujeito 06	Feminino	Entre 30 e 40 anos	Entre 20 e 25 anos	História
Sujeito 07	Feminino	Entre 30 e 40 anos	Entre 20 e 25 anos	L. Portuguesa
Sujeito 08	Feminino	Acima de 50 anos	Entre 20 e 25 anos	L. Portuguesa

Fonte: Produzida pela autora.

Tabela 2 – Caracterização das Escolas

Escolas	Níveis	Nº de Estudantes	Estudantes com Deficiência	Planta Física	Política de Inclusão
Escola 01	5º e 6º ano	604	39	Possui construções que facilitam a locomoção (rampa e corrimão nos banheiros) Obstáculos: Degraus	AEE Proposta para minimizar formas de discriminação; Trabalha com temas sobre respeito e valorização da diversidade.
Escola 02	7º ao 9º	514	38	Possui construções que facilitam a locomoção (banheiro adaptado) Obstáculos: Degraus	AEE Política de inclusão alinhada à proposta da Secretaria Municipal de Educação

Fonte: Produzida pela autora.

Como percebemos, os sujeitos da pesquisa são, em sua maioria, mulheres, na faixa etária entre 30 e 40 anos de idade, com mais de 20 anos de carreira, ensinando disciplinas de língua portuguesa ou educação física. Já os contextos pesquisados são caracterizados como escolas de médio porte, tendo um pouco mais de 500 alunos, com quase 40 estudantes com deficiência, construções que facilitam a locomoção, embora possuam alguns obstáculos em suas estruturas, ofertando o AEE e com propostas de políticas de inclusão.

No tópico a seguir, apresentaremos e discutiremos os resultados da pesquisa.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados da pesquisa foram organizados em categorias, que correlacionamos com as respostas das entrevistadas e com o suporte da Teoria Crítica da Sociedade e a Teoria dos Códigos. As categorias foram as seguintes: Textos dos professores sobre *bullying*; Textos sobre determinações do *bullying*; Textos sobre a relação entre *bullying* e hierarquias; Textos sobre *bullying* e inclusão e Textos sobre formas de enfrentamento ao *bullying*.

Na primeira categoria, são apresentadas as concepções dos professores sobre *bullying*; na segunda, o foco é compreender quais fatores os professores relacionam à ocorrência do *bullying*; na terceira, trazemos a caracterização dos sujeitos envolvidos no *bullying* e a relação entre *bullying* e hierarquias escolares; a quarta categoria, é feito um paralelo entre as ocorrências de *bullying* em relação aos estudantes com deficiência e a modalidade da educação especial. Por fim, a quinta categoria apresenta formas de enfrentamento ao *bullying*, a partir dos textos dos professores.

5.1 TEXTOS DOS PROFESSORES SOBRE *BULLYING*

A definição de *bullying* foi a primeira questão investigada e, a partir dela, buscou-se entender a compreensão de *bullying* elaborada pelos docentes. O texto produzido pelo professor sobre o *bullying* é um fator importante na análise, já que a intervenção desse fenômeno, na sala de aula, e/ou na escola, só pode ser pensada a partir da compreensão que se tem a respeito do mesmo. Além disso, esses textos nos revelam a estrutura das relações sociais presentes nas práticas pedagógicas.

Como citado antes, o conceito de código é central, na pesquisa de Bernstein, pois ele aborda que o mesmo não é um enunciado abstrato ou um contexto isolado, pelo contrário, ele é um dispositivo de posicionamento, que está na base dos sistemas de mensagens, que regula propensões, identidades e práticas (Bernstein, 1996). Sendo assim, a produção de textos pode revelar as estruturas organizacionais presentes na escola, que traduzem realizações do princípio de poder inerente à divisão social de trabalho.

A análise das explanações sobre a compreensão do *bullying* possibilita diferenciá-las, com base em duas características de orientação de código, presentes nos discursos dos professores em relação à definição de *bullying*. Essa categorização propõe a análise sobre as diferentes formas de discurso, a qual busca compreender a base social de construção delas, evidenciando importantes questões acerca das escolhas pedagógicas e da reprodução cultural das desigualdades sociais.

A orientação do código está ligada à distribuição de poder, elaborada pelos princípios que regulam a divisão social do trabalho (Bernstein, 1996). Assim, os textos dos professores serão classificados de acordo com as diferentes localizações, que geram diversas práticas discursivas específicas e, por conseguinte, com orientações de códigos distintas. Dessa forma, as declarações dos professores podem ser distinguidas em *orientação de codificação restrita* e *orientação de codificação elaborada*, ver tabela 3.

Tabela 3 - Textos sobre *bullying* x Orientação de Codificação

Orientação	Características	Textos dos Professores
Restrita	Linguagem Contextual	P3T1 É um comportamento tanto do aluno como de nós professores, é questão de boatos, a questão das mídias.
	Elaboração Reduzida	P4T1 É um trauma, né? Uma situação de desconforto...
	Significado Implícito	P1T1 Pode ser uma brincadeira de mau gosto, que o outro acha graça.
	Particularidade	P7T1 Hoje uma questão grave, né? Antes a gente estudava e aquilo era como brincadeira, como resenha, mas hoje né, com a questão da própria evolução mesmo, hoje a gente vê que não é uma simples brincadeira...

Elaborada	Linguagem Independente do Contexto	P5T1 São expressões da violência mesmo, expressão da não consideração das desigualdades, de não perceber a diferença, que as pessoas são diferentes e que elas têm comportamentos diferentes, experiências sociais diferentes e que fazem com que elas se comportem de maneira diferente.
	Elaboração Complexa	P5T1 Pode ser qualquer tipo de exercício violento, por qualquer fator, desde o peso, tamanho, tem a ver com a cor também, embora o racismo seja uma coisa que amplie um pouco mais. Mas tem a ver com um exercício de violência mesmo, em relação à alguma característica, seja física ou psicológica, de determinado sujeito ou determinada pessoa.
	Significado Explícito	P6T1 Uma prática na qual a gente tenta menosprezar e humilhar o outro, através de uma característica da qual a gente tem como uma não normalidade.
	Universalização	P6T1 Na verdade, usamos das características tidas como padrão, para tentar humilhar as pessoas, a partir de chacotas que podem ser verbais, físicas...

Fonte: Elaborada pela autora.

A construção das definições dos professores, demonstra que a divisão social do trabalho condiciona o acesso a códigos diferentes, que se tornam visíveis pela comunicação. Na estrutura de classes, a distribuição desigual dos sujeitos dá acesso a contextos múltiplos, e isso leva a orientações de codificação divergentes. Com base nos textos analisados, a exemplo do P5T1, os discursos dos professores refletem as estruturas de poder e controle presentes na sociedade, que se manifestam ao nível do sujeito, por meio da forma como ele se vê nas instituições sociais e se posiciona para produzir o seu texto.

Assim, os professores geraram a comunicação, segundo a orientação de codificação, ao definir o fenômeno da seguinte maneira: usando uma linguagem contextual e particularista; com significado e posicionamento subjetivos e implícitos; além da elaboração textual, sintaticamente reduzida; assumindo, dessa forma, o fenômeno, pelas possibilidades de socialização recebidas em seus contextos sociais,

diretamente relacionadas aos discursos, nos quais as decisões se concentram na posição. As diferenças individuais não são evidenciadas, pois ainda que o *enquadramento* tenha sido enfraquecido, para dar oportunidade a sua participação, a comunicação se realiza em códigos restritos, a exemplo dos textos P1T1, P3T1, P4T1 e P7T1.

Levando em consideração os textos dos professores, usando uma linguagem com significados explícitos, liberados de contextos, com sentido universal e, sintaticamente, bem elaborados, assumindo, assim, o fenômeno pelas agências de resistência, oposição e de reprodução cultural. Nesse contexto, tais textos puderam atenuar e elucidar o efeito da classe social nas relações, propiciando, com isso, decisões abertas e comunicação compreensível para todos, predominando o uso do código elaborado, a exemplo de um texto que diz que “Pode ser qualquer tipo exercício violento por qualquer fator, desde o peso, tamanho, tem a ver com a cor também [...], mas tem a ver com um exercício de violência mesmo.” (P5T1)

Nessa perspectiva, é possível identificar, nos textos apresentados anteriormente, que há aspectos centrais na identificação do *bullying*, como os destacados por P6T1 “prática na qual a gente tenta menosprezar e humilhar o outro”. Olweus (1993) já trazia características relacionadas às formas de intimidação, de humilhação e menosprezo. Textos, como os de P4T1 e P7T1, que ainda relacionam o *bullying* à brincadeira, falam muito sobre os contextos sociais e culturais que foram experimentados ao longo da vida, incluindo a classe social, nível de escolaridade, etnia, entre outros fatores, que ajudam a elaborar a estrutura de tal discurso.

Adorno (1995) contribuiu para esclarecer os fracassos da humanização e da instituição da alienação, quando indagou como um povo civilizado permitiu Auschwitz, apontando o autoritarismo e dominação como atitudes que levaram ao não reconhecimento do outro. Dessa forma, o *bullying* é fruto de uma sociedade cada vez mais individualizada e competitiva, com poucos estímulos para a empatia, cooperação e para a reflexão da estrutura da dominação. Em consonância a isso, precisamos possibilitar a crítica à comparação do *bullying*, que tem características específicas, entre elas, trauma ao psiquismo da vítima e a brincadeira.

5.2 TEXTOS SOBRE DETERMINAÇÕES DO *BULLYING*

Em relação aos motivos que determinam o fenômeno *bullying*, quando perguntados sobre o porquê da ocorrência dele, os discursos dos professores indicaram causas distintas, dentre as quais se destacaram: individuais, sociais e familiares.

Tabela 4 - Textos sobre determinações do *bullying* x *Enquadramento*

Determinações	Enquadramento	Textos dos Professores
Individuais	E+	P1T2 Ele ocorre por que há pessoas que se sentem superior as outras, que sentem prazer em ver alguém saindo do sério...
	E+	P3T2 Às vezes, acontece a questão do <i>bullying</i> , por um aluno ser mais bonito que o outro, ter uma beleza diferenciada ou a questão do preconceito, principalmente, o preconceito racial.
	E+	P2T2 Não tem um motivo na verdade para estarem praticando <i>bullying</i> , um motivo aparente, talvez seja por querer se aparecer.
	E+	P8T2 Não sei, mas talvez em algum momento a pessoa mostra fragilidade...
Familiares	E+	P4T2 Eu vejo assim, que a questão do <i>bullying</i> . De certa forma, é um preconceito, é algo que não é trabalhado tanto na família, né?
Sociais	E-	P5T2 Eu acho que tem a ver com essa falta de compreensão das diferenças sociais, né? E uma delas é a desigualdade social, as pessoas são desiguais, a sociedade, infelizmente, ela é desigual, e não é porque ela sempre foi assim, mas porque a gente construiu a sociedade, historicamente, desigual e, portanto, algumas pessoas têm determinadas condições, outros não têm né? Então, as pessoas vivem, a gente vive numa sociedade pré-determinada né? A gente não escolhe a sociedade que a gente vai nascer, a gente não escolhe a escola que a gente vai estudar, pelo menos a priori, ou ainda que nós possamos escolher, o ambiente escolar, propriamente, ou essa unidade ou aquela unidade, mas a gente não escolhe as condições, elas já são dadas por ali né?
	E-	P6T2 Porque a gente vive dentro de uma sociedade de padrões normativos e a gente tem que se encaixar dentro desses padrões. E qualquer pessoa que fuja desse padrão é tido como uma anormalidade. E a gente tende a perpetuar esses estereótipos que a gente cria enquanto sociedade. É normal dos seres humanos criar estereótipos, mas, aí a gente tende a perpetuar e a tentar menosprezar o outro, talvez numa forma de tentar se reafirmar e aí a gente vai por várias vertentes..., mas eu acho que é muito mais por causa da falta de conhecimento

e dessa falta de desconstrução desses estereótipos que são criados socialmente.

Fonte: Elaborada pela autora.

Dos textos dos professores pontuados acima, as causas individuais foram as mais citadas, a exemplo dos discursos de P1T2, P2T2, P3T2 e P8T2. Vejamos o seguinte relato: “Às vezes acontece a questão do *bullying*, por um aluno ser mais bonito que o outro, ter uma beleza diferenciada ou a questão do preconceito, principalmente o preconceito racial.” (P3T2). Apenas um texto P4T2 relacionou a falta do trabalho a respeito do fenômeno na família, como motivação.

A tentativa de considerar o *bullying* um fenômeno que tem determinações institucionais, sem que essas instituições sejam pensadas socialmente, faz parte de uma perspectiva, diversa da nossa, que não considera a estruturação da sociedade como a determinação principal de todos os fenômenos humanos, aproximando-se, no campo da ciência, da filosofia Positivista de Augusto Comte e, no campo social, da ideologia liberal. (Crochick *et al.*, 2014, p. 116)

As questões individuais se relacionaram às características físicas das pessoas e a questões também emocionais do estado dos indivíduos, de como agem. Sendo assim, a partir de Crochick *et al.* (2014), também não cabe reduzir a ocorrência do *bullying* apenas à família, já que esta é uma instituição social e se relaciona, dialeticamente, com a sociedade, reproduzindo a cultura posta. Já as determinações sociais, foram apontadas como cultura que pré-determina comportamentos ajustados a padrões. Tal percepção é um fator importantíssimo, já que faz a articulação do *bullying* com a totalidade social, possibilitando uma análise consciente e consistente do fenômeno. Segundo Crochick *et al.* (2014), na análise de produção do *bullying*, não cabe mais dissociar o indivíduo da sociedade, pois ela e sua estrutura é quem media todas as nossas ações, de modo que compreendê-la é pré-condição para compreender as condutas individuais.

Pode haver uma lacuna aqui, uma vez que não se reconheceu os fatores psíquicos da violência, sobretudo do *bullying*. Adorno (1951) afirma que a sociedade incita, nos homens, regressões psíquicas. Sendo assim, os fatores que envolvem as esferas psicológicas, mediam a formação da consciência ou da irracionalidade. Portanto, temos aí variáveis que podem ser determinantes para provocar a violência. Desse modo, segundo Crochick (2017), não é possível pensar as questões psíquicas,

sem as relacionar com a força da sociedade derivada das necessidades de autoconservação.

Ao utilizar, nessa análise, o conceito de *enquadramento*, baseado em Bernstein, trazemos Neves e Morais (2007), para dar a ideia de que, quando a estrutura social assenta na regra de manter as coisas separadas, tomando a nossa pesquisa, a exemplo das questões individuais e sociais como determinantes do *bullying*, é porque os princípios de controle são assentes em relações sociais verticais/fechadas. Nesse viés, o código dominante está legitimado pelo princípio de *enquadramento* mais forte. Por outro lado, quando a estrutura assenta na regra de manter as coisas juntas, pensadas pela dinâmica da totalidade, é porque os princípios de controle são assentes em relações sociais horizontais/abertas, o código dominante é legitimado pelo princípio de *enquadramento* mais fraco.

Um *enquadramento* é considerado mais forte, quando há uma correspondência explícita e precisa entre as condições de produção do discurso (como o contexto social, cultural e histórico) e as formas como esse discurso é elaborado e interpretado. Ou seja, textos como P1T2, P2T2, P3T2 e P8T2, sinalizam que o *enquadramento* é mais forte porque foi capaz de transmitir, de forma efetiva, as intenções e significados que o produtor do discurso deseja comunicar, garantindo uma compreensão da mensagem e a reprodução cultural. Por outro lado, textos como o de P5T2 “Eu acho que tem a ver com essa falta de compreensão das diferenças sociais, né? E uma delas é a desigualdade social, as pessoas são desiguais, a sociedade infelizmente ela é desigual, e não é porque ela sempre foi assim, mas porque a gente construiu a sociedade, historicamente, desigual e, portanto, algumas pessoas têm determinadas condições, outros não tem né? Então as pessoas vivem, a gente vive numa sociedade pré-determinada né?”, possui *enquadramento* mais fraco, pois há uma maior probabilidade de ocorrerem distorções, resistências e contraposições às comunicações, já que as condições de produção e interpretação do discurso não estão, claramente, estabelecidas e há possibilidade de novas ideias ou perspectivas, respeito à diversidade cultural e as diferenças individuais entre os interlocutores.

5.3 TEXTOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE *BULLYING* E HIERARQUIAS

De acordo com Crochick (2012), a violência é mediada pela hierarquia social que classifica e ordena os homens, segundo a sua classe social e as suas diferentes competências. Ao serem questionados sobre os atores do *bullying*, os professores deram declarações textuais com divisões expressas, que retratam as hierarquias e isolamentos entre categorias muito explícitas. Para Bernstein (2003), os princípios de poder consistem na tradução das relações sociais de *classificação*, passíveis de transmissão, nas relações pedagógicas. Assim, as relações de poder produzem demarcações no espaço social, gerando as categorias de hierarquias (gênero, classe e raça). A *classificação*, por sua vez, estabelece limite entre as categorias presentes em tais relações. Na tabela 5, a seguir, apresentamos os textos dos professores relacionados às hierarquias e envolvidos no *bullying* e as hierarquias associadas a tais sujeitos e como estão relacionadas com o *princípio de classificação* (Bernstein, 1996).

Tabela 5- Textos sobre as hierarquias x *Classificação*

Hierarquias	Classificação	Textos dos Professores
Oficial	C+	P1T3 Os agressores são pessoas que não se esforçam para tirar boas notas, não tiram boas notas também e ao invés de se estudar para tirar boas notas, preferem fazer graça e piada com tudo e com todos.
	C+	P5T3 Geralmente, quem pratica o <i>bullying</i> é aquela galera, que já tem uma baixa participação nas atividades escolares, que tem o índice de notificações, de falta de comportamentos, de não fazer as atividades [...] Que vem de distorção idade série, altos índices de reprovação... Então é geralmente isso, homens, mais velhos, com dificuldade na aprendizagem...
	C+	P1T4 Os alunos que sofrem <i>bullying</i> são aqueles alunos que se esforçam para tirar boas notas são estudiosos e têm aqueles alunos que tem déficit de aprendizagem...
	C-	P2T4 Quem sofre são mais retraídos, meninos mais tímidos, mais quietinhos, educados.
	C-	P5T3 Geralmente aquele pessoal dito CDF, <i>nerd</i> , ou que tenha características divergentes daquilo que é homogêneo na sociedade.

Não Oficial	C+	P1T4 Os alunos que praticam são aqueles que a turma mesmo o considera como o popular da sala, que faz amizade com todo mundo, mas gostam sempre de pegar no pé de alguns indivíduos da sala.
	C+	P4T4 São aqueles meninos que o pai ou a mãe mimam muito. Que não têm orientação, os pais não disciplinam, não mostram o que é correto.
	C+	P3T4 A pessoa que pratica eu acredito que já vem do ambiente familiar, traz de casa para a escola, é a própria personalidade dessa criança.
	C+	P5T3 Acho que já vem de algum contexto de violência, alguma experiência de ausência desse aporte da família, famílias desestruturadas. Então, assim, a galera tende a reproduzir a violência. Todo mundo que sofre alguma violência precisa se afirmar e reafirmar em determinado contexto por conta dessa violência...
	C+	P8T3 Ele é cínico, o agressor é cínico, é debochado. Sim. Ele é sempre assim, não é que ele é forte, nem sempre ele é forte, mas ele é debochado. Ele consegue perceber no outro, escolhe a vítima.
		P6T4 E as vítimas é tudo que foge as características padronizadas. Talvez pessoas negras, pessoas com um determinado tipo de deficiência, que seja visível, né?
	C-	P5T4 Aqueles que têm o perfil mais feminino ou mais masculinizado, destoante de padrão, as pessoas negras, os menores, os mais magrelos, sempre aquelas pessoas que fogem do nosso ideal de normalidade, que não tem aquelas características que consideramos como normais, tendem a sofrer mais com o <i>bullying</i> . Exatamente porque as pessoas que praticam a consideram, de algum modo, com características divergentes...
	C-	a classe social também, as pessoas pobres tendem a sofrer mais <i>bullying</i> , pela vestimenta, higiene e falta de acesso à educação formal. Essas coisas todas influenciam nas características das pessoas que sofrem com o processo do <i>bullying</i> e da violência.

Fonte: Elaborada pela autora.

Na teoria dos códigos de Bernstein, a *classificação* se refere ao processo de agrupar ou separar eventos ou pessoas com base em critérios específicos. Na educação, um dos critérios de *classificação* está relacionado em como as escolas organizam e divulgam o desempenho dos estudantes com base em suas habilidades, comportamentos ou desempenho acadêmico. A *classificação* pode ser forte ou mais fraca, dependendo da rigidez ou flexibilidade dos critérios utilizados para agrupar ou separar os indivíduos. Assim como percebemos nos textos P1T3, P5T3, P3T4 e outros, a *classificação* é mais forte, pois implica que há pouca ou nenhuma flexibilidade nos critérios utilizados, tornando difícil, ou mesmo impossível, para os

estudantes mudar de grupo ou classe. Já uma *classificação* mais fraca, como o texto de P5T4 “[...] sempre aquelas pessoas que fogem do nosso ideal de normalidade, que não têm aquelas características que consideramos como normais, tendem a sofrer mais com o *bullying*. Exatamente porque as pessoas que praticam a consideram de algum modo com características divergentes...” implica que há maior flexibilidade nos critérios utilizados e os alunos têm mais oportunidades de mudar de grupo ou classe ao longo do tempo. Em resumo, quando o texto é legitimado pelo princípio de *classificação* mais forte, tende a reproduzir e reforçar as desigualdades sociais, enquanto o princípio da *classificação* mais fraca pode ser mais inclusiva e proporcionar mais oportunidades para os estudantes.

Em relação aos fatores que se associam ao *bullying*, Crochick (2012) aponta a dupla hierarquia social presente na escola, que tem como critério o desempenho intelectual, cultural, quem tem força física, virilidade, entre outros. A estrutura social, através das hierarquias oficiais (intelectuais e desempenho) e das não oficiais (corporais e popularidade), parece trazer uma espécie de conformismo e justificativa para ocorrência de agressores e vítimas. No entanto, as hierarquias são reflexos da cultura social, que revelam a distribuição desigual de poder na escola e moldam a forma como o professor atua no contexto pedagógico. Todavia, a escola precisa ter consciência de sua atuação como aparelho ideológico, para deixar de possibilitar relações de desequilíbrio de poder, portanto, as relações que ocasionem o *bullying*.

É necessário salientar que a forte *classificação* entre escola e família gerou um isolamento que, por um lado, impede a comunicação entre essas categorias e, por outro, naturaliza a divisão dos “responsáveis” pela educação dos valores, individuais ou coletivos, considerados, universalmente, como norteadores das relações sociais e da conduta dos homens, isto é, a moral. Segundo Crochick (2017), a escola é uma das instituições que deve desenvolver a civilidade, como possibilidade de os homens conviverem e discutirem de forma pacífica.

5.4 TEXTOS SOBRE *BULLYING* E INCLUSÃO

Os contextos pedagógicos, na família e na escola, reproduzem os princípios de poder criados pela estrutura social. Dessa forma, eles contêm o potencial de mudança desses princípios, podendo alterar o efeito de classe sobre o posicionamento. Dessa forma, por um lado, a comunicação e as relações com o princípio de *enquadramento*

mais fraco revelarão elevado posicionamento; por outro lado, as relações de comunicação com o princípio de *enquadramento* mais forte revelarão baixo posicionamento. Assim, os posicionamentos são elaborados, a partir dos princípios de controle, moldados pelas regras, normas e valores, que são transmitidos, por meio da linguagem e dos contextos de comunicação (Bernstein, 2003).

Quando foram interrogados sobre o processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência e a relação com o bullying, os professores produziram textos que indicam diferentes formas de posicionamento. Isso acabou por recair sobre a forma como os discursos e as práticas são elaborados, nesse processo, dado ao fato de que o posicionamento é um fator condicionante, de acesso ao sucesso escolar dos estudantes, e nos processos de implementação da inclusão, o que pode ser observado na tabela 6.

Tabela 6 - Contexto pedagógico da sala de aula x Textos de inclusão e *bullying*

Sujeitos, Discursos e Espaços	Posicionamento	Textos dos Professores
Alunos com Deficiência	Baixo	P4T5 Eu tenho uma aluna especial e a maioria dos colegas a rejeitam, não querem sentar-se junto, não querem fazer atividade e até mesmo eu percebi, no evento, no projeto junino, que tivemos aqui uma dificuldade grande, ela assim, eufórica para participar da apresentação. E os colegas não queriam, no caso, né? Porque tinha que fazer o par, o menino e a menina, mas os colegas não fizeram. Foi uma luta para eu conseguir fazer com que um deles ficasse ao lado dela para ela participar da apresentação. Faziam isso também: Botavam defeito, chicanavam dela...
	Baixo	P2T5 Tem outra com DI que foi difícil, eles tiveram muita resistência de início para aceitarem na turma... Tudo que ela falava, eles levavam ao pé da letra, teve até agressão dela a um colega...
	Baixo	P4T5 [...] quando a deficiência é visível eles têm uma certa rejeição. Uma mãe teve uma certa dificuldade de deixar a criança na escola, porque as crianças criam uma rejeição porque a deficiência é bem visível...
	Baixo	P5T5 Tenho uma aluna que, aparentemente, tem autismo e dificuldade de enxergar... então assim o fato dela sempre se sentar no mesmo lugar, sempre na frente, gera um certo desconforto, eu percebo que ela fica mais isolada, conversa pouco com a turma,

		<p>interage pouco com a turma e a turma também interage pouco com ela, o que há ali um certo preterimento...</p> <p>P5T5 [...] tem um relato de aluno na escola com deficiência, ele faz tudo na escola sem problema, mas tem medo de voltar para casa sozinho por causa de <i>bullying</i>, ele vai caminhando olhando para trás.</p>
AEE e Mediador	Baixo	<p>P5T5 Mas ao irem fazer o AEE sofrem com isso porque eles são chicanados. Resenham de algum modo como se fosse algo menor e revelasse a falta de capacidade, por isso faz um atendimento específico, no intuito de sanar algum tipo de dificuldade de aprendizagem.</p>
	Elevado	<p>P5T5 Há uma predominância maior do <i>bullying</i> com as questões sociais do que com as deficiências, seja talvez por ser um público menor, o <i>bullying</i> não tem aparecido com tanta evidência, não sei... A questão com esse público está mais relacionada ao preconceito/ isolamento, talvez tenha a ver com o <i>bullying</i>, a capacidade cognitiva, assim se você precisa de um atendimento especializado significa dizer que você não funciona bem digamos assim.</p>
	Elevado	<p>P5T6 Antes teve até, no início, por conta da mediadora que estava na sala de aula, que ela ficava só com ele. Ele começou a ter uma resistência. E aí a gente começou a conversar com ela, para deixá-lo mais livre... Hoje em dia, ela não fica mais só com ele, ela vai na carteira dele e tenta acompanhar, mas aí ela está dando suporte para a gente nos outros alunos, que, às vezes, têm mais dificuldade de aprendizagem. Porque realmente ele começou a ter aquela resistência e a sentir exclusão a partir da presença dela, mas com a turma não.</p>
	Baixo	<p>P7T5 Aqui tem alguns pais que ele não deixa o filho ser acompanhado ali na sala do AEE, para que os outros não perceberem que o aluno tem algum tipo de problema. Para não se achar diferente do outro.</p>
Flexibilização Curricular	Baixo	<p>P5T5 Eu, que eu percebo é que há um desconhecimento das especificidades, por exemplo, existem caso deles fazerem atividades diferentes da heterogeneidade da turma. Vejo os colegas questionarem por que aqueles alunos estão fazendo atividades diferentes e isso causa um desconforto.</p>

Os resultados referentes à questão de o estudante com deficiência sofrer *bullying* demonstram uma ausência correlacional e diferencial entre esse fenômeno, o preconceito e a discriminação. É importante compreender que esses fenômenos podem atuar, conjuntamente, mas, assim como aborda Crochick (2015), os motivos para produção de cada uma dessas violências são distintos e o entendimento da diferença entre esses conceitos é imprescindível para o desenvolvimento de estratégias eficazes para combatê-los e promover uma sociedade mais justa e inclusiva. Ele ainda pontua que, embora o *bullying* e o preconceito sejam conceitos distintos, eles, muitas vezes, estão interligados. Assim, pode haver casos de *bullying* motivados por preconceitos, assim como o racismo, a homofobia ou a intolerância religiosa. Nesses casos, a vítima é alvo do *bullying*, por causa de sua identidade ou características pessoais, que não são aceitas ou compreendidas pelo agressor.

Um fato a se assinalar aqui também é a questão de os professores terem sinalizado que, estudantes sofrem *bullying*, não por sua deficiência, mas pela percepção do outro acerca de suas diferenças cognitivas, como pontua o texto P5T5, quando diz que “A questão com esse público está mais relacionada ao preconceito/isolamento, talvez tenha a ver com o *bullying*, a capacidade cognitiva, assim, se você precisa de um atendimento especializado, significa dizer que você não funciona bem, digamos assim.” Ficou evidente, nos discursos, como os P5T5 e P6T5, que, quando o aluno precisa se direcionar ao atendimento educacional especializado, ou precisa de mediadora por sua condição, sofre *bullying*, porque que isso parece revelar falta de capacidade.

Com isso, constata-se aqui, então, o quanto as hierarquias oficiais de desempenho se relacionam com as formas de violência escolar, entre elas o *bullying*. Sendo assim, os alunos com deficiência, assim como outros alunos, sofrem violência, na escola, mas, a medida de preconceito e discriminação dirigidas aos estudantes com deficiência são de grande magnitude, considerando o *bullying* direcionado a eles.

Nessa perspectiva, percebemos, nas falas dos professores, que a concepção da educação inclusiva ainda não está plenamente materializada no modo de conceber o processo, o espaço e o tempo formativo na escola, pelas próprias contradições e limites das condições objetivas da sociedade. No entanto, é perceptível o avanço na perspectiva da compreensão de que a educação inclusiva não se destina aos estudantes com deficiência, mas à totalidade dos estudantes, quando, por exemplo,

se vê reflexões e ações sinalizadas no texto P6T5, acerca de repensar a função do profissional de mediação pedagógica, evitando, assim, situações que causem desconforto e sofrimento ao aluno com deficiência, pela necessidade de apoio definida por sua condição. Essa ação também declara um reconhecimento de posicionados, socialmente, desiguais.

Por fim, é necessário sinalizar que o acesso à educação, de grupos, historicamente, excluídos, nunca foi tão favorável quanto nos tempos atuais. A política nacional de educação inclusiva tem seus limites, não em sua concepção, mas, nas condições objetivas da sociedade, que são reproduzidas e mantidas pela escola, que não se opõe à educação por meio da competição (Adorno, 1995), perpetuando a dominação e a hostilidade.

5.5 TEXTOS SOBRE FORMAS DE ENFRENTAMENTO AO *BULLYING*

A forma como se define o *bullying* e seus determinantes diz muito sobre o modo de enfrentamento ao fenômeno. A conceituação do *bullying* influencia na maneira como as pessoas percebem e interpretam o fenômeno, o que pode afetar as estratégias de prevenção e intervenção, portanto, de enfrentamento. Por exemplo, se o *bullying* for entendido como uma brincadeira, isso pode levar a elaboração de estratégias menos direcionadas, já que quem brinca não tem a intenção de machucar. Por outro lado, se o *bullying* for entendido como um comportamento sistêmico, que envolve múltiplos fatores, pode haver uma abordagem mais abrangente para lidar com o problema, envolvendo não apenas as partes envolvidas, mas também a escola, a família e a comunidade (Crochick, 2017). Dessa forma, o que um professor pensa a respeito dessa violência tem uma relação imediata com a compreensão que o mesmo elabora sobre o seu enfrentamento.

Tabela 7 – Formas de Enfrentamento do *Bullying*

Formas de Enfrentamento	Textos dos Professores
Formativa	P5T6 Na escola, acho que primeiro formar os professores, formar a escola, para a gente também não sair reproduzindo isso. Se a gente tem um esclarecimento sobre essas questões, se a gente trabalha essa diversidade, entendendo e que as pessoas são diferentes e precisam ser considerados nas suas diferenças, a gente já avança muito.

Mas a escola é só uma instituição da sociedade, sozinha não dá conta, a gente precisa que os poderes assumam suas responsabilidades públicas e as outras instituições também colaborem... Aumentar o trabalho com as propagandas, aumentar os canais de denúncia. Então formar os professores, os alunos, fortalecer a rede externa.

P6T6 Informação e desconstrução. Desconstrução de nós seres humanos, dos nossos preconceitos. Acho que preconceito no sentido de conceitos pré-determinados, porque a gente julga as pessoas a partir disso. Então acho que desconstruir alguns pensamentos nossos, enquanto seres humanos, aumentar o leque de informações e tentar sair de nossa bolha social. [...] então acho que isso é a chave: a desconstrução e a informação, tentando formar, educar e mudar as posturas dos alunos.

P1T6 Para combater o *bullying*, o certo mesmo é fazer um trabalho de conscientização com a família...

P5T6 Mas eu acho q esse trabalho do professor, corpo a corpo, sobre o debate, até sobre as diferenças, é fundamental, em muitos casos não ocorre porque a gente não sabe identificar o *bullying*. Se a gente não tem capacidade de perceber, não tem capacidade de intervir.

P6T6 E tentar partir para o processo educacional, tanto com a vítima quanto com o agressor, trabalhar com as informações, educar a respeito da temática...Trazer os envolvimento como protagonistas de um trabalho sobre a temática.

P5T6 Mas acho que o professor deve esclarecer a diferença que temos ali, levantar a discussão, pontuando que características individuais não podem ser a motivação da violência. Não temos colegiado escolar, mas acho necessário para tomada de decisões, não só sobre o *bullying*, mas todos os assuntos, eu acho que isso solidifica as ações e impessoaliza também.

P8T6 Eu acho que tem que se falar mesmo, tem que ter palestras mesmo, tem que chamar.

Corretiva

P7T6 Acho que se a direção endurecer mais a gestão, porque às vezes a prática é recorrente, porque não há punição.

P5T6 Se um aluno é violentado, na escola, deve ser encaminhado para o conselho tutelar. Assim, o agressor também.

P6T6 Tentar acolher a vítima, mostrar que a culpa não é dela, identificar o agressor e tentar acolher porque também pode também é vítima de um não entendimento do assunto. Talvez achar uma forma de penalizá-lo administrativamente puni-lo de alguma forma, mas também fazê-lo entender que o que fez é uma prática criminosa e que pode trazer sérias

consequências para a vida da pessoa que ele praticou o *bullying*.

Fonte: Elaborada pela autora.

Como podemos observar, nos textos, principalmente nos P6T6 e P6T5, há ênfase na necessidade de formação, informação, conscientização, desconstrução, ainda são citadas palestras, trabalhos coletivos a respeito da temática, o trabalho com a família, aumento de canais de denúncia e fortalecimento da rede externa. É importante refletir sobre textos como os de P5T6, quando sinaliza que, em muitos casos, não ocorre um enfrentamento não se sabe identificar o *bullying*. “Se a gente não tem capacidade de perceber, não tem capacidade de intervir.” Sinaliza-se aqui, portanto, a necessidade da educação se direcionar à reflexão crítica a respeito da violência.

Adorno (1995) via a violência como um problema grave, na sociedade moderna, que se manifesta de diversas formas, desde a violência física até a violência simbólica, como a opressão e a exploração econômica. Ele argumentava que a violência não pode ser superada, apenas por meio de soluções políticas ou jurídicas, mas requer uma transformação radical da sociedade como um todo. Para Adorno (1995), o enfrentamento à violência requer uma crítica profunda à racionalidade instrumental, que valoriza a eficiência, a produtividade e a dominação sobre a natureza e sobre as pessoas. Ele acreditava que essa forma de racionalidade é a fonte da violência e da opressão, na sociedade moderna, e que é preciso substituí-la por uma racionalidade crítica, que valorize a liberdade, a igualdade e a solidariedade.

Nas falas dos professores, as formas de enfrentar o *bullying*, tanto medidas formativas, como medidas corretivas, são citadas. Em sua grande maioria, as medidas são citadas, duplamente, e de maneira associativas, ou seja, tem que disciplinar o agressor, mas também educá-lo. Nesse sentido, está explícita, na resposta dos professores, a necessidade de decisões coletivas a respeito do fenômeno, do trabalho específico em sala de aula e há, também, uma preocupação sinalizada na intervenção imediata para proteção e garantia de segurança de todos os envolvidos.

Em resumo, para enfrentar o *bullying*, é necessário adotar medidas corretivas imediatas e disciplinares para combater os comportamentos abusivos, e medidas formativas para prevenir a ocorrência de novos casos, desenvolvendo valores, conscientizando e aprimorando habilidades socioemocionais. Nesse cenário,

Bernstein (1996) destaca que os tipos de discurso têm como objetivo controlar e regular o comportamento dos indivíduos na sociedade. Segundo ele, há discursos mais restritivos, que têm como objetivo manter a ordem e a disciplina. Por outro lado, há discursos mais abertos, que têm como objetivo ensinar e transmitir conhecimento.

No entanto, é importante ressaltar que o enfrentamento ao *bullying* não é uma responsabilidade exclusiva das escolas, pois pais, familiares e as demais instituições sociais podem contribuir. Dessa maneira, é fundamental que haja uma conscientização geral sobre a gravidade do *bullying* e a importância de se agir para preveni-lo e combatê-lo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como exposto na introdução, este artigo teve como objetivo discutir os textos produzidos por professores sobre *bullying*, como estes são operacionalizados nas práticas pedagógicas inclusivas. Ainda, como delineamento dessa pesquisa, pretendeu-se identificar, nos textos dos professores, a relação entre *bullying* e escola inclusiva; investigar o discurso do professor sobre a manifestação do *bullying*, em relação aos estudantes com deficiência e apontar o que os professores entendem sobre o papel da escola no seu enfrentamento.

Ficou evidente que as concepções de *bullying*, presentes nas narrativas dos professores, assemelham-se na compreensão do fenômeno, como um tipo de violência, embora alguns, por desconhecimento, ainda acabam negando ou naturalizando essa violência, relacionando-a a brincadeiras entre jovens, postura que acaba dificultando uma abordagem sistemática e seu enfrentamento. Com isso, é necessário entender, de fato, que o *bullying* é uma violência, que tem como características marcantes o sofrimento e os danos psíquicos, capazes de culminar em morte. Esse sofrimento é, sem dúvida, capaz de ser percebido por quem, de fato, conhece os estudantes/filhos e percebe a mudança em seus comportamentos, o que, de algum modo, facilita a identificação da situação do *bullying*. Segundo Tognetta (2014), o educador sequer sabia as características que deveriam ser observadas nas relações, que poderiam caracterizar-se *bullying* e entende tal situação como uma “simples brincadeira”. Assim sendo, não é por acaso que o *bullying* se constitui um grande problema para as escolas, principalmente, para estudantes que são alvos dele.

Também foi possível constatar que alguns professores relacionam a ocorrência do *bullying* a questões sociais, um importante reconhecimento, já que as causas do *bullying* não se encontram apenas na esfera individual e/ou familiar, mas também na estrutura dessa sociedade. Nesse sentido, a teoria crítica da sociedade e a teoria dos códigos apontam que é preciso compreender as raízes e as dinâmicas que sustentam essas formas de opressão, apontando para a necessidade de transformação social e política que possa superar essas estruturas de dominação. Assim, é necessário entender que não basta apenas reconhecer os determinantes do *bullying*, mas é preciso também analisar e questionar as estruturas e as relações de poder que o sustentam. Isso implica em uma reflexão sobre os processos de exclusão, opressão e exploração presentes na sociedade, bem como sobre as formas de resistência e luta que podem ser adotadas para transformar essas condições.

Nos textos dos professores, evidencia-se o fato deles reconhecerem as “especificações” das possíveis vítimas e agressores do *bullying*, deixando notório, também, o reconhecimento das hierarquias escolares que culminam no *bullying*. A análise reflete o princípio *classificação* mais forte, quando os professores assumem também as relações individuais e sociais como responsáveis pelo fenômeno. Os textos dos discursos eximem a corresponsabilidade na reprodução das hierarquias sociais (de desempenho escolar - oficial), da produção das hierarquias não oficiais (do desempenho corporal, da estética e da popularidade) e do próprio enfrentamento a essa violência. Com isso, é necessário pontuar que o *bullying* tem origem nas relações de poder (produzidas na sociedade e reproduzidas pela cultura escolar, em forma de hierarquias) e não nas características individuais e familiares, mantidas para tipificar vítimas e agressores.

Identificamos, ainda, nos textos dos professores, que os estudantes com deficiência sofrem situações de violência na escola, que, por ora, se confundem com discriminação (exclusão) e preconceito, mas também *bullying*. Os textos dos professores apontam para a possibilidade de reconfiguração do formato da educação inclusiva, como alternativa para evitar vivências violentas pela demarcação da diferença como problema.

Nesse contexto, reconhece-se aqui todos os direitos conquistados, principalmente, pelo fato do público da educação especial ter sido, historicamente, *excluídos* dos processos escolares e *ainda é*. Mas, é necessário refletir, se a forma

como a modalidade está constituída não fomenta a reprodução das hierarquias, quando sustenta a percepção da necessidade de apoio a quem precisa aprender, pontuando uma diferença pela deficiência. Assim, não cabe mais discursos de raça, orientação sexual, normalidade ou deficiência, como princípios de poder e conhecimento. A inclusão, considerando neste contexto o incluído, precisa ser favorecida, tendo as variações nos *princípios de classificação e enquadramento*, ora sendo fortalecidas e ora sendo enfraquecidas, para dar oportunidade a todos.

A análise constatou que os professores acreditam na educação inclusiva como expectativa de aceitação à diversidade e à convivência pacífica entre as diferenças que compõem cada ser humano. Crochick (2020) busca também compreender a educação inclusiva a partir das contradições do modelo de sociedade. Ele ressalta que, de um lado, estão as conquistas pela inclusão e, do outro, está a lógica da reprodução cultural, que nega as individualidades.

É fato que a educação inclusiva não dará conta do *bullying*, diante de tantas contradições e limites. Mas é contra desafios como esses que a escola, que pretende ser inclusiva, precisa lutar: à escola é delegada a tarefa de construção de uma sociedade que aceita os diferentes e inclui a todos. No entanto, a persistência pela eliminação dos impeditivos à inclusão precisa continuar sendo tecida, na tentativa de erradicar toda a espécie de violência discriminatória, pelo direito à diversidade. No entanto, as variáveis que abrangem as formas de violência escolar, entre elas o *bullying*, envolvem uma complexidade, que dependem da problematização e reflexão sobre as estruturas sociais e condições objetivas dessa sociedade, como percussoras dessa mesma violência.

Em relação às propostas de enfrentamento, na maioria dos casos, o discurso pedagógico girou em torno de ações imediatas para enfrentar o fenômeno, correspondendo a ações punitivas e corretivas. Nessa perspectiva, o enfrentamento ao *bullying* perpassa pela intervenção, mas também pela prevenção, pela formação, pelo debate e elucidação da estrutura social e reprodução cultural. Crochick (2017) ainda formula algumas sugestões, tais como: reflexão do conteúdo e da prática da disciplina da educação física para sensibilidade corporal e não apenas para a força; aprendizado da violência como conteúdo curricular; reflexão sobre as regras e formação da personalidade; defesa da educação inclusiva como antídoto para a violência.

Acreditamos que a Teoria Crítica da Sociedade e a Teoria dos códigos, ajudaram a compreender as formas como o sistema educacional reproduzem e legitimam as desigualdades sociais existentes na sociedade, bem como problematizaram a necessidade de transformação dessa realidade. Além disso, as teorias possibilitaram a análise das relações de poder, existentes nos discursos e nas práticas em sala de aula, as formas como os professores exercem autoridade sobre os alunos e as impossibilidades da promoção de uma educação emancipatória e inclusiva, obstada pela reprodução cultural da dominação.

Entendemos que a teoria estudada aqui pode provocar mudança no contexto analisado. Dessa forma, propomos ao coletivo de professores estudos futuros sobre os determinantes sociais e psicológicos do *bullying* e sobre a existência das hierarquias presentes no contexto escolar, como contribuição para combater todas as formas de violência, entre elas o *bullying*. Convém destacar que as reflexões particulares, trazidas aqui, permitem entender a violência percebida nas escolas pesquisadas, pela totalidade da violência social. Cabe inferir ainda que, se não refletimos a escola, pela lógica da estrutura social, continuaremos a ver casos de *bullying*, suicídio e homicídio, ocorrendo em seu interior. Além disso, continuaremos a elaborar protocolos de segurança e a promover caminhadas por uma paz rasa. O debate sobre as condições dessa sociedade e os impeditivos para aceitação da diversidade são, essencialmente, centrais para o enfrentamento dessa e de outras formas de violência.

REFERÊNCIAS

ADORNO, W. Theodor. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, W. Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, W. Theodor. **Mínima Moralía: reflexões a partir da vida danificada**. Tradução de Artur Morão. Edições 70, LD4, Lisboa Portugal, 1951.

BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control: the structuring of pedagogic discourse**. Londres: Routledge; Taylor & Francis Group, 2003.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogia, control simbólico e identidad: teoria, investigación y crítica**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código, controle.** Petrópolis: Vozes, 1996.

CROCHICK, José Leon; COSTA, Valdelúcia Alves; FARIA, Débora Felício. **Contradições e Limites das Políticas Públicas de Educação Inclusiva no Brasil.** Educação: Teoria e Prática, v. 30, p. 1-19, 2020.

CROCHICK, Nicole. **Bullying, preconceito e desempenho escolar: uma nova perspectiva.** São Paulo: Benjamin, 2017.

CROCHICK, Nicole. **Formas de violência escolar: preconceito e bullying.** Movimento – revista de educação, Niterói, RJ, ano 2, n. 3, p. 29-56, 2015.

CROCHICK, Nicole; SILVA, Pedro Fernando; COPIT FRELLER, Cintia; DE LIMA ALVES, Lucas Stefano; COSTA CARRENHO, Aline; VERGIAN DALENOGARE, Gianluca. **Análise de concepções e propostas de gestores escolares sobre o bullying.** Acta Scientiarum. Education, vol. 36, núm. 1, enero-junio, 2014.

CROCHICK, Nicole. **Fatores psicológicos e sociais associados ao bullying.** Revista Psicologia Política, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 211-229, ago. 2012.

FANTE, Cléo. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** São Paulo: Verus, 2011.

MORAIS e NEVES. **Praxis Educativa,** Ponta Grossa, PR, v. 2. N.2, p. 115-1130, juç-dez 2007.

CAPÍTULO 3

1 PRODUTO EDUCACIONAL

O presente produto educacional é resultante da dissertação de mestrado que tem como título “*Bullying* com os "incluídos". Até quando?”, e se constitui em um vídeo documentário que trata das situações de *bullying* vivenciadas nas escolas em Taperoá-Ba.

Neste capítulo, apresentamos a proposta do produto educacional com seu objetivo, a proposta metodológica, suas limitações e as contribuições.

1.1 APRESENTAÇÃO

Adorno (1995) escreveu sobre a natureza hierárquica, autoritária e competitiva da sociedade moderna, pontuando que a cultura da manutenção das desigualdades é sustentada pelas mais diversas formas de violência. Assim, a violência é uma questão grave, antiga e recorrente a todo esse contexto conflitivo, composto por interesses divergentes dos sujeitos que o compõe. Dessa forma, não dá para pensar a violência de forma isolada, já que ela é gerada na sociedade, mas reproduzida pelas instituições sociais que expressam suas contradições.

A escola, como instituição social, não foge a essa realidade; pelo contrário, ela está recheada de situações violentas, vivenciadas, diariamente, tratadas sob uma vertente sensacionalista e simplista. Para esta discussão, é necessário olhar as muitas violências que ocorrem no cotidiano escolar e entender de qual forma a educação pode contribuir com a elucidação dos mecanismos que a escola tem usado para reproduzir isso em seu interior.

Dentre as violências que ocorrem na escola, destacamos, aqui, o *bullying*, que, nesse contexto, se revela como uma prática de poder sobre quem, supostamente, não pode reagir ao domínio do outro (Crochick, 2015). Na escola, os padrões de beleza e comportamento ditados pela sociedade aparecem como normas. Em geral, um grupo dominante reafirma e dita esses padrões dentro do âmbito escolar, fazendo com que se estabeleça uma regra (a normalidade) e tudo aquilo que fuja dessa regra seja considerado como inferior e digno de sofrimento e exclusão. Nesse contexto,

caracterizado pela intimidação, pelas ameaças, agressões psicológicas e físicas, o *bullying* tem causado consequências irreversíveis na vida das pessoas, pois mina, paulatinamente, a autoestima ao passo que as ofensas vão sendo interiorizadas pelas vítimas (Fante, 2011).

Enxergando como urgente a necessidade de aproximar o assunto das escolas e evitar situações extremas, a pesquisa intitulada “*Bullying* com os “incluídos”. Até quando?”, que busca compreender como os textos dos professores sobre *bullying* são produzidos e operacionalizados nas práticas pedagógicas inclusivas, propõe como produto resultante da trajetória vivenciada no Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, a produção de um documentário sobre *bullying* nas escolas e formas de enfrentamento.

O documentário tem como título “Se a escola fosse de todos...” e apresenta, como intenção subjetiva, a provocação da reflexão sobre a escola inclusiva, que é a escola de todos. Escola essa, composta pela diversidade e singularidades de cada sujeito e que tem como pressuposto a convivência pacífica, valorativa e harmônica. Logo, se essa escola fosse de todos, se fosse inclusiva, existiria violência?

Para embasar a produção do produto, utilizamos autores, como: Crochick (2014, 2015 e 2017), que traz, em suas discussões, características do *bullying*, os fatores que o ocasionam e as formas de enfrentamento; Adorno (1995), que evidencia a reprodução social pela escola, faz a crítica a esta e reflete a educação como meio para expressão e esclarecimento da violência numa perspectiva de produzir um projeto contra a frieza e a favor da emancipação do homem.

O vídeo documentário tem como objetivo, sensibilizar o olhar acerca da violência vivenciada nas escolas pelo *bullying* sofrido por estudantes de Taperoá, além refletir sobre as iniciativas da família e da escola no enfrentamento a esse tipo de violência.

1.2 PLANEJAMENTO DO PRODUTO

A operacionalização do documentário partiu de uma mobilização com pais e professores. Inicialmente, por meio da apresentação da proposta do produto e do roteiro de pré-produção. Após isso, fizemos a audiência para seleção de elenco, que se configurou pela afirmativa de ter presenciado/vivenciado uma situação de *bullying*

com o filho(a) ou o(a) estudante, daí prosseguimos para a etapa de produção (verificação dos equipamentos, locação, fotografia e gravação) e pós-produção. A pós-produção incluiu as etapas de decupagem, montagem e edição.

O roteiro de pré-produção se constituiu a partir de questões sobre os relatos das narrativas de *bullying*, vivenciadas pelos estudantes e/ou filhos (as), a exemplo de: Relate a situação de *bullying*, presenciada na escola e/ou vivenciada por seu filho (a); Como a vítima se sentiu durante e após o ocorrido? De que forma a situação foi mediada e quais possibilidades de enfrentamento?

Proposta do vídeo está organizada em duas partes: a primeira apresenta situações de *bullying* vivenciadas nas escolas em Taperoá e as características dessa violência, pontuada na fala de pais e professores; e a segunda apresenta formas de enfrentamento pela escola e pela família, em paralelo as reflexões de José Leon Crochick.

Além da participação de pais e professores, o documentário conta com a participação do pesquisador José Leon Crochick, que é professor, psicólogo, e coordena pesquisas sobre *bullying* e ações de enfrentamento a esse fenômeno, se referencia nos trabalhos da Teoria Crítica da Sociedade e as obras de Hannah Arendt, a partir das quais analisa principalmente os seguintes temas de pesquisa: personalidade autoritária, personalidade antidemocrática, preconceito, *bullying* e educação inclusiva. Tem atuado sobretudo nas áreas de Psicologia e da Educação.

O documentário está em formato audiovisual com duração de trinta e nove minutos e dezessete segundos, tendo pais e professores como atores que protagonizaram, a oportunidade de serem veículos de uma mensagem tão importante, está compartilhado no Youtube e no repositório do PPGECID.

1.3 CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES

O produto é relevante, porque fomenta a discussão em torno do tema, e cria a possibilidade de dar oportunidades a famílias e professores produzirem os seus textos em relação ao que vivenciam. A ocorrência dessa violência, que é silenciada, sendo também de fundamental importância para a reflexão sobre o esclarecimento dos determinantes psicossociais, que produzem e mantêm esse tipo de violência na e pela escola.

O documentário se destina aos professores, que desejam criar um espaço de diálogo sobre o *bullying*, especialmente, aos professores de Taperoá. O mesmo seguirá com uma proposta didático pedagógica, pontuando as possibilidades de uso, habilidades e anos a serem trabalhados em sala de aula. Além dos professores, outros grupos e segmentos podem utilizá-lo, como forma de dar visibilidade à temática e contribuir com o seu enfrentamento.

Espera-se, com o produto, poder ampliar o debate sobre a temática e criar subsídio de enfrentamento aos processos escolares excludentes, manifestados pelo *bullying*. Reconhecemos que o simples uso desse documentário, na sala de aula, ou em qualquer outro espaço formativo, não representa enfrentamento ao *bullying*, pois ele é um recurso que auxiliará no debate e contribuirá com a reflexão sobre o fenômeno, de forma mais palpável, mas não é suficiente para dar conta de uma abordagem numa perspectiva mais sistêmica sobre essa violência. Nesse sentido, acredita-se que o produto atende aos objetivos propostos, e está consoante com a dissertação, podendo contribuir para o reconhecimento do *bullying* como um impeditivo à educação inclusiva e à convivência com as diferenças.

1.4 PROPOSTA DIDÁTICO – PEDAGÓGICA

O documentário foi elaborado como proposta de recurso didático complementar, para auxiliar professores a discutir o *bullying* e ajudá-los a refletirem junto com os alunos, sobre estratégias de como enfrentar essa violência na escola. Segue aqui como possibilidade de uso na sala de aula, uma sequência didático pedagógica, para aplicação em três aulas/ 1h30min:

Anos: Ensino Fundamental (a partir do quarto ano)

Objetivos: Discutir o que é *bullying*; conhecer a lei federal que trata do assunto; conhecer os relatos de profissionais da escola e de familiares sobre o tema; refletir e propor formas de enfrentamento; possibilitar que a escola e a comunidade falem sobre a diversidade, temática que circula pela sociedade por meio de um senso comum conservador e preconceituoso.

Competências: Socioemocionais

Habilidades da BNCC: Habilidades do terceiro ao nono ano.

EF09HI26- Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

EF05HI09 - Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.

F05HI04: Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.

EF09ER08: Construir projetos de vida assentados em princípios e valores éticos.

EF15LP09 – Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.

EF35LP17- Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais.

EF35LP20- Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.

EF67LP15- Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, dentre outros.

EF67LP19- Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações.

EF69LP22- Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas

etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão.

EF69LP24- Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. -, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo.

EF67LP20- Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.

EF67LP22- Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.

EF69LP30- Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.

EF69LP32- A habilidade EF69LP32 consiste em: Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos.

Materiais: cópia do poema, data show, telão, computador, caixa de som, papel metro, hidrocor, dicionário. Matérias, cópias de texto, roteiro de entrevista, documentário e miniespelhos.

Desenvolvimento: Segue sequência para aplicação em três encontros.

Primeiro Momento: Leitura e análise do poema Retrato de Cecília Meirelles (1958, p.10); após a leitura do poema, peça para cada pessoa olhar no espelho e refletir sobre sua trajetória, em seguida estimule a discussão sobre as transformações ocorridas ao longo da vida, sejam elas provocadas pelo tempo, pela sociedade ou pela cultura. Questões norteadoras: Quem sou eu? Quem é você? Quem somos nós?

O que é identidade? Como nos constituímos? O que é destino? O que é desejo? O que é medo? Como podemos alterá-los? E as mudanças? As transformações? E a nossa história de vida?

Abertura para que as pessoas falem sobre os sentimentos, desejos, medos... e o que mais as questões norteadoras suscitarem.

Coloca-se um pedaço de papel metro, que caiba uma pessoa deitada e pede que um dos alunos se deite sobre o papel, risca com um hidrocor, em seguida corta-o dando um formato de um corpo, solicita que os demais alunos escrevam nesse corpo palavras de coisas necessárias à sobrevivência humana.

Socialização (os alunos expõem suas opiniões acerca da dinâmica e do que foi escrito) o mediador interfere indagando. Há nesse corpo espaço para a violência? Justificando em seguida o porquê de o corpo não precisar de violência e outras opiniões se seguem...

Pergunte-lhes o que, na opinião deles, é bullying. Permita que se expressem, na tentativa de explicar do que se trata o tema. Escute as respostas e registre-as na lousa em tópicos, levantando, ainda, outras questões, de modo a instigá-los a refletir e a falar sobre, por exemplo, como o bullying pode acontecer e quais as consequências que essa prática pode gerar...

Apresentar matérias e/ou imagens que tratem da temática para discutir com os alunos.

Segundo Momento: Exibição e Discussão do Documentário. Informe aos alunos que o combate à prática do bullying (Programa de Combate à Intimidação Sistemática) foi decretado e sancionado em lei federal e que isso demonstra a dimensão do problema e a seriedade com que o assunto deve ser tratado.

Providencie, com antecedência, uma cópia para cada aluno da Lei 13.185/15 de Combate à Intimidação Sistemática. Depois de distribuí-las aos alunos, peça a eles que realizem uma primeira leitura individual sobre o documento entregue e solicite que sublinhem as palavras ou expressões que eles desconhecem; elas serão retomadas adiante.

Depois, leia em voz alta o parágrafo 1º, do Art. 1º da lei, que considera: “[...] intimidação sistemática (bullying) 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”.

Feito isso, sugira aos alunos que retomem as informações anotadas na lousa aula passada, comparando-as com a definição proposta na Lei 13.185/15. Depois, solicite a alguns alunos, de forma aleatória, que continuem a leitura do texto em voz alta até o final do Art. 2º, no qual estão descritos os tipos de violência que caracterizam a prática do bullying.

Em seguida, pergunte se eles sabem o que significa: intimidação; insultos pessoais; comentários sistemáticos; pilhérias. Nesse momento, confira com os alunos se alguma dessas palavras ou expressões havia sido sublinhada por eles no momento da leitura individual e aproveite para esclarecer todas as dúvidas sobre vocabulário. Depois, peça a eles que sugiram ações que, na opinião deles, poderiam solucionar ou melhorar cada um dos itens mencionados no Art. 2º.

Incentive os alunos a refletirem sobre como o bullying é um assunto complexo e abrangente, desmistificando abordagens que generalizam e restringem o tema a uma “brincadeira” entre crianças, adolescentes e adultos. Enfatize que o bullying esconde uma prática de comportamentos repetitivos de violência e discriminação, que podem ocorrer dentro e fora da escola, estabelecendo a curto e a longo prazo uma relação de coação e violência entre o agressor e o agredido. Para finalizar a aula e consolidar o conteúdo discutido em sala, solicite aos alunos que produzam um texto sobre o que é bullying, de que formas ele pode ocorrer e como ele poderia ser enfrentado. Nesta tarefa, os alunos devem trabalhar individualmente e, caso não terminem o texto durante esta aula, peça que o finalizem em casa.

Terceiro Encontro: Inicie esta aula dividindo os alunos em três grupos, para que seja feito um trabalho coletivo. Se julgar necessário, retome algumas definições propostas na aula anterior e releia o trecho da Lei 13.185/15 de Combate à Intimidação Sistemática, trabalhada com os alunos na aula 2.

Após resgatar o conteúdo discutido até aqui, diga aos alunos que eles realizarão uma entrevista com os funcionários e professores da escola. Explique que cada grupo deve escolher um adulto para ser entrevistado, mas que antes precisam elaborar uma lista no caderno com perguntas a serem feitas. Esclareça aos alunos que o foco da entrevista é saber se a pessoa entrevistada sofreu, praticou ou presenciou algum tipo de bullying em sua época escolar.

Alguns dias antes de iniciar esta atividade, converse com seus colegas de trabalho (professores, coordenadores, diretores e demais funcionários), para saber quem pode contribuir com a pesquisa que será realizada pelos alunos. Deixe, então, as entrevistas previamente agendadas, para que a atividade ocorra sem intercorrências e, se possível, agende com os três entrevistados o mesmo horário, assim os grupos poderão realizar a atividade simultaneamente.

Auxilie os alunos durante a etapa de elaboração do questionário, orientando-os, inicialmente, a colher dados básicos como nome, idade e profissão do entrevistado. Depois, permita que os grupos discutam e elaborem, pelo menos, duas perguntas que os ajudem a conduzir a entrevista, para que consigam as informações necessárias à discussão proposta. Após esse primeiro momento de conversa entre os alunos, peça que os grupos compartilhem com o restante da turma as questões elaboradas. Em seguida, auxilie-os a definir um roteiro para a entrevista, propondo questões complementares, por exemplo: “Você já vivenciou ou presenciou algum tipo de bullying quando estava na escola? Qual?”; “Você já fez bullying com alguém?”; “Como se sentiu nessa(s) situação(ões)?”; “Quais atitudes você tomou para que essa(s) situação(ões) parasse(m) de ocorrer?”; “Você se sentiu/sente satisfeito com a forma como agiu ou pensa que poderia ter agido diferente?”; “Se possível, conte-nos mais detalhes sobre essa experiência.”

Oriente os grupos a solicitarem a autorização dos entrevistados ao final da entrevista, para compartilhar em sala de aula as informações obtidas, e informe-os de que, caso o entrevistado não autorize a divulgação de seus dados pessoais, eles serão mantidos anônimos. Também instrua os alunos a anotar as respostas dos entrevistados no caderno para posterior consulta e debate. Após a finalização das entrevistas, peça aos grupos que relatem as respostas colhidas. Depois dos três grupos terem compartilhado suas informações, solicite aos alunos que retomem a Lei 13.185/15, e pergunte a eles em qual(ais) item(ns) da lei os relatos se encaixam. Instigue os alunos a refletir sobre as implicações do bullying, em especial para quem é a vítima desse tipo de violência. Como sugestão de finalização pode-se construir e distribuir uma cartilha informativa sobre bullying e formas de enfrentamento.

1.5 FICHA TÉCNICA DO PRODUTO

Título: Se a escola fosse de todos...

Subtítulo: Situações de Bullying e Enfrentamento

Origem do Produto: Dissertação: “*BULLYING* COM OS “INCLUÍDOS”. ATÉ QUANDO?

Nível de Ensino a que se destina o produto: Ensino Fundamental

Area do Conhecimento: Educação

Público Alvo: Equipe pedagógica das escolas e Organizações não governamentais (ONG’s); educadores e demais interessados em discutir e elaborar propostas de enfrentamento a violência.

Categoria: Produto tecnológico

Finalidade: Sensibilizar o olhar acerca da violência vivenciada nas escolas pelo *bullying* sofrido por estudantes de Taperoá, além refletir sobre as iniciativas da família e da escola no enfrentamento a esse tipo de violência.

Estruturação do Produto: Proposta organizada em duas partes: a primeira apresenta situações de *bullying* vivenciadas nas escolas em Taperoá e as características dessa violência, pontuada na fala de pais e professores; e a segunda apresenta formas de enfrentamento pela escola e pela família, em paralelo as reflexões de José Leon Crochick.

Direção Geral: Daniela Gonçalves Guimarães

Orientação: Dra. Ana Virginia Luna

Produção (imagens): Aéreas e entrevistas pais e professores (Well Guimarães); Entrevista (Leon Crochick); Escolas (Augusto Sérgio e Luiza Pereira).

Filmagem e Edição: Well Guimarães

Trilha Sonora: Caçando na Mata (Ruan de Souza); Interessante e Obsceno (Almério e Martins)

Colaboradores: Dr. José Leon Crochick

Elenco: Mães (Isadora Martins, Arlete Fonseca); Professores (Jaqueline Aquino, Jean Dias, Sandra Assunção)

Registro do Produto: Biblioteca Universitária de Feira de Santana (CETENS), Feira de Santana, 2023.

Avaliação do Produto: Professores das escolas pesquisadas, Pesquisador José Leon Crochick e Banca de Defesa da Dissertação.

Disponibilidade: Irrestrita, preservando-se os direitos autorais bem como a proibição de uso comercial.

Divulgação: Em formato digital.

Instituições Envolvidas: UFRB- Universidade Federal Recôncavo da Bahia, Escola Municipal de Ensino Fundamental São Brás e Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Balbino.

Duração: 39 min e 17 s

URL: <https://youtu.be/ep1KH--VEv0>

Idioma: Português

Cidade: Taperoá-Bahia

País: Brasil

Ano: 2023

Agradecimentos: Professores Participantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Brás e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Balbino.

1.6 AVALIAÇÃO DO PRODUTO.

É fato que existe uma intolerância histórica na sociedade. Ela faz parte do nosso imaginário social e cultural. Apesar da emergência do processo de desconstrução dessa dominação simbólica, ainda é bem comum visualizarmos mecanismos de exclusão, desrespeito e violência em relação às “minorias”. Nossa proposta é antes de tudo, levantar o debate, provocar o senso comum, dialogar com outras formas de conhecimento, aproximar quem está distante, reconhecer que somos diferentes e valorizar a múltipla diversidade.

Não buscamos gerar nos alunos apenas conhecimentos teóricos. Procuramos, de forma criativa, fazer com que eles se tornem promotores e organizadores do próprio trabalho, pesquisando, lendo, debatendo, criando, expondo-se e dramatizando, entre outros recursos. Em relação à avaliação, consideramos que ela tem um papel de fomentador, ou seja, de mediação, estimulando os alunos para que assumam a condição de protagonistas, capazes de realizar pesquisas e transformar os contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentamos algumas implicações dos resultados desse estudo. Além disso, discutimos sobre as limitações desta pesquisa.

Neste trabalho, objetivou-se compreender como os textos dos professores sobre *bullying* são produzidos e operacionalizados nas práticas pedagógicas inclusivas em Taperoá. A questão que norteou a pesquisa foi a seguinte: Como os textos de professores sobre *bullying* e sua manifestação em relação a estudantes com deficiência são produzidos e operacionalizados nas práticas pedagógicas inclusivas em Taperoá? Essa formulação da questão foi fundamentada na Teoria dos Códigos de Bernstein e na Teoria Crítica da Sociedade, a partir de construções de Adorno.

A teoria dos códigos é uma abordagem que busca compreender como as mensagens são construídas e interpretadas, por meio de sistemas simbólicos, como a linguagem. Essa teoria reconhece que a comunicação é um processo complexo, que envolve diversos elementos, como o contexto em que a mensagem é produzida, as normas sociais e culturais que regem a comunicação, bem como as experiências e valores dos interlocutores.

No contexto da análise de textos dos professores, a teoria dos códigos ajudou a compreender como o professor utiliza a linguagem para construir argumentos, estabelecer relações de poder e para transmitir conhecimentos e valores, e como esses fatores influenciam a forma como o professor se comunica e ensina.

A análise de textos dos professores foi conduzida por meio da análise do discurso e da análise textual, que permitiram identificar os padrões e estratégias linguísticas utilizadas, bem como os significados e implicações dessas estratégias, no contexto educacional. Assim, essa abordagem ajudou a compreender como os professores se posicionam em relação aos conteúdos que ensinam, bem como para analisar como tem sido adotadas as práticas pedagógicas na sala de aula.

A Teoria Crítica da Sociedade, desenvolvida por Theodor Adorno e outros membros da Escola de Frankfurt, busca compreender as formas como a cultura, a política e a economia estão interligadas na sociedade capitalista moderna. Essa teoria destaca a importância da crítica à dominação e à exploração, que são características fundamentais do sistema capitalista, bem como a necessidade de promover uma educação emancipatória, já que é muito difícil mudar a estrutura social de dominação,

devido às forças predominantes, ou seja, a economia e a política. Nesse contexto, a análise da prática pedagógica docente, à luz da Teoria Crítica da Sociedade permite compreender como as práticas educacionais reproduzem ou desafiam as estruturas sociais existentes, bem como para identificar possibilidades de mudança, que possam contribuir para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Como abordamos no primeiro capítulo desta dissertação, a nível normativo e legal, temos documentos e políticas que avançaram muito na perspectiva inclusiva. No entanto, a construção da educação inclusiva envolve uma mudança de paradigma em relação à educação, que passa de um modelo segregador para um modelo que busca a inclusão de todos os alunos, independentemente, de suas características individuais. Dessa forma, a escola inclusiva tem sido marcada por contradições na sociedade.

A ideia de inclusão implica em um processo de transformação social, que demanda mudanças nas estruturas e práticas educacionais. Porém, essas mudanças encontram obstáculos, no contexto atual, em que prevalece uma cultura excludente e segregacionista. A inclusão escolar deve ser entendida como parte de um processo mais amplo de construção de uma sociedade inclusiva, que reconheça e respeite a diversidade humana em todas as suas dimensões.

No segundo capítulo, reconhecemos que ainda existem poucas pesquisas sobre *bullying*, que abordem o tema de maneira mais sistemática e crítica, reconhecendo as contradições e desigualdades presentes na sociedade. Muitas vezes, as pesquisas sobre *bullying* tendem a focar apenas em aspectos individuais dos agressores e vítimas, deixando de lado questões mais estruturais e contextuais, que também influenciam nesse fenômeno.

Dessa forma, reconhecer que há lacunas na pesquisa é fundamental para avançarmos em produções que analisem o *bullying*, levando em conta as contradições sociais e considerando a complexidade do fenômeno. Somente assim, será possível desenvolver estratégias mais eficazes para prevenir e combater o *bullying* de forma mais ampla e transformadora.

Por fim, no terceiro capítulo, percebemos que os conceitos que os professores atribuem ao *bullying* podem variar de acordo com o contexto, a formação de cada um e a reprodução cultural das agências a que tiveram acesso, sejam lá sindicatos, fóruns, escola ou outros espaços de organização. É importante ressaltar que, apesar

da maioria dos professores ter algum conhecimento sobre o *bullying*, nem sempre eles estão preparados para lidar com essa questão de forma efetiva, na escola, principalmente pelo fato de o entendimento do fenômeno está diretamente relacionado às maneiras pensadas para seu enfrentamento. Nesse sentido, é fundamental que haja formação continuada para professores e outros profissionais da educação, para que possam identificar, prevenir e intervir, adequadamente, em casos de *bullying*.

Uma questão intitulou essa pesquisa: *Bullying com os incluídos. Até quando?* Essa pergunta não tinha intenção alguma de apontar o professor como culpado por alguma prática, pelo contrário, a intenção é contribuir para a reflexão sobre todas as nuances que provocam o mal-estar da violência na escola e os limites de realização da educação inclusiva. A análise dos textos dos professores nos fez refletir sobre a violência no contexto escolar, em tempos que ela se dimensiona de forma assustadora em seu interior. Nesse viés, precisamos entender a violência escolar como uma expressão da opressão e dominação, que caracterizam a sociedade contemporânea.

Como implicação dos resultados da pesquisa, queremos oportunizar a comunidade escolar a refletir sobre a estrutura que nos mantém reféns da reprodução e da dominação, isto é, a violência nas escolas, na forma de *bullying*. Tal problema é visto como um sintoma do fracasso da educação em proporcionar um ambiente acolhedor e positivo para todos os estudantes e pela vivência sadia de suas mais diversas individualidades. Em vez de ser um espaço de liberdade e desenvolvimento humano, a escola se torna um local de opressão, onde os alunos são submetidos a formas de violência e discriminação, por suas diferenças sociais, físicas, cognitivas e etc.

O estudo aqui desenvolvido pretende servir como inspiração de novas pesquisas, ampliação de espaços formativos, reflexão para elaboração de ações *antibullying* e implementação de políticas públicas de enfrentamento ao fenômeno. Portanto, precisamos compreender a estrutura social vigente, os mecanismos de adaptação impostos e os condicionantes da violência, os limites e as possibilidades de realização de propostas pedagógicas contínuas, integrantes do currículo das escolas. Assim, é possível reivindicar políticas de formação dos profissionais das escolas e outras condições objetivas direcionadas à construção de uma cultura inclusiva nas escolas. Promover espaços de resistência à violência, na escola, depende de uma ação conjunta, envolvendo toda a comunidade escolar

REFERÊNCIAS

- ADORNO, W. Theodor. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, W. Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, W. Theodor. **Mínima Moralía: reflexões a partir da vida danificada**. Tradução de Artur Morão. Edições 70, LD4, Lisboa Portugal, 1951.
- ALENCAR, Erotides Romero Dantas. **Bullying e desempenho escolar de alunos do Instituto Federal do Piauí Campus Parnaíba: um estudo de caso**. / Erotides Romero Dantas Alencar. 2018. 156 f.
- ANTUN, Raquel Paganelli. **A dialética inclusão/exclusão na escola do novo milênio. Pensando em uma escola de qualidade para o século XXI**. 2013. Disponível em: <http://educacaoinclusivaemfoco.com.br/wp-content/uploads/2015/03/MantoanMariaTerezaEgler.pdf>.
- ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Do Bullying ao preconceito: Os desafios da barbárie à educação**. Revista Psicologia & Sociedade, n. 20, v. 1, p. 33-42. 2008.
- BARBOSA, J. C. **Formatos Insubordinados de Dissertações e Teses na Educação Matemática**. In: D'AMBROSIO, B.S.; LOPES, C.E. (org.). Vertentes as subversão na produção Científica em Educação Matemática. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2015, v. 1, p. 347 -367.
- BARROS, Ednaldo Andrade. **Bullying homofóbico e atuação da escola: reflexões transdisciplinares** / Ednaldo Andrade Barros. - Recife, 2018.
- BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control: the structuring of pedagogic discourse**. Londres: Routledge; Taylor & Francis Group, 2003.
- BERNSTEIN, Basil. **Pedagogia, control simbólico e identidade: teoria, investigación y crítica**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código, controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOOTE, D. N.; BEILE, P. **Scholars Before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation**. Educational Researcher, V. 34, N. 6, p. 3–15. 2005.
- BRASIL. Decreto nº. 10.502 de 30 de setembro de 2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/936694859/decreto-10502-20>. Acesso em: 20 de jun. de 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, seção 1, p. 44-46, 24 maio 2016.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação- **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Brasileira, DF: MEC 2012.

BRASIL. Cartilha do Censo 2010 – **Pessoas com Deficiência** / Luiza Maria Borges Oliveira / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

BRASIL. Decreto nº. 7.611 de 17 de novembro de 2011. Brasília: **Educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Disponível em: http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/8.6_-_decreto_ndeg_7.611-11_-_acessib.pdf. Acesso em: 20 de jun. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. **Educação inclusiva: direito à diversidade,** Documento Orientador. Brasília: Seesp/MEC, 2005.

BRASIL. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a **Língua Brasileira de Sinais - Libras**, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência, 2004. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 20 de junho de 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.296 DE 02 de dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência, 2004. Disponível em: <http://www.progep.ufu.br/legislacao/decreto-no-5296-de-2-de-dezembro-de-2004-deficiencia-fisica>. Acesso em: 20 de jun. de 2023.

BRASIL. Lei nº. 10.436 de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais**. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.in.gov.br/mp._leis/leis_texto.asp. Acesso em: 20 de jun. de 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação, Brasília, 2001.

BRASIL. Decreto nº. 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Brasília: **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**, 1999. Disponível em: http://www.in.gov.br/mp._leis/leis_texto.asp. Acesso em: 20 de jun. de 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 20 de jun. de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 4054/1961, fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, BRASIL, 1961. Disponível em www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf. Acesso em 20 de jun. de 2023.

BOURDIEU, Pierre.; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CASTRO, Elani Cristina Vieira Magalhães de. **Concepções e práticas de professores frente a situações de *bullying* contra crianças com deficiência intelectual: um estudo exploratório**. 2012. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

CHALMERS, Alan Francis. **O que é Ciência afinal?** Tradução: Raul Filker, Editora Brasiliense, 1993.

COCHETE, Jessica. Lima. **A (in)compreensão do *bullying* no âmbito escolar: Considerações sobre a qualidade das interações e seu impacto**, 2021.

CORDEIRO, Alexander & OLIVEIRA, Glória & RENTERIA, Juan & GUIMARÃES, Carlos Alberto. (2007). **Revisão sistemática: uma revisão narrativa**. Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões. 34. 10.1590/S0100-69912007000600012.

CROCHICK, José Leon; COSTA, Valdelúcia Alves; FARIA, Débora Felício. **Contradições e Limites das Políticas Públicas de Educação Inclusiva no Brasil.** Educação: Teoria e Prática, v. 30, p. 1-19, 2020.

CROCHICK, José Leon.; COSTA, Valdelúcia Alves; FARIA, Débora Felício. **Preconceito e *bullying*: marcas da regressão psíquica socialmente induzida.** Psicologia USP. 30. 10.1590/0103-6564e190006, 2019.

CROCHICK, Nicole. ***Bullying*, preconceito e desempenho escolar: uma nova perspectiva.** São Paulo: Benjamin, 2017.

CROCHICK, Nicole. **Formas de violência escolar: preconceito e *bullying*.** Movimento – revista de educação, Niterói, RJ, ano 2, n. 3, p. 29-56, 2015.

CROCHICK, Nicole; SILVA, Pedro Fernando; COPIT FRELLER, Cintia; DE LIMA ALVES, Lucas Stefano; COSTA CARRENHO, Aline; VERGIAN DALENOGARE, Gianluca. **Análise de concepções e propostas de gestores escolares sobre o *bullying*.** Acta Scientiarum. Education, vol. 36, núm. 1, enero-junio, 2014.

CROCHICK, Nicole. **Fatores psicológicos e sociais associados ao *bullying*.** Revista Psicologia Política, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 211-229, ago. 2012.

CROCHICK, Nicole. **Teoria Crítica e Educação Inclusiva.** In: Preconceito e Educação Inclusiva/ José Leon Crochick (Coordenador) - Brasília: SDH/ PR, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Kafka por uma literatura menor.** Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 1998.

DEIMLING, Natália Neves Macedo; MOSCARDINI, Saulo Fantato. **Inclusão escolar: política, marcos históricos, avanços e desafios.** Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, n. 12, p. 3–21, 2012. DOI: 10.22633/rpge.v0i12.9325. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9325>. Acesso em 15 de jun. de 2023.

FANTE, Cléo. **Fenômeno *Bullying*: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** São Paulo: Verus, 2011.

FERREIRA, Cádía Carolina Morosetti. **A produção de sentidos sobre o *bullying* entre professores/as no cotidiano escolar / Cádía Carolina Morosetti Ferreira.** - 2019.

FIDALGO, Adriano Augusto. **A experiência de mediadores escolares nas situações de *bullying* na relação entre professor(a) e aluno(a).** / Adriano Augusto Fidalgo. 2019. 207 f.

FONSCECA, Alex Adrian Moreno. **As hierarquias escolares na constituição das práticas de *Bullying*: Uma análise de textos produzidos por professores.** /Alex Adrian Moreno Fonseca. -2020. 93f.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica.** Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 21, n. esp. 02, p. 964-978, nov. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10370>>. E-ISSN:1519-9029. Acesso em 15 de jun. de 2023.

FREUD, Sigmund. Além do princípio de prazer, 1920. In: FREUD, Sigmund. **Além do princípio de prazer.** Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 11-75. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 18).

GONÇALVES, Luis Alberto; SPOSITO, Marília Pontes. **Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil.** Cadernos De Pesquisa, (115), 101–138. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100004>. Acesso em 14 de jun. de 2023.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2. ed. Campinas: Autores, SP, 2006.

KASSAR, Monica Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. **Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e217170.pdf>. Acesso em 21.ago.2019. Acesso em 11 de jun. de 2023.

LEOPOLDINO, Elcio Rezek. **O Fenômeno *bullying* no contexto escolar: Estudo acerca da experiência vivida por estudantes de Aracaju SE – 2017,** 106 pag.

LIMA, Larissa Borges de Souza. **A modelagem matemática e a prevenção do *bullying*: caminhos para o desenvolvimento sociomoral no espaço escolar em perspectiva interdisciplinar.** 27/04/2021 159 f.

LIMA, Wedja Maria Jesus de. **O clima escolar e a transdisciplinaridade: prática pedagógica docente no enfrentamento ao *bullying* na escola /** Wedja Maria Jesus de Lima. - 2020.

LOPES NETO, Aramis A. ***Bullying*: comportamento agressivo entre estudantes.** Revista Jornal de Pediatria, n. 05, v. 81. p. s164-s172, 2005.

LUCINDA, Elisa. Só de sacanagem. In: **A fúria da beleza.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

LUNA, Ana Virgínia de Almeida. **A modelagem matemática na formação continuada e a recontextualização desse ambiente em sala de aula.** Salvador, 2012.

MACHADO JÚNIOR, Luiz Bosco Sardinha. **A construção do *bullying* nos discursos científicos produzidos no contexto brasileiro** / Luiz Bosco Sardinha Machado Júnior. -- Asss: UNESP, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér e LANUTI. **Como os estudantes considerados com deficiência atrapalham “os demais”?** Revista ENSINO UFMS, Três Lagoas/MS, v. 2, n. 6, p. 57-67, dezembro 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Para uma escola do século XXI qualidade no século XXI.** Campinas-SP, UNICAMP, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES. Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MENEZES, Regiane Silva de. **Experiências de *bullying* escolar com alunos com alunos no espectro autista.**, 2021. 132 fols.

MIRANDA, Lívia de Lima. **Educação inclusiva e violência escolar: experiências de uma Escola Municipal de Petrópolis/RJ.** 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAIS e NEVES. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2. N.2, p. 115-1130, juç-dez 2007.

OLWEUS, DAN. **Bullying at School: What We Know and What We Can Do.** Malden, Mass.: ackwell Pub-lishers Ltd., 1993.

OLIVEIRA, Alcivam Paulo. FERREIRA, Rosilda Arruda. **A construção do problema na pesquisa sobre política educacional: contribuições para o debate.** v. 37, n. 1. RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 2021.

PIZZANI, Luciana. *et al.* **A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento.** RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, jul./dez, 2012.

RIBEIRO. Milton. **Entrevista concedida a Jovem Pan.** São Paulo, Agosto de 2021.

ROMERO, Rosana Aparecida Silva; SOUZA, Shirlei. Brandão de. Educação Inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. In: **Anais do CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO–EDUCERE**, 2008.

SANTOS. Lucíola Licínio de C. P. **Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões**. Cad Pesqui [Internet]. 2003. Nov;(120):15–49. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0100-1574200300030000>.

SANTOS, Natália Cristina Pupin. **A descrição da construção coletiva do programa antibullying em uma rede de ensino: Para que a convivência ética seja valor**. ARARAQUARA, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências** / Boaventura de Sousa Santos. — 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Eugénio Alves da. **As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais**. Revista Angolana de Sociologia [Online], 12 | 2013, posto online no dia 01 março 2015, consultado no dia 07 de agosto de 2021. URL: <http://journals.openedition.org/ras/740>; DOI: <https://doi.org/10.4000/ras.740>.

SOUZA, Tania Coelho de. **Violência escolar: desafios à formação docente e à educação inclusiva na contemporaneidade**. 2020. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

SPOSITO, M. P. (2001). **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. Educação E Pesquisa, 27(1), 87–103. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100007>

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva, 1928- **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação** / Augusto Nivaldo Silva Trivinos. -- São Paulo: Atlas, 1987.

UFRB. Resolução CONAC nº 8, de 14 de junho de 2016.

UFRB. Resolução CONAC nº 4, de 30 de janeiro de 2018.

UFRB. Resolução CONAC nº 4, de 18 de março de 2019.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO.

VASCONCELOS, Flávia Maria dos Santos. **Meninas empoderadas: um estudo sobre resiliência e Bullying entre pares na escola**. 2018. 183f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal Rural de Pernambuco, Mestrado em Educação, Recife, 2018.

WANDERLEI, Maria Luiza de Oliveira. **Bullying e crianças: da escola para casa e de casa para a escola** / Maria Luiza de Oliveira Wanderlei. - 2019.

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A: Instrumento de Caracterização das Escolas⁵

1. Nome da Escola:

2. Número de salas de aula, número de alunos e número de alunos com deficiência.

Ensino Fundamental	Número de salas	Número de alunos	Número de alunos com deficiência

3. Construções que facilitam o acesso a todos os espaços da escola para alunos com dificuldades de locomoção.

Construções	Sim	Não	Somente em alguns espaços	Local
Elevadores				
Rampas				
Corrimãos				
Outros				

a) Construções/mobiliários que facilitam o uso dos espaços da escola para alunos com dificuldades de locomoção.

Construções	Sim	Não	Quantos	Observações
Banheiros adaptados				
Mobiliário para alunos canhotos				
Mobiliário para alunos obesos				
Outros				

b) Obstáculos que dificultam a circulação de alunos com dificuldades de locomoção.

Obstáculos	Sim	Não	Observações
Degraus			
Objetos nos corredores			
Outros			

4. É ofertado o atendimento educacional especializado? De que forma?

5. Há PPP na escola?

6. Há uma política de inclusão na escola? Sim () Não () Se há, qual é essa política?

7. A escola tem alguma proposta para minimizar todas as formas de discriminação? Sim () Não () Se há, descreva uma proposta.

⁵ Adaptado dos instrumentos utilizados na pesquisa de Crochick *et al* (2013)

APÊNDICE B: Entrevista com os Professores

Dados Pessoais:

Gênero:

Ano de nascimento:

Formação inicial (curso):

Tempo de magistério:

Tempo que leciona nesta escola:

1- O que você entende por *Bullying*?

Você testemunhou casos de *Bullying* (intimidação) nesta escola?

2- Por que ocorre o *Bullying*?

3- Quem são os alunos que praticam o *Bullying*?

4- Quem são os alunos que sofrem o *Bullying*?

5- Os estudantes com deficiência tem sido alvo de *bullying*? Com predominância sobre os outros colegas? Por que você acha que isso acontece?

6- O que é necessário fazer para combater *Bullying*? Como os gestores escolares devem atuar no caso de ocorrer o *Bullying*? E você como age/agiria?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE – MESTRADO PROFISSIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO⁶

Prezada(o) _____, o (a) Sr (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada **BULLYING COM OS “INCLUÍDOS”. E AGORA PROFESSOR?** Textos que professores produzem sobre estudante com deficiência em relação a esse fenômeno, realizada pela mestrandia Daniela Gonçalves Guimarães, sob a Orientação da Professora Dr^a Ana Virginia de Almeida Luna, vinculadas ao Programa de Pós-graduação em. Educação Científica, Inclusão e Diversidade – PPGECID, vinculado a UFRB- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. A referida pesquisa possui os seguintes objetivo(s): Analisar como os textos dos professores sobre *bullying* contra estudantes com deficiência são organizados, produzidos e legitimados nas práticas pedagógicas inclusivas em Taperoá-Ba; Analisar os textos dos documentos institucionais das escolas sobre a educação inclusiva; caracterizar os textos sobre *bullying* produzidos por professores; identificar nos textos dos professores as compressões sobre a relação entre a manifestação do *bullying* e educação inclusiva; produzir um documentário sobre bullying nas escolas e formas de enfrentamento.

Considerando o que dispõe a Resolução CNS Nº 510/2016, “a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos e o agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre do participante”. Posto isso o foco dessa pesquisa será entender os textos sobre bullying contra estudantes com deficiência das escolas municipais Antônio Balbino e São Brás para que não interfira na sua rotina. Para diminuir os riscos relativos à pandemia, obedeceremos aos protocolos de segurança,

⁶ TCLE aprovado pelo CEP/UFRB e assinado pelos pais e professores, no entanto pós coleta de dados, a pesquisa sofreu alterações, entre elas no título, objetivos e participantes, tendo em vista que estava bastante ampla.

nessa vertente a produção de texto tomada aqui se baseia nas informações que serão coletadas via entrevista e questionário, já que um texto para Bernstein (1996), é qualquer forma de comunicação produzida por um indivíduo, seja ela escrita, falada, visual, espacial ou gestual, ou seja, é tudo que comunica algo a alguém. Portanto, essa pesquisa necessitará da participação voluntária de diferentes sujeitos (professores e coordenadoras pedagógicas), por meio de entrevista e/ou questionário, para coleta de dados e informações, incluindo V.S.^a, com o objetivo de obter uma visão mais aprofundada sobre o fenômeno em estudo.

Como produto resultante da trajetória vivenciada no Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, essa pesquisa subsidia a produção de um vídeo documentário de curta-metragem sobre bullying nas escolas e formas de enfrentamento. Dessa maneira esclarecemos que haverá uma mobilização para pais e professores das escolas pesquisadas, onde eles serão convidados a serem atores desse documentário, assim deverão participar de um encontro para explanação da proposta, após isso será feito um roteiro com a pré-produção do documentário, seleção de elenco e por fim se prosseguirá para a etapa de produção e gravação. Os (as) participantes desta pesquisa são voluntários (as) no que diz respeito ao processo tanto dos questionários e entrevistas como também da participação no vídeo documentário. Como ferramentas para coleta de dados serão utilizados o questionário, o guia de entrevistas, gravador de voz e câmera filmadora.

Sua participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, mas a existência de riscos pode se dar por possíveis desconfortos gerados, quando você for chamado (a) a se expressar diante da pesquisadora, devido a uma presumível timidez por estar em público uma vez que as entrevistas serão gravadas, desconforto por responder questões pessoais, necessidade de disponibilização de seu tempo e/ou quando você for participar da produção do vídeo, que além dos riscos pontuado anteriormente, poderá existir a possibilidade de abalo emocional por estar relatando situações que já presenciou ou vivenciou na escola em relação ao bullying e também pela possibilidade de exposição. Mas, caso haja de sua parte algum constrangimento, fica resguardado aqui, o seu direito de não participar parcialmente ou totalmente da pesquisa, sem que isso venha trazer nenhum problema para você.

Além disso as questões serão feitas por meio de uma escuta sensível e empática, não sendo necessário responder a questões que causem qualquer incômodo, se assim

desejar e a fim de respeitar a especificidade e disponibilidade dos participantes, haverá a possibilidade de escolher um ambiente agradável para a realização das ações, como também tempo e horário adequado como utilização de álcool gel e distanciamento.

Em relação aos benefícios da pesquisa se espera contribuir com a comunidade científica sobre a temática pesquisada e contribuir com o contexto pesquisado na elucidação das conquistas, limites e desafios enfrentados pelos professores e pais do município, na tentativa de viabilizar a educação inclusiva. Além disso o documentário abordará o Bullying, retratando casos sofridos que os atores possam relatar sobre o fenômeno ocorridos nas escolas de Taperoá e as iniciativas da família e da escola para enfrentar esse tipo de violência, dessa forma a participação na produção do vídeo é uma oportunidade de ser veículo de uma mensagem tão importante sobre as agressões enfrentadas dentro do ambiente escolar em todo o país.

Fique ciente de sua privacidade será respeitada, ou seja, nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo na pesquisa, será mantido em sigilo. Já para o documentário a pesquisadora obterá fotografia e filmagem para fins de constituição do vídeo e aqui fica dada a ciência do uso de imagem(ns) e/ou voz e/ou de informações pessoais na produção e em sua divulgação, se houver. Salientamos desde já que os resultados da pesquisa são para fins acadêmicos, como a dissertação e o produto do mestrado. Destacamos que o (a) Sr (a) pode recusar a participar do estudo, ou retirar o consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e, se desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

É assegurada o (a) Sr (a) assistência durante toda pesquisa, bem como será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois de sua participação. Os resultados da pesquisa e o vídeo documentário serão disponibilizados posteriormente, em formato digital, após Defesa e publicação da dissertação.

Informo que essa pesquisa é regida pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRB, colegiado que regulamenta, analisa e fiscaliza a realização de pesquisas que envolve seres humanos, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro

de padrões éticos (Resolução Nº 003/2019). O CEP/UFRB fica localizado na Rua Rui Barbosa, 710 – Centro, Cruz das Almas – BA, e-mail eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br e celular (75) 9 9969-0502 (telefone e WhatsApp).

Sem mais, estamos a disposição para quaisquer dúvidas e/ou esclarecimentos, sendo possível entrar em contato com a pesquisadora envolvida com o referido projeto em sua residência a Rua Oscar Pinheiro, 117, Centro, Taperoá-Ba, pelo telefone 75 99918-1180 e pelo e-mail daniribeiro@outlook.com. Agradecemos sua participação antecipadamente.

CONSENTIMENTO PÓS- ESCLARECIDO

Enfim, tendo sido verbalmente orientado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, quanto ao teor do aqui mencionado e compreendido a natureza e objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento em dinheiro, ou mediante transferência em conta-corrente. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinado pelo (a) pesquisador (a) responsável, rubricada em todas as páginas.

Taperoá-Ba, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Participante da Pesquisa



Pesquisador(a) Responsável

APÊNDICE D- Termo de Confiabilidade⁷

Título do projeto: *BULLYING* COM OS “INCLUÍDOS”. E AGORA PROFESSOR?
Textos que professores produzem sobre estudante com deficiência em relação a esse fenômeno.

Pesquisador responsável: Daniela Gonçalves Guimarães

Campus/Curso: Mestrado Profissional em Educação Científica Inclusão e Diversidade - Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (Cetens), campus Feira de Santana

Telefone para contato: 75 99918-1180

Local da coleta de dados: Escola Municipal Antônio Balbino e Escola Municipal São Brás (ambas em Taperoá-Ba)

A pesquisadora do presente projeto se compromete a preservar a privacidade e o anonimato dos sujeitos cujos dados serão coletados (através de entrevista e questionário) nas EMEFs – Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Balbino e São Brás. Concorde, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos sujeitos e serão mantidas em poder do responsável pela pesquisa, Prof.(a) Pesquisador(a) Daniela Gonçalves Guimarães por um período de 5 anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Taperoá-Ba, 29 de maio de 2022.



Daniela G Guimarães

Pesquisadora

⁷ Termo de confiabilidade aprovado pelo CEP/UFRB, no entanto pós coleta de dados, a pesquisa sofreu alterações entre elas no título, objetivos e participantes, tendo em vista que estava bastante ampla.

ANEXO 1 – Parecer de Aprovação do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: BULLYING NA ESCOLA INCLUSIVA: ATÉ QUANDO? Textos que pais e professores produzem sobre estudante com deficiência em relação a esse fenômeno

Pesquisador: DANIELA GONCALVES GUIMARAES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59421922.0.0000.0056

Instituição Proponente: Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.629.684

Apresentação do Projeto:

As informações dos campos "Apresentação do projeto", "Objetivo da pesquisa" e "Avaliação de riscos e benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas do Projeto (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1941790.pdf, de 31/08/2022) e/ou do Projeto Completo (ProjetoModificado.docx, de 17/08/2022).

RESUMO

"Esta dissertação de mestrado tem como questão central o que os textos de pais e professores sobre bullying contra estudantes com deficiência revelam sobre a implementação da educação inclusiva em Taperoá-Ba. Dessa maneira, problematizamos a violência escolar como produção impeditiva da inclusão na educação básica e também o papel da escola como possibilidade de resistir e enfrentar a violência, considerando a educação inclusiva fundamentada nos direitos humanos. A Teoria Crítica é o referencial teórico e metodológico deste estudo, com ênfase no pensamento de Theodor Adorno (Teoria Crítica da Sociedade) e Basil Bernstein (Teoria Crítica, da Inglaterra). A base dessa compreensão da classificação da pesquisa quanto aos objetivos tem fundamento na escolha da teoria dos códigos e da metodologia sociológica da linguagem de descrição, proposta por Basil Bernstein (2000). As categorias de análise derivaram da teoria crítica de Basil Bernstein e Theodor Adorno e variaram com base na produção textual realizada pelos pais e professores, na leitura dos textos e na sistematização das contribuições conceituais desses

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710.1º andar, Prédio da Administração Central.
Bairro: Centro **CEP:** 44.380-000
UF: BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS
Telefone: (75)3621-6850 **Fax:** (75)3621-9767 **E-mail:** eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br

Página 01 de 06



Continuação do Parecer: 5.629.684

teóricos que possibilitaram descrever e compreender os fenômenos educacionais a partir da estrutura das relações sociais e as formas de comunicação na escola. Espera-se que os resultados dessa pesquisa possam ampliar o conhecimento existente, sensibilizar e criar subsídio de intervenção na prática cotidiana da inclusão desses alunos, já que a temática da educação inclusiva, como direito de todos, é muito importante e necessária para determinar o papel do Estado na gestão de políticas públicas educacionais inclusivas e para dar visibilidade aos processos escolares excludentes manifestados pelo bullying e por outras formas de discriminação". (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1941790.pdf, de 31/08/2022, p.3).

METODOLOGIA PROPOSTA

"Essa pesquisa se apoiará numa abordagem qualitativa que se justifica pela flexibilidade na construção do objeto de estudo, pela subjetividade demarcada aos sujeitos envolvidos no processo e pela harmonia emanada ao enredamento dos fenômenos. No que tange à abordagem, baseamos como pressupostos iniciais na constatação que qualidade é que representa o que cada coisa é e como cada coisa se diferencia das outras por suas propriedades. Esta pesquisa apresenta dois contextos. O primeiro trata-se de uma escola de ensino fundamental II, que funciona nos turnos matutino e vespertino, possui 10 salas de aula, localizada no centro da cidade e com um o número mais elevado de incidência de estudantes com deficiência. O segundo contexto também é uma escola que atende o ensino fundamental I e II, funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, também de localiza nas áreas centrais e possui 07 salas, essa por sua vez é a escola com segunda maior incidência de alunos com deficiência. Nesse estudo, pretende-se constituir uma amostra de 12 sujeitos, sendo 06 professores (P1, P2...) e 04 pais (F1, F2...) de alunos com deficiência matriculados do 6º ao 9º ano das duas escolas com maior incidência de Acd- Alunos com Deficiência, da rede municipal de ensino, além das coordenadoras pedagógicas das duas unidades escolares. Como critérios para participar do estudo serão elencados pais e professores de estudantes com deficiência (e incluiremos também nesse grupo os pais e professores de autistas por considerar que a inclusão é uma questão de direito). No caso dos professores priorizaremos aqueles que tem mais anos de experiência na atuação com alunos com deficiência e no caso dos pais aleatoriamente através de um sorteio selecionaremos um de cada ano, para formar a amostragem, sendo sempre um maior quantitativo de pesquisados da maior escola. Para localizar tais alunos, serão utilizados os dados do Educacenso e contato telefônico prévio com a coordenação pedagógica do AEE- Atendimento Educacional Especializado que possuem o registro

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710.1º andar, Prédio da Administração Central.
Bairro: Centro **CEP:** 44.380.000
UF: BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS
Telefone: (75)3621-6850 **Fax:** (75)3621-9767 **E-mail:** eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.629.684

dos alunos com deficiência. Quanto aos objetivos dessa pesquisa ela é exploratória e descritiva, já que se pretende minuciosamente descrever, esclarecer, analisar, interpretar e modificar conceitos a partir dos fenômenos que ocorrem na realidade pesquisada. A Teoria Crítica é o referencial teórico e metodológico deste estudo, com ênfase no pensamento de Theodor Adorno (Teoria Crítica da Sociedade) e Basil Bernstein (Teoria Crítica, da Inglaterra). A base dessa compreensão da classificação da pesquisa quanto aos objetivos, tem fundamento na escolha da teoria dos códigos e da metodologia sociológica da linguagem de descrição, proposta por Basil Bernstein (1996). Esse modelo de pesquisa denominado linguagens de descrição, caracteriza-se como um dispositivo que permite que um idioma seja transformado em outro, por meio de duas linguagens. A linguagem de descrição em investigação consiste em um modelo metodológico que se baseia na relação dialética reflexiva entre os conceitos contidos numa teoria e os dados empíricos que se pretende analisar. Para tanto ele utiliza dois tipos de linguagem para constituir o método, a interna e a externa. A linguagem interna constitui as teorias analisadas e a linguagem externa são os modelos derivados da linguagem interna, a empiria Bernstein (1996). A coleta de dados será realizada em três etapas. Na primeira será feita a análise dos documentos, que se constitui na análise da filosofia da educação inclusiva das escolas. Trata-se de uma abordagem informal de análise de textos provenientes dos projetos políticos pedagógicos de cada unidade. Na segunda etapa será feito o questionário também chamado de Instrumento de Caracterização da Escola. Na terceira e última etapa de coleta, serão realizadas as entrevistas semiestruturadas para professores e questionários para pais". (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1941790.pdf, de 31/08/2022, p.6 e p.7).

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO

"Analisar os textos produzidos por pais e professores sobre bullying contra estudantes com deficiência no cotidiano de duas escolas municipais de Taperoá Ba". (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1941790.pdf, de 31/08/2022, p.6).

OBJETIVO SECUNDÁRIO

"Analisar o que os documentos institucionais das duas escolas municipais de Taperoá-BA apontam sobre a educação inclusiva; identificar os textos produzidos pelos pais e professores acerca do bullying contra estudantes com deficiência; analisar as compreensões dos professores sobre a

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710.1º andar e Prédio da Administração Central.
Bairro: Centro **CEP:** 44.380-000
UF: BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS
Telefone: (75)3621-6850 **Fax:** (75)3621-9767 **E-mail:** eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.629.684

relação entre a manifestação do bullying contra os alunos com deficiência e a implementação da política inclusiva em Taperoá-BA e produzir um documentário sobre bullying nas escolas e formas de enfrentamento". (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1941790.pdf, de 31/08/2022, p.6).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

"Toda pesquisa com seres humanos envolve a possibilidade de risco, e, desta forma, será descrito no TCLE, os riscos a que os sujeitos estarão expostos, como: possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela decorrente. O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa. IV.1 - Exige-se que o esclarecimento dos sujeitos se faça em linguagem acessível e que inclua necessariamente os seguintes aspectos: a) a justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa; b) os desconfortos e riscos possíveis e os benefícios esperados; c) os métodos alternativos existentes; d) a forma de acompanhamento e assistência, assim como seus responsáveis; e) a garantia de esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia, informando a possibilidade de inclusão em grupo controle ou placebo; f) a liberdade do sujeito se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado; g) a garantia do sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa; h) as formas de ressarcimento das despesas decorrentes da participação na pesquisa; e) as formas de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa." Dentre os riscos que frequentemente existem, mas raramente são considerados estão: cansaço ou aborrecimento ao responder questionários; constrangimento ao se expor durante a realização de testes de qualquer natureza; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva ou incapacitante; alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre sexualidade, divisão de trabalho familiar, satisfação profissional etc.

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710.1º andar e Prédio da Administração Central.
Bairro: Centro **CEP:** 44.380-000
UF: BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS
Telefone: (75)3621-6850 **Fax:** (75)3621-9767 **E-mail:** eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.629.684

Há um risco, entretanto, que é comum a todas as pesquisas com seres humanos: o risco de quebra de sigilo. Obviamente, os pesquisadores sempre garantem o sigilo e fazem tudo ao seu alcance para mantê-lo, mas como a mídia nos lembra, até governos de grandes potências têm seus sigilos quebrados. Desse modo, a quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional, é um risco que deve sempre ser reconhecido e informado ao participante no TCLE. Vale lembrar que a legislação inclui uma cláusula genérica sobre indenizações a que o participante pode achar-se no direito de receber por compensação de danos materiais ou morais decorrentes da pesquisa, inclusive relacionados à quebra de sigilo. Deixá-lo expressamente ciente desse risco no TCLE é, portanto, importante também para a proteção do pesquisador". (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1941790.pdf, de 31/08/2022, p.7).

BENEFÍCIOS

"Toda pesquisa espera trazer benefício à sociedade, mas do ponto de vista do participante, a curto prazo, a resposta é quase invariavelmente a mesma: nenhum. Participantes de pesquisas, via de regra, não têm nenhum benefício dela. Isso não deve ser encarado como um problema, mas deve ser apropriadamente reconhecido e esclarecido ao participante. Faz parte da conscientização da sociedade a respeito da natureza da construção do conhecimento científico. O benefício que se pontua aqui é de natureza científica e para o contexto pesquisado ao longo prazo. O estudo se configura na possibilidade da qualificação dos textos da família e dos profissionais da educação, a partir das implicações epistemológicas e políticas, que só o campo científico ajudaria a constituir. Refletir acerca dos processos que envolvem a inclusão é um desafio que perpassa por uma complexidade de elementos sociais, históricos, culturais e humanos, contudo esta reflexão se faz necessária pelo fato de poder contribuir com o rompimento do paradigma da histórica postura segregadora e preconceituosa direcionada às pessoas com deficiência em todos esses anos, a fim de colaborar com a planificação de uma escola verdadeiramente inclusiva, pensada para todos, independentemente de qualquer diferença que nos constitua. Dessa maneira, estudar o tema nos motiva e nos interessa pelo fato de poder contribuir com a elucidação das conquistas, limites e desafios enfrentados pelos professores e pais do município, na tentativa de viabilizar a educação inclusiva. Justificamos que a pesquisa é relevante porque se pauta na possibilidade de favorecer a ressignificação das práticas pedagógicas de combate ao bullying e de colaboração com a promoção da educação inclusiva. Considerando a relevância social que isso representa para a Educação Municipal, a pesquisa que se pretende realizar, intenciona conhecer na

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710. 1º andar e Prédio da Administração Central.
Bairro: Centro CEP: 44.380-000
UF: BA Município: CRUZ DAS ALMAS
Telefone: (75)3621-6850 Fax: (75)3621-9767 E-mail: eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.629.684

Considerações Finais a critério do CEP:

Seu projeto foi Aprovado e a coleta de dados poderá ser iniciada junto aos participantes da pesquisa. O CEP/UFRB deseja sucesso no desenvolvimento dos trabalhos e aguardará o recebimento dos relatórios parciais e final nos prazos pertinentes previstos no cronograma, conforme a Resolução do CNS n° 466/2012, item XI.2, letra d.

O modelo dos relatórios encontra-se na página

https://www2.ufrb.edu.br/cep/images/Formularios/Modelo_relatorio_parcia_ou_final.pdf.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1941790.pdf	31/08/2022 11:43:19		Aceito
Outros	OficoCartaResposta.docx	31/08/2022 11:43:04	DANIELA GONCALVES GUIMARAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclemodificado.docx	17/08/2022 12:05:33	DANIELA GONCALVES GUIMARAES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoModificado.docx	17/08/2022 11:56:20	DANIELA GONCALVES GUIMARAES	Aceito
Outros	termodeconfiabilidade.docx	01/06/2022 18:29:18	DANIELA GONCALVES GUIMARAES	Aceito
Outros	termodeanuencia2.pdf	01/06/2022 18:27:38	DANIELA GONCALVES GUIMARAES	Aceito
Outros	termodeanuencia1.pdf	01/06/2022 18:26:07	DANIELA GONCALVES GUIMARAES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTODaniela.pdf	01/06/2022 18:22:52	DANIELA GONCALVES GUIMARAES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710. 1º andar e Prédio da Administração Central.
Bairro: Centro CEP: 44.380-000
UF: BA Município: CRUZ DAS ALMAS
Telefone: (75)3621-6850 Fax: (75)3621-9767 E-mail: eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.629.684

contemporaneidade como a educação inclusiva se articula a partir da manifestação de situações de bullying, para atender a postura nacional de garantia de uma escola para todos". (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1941790.pdf, de 31/08/2022, p.7).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um estudo baseado numa abordagem qualitativa. O projeto, vinculado ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE - MESTRADO PROFISSIONAL, será desenvolvido por DANIELA GONÇALVES GUIMARÃES sob a orientação da PROFA. DRA. ANA VIRGINIA DE ALMEIDA LUNA.

Número de participantes no Brasil: 12.

Previsão de início do estudo: Coleta de Dados (12/09/2022).

Previsão de encerramento do estudo: Defesa da Dissertação (20/01/2023).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide o campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

1. TCLE

1.1. Atendida.

1.2. Atendida.

1.3. Atendida.

1.4. Atendida.

1.5. Atendida.

1.6. Atendida.

1.7. Atendida.

1.8. Atendida.

2. CRONOGRAMA

2.1. Atendida.

3. OUTROS

3.1. Atendida.

3.2. Atendida.

3.3. Atendida.

3.4. Atendida.

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710 1º andar, Prédio da Administração Central
Bairro: Centro **CEP:** 44.380-000
UF: BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS
Telefone: (75)3621-6850 **Fax:** (75)3621-9767 **E-mail:** eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br

Página 06 de 08



Continuação do Parecer: 5.629.684

CRUZ DAS ALMAS, 08 de Setembro de 2022

Assinado por:
Sibele de Oliveira Tozatto Klein
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710 1º andar, Prédio da Administração Central
Bairro: Centro **CEP:** 44.380-000
UF: BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS
Telefone: (75)3621-6850 **Fax:** (75)3621-9767 **E-mail:** eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br

Página 08 de 08