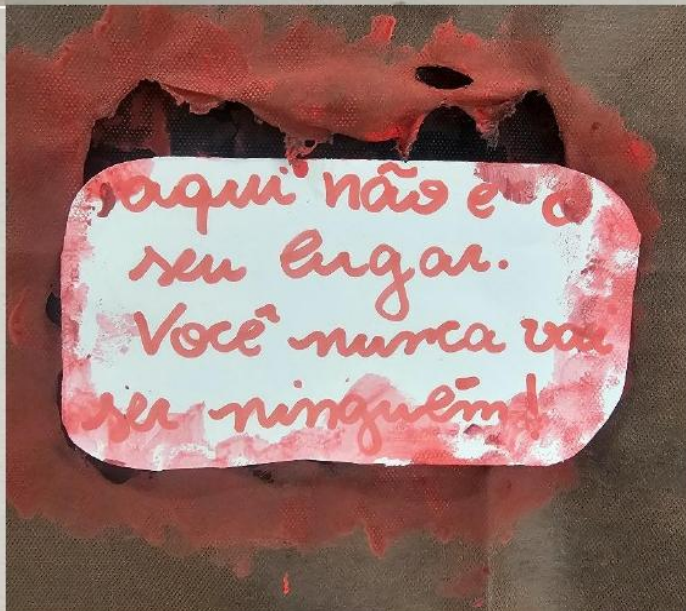




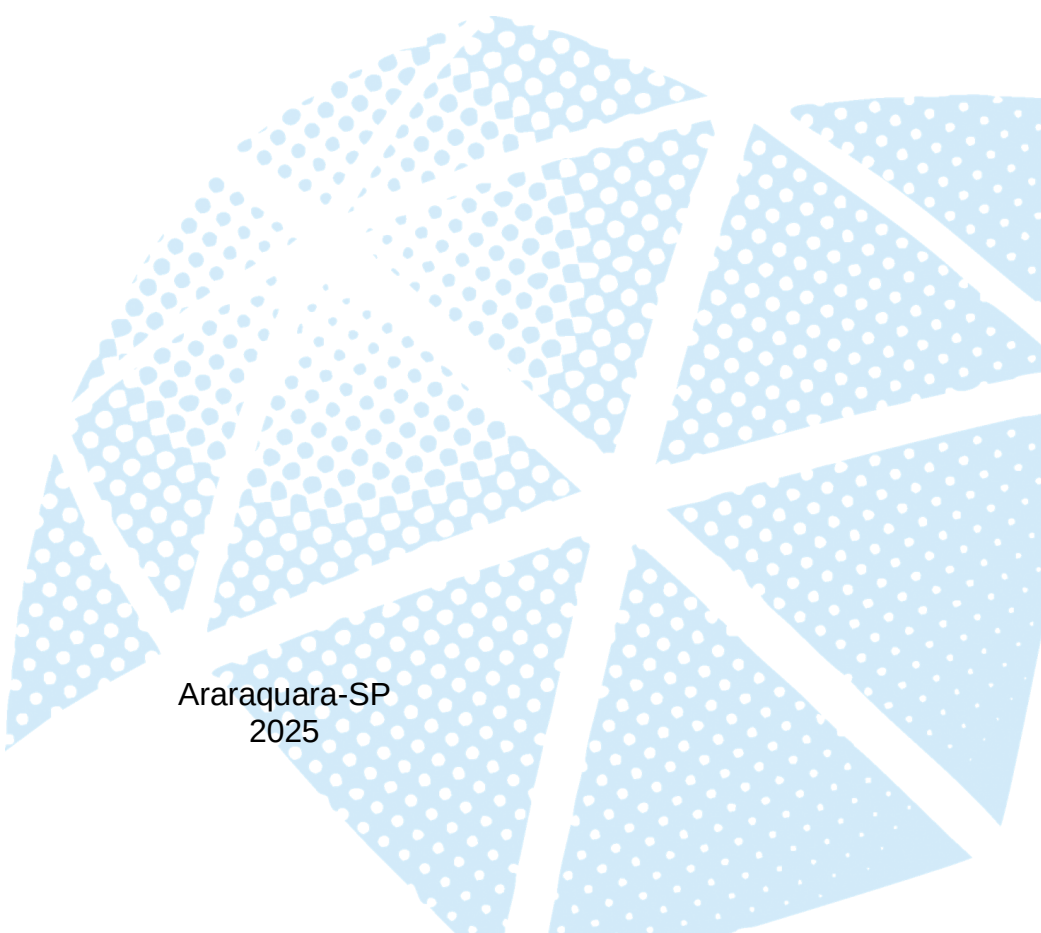
ANDRÉ AUGUSTO MAIA

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

ANDRÉ AUGUSTO MAIA

***Bullying* como hostilidade social: olhares
desde a experiência filosófica na escola**

Araraquara-SP
2025



ANDRÉ AUGUSTO MAIA

***Bullying* como hostilidade social: olhares desde a experiência filosófica na escola**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Área de Concentração: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura

Orientadora: Prof.^a Dra. Paula Ramos de Oliveira

ARARAQUARA – S.P.
2025

M217b	Maia, André Augusto Bullying como hostilidade social: olhares desde a experiência filosófica na escola / André Augusto Maia. -- Araraquara, 2025 192 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara Orientadora: Paula Ramos de Oliveira 1. Filosofia. 2. Educação. 3. Teoria Crítica. 4. Experiência. 5. Hostilidade Social. I. Título.
-------	--

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

A tese *Bullying como hostilidade social: olhares desde a experiência filosófica na escola*, propõe a criação de espaços nas escolas públicas para experiências filosóficas e reflexões sobre a hostilidade social, enquanto preconceitos, agressividades e violências, desencadeados principalmente nas instituições educacionais. Esperamos que este estudo alcance a sociedade em suas dimensões educacional e cultural, principalmente em nível regional. Além disso, a divulgação do tema da pesquisa em escolas, eventos científicos, artigos e livros contribui para a visibilidade de um assunto tão crucial atualmente.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The thesis *Bullying as social hostility: views from the philosophical experience at school*, proposes the creation of spaces in public schools for philosophical experiences and reflections on social hostility, as prejudice, aggression and violence, triggered mainly in educational institutions. We hope that this study will reach society in its educational and cultural dimensions, especially at regional level. In addition, the dissemination of the research topic in schools, scientific events, articles and books contributes to the visibility of such a crucial issue today.

ANDRÉ AUGUSTO MAIA

***BULLYING COMO HOSTILIDADE SOCIAL:
OLHARES DESDE A EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA NA ESCOLA***

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-SP, para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Área de Concentração: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura

Data da defesa: 20 de março de 2025

Banca Examinadora:

Prof.^a. Dra. Paula Ramos de Oliveira
Departamento de Educação - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia
Departamento de Ciências da Educação – Universidade Estadual Paulista - UNESP

Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin
Centro de Educação e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Carlos

Prof.^a. Dra. Carolina Cunha Seidel
PROAFE – Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Equidade – Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dra. Deborah Christina Antunes
Instituto de Cultura e Arte – Universidade Federal do Ceará

Dedico esta tese a cada estudante e a cada professor que sofre com as feridas da hostilidade social diariamente. Que possam olhar para seu passado e, num impulso para outro tempo, consigam sonhar e caminhar juntos, vivendo a experiência de um mundo avesso à agressividade, à hostilidade e à barbárie.

AGRADECIMENTOS

A realização deste convite à sensibilidade só foi possível por existirem outras tantas pessoas sensíveis ao nosso objetivo de pesquisa. Ninguém é filósofo e muito menos pesquisador sozinho. Até mesmo nos momentos de solidão contamos com pessoas dispostas a nos ajudar a voltarmos para nós mesmos, a respirar e a permanecer cultivando o amor, sem medidas. Para que toda essa experiência fosse possível, agradeço meus pais por terem dado condições para estar neste mundo, mesmo que fugazmente. Ao meu pai, pois mesmo permanecendo a dor e a saudade de sua ausência desde meus 6 anos, a curta experiência com ele em minha vida foi fundamental, para que eu pudesse sempre me manter forte e amoroso, buscando ser justo, sempre. À minha mãe, que nunca deixou de acreditar em meu potencial e, mesmo tendo pouquíssima instrução, batalhou por seus dois filhos professores, que hoje podem brilhar no mundo por terem experimentado a sua sabedoria. Aos amores da minha vida, que entenderam as minhas horas debruçadas nas pesquisas do mestrado e do doutorado e nunca deixaram de me amar. Agradeço a cada professor e estudante que contribuiu comigo nessa aventura, para olhar e experimentar um caminho outro para educar, distante e avesso da hostilidade e da barbárie. Agradeço a todos os professores que me levaram por essa viagem pela vida acadêmica na pós-graduação, dividida em dois atos e em longos 6 anos. Pude experimentar toda sorte de emoções: medo, euforia, tristeza, alegrias. Mudei completamente minha forma de ser professor, aprendi a ser ainda mais comprometido, resistente, crítico. À Paula, primeiramente, que transcendeu o seu lugar de orientadora, me deu muito apoio nesse processo e não me deixou desistir, nem de mim e nem deste trabalho. Aos professores Denis e Carolina, pelas preciosas contribuições no exame de qualificação. Ao professor Toni por ter aceitado participar de mais essa fase da minha vida acadêmica, agora no doutorado. À professora Deborah por ter aceitado o convite de dividir comigo a mesma angústia sobre um tema de pesquisa tão complexo. Agradeço a todos os professores por aceitarem viajar comigo nesta experiência filosófica.

*O seu olhar lá fora
O seu olhar no céu
O seu olhar demora
O seu olhar no meu*

*O seu olhar, seu olhar melhora
Melhora o meu*

[...]

*O seu olhar agora
O seu olhar nasceu
O seu olhar me olha
O seu olhar é seu*

*O seu olhar, seu olhar melhora
Melhora o meu*

(Arnaldo Antunes. O seu olhar. 1995)

RESUMO

A presente tese, intitulada *Bullying como hostilidade social: olhares desde a experiência filosófica na escola*, intenciona discutir e propor, amparado pelos pressupostos da Teoria Crítica – especialmente em Theodor Adorno e Walter Benjamin – bem como pelas proposições de Jorge Larrosa, a desconstrução do conceito *bullying*, passando-o a chamá-lo de hostilidade social. Utilizando-nos da pesquisa-ação, em uma escola pública da cidade de Ribeirão Preto-SP, realizamos experiências filosóficas com estudantes e com professores sobre tão complexo fenômeno. Organizamos o estudo em três partes, onde apresentamos um panorama da violência escolar e do *bullying* em escolas brasileiras nos últimos anos, tensionamos o conceito *bullying* com os pressupostos teóricos, propusemos a mudança conceitual do *bullying*, substituindo-o pelo conceito de *hostilidade social* e, por fim, relatamos as experiências filosóficas realizadas com estudantes e professores.

Palavras-chave: Filosofia; Educação; Teoria Crítica; Experiência; Hostilidade Social.

ABSTRACT

This thesis, entitled *Bullying as social hostility: views from the philosophical experience at school*, aims to discuss and propose, supported by the assumptions of Critical Theory - especially Theodor Adorno and Walter Benjamin - as well as the propositions of Jorge Larrosa, the deconstruction of the concept of *bullying*, renaming it social hostility. Using action research in a public school in the city of Ribeirão Preto-SP, we carried out philosophical experiments with students and teachers on this complex phenomenon. We have organized the study into three parts, where we present an overview of school violence and *bullying* in Brazilian schools in recent years, tension the concept of bullying with theoretical assumptions, we proposed the conceptual change of bullying, replacing it with the concept of social hostility and, finally, report on the philosophical experiences carried out with students and teachers.

Keywords: Philosophy; Education; Critical Theory; Experience; Social Hostility.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 - INTRODUÇÃO	19
2 - BULLYING: OLHARES POSSÍVEIS PARA UM FENÔMENO ESCOLAR	25
2.1 - <i>Bullying</i> e preconceito no mundo administrado	25
2.2 – <i>Bullying</i> : um multi-olhar para um fenômeno sistemático	60
2.3 - <i>Bullying</i> como fenômeno na escola	69
2.3.1 <i>Bullying como fenômeno na escola: primeiros olhares dos professores e estudantes</i>	72
3 EXPERIÊNCIA E FILOSOFIA: O OLHAR DE ESTUDANTES E PROFESSORES COMO RESISTÊNCIA À HOSTILIDADE SOCIAL	79
3.1 Experiência	80
3.2 Olhar	86
3.3 Observar	97
3.4 Descortinar-descobrir	102
3.5 Experiência e filosofia: dois professores e uma estudante refletindo sobre os impactos da <i>hostilidade social</i>	108
4 CONTRA A HOSTILIDADE, A GENTILEZA	113
4.1 A experiência e a infância: entre a gentileza e a hostilidade	114
4.1.1. <i>Primeira narrativa: o caso Basini</i>	124
4.1.2. <i>Segunda narrativa: o caso Kelvin</i>	127
4.2 Olhares dos professores e estudantes a partir dos casos <i>Basini</i> e <i>Kelvin</i>	133
4.3 Contra as hostilidades que ferem: a gentileza que cura	144
5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS	167
ANEXO I - LEVANTAMENTO – NOTÍCIAS COM AS PALAVRAS-CHAVE: BULLYING – VIOLÊNCIA ESCOLAR – MASSACRES EM ESCOLAS	174

ANEXO II - LEVANTAMENTO DE INDICADORES PARA A PESQUISA NAS BASES DE DADOS BDTD E CAPES, FILTRANDO AS PALAVRAS-CHAVE <i>BULLYING</i> E/OU <i>PRECONCEITO</i>	175
ANEXO III - CARTA CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA.....	180
ANEXO IV - TERMO DE ASSENTIMENTO DESTINADO AO ESTUDANTE MENOR DE IDADE.....	181
ANEXO V – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RESPONSÁVEIS PELO ESTUDANTE MENOR DE IDADE)	183
ANEXO VI - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARTICIPANTES MAIORES DE IDADE)	185
ANEXO VII – QUESTIONÁRIO DESTINADO A PROFESSORES, EM UMA PRIMEIRA APROXIMAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE À TEMÁTICA DO <i>BULLYING</i> E SUA RELAÇÃO COM A <i>BARBÁRIE</i>.....	187
ANEXO VIII - QUESTIONÁRIO DESTINADO A ESTUDANTES, EM UMA PRIMEIRA APROXIMAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE À TEMÁTICA DO <i>BULLYING</i> E SUA RELAÇÃO COM A <i>BARBÁRIE</i>.....	188
ANEXO IX - QUESTIONÁRIOS E ESTUDO DOS CASOS BASINI E KELVIN, DESTINADO A ESTUDANTES E PROFESSORES.	189

APRESENTAÇÃO

Algumas ideias nascem por acaso, talvez numa ânsia de tentar abarcar um universo de situações. Outras ideias nascem, no caso da prática docente, através de muito tempo, muitos erros e acertos, tão somente depois de um longo processo de conhecimento, no qual o professor não pode abandonar de vista que, diante dele, estão tantos alunos que, na maioria das vezes, esperam por algum tipo de reflexão, não vazia, mas, no mínimo, que atenda àquilo que anseiam: enfrentar seus medos, angústias e dúvidas, tão comuns ao ser humano que, imerso no cotidiano da escola, procura algo mais que uma vida determinada e ditada por um currículo distante e vazio. (Maia, 2019, p. 10)

Sendo-me permitidas as continuidades, diante de uma vida tão desafiadora, cabem alguns arranjos e rearranjos nos meus propósitos.

Em 2019, quando apresentei minha pesquisa de mestrado na Universidade Federal de São Carlos – com o título *O ensino de Filosofia e o bullying: entre o currículo e as aulas* – levei não só os frutos daquilo que projetei na minha prática docente, mas também amigos, os colegas do curso do Mestrado Profissional em Filosofia e, sobretudo, alguns estudantes que participaram da construção do que hoje, quatro anos depois, chamo, com saudade e com carinho, das sementes do que me fizeram chegar até aqui.

Sementes construídas pela Filosofia, que não permite o comodismo diante daquilo que ocorre no mundo. Um mundo que mudou muito, desde quando me propus a idealizar um ensino de Filosofia a partir da resistência aos medos, angústias e dúvidas comuns aos estudantes que tenho contato em minha prática.

Recordo que neste “mundo” da escola, um grupo de alunos não só incomodados com um evento trágico ocorrido na Escola Estadual Raul Brasil, mas incomodados e preocupados com as constantes provocações, intimidações e violências que se repetiam no cotidiano escolar, ansiaram por enfrentar, juntamente comigo, a hostilidade e a falta de empatia tão presentes.

Foi a partir daí que criamos o projeto “*E se fosse você? - Grupo de Apoio contra o bullying e violência escolar*”. O grupo contou, no princípio, com a participação de 31 estudantes, subsidiando as primeiras reflexões sobre a possibilidade de enfrentar o *bullying* através do ensino de Filosofia.

De lá cá muitas coisas aconteceram, para além do intento de prosseguir com a pesquisa sobre a problemática do *bullying* e violência escolar, subsidiados por experiências filosóficas.

Em 2020 e 2021 vivemos anos difíceis dentro-e-longe da escola, dada a pandemia de Covid-19 e os riscos de uma doença até então desconhecida, provocada pelo vírus SARS-CoV-2¹.

São incalculáveis os prejuízos deste período, especialmente quando me refiro aos estudantes. Além das repercussões da pandemia, na ordem epidemiológica, os impactos sociais, políticos, culturais e econômicos não tem precedentes na história recente. (Fiocruz, 2023).

Sobremaneira, os prejuízos dados pela violência extrema contra estudantes e escolas potencializam ainda mais os inúmeros danos que aqui buscarei analisar. O disparador da última pesquisa – o massacre na Escola Estadual Raul Brasil, em 2019 – foi um dos inúmeros outros momentos em que vidas de estudantes e professores foram postas em risco.

Com exceção do ano de 2020, em que as escolas permaneceram fechadas por quase todo período letivo, os ataques extremos às comunidades escolares no Brasil já chegam a 36, no recorte temporal 2002-2023. (Brasil, 2023).

Em 2022, projetando e experienciando com os estudantes e com os professores a respeito da situação-problema que implica o *bullying* e a violência na escola, chegamos a perguntar se a incidência de casos teria aumentado devido às implicações decorrentes da pandemia, sejam o isolamento social, sejam por conta do isolamento dos estudantes de relações sociais entre seus iguais.

A percepção sobre o aumento da violência na escola, seja dada pelo preconceito perpetuado pelo *bullying*, seja pelos números oficiais, é fato que provoca, no mínimo, preocupação. Afinal, 60% dos ataques extremos a escolas no Brasil ocorrem no período pós-pandemia.

A tessitura deste estudo emana de um incômodo persistente, próprio deste que escreve, mas que encontra reflexo em tantos que passam pelas inúmeras

¹ Recordamos que as medidas restritivas de isolamento, no estado de São Paulo iniciaram a partir de 20 de março de 2020, a partir do Decreto nº 64.879, editado pelo governador. O ano letivo havia iniciado em 03 de fevereiro de 2020, com atividades presenciais a princípio, logo após suspensas pelo referido decreto. Atividades presenciais só ocorreram, de maneira híbrida, em agosto de 2021, dado a cobertura inicial de vacinação contra o Novo Coronavírus. Boa parte dos nossos estudantes só retornaram à escola no início de 2022.

experiências já realizadas na escola sobre o persistente e sistemático fenômeno *bullying*.

Recordo-me que logo após minha defesa de mestrado, dois amigos que a acompanharam perguntaram, em tom de ‘brincadeira’, se minha escrita se tratava de uma resposta a tudo aquilo que sofri em minha vida ulterior, desde a pré-escola, ensino fundamental, ensino médio... até mesmo durante minha experiência na formação religiosa enquanto seminarista².

No momento em questão, dei risada, pois tinha acabado de passar pela banca e recebido minha tão sonhada aprovação. Porém a presença desta questão me acompanha nestes últimos tempos.

Refletindo sobre o tempo – e entendendo-o como fundamental para toda e qualquer atividade humana – hoje penso que o fato de ter sofrido, ter sido vítima de *bullying* na época escolar e até mesmo na maior idade, durante o período de formação religiosa, tem íntima relação com o gosto pelo tema, não só pela curiosidade em entender como outras pessoas reagem e/ou pensam a respeito, mas oferecendo àqueles que me rodeiam a possibilidade de dizerem suas experiências sobre aquilo que sentem – exatamente a oportunidade que não tive à minha época.

Ademais, o hoje professor de filosofia, filósofo, e temporariamente Mestre em Filosofia, pode dar sentido ainda mais àquilo que ensina Hegel (2010, p. 43), afinal “cada um é de toda maneira um *filho de seu tempo*; assim a filosofia é também *seu tempo apreendido em pensamentos*.” O tempo-passado vivido por este que aqui escreve é a mola propulsora que busca responder – por meio de palavras escritas, experiências, projetos, entre outras ações – às tantas provocações que recebi ao longo da minha formação.

Entretanto, sendo filho do meu tempo, não me torno insensato em ultrapassar este mundo e esquecer de dar significado ao passado. Elaborar o passado, como Adorno (2020a, p. 31-32) escreve:

O desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo. O nazismo

² Entre os anos de 1997 e 2002 tive esta experiência de vida, em seminários localizados nas cidades de Araras-SP, Jardinópolis-SP e Ribeirão Preto-SP. Fiz parte de dois tipos de formação para o sacerdócio, seja a vida diocesana e a vida consagrada – esta última mais exigente, implicando voto de pobreza. Tive contato com a Filosofia neste período.

sobrevive, e continuamos sem saber se o faz apenas como fantasma daquilo que foi tão monstruoso a ponto de não sucumbir à própria morte, ou se a disposição pelo indizível continua presente nos homens bem como nas condições que os cercam. (grifos nossos)

A persistência do tempo passado deveria provocar justamente o movimento que busco realizar neste estudo: provocar, pela Filosofia, experiências que ajudem os estudantes e os professores a elaborarem outras maneiras de lidar com a violência, que não sejam permeadas por mais violência. Considero que a reflexão sobre as situações de violência bem como a aversão às situações que se aproximam à tragédia propalada pelo nazismo – ainda persistente em nosso tempo – são caminhos necessários de resistência na escola.

Assim como este que escreve buscou – e ainda busca – elaborar seu passado, as ações que experimentamos ao longo deste estudo visam deixar pistas para possíveis caminhos, isentos de violência e *bullying*, no esperar de um tempo mais humano, com menos preconceito.

No meio desse processo quase fui sucumbido, eu que sempre respirei a possibilidade de superar o *bullying* na escola. Uma trajetória de pesquisa – como a que apresentamos neste estudo – não só custa tempo, sono e noites mal dormidas. Representa, a meu ver, uma reviravolta na vida acadêmica e pessoal, entre outras tantas dificuldades.

Bem verdade que com muita paciência e sensibilidade, pude converter meu desejo de sucumbir em potência, em vida. A perspectiva propositiva e reflexiva que apresentamos neste estudo – de propor uma mudança conceitual - é a maior prova desta potência. Assim, o *bullying*, que de maneira ousada chamamos de *hostilidade social* a partir daqui, representa não só num pensamento subversivo, virando do avesso um conceito que pertence à ordem que perpetua a violência em todos os âmbitos da existência, nos desumanizando. Representa, sobretudo: a mudança, o anseio vital, a potência daquele que aqui escreve.

Antes disso, senti-me como que *sem brilho*, não observando nenhuma possibilidade de prosseguir. Não tinha me dado conta do tamanho da dificuldade, não só de ouvir estudantes e professores sobre as hostilidades do cotidiano, sobre a *hostilidade social*, sobre seus anseios de subverter esta realidade, seus incômodos e sobre a sensação mais doída de que nada poderiam fazer. Ao que eu, sempre

buscava responder: *vamos continuar tentando, vamos pensar juntos num caminho para enfrentar tudo isso.*

Durante esta caminhada, percebi que havia um grande espelho diante de mim e que era fundamental olhar para dentro de mim mesmo. Fiquei apavorado, saí de casa, experimentei a solidão, vivi a euforia... só me esqueci de que minhas dores e aflições não se resolvem buscando as respostas habituais e previsíveis. Quando meus amigos me questionaram se o meu trabalho de escrita, a experiência na escola e a tentativa de observar o *bullying* por um outro caminho eram, na verdade, a busca por uma reflexão mais profunda sobre o que sou, vivenciei e senti na pele, pareceram ter razão.

O caminho que desejo indicar consiste essencialmente em olhar a experiência escolar, observar atentamente a realidade, desacomodando-a e transformando-a. Dois poemas de Manoel de Barros (1996, p. 63;75) podem ajudar neste movimento:

O que não sei fazer, desmancho em frases.

Eu fiz o nada aparecer.

(Represente que o homem é um poço escuro

Aqui de cima não se vê nada.

*Mas quando se chega ao fundo do poço já se pode ver
o nada.)*

Perder o nada é um empobrecimento.

[...]

A expressão reta não sonha.

Não use o traço acostumado.

A força de um artista vem de suas derrotas.

*Só a alma atormentada pode trazer para a voz um
formato de pássaro.*

Arte não tem pensa:

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.

É preciso transver o mundo.

Como sugere o poeta: é preciso *transver* – olhar para um futuro em que a *hostilidade social* seja enfrentada e as possibilidades de humanização sejam plenamente possíveis.

Finalmente, percebi que meu caminho como professor, pesquisador, filósofo e como pessoa que vive no mundo também é marcado por acertos e erros, êxitos e fracassos, altos e baixos. Bem como pelo tempo que dedicamos a olhar para nós mesmos no espelho antes de julgar o outro. Parece que, afinal, caminhei para a necessária mudança. Não posso ser hostil comigo mesmo quando desejo e espero que os outros possam superar a hostilidade. Esvaziar-se da hostilidade consigo mesmo é algo complexo, especialmente quando fomos ensinados a reproduzir isto em nossas vidas. Mas acreditamos nas possibilidades, no *transver*, no futuro outro em busca de sucumbir a *hostilidade social*, antes de deixar-nos sucumbir. É preciso resistência, desejo de ascender:

[...] e se, perguntei, alguém o puxasse dali à força através de uma subida áspera e escarpada, e não o deixasse livre antes que o arrastasse até a luz do sol, ele não sentiria dores e não se irritaria ao ser puxado? E, depois que chegasse à luz e tivesse os olhos inundados de brilho, poderia ele ver ao menos uma daquelas coisas que agora são chamadas verdadeiras? Certamente não, disse ele, pelo menos de imediato. Então, penso eu, ele precisaria habituar-se para estar em condição de olhar para o alto. (Platão, 2021, p. 259).

1 - INTRODUÇÃO

Entendemos a dureza e a complexidade de desenvolver um tema tão múltiplo, desde a constatação da persistência do *bullying* na realidade de nossas escolas. Contestá-lo, de dentro da escola, envolve resistência e mobilização dos educadores e estudantes.

Entretanto seria limítrofe pensá-lo na ordem conceitual vigente, enquanto mantenedor dos preconceitos. Assim, a abordagem que escolhemos para a construção desta tese não é só analisar friamente o conceito *bullying*, localizando-o nas relações entre estudantes e professores e como parte das tantas formas de violência que se constroem dentro de uma sociedade.

De forma propositiva, a partir das experiências construídas na escola – que relatamos e discutimos neste estudo – passamos a conceituar o *bullying* enquanto *hostilidade social*, para desmobilizar a ideia de que este fenômeno ocorre apenas a partir de ações individuais. A hostilidade engloba, de maneira mais ampla, a agressividade interpessoal e a perpetuação e manutenção da barbárie na ordem vigente. A repetição diuturna da destruição e desumanização.

O objetivo que nos mobilizou na construção deste estudo consistiu em pesquisar, nas dimensões de fala e reflexão dos estudantes e professores, a presença da *hostilidade social* e defender a ideia de que fazer experiências filosóficas sobre esta problemática ajuda a transver o *bullying*, a encará-lo como *hostilidade social* e a encontrar caminhos para superar esta realidade.

Especificamente, vislumbrando o objetivo geral de nosso estudo, buscamos:

(1) investigar, por meio de um processo dialético, as possibilidades de emancipação de vítimas do *bullying* e seu algozes, tendo em vista a tentativa de superar ou amenizar os efeitos de tais atos de regressão à barbárie;

(2) analisar as experiências e olhares de estudantes e professores, espectadores ou incomodados com o *bullying*, não só visando compreender o que motiva as práticas presentes entre os sujeitos;

(3) aprofundar a investigação sobre o papel do professor diante das situações de *bullying* na escola, como mecanismo para evitar a perpetuação desse fenômeno;

(4) ampliar o projeto de enfrentamento do *bullying* na escola estudada, através dos objetivos mencionados até aqui, com o embasamento teórico oferecido pela Teoria Crítica, pelo ensino de Filosofia e por experiências filosóficas.

Como subsídios teórico-filosóficos principais para a construção deste estudo contamos com as concepções de Theodor Adorno, Walter Benjamin e Jorge Larrosa. Contamos com os subsídios obtidos por pesquisa bibliográfica e análise de dados e notícias sobre violência escolar no Brasil. Por outro lado, em campo, as reflexões dos estudantes, professores e gestores da instituição de ensino foram coletadas através de entrevistas semiestruturadas e gravações realizadas pelo pesquisador em encontros coletivos e individuais, sendo estes importantes fundamentos para a construção do conceito de *hostilidade social*.

Os dados coletados foram confrontados com os referenciais teóricos em busca de discutir a questão do *bullying*, da violência na escola e a possibilidade de realizar experiências filosóficas como resposta à esta realidade ameaçadora.

Esta tese é um convite à sensibilidade e um espaço de resistência.

Resistência implica crítica constante - acreditamos que a escola tem potencial e espaço para isto. Para que educadores e estudantes resistam – à violência, ao *bullying* e a quaisquer outras implicações de suas práticas – demandam momentos de parada diante da realidade.

Freire (2013, p. 79) exorta que “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Assim, dialogar com o mundo – muitas vezes permeado por realidades difíceis – intenta um verdadeiro mergulho, uma experiência de *molhar-se de realidade*, sem o qual ficamos alheios àquilo que se passa e àquilo que nos passa.

Nos inspiramos, nesse sentido, não apenas na resistência-crítica-constante. A inspiração para o que intentamos também comporta, para não se tornar grito vazio ou modismo, um olhar para a realidade – mobilizado por **experiências filosóficas**. Aqui encontramos o necessário espaço da *sensibilidade*.

Trata-se de uma trajetória árdua que comporta múltiplos olhares. Ao dizer isso, nos colocamos na pele de educadoras e educadores que, dia a dia, buscam e lutam por espaços possíveis de resistência em meio a uma realidade desarticulada, ameaçadora.

Para que esta trajetória – **resistência – crítica – experiências filosóficas** – ganhe fundamentação, nos inspiramos no que segue:

Se não fosse pelo meu temor em ser interpretado equivocadamente como sentimental, eu diria que para haver formação cultural se requer *amor*; e o defeito certamente se refere à capacidade de *amar*. (Adorno, 2020b, p. 69; grifos nossos)

Aqui se evidencia claramente: nossa pobreza de experiência nada mais é que uma parte da grande pobreza que ganhou novamente um rosto - tão nítido e exato como o do mendigo medieval. Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não o vincula a nós? [...] Sim, admitamos: essa pobreza de experiências não é uma pobreza particular, mas uma pobreza de toda a humanidade. Trata-se de uma espécie de nova barbárie. Barbárie? Pois é. Nós a mencionamos para introduzir um conceito novo, um conceito positivo de barbárie. Pois o que traz ao bárbaro a pobreza de experiência? *Ela o leva a começar do começo; a começar de novo*; a saber se virar com pouco; a saber construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda. (Benjamin, 1986a, p. 196; grifos nossos)

A *experiência*, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para *olhar*, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2002, p. 24; grifos nossos)

Olhar. Experiência. Amar. Podem parecer palavras soltas – e seriam caso não nos dispuséssemos a estar em constante estado de pergunta.

A Filosofia nos mobiliza a tecer este estudo. Ao nos colocarmos ao lado de Adorno, Benjamin, Larrosa e tantos outros autores nesta tarefa reflexiva – a princípio acadêmica, objetiva e sedenta por algum resultado – não deixamos de considerar as primícias do pensamento filosófico: em um dado momento da história, mulheres e homens se debruçaram sobre a realidade e, mesmo diante das ameaças inúmeras à vida, **amaram a realidade, amaram os seus e seguiram propondo caminhos, experiências inúmeras de parada para contemplar a vida e seus desafios.**

As palavras que nos mobilizam se encontram, todas elas, amparadas no desejo humano de sensibilizar-se com questões fundamentais para a sua própria existência. Trata-se de ir além do pretense controle da realidade prometido pela não-experiência, aquela que nos desumaniza. Um gesto de parada para olhar, reparar e amar nossa experiência humana e, sobretudo, nossa experiência com (e como) estudantes e com (e como) professores.

Evidentemente nosso estudo não buscará elucidar o sentido do amor e sua íntima relação com a Filosofia. Entretanto, ao tecer as primeiras palavras aqui, buscamos mostrar nossa sensibilidade e considerar que também o leitor se sensibilize pela necessidade do amor na formação cultural-educacional dos estudantes. Considerar que a escola é espaço para sensibilidade, amor e experiências que nos recolorem a caminho de nós mesmos.

Reiteramos nossas intenções postas até aqui por meio da fala objetiva de Adorno, que relembra “algo terrivelmente simples: que a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade.” (2020c, p. 170).

O olhar para a necessidade de superação da barbárie – que para alguns poderia ser tratada como algo relativo apenas ao contexto de Adorno, que vivenciou de perto o horror de Auschwitz – e trazendo esse imperativo para a nossa sociedade brasileira, especialmente para as escolas públicas, nos perguntamos *como e porque estudantes e professores, mesmo diante do conhecimento das situações vivenciadas pela humanidade de outrora pode, ainda hoje, reproduzir de forma tão acrítica um ciclo de violência? Por que se naturaliza e se encara com banalidade o mal que provoca prejuízos incalculáveis para todos?*

O desejo por experiências na escola para lidar com o *bullying* não é algo novo em nossa trajetória docente. Não se trata de uma temporalidade referendada pela dureza dos anos – se pensarmos mais de vinte anos como docente na rede estadual de ensino. Se trata da temporalidade de desejar experimentar o novo a cada dia na escola, perguntando-se constantemente sobre as possibilidades de evoluir, abandonar crenças em respostas prontas e vivenciar a Filosofia, *respirando-a* como caminho possível para superar a barbárie.

Nesse sentido e visando sinalizar ao leitor sobre o espaço-potência de realização de boa parte do que aqui apresentamos, contamos com os estudantes e professores integrantes do projeto “*E se fosse você? Grupo de Apoio contra o bullying e violência escolar*”, criado em 2019 como parte da nossa pesquisa de Mestrado e mantido, desde então. O espaço, ora criado pelo incômodo do pesquisador, ganhou força com a participação, sobretudo dos estudantes, que procuram espaços reflexivos na escola e que não sejam apenas ditados pelos educadores, mas estejam assentados em problemas da realidade escolar.

O campo de pesquisa e espaço-potência para a realização das atividades do projeto é uma escola pública na cidade de Ribeirão Preto-SP, participante do

Programa de Ensino Integral (PEI) e que oferece o curso do Novo Ensino Médio. Mesmo espaço no qual o pesquisador atua como professor de Filosofia, desde o ano de 2017 e ocupa, desde 2022 a função de Coordenador de Gestão Pedagógica Geral.

Como sinalizamos no quarto objetivo deste estudo, não só mantivemos o grupo com encontros periódicos, como visamos ampliar o número de estudantes participantes do projeto – sendo aproximadamente 70 estudantes entre os anos de 2022 e 2024 – e incluímos os professores, direta ou indiretamente no grupo de apoio, sendo este o diferencial em relação à origem do projeto. Assim, além do pesquisador, contamos com outros 5 professores apoiando o grupo, diretamente.

Atividades com professores e estudantes foram realizadas ao menos uma vez ao mês, ao longo de 2022 e 2024. Todos os participantes receberam e assinaram as documentações recomendadas, visando a garantia do sigilo e o devido tratamento dos dados (Carta de Apresentação, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os maiores de idade e responsáveis pelos estudantes e Termo de Assentimento direcionado aos estudantes menores de idade), respeitando o protocolo estabelecido pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-SP. Obtivemos autorização do CEP em 20/10/2022. Número do Parecer: 5.717.154.

Toda a documentação integra os anexos desta tese³, bem como os modelos de questionários e atividades aplicadas junto aos estudantes e professores.

Na primeira seção de nosso estudo, retomaremos a problemática do conceito *bullying*, seu descolamento da realidade escolar, bem como sua presença na realidade de nossas escolas, escamoteando os tabus e os preconceitos inúmeros que permeiam as relações sociais em meio ao modelo capitalista ao que estamos submetidos. Analisaremos a problemática da primeira seção amparados e ancorados com os pressupostos da Teoria Crítica, especialmente a partir dos textos de Adorno e Benjamin.

Mobilizados pela ideia de que a experiência filosófica é o caminho para mudar o *bullying* na escola, aprofundaremos, na segunda seção do estudo, a concepção de experiência para Larrosa, pontuando como o olhar, enquanto instância de análise demorada e que se demora diante da realidade, tem papel fundamental no

³ Nos anexos III, IV, V e VI, páginas 96 a 101 disponibilizamos o Termo de Assentimento do estudante menor de idade, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao responsável pelo estudante menor e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado aos participantes maiores.

enfrentamento do *bullying*. A partir da experiência do olhar, especialmente para uma realidade ameaçadora, propusemos, de maneira reflexiva, a mudança conceitual do *bullying* para a *hostilidade social*, contribuindo assim para o aprofundamento de nossa tese.

Na terceira seção do estudo, apresentaremos os caminhos percorridos na escola, mostrando como a filosofia modifica o olhar de professores e estudantes sobre a *hostilidade social*, analisando e apresentando como se deram as atividades com estudantes e professores, analisando falas e entrevistas gravadas no campo prático, especialmente as experiências compartilhadas nos grupos de apoio entre estudantes e nas atividades propostas para professores, buscando nelas o olhar ativo que intenta um outro estado de coisas, que não mais permita a perpetuação da *hostilidade social*.

2 - *Bullying*: olhares possíveis para um fenômeno escolar

A tessitura deste estudo implica, como apresentado na introdução, uma abordagem que vai além do que mobiliza educadores e estudantes em suas atividades cotidianas nas escolas. Trata-se de *não deixar passar* despercebido, no cotidiano da escola, os inúmeros sinais, olhares e conteúdos que acabam por colaborar com a manutenção da violência.

Organizamos esta primeira seção em três partes. Num primeiro momento, situamos o conceito de *bullying*, aproximando-o da escalada do preconceito a partir do curso da propaganda fascista, bem como da escalada da violência escolar nos últimos anos, combinado com o avanço dos discursos de ódio e intolerância. Analisaremos também, para este fim, casos de massacres e violências em escolas brasileiras e sua possível relação com a tragédia de *Columbine*. Num segundo momento, dialogamos com estudos acadêmicos que se ocupam a analisar as palavras-chave *bullying* e *preconceito* ao longo dos últimos anos. Por fim, discutimos as implicações do *bullying* enquanto fenômeno na escola, subsidiados pelas primeiras impressões e conceituações propostas, ainda que de maneira inicial, pelos participantes da pesquisa.

2.1 - *Bullying* e preconceito no mundo administrado

Consideramos como ponto de partida para nosso estudo a retomada conceitual a respeito do *bullying*, adotando como postura de análise um olhar mais amplo: *se o desejo que temos é realizar experiências filosóficas que mudem o bullying na escola, como podemos limitar nossa análise a conceituações estanques?*

Em razão disso, a análise que visamos é alinhada com nossa intenção de conceituar e aprofundar a ideia de *hostilidade social* e que, para este movimento, lançaremos mão dos pressupostos da Teoria Crítica – especialmente em Adorno e Benjamin – da análise de estudos sobre violência em escolas brasileiras e uma análise dos desdobramentos dos casos trágicos de violência escolar no Brasil, refletindo, inclusive, sobre a proximidade das tragédias brasileiras em escolas com o caso emblemático ocorrido na *Columbine High School* em 1999.

Ao elaborar a pergunta inicial deste tópico, aproximamo-nos de Adorno & Horkheimer (2006) que discutem, na sétima tese dos *Elementos do Antissemitismo*, o

avanço da estereotipia no mundo administrado, implicando no curso da história, especialmente em locais onde a propaganda fascista avança, a regressão a níveis “sem maior reflexão, através dos modelos conceituais e termos técnicos que constituem a estrita razão imposta pela desintegração da linguagem” (p. 166).

O antissemitismo - situado por Abbagnano (2007) dentro da conceituação de *Racismo* – tem seu impulso, na Alemanha, a partir do mito da superioridade ariana defendido por Houston Stewart Chamberlain. Traduz-se no apoio dado ao preconceito contra judeus e à crença de que existe uma conspiração judaica para dominação do mundo, situando inclusive o capitalismo, o marxismo e fenômenos culturais que enfraquecem o sentimento nacionalista como fenômenos judaicos. Consideramos que o “[...] anti-semitismo (sic) representava o ódio dos “civilizados” por todos os outros humanos que impediam que se esquecesse o fracasso da civilização”. (Wiggershaus, 2002, p. 368).

Sobre a propaganda fascista e o Fascismo, consideramos o conceito definido por Silva (2009, p. 142):

[...] uma das principais características do Estado fascista seria, assim, sua associação com a sociedade de massas. Essa sociedade, desencantada com o Estado e as instituições democráticas, que passavam no entre-guerras [1922-1945] por séria depressão econômica, humilhada após o desfecho da Primeira Guerra Mundial e carente de lideranças fortes, era o ambiente fértil para a ascensão de regimes salvacionistas que canalizassem as frustrações pessoais e coletivas por meio de uma propaganda bem elaborada. Nesse sentido, muitos estudiosos enfatizam também a importância da propaganda como um dos aspectos fundamentais dos regimes fascistas.

Voltando-nos aos elementos levantados por Adorno & Horkheimer (2006) – *antisemitismo, preconceito, fascismo* - temos que a ausência de reflexão sobre a profundidade de conceitos (incluímos o de *bullying* nesta perspectiva) é conveniente à manutenção do mundo administrado, em que os estereótipos são produzidos e disseminados de tal maneira que os sujeitos são (literalmente) *etiquetados*, rotulados, tornando-se produtos de um meio em que a verdade e a falsidade têm quase o mesmo sentido.

As etiquetas são coladas: ou se é amigo, ou inimigo. A falta de consideração pelo sujeito torna as coisas fáceis para a administração. Transferem-se grupos étnicos para outras latitudes, enviam-se indivíduos rotulados de judeus para as câmaras de gás. (Adorno & Horkheimer, 2006, p. 166).

Parece-nos que a cultura que *etiqueta* os sujeitos, classificando-os segundo critérios superiores pré-estabelecidos, tornando-os peças mais ou menos dóceis ao consumo e reprodução de anti-criticidade, perpetua o fenômeno que nos propusemos a analisar.

A partir de Türrcke (2001), aproximamos a ideia de *etiqueta* à do logotipo, até mesmo enquanto rótulo. O ser humano é etiquetado, desde a infância. No mundo administrado, os sujeitos só são afirmados, reconhecidos se consumirem – e forem consumidos – a partir de signos sem os quais a identidade é impossível.

[...] não ter logotipo significa não ter nome, não pertencer a nenhum grupo, não ser percebido, significa estar perdido: nesse fato instintivo o universo dos jovens está à altura de seu tempo [...] Assim, o logotipo se revela como uma coisa altamente metafísica (Türrcke, 2001, p. 110-111).

O *bullying* é o logotipo fixado, com o intuito de desejar destruir ou submeter o outro a partir de um rótulo pré-fixado. Numa luta pela identidade, temos que os adolescentes se submetem às inúmeras marcas, padrões, rótulos. Para aqueles que não se expõe à essa realidade ou não se encaixam nos padrões ditados pela sociedade, resta a submissão, pois “o logotipo extrapola as mercadorias e assalta as próprias pessoas” (Türrcke, 2001, p. 118).

Num mundo hostil prepondera o logotipo e seus produtos, os rótulos ao invés das pessoas. Trata-se de uma vida ausente de vestígios que não sejam impressos, de maneira massificada, impositiva. Num mundo pobre de experiências (Benjamin, 1986a), temos uma vida carente de vestígios: sem escrita, sem esperança, sem legado. Vida sem vida. Vida rotulada e etiquetada. Vida hostil.

Além disso, além de estarmos submetidos a uma cultura que *etiqueta* os sujeitos, podemos refletir sobre os sinais da destruição – bem como a própria destruição – provocada pelo preconceito e pela violência. Benjamin (1986b, p. 187), analisando a sutileza com que o ser humano abre caminhos de ódio e destruição, pondera que:

[...] o caráter destrutivo não tem o mínimo interesse em ser compreendido. Considera superficiais quaisquer esforços nesse sentido. O fato de ser mal-entendido não o afeta. Ao contrário, ele provoca mal-entendidos, assim como o faziam os oráculos - essas instituições políticas destrutivas. O fenômeno mais pequeno-burguês, o falatório, só acontece porque as pessoas não querem ser mal-entendidas. O caráter destrutivo não se importa de ser mal-entendido.

Em um cenário onde a contemporaneidade exhibe várias tendências destrutivas, em sintonia com um cenário de progresso a qualquer preço e o esvaziamento das relações sociais, surge a pergunta: *sendo a destruição uma característica contemporânea da humanidade, estariam os indivíduos também imbuídos dessa tendência destrutiva, manifestada pela indiferença ao próximo e pelo desinteresse por si próprios?*

Das reflexões realizadas com os estudantes, recordamos um momento em que nos propusemos a pensar juntos sobre a seguinte questão: *quem ouviu ou viu uma agressão e não fez nada a respeito tem a mesma atitude de quem filma uma agressão?* Expor a agressão em uma rede social, como pondera Zuin (2021, p. 111-112) denota o desengajamento moral por parte do praticante desta ação.

Os alicerces do desengajamento moral se fundamentam na dessensibilização em relação a outra pessoa, de modo que aquele que é moralmente desengajado muito dificilmente se coloca no lugar do indivíduo que está sendo maltratado, portanto, não refletindo sobre as consequências de seu comportamento em relação ao outro.

Não apenas os estudantes acenaram positivamente para a questão de que o agressor e o observador que nada faz tem atitudes semelhantes, mas seguiram refletindo sobre as implicações de uma cultura hostil – e nada sutil – de perpetuação do *bullying* na escola, imbricada cotidianamente nas relações entre os estudantes⁴:

- “Nem sempre o *bullying* é só em questões físicas, de agressão física ou verbal, mas [quando] essas pessoas brincam tipo: de uma forma de falar: seu cabelo hoje está de tal jeito... quando na verdade a gente não tem direito de opinar sobre nada que a pessoa tá fazendo. E aí acaba que as pessoas falam: “Nossa... verdade! Seu cabelo está de tal forma, ele tem razão” e aí o pessoal acha que tem direito de começar a dar palpite sobre o que a pessoa está fazendo. Na verdade, a gente não sabe se a pessoa está se sentindo atingida com aquilo apenas uma forma negativa. **Eu acho que a forma de falar muda tudo.** Se você é amigo da pessoa: “Olha, eu acho que assim, assim, assado, pode ficar melhor do que desse jeito”, acho que uma crítica construtiva. Mas a forma de falar para atingir a pessoa e deixar ela constrangida no meio de outras pessoas contribui para ser um *bullying*.” (grifos nossos)

- “A gente [referindo-se ao grupo que estava refletindo junto antes] colocou algumas palavras como se fossem alguns adjetivos do que acontece aqui na escola. RIVALIDADE – OPINIÃO POPULAR – GRUPINHOS – SELETIVIDADE – PERSEGUIÇÃO – PRECONCEITO. E aí tem uma frase que a gente colocou meio

⁴ Optamos por sinalizar as falas individuais de cada estudante ou professor separadas e entre aspas, inclusive mantendo alguns vícios de linguagem, não alterando assim a fidedignidade do que foi dito durante o encontro com os demais estudantes e professores. Cada fala será separada, ainda, por um espaçamento de linha.

*que para demonstrar que ele [o bullying] não é tão exposto: normalmente é algo mais escondido, sendo feito em coletivo por trás das cortinas, debaixo do pano... É porque muitas vezes dentro de uma sala de aula, ele não vai [o bullying] ocorrer eu falando alguma coisa pra ela com 40 pessoas vendo, mas muitas vezes eu posso chegar nela e falar de fulano, de ciclano... e a gente acha que é esse o assunto da fofoca, às vezes não necessariamente: a fofoca [é quando] eu posso nem chegar nela e falar “ó fulano fez tal coisa”. Eu não considero isso algo relacionado ao bullying. Mas eu posso chegar e começar a falar sobre, julgando e tudo mais. E nós temos os preconceitos que seguem sendo criados. **Na escola a gente consegue perceber muito no beat: o pessoal não se mistura e cada grupinho – sabe aquele negócio bem filme americano [de escola americana] - tem um grupo dos nerds, os emos.... é bem tipo isso só que bem mais estereotipados.** Aí com isso cria-se uma opinião popular sobre algum determinado assunto ou determinada pessoa e todo mundo meio que concorda com isso – e realmente quando é de uma pessoa, todo mundo se vira contra aquela pessoa”. (grifos nossos)*

Na primeira fala, em que destacamos que *a forma de falar muda tudo*, temos a reflexão pelo estudante de que o *bullying* não se limita a agressões físicas, mas na ocorrência de comentários com aparência inofensiva ou opiniões não solicitadas sobre a aparência. A cultura de *etiquetar* o outro ganha força, pois outros validam a fala enviesada, normalizando, com isso, uma atitude - desengajada moralmente – de humilhação, constrangimento e hostilidade por meio de comentários maliciosos.

Na segunda fala, em que destacamos *a percepção do desengajamento entre os grupos de estudantes na escola*, sendo que os grupos não se notam e não se falam, algo típico dos clichês de filmes de escolas americanas. A segregação de grupos contribui e alimenta julgamentos coletivos, em boa medida ausentes de reflexão e repletos de preconceitos, popularizando uma opinião sobre um indivíduo ou de um grupo sobre outro grupo. A hostilidade reside justamente na exclusão, perseguição e no preconceito dos estudantes dirigido a um indivíduo ou grupo.

Ademais, quando nos desafiamos a considerar a necessidade de avançar do desgastado conceito *bullying para a ideia de hostilidade social*, perguntando aos estudantes e levando-os a refletir sobre as suas atitudes mais sutis no dia a dia escolar, instigamos a necessária compreensão de que a disseminação – aparentemente inofensiva – dos estereótipos que mantém uma sociedade tóxica e autodestrutiva é a receita mais adequada para a produção em larga escala de personalidades antipáticas. Parece-nos que, quanto mais a antipatia se faz presente, mais o sintoma se espalha em grupos que, juntos não só estão desengajados moralmente, mas regredem à barbárie e mantém a violência presente.

Nesse sentido, ocupamo-nos adiante com alguns estudos brasileiros que se preocupam em refletir sobre o *bullying* na escola, sobre uma maneira sutil de *colar etiquetas nos sujeitos*, destruindo-os silenciosamente em sua capacidade de viver a partir de suas características singulares.

Antes dessa análise, vale lembrar ao leitor que, ao sinalizarmos logo no início deste estudo, o conceito de *bullying* aproximado ao preconceito, ao racismo e ao antissemitismo, visamos aprofundá-lo, não somente permeados pelos conceitos discutidos por Adorno, mas buscando e situando-o, num percurso dialético, enquanto um fenômeno validado e referendado por uma estrutura social.

Adorno explicita claramente como o antissemitismo analisado na época do capitalismo administrado se diferencia do antissemitismo histórico e religioso vivenciado em épocas precedentes. Se, anteriormente, ele era desenvolvido individualmente ou por vinculação a algumas instituições específicas, agora o preconceito passa a ser uma forma de a totalidade capitalista de administrar o descontentamento dos indivíduos submetidos a um sistema socioeconômico excludente, injusto e explorador. A questão sobre a suscetibilidade ao preconceito socialmente difundido, entretanto, não faz dos indivíduos preconceituosos meras vítimas do capitalismo: tendo atingido um certo grau de esclarecimento, estes não seriam completamente manipulados, o que faz do autoritarismo não exatamente uma ignorância, mas uma escolha mais ou menos racional de recusa a se confrontar contravalores e opiniões que se tornaram convencionalmente aceitos e hegemônicos. (Costa, 2021a, p. 348-349).

Segundo o relatório organizado pelo Grupo Temático de Educação, dentro do processo de transição governamental 2022-2023 (Cara *et al*, 2022 *apud* Brasil, 2023), as redes sociais têm acentuado as dificuldades e problemas de convívio entre adolescentes e jovens, bem como tem sido espaço para potencializar as situações de preconceito, provocações e, mais grave a nosso ver, a cooptação de jovens para as chamadas *comunidades de ódio*, onde são expostos a conteúdos extremistas, discursos moralmente regressivos, sobretudo de combate aos “avanços relacionados a gênero, sexo e sexualidade, reafirmando valores e princípios fundamentalistas.” (Brasil, 2023, p. 50)

Ademais, diante da característica que tem se perpetuado, especialmente nos últimos tempos, discursos falsos e de ódio, sobretudo desde as eleições de governantes de extrema direita, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, sujeitos que situamos como representações plásticas e bem configuradas do cidadão-de-bem,

desejado de maneira muito parecida da ulterior ótica nazista de poder – que vemos como cotidianamente presente até hoje.

Hoje os indivíduos recebem do poder seus *tickets* já prontos, assim como os consumidores que vão buscar seu automóvel nas concessionárias da fábrica. O senso de realidade, a adaptação ao poder, não é mais resultado de um processo dialético entre o sujeito e a realidade, mas é imediatamente produzido pela engrenagem da indústria. O processo é um processo de liquidação em vez de superação, é um processo de negação formal em vez da negação determinada. (Adorno & Horkheimer, 2006, p. 169).

Ao pensarmos na representação do cidadão-de-bem, além de se tratar de uma figura de linguagem difundida, sobretudo no Brasil (Costa, 2021b), tomamos o ponto de vista conservador, em que este cidadão seria o *modelo ideal, cidadão, respeitoso e ajustado ao tecido social, contraposto, inclusive, a pessoas tidas como bandidos, por exemplo*. Grupos políticos de extrema-direita, em franca ascensão no Brasil, tomam o modelo de cidadão-de-bem para colocar em suspeição todos aqueles que se aproximam de uma visão mais progressista da sociedade, bem como os marginalizados e as minorias.

Fatalmente, entendemos que o famigerado cidadão-de-bem consideraria o *bullying* como brincadeira, frescura ou mesmo ‘*mimimi*’. O próprio ex-presidente da República, Jair Bolsonaro, numa tentativa de desviar a opinião pública durante a pandemia de Covid-19, diante da revelação da compra de uma mansão no Lago Sul de Brasília-DF, por um de seus filhos, no valor de 6 milhões de reais, utilizou-se de palavreado considerado até por seus aliados políticos como algo forte:

E vem então de vocês, que deve ter aqui, com toda certeza, mais uma dezena de produtores rurais. Vocês não ficaram em casa, não se acovardaram. **Nós temos que enfrentar os nossos problemas. Chega de frescura e de mimimi, vão ficar chorando até quando?** Temos que enfrentar os problemas, respeitar obviamente os mais idosos, aqueles que têm doenças, comorbidades. Mas onde vai, onde vai parar o Brasil se nós pararmos? A própria bíblia diz, que em 365 citações, ela diz: não temas. Eu sou católico, acredito em Deus. Respeitamos as religiões, mas se ficarmos em casa o tempo todo e dizer que a economia a gente vê depois, uma parte já estamos vendo agora, o que foi essa política. Qual o futuro do Brasil? (Bolsonaro, 2021, grifos nossos).

A estratégia discursiva ora mencionada causa indignação e aprovação ao mesmo tempo - o que julgamos um absurdo - justamente pela utilização de linguajar

que se aproxima da estratégia da propaganda fascista, afinal, o cidadão-de-bem, durante o contexto da pandemia, era tratado como o rebelde às regras sanitárias (impostas e necessárias), alinhado ao autoritarismo do *capitão* e rejeitando o espaço democrático, enquanto aqueles que estavam respeitando as regras sanitárias para salvar a sua própria vida e de seus próximos eram vistos de maneira completamente equivocada.

Nesse sentido, a exploração dos conceitos e discursos acabam por ser configurados a partir da lógica dominante burguesa, afinal:

[...] no modo de produção burguês, a indelével herança mimética de toda práxis é abandonada ao esquecimento. Os homens obcecados pela civilização só se apercebem de seus próprios traços miméticos, que se tornaram tabus, em certos gestos e comportamentos que encontram nos outros e que se destacam em seu mundo racionalizado como resíduos isolados e traços rudimentares verdadeiramente vergonhosos. O que repele por sua estranheza, é, na verdade, demasiado familiar. (Adorno & Horkheimer, 2006, p. 150).

À guisa do que discutíamos na apresentação, elaborar o passado é fundamento para não só lembrarmos do fracasso civilizatório, mas irmos à raiz de todo preconceito, situado num sentimento de superioridade, dominação e controle. Adorno (2020a, p. 51) entende que “o verdadeiro antissemita é definido pela completa incapacidade de fazer experiências, por ser inteiramente inacessível”. Trata-se de um processo contra civilizatório, que conduz os sujeitos a uma cegueira tamanha. Adiante, na segunda seção deste estudo, nos dedicamos à problemática do olhar com maior profundidade, afinal, consideramos que a prática de *bullying* e sua aceitação pelos espectadores compreende uma sistemática em que o olhar para o outro, enviesado que está, não é capaz de enxergar além das aparências, além dos estereótipos estabelecidos de fora para dentro, por uma sociedade profundamente preconceituosa e racista.

Lembram-nos Adorno & Horkheimer (2006, p. 142) de que “[...] não existe um genuíno antissemitismo e, certamente, não há nenhum antissemita nato”. Entretanto, a massificação dos preconceitos valida o falso ao invés do verdadeiro, o ódio ao invés do amor, a cegueira ao invés do olhar aberto à realidade.

Na medida em que se queira combater o antissemitismo nos sujeitos, não se deveria esperar muito de atitudes envolvendo fatos que são rejeitados por eles ou então neutralizados como sendo simples

exceções. [...] Seria preciso tornar conscientes neles os mecanismos que provocam neles próprios o preconceito racial. A elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando sua autoconsciência e, por essa via, também o seu eu. (Adorno, 2020a, p. 51).

A inflexão em direção ao sujeito se torna nebulosa em tempos como o que vivemos, em que os conceitos são escamoteados, as informações são inseguras ou convenientes à manutenção do curso das coisas, impedindo a reflexão ou mesmo o reconhecimento do que é verdadeiro ou falso. O espetáculo de violência, repetido cotidianamente, permanece validado por uma sociedade que parece ter mais sede do falso, do injusto, do preconceito, de sangue. Uma sociedade que prefere o ódio ao invés do amor, a hostilidade ao invés da amizade.

Na tentativa de fundamentar um olhar mais amplo para o fenômeno *bullying*, não só considerada a presença deste termo de maneira bastante disseminada entre nossos estudantes, boa medida pela dificuldade de tradução e aproximação deste anglicanismo de nossa cultura, ousamos considerar – ao menos de forma provisória - este conceito para nos referirmos ao estado de coisas de violência e preconceito que se perpetuam em nossas escolas.

Segundo o relatório *Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental* (Brasil, 2023), ataques violentos contra escolas são resultado de ressentimentos, fracassos e violências experimentadas por alunos e ex-alunos, sendo o *bullying* parte do problema, mas não a causa que explica, por si só, o universo de fatores que levam à ataques extremos.

Reiteremos o que já apresentamos de início, o dado relevante de que as situações de violência contra e nas escolas cresceram 60% no período pós pandemia.

Ao nos depararmos com esta problemática e dada a aproximação entre a tríade *bullying-violência-preconceito*, ocupamo-nos a pensar na atualidade do tema a partir de um breve levantamento de matérias jornalísticas disponíveis na internet, especialmente.

O recorte de notícias⁵ que nos ocuparemos a analisar adiante considera a relação das tragédias em escolas brasileiras com as tragédias em escolas norte-

⁵ O levantamento de notícias completo realizado para a confrontação da realidade com o campo de estudo integra o Anexo I.

americanas, sobretudo com o trágico episódio ocorrido na *Columbine High School*, em 20 de abril de 1999.

Nesta escola, situada no estado do Colorado, condado de Jefferson, na pequena região de Columbine - que conta, segundo dados de 2010, com aproximadamente 24 mil habitantes - Eric Harris e Dylan Klebold, dois estudantes do último ano, realizaram um ataque armado, resultando na morte de 12 estudantes e um professor, além de deixar muitos outros feridos. Os dois atiradores planejaram meticulosamente o ataque, visando causar muitas vítimas. Eles carregavam armas de fogo, explosivos improvisados e bombas de propano. O massacre começou com a explosão de bombas caseiras no estacionamento da escola, seguida por um tiroteio dentro do prédio. Após o ataque, Eric e Dylan cometeram suicídio na biblioteca da escola.

Trata-se de um ataque envolvido de uma aura de lendas e mitos que se perpetuam, indiscriminadamente, como um subproduto de manutenção e disseminação da barbárie através dos meios midiáticos, principais representantes da indústria cultural.

Nesse sentido, não tratamos apenas da barbárie exarada em Columbine por Eric e Dylan, nem tão somente da permissividade e facilidade com que um norte-americano – cidadão-de-bem – consegue adquirir armamentos para se “proteger” a todo custo.

Dave Cullen, jornalista, em sua obra *Columbine*, realizou um extenso trabalho de análise de horas de vídeos, diários dos assassinos, depoimentos das vítimas e autoridades que presenciaram o horror do massacre. Cullen se considera como parte da imprensa que divulgou de maneira apressada o episódio, causando, como veremos em nossa análise, a disseminação errônea dos fatos, convertendo, assim, a verdade em mentira. Curiosamente, o jornalista espera que sua obra “contribua para corrigir a história” (Cullen, 2019, p. 12).

Como dizíamos, trata-se de um crime da imprensa, reproduzidor dos mitos já estabelecidos no imaginário do norte-americano, consumidor do caos:

[...] a “Máfia do Sobretudo” era lendária por ser excêntrica, memorável e se encaixar no mito já existente do atirador escolar ser o pária solitário. Todas as lendas de Columbine funcionaram assim, e todas ganharam vida com rapidez incrível - grande parte dos mitos notórios se enraizaram antes de os corpos dos assassinos serem encontrados. Lembramos de Columbine como a dupla de párias góticos da Máfia do

Sobretudo surtados, lançando-se pela escola à caça de alunos valentões para acertar contas antigas, mas quase nada disso aconteceu. Nada de góticos, nada de párias, ninguém surtado; nenhum alvo, nenhuma rixa, nada de Máfia do Sobretudo. Grande parte desses elementos existia em Columbine - o que lhes rendeu tamanha circulação, apenas não tiveram nenhuma relação com os assassinatos. Os mitos menores são igualmente refutados: nenhuma ligação com Marilyn Manson, aniversário de Hitler, minorias ou cristãos. Poucas pessoas com conhecimento do caso ainda acreditam nesses mitos. Nenhum repórter, investigador, família das vítimas ou equipe legal e, ainda assim, grande parte do público os considera reais. Por quê? Defensores da imprensa culpam o caos: duas mil testemunhas, relatórios radicalmente conflitantes – quem poderia esclarecer todos os fatos? Mas os fatos não foram o problema, tampouco o tempo os esclareceu. A primeira história publicada chegou na edição extra do *Rocky Mountain News*, que foi para a gráfica às 15h de terça-feira, antes de os corpos na biblioteca serem encontrados. O resumo de novecentas palavras do Rocky sobre o massacre foi obra extraordinária de jornalismo: cativante, empática surpreendentemente precisa. Acertou em cheio os detalhes e a imagem geral: **dois assassinos impiedosos mataram estudantes de maneira indiscriminada**. Foi o primeiro artigo publicado naquela primavera que captou com exatidão a essência do ataque – e um dos últimos. Há o axioma no jornalismo que diz que histórias de desastres começam confusas e ficam mais nítidas com o passar do tempo: fatos aparecem, a névoa se dissipa, a imagem precisa se solidifica. O público aceitou isso, mas o retrato final costuma ser o mais distante da verdade. (Cullen, 2019, p. 156)

O massacre de Columbine é um gerador de narrativas mais poderosas do que os próprios fatos – e aqui nos ocupamos de refletir sobre um fato absurdo e violento, permeado pela *hostilidade* social. Este é um evento marcado pela tendência destrutiva dos assassinos e, infelizmente, devido à normalização da violência pela sociedade, juntamente com a falta de reflexão e senso humanitário, os meios de comunicação lucram ao criar narrativas que parecem plausíveis, mas que apenas reforçam os preconceitos já existentes.

Refletindo mais atentamente, podemos nos perguntar por que preferimos a *primeira impressão* sobre um acontecimento, qual nossa relação com a verdade e como lidamos com eventos traumáticos. Dada a ausência de questionamento, o caso emblemático de Columbine é o exemplo mais claro do alerta de Adorno (2008, p. 104): “[...] chegou-se ao ponto de a mentira soar como verdade”. O caso americano valida uma cultura de violência e apologia ao uso de armas indiscriminadamente e, de maneira mais específica, espera-se pelo próximo massacre perguntando-se: *será este novo episódio mais letal do que Columbine?*

Ainda refletindo sobre o caso americano e sobre a espetacularização do massacre de Columbine – que foi televisionado – temos o documentário *Tiros em Columbine*, vencedor do prêmio de melhor documentário no Oscar de 2003. Michael Moore, diretor e narrador, aborda ao longo da película questões fundamentais relacionadas à cultura da violência armada nos Estados Unidos, utilizando o massacre como ponto focal. Por meio de entrevistas com sobreviventes do massacre, familiares das vítimas, políticos e membros da *National Rifle Association* (NRA), Michael Moore procura compreender as razões subjacentes à tragédia de Columbine.

Moore, responsável não só por perpetuar o que ocorrera na escola, mas por promover em sua película uma discussão sobre a cultura do medo e do armamento nos Estados Unidos, aproveitou a cerimônia da premiação no Oscar para criticar o então presidente dos Estados Unidos, que tinha acabado de anunciar a invasão no Iraque: “Vivemos em uma época em que temos resultados fictícios de eleições que elegeram um presidente fictício. Vivemos em um tempo em que um homem nos está mandando para a guerra por motivos fictícios. Que vergonha, senhor Bush” (Terra, 2014).

Buscando analisar as evidências sobre o que provocou o massacre, em meio ao caos provocado pela imprensa – que atribuíra o ocorrido à Máfia do Sobretudo e levava os estudantes-entrevistados a repetir que estes seriam os culpados – Cullen encontra um ponto delicado na questão: o *bullying*.

A ideia de “bullying” começou a apimentar histórias dos motivos. O conceito toca um ponto delicado da nação, e logo o movimento antibullying ganhou força própria: todos os que frequentaram o Ensino Médio sabiam o problema que isso representava e muitos acreditavam que abordar o assunto poderia ser a única coisa boa da tragédia. (2019, p. 164)

Eric e Dylan que nunca foram tão populares na escola, tornaram-se famosos após o massacre e são lembrados sempre que há uma tragédia parecida. O perfil dos dois garotos é típico de um estudante que passaria despercebido – inclusive muitos estudantes só souberam dos dois assassinos após o massacre: não sabiam de quem se tratava.

Ambos os garotos eram analíticos talentosos, gênios da matemática e obcecados por tecnologia. Engenhocas, computadores, videogames – qualquer nova tecnologia os fascinava. [...] É surpreendente perceber que o tímido e desengonçado Dylan era o ator mais envolvente, pois Eric era tão calmo e tranquilo que não conseguia sequer fingir

intensidade. Pessoalmente, exalava ar charmoso, confiante e simpático; representando um jovem emotivo, era enfadonho e pouco convincente, incapaz de se emocionar. Dylan era cheio de energia. Na realidade era tímido e acanhado, mas nem sempre quieto: era só acionar sua raiva que explodia. [...] Exteriormente, Eric e Dylan pareciam jovens normais prestes a se formar. Desafiavam as autoridades, testavam suas proezas sexuais – um pouco frustrados com os imbecis com quem tinham de lidar, um pouco cheios de si mesmos. Nada incomum para o Ensino Médio. (Cullen, 2019, p. 23)

O massacre não só se tornou, a nosso ver, um referencial a ser seguido e reproduzido – como analisaremos nos casos brasileiros a seguir – mas, congrega uma tentativa por parte da mídia, especialmente, na associação precoce, apressada e antirreflexiva de encontrar a motivação das ocorrências no *bullying* sofrido pelas “vítimas” que se vingaram dos seus algozes, numa tentativa de análise simplista e reduzindo toda a complexidade da questão unicamente na ação desenrolada pelos assassinos. Nesse sentido, reflete Cullen (2019, p. 165):

[...] não há evidência de que o bullying levou ao homicídio, mas havia número considerável de evidências de que era um problema na Escola Columbine. Depois da tragédia, o sr. D recebeu muitas críticas por causa do bullying, em especial, porque insistia que não tinha ciência de que acontecia. “Estou dizendo a você, desde que sou administrador aqui, se tenho ciência de um caso, lido com ele”, disse. “Acredito em nossos professores e acredito em nossos treinadores”. [...] A conexão incomum com os jovens também criava um ponto cego: eram todos sorrisos quando o sr. D caminhava pelo corredor e sinceramente se alegravam quando o viam, e também procuravam agradá-lo. Às vezes ele confundia essa alegria com felicidade universal em sua escola.

Entendemos que as razões para a deflagração do massacre são extensas e corroboram a tese que estamos defendendo: o fenômeno que estamos investigando é a pura barbárie. O *bullying*, por sua gravidade, é uma das possíveis motivações para este trágico evento e, nesse sentido, concorre para o conceito de *hostilidade social*.

O papel do diretor – reconhecido por Cullen como “sr. D” – enquanto representante principal da instituição, envolve a preocupação com as questões que envolvem os estudantes (sendo o *bullying* uma delas). Entendemos que a suposta cegueira do sr. D para a problemática não é apenas uma falha de percepção e não somente uma oportunidade de intervenção não realizada.

Se um paralelo com uma escola pública brasileira nos for possível aqui, parece-nos que o *administrador escolar*, sufocado que está pela real burocracia

imensa do Estado, cuida mais destas burocracias e pouco consegue se dedicar a um problema tão urgente.

Entrevistando o diretor da escola, escopo de nossa pesquisa, temos uma preocupação que entendemos incomum:

Pesquisador: Como você tem se sentido na escola?

Diretor: “Com a Equipe Gestora e com o alunado não tenho nenhum problema, principalmente de relacionamento. Sinto-me vivo junto aos alunos, conversar, trocar ideias, piadas, banalidades e coisas sérias, cobrar inscrições de concursos e vestibulares. Fazer a Pedagogia da Presença na sua essência. Isso é vida e vou sentir muita falta disso. [relatou isso pois se aposentou em 2024]. A juventude me acolhe e me rejuvenesce. Esse é o ponto bom e positivo. O negativo é saber que falhamos com alguns professores. Não conseguimos incluir todos num relacionamento saudável e, muitas vezes, somos sufocados pelas “mesquinharias” deles”.

Pesquisador: O que você faria ao saber de um caso de bullying na escola e pudesse dialogar tanto com a vítima e com o agressor?

*Diretor: “Após tomar conhecimento do caso, não ficaria inerte perante tal acontecimento. O acolheria, cuidaria do garoto e, depois tomaria as devidas providências. Convocaria os pais dos alunos envolvidos, exigiria uma medida cautelar e, depois, colocaria todos os alunos num grupo com ajuda profissional, **pois tanto o oprimido como o opressor precisam de ajuda**”. (grifos nossos).*

Temos no sr. D e no diretor de nossa entrevista acima dois perfis distintos. O primeiro do administrador que espera pelo problema. O segundo que tem a preocupação enquanto educador, dada a reflexão feita por ele sobre uma possível intervenção para os dois estudantes – vítima e algoz, oprimido e opressor. Pela observação e convivência com o diretor, verificamos que havia um olhar diferenciado para o estudante e a atenção – quando possível – para os casos de *bullying*. O que não elimina de todo a problemática que estamos investigando, dadas as representações e reflexões levantadas pelos estudantes, que são analisadas nas seções a seguir.

Especificamente sobre o caso do massacre de Columbine, apresentamos o perfil dos assassinos aos estudantes do grupo de apoio, parte de nossa pesquisa. A partir da reflexão sobre os perfis de Eric e Dylan, tivemos o seguinte diálogo:

Pesquisador: Vocês acham que esse perfil que o David Cullen faz dos dois meninos - veja que ele não fala nada dos dois seriam assassinos, nada disso - Ele está falando do perfil dos dois [a partir do] que ele ouviu das pessoas... Vocês acham que esse

perfil se aplica a um aluno de Ensino Médio, hoje, aqui no [nome da escola omitido]? Vocês conseguem pensar em algum exemplo assim?

Estudante: Ah, quase todos!

Pesquisador: Quase todos? Falem mais a respeito... vocês conseguem pensar em um exemplo específico?

Estudante: Metade da escola é assim...

Professora: Da tarde, me falem um que vocês acham que mais parece?

Estudante: Não posso citar nomes...

Pesquisador: Não... fala um nome fictício e conta da pessoa, não precisa falar o nome.

Estudante: O “Eduardo” ... e um povinho do segundo [ano] aí...

Pesquisador: Como que são essas pessoas? Para chegar nesse padrão comum de alunos do Ensino Médio, como são essas pessoas, como que elas são no dia a dia?

Estudante: Depende, por que o “Eduardo” ele é uma pessoa explosiva, muito gente boa, que você “papeia” por horas...

Estudante: Ele é uma pessoa que, tipo assim, você tá ali conversando, você se entrosa. Eu tenho uma amizade com ele. Ele é uma pessoa legal. Aí quando, de repente, você tá numa conversa muito boa e ele solta o pior comentário... a maior atrocidade que você poderia ouvir, do nada.

Pesquisador: Dá um exemplo para nós o dia dessa atrocidade que ele fala.

Estudante: Não é exatamente uma coisa negativa... mais (sic) uma vez a gente estava conversando sobre homofobia. E ele falou exatamente essas palavras: “ai esse povo que é homofóbico, a gente deveria prender num lugar e meter bala em cima deles, porque é o que eles merecem”.

Estudante: Então você fala: “ah eu acho que as pessoas assim são normais” ... é claro que não... não precisa ser exatamente com este comentário, mas tem muita fala machista, preconceituosa... é meio como um sociopata.

Estudante: Geralmente é o “lobo vestido na pele do cordeiro”

Estudante: Tem muitos que fazem isso conscientemente e acham que é piada.

Pesquisador: Esse garoto, o “Eduardo” ... por ele ter esse perfil de falar algumas atrocidades às vezes, mas por ser uma pessoa gente boa como o [nome do estudante omitido] propôs, esse garoto pode ser considerado popular?

Estudante: Não chega a ser um garoto popular, mas tem um grupo grande de amigos.

Pesquisador: Então a gente pode considerar ele popular?

Estudante: Sim. O interessante é que quando você conhece o “Eduardo”, você olha para ele e a primeira coisa que você fala: “nossa é uma pessoa extremamente gente boa”. E esse negócio da homofobia, por exemplo, todos os comentários dele são

sempre referentes a coisas “negativas” das pessoas, pessoas que [são] abusadores... mas é sempre um ato muito violento, é sempre um ato muito de atrocidades...

Estudante: Quando você fez a pergunta sobre quem a gente acha que é o super-herói... [o “Eduardo”] escolheria numa boa os garotos que saíram matando metade da escola, porque – o ponto de vista que ele escolheria – ele iria dizer assim: “Ah os meninos fizeram isso, mas cada ação gera uma atitude, uma reação. E eles tiveram um motivo para fazer isso”... então ele falaria isso e apoiaria os garotos que fizeram isso... então no caso, ele é o tipo de pessoa que é influenciadora, ele influencia as pessoas a fazerem o que ele acha que é certo. Como ele faz essas piadas e influencia as pessoas para que tudo seja uma piada. Mas não é uma piada.

Estudante: Ele sempre influencia as pessoas de uma forma discreta e descontraída. Estudante: Ele fala com raiva, mas é de uma forma leve. Porque quando a gente convive numa sociedade onde tem tanto caos, tem tanto pedófilo, estuprador, essas coisas... ele [acaba normalizando e quem passa e ouve acaba concordando com ele]. Por exemplo: a mulher que é assediada na rua e ouve um comentário de um homem, especialmente, virando falando assim: “ah, nesses assediadores a gente teria que meter bala”. A pessoa não se sente exatamente coagida pelo comentário, mas [ele torna mais importante o seu comentário] do que sofrer a atitude de ser assediado. Porque você sabe que pelo menos tem alguém no mundo que repudia esse ato de uma maneira tão severa, então ele sempre fala para as pessoas de uma forma que a gente vai apoiar aquilo, uma forma manipuladora mesmo.

Pesquisador: Nossa! Então ele é popular, manipulador, influenciador, é bem-humorado, tem amigos, gentil...

Estudante: Apoiador de todas as causas sociais que você imaginava...

Estudante: E não faz parte de quase nenhuma!

Estudante: Ele é uma pessoa gente boa demais!

Pesquisador: Eu ia perguntar se nós tínhamos ou um outro exemplo, mas esse me parece um belo exemplo. De um garoto que chamaria os assassinos de heróis.

O diálogo, além de conter leveza e descontração, notória entre os estudantes que buscaram refletir conosco sobre tão grave problema, carrega uma série de questões muito preocupantes e que, infelizmente, perpetuam-se na escola.

O estudante “Eduardo”, que ganha o nome fictício dado pelos estudantes no diálogo, tem um comportamento contraditório. Vimos que ele aparenta ser amigável, influenciador, bem-humorado e gentil. Entretanto, a revelação, de forma abrupta, de comentários extremos banalizando o mal, está transvestida de um senso de “justiça” que, na verdade, entendemos como o “puro suco da violência” – sendo menos coloquial: a barbárie presente em uma fala aparentemente inocente, dita em público, permeada pela *hostilidade social* e, infelizmente, validada pelo círculo de amigos do “Eduardo”.

A preocupação dos estudantes é legítima. Em comparação à Eric e Dylan, “Eduardo” provavelmente não tem a intenção literal de executar o que disse – “prender num lugar e meter bala” – mas, a influência de “Eduardo” polariza ainda mais. É bem peculiar que “Eduardo” tenha um círculo de amigos e que estes amigos o sigam, mesmo quando ele adota uma postura extrema. Afinal, não seria “Eduardo” um representante plástico de influenciadores que cooptam jovens para disseminar e validar na sociedade um pensamento extremista? Provavelmente, os mesmos influenciadores que levaram, de alguma forma, Eric e Dylan a planejarem e executarem o massacre de Columbine?

Acrescentamos à esta análise do diálogo com os estudantes uma pergunta que não aparece diretamente. Perguntamos *por que os assassinos de Columbine são considerados heróis e quais as razões para isso*. Refletimos sobre isso com os estudantes, levando-os a pensar sobre o porquê persiste até hoje, depois de 26 anos, uma real mitologia em torno dos atiradores em escolas que valida e idolatra a barbárie e o caos. Os estudantes encontraram em “Eduardo” e em tantos outros na escola a representação desta realidade: *“Ah os meninos fizeram isso, mas cada ação gera uma atitude, uma reação”*. O heroísmo de Eric e Dylan persiste.

A respeito do efeito provocado pelo massacre de Columbine, consideramos análise dada por Langman (2016, p. 3):

No dia em que atacou a Columbine High School, Eric usava uma camisa que dizia “Seleção Natural”. Eric escrevia e falava frequentemente sobre a sobrevivência dos mais aptos e a seleção natural. Na sua opinião, isto significava eliminar pessoas “inaptas” do planeta. Este desejo era semelhante ao que Hitler e os nazis procuraram fazer. No outono do último ano, Eric escreveu um artigo de pesquisa sobre os nazistas. Um dos temas em que se concentrou foi o objetivo nazista de eliminar pessoas consideradas impróprias para a vida. No seu artigo, Eric escreveu sobre “o programa de eutanásia que levou à morte de aproximadamente 100.000 vidas que ‘não valiam a pena ser vividas’”. Ele também escreveu, “na Alemanha nazista, todas as pessoas com deficiência mental ou ‘deficientes mentais incuráveis’ eram mortas.” Além disso, “a aritmética foi usada para mostrar quão ‘desperdícios’ eram os deficientes mentais e quanto dinheiro poderia ser economizado pela eutanásia.” No diário de Eric vemos estas mesmas ideias: SELEÇÃO NATURAL. Mate todos os retardados, pessoas com problemas cerebrais. . . Nossa! As pessoas gastam milhões de dólares para salvar vidas de retardados, e por quê? Eu não acredito nessa merda do tipo “ah, ele é meu filho!” então, que

se lixe, ele não é normal, mate-o. Tire-o de sua miséria. Ele é apenas uma perda de tempo e dinheiro. (Tradução nossa).⁶

A aproximação de Eric Harris e Dylan Klebold com o ideário nazista também é analisado por Cullen (2019). Além do pressuposto de que o assassinato em massa contribuiria para acelerar a seleção natural e a eliminação das diferenças, a análise dos anuários dos assassinos contemplam registros de planos homicidas, fantasias por assassinatos em série. Referindo-se a Dylan, “[...] todos os seus escritos aludiam a um massacre mais amplo: matar tudo, destruir a raça humana. [...] viria a citar a Solução Final dos nazistas: “Matar todos. Bom, caso ainda não entenderam, eu digo ‘MATAR A HUMANIDADE’” (Cullen, 2019, p. 259).

O contexto de violência e barbárie norte-americanos, retratado por Moore através do fácil acesso a armas e a escalada de uma cultura de medo e violência, são sinais que se perpetuam, inclusive em nosso contexto brasileiro, conforme veremos adiante. Ademais, independentemente da intenção de Moore ao documentar e criticar o poder constituído na época através de seu documentário, temos um produto da Indústria Cultural que não só torna onipresente os estereótipos e se manifesta enquanto diversão para aqueles que consomem. Sendo mais claro: o mesmo sangue e corpos caídos em Columbine chocam apenas parte da humanidade, aos consumidores do discurso de ódio trata-se de um delicioso manjar.

Todavia, a indústria cultural permanece a indústria da diversão. Seu controle sobre os consumidores é mediado pela diversão, e não é por um mero decreto que esta acaba por se destruir, mas pela hostilidade inerente ao princípio da diversão por tudo aquilo que seja mais do que ela própria. Como a absorção de todas as tendências da indústria cultural na carne e no sangue do público se realiza através do processo social inteiro, a sobrevivência do mercado neste ramo atua favoravelmente sobre essas tendências. (Adorno & Horkheimer, 2006, p. 112).

⁶ The day he attacked Columbine High School, Eric wore a shirt that read “Natural Selection.” Eric often wrote and spoke about survival of the fittest and natural selection. In his mind, this meant eliminating “unfit” people from the planet. This desire was similar to what Hitler and the Nazis sought to do. In the fall of his senior year, Eric wrote a research paper on the Nazis. One of the themes he focused on was the Nazi goal of eliminating people who were deemed unfit for life. In his paper, Eric wrote about “the euthanasia program that led to the killing of approximately 100,000 lives that were ‘not worth living.’” He also wrote, “in Nazi Germany, all mentally disabled people or ‘incurable mental defectives’ were killed.” In addition, “Arithmetic was used to show how ‘wasteful’ the mentally challenged were and how much money could be saved by euthanasia.” In Eric’s journal we see these same ideas: NATURAL SELECTION. Kill all retards, people with brain fuck ups . . . Geeewawd! People spend millions of dollars on saving the lives of retards, and why? I don’t buy that shit like “oh, he’s my son, though!” so the fuck what, he ain’t normal, kill him. Put him out of his misery. He is only a waste of time and money.

Nos casos de extrema violência em escolas brasileiras, os agressores, todos do sexo masculino, são movidos por discursos de ódio e comunidades on-line que incentivam estas formas de agir. “A cooptação desses adolescentes, ocorre, principalmente, em interações virtuais, cujas estratégias incluem humor, estética e linguagem violentas, especialmente misóginas, machistas e racistas (...)”. (Brasil, 2023, p. 9).

Para seguirmos em nossa análise, focando daqui por diante nas tragédias em escolas brasileiras e suas possíveis relações com as norte-americanas, estabelecemos um recorte temporal, entre os anos de 2011 até 2023. Utilizamos, nos mecanismos de busca de sites de notícias, os seguintes termos: *bullying*, *violência escolar* e *massacres em escolas*.

Publicada em 07 de abril de 2011, sob o título *Tragédia de Realengo lembra massacres em escolas americanas como Columbine e Virgínia Tech*, no portal Extra, na editoria de *Casos de Polícia*, demonstra, a nosso ver, pressa – talvez por tentar cravar um furo de reportagem – bem como a ausência de reflexão sobre o tamanho da tragédia que havia ocorrido na Escola Tasso da Silveira, no Rio de Janeiro.

Um ex-aluno chamado Wellington Menezes de Oliveira, de 23 anos, invadiu a escola, armado com duas pistolas e começou a disparar contra estudantes. O ataque resultou na morte de 12 estudantes, com idades entre 12 e 15 anos, e deixou diversos outros feridos. Após o ataque, o autor se suicidou no local antes da chegada da polícia.

Espanta-nos a rapidez da matéria publicada, afinal, a tragédia ocorreu no início da manhã e a matéria foi publicada logo após, às 13 horas. Além disso, a matéria procura relembrar duas tragédias em escolas norte-americanas (Columbine e Virgínia Tech) e associá-las ao caso ocorrido no Rio de Janeiro, argumentando que o segundo caso *foi o mais sangrento massacre já acontecido numa unidade escolar do mundo* e que o caso de Columbine *deu início a uma pesada discussão sobre a facilidade de compra de armas* nos Estados Unidos. (Extra, 2011)

Na Universidade Virginia Tech, em Blacksburg, em 16 de abril de 2007, o estudante Seung-Hui Cho realizou dois ataques a tiros. No primeiro ataque, Cho atirou em dois colegas de quarto no dormitório. Pouco tempo depois, enviou um manifesto e imagens perturbadoras para a rede de televisão NBC News. Em seguida, realizou o segundo ataque, que foi ainda mais devastador, atirando indiscriminadamente em salas de aula no prédio Norris Hall. No total, 32 pessoas foram mortas, incluindo o

próprio atirador, e muitas outras ficaram feridas, tornando esse incidente o tiroteio em massa mais mortal da história dos Estados Unidos até aquele momento.

Wellington entrou na escola para supostamente realizar uma palestra. Eric e Dylan traçaram planos e escreviam em seus diários. Cho escreveu um manifesto e enviou para a TV. Todos eles desejavam comunicar algo. No caso brasileiro, a suposta tranquilidade e o senso de comunidade pareceram facilitar a entrada de um ex-aluno de maneira insuspeita. O que notamos nestas experiências é que antes de serem a barbárie em si, foram tentativas de narrar algo para alguém.

Neste ponto do texto, paramos para um respiro e para não nos sufocarmos, como se estivéssemos assistindo a um programa policial de fim de tarde na TV aberta.

Sem retirar a responsabilidade pelos atos criminosos, refletimos sobre a ausência de experiências não violentas desses estudantes. O ambiente escolar pode transformar experiências individualistas e solitárias em experiências para o outro, com o outro e de empatia?

Benjamin (1986a, p. 196) argumenta que a pobreza de experiências “[...] trata-se de uma nova barbárie”. O horror da primeira guerra silenciou a humanidade e ainda persistem os mecanismos de silenciamento da experiência. Na escola, os adultos silenciam as crianças e jovens. Nas redes sociais e nos meios de comunicação viralizam rapidamente e geram engajamento massivo às *fake News*, às trivialidades, à violência.

Sendo que as vivências são solitárias e as experiências são silenciadas de forma sutil e violenta, regredimos. Da forma como Adorno já alertara:

[...] fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora. (2020d, p. 124)

Ficamos apavorados e seguimos nos perguntando se é possível reverter a regressão à barbárie, num esforço de sobrevivência da humanidade, permeada por uma profunda *hostilidade social*. Hostilidade televisionada em tempo real no caso de Columbine, divulgada às pressas no caso do Rio de Janeiro e, como veremos adiante, num esforço de viralizar e gerar engajamento a qualquer custo, os casos mais recentes em escolas brasileiras que tiveram uma escalada absurda nos últimos 4 anos.

Somos pobres em experiências coletivas, pois as narrativas que envolvem uma criticidade e reflexão são sufocadas por narrativas permeadas ora por fatos, ora por *fake News* (sendo esta última mais comum desde a ascensão da extrema direita em todo o mundo e pela falta de regulação da comunicação por meio de redes sociais e aplicativos de comunicação rápida).

Podemos nos arriscar, juntamente com Benjamin (1986a), em dizer que não só somos carentes de experiências que nos colocam em contato com o outro, menos violentas e permeadas pela palavra dita e não “jogada” num aplicativo de mensagens. Somos esmagados por narrativas repletas de fragmentos de realidade, dispersão e caos. Assim, não nos surpreendemos mais, nosso olhar está cansado. Pobres de experiência e cansados de nós mesmos: assim a barbárie e a violência têm terreno fértil para se perpetuarem.

Juntamente com a estudante a seguir, ficamos apavorados com a ausência de experiências coletivas e perpetuação da barbárie:

- [...] aqui na escola não tem aquela questão de serem amigos: **aqui ninguém é amigo de ninguém!** Essa é a grande verdade. Você tem seus conhecidos, você tem seus aliados, mas ninguém é seu amigo realmente. Agora por exemplo: ele é meu “amigo”, daqui dois minutos ele tá falando mal de mim. (grifos nossos)

“Somos pobres de histórias surpreendentes” (Benjamin, 1987, p. 203). Somos pobres de amigos. Faltam experiências surpreendentes e estas só são possíveis com relações de confiança – ao que a amizade parece ser a mais significativa. Entretanto, Wellington, Eric, Dylan e Cho, os assassinos dos casos acima, criaram histórias “surpreendentes” para outros tantos jovens, como “Eduardo”, que baterão palmas cegamente (ou não, pois estarão com um smartphone em mãos), sentindo prazer em destruir a humanidade.

Seria prematuro dizermos que relações de amizade que não sejam objetificadas concorreriam para uma necessária mudança nos ideais destrutivos, antissemitas e preconceituosos, assim como na *hostilidade social*? Adorno nos alerta sobre isso em dois momentos – em *Educação após Auschwitz* e *Estudos sobre a personalidade autoritária*:

Frequentemente pessoas bem-intencionadas e que se opõem a que tudo aconteça de novo citam o conceito de vínculos de compromisso. A ausência de compromissos das pessoas seria responsável pelo que aconteceu. Isto efetivamente tem a ver com a perda da autoridade, uma das condições do pavor sadomasoquista. É plausível para o entendimento humano sadio evocar compromissos que detenham o que é sádico, destrutivo, desagregador, mediante um enfático "não debes". Ainda assim **considero ser uma ilusão imaginar alguma utilidade no apelo a vínculos de compromisso ou até mesmo na exigência de que se reestabeleçam vinculações de compromisso para que o mundo e as pessoas sejam melhores.** (2020d, p. 134, grifos nossos)

Diz-se frequentemente que o melhor meio de se melhorar as relações interculturais seria estabelecer o maior número possível de contatos pessoais entre diferentes grupos. [...] A estereotipia é um dispositivo para se ver as coisas confortavelmente; uma vez que, no entanto, ela se alimenta de fontes inconscientes profundas, as distorções que ocorrem não podem ser corrigidas somente pelo olhar *real*. Em vez disso, a própria experiência é predeterminada pela estereotipia. [...] O otimismo em relação aos efeitos profiláticos de contatos pessoais deve ser descartado. Não se pode "corrigir" a estereotipia pela experiência; **deve-se reconstituir a capacidade de se ter experiências para evitar o crescimento de ideias malignas** no sentido mais clínico e literal possível. (2019, p. 263-264, grifos nossos)

Reflitamos, então, sobre a convergência nos dois excertos de Adorno.

Primeiro sobre sua defesa de que vínculos de compromisso – como a amizade – realizados a partir de imposições externas não são suficientes, senão ilusórios. Somente com um movimento interno, autônomo e reflexivo é que podemos combater o princípio de toda barbárie, de toda hostilidade.

Segundo, que a correção de toda estereotipia, de todo preconceito, passa por este sujeito autônomo, que teve recuperada sua capacidade de se *fazer experiências*. Sem predeterminações. Resta-nos refletir sobre como podemos realizar, na escola que temos, experiências que sejam capazes de modificar nossa forma de viver e resistir aos ideais hostis.

Seguindo nossa análise dos casos brasileiros, em 16 de março de 2019, noticiou-se: *Massacre em escola de Suzano: Padrão de atiradores envolve crise de masculinidade e fetiche por armas, dizem especialistas*. A análise pela mídia do caso ocorrido na Escola Raul Brasil em Suzano, compara-o a ataques terroristas e atentados ocorridos na Nova Zelândia, Estados Unidos e Europa. Além disso, na cobertura desse caso, o leitor é levado a considerar que os casos de extrema violência guardam entre si um padrão: os atiradores desejam resolver as suas frustrações e

sentimentos de alienação social através da relação entre a realização de sua virilidade com a exibição e utilização de armas de fogo.

O padrão em massacres inclui a acumulação de frustração e alienação social, uma crise de masculinidade, busca por armas como símbolo de virilidade, criação de uma autoimagem de "guerreiro" e, frequentemente, o suicídio dos autores após o ato violento. Os perpetradores são geralmente homens jovens, com dificuldade de inserção social, ressentimento em relação à sociedade e acesso a armas. Antes dos ataques, muitas vezes, fazem postagens públicas que antecipam suas ações, buscando reconhecimento.

Um ano após o massacre ocorrido na escola Raul Brasil, em Suzano, a mídia repercutiu o caso recordando o massacre que ceifou dez pessoas, os impactos psicológicos nas vítimas sobreviventes e na comunidade escolar. Porém, apavora-nos e nos incomoda um desdobramento deste evento: “[...] o túmulo de um dos jovens responsáveis pelo massacre volta e meia recebe admiradores que até velas acendem em sua homenagem.” (BBC Brasil, 2020).

O ataque idealizado por Guilherme Tauci Monteiro e executado com ajuda de Luiz Henrique de Castro, planejado para imitar o ocorrido em Columbine, revelou a influência de fóruns on-line presentes na *deep web*, como o *Dogolachan* – um fórum de disseminação de ódio e incitação à crimes, geralmente frequentado por *incels* ou celibatários involuntários, homens que não conseguem fazer sexo e culpam as mulheres e o mundo por isso. O perfil comum nestes fóruns é o de incentivo e manifestações racistas, misóginas, homofóbicas, além do compartilhamento de conteúdo pornográfico, com predileção à pedofilia e incitação ao estupro.

Se pudéssemos pensar a internet como um grande iceberg, a *deep web* estaria logo abaixo da superfície e ela só pode ser acessada de maneira anônima e sem a utilização de mecanismos de busca habituais, uma vez que os sites localizados na *deep web*, em sua maioria, envolvem conteúdos restritos por senha, bancos de dados e informações sigilosas – seja de pessoas físicas ou de empresas.

Apesar da maior parte da *deep web* envolver conteúdos de uso legítimo, há uma parte clandestina envolvendo conteúdo e atividades mais perigosas. A pirataria de conteúdos pagos, fóruns com opiniões políticas radicais e conteúdo perturbador e violento podem ser encontrados na superfície da internet.

[...] Em relação às características comuns dos perpetradores, são do sexo masculino, geralmente brancos, que possuem identificação ou afinidade com ideologias extremistas que promovem discursos discriminatórios, de eliminação do diferente, e contrários à coesão social, especialmente aqueles ligadas ao supremacismo, ao racismo, à misoginia. Abordam a vida e a violência como se fossem um jogo de videogame, onde planejam e vivenciam o ataque como uma experiência lúdica, e promovem a veneração de armas, tanto as brancas quanto as de fogo. Esses jovens têm interesse exacerbado por massacres e genocídios e exaltam ataques violentos em espaços públicos. Além disso, nutrem um sentimento de ressentimento em relação à escola e ao sistema de ensino. (Brasil, 2023, p. 19).

A exaltação da violência, amplamente potencializada em espaços virtuais, combinada com a ausência de controle por parte do Estado Brasileiro – ao menos no período compreendido entre 2018 a 2022, governado majoritariamente por um ideário de extrema direita – da comercialização de armas de fogo, facilitação da posse de armas por civis a partir do argumento da garantia de legítima defesa do cidadão, na verdade são facilitadores da manutenção do estado de barbárie, dos massacres à escolas e implicitamente relacionados à manutenção da cultura de ódio presente nas relações cotidianas.

À cultura de exaltação de massacres e de armas de fogo, acrescentam-se um monitoramento deficiente, por parte do Estado Brasileiro, dos meios de comunicação social, especialmente a *internet*, ambiente propício para a disseminação de ideologias que cultuam a morte ao invés da vida, o ódio ao invés do respeito às diferenças.

O relatório sobre os Ataques às Escolas no Brasil (Brasil, 2023, p. 86-87) elenca oito “esforços imprescindíveis e estruturais” para a redução das violências inúmeras contra as instituições de ensino, sendo a primeira recomendação justamente o monitoramento permanente de plataformas e redes sociais para combate aos comportamentos e discursos de ódio.

O massacre ocorrido na Escola Raul Brasil é um dos tantos *crimes por imitação*, em que os perpetradores – fiéis nos detalhes, técnicas, ritual e cenário - buscam notoriedade e reconhecimento através de assassinatos em massa. Diante do que especialistas chamam de “Efeito Columbine” (Brasil, 2023, p. 22), temos um conjunto de medidas de segurança, policiamento e estratégias de controle que não dialogam com ações educativas para melhoria da convivência escolar ou resolução

de conflitos por um viés pacífico, bem como o crescimento e disseminação dos ideários de violência extremada, numa pretensa glorificação daqueles que a praticam.

Os *crimes por imitação* podem ser compreendidos a partir do conceito de *mimesis*, explorado na filosofia clássica por Platão (2021) e Aristóteles (2000). Os dois pensadores refletem sobre esse conceito buscando compreender a arte desenvolvida pelos poetas arcaicos. O primeiro aborda a *mimesis* como a imitação das coisas e fatos captados pelos sentidos e, por natureza, distante da verdade, do ser verdadeiro. O segundo entende que a *mimesis* compreende ainda uma capacidade criadora, elevando a ação de imitação como resultado do desejo humano de *catarse*: externalizar suas emoções e sentimentos na obra realizada.

Refletindo sobre os perpetradores dos massacres ora apresentados, os criminosos desejavam, através do assassinato em massa, perpetuar uma experiência bárbara realizada anteriormente, divinizando de maneira equivocada os predecessores. Além disso, os criminosos sentiam um enorme prazer no planejamento e no desfecho de sua obra. Temos a morte como *catarse*: o ódio pelo mundo materializado no massacre.

Benjamin nos ajuda a refletir sobre o contexto de violência e o papel do Estado, a partir de seu ensaio: *Para a crítica da violência*. De acordo com o autor, “[...] a instauração do direito é instauração do poder e, enquanto tal, um ato de manifestação imediata de violência” (2013, p. 148). Entretanto, a violência do Estado de direito, que é validada por um conjunto de regras estabelecidas, *democraticamente*, a partir do diálogo enquanto “compreensão mútua” (2013, p. 139) poderiam, num primeiro momento, contribuir para modificar o estado de violência extrema e exaltação de massacres?

Caímos novamente no alerta de Adorno (2020d, p. 134, op. cit.) de que o mero reestabelecimento dos vínculos para a melhoria do mundo através de imposições exteriores é algo ilusório. Benjamin argumenta que a violência contra a vida e a humanidade do outro é enfrentada por uma violência como puro meio, por ele nomeada de “violência divina” (2013, p. 152).

A violência divina escapa de um pressuposto coercitivo. Voltando-nos aos massacres, permeados pelo desejo de matar, diante de uma narrativa de imposição de ideais míticos – *olho por olho, dente por dente; cada ação gera uma atitude, uma reação; minorias devem se submeter à maioria; bandido bom é bandido morto; somos uma raça escolhida e as demais devem morrer*; entre outros – pode-se inferir um outro

ideal, que faria mais sentido, especialmente para um sujeito autônomo e reflexivo ao considerar a humanidade do outro: *não matar*.

A aproximação de Benjamin a um ideal amplamente recomendado dentro da tradição judaico-cristã é muito significativa, pois se trata, por um lado, de uma resposta sutil ao horror de Auschwitz e a um dos elementos que o provocou – o mito da superioridade alemã. Por outro, trata-se de uma reflexão sobre a forma com que enfrentamos a hostilidade. *Como o educador pode se ocupar de uma tarefa tão revolucionária: enfrentar, sem derramar uma gota de sangue, a violência instaurada de forma estrutural, em boa medida até mesmo referendada pelo Estado?*

Assim, a violência divina, que se aproxima de uma violência revolucionária está, de maneira pura e genuína, no poder educativo: “[...] o poder que se exerce na educação, que em sua forma plena está fora da alçada do direito, é uma de suas formas manifestas” (Benjamin, 2013, p. 152). Trata-se de uma responsabilidade intrínseca ao ser humano, para além de um mandamento coercitivo, a defesa da vida e da humanidade e o educador representa, nesse sentido, uma práxis educativa contra a violência sob todas as suas formas.

Assim, a *hostilidade social* e os desdobramentos mais graves seriam evitados, por um lado, com ações por parte do Estado, garantindo sobretudo o direito à educação e à vida. Como vivemos uma ausência do Estado em diversas instâncias, além da preponderância de discursos de ódio e a disseminação da violência cotidianamente, espaços de resistência contra a violência são necessários - como o que acreditamos e experimentamos com os estudantes em nossa pesquisa: a não-violência como condição, a gentileza contra a hostilidade, a filosofia e o filosofar contra o ódio.

Durante o ano de 2023, ocorreram 15 ataques de violência extrema a escolas, corroborando com o dado ora citado: no período pós-pandemia, tivemos aumento de 60% desses episódios (Brasil, 2023). A persistência dessa realidade, para além dos desdobramentos já analisados nas páginas anteriores, motivou estudantes e professores a seguirem refletindo sobre o quanto, na realidade pós-pandemia, fez-se presente a violência e o *bullying* no cotidiano escolar.

Como forma de contextualizar os casos de violência em escolas, no ano de 2023 – ano em que realizamos boa parte das reflexões com os estudantes e com os

professores – apresentamos para eles uma série de notícias⁷ publicadas na mídia e alguns dados sobre o aumento significativo do extremismo e dos ataques a escolas, buscando levá-los a pensar no contexto que os acomete, nas relações diárias entre os estudantes e os professores que foram alvo da nossa pesquisa.

Focando, agora, nos ataques extremos em escolas paulistas em 2023 – especialmente o da Escola Estadual Thomazia Montoro, em que a professora Elisabeth Terneiro foi esfaqueada por um estudante de 13 anos, bem como o caso da Escola Estadual Sapopemba, em que um adolescente de 16 anos atirou e feriu duas estudantes e matou uma terceira - a mídia, na época, enfocou em discutir sobre problemas estruturais e a insuficiência de apoio psicológico nas escolas, agravados por *bullying* e discriminação sofridos por estudantes. O governo paulista tem prometido medidas de apoio, mas as escolas continuam enfrentando desafios relacionados à segurança e ao ambiente educacional.

Além desses aspectos destacados, refletimos sobre o aumento de casos de violência extrema em escolas, amparados pelo infográfico a seguir e pelos dados do relatório *Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental*⁸ (Brasil, 2023, p. 45-46).

⁷ Nos referimos às seguintes notícias: *Brasil teve ao menos 16 ataques em escolas nos últimos 20 anos*; *Professora de 71 anos morre após ser esfaqueada por aluno em escola de SP* (portal CNN Brasil, 27 de março de 2023); *Brasil teve 5 ataques com mortes em escolas em 2022 e 2023* (portal Poder 360, 05 de abril de 2023); *Professora é agredida por mãe de aluno em escola estadual em SP* (portal CNN Brasil, 20 de outubro de 2023); *Aulas vagas, rotina de brigas e falta de psicólogos: pais e alunos falam sobre escola em que adolescente foi morta por aluno armado*; *Ataque a tiros em escola estadual na Zona Leste deixa uma estudante morta e outras duas feridas; adolescente foi detido* (portal G1, 23 de outubro de 2023); *Família do atirador que matou uma estudante já tinha feito boletim de ocorrência por causa de bullying* (análise do Jornal da CBN, 23 de outubro de 2023); *Ataques em escolas não podem ser vistos apenas como caso de polícia* (portal O Antagonista, 24 de outubro de 2023).

⁸ A título de comparação com o infográfico do portal Poder 360, o relatório aponta 36 casos de violência extrema em escolas brasileiras, resultando em 49 mortos e 115 feridos, no recorte temporal 2002 a 2023. Do total de casos, 17 deles foram deflagrados com a utilização de armas de fogo.



Imagem 1 – Levantamento elaborado pelo portal Poder 360 (2023) sobre ataques a escolas brasileiras.

A manutenção do estado de violência nas escolas estaduais paulistas não se dá apenas pelos casos de ataques extremos, mas também pelo constante clima de tensão entre os pais dos estudantes e os professores⁹, problemas estruturais, faltas de atividades durante aulas vagas, episódios frequentes de brigas e insuficiência de apoio psicológico.

Diante do segundo ataque em escolas, registrado no ano de 2023 – na Escola Estadual Sapopemba – o governo paulista, além de lamentar o incidente, segue prometendo apoio psicológico aos alunos, aos profissionais da educação e aos familiares. Pais e estudantes afirmam que nunca viram a presença de psicólogos na escola, apesar da declaração do secretário da educação Renato Feder sobre 15 atendimentos psicológicos recentes. Além disso, há relatos de que o adolescente autor dos tiros havia indicado a intenção do ataque na semana anterior.

A família do atirador da Escola Sapopemba havia registrado um boletim de ocorrência em abril do mesmo ano devido a agressões e *bullying* que ele sofria na escola. O adolescente, que era alvo de zombarias nas redes sociais e sofria discriminação por sua orientação sexual, estava sendo vítima de *bullying* há mais de dois anos, de acordo com sua defesa.

⁹ Não se trata de dado a ser analisado profundamente no estudo, entretanto, segundo o levantamento divulgado pelo portal CBN Brasil (2023), a violência contra professores cresceu 20% em relação ao ano anterior (2022). Seis a cada dez professores teme pela própria integridade física dentro do ambiente escolar.

O governo paulista reconheceu falhas e expressou a necessidade de uma reflexão sobre as práticas adotadas desde o incidente anterior, de março de 2023, na Escola Thomazia Montoro, de acordo com o artigo do portal *O Antagonista*. O texto sugere que o Brasil pode aprender com os Estados Unidos, que têm experiência no enfrentamento desse problema e contam com centros de estudo e pesquisas dedicados ao tema em importantes universidades.

A análise enfatiza a importância de reconhecer os sinais de alerta emitidos por jovens que estão à beira de cometer atos violentos. Sugere a necessidade de treinar funcionários, professores, pais e alunos para identificar sinais a tempo de acionar protocolos de prevenção. O relato do caso em Sapopemba é usado como exemplo, onde o agressor tinha um histórico de conflitos na escola, havia sofrido *bullying*, registrado boletins de ocorrência e até mesmo anunciado suas intenções duas semanas antes do ataque.

A conclusão do artigo destaca que abordar as mortes em escolas apenas como casos de polícia não é suficiente, e que é necessário compreender o problema nas escolas, treinar as pessoas envolvidas e agir com base em dados e pesquisas sobre o ambiente escolar. O texto também critica a eficácia apenas de medidas policiais tradicionais, propondo a adoção de *school resource officers* (policiais especialmente treinados para atuar em escolas), ressaltando a importância do desenvolvimento de laços de confiança com os alunos.

Entre os pontos apresentados pelo autor, chama-nos muito a atenção esta citação:

Se políticos como Tarcísio de Freitas querem mesmo impedir que casos como esse continuem se multiplicando, precisam, antes de mais nada, fazer uma admissão difícil: a de que muitas **escolas brasileiras se tornaram ambientes para onde a raiva de jovens de um certo perfil psicológico e social tende a ser direcionada**, com horríveis consequências. Levar a sério pesquisas como a do Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar, o **Conviva SP**, mapear pontos críticos e agir com base nos dados é fundamental. (O Antagonista, 2023).

Dado o contexto brasileiro, é preciso reconhecer que a violência não se limita a instituições de ensino: temos em curso uma guerra social que inclui agressões a pessoas em situação de rua, cultura de estupro, assassinatos, incidentes em escolas. No mundo real, a violência se apresenta intimamente ligada ao aumento do

extremismo no país, sendo as escolas, professores e alunos, vítimas do discurso de ódio e mentiras que se espalham rapidamente, especialmente *on-line*.

Enquanto fatores internos nas escolas, como o *bullying* e outras formas de violência, podem criar condições para a ocorrência de ataques escolares, os fatores externos desempenham um papel significativo na expansão desses incidentes. Isso inclui o crescimento de grupos extremistas, intimidação contra as instituições educacionais e seus profissionais, bem como a promoção de uma cultura armamentista e de glorificação da violência como forma de justiça. Esses elementos externos contribuem consideravelmente para a escalada dos ataques às escolas. (Brasil, 2023, p. 58)

Reiteramos os dados já apresentados até aqui e amparados, sejam pelas análises jornalísticas, seja pelo relatório de Ataques às Escolas (Brasil, 2023), preparado pelo governo de transição federal (2022-2023), bem como o relatório *Ataques de violência extrema em escolas do Brasil: causas e caminhos* (Vinha et al, 2023)¹⁰, que não só auxilia na análise e aprofundamento da problemática, mas na difícil admissão de que não apenas a violência escolar precisa ser enfrentada, mas toda a estrutura que perpetua a barbárie, consolidando a construção de personalidades danificadas e manipuladas por um ideário em que a agressividade e o autoritarismo são validados.

Como uma relação mais igualitária em referência a seus pais não foi desenvolvida, os altos pontuadores tendem também a manter uma dependência infantil relativamente a seus pais, querendo ser cuidados como crianças, mantendo relações objetificadas, exploratórias e manipuladoras em suas interações sociais. É como se a orientação valorativa capitalista em direção à “obtenção de coisas” transferisse as relações de trocas mercantis para a esfera das relações pessoais, como se as propriedades fossem uma extensão libidinal de si mesmos. É por isso que “o alto pontuador típico permanece dependente da bênção dada pela autoridade externa. Isso leva à acessibilidade a ser manipulado por forças sociais, principalmente por aqueles que incentivam a agressão. (Adorno, 2019, p. 55, grifos nossos).

¹⁰ O artigo do portal O Antagonista (2023) faz referência ao relatório acima citado (Vinha et al, 2023) e pode induzir o leitor ao erro, ao afirmar que as escolas brasileiras se tornaram ambiente para que a raiva seja descarregada, desconsiderando que a construção da personalidade dos tidos **jovens de um certo tipo psicológico e social** não depende apenas da educação formal oferecida pela escola, mas de todo um contexto social, político e cultural. Acessando o relatório através do artigo de opinião, encontramos as já discutidas características dos jovens que praticam atos extremos contra escolas, a saber: sexo masculino, brancos em sua maioria, com relações sociais restritas, gosto pela violência e culto à armas de fogo, gosto por valores e concepções opressoras (racismo, misoginia e nazismo), busca por notoriedade, interações com comunidades virtuais mórbidas e consumo de conteúdo violento, inspiração e admiração por autores de ataques anteriores.

A manutenção da violência escolar e seus fatais desdobramentos parece ser – e merece ser – amplamente estudada e refletida a partir de seus pressupostos reais: não se trata de fatos isolados e não são apenas incidentes: pertencem a um estado de coisas em que são referendadas, nas próprias relações sociais, o autoritarismo, o medo e a objetificação do outro como modo de vida. O percurso capitalista de objetificação de tudo e de todos repousa na sanha humana de poder a qualquer custo. Não temos medo de errar – e seguiremos nessa reflexão – de que cada adolescente e jovem envolvido nesses casos perdeu não só o sentido de vida e perspectiva de futuro (Vinha *et al*, 2023), mas servem ao estado de manutenção do ódio ao outro como estratégia para combater “os direitos humanos, as instituições do Estado Democrático de Direito” (Brasil, 2023, p. 57), sendo as escolas públicas o elo mais fraco em todo este processo.

Seguindo nossa análise, voltemos ao nosso campo do estudo. Fizemos as seguintes perguntas aos professores: (1) *O quanto as notícias sobre o cotidiano escolar tem a ver com uma “cultura de violência”?* (2) *Dialogue no seu grupo sobre uma experiência docente com a violência escolar para posterior socialização.*

Ademais, colocamos como pano de fundo para as duas perguntas a fala de Adorno em conferência no ano de 1968 (2020c, p. 169): “[...] desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia”. Chamou-nos muito a atenção a reflexão de um dos professores, primeiro estabelecida por uma pergunta e depois por um incômodo a partir da fala de Adorno:

- “Me ocorreu uma pergunta aqui: O bullying ele leva à barbárie ou a barbárie leva ao bullying?
 - O que me marcou nessas questões foi ver que em 1968 nessa conferência já se via que é urgente desbarbarizar... e ainda continua sendo urgente. Quase meio século e a gente ainda não conseguiu resolver esse problema. A barbárie ainda permeia... e aí a gente volta naquela questão: essa barbárie é produzida dentro da escola... [outro professor se manifesta dizendo: de jeito nenhum!] ... será que somos nós que estamos produzindo essa barbárie ou essa barbárie é algo que está chegando até a gente e a gente não está conseguindo resolver? Algo que me deixou incomodado foi isso: em uma conferência de 1968 isso já era urgente e ainda continua urgente. Por que ainda é urgente?”

A pergunta levantada pelo professor nos mobilizou – e ainda mobiliza. Apresentamos, como resposta provisória – afinal, convidamos todos os professores a fazerem a experiência de levar esta pergunta consigo – que o movimento se dá a partir das condições que deram surgimento à barbárie e que o *bullying* é resultado da

regressão e de estruturas que coisificam, etiquetam e pulverizam a vida e a sua humanidade. Destruição. Morte.

Parte dos professores concordou com essa perspectiva, uma vez que pequenas ações do cotidiano da escola também podem desencadear toda sorte de preconceitos. Nesse sentido, o *bullying*, *aparentemente inofensivo e minimizado em sua gravidade, é o princípio do que conceituamos enquanto hostilidade social*: a barbárie materializada através das ações hostis dentro da escola, especialmente, perpetuando-se e mantendo suas vítimas presas a toda sorte de violências, com a sensação de que serão destruídas a qualquer instante.

Ademais, refletimos nessa ocasião sobre o quanto a escola é uma instância fundamental na sociedade para resistir contra a barbárie, lembrando, sobretudo, da fala de Hannah Arendt (1990, p. 223): “[...] a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo”. Analisando essa ideia, incentivamos os professores a refletirem que *a escola é esse espaço que estamos ocupando e que tem a ver com o sonho de um mundo melhor para aqueles que ainda vão nascer*. Assim, cada ação dentro da escola - sendo uma relação de cuidado, amorosa, não-violenta, pequenos gestos – não pode ajudar a inverter essa lógica de barbárie e violência?

Refletindo sobre o cotidiano de violência com os professores, assim como convidando-os a pensarem se estamos num processo de contínua regressão à barbárie, encontramos ainda sedimentada a ideia de que, em outras épocas, não existia a violência que temos agora – de que os estudantes não têm respeito com ninguém, nem com professor e nem com colegas. *“Uma ‘liberdade’ que vai sendo dada ao estudante.”*

Opinião distinta dada por outra professora, contrasta com a ideia de que a violência só está dada nos últimos tempos: *“Isso não é dentro da escola, eu acho que eles trazem de fora. Você vê os alunos mais educados... Você tem que aprender o respeito. Quando você conhece a família, o que a família prega, o que a família é... eu acho que eles trazem de fora e o reflexo é aqui dentro.”*

A reflexão pautada na questão do *respeito* permeou não só estas respostas, mas ecoa na escola em outros momentos, especialmente em situações limítrofes em que alguns estudantes reproduzem a violência na sala de aula contra professores e colegas, em situações nas quais a liberdade supera os limites necessários para que a ação pedagógica em sala de aula seja possível. Porém, é importante destacar que

outros professores refletiram sobre o quanto a escola é um espelho das relações sociais – violentas ou não-violentas – implicando na complexidade de enfrentar essa realidade.

Destacamos a seguir outras respostas dos professores sobre a questão da cultura de violência disseminada pelas mídias.

- *“As notícias de certa maneira aumentam mais o poder dos alunos acharem que podem revidar com violência”.*
- *“As notícias expõem à sociedade fatos relacionados às barbáries cotidianas praticadas e vivenciadas por grupos sociais ligados ao ambiente escolar, no qual há vítimas que, devido à vulnerabilidade, são mortas ou expostas a diferentes tipos de violência”.*
- *“As notícias sobre violência servem apenas como combustível ao pânico e insegurança emocional, além de propagar a violência e incentivar que outros tenham o mesmo instinto [violento]”.*
- *“As notícias contaminam o ambiente escolar e fomentam a cultura da violência, caso não se desenvolvam ações que possam atenuar os ânimos e converter o debate em ações construtivas”.*
- *“A divulgação de notícias de violência, em especial, nas escolas, pode influenciar e incentivar pessoas que tem dificuldade de manejar as emoções em suas atitudes violentas. Por ser algo que já pulsa dentro daquele ser”.*
- *“As notícias, principalmente as divulgadas na imprensa, servem como palco para os agressores, que se vêm noticiados por suas ações violentas e catastróficas, se sentindo premiados.”*

A percepção de que a barbárie se faz presente é validada pelas respostas acima, uma vez que é notado o impacto da violência no ambiente escolar, assim como a preocupação de como as notícias serão assimiladas pelos estudantes, do ponto de vista psicológico-emocional e do ponto de vista em gerar novas atitudes agressivas. Vale ressaltar que antes, ou mesmo depois, dos ataques às escolas paulistas em 2023, ocorreram inúmeras ameaças de novos massacres, amedrontando professores e estudantes. Mesmo constatada a disseminação de *fake News* a partir de um fato amplamente divulgado, a percepção de violência, o medo de se expor, o pânico e insegurança emocional impediram muitos estudantes de seguirem, temporariamente, suas atividades habituais na escola.

Outro aspecto levantado é a persistência das violências contra grupos vulnerabilizados. Com a divulgação massiva dos massacres, esses grupos ficam ainda mais vulneráveis. Nesse sentido, é importante nos perguntarmos de que

maneira a escola pode lidar com os estudantes mais vulneráveis, receptores diretos da *hostilidade social* e que, muitas vezes, não encontram na escola o suporte necessário para conseguirem enfrentar essa difícil realidade.

Assim, para além da questão do *respeito* ora levantada, entendemos que alguns professores ainda necessitam de um olhar mais atento para aqueles estudantes que estão em situações mais vulneráveis – sejam vítimas ou os agressores.

Quanto às experiências docentes com a violência escolar, identificamos as seguintes reflexões dos professores:

- “Agressão física por motivo banal”.
- “Aluno já maior de idade que agrediu verbalmente professores”.
- “Uso de autoritarismo”.
- “Violência psicológica, onde o professor se depara em sala de aula analisando como agir em uma situação de ataque, planejando uma rota de fuga. Ou este mesmo profissional preocupado com seu filho em outra escola e orientando-o sobre como agir nessa situação”.
- “Em reunião com um grupo de alunos para explicar sobre “o que é um clube juvenil”, a professora estava explicando e um estudante pediu para que ela parasse de falar, pois estava cansado de ouvir a voz dela, deixando a sala e a professora impactados, pois a fala foi ríspida e autoritária”.
- “Ações de falta de respeito cotidianas normalizam a violência verbal. É tão desgastante lidar com ela, que ela passa a ser tratada com normalidade”.

Professores e estudantes estão desgastados e sujeitos à banalidade do mal e, por consequência, à banalização da violência, sobretudo ao autoritarismo presente nas relações. Poderíamos nos ater ao tom pessimista e, daqui por diante, seguir desesperançados por uma mudança nesta problemática. Pensar que a barbárie tomou conta e que o *bullying* permeia, inexoravelmente, as relações entre professores e estudantes, como uma mentira convertida em verdade, desumanizante e destruidora. Contudo, voltemos a pensar nas possibilidades de desbarbarizar e sua urgência – que iniciou este debate com os professores e nos impulsionou a proposição conceitual da *hostilidade social*.

Indicaremos, por fim, uma possível resposta dada por um grupo de professores sobre a necessidade urgente de desbarbarizar e, em seguida, um diálogo a respeito dos desdobramentos da barbárie.

- “São elementos centrais nesse processo de desbarbarizar: comunicação inclusiva, empatia entre os pares, educação com o próximo, autoestima, gentileza com os companheiros”.

- [professor 1] “Eu estava compartilhando com os colegas é que quando a gente fala de barbárie, me lembro de banalidade. Quando Hannah Arendt vai para o julgamento de Eichmann, aquele que foi responsável pela prisão de muitos, ela esperava - inclusive a própria prisão dela, né? - ela esperava encontrar um ser monstruoso que exalasse raiva, ela esperava encontrar um ser que fosse aparentemente uma pessoa má. E para surpresa dela, ela não vê uma pessoa com essas características. Ela vê um cidadão de bem. Ela tem um pai de família amoroso, um cristão praticante... A pessoa responsável pela morte de tantas pessoas não tinha essa característica que ela imaginava que teria e é por isso que ela desenvolve o conceito de banalidade do mal”.

- [professor 2] “Ele estava apenas cumprindo ordens”.

- [professor 1] “Porque, segundo ele, ele não era alguém ruim, ele estava apenas cumprindo ordens e isso me faz pensar no bullying. **Muitas vezes, quando a gente fala de bullying parece que ninguém faz! Como o racismo, parece que ninguém é responsável por ele, e a gente vê gente morrendo vítima deste preconceito o tempo todo.** Então eu sempre retomo: são cidadãos de bem que não parecem - talvez porque não percebam, talvez porque não assumem, porque não se dão conta que são essas as pessoas que estão cometendo crimes, fazendo alguém ser vitimado por ser diferente”.

- [professor 3] “Eu li tantas estatísticas. Nossa... a cada 40 segundos tem uma tentativa de suicídio - que pode se consolar online - mas a cada 40 segundos tem uma tentativa alguém que atenta pela sua própria vida”.

Estamos num mundo administrado por uma estrutura que perpetua a barbárie, e, como bem lembrou o professor 1, permeado pela banalidade do mal. Refletindo sobre o caso de Eichmann, um cidadão de bem, imperceptível aos olhos de muitos, um *cidadão de bem*, configurado como está e etiquetado, ajustado para perpetuar o mal, os preconceitos. É importante pensar que a *hostilidade social*, o mal e sua banalidade passam despercebidos para a maior parte de nossos estudantes e professores, inclusive.

Até aqui, olhamos e falamos muitas vezes sobre a morte. Lembramos, por isso, da passagem de Nietzsche (2003, p. 79): “Quem combate monstruosidades deve cuidar para que não se torne um monstro. E se você olhar longamente para um abismo, o abismo também olha para dentro de você.”¹¹

¹¹ Aforismo n. 146 – *Além do bem e do mal*.

O olhar de estudantes e professores, permeados pela experiência e pela filosofia será capaz de gerar a necessária mudança? Para onde estamos olhando? Se estamos olhando para a morte e nos conduzirmos para um impulso vital, pensamos estar a caminho.

2.2 – *Bullying*: um multi-olhar para um fenômeno sistemático

Após as reflexões tecidas no tópico anterior, que apresentou os desdobramentos do *bullying* na escola – amparados pelos dados de relatórios, notícias sobre massacres em escolas e, sobretudo, pelas reflexões e diálogos realizados com estudantes e professores – apresentaremos, neste segundo tópico, as contribuições de pesquisadores sobre a problemática, priorizando estudos que se situam no recorte teórico da Teoria Crítica da Sociedade, para embasar nosso multi-olhar sobre o *bullying* enquanto fenômeno sistemático.¹²

Freitas (2022), refletindo sobre o preconceito, argumenta que uma sociedade administrada é permeada pelas marcas da opressão, onde “[...] prevalecem atitudes de cunho discriminatório, excludente, cuja eliminação do outro é naturalizada e banalizada perante a atribuição de características e comportamentos tidos como desviantes, verificam-se que as condições que ocasionam as exclusões são múltiplas.” (Freitas, 2022, p. 73).

Com frequência, são atribuídas aos indivíduos marcas que os colocam em situações de vulnerabilidade, como ser mulher, indígena, negro, homossexual, ou residir em regiões periféricas, entre outras possibilidades e circunstâncias similares.

É na violência, por mais que ela se esconda sob os véus da legalidade, que repousa afinal a hierarquia social. [...] o amor ao próximo dissimulou sempre o ódio proibido e obsessivo pelo objeto que não cessava de evocar a inutilidade desse esforço: a mulher. [...] A explicação do ódio contra a mulher, enquanto criatura mais fraca em termos de poder físico e espiritual e marcada na testa pelo estigma da dominação, é a mesma do ódio aos judeus. (Adorno & Horkheimer, 2006, p. 91-93).

¹² No Anexo II deste estudo, na página 91 disponibilizamos o levantamento de todos os trabalhos acadêmicos – teses e dissertações – produzidos nos últimos anos sobre a problemática. Realizamos levantamento de dados nas bases BDTD e CAPES, contendo dissertações e teses que se aproximam de nosso estudo. Identificamos 32 trabalhos que se situam entre os anos de 2007 a 2022, que exploram as palavras-chave *bullying* e *preconceito*.

A violência, com ares de legalidade, evocada sobre os sujeitos que não são conformes à hierarquia social, é permeada pelo ódio, pela hostilidade. Quanto mais ódio puder ser fomentado, melhor. Estamos, ainda, numa estrutura social absolutamente machista – uma vez que Adorno e Horkheimer analisam os estigmas impostos às mulheres. Seria prolixo de nossa parte, talvez, refletir sobre o que acomete os mais poderosos, ao Estado e aos centros de poder autoritário esse ódio pela mulher: porque para alguns homens a tarefa de tratar a mulher com gentileza e humanidade se assemelha a um esforço sobre-humano?

Além disso, ao pensarmos que muitos homens são submetidos a relações agressivas e hostis na infância e, por força de todo um contexto que estimula o ódio e a hostilidade, temos a perpetuação desses sentimentos ao longo de sua vida. Adorno (2019) pondera que, nesta situação em que este homem nunca poderá admitir sua fraqueza, as mulheres serão classificadas por ele como: más, fracas e objetos sexuais ou boas e maternais. O homem que objetifica, classifica e faz uso das mulheres de acordo com seus impulsos autoritários é hostil: para ele, a autocrítica e o afeto são impossíveis. Esse mesmo sujeito – a exemplo dos agressores e perpetradores dos massacres – pode projetar, para se livrar desse sentimento falso de fraqueza, todo o seu ódio contra a humanidade. Na verdade, o ódio é contra ele mesmo.

Fuchs (2021), buscando ampliar a questão do preconceito perpetuado contra minorias, explora como os estudantes bolivianos, potenciais vítimas de xenofobia¹³, têm enfrentado a exclusão e os desafios inerentes à vivência em uma cultura distinta. Aqui, o conceito de *bullying* se dá enquanto prática violenta individual/coletiva e com o objetivo de destruir o outro, englobando a cultura construída pela sociedade como mediação, ora para a manutenção da realidade do preconceito, ora como perspectiva que dá ao indivíduo condições de vazão das pulsões que permitem ao indivíduo se diferenciar e associar.

Entre a reprodução da própria vida sob o monopólio da cultura de massa e o trabalho objetivo e responsável reina um hiato insuperável. Sua língua foi desapropriada, e minada a dimensão histórica da qual seu conhecimento retirava forças. O isolamento torna-se tanto pior quanto mais se formam grupos fixos e politicamente controlados,

¹³ Aversão à pessoas ou coisas estrangeiras, sendo o xenófobo aquele que repele tudo que é estrangeiro, estranho, diferente ao local em que está acomodado ou acostumado. (Cf. Borba, 2011, p. 1448).

desconfiados em relação aos seus integrantes e hostis àqueles rotulados como outros. (Adorno, 2008, p. 29)¹⁴.

Nesse sentido, o preconceito se destaca como uma atitude que pode variar em sua observabilidade e que está intrinsecamente vinculado a fatores raciais, culturais, religiosos, sexuais, sociais e linguísticos. Assim, a multiplicidade de manifestações do preconceito – racismo, homofobia, machismo, xenofobia e intolerância religiosa – muitas vezes se configura, de forma tangível, na discriminação, além de se manifestar por meio de práticas como segregação ou marginalização.

No *bullying* a prevalência do impulso agressivo leva à objetificação do outro pela submissão deste às suas próprias vontades, ele se expressa por formas de dominação sistemática de ordem verbal, física, moral, sexual, social e/ou psicológica. Em razão da não delimitação do objeto alvo, os indivíduos que sofrem algum tipo de preconceito também podem se tornar alvos do *bullying*, porém, não apenas os alvos de preconceito são visados pelo agressor que comete *bullying* visto que quaisquer outros indivíduos são possíveis alvos desta disposição e pendor à agressividade. (Fuchs, 2021, p. 66-67)

A presença de uma agressividade permeada pelo autoritarismo, validado pela ideia de que o estrangeiro é diferente e sua cultura não é “bem-vinda”, denota não só o *bullying* e a presença incômoda da *hostilidade social*, mas uma perspectiva amplamente validada pelo preconceito às minorias, disseminado por um sentimento de supremacia da cultura de um país em sobreposição às formas possíveis de vida a partir de outra cultura.

A escola, escopo de nossa pesquisa, tem recebido estudantes estrangeiros, imigrantes ou filhos de imigrantes, que vieram ao Brasil em busca de oportunidades – no ano de 2023 recebemos um estudante com ascendência angolana e duas estudantes nascidas na Venezuela.

Com relação às estudantes venezuelanas, identificamos a manifestação irracional dos demais estudantes de sua turma do preconceito pela origem, especialmente o preconceito pela forma de pronúncia do português com traços do espanhol e o preconceito com a própria Venezuela, disseminado no nosso país por lideranças de extrema-direita, em crítica ao regime político “comunista” e na falsa ideia de que este país é pobre e necessita do Brasil para sua sobrevivência.

¹⁴ *Minima Moralia*, Aforismo n. 13.

A iniciativa da estudante venezuelana chamou ainda mais nossa atenção. Incomodada com as práticas etnocêntricas dos seus colegas, procurou-nos para realizar alguma forma de esclarecer ou contar aos seus colegas sobre o que ela chamou de “As coisas boas e as maravilhas da Venezuela”. Apoiamos e acompanhamos a sua tentativa de diálogo sobre a questão com as outras pessoas.

O mais bonito e benéfico foi que a própria estudante não buscou realizar a mesma agressividade, numa exaltação da Venezuela, criticando, de maneira sutil, a hostilidade daqueles que consideram o etnocentrismo válido. Simplesmente mostrou o que é uma posição aberta em contraponto a uma fechada, preconceituosa e estereotipada.

Sabemos que o etnocentrismo se configura como uma agressão autoritária e irracional, mas o caminho da estudante venezuelana não foi o da imposição de ideias. Ademais, com o intuito de ampliar e buscar apoio e proteção mais duradouros na sua convivência em sala de aula, a estudante fez questão de que todos os seus professores participassem do momento de apresentação sobre a cultura venezuelana.

A tarefa de refletir sobre a *hostilidade social* perpassa, como vimos até aqui, pela identificação das marcas sutis impressas nos considerados mais vulneráveis e sobre as minorias, bem como as possíveis origens do preconceito e do ódio exacerbado contra o outro e o que ele é e, de maneira ainda mais bárbara, contra a humanidade do outro.

Considerando uma reflexão sobre o *bullying* a partir da perspectiva dos estudantes, Lima (2021, p. 42) infere que este estudo “[...] necessita de uma análise rigorosa que articule indivíduo, escola e sociedade, uma vez que a compreensão de apenas um dos aspectos pode resultar em uma análise equivocada e incompleta.”

Ao ouvir estudantes de uma turma do 7º ano do ensino fundamental, Lima identificou que os sujeitos entendem que o preconceito é uma motivação do *bullying*, pois o agressor comete atos violentos contra alunos que apresentam características de grupos marginalizados, sendo o preconceito o motor de sua fúria. Assim, o *bullying* só é possível a partir da construção, no curso do processo civilizatório, das inúmeras discriminações, marginalizações e características impostas à determinados grupos.

Embora haja relação entre *bullying* e preconceito, é importante lembrar que são manifestações de violências diferentes, de forma que a não diferenciação entre as violências prejudica a reflexão sobre possíveis

ações de combate e prevenção à violência específica [...]. (Lima, 2021, p. 91, grifos nossos).

A prevenção à violência específica – o *bullying* – dá-se a partir do apontamento das contradições da sociedade administrada, para que ocorra uma reflexão sobre os diferentes elementos que constituem a produção e reprodução dessa violência, não só na escola, mas em diversos âmbitos da vida social. Somente a reflexão sobre as contradições inerentes à violência, suas causas e motivações podem ajudar os educadores a ponderar possíveis ações de prevenção e enfrentamento destas expressões da barbárie.

Nesse sentido, e ponderando nossa reflexão a partir de Adorno (2020c, p. 180), lembramo-nos da importância de resistir à barbárie – tendência persistente e crescente nas relações indivíduo-sociedade – e sobre a urgente necessidade de não aceitar a violência e a humilhação entre os seres humanos como algo natural:

Com a educação contra a barbárie no fundo não pretendo nada além de que o último adolescente do campo se envergonhe quando, por exemplo, agride um colega com rudeza ou se comporta de um modo brutal com uma moça; quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física.

Ao relacionar as dimensões do *bullying* e do preconceito contra homossexuais, Silva (2020), tensionando estes conceitos, propõe que o *bullying* é uma forma de discriminação que pode – ou não – estar ligada ao preconceito, e sua justificativa para a perseguição é menos elaborada e não envolve grupos minoritários. Por outro lado, o preconceito envolve grupos minoritários e possui uma justificativa mais elaborada para a violência.

Nesse sentido, o processo de estereotipização é importante, pois as características do alvo são transformadas em disparadores da intimidação. Segundo o autor, este tensionamento entre *bullying* e preconceito é uma discussão importante, especialmente no contexto da violência escolar contra os homossexuais, que tem causado inúmeros danos físicos e psicológicos às vítimas.

Ao relacionar preconceito, *bullying* e experiências relacionadas à homofobia, Silva (2020) utiliza a abordagem da constelação de Adorno para analisar as nuances históricas e psicossociais desses fenômenos. Compreendemos ser importante essa abordagem, inclusive seguimos por caminho parecido em nossa pesquisa.

O conceito tem uma tensão: ele deve ser considerado de maneira a abranger duas perspectivas, de modo que seus extremos opostos possam se confrontar e, desse confronto, surja uma nova compreensão, tanto do objeto quanto do próprio conceito. Isso assegura a dialética entre o pensamento e a realidade, onde o primeiro é abstrato e universal e o segundo é contraditório e antagônico.

Na *Dialética Negativa*, Adorno (2009, p. 142) reitera que o conceito é:

[...] a razão suficiente da coisa, na medida em que a investigação ao menos de um objeto social se torna falsa quando se limita a interdependência no interior de seu domínio – interdependências que fundaram o objeto – e ignora a determinação do objeto pela totalidade. Sem o conceito supraordenado, essas dependências dissimulam a mais real dentre todas, a dependência da sociedade, e ela não saberia ser introduzida adequadamente a partir das res (coisas) singulares que o conceito tem sob si. Mas ela não aparece senão através do singular, e é por meio daí que o conceito se transforma uma vez mais no conhecimento determinado.

Ao considerarmos a ideia de *hostilidade social*, realizamos o movimento necessário de não cristalização do conceito *bullying* – tratado em boa parte dos estudos de maneira isolada e como resultado de ações individuais-isoladas. Afinal, tratar deste conceito dessa maneira e pensar a hostilidade enquanto uma tipologia de violência distinta do *bullying* é conveniente para o afastamento das implicações do preconceito instaurado nas relações sociais. Em outros termos: validaríamos o *bullying* enquanto brincadeira de criança, “inofensiva”, sofrida por todos nós em algum momento da vida, não merecendo, portanto, tanta discussão assim. Não é o caso!

Silva (2020) busca discutir ainda a influência da *pobreza da experiência* na expressão de traços narcisistas e sadomasoquistas de personalidade, além de examinar o impacto dos estereótipos na manifestação do preconceito e do *bullying*. A pobreza de experiência (Benjamin, 1987) leva aos estereótipos, pois as pessoas parecem estar indiferentes aos problemas sociais, desinteressados pelos problemas político-econômicos. Reduz-se o mundo e as pessoas a uma “representação simplificada da existência” (2020, p. 62).

Dentro da caracterização da homofobia no campo das hostilidades, considerada a sua irracionalidade numa busca da demonstração de ódio pelo outro, temos que esse preconceito está, em boa medida, expresso pela opinião de que há apenas o binário homem-mulher e no gênero de acordo com o nascimento. Esta forma de *hostilidade social*, expressa de maneira repetitiva e sistemática no espaço escolar

é perpetuada, inclusive, por uma educação autoritária e conservadora, amparada pela expressão de que “a homossexualidade é uma forma particularmente podre de delinquência e deveria ser punida com severidade.” (Adorno, 2019, p. 142).

O autoritarismo do homofóbico, que acredita cegamente que sua moralidade e opção sexual é a “correta”, reside na validação de sua hostilidade, numa ação “corretiva” contra os pervertidos sexuais, em geral referendados pelas normativas perpetuadas em religiões cristãs e neopentecostais. Temos que o impulso agressivo, além de provocar a destruição, num desejo de eliminação do outro e daquilo que é considerado diferente, configura-se, como já vimos, num ódio contra si mesmo, dado pelas repressões e agressões recebidas na infância, bem como na ausência da experiência de afeto e não-violência.

Antunes (2008) discute o conceito de *bullying* no contexto escolar, utilizando como fundamento uma crítica à razão instrumental, que provoca uma abordagem meramente formal e descritiva do *bullying*. Em busca de compreender as influências históricas e sociais, bem como as relações entre *bullying* e preconceito, a autora realizou entrevistas individuais e grupo de discussão com estudantes do 8º ano do ensino fundamental.

Apoiando-se num método adequado para a construção de uma crítica ao conceito *bullying*, visando sobretudo a emancipação humana e a prevenção da violência escolar, Antunes (2008, p. 20) compreende que “o que é descrito como *bullying* é, na realidade, uma composição de sintomas da ordem social sedimentada nos sujeitos”, uma vez que o que se apresenta como *bullying* – um vazio conceitual, instrumentalizado e fragmentado pelo curso do progresso social-tecnológico e o sistema capitalista – é uma ordem bastante propícia a manutenção de comportamentos antissemitas ou mesmo da violência irracional. Nesse sentido, a autora complementa que “[...] a condição para a predisposição ao preconceito está presente no desenvolvimento dos sujeitos, na relação estabelecida com a autoridade, e na cultura”. (2008, p. 20).

O *bullying* é baseado na descrição, com pretensão imitativa, dos fatos empiricamente observáveis. O preconceito é conceituado na dinâmica entre particular e universal. O primeiro é positivo, o segundo é dialético. [...] As tipologias do *bullying* tratam o que é dinâmico como estático, descrevem o que está na superfície e assim tornam o epifenômeno pela própria coisa, a aparência pela essência, transformam o mediado em imediato. (Antunes, 2008, p. 180-181).

Assim, o preconceito é uma atitude de hostilidade nas relações interpessoais, dirigida contra um grupo inteiro ou contra os indivíduos pertencentes a ele, e que preenche uma função irracional definida dentro da personalidade. O preconceito é engendrado pela cultura e se caracteriza pela hostilidade manifesta ou sutil dirigida àqueles que são considerados frágeis. Nesse sentido:

[...] uma das questões mais importantes do estudo sobre o preconceito: todo aquele que mostra predisposições anti-semitas é predisposto também a discriminar vários outros grupos étnicos e culturais, uma vez que tende a idealizar o grupo e o líder com os quais se identifica e projetar qualidades negativas nos outros grupos objetos de preconceito. (Antunes, 2008, p. 80).

A partir da análise das pesquisas até aqui abordadas, verificamos a presença e a relação entre as palavras-chave – *bullying* e preconceito – especialmente quando consideramos a aproximação dessas palavras ao modelo de ajustamento próprio do ambiente cultural propício a uma espécie de paralização do pensamento: “[...] o processo de mecanização e burocratização exige de quem se encontra submetido a ele um novo tipo de ajustamento. Para enfrentar quaisquer exigências que surgem em qualquer setor da vida, é preciso que, em certa medida, os próprios indivíduos se mecanizem e padronizem. (Adorno & Horkheimer, 1978, p. 1981)

O termo *Ticket-Denken* (pensamento de tíquete), utilizado por Adorno & Horkheimer (1978; 2006) não só compreende a mecanização e a padronização dos indivíduos dentro do curso da construção do mundo capitalista, mecanizado e burocratizado: esta mentalidade estabelece uma forma de propaganda, em escala industrial, de estereótipos e juízos de valor estabelecidos de maneira antecipada aos indivíduos, bastando a eles a reprodução acrítica. Nesse sentido, pensar é desnecessário e anti-produtivo. Substitui-se a experiência pelo *clichê*, a imaginação pela recepção imediatista.

A característica que pretendemos dar ao *bullying* enquanto recusa sistemática das diferenças e uma prática de aceitação acrítica desse tipo de preconceito pelos espectadores, compreende uma forma de vida referendada pelo pensamento etiquetado: uma vez que os estereótipos já estão dados pelos mecanismos da Indústria Cultural, olhar para o outro e enxergar além das aparências, além dos estereótipos estabelecidos de fora para dentro se torna um grandioso desafio.

Pensando bem, eu poderia derivar o fascismo das recordações da minha infância. Como um conquistador nas províncias mais afastadas, ele enviara para lá os seus mensageiros muito antes de ocupar o território: meus colegas de escola. Se a classe burguesa desde tempos imemoriais acalenta o sonho da comunidade nacional abrutalhada, da opressão de todos por todos, então crianças [...] já deram andamento ao sonho antes dos adultos estarem historicamente maduros para realizá-lo. Eu sentia a violência do horror ao qual se dirigiam de modo tão exacerbadamente nítido que depois disso toda alegria me parecia contestável e sem substância. (Adorno, 2008, p.188).¹⁵

Adorno percebe esse desafio desde seus tempos de infância, ao escrever, em sua obra *Minima Moralia*, no aforismo 123, as suas lembranças sob o título *O colega malvado*. Um breve exercício de reflexão individual, seja por estes que escrevem ou por aqueles que tomarem esta pergunta: *quantas vezes nos deparamos com um colega malvado, provocando-nos ou provocando outros, num desejo de opressão irrestrita?*

Provavelmente, colocando-nos ao lado de Adorno, recordaremos que os mecanismos de opressão se mantêm plenamente vivos, seja em nossa memória, em nossas atitudes ou entre aqueles e aquelas que conosco convivem. De alguma forma, e para além do plano individual, os emissários do fascismo continuam presentes e a opressão humana sendo validada, em nossos tempos, de maneira industrial: somos objetos, fins, instrumentos de perpetuação do preconceito. Entre outras palavras: não pensemos apenas que o *colega malvado* está contido em nós mesmos: talvez, ao considerarmos a ideia anterior verdadeira, deixaremos de perceber as tênues linhas que são amarras que conduzem os seres humanos à sua própria destruição.

O poder magnético que as ideologias têm sobre os homens quando já se tornaram inteiramente cediças para eles vai além da psicologia, explica-se pela dissolução objetivamente determinada da evidência lógica como tal. Chegou-se ao ponto de a mentira soar como verdade e a verdade, como mentira. Cada enunciado, cada notícia, cada ideia está formada de antemão pelos centros da indústria cultural. [...] Só a mentira absoluta ainda tem a liberdade de dizer de algum modo a verdade. [...] Assim sobrevive Hitler, do qual ninguém sabe se morreu ou escapou. (Adorno, 2008, p. 104-105).¹⁶

¹⁵ *Minima Moralia*, aforismo n. 123.

¹⁶ *Minima Moralia*, aforismo n. 71.

No aforismo 71, intitulado *Mentira de pernas longas*, Adorno apresenta uma reflexão radical sobre a função da mentira. Ele discute a resistência das pessoas em acreditar nos horrores cometidos pelos nazistas durante a guerra e como a negação dessas atrocidades contribuiu para a aceleração do fascismo.

A estreita ligação entre os conceitos de autenticidade e verdade leva à consideração do autêntico como um conceito inquestionável. Nesse sentido, se a ideia do verdadeiro como tudo o que corresponde à realidade social traz consigo a falsidade de afirmar tudo o que é falso nessa mesma realidade, onde estaria a falsidade do conceito de autenticidade? Segundo Adorno (2008, p. 149), a resposta é clara: “A falsidade reside no próprio substrato da autenticidade, no indivíduo”.¹⁷

Diante disso, perguntamo-nos *o quanto a mentira, sistematizada e revestida de verdade pode destruir a vida de alguém?* O sintoma mais danoso, seja do *bullying*, ou, de maneira mais ampla, dos preconceitos, no curso da constituição social, é a realização de julgamentos apressados e imediatistas sobre o outro, sustentados pela ilusão de que o outro pode ser objetificado, classificado e oprimido. Em boa parte, a sustentação dessas classificações são sustentadas por *mentiras*. Como considera Antunes (2008, p. 178-179), “mas não teria toda a sociedade se transformado em um grande campo de concentração?”.

2.3 - *Bullying* como fenômeno na escola

A recusa sistemática às diferenças, sejam elas de sexualidade, orientação sexual, etnia, cultura, gênero, corporais ou estéticas, é o que caracteriza o *bullying*. Essas diferenças são frequentemente utilizadas como disparadoras da agressividade e violência e são fundamentadas pelos inúmeros preconceitos construídos a partir de uma cultura que esvazia os sujeitos e suas individualidades, em detrimento de um modelo de vida em que todos são igualados para consumir, produzir e viver um individualismo, em que *o melhor do mundo sou eu e aquilo que possuo*.

As relações mediadas pelo modelo pré-estabelecido pelo capital são como um rolo compressor sobre os sujeitos. Nesse sentido, lembra-nos Adorno (2019, p. 521) de que “o fato de a sociedade humana ter sido até agora dividida em classes

¹⁷ *Idem*, n. 99.

influencia mais do que as relações externas dos homens. As marcas da repressão social são deixadas na alma individual”.

Ao nos voltarmos para a escola, podemos inferir que uma característica comum nos casos de *bullying* é a dificuldade dos estudantes em conviver e aceitar as diferenças. Essa dificuldade não é exclusiva dos estudantes, uma vez que em nossa sociedade algumas diferenças são estigmatizadas, especialmente quando desafiam o que é considerado como padrão de normalidade.

Na escola, a diferença é constantemente desafiada, pois a instituição foi concebida e estruturada como um ambiente uniformizador, historicamente pouco receptivo ao reconhecimento das diferenças. Nesse sentido, “ao homogeneizar as diferenças, pasteurizando os comportamentos, as ações e as atitudes dos estudantes em nome do respeito às normas institucionais que viabilizam a convivência harmônica, a escola desconstrói a importância do público como espaço de socialização.” (Esteves, 2019, p. 5-6).

É nesse contexto de construção, reconstrução e reprodução da diversidade que o *bullying* se manifesta, como um comportamento violento de negação e inferiorização das diferenças. De acordo com Fante (2011), alguns educadores consideram normal a existência de grupos dominantes e dominados nas escolas, o que valida as relações de submissão. A autora argumenta que a ausência de valores tem levado os estudantes a vivenciarem uma maior intolerância, e que as diferenças, de qualquer natureza, desencadeiam conflitos, bem como o uso de atitudes impositivas ou linguagem violenta por parte de um estudante ou grupo de estudantes que buscam subjugar o outro e equipará-lo ao seu próprio modo de vida.

Essa característica é comum nas escolas, onde o *bullying* é percebido como uma epidemia em que a agressividade é a norma. Além disso, há a reprodução e perpetuação da violência, uma vez que a vítima do *bullying* pode, eventualmente, tornar-se um agressor.

É preciso reconhecer, sem medo, que as práticas de *bullying* e preconceito não atingem somente o universo dos estudantes em suas relações com seus pares. Essa agressividade pode ser tomada também a partir das decisões tomadas pela escola, bem como das atitudes dos professores em relação aos estudantes. Esteves (2019, p. 7) pondera o seguinte caso:

Por exemplo, um professor cobra de seu aluno que tire o boné em sala de aula, validando a regra da escola, contribuindo para uniformização de todos os estudantes, mas no mesmo dia resolve o problema de uma aluna que lhe procura dizendo que a chamaram de “piranha” com uma pergunta “Você é peixe? Então não ligue”.

Nesse sentido, Tognetta e Vinha (2008) argumentam que professores e educadores ora não estão atentos a esse tipo de fenômeno (já que não os atinge diretamente), ora consideram as situações de *bullying* como falta de disciplina dos estudantes, pois “traduzem um acontecimento particular entre os próprios alunos” (p. 5), ou mesmo o que entendemos como a infeliz negação da situação pelos educadores – como vimos no caso acima. A escola tende a fechar os olhos para o problema, pois trata de situações públicas, coletivas e não individualizadas.

Reiteramos nossa análise do *bullying enquanto fenômeno sistemático*, pertencendo a um estado de coisas que não somente diz respeito a incivildades, provocações ou agressividades entre estudantes, que são resolvidas com ações pontuais – advertências, suspensões ou medidas administrativas nas escolas. Defendemos que os estudantes necessitam experimentar o reconhecimento de si mesmos e dos outros, vivenciando e desejando o afastamento de todo e qualquer episódio de preconceito, autoritarismo ou negação da humanidade do outro.

Consideramos importante, nesse sentido, a análise de Tognetta e Vinha (2008, p. 7), na “insistência de que será preciso um olhar atento de educadores em geral a casos de *bullying* primeiro, porque não estamos acostumados a lidar com os problemas de nossos alunos que não nos afetam diretamente e, segundo, porque há um grande sofrimento de alguém em jogo.”

Ademais, o incômodo gerado pelo *bullying* dentro da escola deveria gerar questões coletivas e não a mera individualização do problema, afinal, nem sempre o agressor está consciente dos danos que provoca à sua vítima e a si mesmo. Cabe-nos propor a atualização de importante pergunta feita, a seguir, por Esteves (2019, p. 10) mediante os dados apresentados no início desta seção: “[...] se o que estamos chamando de comportamento *bullying* sempre existiu, o que aconteceu nos últimos anos para que esse tipo de comportamento passasse a ser visto como prática de violência?”

2.3.1 *Bullying como fenômeno na escola: primeiros olhares dos professores e estudantes*

Intencionamos, como mostrado no incômodo que encerrou o tópico anterior, atualizar a problemática do *bullying* e o seu aumento significativo nos últimos anos – tendo em vista a intensificação de uma cultura de violência, medo e perpetuação dos preconceitos nas relações entre estudantes-estudantes e professores-estudantes.

Evitando uma resposta mais imediata à questão, simplesmente dizendo que os educadores (e os estudantes) estão mais atentos a esse tema do que outrora, buscamos investigar, a partir da organização de experiências filosóficas com os sujeitos da pesquisa – mediados pelo pesquisador – analisar a presença ou não presença de práticas de *bullying* na escola, incentivando-os, inclusive, a refletirem sobre as possíveis implicações nas relações cotidianas.

Assim, dentro das atividades propostas com professores na escola, escopo de nossa pesquisa, verificamos, num primeiro momento a questão da temporalidade, ou mesmo certa recordação das memórias do tempo em que eram estudantes, ouvindo deles que, *antigamente*, existiam as intimidações na escola, porém não as nomeávamos como *bullying*, ou ouvimos ainda que outrora os estudantes resolviam suas diferenças de forma mais autônoma, prevalecendo o respeito aos professores, e hoje não mais vislumbramos essas condutas, cabendo aos estudantes dividir mais com os seus professores suas dificuldades de convivência.

Nesse sentido, entendemos conveniente propor aos professores e aos estudantes a reflexão sobre a afirmativa: *O bullying está presente, todos os dias, em nossa escola*¹⁸

Passamos a apresentar algumas respostas de professores sobre a presente questão. Foram divididos em agrupamentos para refletir sobre a questão, ao que enumeramos sem mencionar seus nomes.

- “Sim, de modo frequente. Em especial pelo fato da adolescência ser uma fase de construção da personalidade. Ao mesmo tempo em que surgem muitas dúvidas, inseguranças e medos. E a “agressão” muitas vezes acaba sendo um modo de externar a dor e o ódio que se sente. Por não saber manejar as próprias emoções”. (G1).

¹⁸ No Anexo VII e VIII, páginas 103 e 104 disponibilizamos o questionário que fora apresentado aos participantes.

- “Sim, de diversas maneiras. Xingamentos. Ofensas. “Panelinhas” que excluem os demais. Indiferença. Isso se estende além dos muros da escola, ocorrendo uma violência psicológica, difamação, divulgação de imagens impróprias”. (G2).

- “O bullying é um resultado de uma cultura hegemônica opressora, onde o opressor se sente superior ao seu oprimido; um caso que pode ser compartilhado e acompanhado na prática docente se relaciona aos PCD [Pessoas com Deficiências] que apresentam suas pluralidades e particularidades, sofrendo represálias dos colegas de classe que os imitam de forma ofensiva, duvidam de seu intelecto e o conduzem para a vergonha de si próprio”. (G3).

- “Está presente sim, quando se é padrão, esse efeito diminui, e nos transformamos para sofrer menos, são as margens do rio... Exemplo, na escola, uma professora que tenha partes do seu corpo mais avantajada (peito, seios, bumbum), ela pode usar o mesmo modelo de roupa de outra que tenha um corpo longilíneo¹⁹ [sic], porém a primeira será alvo de olhares e comentários (bullying), então não é o que se pode ou não usar, é sobre o CORPO que se está falando”. (G4).

- “O bullying, sim está presente, todos os dias, em nossa prática docente, porém, o bullying num primeiro momento é silencioso. Uma vez que estamos em nosso trabalho temos que cumprir nossa obrigação e não consta em nossa formação como docente, aprender a lidar com isso para que ou não aconteça ou não cresça. Todo docente conhece a ética e a prática docente, o que não podemos confundir uma intimidade e ter a liberdade de expressar de forma “brincalhona”, com a ofensa irônica. O bullying está na mesma condição do racismo, é estrutural. Como desestruturar? Que caminho tomar? Por onde começar? Queria destacar que filmar um ato violento nem sempre é violência, talvez seja a única força que se encontra para relatar e mudar os fatos e as consequências que podem levar a morte ou infringir leis”. (G5).

- “Acolher o agressor, entender o contexto que ele vive, e o porquê de suas agressões. Desconstruir padrões machistas, trazendo reflexões e debates reais em sala de aula. ‘Homem não chora!!!!’” (G6).

- “Claramente! O bullying está presente em diversos âmbitos e situações. Não há brincadeira quando se provoca dor. Não só no meio dos estudantes, mas entre os docentes e de estudantes para docentes”. (G7).

- “Talvez de forma implícita, muito mais que explícita, sem nos darmos conta de que, de alguma forma estamos fazendo bullying com algum aluno, num comentário, ou rindo e aceitando alguma brincadeira que eles fazem uns com os outros”. (G8).

- “O bullying está presente na sociedade, independente da prática docente. Ouve-se e observa-se tratamento inadequado entre colegas de classe (alunos) com frequência, bem como entre alunos e professores (uso de termos pejorativos, comunicação violenta). Comunicação violenta x bullying”. (G9).

Antes de analisarmos as respostas apresentadas pelos professores, trazemos alguns apontamentos dos estudantes sobre a mesma questão. Seguindo a

¹⁹ O correto seria *longilíneo*, adjetivo que se refere a alguém que tenha o corpo com formas mais magras, longas, afiladas, porte encontrado geralmente em *modelos*. (Cf. Borba, 2011, p. 854).

metodologia proposta com os professores, os estudantes também foram divididos em grupos para escreverem suas ideias, ao que enumeramos sem mencionar seus nomes.

- *“Sim, exemplo os ambientes acadêmicos são as principais fontes de opressão, pois normalmente é acobertado vários casos de agressão, assédio, bullying, preconceitos, etc, fazendo assim o ambiente ser tóxico ao invés de acolhedor, a direção desses ambientes propõe o acolhimento e normalmente é passado pano”. (A1).*

- *“O bullying se inicia no momento em que uma pessoa julga outra internamente e isso com o passar do tempo se transforma em violência verbal e até física” (A2).*

- *“Sim, principalmente no grupo do projeto. E não só com alunos, mas professores também. É sobre superioridade, selvageria, é sobre normalizar uma violência, neutralizar uma agressão, banalizar um ato de barbárie”. (A3).*

- *“A secretaria da educação ainda é arcaica e acaba (mesmo sem querer) compactuando com o bullying. No fundamental coisas que deviam ser desconstruídas nas crianças não são por conta de tabus ou outras desculpas. Professores às vezes são opressores”. (A4).*

- *“A falta de conscientização nas escolas acaba agregando para criar raízes fortes do bullying nas aulas e até professores, gerando árvores de preconceito, racismo, homofobia, etc. Falta de ambiente confiável. A falta de ambiente colorido, acolhedor e dinâmico, cria situações de estresse onde as sensações à flor da pele criam situações. Há sim muito bullying na escola e oprimidos na vida podem virar agressores se não há acolhimento em alguma área da vida e a escola pode ser esse acolhimento se investir, pois o papel da escola investiu para opressão um dia, nada mais justo que dar o acolhimento”. (A4a).*

- *“‘Ô cala a boca você é gorda e preta’. ‘Você não tem direito de fala você é preto’. Praticante: rebaixar, fazer para não sofrer, gordofobia. O bullying não está presente só em agressões físicas e verbais, mas em muitos casos está disfarçado de brincadeiras, comparação de corpos. Amigos próximos veem que está errado e não expõem a sua forma de ver, dessa forma a pessoa que pratica acha que está tudo bem agir de tal maneira”. (A5).*

- *“Não só em nossas escolas, mas também em nosso cotidiano e em momentos públicos. Trabalhos, convivências em ruas; qualquer lugar que formos somos propensos a sofrer bullying”. (A6).*

- *“É muito triste quando as pessoas não têm empatia pelo próximo e o desrespeito grande que existe hoje em dia na sociedade”. (A7).*

- *“Todos nessa sala já praticaram ou pratica bullying”. “O oprimido tende a virar o opressor”. “Muitas vezes o bullying é usado como forma de humor”. (A8).*

- *“Rivalidade. Opinião popular. Grupinhos. Seletividade. Perseguição. Pré-conceitos. Não é tão exposto, normalmente é algo mais escondido, sendo feito em coletivo, por trás das ‘cortinas’”. (A9).*

Encontramos nas respostas de professores e estudantes interessantes convergências de pontos de vista, sugerindo uma compreensão compartilhada dos desafios e dinâmicas relacionados ao *bullying* na escola. Apontamos as seguintes categorias de análise:

- a. Cultura hegemônica opressora e ambientes acadêmicos como fontes de opressão: o relato dos professores (G3) destaca a cultura hegemônica opressora como raiz do *bullying*, enquanto o primeiro relato dos estudantes (A1) menciona que os ambientes acadêmicos são as principais fontes de opressão. Ambas as perspectivas apontam para uma cultura ou ambiente que permite e acoberta comportamentos prejudiciais.
- b. Diversas formas de manifestação do *bullying* e violência: os relatos tanto dos professores quanto dos estudantes abordam diferentes formas de manifestação do *bullying*. Os professores mencionam xingamentos, ofensas, exclusão social, enquanto os estudantes falam sobre agressão, assédio, *bullying* e preconceitos (G2 e A1). Essa convergência destaca a variedade de comportamentos prejudiciais presentes no ambiente escolar.
- c. *Bullying* relacionado ao corpo e julgamentos internos: os professores mencionam o *bullying* relacionado ao corpo, especialmente destacando a questão da aparência física (G4), enquanto um dos estudantes aborda a ideia de que o *bullying* começa com julgamentos internos que se transformam em violência (A2). Ambas as perspectivas apontam para o papel das percepções e julgamentos na dinâmica do *bullying*.
- d. Responsabilidade institucional e falta de conscientização: o quarto relato dos professores (G4) destaca a falta de conscientização nas escolas como um fator contribuinte para o *bullying*, enquanto o quarto relato dos estudantes (A4) menciona a responsabilidade da secretaria da educação, que, mesmo sem querer, compactua com o *bullying*. Ambas as perspectivas ressaltam a importância da responsabilidade institucional na abordagem do problema.

Tratando especificamente das respostas dos professores (G5 a G9), verificamos elementos comuns e perspectivas específicas. Além da evidente percepção docente sobre a presença do *bullying* na escola de forma explícita ou

implícita, em algumas das respostas (G5 e G6) há consenso de que este não é um fenômeno isolado, participando de uma estrutura social mais ampla, além da escola.

É importante – e preocupante a nosso ver – a percepção dos próprios professores (G7 e G8) sobre o envolvimento docente na perpetuação da *hostilidade social*. A reprodução inconsciente de comportamentos inadequados pelos professores e a participação indireta, como vítimas do *bullying*, também é percebida e recorrente na escola.

Por outro lado, há um certo consenso entre os próprios professores de que é preciso reflexão e ação diante do fenômeno, seja por meio do acolhimento dos estudantes, debates e reflexões entre estudantes e professores, bem como análise de práticas pedagógicas e troca de experiências entre os professores. Identificamos, inclusive, nos diálogos com os professores, a percepção e a demanda por formação contínua, ao longo do ano letivo, sobre a questão do *bullying* e como enfrentá-lo.

O *acolhimento do agressor*, enfatizado pela resposta dos professores em G6, chamou-nos a atenção e nos mobiliza, uma vez que a desconstrução de um padrão machista, em uma sociedade profundamente machista – como já indicávamos anteriormente – trata-se de um desafio gigantesco. Porém, temos aqui uma importante forma de ação, visando entender as razões do comportamento do estudante para realizar uma desconstrução. À esta questão do acolhimento do agressor, contrasta a invisibilidade e o silenciamento do *bullying*, mencionado pelos professores (G5 e G8), dificultando a realização de intervenção por parte da escola.

Identificamos especificamente em G5 e G9 a visão de que o *bullying* se relaciona com outras formas de violência, principalmente com o racismo. Assim como identificamos a ideia de que o racismo pertence à uma estrutura construída desde a colonização de nosso país – seja pelo etnocentrismo em relação aos povos originários, seja pela exploração destes e pelo uso do negro como escravo e pela desumanização desses povos, bem como por todo preconceito perpetuado até nossos dias – os professores percebem que o *bullying* pertence também a uma estrutura: o *bullying* é um fenômeno estrutural. Adiante, quando formos analisar as respostas dos professores sobre a questão da persistência da barbárie na escola, verificaremos novamente essa afirmativa.

Tratando, por fim, especificamente das respostas dos estudantes (G5 a G9), verificamos elementos comuns e perspectivas específicas. A análise das respostas

dos estudantes denota pontos em comum e singularidades na percepção deles sobre o bullying.

Partimos da afirmativa, a nosso ver muito esclarecedora, apontada pelos estudantes (A4a): *“A falta de conscientização nas escolas acaba agregando para criar raízes fortes do bullying nas aulas e até professores, **gerando árvores de preconceito, racismo, homofobia**”*.

Combinando com a perspectiva de que o *bullying* é uma condição estrutural, seja na escola ou na sociedade, apontada anteriormente pelos professores, a ideia de raiz e de árvore carregam uma percepção dos estudantes sobre a perpetuação de um fenômeno que parece não ter fim, como se fosse uma “árvore daninha” que parece inofensiva – tratada em outras respostas como brincadeira ou como *mimimi*: *“Não há brincadeira quando se provoca dor”*, apontada pelo grupo de professores G7.

Podemos inferir e conceituar que *o bullying se assemelha a uma “árvore daninha” que tem raízes aparentemente indestrutíveis, difíceis de combater, sendo a hostilidade a constatação de que tal árvore daninha já é naturalizada como se ela fosse uma “flor” bonita. Porém, quando colhemos esta “flor” e a dirigimos a alguém, não para agradecer e reconhecer o que há de bom, mas para reforçar o que “é diferente”, provoca-se dor. A dor se torna permanente para alguns, crônica. A raiz da “árvore daninha” permanece em todos aqueles que sentem essa dor.*

Identificamos que os estudantes reconhecem a presença do *bullying*, não apenas em escolas, mas em outros espaços de convivência que frequentam, indo desde agressões físicas e verbais, brincadeiras disfarçadas, comparação de corpos, exclusões e preconceitos.

Combinando com a visão dos professores sobre o *bullying enquanto fenômeno estrutural*, temos a visão dos estudantes no sentido de refletirem que não se trata de um fenômeno isolado, mas ligado a questões como racismo, gordofobia e falta de empatia. Tratando-se de uma dinâmica de poder e de opressão, o *bullying* é cíclico, pois, segundo os estudantes, o oprimido tende a se tornar opressor em algum momento.

Numa perspectiva que diverge da visão dos professores – de que o acolhimento ao agressor, por parte da escola, pode contribuir para identificar a raiz do comportamento agressivo – os estudantes percebem a ausência do acolhimento e empatia nas relações cotidianas, contribuindo para a propagação do *bullying*, seja

porque os espectadores se omitem, seja porque a escola não oferece um ambiente seguro e acolhedor.

Nesse sentido, destacamos a resposta do grupo (A4a), ao refletir que a escola deveria ser um espaço de acolhimento, como se fosse uma contrapartida à opressão perpetuada pela escola, desde a sua estrutura arquitetônica e nas relações entre gestores, professores e alunos. É importante acrescentar que, devido à maneira opressiva com que a secretaria estadual da educação estabelece sua política por metas e resultados, tem-se como consequência um ambiente escolar permeado por estresse. Segundo os estudantes, a ausência de acolhimento e a opressão contribuem negativamente para a perpetuação da *hostilidade social*.

As respostas dos estudantes revelam uma perspectiva madura em relação ao *bullying*, identificando suas origens numa estrutura social opressiva. Existe uma percepção de que o *bullying* é impulsionado pela ausência de empatia, acolhimento e ações por parte da escola, além de estar conectado a preconceitos enraizados. Além disso, também se observa certa preocupação com a normalização do *bullying* através do humor, da exclusão social e das relações de poder.

As relações de poder estão em todos os espaços, mas em muitos destes persiste uma tensão ainda maior dada pela *hostilidade social*, favorecendo uma cultura suscetível ao *bullying*, agressividade e preconceito. Mas o poder não se estabelece apenas em relações hierárquicas e por isso o *bullying* pode surgir exatamente “entre iguais” em uma busca por instaurar essa hierarquia.

3 Experiência e filosofia: o olhar de estudantes e professores como resistência à hostilidade social

Toda atividade escolar parece participar de uma intersecção que envolve experiência e sentido. Diante de alguma problemática que necessita de mudança, dentro da escola, especialmente das condições que subjugam os estudantes e os professores a vivências imbricadas pelo *bullying* e pelo preconceito, resta-nos perguntar – e seguir desdobrando esta pergunta ao longo desta segunda seção: *a escola, enquanto espaço de saberes e práticas, tem qual(is) sentido(s)? Que experiências são provocadas nesse espaço?*

Acreditamos que a experiência filosófica pode ajudar a construir um sentido outro, que não seja um sentido engessado e endurecido pela verdade enquanto uma perspectiva racional e inflexível. O sentido a que nos referimos faz parte das experiências individuais dos sujeitos que têm a oportunidade de olhar, dialogar e sentir, numa perspectiva mais ampla, para uma necessária resistência à hostilidade social, proporcionada a partir da filosofia.

Como nos lembram Kohan e Larrosa (2019, p. 5) “também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação”. Desejando não nos acomodar em verdades estabelecidas, construiremos sentidos a partir da experiência filosófica, que considera uma transformação do que já sabemos através da própria *experiência*, do *olhar*, do *observar*, e do necessário *descortinar-descobrir* que a *hostilidade social* é algo estabelecido de fora para dentro e que se pode, pela educação, mudar essa realidade ameaçadora.

Assim, as categorias pensadas para a segunda seção de nossa tese se encontram no campo do possível, diante da *experiência* escolar – não só daquele que se desafiou a pesquisar tema tão complexo – mas das experiências de estudantes e professores que já discutimos anteriormente: a experiência de dor e sofrimento, as marcas da opressão e da *hostilidade social*.

Olhar e *observar* uma realidade tão hostil, num gesto de parada. Reelaborar o passado, as memórias, para que não nos deixemos levar nem pelo efeito *mimético*, do desejo de também ser opressor, uma vez que já fomos oprimidos. Trata-se de olhar para nosso próprio olhar e experimentar, pela filosofia, um futuro outro. Será possível, através da experiência filosófica, mudar uma realidade? De que experiência filosófica estamos falando?

Olhar para o desgastado conceito *bullying* para revirá-lo do avesso, na busca de um novo sentido em que não seja mais possível o cultivo das “árvores daninhas” de preconceito, xenofobia, homofobia, agressividade, hostilidade.

O caminho audacioso que desejamos *descortinar-descobrir* nesta seção, com apoio dos conceitos e reflexões de Adorno, Benjamin e Larrosa, explorados anteriormente, é um convite para voltar nosso olhar para o passado, não esquecer e não apagar nossa memória, pois aprendemos pela infância e com a infância.

Preparamos, assim, um caminho que intenciona descortinar o *bullying*, substituindo este desgastado conceito pela ideia de *hostilidade social*: o que ocorre ao fazemos experiências filosóficas, quando nos movemos – estudantes e professores – para refletirmos se os saberes e práticas da escola são *hostis* ou *gentis*.

3.1 Experiência

A este conceito poderíamos reservar toda a tese. Inúmeros filósofos e educadores procuram entender as implicações da experiência humana sobre o mundo e para o mundo. Entretanto, iremos destacar algumas visões sobre este amplo conceito.

Borba (2011, p. 579) situa a experiência como “qualquer acontecimento ou ato que afeta a mente ou os sentimentos”. Aos homens, em suas atividades cotidianas, das simples às complexas, reside um comprometimento entre o que é feito e o que acontece. Ou seja: nossa ação irá afetar, de alguma forma, a nós mesmos e ao mundo.

Lalande (1993, p. 366) situa a experiência como “experimentar alguma coisa, na medida em que este fato é considerado não só como um fenômeno transitório, mas também como algo que alarga ou enriquece o pensamento”. Experiência é exercício do pensamento, ajudando-nos a progredir e adquirir conhecimento, especialmente pela dureza da vida. Ainda segundo Lalande, a experiência ancestral – aqui encontramos a linguagem e a educação – permite-nos a elaboração e construção de sentidos, conceitos, bem como a perpetuação das memórias que enriquecem.

Diante da perspectiva que nos interessa neste estudo, da construção, pela experiência filosófica, de uma realidade contrária à *hostilidade*, a partir daquilo que nos afeta ou provoca os afetos, temos na conceituação apresentada por Abbagnano

(2007) a ideia de que a experiência é contrária à verdade dada pela razão, sendo esta última já consolidada, bastando sua transmissão. A desconfiança com relação aos sentidos não é algo recente na história da Filosofia – sendo pensadores como Platão e Descartes os representantes desta ideia – submetendo à razão o critério absoluto de verdade, desacreditando, inclusive, que possamos pela experiência, pelo acontecimento ou por aquilo que afeta a nós mesmos e ao mundo à nossa volta – instâncias que são irrepetíveis – construir outro sentido para aquilo que vivemos.

A respeito da posição platônica quanto à experiência, Abbagnano (2007, p. 472) discute o distanciamento do filósofo em relação ao conceito de experiência enquanto “participação pessoal em situações repetíveis”, afinal, a pessoalidade se opõe ao conhecimento racional. “Platão diz que os médicos dos escravos “não averiguam as doenças” e “prescrevem o que lhes parece melhor pela experiência como se tivessem uma ciência perfeita”, comportando-se como um tirano soberbo”.

O médico dos homens livres, ao contrário, estuda as doenças, mantém os doentes desde o princípio em observação, procura a natureza do mal, estabelece relações estreitas com o doente e seus familiares e, ao mesmo tempo, aprende com os doentes e ensina-lhes o que é possível”. (Platão, *Leis*, IV 720 c-d, *apud* Abbagnano 2007, p. 472).

Nesse sentido, Platão entende a experiência do médico, apesar da criação de relações de aproximação (afeto) com seus pacientes, de uma estratégia persuasiva, ajudando o doente e os mais próximos a buscarem a cura das doenças.

A respeito da posição cartesiana quanto à experiência, sabemos que o pensador separa sujeito e objeto, colocando a certeza (a razão), nas ciências matemáticas, como a aritmética e a geometria. Ciências como a física, astronomia e medicina são dúbias e incertas. Descartes aplicava a *dúvida metódica* a todas as suas crenças, incluindo aquelas baseadas na experiência sensorial, com o objetivo de alcançar um conhecimento seguro e indubitável. Aponta o pensador que:

[...] pelo fato mesmo de eu pensar em duvidar da verdade das outras coisas, seguia-se mui evidente e mui certamente que eu existia; ao passo que, se apenas houvesse cessado de pensar, embora tudo o mais que alguma vez imaginara fosse verdadeiro, já não teria razão alguma de crer que eu tivesse existido; compreendi por aí que eu era uma substância cuja essência ou natureza consiste apenas no pensar, e que, para ser, não necessita de nenhum lugar, nem depende de qualquer coisa material. De sorte que esse eu, isto é, a alma, pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo e, mesmo, que é mais

fácil de conhecer do que ele, e, ainda que este nada fosse, ela não deixaria de ser tudo o que é". (Descartes, 2001, p. 38-39)

Localizando a razão e a verdade em um pressuposto metafísico, num suprasumo de ideias, corre-se o risco de uma perigosa – e presente – desumanização: afinal, se há uma verdade situada em um lugar determinado, qual sentido de os homens buscarem a partir da reflexão algum outro sentido para as coisas, para o mundo?

Ainda Aristóteles, pouco depois de Platão, buscou associar a experiência à sensação, associando-a à memória. Ele argumenta que todos os animais possuem uma capacidade inata de sensação, e alguns deles podem conservar vestígios dessa sensação na memória, o que leva ao desenvolvimento do conhecimento racional a partir da sensação e da lembrança. (Abbagnano, 2007)

Nesse sentido, as experiências são provocadas pelas memórias inscritas em nossa mente, restando, a nosso ver, a possibilidade de que também nós consigamos, a partir dessas memórias, construir novas experiências, acontecimentos, situações que podem mudar realidades vivenciadas.

Diante da ideia de que a experiência comporta sensações e memórias, Leibniz (2013) argumenta que a natureza dotou os animais, através da memória, de uma possibilidade de atingir um conhecimento mais elevado – residindo aqui o pressuposto metafísico à Deus – e um maior autoconhecimento. Entretanto, a memória é distinta da razão, residindo nessa experiência a possibilidade de erro e irracionalidade, caso persista apenas o uso da memória na realização das ações.

Nesse sentido, o pensador acrescenta:

[...] os *sentidos exteriores*, propriamente falando, não nos enganam. É nosso *sentido interno* que nos faz com frequência ir rápido demais; [...] pois os animais irracionais têm encadeamento de percepções que imitam o raciocínio, e que também se encontram no sentido interno dos homens, quando eles agem somente como *empíricos*. (Leibniz, 2013, p. 117).

É verdade que todo reducionismo – seja ao racionalismo, seja ao empirismo – pode conduzir os seres humanos a um distanciamento de si mesmos. A oposição entre a razão e a experiência pode gerar uma situação em que os sujeitos não consigam enxergar possibilidades de atuação na realidade, campo favorável para que os preconceitos afluam. Entretanto, concordamos com Leibniz, no sentido de que

muitas vezes, agimos rápido demais, apenas a partir daquilo que está ‘dentro de nós mesmos’, correndo o risco de agirmos como o cão que late para o espelho, acreditando ter visto outro de sua espécie e não a sua própria imagem.

Ao nos voltarmos para o que nos trouxe até aqui - a experiência como professor e a interação entre professores e estudantes na escola - entendemos que, embora essas realidades ocorram em diferentes contextos e envolvam pessoas diversas, cada uma buscando significados distintos com base em suas experiências na escola, não podemos delinear uma separação rígida entre a razão e a experiência. Não podemos encarar a educação como um processo no qual o conhecimento teórico ou prático está desvinculado das vidas das pessoas.

Nesse sentido nos perguntamos: quais conhecimentos buscamos através de experiências filosóficas na escola que nos ajudem no distanciamento da hostilidade? Uma *experiência* que envolva sensibilidade, percepção e possibilidades e que dão sentido à educação, nos mantendo abertos à realidade e dispostos a olhar nos olhos dos estudantes. Uma experiência que não se repete.

Alertamos para o leitor sedento de uma solução para a problemática do *bullying* e do preconceito que aqui temos um ponto de inflexão.

A busca pelo conhecimento para lidar com os desafios do mundo está enfrentando um declínio significativo em meio à era das tecnologias de informação e comunicação, *smartphones* e internet de alta velocidade. Num cenário onde conteúdos fúteis e, muitas vezes, sexualizados capturam a atenção dos espectadores através de histórias instantâneas, a experiência de busca pelo conhecimento está em vias de extinção.

O que consumimos – tanto professores quanto estudantes – constantemente através de exposição a propagandas, redes sociais e outras formas de mídia, priva-nos da oportunidade de parar e ter uma experiência autêntica com o mundo real. Ficamos convencidos de que estamos bem-informados e que isso é suficiente para adquirir conhecimento. Afinal, a “cada manhã recebemos notícias de todo mundo, e, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações.” (Benjamin, 1987, p. 203).

Nesse sentido, tratamos do empobrecimento da experiência, ora refletido por Benjamin - diante de seu olhar para aqueles que vivenciaram o horror da guerra - ora refletido por nós - diante da experiência de violência escolar, *bullying* e preconceito presentes na realidade de nossas escolas.

Dado o aumento significativo dos episódios de *bullying*, violência e preconceito nos últimos anos - como vimos na primeira seção – parece-nos impossível dar o próximo passo: ora somos o *cão que late para a própria imagem, sem refletir sobre o que é o real*, ora somos “os combatentes [que] voltavam mudos do campo de batalha, não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável” (Benjamin, 1987, p. 198).

Forster (2009, p. 136), analisando o conceito de experiência em Benjamin, pontua:

Em Benjamin, o conceito de experiência será abordado a partir de suas falhas, será pensado como aquele ponto de fuga que resiste ao domínio da racionalidade instrumental; sua perspectiva é a do impronunciável no pronunciável, a do além do limite no limitado, o não-conceitual do conceito, aquele que da coisa é retirado do sujeito e que, no entanto, passa por ele. (Tradução nossa).²⁰

Na visão de Benjamin, o conceito de experiência é apresentado como uma via de escape que se contrapõe ao domínio da racionalidade utilitária – presente numa realidade que impede aos sujeitos a realização de experiências, encontros com seu próprio pensamento e diálogos pelo pensamento das demais pessoas. Assim, é fundamental reintroduzir a questão da linguagem na experiência, não como uma máquina conceitual, mas como um meio para corrigir a unilateralidade matemático-mecânica da experiência, através da referência do conhecimento à linguagem.

A linguagem mencionada por Benjamin é aquela que reside e se movimenta no encontro estranho e crucial com a realidade do mundo, revelando seus limites não pela negação do conceito, mas pela essência irreduzível das coisas. É uma linguagem do limiar que reconhece o mistério da vida do outro lado, no outro.

Permeados pela experiência e pela linguagem, não poderíamos dar sentidos outros a uma realidade ameaçadora, como a que estamos estudando aqui?

Nesse sentido, contribui Larrosa (2009, p. 190), que “[...] as palavras “experiência” e “alteridade” deveriam funcionar, em primeiro lugar, para nos distanciar

²⁰ En Benjamin el concepto de experiencia será abordado desde sus fallas, será pensado como ese punto de fuga que hace resistencia al dominio de la racionalidad con arreglo a fines; su perspectiva es la de lo impronunciable en lo pronunciable, la de un más allá del límite en lo limitado, lo no conceptual del concepto, aquello que de la cosa se le sustrae al sujeto y que, sin embargo, lo atraviesa.

de alguns saberes, de alguns dizeres e de algumas ações dominantes na educação, na medida em que não são sensíveis à experiência. (Tradução nossa).²¹

Ganha assim um contorno importante o conceito de experiência: não se trata daquilo que fazemos de maneira utilitária, fria, calculista; nos parece que a experiência escolar é um convite a conhecer o mundo, antes, porém, trata-se de *olhar* o outro que está próximo. Na pressa de qualificar, classificar, podemos incorrer na ausência completa de uma experiência que permita e promova a alteridade. Afinal:

[...] talvez não se trate tanto de nomear o outro, de tentar conhecê-lo, de tentar identificá-lo, ou de representá-lo, e depois decidir o que devemos fazer com ele, mas de pensar e pensar no futuro sempre imprevisível de nossos relacionamentos únicos com os outros. (Larrosa, 2009, p. 190). (Tradução nossa).²²

Larrosa sugere que a experiência, em relação ao mundo e aos outros, não se trata de rotular, etiquetar ou tentar controlar completamente o que compreendemos a respeito do outro, nem sobre tentar, a exemplo da racionalidade instrumental combatida por Benjamin (1987), categorizar e controlar para então decidir como se deve agir em relação a qualquer coisa. A experiência ganha um importante contorno: trata-se de contemplar e refletir sobre o futuro sempre imprevisível de nossos relacionamentos **únicos** com os outros.

O sentimento de controle humano sobre conceitos – e sobre pessoas – pode limitar absurdamente nossos relacionamentos e, a cada categorização, perdemos a chance de conhecer o outro em sua inteireza. À experiência de rotular o outro através de situações de *bullying* e preconceito, opõe-se a fecundidade dos encontros e experiências que a filosofia pode permitir, colocando-nos em diálogo não apenas com os acontecimentos todos, mas, sobretudo, com todos aqueles que estão compartilhando o espaço da escola, espaço de experiência sobre o mundo e sobre o outro.

²¹ [...] las palabras ‘experiencia’ y ‘alteridad’ tenían que funcionar, en primer lugar, para apartarnos de algunos de los saberes, de algunos de los decires y de algunos de los haceres dominantes en educación en tanto que no son sensibles a la experiencia.

²² [...] tal vez no se trate tanto de nombrar al otro, de tratar de conocerlo, de tratar de identificarlo, o de representarlo, y de decidir después qué es lo que tendríamos que hacer con él, como de pensar y pensar-nos en el devenir siempre imprevisible de nuestras relaciones singulares con el otro.

3.2 Olhar

“Se a realidade é o domínio do impreciso, das sombras e das coisas ocultas, por que a ciência [...] passou a ter soberania tão absoluta sobre os sentidos?” (Novaes, 1995, p. 9).

Ao empobrecimento da experiência parece se somar o empobrecimento do olhar, por força do domínio de uma razão que tudo deseja controlar. A pergunta de Novaes nos motiva a perguntar – e convidamos todos a se perguntarem também: *quando foi que nos deixamos controlar, deixando inclusive nosso olhar se tornar passivo a tanta violência à nossa volta?*

Conceituar aqui a importância do *olhar* intenciona um termo muito bem utilizado pelos companheiros de língua espanhola: *mirar*²³, ou mesmo encarar, contemplar, verificar (sem a tentativa de controlar e contabilizar o assunto). O que *miramos* quando nos deparamos com uma situação de *bullying* e preconceito na escola? Nosso *olhar* se dedica ou se esquia?

Trata-se de naturalizar o olhar para aquilo que cotidianamente é tratado como banal, minimizado ou ocultado pelos mecanismos da propaganda – seja ela a fascista ou a do capital pelo capital, do consumo do outro como objeto. Não seria absurdo dizermos que, a cada prática de *bullying* ou preconceito, propõe-se um destino diverso do olhar e beleza no outro: enviesado que está, o olhar se fecha, resta cegueira e julgamento.

Esvaziado o olhar de uma característica de julgamento e crítica, temos a perspectiva de que o ato de olhar envolve a experiência de sair de si mesmo:

[...] a palavra alemã é *erfehren* e sua tradução habitual é “experiência”, contendo algo desse sair-para-fora-e-passar-através, da forma latina *ex-per-ientia*. E o que esse olhar experencia é “o existente” – *das Vorhandene* –, o mundo-diante-da-mão, o mundo que já *ex-siste* fora de si porque está como que arremessado a uma existência sem finalidade e sem fundamento, literalmente a-teleológica e anárquica. Por isso, com esse olhar, o “vivenciar o existente” não é mais o distinguir, classificar e ordenar do mundo interpretado e administrado, não é mais julgar ou valorar as coisas, não é se apropriar do que existe, mas é um **deixar aparecer o existente em seu ser**, em sua plenitude e em seu distanciamento, isto é, em sua verdade. (Larrosa, 2019, p. 131, grifo, em negrito, nosso)

²³ A palavra *mirar* vem do latim *mirari* ou *admirarse* (esp.) - admirar-se (port.). Deste termo consideram-se outros, como *admirador* (aquele que admira), *admirável* (aquilo que se pode admirar), e *mirador* (aquele que olha).

O verdadeiro ato de olhar não é apenas um observar passivo, mas estar aberto para deixar que o mundo se revele em sua plenitude, sem filtros de interpretação ou julgamento prévio. Larrosa propõe que a experiência de olhar é um convite para deixar aparecer o existente de maneira plena, preservando, assim, uma forma autêntica de percepção, onde o olhar não é uma simples atividade sensorial, mas um encontro profundo com a realidade tal como ela é.

Ao deixar aparecer o existente, temos a forma mais acabada do *olhar enquanto admiração pelo mundo como ele é*, sem reservas, sem preconceitos, sem hostilidade.

Ao abordar a questão da beleza e do olhar na obra *O olho e o espírito*, Merleau-Ponty (2013) discute que ver não é apenas um processo passivo, mas uma atividade que nos engaja no mundo. Pela visão, abandonamo-nos de nós mesmos para contemplar e *admirar* a beleza do universo.

Talvez agora se perceba melhor todo o alcance dessa pequena palavra: ver. A visão não é um certo modo do pensamento ou presença a si: é o meio que me é dado de estar ausente de mim mesmo, de assistir por dentro à fissão do ser, ao término da qual somente me fecho sobre mim. Os pintores sempre o souberam. Da Vinci invoca uma “ciência pictórica” que não fala por palavras (e muito menos por números), mas por obras que existem no visível à maneira das coisas naturais, e que no entanto se comunica por elas “a todas as gerações do universo”. Essa ciência silenciosa, que, dirá Rilke a propósito de Rodin, faz passar à obra as formas das coisas “não deslacradas”, vem do olho e se dirige ao olho. Há que compreender o olho como a “janela da alma”. “O olho [...] pelo qual a beleza do universo é revelada à nossa contemplação, é de tal excelência que todo aquele que se resignasse à sua perda se privaria de conhecer todas as obras da natureza cuja visão faz a alma ficar contente na prisão do corpo, graças aos olhos que lhe apresentam a infinita variedade da criação: quem os perde abandona essa alma numa escura prisão onde cessa toda esperança de rever o sol, luz do universo.” O olho realiza o prodígio de abrir à alma o que não é alma, o bem-aventurado domínio das coisas, e seu deus, o sol. Um cartesiano pode crer que o mundo existente não é visível, que a única luz é a do espírito, que toda visão se faz em Deus. Um pintor não pode consentir que nossa abertura ao mundo seja ilusória ou indireta, que o que vemos não seja o mundo mesmo, que o espírito só tenha de se ocupar com seus pensamentos ou com um outro espírito. Ele aceita com todas as suas dificuldades o mito das janelas da alma: é preciso que aquilo que é sem lugar seja adstrito a um corpo. (Merleau-Ponty, 2013, p. 49-50).

Nesse sentido, *olhar, mirar, ver* são meios fundamentais para acessarmos o mundo, compreendermos a realidade, afastando toda sorte de ilusão, mentira ou preconceitos. Como nos lembra Novaes (1995, p. 9-10), ao admirarmos algo, colocamo-nos a “descobrir uma plenitude invisível de um mundo imperfeito”.

Ao resgate desse sentido, assim como fazem os prisioneiros da *Alegoria da Caverna* platônica, quando conseguimos des-vendar os olhos – retirar aquilo que nos impede uma visão no curso natural das coisas – reconhecemos que “a vontade de delimitar, [...] de fixar relações estáveis não se impõe sem uma violência suplementar sobre a experiência natural do olhar” (Starobinski *apud* Novaes 1995, p. 9).

Isso sugere que a tentativa de entender o mundo através de categorias fixas e conceitos pré-estabelecidos implica em uma distorção da experiência visual autêntica. A experiência natural do olhar é caracterizada pela abertura, pela fluidez e pela sensibilidade às nuances e complexidades do mundo ao nosso redor. No entanto, quando tentamos impor estruturas rígidas e categorias definidas sobre essa experiência, acabamos por comprometer sua riqueza e sua autenticidade.

Merleau-Ponty (1999), nesse sentido, construindo suas reflexões sobre *o que é ver*, quer resgatar a importância da percepção e da sensibilidade, que foram negligenciadas desde a filosofia cartesiana, que privilegiava sobremaneira o pensamento e a razão.

As imagens ou as sensações mais simples são, em última análise, tudo o que existe para se compreender nas palavras, os conceitos são uma maneira complicada de designá-las, e, como elas mesmas são impressões indizíveis, compreender é uma impostura ou uma ilusão, o conhecimento nunca tem domínio sobre seus objetos, que se ocasionam um ao outro, e o espírito funciona como uma máquina de calcular que não sabe por que seus resultados são verdadeiros. A sensação não admite outra filosofia senão o nominalismo, quer dizer, a redução do sentido ao contra-senso da semelhança confusa, ou ao não-senso da associação por contigüidade. (Merleau-Ponty, 1999, p. 38)

Na busca por classificar todas as coisas sob o critério da obtenção de conhecimento verdadeiro e afastado da confusão dos sentidos, a filosofia – que tem suas raízes na *admiração* – desemboca perigosamente num caminho que promove um cientificismo que acaba por *cegar* a humanidade da verdadeira natureza de seus sentidos: “[...] o esquecimento dos sentidos funda, pois, um método e um saber: da

paixão da diferença à indiferença pelas paixões há um longo percurso [...]. [...] pensar é se por à distância.” (Novaes, 1995, p. 11)

A este ponto, refletimos sobre a importância de não empobrecermos também nosso olhar sobre as problemáticas do *bullying* e do preconceito. Juntamente com os pensadores ora citados, consideramos importante destacar que as representações trazidas pelos professores e estudantes necessitam ser analisadas enquanto vivências particulares, que são geradas a partir de corpos já subjugados pelas determinações exteriores.

Assim, não entendemos válido – enquanto professores-pesquisadores – a adoção de uma postura cética, desconfiando dos olhares sobre o *bullying* e preconceito. É preciso procurar, na experiência do *olhar*, os necessários sentidos para auxiliar numa postura outra sobre este fenômeno.

O olho vê o mundo, e o que falta ao mundo para ser quadro, e o que falta ao quadro para ser ele próprio, e, na paleta, a cor que o quadro espera; e vê, uma vez feito, o quadro que responde a todas essas faltas, e vê os quadros dos outros, as respostas outras a outras faltas. Não se pode fazer um inventário limitativo do visível como tampouco dos usos possíveis de uma língua ou somente de seu vocabulário e de suas frases. Instrumento que se move por si mesmo, meio que inventa seus fins, o olho é *aquilo* que foi sensibilizado por um certo impacto do mundo e o restitui ao visível pelos traços da mão. (Merleau-Ponty, 2013, p. 20-21)

A um mundo permeado pelo preconceito, a experiência do *olhar* parece se tornar ineficaz. Afinal, a imperativa recusa dos sentidos funda um método e um saber que desemboca numa paixão pela indiferença, um abismo entre a reflexão e a ordem empírica. (Novaes, 1995). Em um tempo em que os olhares se dedicam às telas e aos inúmeros estímulos pré-fabricados para dominar os sujeitos com ideias preconceituosas sobre praticamente tudo, esquece-se de que a busca pelo saber pela reflexão parte de um olhar cuidadoso sobre as trapaças impostas à nossa mente 24 horas por dia.

O saber depende da visão (do olho do corpo) e a ação daquele que possui o olhar tem uma árdua escolha: no embate entre o visto e os sentimentos, podemos nos enganar e fechar os olhos àquilo que acontece no cotidiano ou buscar uma prevalência pelo equilíbrio entre ver e sentir, afinal, é graças aos olhos que o coração é incendiado (Novaes, 1995).

O sentir que se sente, o ver que se vê, não o pensar de ver ou de sentir; mas visão, sentir, experiência muda de um sentido mudo [...] A carne do mundo não é sentir-se como minha carne – é sensível e não sentinte. Chamo-a, não obstante, carne para dizer que ela é *pregnância* de possíveis. (Merleau Ponty *apud* Novaes, 1995, p. 14)

O olhar, permeado pelos sentimentos, pode nos levar a exprimir o que não é visível, pensar através de outra forma de pensamento, que não aquela permeada pelos preconceitos.

Porque, quando ao ler, ao escutar e ao olhar, estamos constantemente obrigados a envolver nossa pessoa e nossa cultura, anulamos o silêncio, somos levados a nos perder. Envolver sua pessoa é não poder desprender-se da arrogância dessa instituição social chamada “eu” ou “indivíduo pessoal”. Envolver sua cultura é não poder se separar dessas modalidades de respostas mecânicas e repetitivas cuja função principal é produzir e reproduzir essa outra instituição social agressiva e arrogante chamada “mundo verdadeiro”. E quando alguém se vê ameaçado a colocar suas palavras, seu indivíduo pessoal ou sua cultura, quando alguém começa a dizer o que pensa ou o que lhe parece, é como se a qualidade da experiência se modificasse completamente: como se a promessa do que essa experiência pudesse ter de sentido ficasse cancelada por essa forma de consciência já solidificada que somos nós mesmos enquanto indivíduos pessoais, e por esse imperativo já saturado do que é nossa cultura enquanto regra de produção do mundo verdadeiro. [...] O poder está também nesse burburinho que não nos deixa respirar. E, muitas vezes, até mesmo na maioria das vezes, o poder está em todas essas incitações que nos fazem falar. Mas que nos exigem falar como está ordenado, segundo certos critérios de legitimidade. (Larrosa, 2019, p. 61-62)

À pobreza da experiência, associa-se a pobreza da experiência do olhar, num processo em que se calam os sujeitos, presos a padrões preestabelecidos de pensamento e comportamento, impostos pela sociedade em que vivemos.

Larrosa nos ajuda a refletir sobre a questão do olhar, propondo que, quando alguém tenta expressar sua própria opinião ou perspectiva, enfrentará obstáculos, pois a experiência é distorcida pela consciência rigidamente moldada, ora pelo eu pessoal ora pela cultura dominante. Isso resulta em uma perda do sentido que a experiência poderia ter proporcionado.

Além disso, Larrosa argumenta que o poder está presente nesse processo, especialmente na pressão social para falar apenas aquilo que é *aceitável dizer*. Assim, nossa percepção e expressão são moldadas pelo poder social, que molda e restringe nossa capacidade de comunicar autenticamente.

Nesse sentido, Merleau-Ponty (2013) pondera que o olhar nos ajuda a realizar um pensamento-outro que não o pensamento-objeto: ver é, por princípio, ver mais do que se vê, é aceder a um ser latente que, pela filosofia, é desvelado inteiramente, colocando-nos a caminho de ver que não estamos sozinhos na paisagem do mundo, percebendo, afinal, que existem outros tantos que pensam e são parecidos conosco e que, independentemente das suas inúmeras características, são seres únicos, são humanos como nós mesmos e todo e qualquer preconceito fora estabelecido como regra por ideologias que pretendem objetificar o ser humano.

É preciso que o pensamento de ciência – pensamento de sobrevoo, pensamento do objeto em geral – torne a se colocar num “há” prévio, na paisagem, no solo do mundo sensível e do mundo trabalhado tais como são em nossa vida, por nosso corpo, não esse corpo possível que é lícito afirmar ser uma máquina de informação, mas esse corpo atual que chamo meu, a sentinela que se posta silenciosamente sob minhas palavras e sob meus atos. É preciso que com meu corpo despertem os corpos associados, os “outros”, que não são meus congêneres, como diz a zoologia, mas que me frequentam, que frequento, com os quais frequento um único ser atual, presente, como animal nenhum frequentou os de sua espécie, seu território ou seu meio. Nessa historicidade primordial, o pensamento alegre e improvisador da ciência aprenderá a ponderar sobre as coisas e sobre si mesmo, voltará a ser filosofia. (Merleau-Ponty, 2013, p. 11).

Numa volta à filosofia nascente, permeada pela admiração ao desconhecido, pensamos que se trata de pensar o *bullying* para além de sua conceituação já datada. Observar que, por baixo deste conceito, tem-se um pacote de ideias preestabelecidas pelos produtos da Indústria Cultural.

Assim, o exercício do olhar nos ajuda a desnaturalizar um conceito que não nos ajuda e não nos aproxima de um exercício reflexivo. Ao nos depararmos, no cotidiano escolar, com as ocorrências de *bullying* entre estudantes e professores, não nos damos conta de que, neste fenômeno, está imbricada a consolidação do que Adorno & Horkheimer (1978, p. 200, grifo nosso) chamam de “[...] **falsa consciência de hoje**, socialmente condicionada, já não é espírito objetivo, nem mesmo no sentido de uma cega e anônima cristalização, com base no processo social; pelo contrário, trata-se de algo cientificamente adaptado à sociedade”.

O leitor, a este ponto, deve se perguntar como desnaturalizar um conceito já adaptado e serviçal à adaptação de toda uma sociedade. Consideramos, retornar na filosofia clássica, a partir do diálogo platônico *Alcibíades I* ou *Conhece-te a ti mesmo*,

em que Sócrates e Alcibíades dialogam a respeito da questão do *olhar*, para nos ajudar nessa desnaturalização.

[Sócrates] Examina por ti mesmo. No caso dos olhos, o mesmo conselho dado aos humanos seria: vê a ti mesmo. Mas como acolheríamos esta recomendação? Ora, não se trataria de olhar para aquilo que, ao olhar, o olho vai se ver?

[Alcibíades] Claro.

[Sócrates] Pensemos, pois. Ao olhar para o quê veremos, a uma só vez, a coisa e a nós mesmos?

[Alcibíades] É claro, Sócrates, que para espelhos e similares.

[Sócrates] Correto. E também o olho – com o qual vemos – faz parte desses similares?

[Alcibíades] Certamente.

[Sócrates] E já passou pela tua mente que o rosto de quem olha para dentro de um olho se manifesta no sentido inverso, tal qual em um espelho? E ainda que chamamos de pupila aquela parte que reflete uma imagem em miniatura de quem se olha?

[Alcibíades] Dizes a verdade.

[Sócrates] Portanto, olho contemplando olho, a mirar dentro daquilo que é a sua melhor parte – aquilo com o que vê -, vai se ver a si mesmo.

[Alcibíades] Parece que sim.

[Sócrates] Contudo, se olhar para uma outra parte do ser humano, ou de outros seres, carente daquilo com o qual acontece de ser igual, não vai olhar a si mesmo.

[Alcibíades] Dizes a verdade.

[Sócrates] Portanto, se um olho almeja ver a si mesmo, deve olhar para um olho como ele, e, no tal olho, para aquele lugar em que a excelência dos olhos calha de estar, a saber, a visão?

[Alcibíades] Isso mesmo.

[Sócrates] Então, amigo Alcibíades, também no caso de uma alma que almeja conhecer a si mesma, ela deve olhar para uma alma como ela e, ademais, para aquele lugar dela onde ocorre a excelência da alma, a sabedoria, e também qualquer outra coisa onde isso acontece de ser igual?

[Alcibíades] Na minha opinião, sim, Sócrates.

[Sócrates] E por acaso podemos dizer algo que seja mais divino na alma do que a esfera do ser e da sensatez?

[Alcibíades] Não podemos.

[Sócrates] Parte essa que, ela mesma, se parece com a divindade. Então, quem a observa também conheceria tudo quanto seja divino, seja um deus, seja a sensatez, e, desse modo, também se conheceria mais.

[Alcibíades] Assim parece.

[Sócrates] Ora, se os espelhos são mais claros, puros e brilhantes que o reflexo no olho, assim também o divino calha de ser mais puro e brilhante do que o melhor em nossa alma?

[Alcibíades] É provável, Sócrates.

[Sócrates] Logo, nos serviremos do mais belo reflexo ao olhar para o divino e, no âmbito humano, para a excelência da alma. Desse modo, veríamos mais e conheceríamos a nós mesmos. (Platão, 2022, p. 147-149).

Temos, na analogia proposta por Platão neste diálogo entre o olhar e o espelho, a busca de construir um paradigma no qual o ato de se ver é ver o outro, estabelecendo-se um diálogo que tem como pretensão não somente o acesso ao mundo empírico, mas ao potencial, ao cuidado com nossa inteligência e a construção de uma sabedoria que só se desenvolve junto com os outros e não de forma isolada ou fragmentada. Conhecer a si mesmo – talvez uma das mais difíceis tarefas humanas – é fundamental para buscar o conhecimento do outro e do mundo.

É interessante refletir sobre a analogia olho-espelho, afinal parece-nos que aquele que pratica o *bullying* é preconceituoso por alguma razão, dado seu olhar enviesado e contaminado por uma falsa consciência de si, acaba por dar valor de verdade a um estado de coisas em que a intimidação e recusa às diferenças se torna regra. Receptor dos inúmeros preconceitos propagados pelos produtos da Indústria Cultural, não vê, não se vê e não quer ver o outro como é.

Voltando-nos ao diálogo platônico, temos que os gregos buscam uma aproximação das capacidades de pensamento às capacidades sensoriais, sendo a visão considerada a forma mais confiável de aquisição de informação. Assim, o *conhece-te a ti mesmo* é aplicado à visão, configurando-se em *vê-te a ti mesmo*. (Vieira, 2022). A excelência de pensamento, a sabedoria, dá-se não somente num

olhar no espelho – no ver a si mesmo – mas, no diálogo com o outro, com suas imperfeições e limitações, similares àquelas que possuímos.

Dirigindo-nos, agora, ao nosso objeto, percebemos quão grandioso é o dano daqueles que agem movidos pelo preconceito e violência, pois acreditam (ou os fizeram acreditar) que há ética numa vivência em que atalhos ou vícios intelectuais são a norma, petrificando sobremaneira o olhar, sobretudo sobre si mesmo e o seu lugar no mundo. Nestes termos, Adorno nos leva a refletir do que ele chama de *síndrome*:

Seria menos absurdo, embora certamente bastante superficial, enumerar uma série de fatores e afirmar que todos, relativamente independentes um do outro, desempenham um papel na produção da personalidade preconceituosa. A maioria desses fatores foi arbitrariamente isolada em procedimentos científicos e somente mais tarde se tornou hipostasiada, enquanto determinantes separados. A impossibilidade de tratar qualquer um deles separadamente é evidência de sua inter-relação objetiva. Não se pode falar em projetividade, sem falar em agressividade; não se pode discutir agressividade, sem mencionar frustração; não se pode analisar a frustração, sem chegar ao que é conhecido popularmente como inveja; e não se pode falar de inveja, sem considerar a concupiscência e a atitude social que a acompanha regularmente, e assim por diante. Usamos o termo síndrome, para denotar a interconexão comprometedora entre esses fatores e na tentativa de fazer justiça à sempre recorrente. (Adorno 2021, p. 363)²⁴

Dada a amplitude do problema, Adorno nos ajuda a olhar atentamente a realidade, de maneira a recusar conceituações estanques e simplistas. Assim, é preciso considerar a relação entre projetividade, agressividade, frustração, inveja e, sobremaneira, os desdobramentos dessas situações na ação de uma personalidade preconceituosa na ordem social. Trata-se de uma síndrome que se espalha ainda mais rapidamente hoje, consideradas as formas de comunicação da contemporaneidade – que não deixam de utilizar os mesmos meios comuns aos produtos da Indústria Cultural. Ademais, as grandes redes sociais contribuem decisivamente na manutenção da síndrome, quando permitem a disseminação de

²⁴ Esta citação, em artigo com introdução e tradução de Virginia Helena Ferreira da Costa, faz parte do texto “Observações sobre a Personalidade Autoritária, de Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson e Sanford”, um capítulo escrito por Theodor W. Adorno em 1948, que faria parte do livro *The Authoritarian Personality*, publicado em 1950, mas que acabou não incluído na obra. O texto, segundo a tradutora, manteve seu ineditismo até 2016, quando foi publicado na revista *Papyrus*. O original pode ser acessado em: <<https://platypus1917.org/2016/11/08/remarks-authoritarian-personality-adorno-frenkel-brunswick-levinson-sanford/>>

notícias falsas, culto ao uso de armas de fogo, imagens e conteúdos que estimulam a agressividade e a violência, a cultura do estupro e a objetificação dos corpos segundo os padrões aceitos pela lógica capitalista – esta última capaz de segmentar os seres humanos em classes para que se autodestruam rapidamente, em nome do lucro.

Como é evidenciado nas “Observações sobre ‘A Personalidade Autoritária’”, a formulação de ideologias preconceituosas é produzida por forças sociais objetivas vinculadas ao desenvolvimento do capitalismo, não sendo, portanto, originárias da psique individual. Ao mesmo tempo, contudo, o preconceito não é diretamente derivado de fatores econômicos. A relação entre a determinação social e a inconsciência individual ocorre muito mais como uma formação de compromisso. Explicitada pela vinculação entre personalidade e ideologia, a organização de um “padrão ideológico pessoal” de cada personalidade autoritária é produzida pelas gratificações na economia emocional e pulsional subjetivas envolvidas na identificação com ideologias autoritárias circulantes na cultura. Isso significa que cada sujeito preconceituoso seria um agente mediador – como receptor e propagador – de ideologias autoritárias. (Costa, 2021a, p. 348)

A rigor, entendido o conceito (e o próprio) *bullying* como o promotor de uma falsa consciência, com elementos aproximados, por um lado, pela **cegueira** provocada pelos produtos da Indústria Cultural, que petrificam e imobilizam a experiência, o olhar e o pensar e, por outro, pela produção em escala de **personalidades autoritárias e preconceituosas**, incapazes de olhar sem julgamentos e promotoras do ideário fascista nas relações do cotidiano, consideramos, ainda que pareça uma ousadia substituir um termo tão divulgado, substituir o conceito *bullying* e passar a chamá-lo tão somente de **Hostilidade Social**.

Ao escolhermos esta expressão, buscamos refinar nosso olhar sobre o problema, relacionando-o à ausência de reflexão sobre si mesmo, à crueldade consigo mesmo e com o outro, à violência desmedida e o comportamento desumano, aproximado à expressão da barbárie, em que os perpetradores da *hostilidade social* buscam – numa sistemática agressão ao outro e a recusa sistemática pelas diferenças – viver de forma conflituosa e prejudicial a disseminação de toda sorte de preconceitos.

Hostilidade social seria uma expressão mais coerente para abranger tanto o conceito de *bullying* quanto o de barbárie. Essa combinação de termos sugere a manifestação da agressão em um contexto social, destacando a natureza prejudicial

e desumana do comportamento agressivo. Trata-se de trans-ver para compreender essa interseção entre a agressividade interpessoal e a barbárie social.

A proposição de mudança do conceito *bullying* substituindo-o pelo de *hostilidade social* justifica-se pelos argumentos a seguir, que visam contemplar nosso devido olhar sobre o tamanho desta problemática:

(1) A percepção, pelo olhar do pesquisador, em contato com o tema em campo, dadas as conceituações trazidas por estudantes e professores, da vulgarização do conceito, tornando-o banalizado e deturpado de sentido;

(2) A distância deste conceito da língua portuguesa, dificultando sua tradução adequada à nossa realidade, bem como a sua compreensão, uma vez que pensá-lo, literalmente, como *a ação de um valentão*²⁵, reside na manutenção da ideia de que o *bullying* é restrito à individualidade do que pratica esta intimidação, e não a um conjunto social em que se percebe a produção industrial de pressupostos e ideias preconceituosas e hostis;

(3) Dada a incompreensão do conceito *bullying*, em seu sentido mais amplo – enquanto recusa sistemática pelas diferenças e perpetuação e manutenção de uma subjetividade que produz, em escala industrial, personalidades autoritárias e preconceituosas – tem-se uma utilização da problemática apenas em termos fundamentados numa lógica descritiva e valorativa, mensurando ocorrências do fenômeno e não buscando os reais fundamentos deste;

(4) Em síntese, propusemos uma mudança no conceito *bullying* e o substituímos, ainda que pareça uma ousadia substituir um termo tão disseminado, pelo conceito de *hostilidade social*, dada a maneira vulgarizada, simplificada, pasteurizada e tendenciosa. É um conceito que está ‘na boca de todo mundo’ e parece não significar nada ou muitas coisas.

Ademais, Adorno (2021, p. 369) nos ajuda a compreender a natureza da *hostilidade*:

Não importa o quão “sensatas” as explicações sociológicas possam parecer, um aspecto revela sua inadequação: a alegada autoevidência de suas principais categorias. A experiência histórica condicionou o pensamento a tal ponto que uma tese como “o *ingroup* é hostil ao

²⁵ A tradução literal para o termo *bullying*, conforme o dicionário (2019, p. 60) é “[s.] valentão, brigão; [v] intimidar, aterrorizar, forçar”. Em Bueno (2017, p. 87) temos a significação de *bully* enquanto “1. tirano[a], capanga, 2. pessoa que intimida outras, espec. em ambiente escolar, por meio de ameaças e agressões físicas e/ou verbais [...] 3. intimidar, ameaçar, 4. maltratar.

outgroup” ou – expressa psicologicamente – “o estranho é sempre odiado” parece óbvia e autoexplicativa. Para além do fato de que o problema sobre se deve haver *in* e *outgroups* em uma sociedade organizada está sendo escamoteado pela observação autossuficiente segundo a qual onde quer que essa divisão aconteça, também haverá discriminação; a suposta naturalidade da hostilidade é duvidosa. Uma pessoa ingênua, não treinada pelo procedimento sociológico, pode muito bem perguntar: “Por que o estranho é odiado?” Como resposta, ele não receberá uma explicação ou ouvirá uma repetição de que isso é assim, que é natural, ou explicações que, se não tomam o fenômeno como certo, perdem o aspecto da autoevidência, não sendo, portanto, populares. A ingenuidade de tais questionamentos não deve ser desencorajada. Mesmo em um nível superficial, o ódio ao estrangeiro não é inequívoco.

Desafiamo-nos a pensar o conceito de *hostilidade social* contemplando neste o resultado da intimidação, perturbação, ataques e provocações sistemáticas que esvaziam a perspectiva de amor e/ou amizade entre os sujeitos e permitem a agressão social, generalizando a manutenção de um estado de ódio e inimizade constantes, tensionando os sujeitos a viverem com medo, ansiedade e sensação de que serão eliminados a qualquer instante. A sutileza desse estado de coisas é confirmada pela adesão irrestrita à ideais antissemitas, racistas, homofóbicos, supremacistas, pela aporofobia, culto a armas de fogo, de ataques constantes, portanto, à integridade e humanidade do outro, por uma hostilidade generalizada e referendada por uma cultura de etiquetagem e rotulação dos sujeitos enquanto objetos em uma sociedade profundamente preconceituosa.

Além disso, além de nos projetarmos ao futuro, visando não só compreender as nuances entre agressividade entre estudantes e professores e a barbárie presente no cotidiano, seguiremos nos questionando se é possível vislumbrar um futuro outro em que se busque *ser diferença e não de recusa às diferenças*.

3.3 Observar

Observar tem a sua etimologia no verbo *observare*, seja ‘velar sobre algo’, ganhando ainda sentido de *observar com maior precisão* quando associamos a ação de olhar. (Castello e Mársico, 2007). Entretanto, ao ampliar a etimologia, *observar* ganha sentido mais próximo à atividade de *contemplação* – comum na antiguidade, em templos religiosos em que havia uma dedicação à observação e interpretação dos sinais *divinos*.

À atividade de contemplar, considerada comum – inclusive à forma de filosofar comum aos primeiros filósofos, buscando observar os céus para compreender os fenômenos naturais e os desafios de uma vida permeada pela agressividade da natureza – comparamos a atitude do observador de um *caleidoscópio*.

Fisicamente, o caleidoscópio é um tubo cilíndrico, com espelhos inclinados em ângulo em seu interior, que permitem, a cada movimento, combinações variadas e interessantes de imagens, que podem ser vistas por uma abertura numa de suas pontas.

Metaforicamente – e aqui nos aprofundamos e nos interessamos por este sentido – a visão de um caleidoscópio se equipara à de observar atentamente as inúmeras nuances presentes numa realidade, incluída a variedade, a diversidade, a mudança constante e a beleza da vida.

Na busca de novas imagens para se pensar essa dinâmica teia de inter-relações, que se constrói e é construída e que, aos poucos, vai-se estabelecendo com o sentido daquilo que foi anteriormente problematizado, aventado como objeto de estudo, encontrou-se, na metáfora do caleidoscópio, um meio de vislumbrar arranjos de desenhos inusitados e significativos. Esses desenhos auxiliariam na compreensão do o que está servindo de amálgama nas possíveis relações que se estabelecem na história narrada pelos sujeitos. O uso dessa metáfora está associado ao desejo de ressignificar o olhar, ouvir o que dizem essas vozes, nas entrelinhas dos relatos, e tentar estabelecer novas e inesperadas relações, a partir do que tem sido apresentado, nesta trajetória tão permeada de significações e aprendizagem. (Santana, 2004, p. 412)

Ao observador – tratando-se do pesquisador-professor – cabe a complexa tarefa de analisar e confrontar uma realidade permeada pela *hostilidade social*. Aproximando-nos e retomando as premissas já exploradas – a experiência e o olhar para casos e ocorrências isoladas do fenômeno não são suficientes para vislumbrar um caminho outro. Assim, entendemos que a observação – acrescida da experiência e do olhar – podem nos encaminhar para o descortinar dessa difícil realidade.

Ao observar, voltamos agora nossos olhos para dentro da escola. Infelizmente, muitas são as pessoas que tentam opinar sobre a escola sem vivenciá-la, sem saber do que se trata, como funciona. Muitas são as tentativas de descaracterizar a importância da escola. Lembra-nos López (2017, p. 224-225):

Sabemos muito sobre a escola, mas saber não é entender, e nas sociedades contemporâneas, tão apressadas e vertiginosas, sabemos cada vez mais e entendemos cada vez menos. Por isso escolhemos suspender momentaneamente as palavras e nos dar o tempo de permanecer um pouco na escola, olhando. “Entender”, no sentido de in-tendere, quer dizer tender para o interior de algo, e “atender”, no sentido de a-tendere, significa ficar em presença de algo, na sua proximidade, cuidando-o, mantendo-o em mente, como quando se atende um doente ou um jardim. Quisemos então olhar a escola vagorosamente, em silêncio e, por que não dizê-lo, com certa gentileza. Jamais pensamos em selecionar as imagens de modo a apresentar uma imagem favorável da escola. Jamais tentamos usar as imagens como palavras, para construir um novo discurso acerca dela, não se trata disso. A gentileza à qual me refiro está no próprio olhar, está no cuidado com o qual se olha. Pois só se dá tempo e atenção àquilo que se ama de algum modo.

O exercício de pensamento que se dá pela observação da escola é demorado e lento, justamente para não atender a demandas urgentes, burocracias e rotinas que são tudo, menos experiências que perpassam o tempo em que as vivências escolares reais são fundamentadas. Larrosa (2002, p. 24), ao refletir sobre a experiência, pondera que:

[...] o sujeito moderno está atravessado por um afã de mudar as coisas [...] somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, por que estamos sempre em atividade, por que estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E por não podermos parar, nada nos acontece.

Nesse sentido, a falta de tempo compromete não só nossa experiência, nosso olhar para as situações cotidianas: deixamos de observar com mais atenção os detalhes sutis de uma realidade ameaçadora, hostil e desumana.

Podemos mudar as coisas? Pergunta com perspectiva de atualidade e intencionada ao futuro, com resposta que perpassa a parada para observar o que está ocorrendo, o que estamos aprendendo, como nos ensina Larrosa (2002, p. 24, *op. cit.*) a “escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço”.

A quem não para – em boa medida pela conversão da experiência em produtividade por aqueles que acreditam que o gestar de uma educação passa por ferramentas de *Business Intelligence* (BI) – observar é impossível!

Desde o ano de 2023, início do governo de Tarcísio de Freitas no estado de São Paulo, tendo no comando da Secretaria da Educação o secretário Renato Feder, acionista da Multi, empresa de equipamentos de informática e tecnologia da informação, ocorreu a implantação de ferramenta de gestão e controle a plataforma Escola Total²⁶. A Secretaria da Educação “criou” inúmeras plataformas educacionais (muitas delas advindas de experiências já ocorridas no estado do Paraná, onde Renato Feder também fora secretário), que perpassam o controle da frequência dos alunos, de tarefas, redações, leitura, exercícios de matemática e tecnologia. Todos os dados são monitorados constantemente pelas Diretorias de Ensino e pela Secretaria da Educação, com cobranças constantes por resultados e alcance de metas.

Além disso, diante da pergunta anterior, aquele que não para responderá que não, nunca poderemos mudar nada que seja em benefício da coletividade, dado o cansaço e a sensação de desumanização, combinados com uma agressividade sutil advinda de uma suposta onipotência individualizante, em que se pode destruir tudo pela frente em nome do progresso, do sucesso individual.

Mobilizados pelo tempo dos resultados a qualquer custo, qualquer tentativa de mudança parece sucumbir. Ao nos depararmos com uma realidade permeada pela *hostilidade social*, o movimento mais fundamental seria o de não se deixar submeter ao tempo dos resultados, do business *intelligence*, uma vez que a sanha pelos resultados nos esvazia, colocando-nos num processo em que o *ter* é fundamental e o *ser* é impossível.

Tempo... Há na escola tempo para observar, para observar a nós mesmos como que diante de um espelho? Há tempo para olhar pela lente do caleidoscópio e perceber a beleza da vida em suas inúmeras nuances e possibilidades?

Lembra-nos Lima (2017, p. 303) de que “[...] há temporalidade dos que habitam a escola por suas bordas: o tempo de cada um, [...] o tempo para escrever, para observar, olhar, sentir, ouvir um ao outro, esperar a vez... Sucumbir a isso seria como se matássemos a escola!” Deixar de habitar a escola por suas bordas é sucumbir àquilo que nos submete a um estado de hostilidade. É como se nos deixássemos levar pela violência sutil e, mesmo desapercebidos deste processo,

²⁶ A plataforma, situada no endereço da web escolatotal.educacao.sp.gov.br é de acesso exclusivo para servidores das escolas estaduais, denotando inclusive a possível falta de transparência dos dados coletados nas plataformas de controle. Não se trata de refletir sobre o enorme custo financeiro empregado, apenas. Uma educação mediada por produtividade elimina a experiência, completamente.

habitamos a escola dos negócios, que nega a humanidade e sufoca a vida em sua plenitude.

A este ponto, perguntamo-nos que experiência escolar é possível diante de um contexto permeado, ora pela *hostilidade social* e um estado de transformação da escola em espaço de resultados a qualquer custo. Como sobrevivemos a este contexto, levantamo-nos, em sinal de resistência e, por não aceitar sobremaneira o estado de barbárie, colocamo-nos como aqueles que desejam habitar a escola para fazer dela um espaço de diálogo?

Larrosa (2019a) pondera que as escolas surgem justamente quando as sociedades entendem que o tempo de aprender é distinto do tempo para o trabalho. Para os gregos, “o exercício da vida teórica, da vida contemplativa, da vida dedicada ao estudo e ao conhecimento por si mesmos [...] é quase uma condição de humanidade.” (p. 235).

Entretanto, torna-se condição essencial, nos tempos em que vivemos, a priorização para o trabalho, para os negócios, em que a observação atenta e qualitativa da ameaçadora realidade em que vivemos é impossível, bastando-nos submeter àquilo que está estabelecido.

A escola, portanto, dá tempo. Mais ainda, dá muito tempo: tempo para cometer erros, para repetir, para fazer novamente, para começar de novo. E torna o tempo lento: tempo para fazer as coisas devagar, com atenção, com paciência, com cuidado. O que a escola faz é permitir que as crianças e os jovens percam tempo com coisas que não são imediatamente úteis, produtivas ou rentáveis. A escola, nesse sentido, se constitui enquanto cria uma separação temporal, enquanto abre uma heterocronia, a possibilidade de um tempo diferente, de um tempo outro. (Larrosa, 2019a, p. 236).

Pensamos a escola a partir do tempo, para podermos observar de maneira atenta e propositiva em busca de um tempo outro. Em tempos de esvaziamento da escola, da não-observação e da não-experiência, acreditamos em espaços para olhar para aquilo que é considerado *nada* e subvertê-lo em conceitos outros, deixando de lado a resposta *acostumada*, comum e repetitiva. Pensamos na arte do professor que escreve algumas *frases tortas* para incomodar os acostumados, que dá voz àqueles pássaros que querem voar, mas parecem impedidos por aqueles que são hostis e desumanos, repetidores da barbárie, emissários de uma realidade permeada pelo preconceito.

3.4 Descortinar-descobrir

Para ampliar nosso percurso nesta segunda seção do estudo, chegamos a uma dupla de palavras, que entendemos estarem associadas. Entretanto, antes de explicarmos sua junção, tratá-las-emos como conceitos em separado.

O que um filósofo quer descortinar? O que um filósofo pretende descobrir?

O verbo *descortinar*, segundo Borba (2011), significa revelar, desvendar, avistar, enxergar. É uma forma de se referir à ação de revelar, desvendar verdades ou mesmo conceitos filosóficos. Ao revelar uma nova ideia ou teoria, o filósofo apresenta uma nova forma de conceber a realidade ou refletir sobre questões existenciais. O termo pode ser usado para descrever a ação de desvendar ou questionar dogmas ou crenças previamente estabelecidas.

Quanto ao verbo *descobrir*, trata-se de “tirar a cobertura de [...] conhecer o que estava escondido ou que era ignorado” (p. 404). Assim, voltamos ao antigo conceito grego de *alétheia* e sua relação com a verdade:

[...] *alétheia*, palavra composta do prefixo *a* (que em grego indica “negação”) e de *léthe* (que significa “esquecimento”). [...] significa o “não-esquecido”, “não-escondido”, “não-dissimulado” [...] a verdade é o que vemos numa contemplação, o que se manifesta ou se mostra para os olhos do corpo ou do espírito. (Chauí, 2005, p. 95)

Assim, trata-se de descortinar-descobrir a verdade, revelar o que está por detrás da manutenção dos preconceitos; de olhar atentamente para a realidade escolar, de experimentar - pela filosofia – o diálogo em busca de *ser diferença*, afastando-se de toda hostilidade, barbárie e, por fim, de observar – a si mesmo e ao outro – sem se despojar de humanidade.

Entendemos, nesse sentido, a possibilidade de *somar* estes conceitos, uma vez que pela *alétheia*, o tirar de véus que recobre as coisas – o descortinar – permite-nos a descoberta daquilo que se esconde. Vindo do grego arcaico, esta palavra – *alétheia* - tem sentidos importantes: enquanto palavra eficaz, é potência de realização, é palavra prática, está relacionada a forças positivas como a justiça, a confiança e a fidelidade, contrapondo-se ao esquecimento, ao erro, ao engano e à mentira. “Exercício do pensamento e da linguagem, a filosofia irá se diferenciar da palavra dos guerreiros e dos políticos, porque possui uma pretensão específica, [...] proferir a verdade [...]. (Chauí, 2002, p. 44).

Ainda em Parmênides, o primeiro filósofo a expor suas ideias em versos de poesia, *alétheia* era caminho para a verdade, distanciando-se do caminho das opiniões. Seguindo esses passos, Platão, em sua Alegoria da Caverna, resgata este caminho, proporcionando a relação entre *paidéia* e *alethéia*: “a filosofia é educação ou pedagogia para a verdade” (Chauí, 2002, p. 262).

Retomando a problemática já explorada do olhar, temos o descortinar-descobrir como a analogia daquele que se depara com a dureza da realidade e precisa se habituar, a princípio, para depois ter condições de acessar, plenamente, as condições para o conhecimento. Assim, o filósofo pretende – diante do escopo de nossa pesquisa, é claro – promover uma paulatina revelação de que, pela experiência filosófica, é possível superar o estado de *hostilidade social*, quando coletivamente nos dedicamos à olhar e observar atentamente a nós mesmos e aos outros, desprovidos dos estereótipos e preconceitos, indo além das aparências.

Larrosa (2019) nos aproxima dessa reflexão, ao entender que o leitor, vivenciando a experiência da leitura, é capaz de convertê-la em uma outra forma de ver as coisas. Ao nos depararmos com a realidade – e aqui voltamos nosso olhar para a primeira seção de nosso estudo, toda violência que permeia as escolas brasileiras nos últimos anos – não poderíamos jamais nos esquecer daquilo que ocorreu e, num impossível exercício de *des-ver*, fingir que não é conosco, que nada podemos fazer, que não é um problema a ser enfrentado!

[...] a educação não é tal qual como alguns, proclamando, afirmam que ela é. Ora, afirmam que, não havendo ciência na alma, eles nela a enxertam, tal como se enxertassem vista em olhos que não veem. [...] Mas o presente discurso, disse eu, dá a entender que essa faculdade existe na alma de cada um, bem como o órgão com o qual cada um aprende, e, como um olho não seria capaz de voltar-se da escuridão para luminosidade de outro modo senão com o corpo todo, assim é com toda a alma que devemos nos voltar das coisas perecíveis, até que, voltada para o ser e para sua parte mais luminosa, ela seja capaz de manter-se firme na sua contemplação; e é isso que afirmamos ser o bem; não é verdade? (Platão, 2021, p. 262-263)

Temos em A República (518c-518d) um percurso para pensar o homem dotado da capacidade do ato de se voltar da sua condição de alguém preso às opiniões para o caminho da verdade. Pela educação, o escravo liberto consegue movimentar seus olhos para dentro de si mesmo e, em seguida, para a realidade, voltando-se em direção àquilo que é verdadeiro.

Parece um movimento sem volta. Entretanto, já revelamos anteriormente – até mesmo diante do conceito de *hostilidade social* que pretendemos defender – que não estamos imunes a um estado de coisas que capilariza, de maneira instantânea, a mentira em lugar da verdade, o ódio ao invés do amor, a inimizade ao invés da amizade, a escola dos negócios ao invés da educação para um mergulho na verdade.

Entendemos que o filósofo, ao tentar descortinar-descobrir, quer revelar aos outros a necessidade de abandonar a pretensão de moldar o mundo sob a ótica do mundo administrado - um mundo desigual, dividido, desagregado e limitado - em prol de um novo olhar: aquele que descobre-descortina a realidade de uma perspectiva aprofundada, afeito à realidade de uma forma semelhante à de crianças curiosas, que ainda não conhecem a cobiça do mundo adulto, o que nos leva a um caminho sem preconceitos.

Na perspectiva desse último tópico, buscamos analisar algumas reflexões dos professores e dos estudantes, a respeito de uma afirmativa apresentada nas experiências filosóficas. Na perspectiva de levá-los a descobrir-desvelar o conceito de *barbárie*, apresentamos a seguinte afirmativa: *‘A experiência escolar é capaz de nos desacomodar, ajudando-nos a contestar os pontos críticos de uma realidade ameaçadora e permeada pela barbárie’*.

Para organizar os dados coletados, colocamos as respostas dos professores com a indicação G1 até G8 - afinal eles foram organizados em grupos, bem como os estudantes, ao que utilizamos a indicação A1 até A7.

Observações dos professores sobre a afirmação:

- *“Sim, como professor [sic] estamos a todo momento observando diversas cenas, entretanto, estamos na condição de mediador e o nosso dever é intermediar quando necessário para que as diferenças sejam respeitadas e não banalizadas”*. (G1).

- *“Com certeza, dentro da escola existe uma diversidade de etnia, credo, opiniões políticas, isso nos faz aprender a lidar com o diferente. Nos preparando para viver em equilíbrio dentro da sociedade, evitando a barbárie”*. (G2).

- *“O aluno, dentro da escola tem a oportunidade de sair da “bolha” em que vive na sua realidade, podendo assim, expandir seus conhecimentos. A experiência escolar é capaz de desnaturalizar a realidade ou continuar a sua reprodução”*. (G3).

- *“A barbárie é algo que começa de modo comum e pode levar à violência física. A escola ajuda na reflexão, nos faz questionar os relacionamentos, a falta de diálogo, produzir a barbárie do suicídio. Hannah Arendt questiona as indiferenças que produz a barbárie. Ausência de empatia que produz violência”*. (G4).

- *“A barbárie nasce da fala do colonizador europeu, que subjugava os povos que não se encaixavam no padrão cultural estabelecido pelo homem branco; situação estrutural essa que não houve mudança, principalmente entre os jovens que se esforçam ao máximo para se encaixarem no padrão social imposto para fugir da ação bárbara do bullying”. (G5).*

- *“A barbárie está institucionalizada: no feminicídio, na homofobia, na eleição de pseudo-líderes, esdruxulas lideranças religiosas”. (G6).*

- *“Sim, principalmente a experiência da escola pública, onde convivemos com os “diferentes”. Porém a apatia de muitos perante toda essa barbárie, causa a angústia e a ansiedade de poucos que tentam combater, e que muitas vezes são tachados de agressivos”. (G7)*

- *“A experiência escolar deveria nos desacomodar, mas infelizmente ainda não ocorre, pois o próprio docente às vezes reafirma algumas situações que podem levar à barbárie, e muitas vezes ocorre a naturalização de situações que poderiam ser solucionadas de outra forma”. (G8).*

- *“Xingamentos, comunicação violenta, agressões morais e sem motivos relevantes são expressões de barbárie. Os massacres notificados pela mídia de bullying também são exemplos de barbárie. Professores, gestores e equipe escolar tem a capacidade de poder desenvolver projetos de conscientização sobre práticas de bullying bem como interromper práticas vivenciadas no dia a dia em sala de aula”. (G9).*

Observações dos estudantes sobre a afirmação:

- *“Levando em conta que em todos os lugares têm um certo filtro, nós nos impedimos de falar sobre, porém não falar sobre não quer dizer que ele não exista, enquanto é tabu em um local no outro continua a existir”. (A1).*

- *“O ambiente escolar expõe todos a diversas contradições de ideologia, e que de forma resumida expande nosso conceito de certo e errado. Nesse ambiente presenciamos muitas coisas tanto boas quanto ruins, e temos vários meios de poder dizer e debater, porém nem sempre é resolvido”. (A2).*

- *“A experiência escolar, em si, traz muita responsabilidade emocional, e é relativo para cada pessoa. A passagem pela escola é para a vida, seja ela uma passagem boa ou ruim. Muitas vezes nossos traumas são em relação com a experiência escolar”. (A3).*

- *“A escola ao invés de ser um lugar que nos acolhe acaba sendo uma tortura psicológica. Pois é o lugar que passamos a maior parte do tempo”. (A4).*

- *“Começar a fazer uma desconstrução, causar impactos”. (A5).*

- *“É sobre superioridade, selvageria, é sobre normalizar uma violência, neutralizar uma agressão, banalizar um ato de barbárie”. (A6).*

- *“A escola não consegue mudar completamente uma pessoa que tem uma crença enraizada na cabeça, mas tem o dever de “plantar a semente da dúvida”, de questionar o porquê daquilo. A escola é capaz de impor limites e não os valores de*

uma pessoa. Os opressores já foram oprimidos, usam disso para suprir a ferida na autoestima da pessoa". (A7).

- [Em branco]. (A8).

- *"Falar sobre preconceitos". (A9).*

As falas dos professores oferecem uma série de reflexões sobre a relação entre a escola, a diversidade, a barbárie e o papel dos educadores. Aqui estão algumas análises sobre cada uma das falas:

a. *Mediação e respeito às diferenças (G1)*: O grupo de professores reconhece sua função como mediador nas interações entre os estudantes e ressalta a relevância de assegurar que as discrepâncias sejam tratadas de maneira respeitosa e não banalizadas. Isso sugere uma abordagem ativa para a promoção de um ambiente escolar inclusivo e tolerante.

b. *Diversidade como preparação para a vida em sociedade (G2)*: Este grupo de professores demonstra como a diversidade presente na escola prepara os alunos para viverem em harmonia com a sociedade, evitando a barbárie. Essa perspectiva reforça o papel da escola na formação cidadã e na promoção da convivência harmoniosa entre diferentes grupos.

c. *Escola como espaço de reflexão e questionamento (G3, G4)*: Essas falas enfatizam a escola como um ambiente em que os estudantes são desafiados a refletir sobre como, nos relacionamentos, o diálogo e a indiferença podem levar à barbárie. São destacados os aspectos socioemocionais do aprendizado e a relevância de desenvolver empatia e consciência crítica.

d. *Barbárie como resultado de estruturas sociais (G5, G6)*: Esses professores interpretam a barbárie como uma estrutura social mais ampla, como colonialismo, patriarcado e discriminação. Eles ligam essas estruturas à violência física e às diversas formas de opressão presentes na sociedade contemporânea.

e. *Escola como espaço de convivência com a diversidade (G7)*: Este grupo de professores destaca a experiência da escola pública como um local de convivência com a diversidade, mas também reconhece a apatia de muitos diante da barbárie. Destaca as dificuldades enfrentadas por aqueles que buscam combater a injustiça e a intolerância.

f. *Desacomodação e questionamento (G8)*: Este grupo de professores ressalta a relevância da escola em afastar os alunos e questionar as situações que

podem causar a barbárie. No entanto, reconhece que essa desacomodação nem sempre é possível devido à resistência institucional e à naturalização de comportamentos prejudiciais.

Analisando as respostas dos estudantes à afirmação proposta nos grupos, temos o seguinte:

a. *Percepção dos tabus e da existência do problema* (A1, A3): Os estudantes salientam que, apesar de o tema ser tabu em alguns lugares (como na escola), isso não significa que não exista. Essa observação indica uma consciência acerca da existência de questões delicadas, como a violência e a barbárie, que podem ser evitadas ou não debatidas de forma aberta.

b. *Exposição a contradições ideológicas e debate* (A2, A4): Os estudantes dizem que o ambiente escolar expõe a todos a diversas divergências ideológicas e oferece oportunidades para debater e discutir essas questões. No entanto, nem todos esses conflitos são resolvidos, o que sugere um reconhecimento das limitações do ambiente escolar na resolução de conflitos e contradições.

c. *Responsabilidade emocional e impacto na vida* (A6, A7): Os estudantes reconhecem que a vivência escolar pode ter um grande impacto emocional na vida de cada indivíduo, podendo resultar em traumas. Além disso, alguns estudantes descrevem a escola como uma fonte de sofrimento psicológico, devido ao tempo significativo que passam por lá.

d. *Desconstrução e questionamento* (A4, A5): Um estudante fala sobre a relevância de começar a desconstruir e causar efeitos, enquanto outro destaca o papel da escola em cultivar a semente da dúvida e questionar valores que estão enraizados. Essas falas enfatizam a importância do questionamento crítico e da reflexão no ambiente escolar.

e. *Identificação de dinâmicas de poder e opressão* (A3, A4): Os estudantes mencionam práticas de poder, superioridade e selvageria dentro da escola, além da necessidade de conter a violência e a agressão. Eles também discutem maneiras de os opressores usarem sua própria experiência de opressão para justificar seus comportamentos. Isso indica uma percepção mais apurada das relações de poder e opressão presentes na instituição de ensino.

Ao analisar as falas dos professores e dos estudantes, percebemos que, em geral, eles reconhecem a capacidade da experiência escolar de nos afastar e nos ajudar a questionar aspectos críticos de uma realidade permeada pela barbárie.

Algumas falas dos alunos e dos professores sugerem uma compreensão da escola como um ambiente capaz de desnaturalizar a realidade e expandir nossos conceitos. Isso está em consonância com a ideia de contestar uma realidade ameaçadora e marcada pela *hostilidade social*. Por exemplo, os educadores dizem que a experiência escolar pode desnaturalizar ou continuar a reproduzir a realidade (G3), enquanto os estudantes enfatizam a necessidade de começar a desconstruir (A5).

As falas dos professores e dos estudantes têm uma ampla conexão com o conceito de hostilidade social, especialmente quando se leva em conta a atmosfera emocional e social que envolve o ambiente escolar. Algumas maneiras pelas quais as falas se aproximam desse conceito: tortura psicológica, percepção da banalização da violência, indiferença e apatia, dinâmicas de poder e opressão dentro da escola, barbárie institucionalizada. Esses elementos combinados criam uma atmosfera emocionalmente carregada e socialmente desafiadora na escola.

3.5 Experiência e filosofia: dois professores e uma estudante refletindo sobre os impactos da *hostilidade social*.

Pensando em aprofundar a reflexão sobre o conceito que nos propusemos, e para mostrar os efeitos das reflexões de professores e estudantes na escola do qual fazem parte a nossa pesquisa, apresentamos a seguir, sem nos posicionarmos sobre o conteúdo desenvolvido por eles, as duas entrevistas com professores e a produção fotográfica de uma aluna participante do grupo de apoio.

Parte do objetivo das entrevistas era entender como os professores se sentiam não só no momento do encontro com o pesquisador, mas nas relações com professores e com os estudantes. A estudante que participou dos encontros do grupo de apoio, em boa parte do tempo apenas observando os demais, materializou seu pensamento a partir daquilo que mais gostava de fazer: fotografar.

1 - Professora de Física, com 37 anos

"Com frequência, percebo que faço piadas e isso me leva a uma profunda reflexão. Essa reflexão gira em torno da minha experiência como uma mulher na área da física, um campo historicamente dominado por homens. O estigma de a física ser rotulada como uma 'ciência masculina' é algo que continuo enfrentando, indo além da adolescência. Talvez a diferença agora seja que vivemos em um contexto em que temos mais liberdade para expressar nossas opiniões e questionar esses estereótipos de gênero.

Contudo, ao olhar para o passado, lembro-me da dura realidade do bullying. Naquela época, as vítimas, como eu, não tinham a liberdade de chegar em casa e compartilhar as experiências de sofrimento que enfrentavam na escola. O silêncio era a norma, frequentemente porque nos faltavam palavras para descrever o que estava acontecendo. Esse silêncio trouxe consequências graves, deixando cicatrizes que podem durar a vida inteira.

É fundamental compreender que o bullying não é exclusivo da juventude, pois pode persistir na vida adulta em várias formas, incluindo piadas insensíveis, comentários discriminatórios e preconceitos. Como sociedade, devemos conscientizar as pessoas sobre o impacto negativo dessas atitudes e incentivar a autorreflexão. Perguntar a nós mesmos se inadvertidamente perpetuamos o ciclo do bullying quando fazemos piadas sem graça com colegas deve ser uma parte essencial desse processo."

2 – Professor de Filosofia, com 37 anos

"O ponto ruim é lidar com pessoas. Sem dúvida nenhuma é lidar com o emocional dos colegas, é lidar com o emocional dos estudantes, é lidar com meu próprio emocional, equilibrar isso para que eu seja mais profissional, para que eu consiga distinguir e deixar coisas que me afetam fora da minha ação profissional. Não é nem um pouco fácil, é muito difícil. Há pouco tempo, eu estava envolvido em uma situação de algo que aconteceu fora da escola com pessoas que estão na escola, e isso foi colocado de uma forma diferente da que realmente aconteceu.

E isso foi feito para tentar me macular, no sentido de criar versões de coisas que eu não sou. E nos últimos dias, se não meses, especialmente nas últimas duas ou três semanas, embora eu goste muito do meu trabalho, tenho sentido uma

tristeza profunda por saber que, mesmo fazendo o meu melhor para que as pessoas me conheçam exatamente como sou, alguém pode criar histórias e dizer que sou diferente do que eu sei que sou, e isso me deixa muito triste.

Então, neste momento, me pergunto: quem sou eu? Desde que sou professor aqui, sou muito feliz, mas, nos últimos dias, tenho ficado muito preocupado. Por quê? Porque ser eu, que é o meu ponto positivo, às vezes me faz confrontar essa versão que tentam construir de mim. Quanto mais à vontade eu fico, mais riscos eu corro. Por isso, nos últimos dias, tenho me sentido triste por não saber se está claro. Então, obrigado por perguntar como me sinto. [...] eu sou eu, mas quanto mais eu sou eu, mais dou instrumentos para [...] pessoas que querem dizer quem eu devo ser."

3 – Estudante da 3ª série do Ensino Médio, com 17 anos de idade



Imagem 2 - Aquilégia

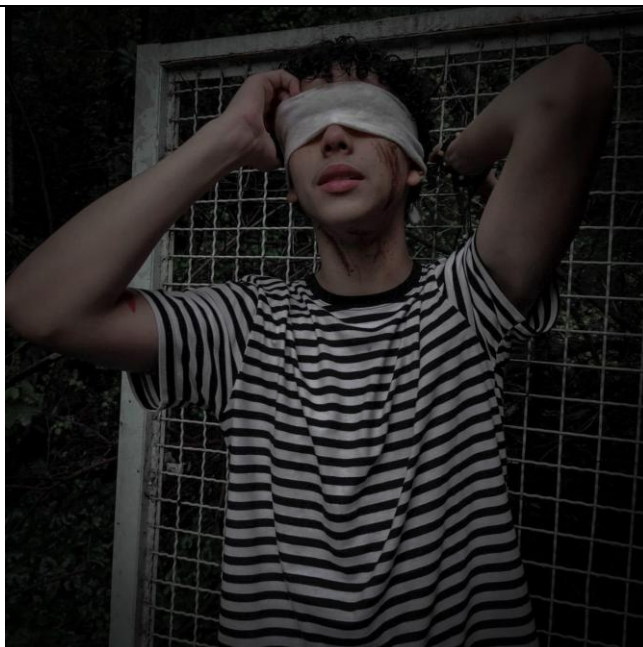


Imagem 2.1 - Aquilégia

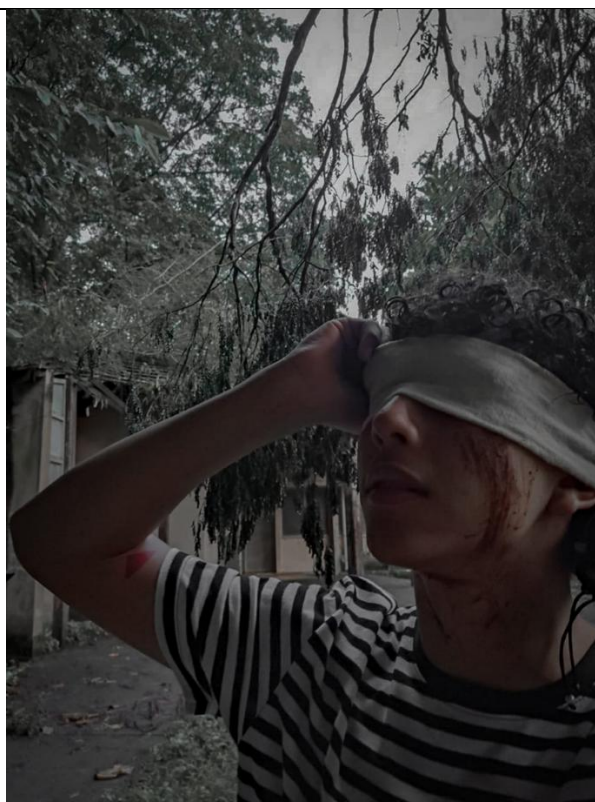


Imagem 2.2 - Aquilégia

Explicação da estudante para as três imagens:

O título Aquilégia é porquê Aquilégia em inglês significa Columbine, que ganhou esse nome por conta das flores do lugar, de início pensei em colocar Columbine de uma vez, mas acho que dessa forma a mensagem ia ficar muito óbvia

e talvez as pessoas poderiam levar pra outro lado. Eu comecei a pensar no conceito das fotos em uma das reuniões onde os alunos fizeram relatos sobre casos que aconteceram com eles, um que me chocou muito foi de um estudante que me contou que teve seu braço quebrado em um ataque de bullying, onde alguns garotos encontraram com o estudante, bateram nele e quebraram o braço dele

E eu fui durante boa parte da minha vida escolar, alguém que sofreu com bullying, já estudei em diversas escolas²⁷ e o problema se repetia, por muito tempo eu pensei que o problema pudesse ser eu, quer dizer às vezes eu ainda acho que eu tive um pouco de culpa

Então queria externalizar isso, comecei a pensar em como eu poderia fazer as fotos quando vi um desenho de um estudante que comparava a escola com uma espécie de campo de concentração

E eu me vi muito inspirada pela estética daquele desenho, porquê tem tanto bullying e tanto preconceito com quem é mais tímido, com quem é mais gordinho, por muito tempo eu era a "garota estranha" eu ouvia que eu era esquisita, louca, teve um dia que eu tava voltando pra minha casa e eu só tinha 12 anos e dois dos meus colegas de sala me tacaram pedras quando tava voltando ...

Então eu fiz o cuidado de pegar uma pessoa que já sofreu bullying ou já foi criticada por conta de alguma característica pessoal em algum momento da vida pra ser o modelo, e disse pra ele vir com uma blusa listrada e eu levei uma venda, a venda representa a ignorância, mas não a ignorância do aluno, não a ignorância de quem tá fazendo bullying, a ignorância de quem deveria fazer alguma coisa, mas não faz nada. O aluno ali nas fotos ele está preso, está como um prisioneiro que aos poucos está se libertando.

Não sei se deu pra perceber... Eu sou um pouco detalhista com certas coisas, mas tem um triângulo invertido vermelho no braço dele. Os triângulos invertidos coloridos, era um sistema de identificação nos campos nazistas, cada um deles tinha um significado. Escolhemos o vermelho, porquê o vermelho é um triângulo pra inimigos políticos, queria representar a oposição de idéias e de como tratam aqueles que são diferentes, aqueles que são "inimigos políticos".

²⁷ Antes de chegar à escola em que realizamos a pesquisa, a estudante já tinha passado por 12 diferentes escolas, entre o quinto ano do Ensino Fundamental e a segunda série do ensino médio.

4 Contra a hostilidade, a gentileza

Um possível desfecho para nossa pesquisa – dizemos possível, pois a experiência filosófica não só nos desacomoda, mas nos coloca numa relação com a verdade completamente distinta de definições e explicações definitivas – é o relato e os desdobramentos do que podemos realizar na escola, com estudantes e professores.

O olhar para a *hostilidade social*, assim como as experiências filosóficas realizadas com estudantes e professores, coloca-nos numa situação de espanto com a realidade escancarada de uma escola que é considerada *acolhedora*, mas, ao mesmo tempo, nada imune aos sentimentos hostis que se perpetuam além dos seus muros.

Trata-se de perguntar o que se quer dizer diante da ideia de que a escola é *acolhedora*, sendo ela, na maior parte do tempo, reprodutora da violência, veladamente. Como já discutimos anteriormente: as relações de poder se dão em todos os ambientes, mas na escola reside uma tensão constante entre os que dividem esse espaço. Tensões que não são necessariamente físicas.

Parece-nos que a resposta para a *hostilidade social* está justamente numa experiência que contradiz a violência velada e perpetuada na escola. Para além da ideia de uma escola *acolhedora*, refletiremos sobre a possível *gentileza na escola*.

O ponto de partida para esta seção, nesse sentido, é uma reflexão sobre a possível origem da gentileza: a experiência enigmática e inspiradora da infância. O quanto as memórias da infância levam os sujeitos a reproduzirem ou a repensarem suas atitudes, sejam hostis ou gentis.

Num segundo momento, a reflexão dos estudantes e professores a respeito da hostilidade social a partir do sofrimento dos personagens *Basini* e *Kelvin*. Qualificando o que foi escrito e dialogado pelos sujeitos a partir do estudo dos casos, pretendemos refletir não só sobre o comportamento *hostil* ou *gentil*, mas como a escola se colocaria como um lugar de experiências que contribuem para mudar uma realidade violenta e permeada pela *hostilidade social*.

Por fim, relataremos a experiência ampliada para além dos professores e dos estudantes do *Grupo de apoio contra o bullying e violência escolar*, na produção de um painel coletivo intitulado *Hostilidades que ferem / Gentilezas que curam*, mobilizando a escola em torno de uma experiência filosófica que alerta e desacomoda

todos aqueles que acreditam que a escola é todo o tempo *acolhedora*. As *hostilidades* estão presentes, trata-se de refletir sobre como curá-las.

4.1 A experiência e a infância: entre a gentileza e a hostilidade

Visando construir um caminho, dentro da escola, de experiências que movimentem os sujeitos a pensarem sobre a *hostilidade social*, buscamos, primeiramente, compreender como eles se sentem dentro do ambiente escolar.

É verdade que nossos estudantes e professores já passaram do período que convencionalmente chamamos de *infância* (ou são adolescentes ou já são adultos). Nesse sentido, ao nos referirmos à relação entre experiência e infância, analisaremos como as memórias e sentimentos dos professores e estudantes influenciam, de certa forma, as relações entre esses sujeitos.

A escola é espaço de construção de memórias. De experiências filosóficas, de relações. Contudo, ao pensarmos na questão da *hostilidade social*, encontramos feridas que se abriram - e ainda se abrem - ao longo da trajetória escolar. Anteriormente, ao analisarmos os dois professores e a estudante refletindo sobre os impactos da *hostilidade social*, vimos neles o desejo de não só dar significado aos seus sentimentos, mas refletirem sobre como as memórias (recentes ou não) são fundamentais, seja para seguirem em frente, seja para a compreensão e aceitação, muitas vezes, das feridas que são abertas.

Através da observação e da escuta dos estudantes, a experiência escolar deles oscila numa dualidade: a sensação de acolhimento e alegria e o sentimento de exclusão, cansaço e frustrações.

Refletindo sobre a construção de memórias positivas, a amizade é o principal motivo para que a escola seja um espaço significativo, pois laços são estabelecidos e, conseqüentemente, memórias são construídas e compartilhadas. Os estudantes, em sua maioria, sentem que pertencem à escola e quando necessitam de apoio emocional, professores e diretores procuram ajudar na medida do possível.

Algumas respostas²⁸ dos estudantes nos ajudam a refletir sobre isto:

²⁸ As respostas e os relatos sobre a forma como os estudantes e os professores se sentem, assim como o estudo dos casos que apresentaremos ao final deste tópico e, no tópico 3.2, integram o Anexo IX.

- *“Eu gosto muito da escola, especialmente se comparada à escola onde eu estudava antes. Aqui é muito boa em questão de material e estrutura. O ponto bom é esse, a qualidade dos materiais e recursos que a escola oferece”.*

- *“Muitas vezes, sinto um grande acolhimento”.*

- *“O ponto mais positivo da experiência escolar é a convivência presencial, pois permite uma troca de pensamentos entre professores, alunos e a gestão. Ver pessoalmente os problemas e benefícios da escola e da convivência é algo enriquecedor”.*

Por outro lado, nem todos conseguem encontrar na escola o acolhimento, o apoio e uma experiência que não seja permeada por hostilidade. Alguns estudantes relatam experiências marcadas pelo julgamento dos colegas, especialmente de alunos mais velhos que estão no 3º ano, gerando insegurança e desconforto. O medo da rejeição e as relações sociais hostis permanecem como pontos de inflexão impostos aos estudantes. Para aqueles que não se sentem aceitos, a escola é um ambiente hostil.

Assim, o julgamento, a solidão e a exclusão presentes nos relatos dos estudantes indicam a persistência de uma experiência escolar negativa, gerando impactos no bem-estar emocional e inseguranças. Infelizmente, os relatos de sentimentos e memórias que se dão a partir das experiências negativas são em número bem maior do que as anteriores:

- *“Na escola, eu tenho me sentido bastante **pressionado**, sozinho, excluído, triste e **intimidado**”.*

- *“Recentemente, com a volta das férias, eu me sinto melhor. Me sinto um pouco mais livre em alguns aspectos e mais confortável dentro de sala de aula. Mas, antes das férias, eu tive muitos problemas aqui dentro, especialmente com alguns alunos, e isso agrega ao meu ponto ruim. Acho que os alunos aqui dentro têm muita liberdade para fazer o que não devem. Na minha sala, por exemplo, tem um grupinho de meninos que vive fazendo piadas extremamente pesadas e preconceituosas. Isso mexe com qualquer um. As piadas são muito fortes. Uma das últimas que ouvi envolvia relacionamento com menor de idade, e fiquei pensando: ‘Como alguém ouve isso e não faz nada?’ Além disso, vejo que tem muitos alunos que se acham melhores que os outros. Eles gostam de se exibir e, às vezes, até degradam a imagem de outras pessoas, inclusive na frente dos professores. **O pior é que alguns professores acreditam neles e, a partir disso, passam a tratar outros alunos de maneira diferente, com olhares de reprovação ou coisa do tipo**”.*

- *“[...] um ponto negativo, também relacionado à questão social, é a **dificuldade em manter a confiança de que as coisas vão melhorar**. Muitas vezes entro em uma sala de aula com 40 alunos, mas percebo que cada grupo está focado em algo diferente: uns querem conversar, outros estão com sono, alguns querem participar*

da aula e outros simplesmente não se envolvem. Isso é desanimador e, a meu ver, salas menores – com no máximo 15 alunos – seriam ideais para melhorar a qualidade do ensino e a interação.”

- “Primeiramente, vou explicar minha situação. Nos primeiros meses, eu estava em um ambiente tóxico na sala onde estudava. Muitas pessoas se afastaram de mim e não conversavam comigo. Isso me fez desanimar e desenvolver crises de ansiedade. Diante disso, procurei a direção e pedi para mudar de sala. Agora estou em um ambiente mais tranquilo e saudável para mim. Um ponto bom é que as pessoas me tratam de forma diferente e positiva na nova sala. Um ponto ruim é que ainda **existem pessoas tóxicas na escola, especialmente em sala de aula**”.

- “A parte ruim são as fofocas e conversinhas. Esses “rolos” que acontecem nos corredores acabam incomodando. Além disso, por eu ter vindo de uma escola nova, meu nome ficou circulando por um tempo. Inicialmente, de forma positiva (‘a menina nova, muito legal e simpática’), mas depois surgiram coisas negativas. **É algo que eu acabei aprendendo a lidar**”.

- “Aconteceram algumas coisas no meu antigo grupo de amigas. **Elas me acusaram de ser uma pessoa horrível**, mas quem realmente fez as coisas horríveis que estão falando foram elas, não eu. Isso me machuca muito, porque antes de eu descobrir a verdade, uma delas chegou a me enviar um coraçãozinho no dia em que estávamos entregando esses símbolos para fazer amigos na escola²⁹. Ela pediu desculpas depois e disse que seria minha amiga, que me amava muito. No entanto, mais tarde, descobri que ela estava falando mal de mim pelas costas. Descobri isso por uma amiga que estuda na mesma sala que elas. Essa amiga me contou que elas não tiram meu nome da boca. Quando uma garota nova entrou na sala delas e veio para o meu grupo, que já estava separado, elas foram até essa garota e disseram: ‘É melhor você se afastar da [nome da estudante omitido], porque ela fez isso, isso e aquilo’, inventando histórias. Mas, felizmente, essa nova colega ouviu a verdade da minha amiga, que contou tudo para ela, e decidiu ficar do meu lado. Estou me sentindo muito insegura por causa dessa situação, **porque já tenho um trauma de ser alvo de comentários maldosos**. Quando eu era criança, sofri bullying e passei por muitas dificuldades relacionadas a amizades. Agora, essa insegurança voltou, e eu não sei como agir na escola”. (em todos os relatos de estudantes acima, os grifos em negrito são nossos).

Pressão e intimidação, acusações e maldade são as características levantadas pelos estudantes, concorrendo para memórias que são o reflexo da *hostilidade social*. Num ambiente escolar, representado pela lógica de resultados a qualquer custo, os estudantes não se sentem apenas intimidados e pressionados pelos inúmeros julgamentos, comentários maldosos e pelo que eles chamam de

²⁹ A estudante quer se referir a uma atividade comum nas escolas do Programa Ensino Integral: o início das aulas é marcado por uma atividade de acolhimento, comandada por outros estudantes, chamados de jovens acolhedores. Em geral, são feitas dinâmicas de autoconhecimento e de estímulo das relações entre os estudantes novos, visando também a redução da ansiedade. Infelizmente, para essa estudante a memória do “acolhimento” não foi tão boa assim.

ambiente tóxico ou *pessoas tóxicas*: entendemos que é tóxica toda e qualquer relação permeada pela barbárie.

O termo *tóxico* é repetido com alguma frequência na escola. Ouvimos esse termo com espanto e curiosidade. De maneira generalizada, aquilo que é tóxico provoca ao corpo algum tipo de dano ou mesmo a morte – podemos pensar nos pesticidas, venenos em geral. Em sua origem grega, o termo se referia ao *veneno das flechas*, nesse sentido associado à ancestralidade humana que, pela violência, num estado de natureza, embebia as flechas com veneno, para atingir animais ou outros humanos.

Assim, esse termo nos causa estranheza, pois nos remete mais uma vez à questão da morte – bastante explorada na primeira seção, diante dos massacres em escolas. Para a estudante do relato, o veneno tóxico tem origem na sala de aula: no ambiente em que as relações de poder são travadas, a hostilidade parece imperar e a **doença** da *hostilidade social* permanece, praticamente, sem cura.

A experiência de outro estudante que entende, de maneira pessimista, que as coisas não irão melhorar na escola combina com um sintoma que entendemos ser difícil de absorver: a aceitação, por parte de alguns professores, da *hostilidade* revestida de piadas pesadas – tratadas simplesmente como piadas – reforçando ainda mais o ambiente *tóxico*, tornando os preconceitos verdadeiros. Como estamos falando de venenos, tóxicos e morte, ousamos dizer que esses estudantes *tóxicos* e os professores que ‘*passam pano*’ para os preconceitos são justamente os algozes das câmaras de gás, que acionam os instrumentos para que o horror e a morte se instalem, permaneçam e nunca seja superada a barbárie.

As memórias construídas pelos estudantes no ambiente escolar, portanto, por mais que sejam por parte positivas e de relações afetuosas – até mesmo contendo gentileza – acabam prejudicadas pelo sintoma, aparentemente incurável da *hostilidade social*.

Assim, apesar do reconhecimento pelos estudantes de que a escola possui um diferencial positivo, de acolhimento pelos professores, até mesmo transcendendo a transmissão de conhecimentos, num acolhimento capaz de criar memórias e experiências filosóficas em resistência à *hostilidade social*, identificamos falhas na mediação de conflitos, criando entre os estudantes uma sensação de injustiça, desamparo, potencializando a ansiedade e o medo - sintomas de um ambiente hostil.

Feridas são abertas, os tóxicos são implantados, as raízes das *árvores daninhas* se mantêm fortes.

Os relatos dos professores expõem uma série de experiências e sentimentos, revelando aspectos gratificantes e desafios enfrentados no ambiente escolar. Identificamos que a relação com os estudantes é o aspecto mais positivo e motivador do trabalho dos professores, seja pela interação em sala de aula, pelas conversas e na construção de vínculos de respeito.

Nos relatos a seguir, trazemos as memórias dos professores, geradas pela experiência na escola, seja pelo lado bom, seja pelo lado não tão bom assim:

- *“Um pouco fora da minha zona de conforto, as vezes insegura em relação a convivência de trabalho. Ponto bom: Conviver com os alunos. Ponto não tão bom: Muito repetitivo o trabalho. Nos relacionamentos tanto com estudantes e gestores, me sinto bem, mas em relação a colegas de trabalho me sinto um pouco fora da convivência social. Ponto bom, estar com alunos, não tão bom, conviver com certos professores que não me desperta intimidade, empatia”.*

- *“Em relação ao sentimento tem momentos que estou feliz e entusiasmada com meu trabalho, na maior parte do tempo. Ponto bom é interagir com os alunos. Alguns dias são menos prazerosos, mas faz parte do processo. Ponto bom: meus colegas de trabalho, gosto de todos a sua maneira sem exceção. Ponto não tão bom: desorganização ou falta de planejamento me deixam estressada, entretanto procuro me organizar no caos. Gosto de estar com os estudantes em sala de aula ou em converses informais no corredor da escola. Com gestores ou professores, tia da limpeza e afins converso apenas o necessário, profissionalmente; esta é uma característica da minha personalidade”.*

- *“Eu me sinto bem, normalmente consigo expor minhas ideias e sugestões. Um ponto não tão bom alguns alunos gostariam de ser ouvidos não sei se por falta de tempo e/ou logística a gestão não os ouve. Com os estudantes tenho um bom relacionamento, com os professores a gestores também. Um ponto não tão bom é que psicologicamente me sinto cobrado em relação aos documentos do programa. Sinto saudade quando conseguia ter mais liberdade de seguir o conteúdo do currículo. Não me adaptei muito com os itinerários”.*

- *“Desconfortável, mal acolhida, desvalorizada, deixada de lado, não ouvida, ignorada, desprezada, sufocada, pisoteada como um inseto esmagado por um chinelo. Ponto bom, ainda são as aulas e alunos. Com os estudantes: tentando desenvolver um relacionamento de compreensão, amor e respeito. Com os professores: tentando acolher, compreender cada um como é, aceitar seu nível de desenvolvimento profissional e emocional. Com os gestores: sinto desigualdade, um objeto deixado de lado, esquecido, sem valor, bullying”.*

- *“Pensando de forma geral [...] o clima da escola é bom, o relacionamento com os gestores, professores e estudantes. O ponto não tão bom é quando percebemos que entre outras coisas o relacionamento entre estudantes é problemático, devido a uma série de coisas como preconceitos: cor da pele, comportamentos diferentes. Como dito anteriormente de maneira geral não tenho problemas nos relacionamentos, mas*

no dia a dia percebe-se estudantes com dificuldades diversas; desde aprendizagem, de socialização, de se posicionarem sobre determinados assuntos, de aceitação do outro por algum motivo”.

A convivência com colegas de trabalho e a relação com a gestão escolar aparecem como áreas problemáticas, pois alguns professores sentem a falta de empatia ou intimidade com outros professores da escola. Contrastando, nesse sentido, com a percepção de que a *escola é acolhedora*, temos os relatos de um ambiente de trabalho pouco acolhedor, em que os professores se sentem desvalorizados, desprezados e até mesmo excluídos.

Sob esse ponto, ponderamos que a sensação de desprezo e desvalorização não se dá tão somente dentro da escola de nossa pesquisa, mas remete a toda uma estrutura, de uma rede de ensino que privilegia, sobretudo no atual governo de Tarcísio de Freitas, um modelo empresarial para o cumprimento das metas e resultados esperados pelas escolas.

Assim, a sensação da professora que relata ser como “um inseto esmagado por um chinelo” combina com uma experiência negativa, não somente dentro da escola, mas num contexto de cobranças por resultados a qualquer custo.

Muitas vezes, os professores, durante a nossa pesquisa, mesmo sabendo dos objetivos de nosso trabalho, utilizavam-se dos momentos de experiência filosófica para exprimir suas experiências sobre *bullying*, comparando-o com a forma que a secretaria da educação pressiona os gestores por resultados, gerando, inclusive, uma pressão sobre os professores e, por fim, uma pressão sobre os estudantes.

Já havia a percepção desde então dos impactos da *hostilidade social*, nesse caso perpetuada por uma estrutura autoritária em que *a experiência é impossível*. Vale ressaltar ainda um aspecto que os professores levantam sobre a cobrança excessiva de documentos, que é uma característica das escolas do Programa Ensino Integral: os professores precisam entregar anualmente um *programa de ação*, com suas metas e objetivos, de acordo com as diretrizes e premissas do programa. Esse documento, entre outros, é utilizado para que os professores sejam avaliados sobre sua permanência ou não na escola, ao final de cada ano.

Essa pressão por resultados gera uma ansiedade e estresse muito grande, impactando não só a forma como os professores realizam seu trabalho, mas as relações travadas com os estudantes, que em muitos casos ocorre de forma fria. O

ambiente *tóxico* mencionado pelos estudantes tem também aqui sua confirmação: os professores também convivem com relações *tóxicas* dentro da escola, com as instâncias de gerenciamento da escola, todas submetidas a uma estrutura autoritária.

Enquanto nos preparávamos para os últimos ajustes neste trabalho, deparamo-nos com a fala do secretário da educação Renato Feder – o *empresário da educação*, segundo o deputado estadual Carlos Gianazzi - segundo ele, Feder não entende nada de educação. A fala que transcrevemos a seguir ocorreu no primeiro dia de planejamento para o ano letivo de 2025 e expressa muito bem a pressão por resultados, inclusive com a utilização de um termo muito caro à filosofia, de maneira equivocada:

*[...] se eu fosse resumir em uma palavra o que eu espero de 25 é a palavra **autonomia**. Essa palavra é muito importante e ela não esteve presente em 24. Essa é a grande novidade que eu quero de vocês [...] autonomia para a diretora, para o diretor e autonomia para a professora, para o professor e para os profissionais de educação. A secretaria não apoiava bem as escolas, apoiava [...] muito mal, o material era ruim, não existia [...] um acompanhamento verdadeiro dos resultados, [...] o diretor não apoiava o professor, a DE não apoiava a escola e a secretaria não apoiava. Era uma bagunça, a gente não está bom [sic] ainda, mas na minha visão melhorou, a gente entregou muitas ferramentas pra escola, [...] principalmente um tripé que é muito valioso e que dá inveja em escola particular, que é material impresso, digital, prova que conversa com esse material [...] a gente conseguiu levar as escolas com resultado rápido [...] vamos voltar pra palavra número um da minha da minha fala: **autonomia**, que não teve em 24 e agora em 25 vai ser o ano da **autonomia** [...] muito do que a gente orientava a gente falava assim: ‘faz desse jeito, faz daquele jeito’, ‘usa o material, usa a plataforma, usa o tarefa SP’ [...] a gente vai falar menos isso, o que a gente quer é resultado. Então eu não tô [sic] aqui para ser legal, para ser sorridente, para falar que estamos todos juntos e unidos e que vai dar tudo certo. O resultado precisa acontecer na tua escola [...] a gente vai parar de falar como fazer, a gente vai confiar em vocês [...] a gente quer resultado, principalmente resultado no SARESP resultado no SAEB [...] diretor que não entregar SARESP está passível da cessão, vou repetir: **diretor que não entregar SARESP está passível de ser cessado; resultado, eu preciso de resultado, os nossos jovens precisam de resultados, eu quero Educação de qualidade igual ou melhor que a particular então autonomia sim e cobrança de resultado sim.** (FEDER, 2025, grifos nossos).*

‘Autonomia’ para resultados. O termo utilizado desta maneira e associado à ideia de que no caso de o resultado não ocorrer, o diretor da escola será cessado de sua função – demitido ou transferido para outra unidade – demonstra a visão

empresarial, para não dizer autoritária, de assédio moral e de barbárie. O impacto desse modelo na escola permite, a nosso ver, a manutenção da *hostilidade*, sem contar a retirada de autonomia dos professores na aplicação do currículo de acordo com as necessidades de cada estudante, com a realidade de cada turma, de maneira mais livre, dentro das possibilidades.

Ao refletir com os professores sobre as possibilidades da experiência na escola, gerando memórias, afetos, momentos de parada, de reflexão, de experiências filosóficas, sentimos uma dualidade presente: entre o medo de ser demitido por não cumprir os resultados esperados e o desejo – até mesmo anseio dos estudantes – de realizar experiências. Expressada inclusive pela reflexão de uma professora: “a experiência pode se dar nas *lacunas*”.

Assim, apesar da sensação negativa, refletida pela pretensa ‘autonomia’ esperada pela secretaria da educação, os professores entendem como necessária a reflexão sobre os desafios relacionados à socialização dos estudantes, o combate ao preconceito e um cuidado com as dificuldades de aprendizagem, bem como a necessidade de ouvir mais os estudantes, em busca de um ambiente em que as diferenças sejam respeitadas.

Até aqui, dedicamo-nos a refletir sobre os sentimentos de professores e estudantes, justamente para refletirmos sobre as experiências e memórias deles, criadas a partir do ambiente escolar, denotando por um lado a presença da *hostilidade social* e, por outro, o desejo de experiências, pelas *lacunas*, para mudar esta realidade ameaçadora.

Voltamos à reflexão fundamental já lançada anteriormente: sobre a *gentileza na escola*. É possível que a escola seja espaço de gentileza? Já percebemos que professores e estudantes encaram a escola como *acolhedora*, porém temos um ambiente hostil, não só dado pela violência e preconceito perpetuados pela *hostilidade social*.

Lembramos ainda do olhar de Adorno para o seu passado, sua infância na escola, ao vislumbrar seus colegas de escola, malvados³⁰. Eles não tinham muito sucesso na escola, mas agiam com sutileza. Aparentavam pouco conhecimento, mas se tornaram, posteriormente, emissários do fascismo. Eram hostis com seus colegas e zombavam, inclusive de Adorno, pois ele tinha desde cedo facilidade em escrever

³⁰ Op. cit. *Minima Moralia*, af. 123.

longas sentenças. A experiência de Adorno em sua infância oscilava, de maneira muito semelhante à dos estudantes e professores, diante da *hostilidade social* percebida na escola e da *pressão por resultados* revestida de ‘autonomia’.

Os emissários do fascismo, portanto, são criados desde cedo, desde a infância. Os colegas malvados de Adorno (2008, p. 189), que “sem cessar troçavam dos mestres e, como se dizia, perturbavam o ensino” parecem ter a mesma característica do empresário da educação, que faz troça dos professores, ao entender que o que vale é o resultado, a qualquer custo, transformando em verdade uma ‘autonomia’ que cerceia, encaixota e oprime. O ambiente de resultados que mina, destrói e impede a experiência, é caro ao ideário fascista, repercutindo na manutenção do estado de *hostilidade social*. Onde não é possível a experiência, perpetua-se a hostilidade.

Os emissários do fascismo, criados desde a infância, são pobres de experiência (Benjamin, 1986a). Criados em escala industrial, numa lógica em que se impossibilita a experiência, o olhar para o mundo e para o outro, têm-se a supressão do tempo *aiônico*³¹ e se impõe o tempo cronológico, quantificando o que fazer, como fazer e que resultados se espera do estudante e do professor na escola. Assim, a hostilidade se instala desde cedo e produz memórias que concorrem para manter essa realidade.

Benjamin (2018) nos ajuda a refletir sobre um aspecto preocupante. Uma vez que a experiência na escola dos resultados é impossível, estudantes e professores acabam por dividir as mesmas preocupações pela força opressora da *hostilidade social* por um lado, e pela ordem autoritária da educação da ‘autonomia’ proposta pela lógica empresarial na escola, por outro. Não conseguem, na maior parte do tempo, realizar experiências coletivas que representem tentativas de escapar dessa lógica. Têm dificuldade em experimentar a *gentileza*, que está no olhar, no cuidado com a humanidade do outro, o olhar atento para a amizade e o amor, para o acontecimento de uma vida sem hostilidade.

Propusemos, na introdução, que esta tese é um convite para a sensibilidade. Sob esse ponto, pensamos que a sensibilidade, diante das condições em que a escola

³¹ Ao *tempo*, além de *aión*, que representa “a intensidade do tempo da vida humana [...], uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva” (Kohan, 2004, p. 54), temos ainda na raiz desse termo grego: *chónos*, que representa o tempo sucessivo, ordenando a percepção do movimento e *kairós*, que representa a eternidade.

está submetida, só ocorre nas pouquíssimas *lacunas* - quase indisponíveis à maioria dos estudantes e professores. A pressão e o medo são tão grandes que parece ser mais fácil sucumbir à imposição dos emissários fascistas do que resistir.

É importante ponderarmos também, num exercício reflexivo de aproximação entre Adorno, Benjamin e Larrosa, que as memórias construídas no tempo *aiônico* - característico da infância – sejam um novo caminho de experiências coletivas, ausentes de violência e repletas de afeto e sensibilidade. Nesse tempo, afastar-nos-íamos da pobreza de experiência e passaríamos a repudiar a barbárie e sua repetição cotidiana. O acontecimento, uma vez por todas, do tempo para *olhar, observar, descortinar-descobrir* na escola, ou seja, viver a experiência, que só é possível quando narramos sobre nossa existência ao lado do outro e para o outro, que também é humano, inexistindo, assim, a *hostilidade social*.

A tentativa de realizar experiências filosóficas que nos afastem da *hostilidade social* poderá esbarrar na falta de credibilidade nas histórias construídas pelos estudantes, sobre eles mesmos e sobre o que vivenciaram. Num ambiente hostil, permeado pelo apagamento da experiência, falta espaço de escuta e sobra o sufocamento das histórias. Os estudantes, que sofrem toda sorte de violências, abusos e assédios – e até mesmo os professores – são silenciados em suas tentativas de sobrevivência e sem hostilidade e desumanização dentro da escola.

Buscando motivar estudantes e professores em nossa tarefa de realizar experiências filosóficas, ouvindo-os e dando voz aos seus incômodos, valorizamos a história de cada um, tomando, do passado, o impulso vital para compreender o absurdo de uma vida hostil, afinal “[...] ao olhar o passado, não vemos outra coisa senão a nós mesmos, ainda que seja com outra vestimenta e numa outra cor” (Larrosa, 2019, p. 168).

A tentativa de apagar e silenciar os estudantes dá sustentação à narrativa fascista de que só importa o futuro, a qualquer custo. ‘*Já passou*’, ‘*amanhã será melhor*’, ‘*tenha paciência com a situação*’ são frases sutis que expressam o impedir da experiência e a validação da vontade dos desumanos, dos violentos, daqueles que ‘venceram’ pela força, pela *hostilidade*.

Larrosa (2019, p. 168-169) nos ajuda, portanto, a realizar na escola a constituição outras perspectivas permeadas pela experiência, a partir do passado, reelaborando o passado – como fizera Adorno – e tornando os mecanismos da *hostilidade social* visíveis para que a resistência seja possível:

A reconstrução e a interpretação do passado é um fazer valer o passado para o presente, o converter o passado num acontecimento do presente. Só assim é verdadeira experiência. A experiência do passado, portanto, não é um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E não se reduz, tampouco, a um meio para adquirir conhecimentos sobre o que aconteceu. No primeiro caso, o passado não nos afeta – nem em nós próprios, nem em nosso presente –, dado que transcorre num espaço-tempo separado. No segundo caso, o passado tampouco nos afeta – nem em nós próprios, nem em nosso presente –, dado que aquilo que sabemos mantém-se exterior a nós mesmos e ao mundo em que vivemos. A interpretação do passado só é experiência quando tomamos o passado como algo ao qual devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos.

Ao realizarmos no campo de pesquisa a reelaboração do passado através de experiências filosóficas e após termos nos ocupado dos sentimentos e memórias dos participantes, seguimos com o estudo de casos a partir de duas narrativas, para proporcionar a reflexão dos estudantes e dos professores.

4.1.1. Primeira narrativa: o caso *Basini*.

‘Os meninos atacam Basini quase toda noite, arrancando-o da cama e empurrando-o escada acima para o sótão. Nenhum professor vai ouvir seus gritos de lá. Eles o forçam a se despir, então fustigam suas costas. Nu e indefeso, o garoto se encolhe enquanto seus torturadores o fazem gritar “Eu sou uma besta!”. Durante o dia, outros estudantes o cercam no pátio e o empurram até ele cair, sangrando e sujo. (Mosli, 1906)’. (Tognetta & Vinha, 2008, p. 1)

O caso de Basini chama nossa atenção, juntamente com outros casos narrados pelas autoras em seu artigo. Entretanto, a partir da informação disposta de que a referência se perdeu, empreendemos uma busca em diversos mecanismos. Não encontramos a narrativa da forma como está posta, nem mesmo o autor pelo nome ‘Mosli’.

Como resultado da nossa busca, temos que o criador do personagem *Basini* é Robert Musil (2019), através de sua obra *O jovem Törless*. A obra de Musil, publicada em 1906, oferece uma narrativa perturbadora, capaz de provocar emoções e reflexões sobre a postura diante da violência e hostilidade no ambiente escolar. É

escrita entre 1902 e 1905, antes mesmo de Freud (2010) desenvolver sua perspectiva sobre os riscos da repressão e do recalque dos desejos libidinais³².

Segundo Rosenfield (2012, p. 79), os leitores da obra de Musil a entendem “como um diagnóstico do mal-estar da cultura e da educação da época”. Nesse sentido, entendemos a obra como uma síntese das angústias e impasses, dentro da história alemã e austríaca, diante de figuras de autoridade, tempos antes da ascensão do nazismo. A antecipação, portanto, da barbárie – mesmo que Musil não utilize diretamente esta terminologia em sua obra.

Ao retratar um internato alemão, a obra subverte a lógica da escola como um espaço sempre ordenado e seguro, escancarando-o como um ambiente de hostilidades, abusos e mecanismos de perversão. No romance, Musil (2019, p. 10) aponta que o internato fora “fundado no século anterior, por uma ordem religiosa, [...] para proteger a juventude das influências corruptoras de uma grande cidade”.

Ao apresentar a breve narrativa e os aspectos contidos na obra original aos estudantes e professores, buscamos o questionamento da limitação no entendimento do *bullying* circunscrito a uma dinâmica perversa e com ponto de partida apenas no algoz e no observador, ampliando-o através do conceito de *hostilidade social* que engloba as dinâmicas de poder, exclusão e violência presentes nas relações humanas, sobretudo dentro da escola.

No romance, os personagens *Basini*, *Törless*, *Reiting* e *Beineberg* representam diferentes facetas da violência e da imoralidade.

Basini, descrito como um garoto que “possuía um agradável, envolvente encanto” (Musil, 2019, p. 52), acaba por ser abusado e humilhado, quando seus colegas descobrem o roubo de dinheiro do armário de *Reiting*. Apesar de seu deslize, *Basini* é vítima.

Descrevendo os demais garotos da narrativa, temos os personagens de *Reiting* e *Beineberg*, “talentosos, de boas famílias, embora selvagens e violentos”

³² Entendemos a importância de Freud no início do século XX para a construção de um diagnóstico preciso sobre a origem da agressividade e da hostilidade, que, a nosso ver, resultaram nos episódios mais sangrentos e bárbaros da humanidade, sobretudo na Segunda Guerra. Não é nossa intenção explorar detidamente a teoria freudiana, porém é relevante acrescentarmos que o instinto natural de agressão pode ser derivado do apagamento da cultura e educação na época. Segundo Freud: “[...] o sentido da evolução cultural já não é obscuro para nós. Ela nos apresenta a luta entre *Eros* e a morte, instinto de vida e instinto de destruição. [...] a evolução cultural pode ser designada, brevemente, como a luta vital da espécie humana”. (Freud, 2010, p. 58)

(Musil, 2019, p. 14), a nosso ver representantes da crueldade e do autoritarismo que emergem quando o poder é exercido sem limites.

Törless oscila entre a saudade dos pais, que cederam após muito tempo aos desejos do filho em estar no internato, e sua insegurança nas emoções vividas diante de seus colegas “entregando-se inteiramente à influência deles”, mesmo ao perceber que “eles eram ridículos com as falsas emoções provocadas pela vida no colégio, que constantemente nos obriga a nos meter em brigas e discussões”. (Musil, 2019, p. 14-15). Tédio, insegurança e, mediante as agressividades cometidas pelos seus colegas, um olhar entre a aceitação e o ímpeto de denunciar as perversões ao diretor do internato.

Notando a inversão de papéis entre os personagens – *Basini* cometendo o erro de roubar o dinheiro e depois vítima dos abusos, *Reiting*, com ajuda de *Beineberg*, agredindo e tornando *Basini* um escravo sexual, *Törless* ambivalente entre fazer justiça a *Basini* protegendo-o, e injusto ao simplesmente observar a situação – identificamos não só os conflitos inerentes à adolescência em uma fase de mudanças e descobertas sobre si e sobre a sexualidade, mas os riscos de uma compulsão visual prazerosa, em que *olhar para a humanidade* do outro se converte em um *olhar perverso*: há prazer em vislumbrar a vítima sendo hostilizada e exposta, dominada e tendo retirada sua dignidade e autenticidade.

Num possível paralelo entre os assassinos de Columbine e *Reiting*, ambos tinham atitudes perversas, porém escondidas aos olhos da maioria dos outros estudantes. *Reiting* e *Beineberg* se ausentavam da sala de aula com certa frequência e por várias horas, refugiando-se num cubículo, decorado com “um tecido cor de sangue” (Musil, 2019, p. 40), com um revólver carregado pendurado perto da porta. Além disso, *Reiting* mantinha – assim como *Eric* e *Dylan* – “diários secretos, repletos de audaciosos planos para o futuro, e anotações minuciosas sobre o motivo, a origem, a encenação e o transcurso das incontáveis intrigas que provocava entre os colegas” (Musil, 2019, p. 41). Alimentar intrigas, violências e submeter pessoas umas contra as outras, bem como o ódio exposto por suas vítimas, era um exercício prazeroso para *Reiting*.

Törless o descreve como um tirano e impiedoso. Ao questionar *Basini* sobre o dinheiro subtraído de seu armário, *Reiting* escancara a lógica de dominação e abuso, comum nas relações entre estudantes e nas estruturas permeadas pela hostilidade social:

‘Ou você me traz o dinheiro amanhã, ou vou lhe apresentar minhas condições.’ “‘Que condições?’, perguntou ele. Vocês deviam ter ouvido! Parecia disposto a vender até a alma! Que condições? ‘Ah’, eu disse, **‘você terá de me obedecer em tudo’**. ‘Só isso?’, ele replicou. ‘Com prazer, eu gosto de você.’ ‘Ah’, respondi, ‘mas não será só quando lhe der prazer: terá de fazer tudo o que *eu* mandar, em **obediência cega!**’ Então ele me olhou de lado, sorrindo, meio encabulado. Não sabia até que ponto eu falava sério. Devia ter vontade de me prometer alguma coisa, mas temia que eu apenas o estivesse pondo à prova. Então disse, corando: ‘Vou trazer o dinheiro.’ (Musil, 2019, p. 44).

Törless, por sua vez, ocupa uma posição ambivalente: observa, questiona e, em certa medida, participa da violência contra *Basini*, representando a crise de valores estampada por Musil em seu romance. Diante do discurso de *Beineberg* – que talvez tivesse um impulso em deixar *Basini* livre, mas afirmava com excitação sua hostilidade: “Exatamente porque me custa torturar Basini – quero dizer, degradá-lo, rejeitá-lo -, exatamente por isso é bom”. (Musil, 2019, p. 61) – *Törless* “manteve os olhos fechados quase todo o tempo”.

Como sugere Adorno (2008, p. 188), em sua reflexão sobre “os cinco patriotas que se arremessaram sobre um único colega, o espancaram e difamaram como traidor da classe”, encontramos a ligação dos torturadores dos prisioneiros judeus com antecedentes nas suas memórias da infância. *Reiting*, *Beineberg* e *Törless* também são a representação desses antecedentes: os mecanismos de opressão que caracterizaram o nazismo encontram numa infância danificada um terreno fértil para a hostilidade.

Vale acrescentar que a narrativa utilizada no artigo de Tognetta e Vinha (2008) não se encontra exposta da mesma forma na obra de Musil (2019), o que entendemos que se trata de uma versão adaptada, talvez para amenizar o peso e os desdobramentos intrínsecos ao romance original.

4.1.2. Segunda narrativa: o caso Kelvin.

Uma vez que nos deparamos com o caso *Basini* e sua potencial aderência ao nosso objetivo – a realização de experiências filosóficas sobre a *hostilidade social* – contudo, uma narrativa pertencente a uma realidade geograficamente distante da nossa, decidimos realizar a reescrita dessa narrativa, a partir do cotidiano da escola em que realizamos a pesquisa, numa perspectiva de ampliação do olhar dos

professores e dos estudantes. A intenção inicial, nesse sentido, seria provocar os participantes a refletirem sobre os casos, suas aproximações e seus distanciamentos e o que fariam diante das situações impostas aos personagens.

Apresentamos abaixo a segunda narrativa:

Os meninos atacam Kelvin quase todo dia, ora por sua cor de pele, ora por seu jeito despojado, cabelo “diferente” e seu jeito de ser. Nenhum professor sabe desses ataques. Quando alguns estudantes, indignados, procuram algum responsável da escola, ouvem que é preciso ter “paciência com a situação”. Outro estudante, também chamado Kelvin, despojado e popular, atrai para si seguidores num mundo virtual, paralelo. Está dividido entre atacar a todos que estão à sua frente e gritar por atenção. Alguns professores ouvem o seu grito. Mas já é tarde: ele sangra por dentro e cai, perdendo a si mesmo.

As aproximações de *Kelvin*^{33 34} e *Basini* são interessantes. Tentamos manter parte do enredo em que se desenrola a primeira narrativa. Entretanto, nesta segunda narrativa, procuramos acrescentar um elemento provocativo: trata-se de dois estudantes, aos quais passamos a descrever a seguir.

O primeiro estudante *Kelvin* fez parte do *Grupo de apoio contra o bullying e violência escolar* e, em 2023, estudava na 3ª série do Ensino Médio. Tinha 17 anos, sua raça é *negra* e sua orientação sexual é *bissexual*. O próprio relato dele serve como justificativa para a escolha para a construção da segunda narrativa e do primeiro personagem fictício:

- Muitas pessoas têm muitos gatilhos que ninguém faz ideia, eu mesmo tenho muitos gatilhos, quando eu era da manhã e entraram novas pessoas do 1º ano, eu sofri; estava passando pelo corredor e começaram a gritar coisas homofóbicas para mim. Eu sabia que era para mim, eu era o único corredor. Eu fiquei quase uma semana sem comer, eu perdi quase 5 kg nessa semana porque eu não estava conseguindo comer nada, tudo que entrava e eu queria colocar para fora. Que péssimo, foi uma das piores semanas que eu passei e ninguém fez nada, porque eu não sabia como falar disso.

³³ Os dois estudantes citados em nossa narrativa têm nomes fictícios.

³⁴ A narrativa de Kelvin 2 não tem apenas relação com o momento de nossa pesquisa, em 2023. Trazendo as nossas memórias da pesquisa de Mestrado, a narrativa encontra outro personagem dentro da realidade da escola. Ele, agressor, e após tanta hostilidade, recebeu de volta a agressão, de forma física, dentro de nossa aula de Filosofia. Depois de algum tempo e por este *Kelvin* ter participado de experiências filosóficas sobre o *bullying*, relatou ter mudado sua forma de olhar para o outro e agradeceu a oportunidade de a filosofia ter “aberto seus olhos”.

Diante do ocorrido com o primeiro estudante – o primeiro *Kelvin* – outros estudantes tentaram ajudá-lo, procurando a gestão da escola para relatar a situação, os xingamentos homofóbicos e o racismo velado sofrido por ele. Para os estudantes que tomaram essa atitude, apesar do acolhimento e pretensão diálogo por parte de membros da gestão da escola, uma fala os incomodou muito - e integra a nossa narrativa: *é preciso ter paciência com a situação*.

Podemos até mesmo inferir que os estudantes que tentaram ajudar Kelvin, indignados que estavam, possam ter chegado exaltados na sala dos diretores e isso os assustou ou incomodou. Entretanto, ao ouvirmos os estudantes e buscarmos compreender o ocorrido, ouvindo inclusive a própria vítima, percebemos uma situação de não acolhimento e tentativa de mediação da situação.

O segundo estudante tem um histórico de vida complicadíssimo. Ele chegou na escola no início de 2023, após ter sido hostilizado em outra escola. Vídeos com as agressões e selvageria percorreram as redes sociais mostrando duas versões: a dos agressores de *Kelvin*, justificando sua agressividade pois ele tinha assediado uma outra estudante e a do próprio *Kelvin*, procurando demonstrar sua pretensa inocência.

A característica mais marcante desse segundo estudante é notória: ele não só demonstrava um enorme vício por redes sociais, sobretudo o *Instagram*, passando a maior parte do tempo – inclusive na escola – exibindo tudo o que fazia inclusive ao vivo. Ele buscava – e tinha muita popularidade – no âmbito virtual. Entretanto, fora dele não era bem assim.

Ao chegar na escola, passou dois dias em um período e os demais estudantes, sabendo de todo o ocorrido recente, não o aceitaram. Antes que ocorressem maiores desdobramentos, a gestão da escola o remanejou para outro período. Infelizmente, a situação de repúdio a *Kelvin* não parou por aí.

Nas experiências filosóficas que realizamos com os estudantes, o caso³⁵ foi longamente problematizado e relatado, conforme veremos adiante, tamanha era a dificuldade dos demais estudantes em aceitar a *Kelvin* e a dele próprio em conseguir conviver no ambiente sem a necessidade de, supostamente, *chamar a atenção*:

³⁵ Nossas intervenções e observações, durante o relato dos estudantes sobre *Kelvin* estão em negrito. Duas professoras nos apoiaram na experiência filosófica. Cada hífen representa a fala de um estudante no diálogo.

- É como aquele caso em que ele [Kelvin] chegou aqui, por causa dos boatos dele de outras escolas, todo mundo estava pronto para receber ele “na facada” ... para atacá-lo. Ele é um exemplo perfeito de como um boato, que saiu de outra escola, chegou aqui e se transformou em boato – novamente - sendo que ninguém nem sabe se é verdade.

- Vocês já viram as redes sociais dele? o TikTok?

[alguns dizem já ter visto ou recebido por meio de outras pessoas as postagens feitas por Kelvin... em geral ele é xingado nas redes e algumas vezes ele revida... e depois isso é usado como motivo de zombaria]

- O caso do [Kelvin] é como ela falou: a escola já estava preparada para recebê-lo aqui, e isso começou a se espalhar, até pelo WhatsApp. Mandavam vídeos e fotos dele, em que ele fez ameaças a outros estudantes pela rede social de que ocorreria um massacre na escola³⁶... e aí a situação se espalhou rapidamente, num domingo. Na sexta eu tinha falado com a direção, que me passou a situação de que ele tem problema psiquiátrico e eu pensei: pronto, agora ele vai matar todo mundo.

- [Professora] Deixa-me perguntar para vocês, talvez seria legal: "E se colocassem o [Kelvin] na sala de vocês? Como vocês o acolheriam?"

- Na verdade eu não conversaria com ele...

- [Professora] Em relação ao bullying que vocês estão vendo que ele passa? A gente teria que tentar fazer um papel de proteção com ele porque, tipo querendo ou não, ele tá sendo muito atingido.

- **[Pesquisador] eu já pensei – e não encontrei um meio - de colocá-lo dentro deste grupo. Eu já pensei nisso, mas eu não sei como isso seria recebido por vocês e como ele reagiria a problemática.**

- Eu acho que ele não tem a Mentalidade certa para isso. Ele não tem psicológico para isso. Nem maturidade para lidar com a situação.

- [Professora] Em relação a ele, é preciso ter muito cuidado, porque qualquer coisa afeta esse menino diretamente.

- Pelo que me falaram, acredito que ele tem algum problema psicológico.

- Ele já vazou um vídeo dele mesmo. Ele não tem apoio da família, não tem apoio da escola, aparentemente o problema dele a mãe dele também tem, algo genético. A mãe dele e ele foram internados, mas ela fugiu do hospital com ele. Ele postou tudo isso, inclusive um vídeo dela batendo nele.

- Com tudo o que aconteceu, os boatos, e o que já foi feito dentro e fora da escola, ninguém vai apoiar ou aceitar ele na sala. A [vice-diretora] comentou que ele achava que seria mais tranquilo na nossa sala, mas, na minha opinião, não vai ser. Eu não acho que ninguém da escola vai conseguir apoiá-lo, não importa em qual sala ele esteja.

- Ele está sozinho. Ele finge que fala no telefone, mas é mentira. Ele se não desgruda do telefone. Ele está tentando se esconder, porque é constrangedor estar sozinho, principalmente quando você está cercado por grupos.

- Eu não sei se vocês já sentiram isso, mas ficar sozinho no meio de um monte de gente que está em grupo é desconfortável, é constrangedor. Ele deve se sentir assim. E, além disso, ele está postando coisas na internet, no Instagram. Isso é ainda pior do que os boatos, porque imagine a situação: você está sozinho e não tem ninguém para te apoiar e ainda fazem chacota dele.

- Ninguém quer ficar perto de você, e, quando você chega perto, te evitam. Eu vejo as amizades que ele tenta formar, principalmente com alguns alunos do 1º ano. Não estou criticando o 1º ano, mas muitos usam ele como chacota. No início do ano, ele parecia ter um amigo, mas aí começaram os boatos. Pessoas de outras séries

³⁶ Essa situação relatada pelo estudante provocou pânico, não só pela ameaça de Kelvin. Em março de 2023 após o ataque à Escola Thomazia Montoro, em São Paulo ocorreu, por todo o Estado, uma onda de ameaças de novos ataques através das redes sociais. Kelvin participou dessa onda.

chegaram e disseram algo como: "Se você continuar andando com ele, também vai apanhar."

- Com medo, esses meninos se afastaram. [As amizades que Kelvin conseguiu, no pouco tempo que teve. Omitimos os nomes, mas eram quatro meninos, que o incluíam nos jogos de futsal]

- [Pesquisador] Então, só para eu entender: Ele começou a fazer um círculo de amizade e aí outras pessoas começaram a ameaçar para que se afastassem dele?

- Sim

- [Pesquisador] aí eu me pergunto: a troca de quê?

- Era complicado para o amigo dele também, porque quando começaram a espalhar os boatos, o boato era assim: que ele era assediador e pegava mulher casada. E de que ele fazia massacre.

- Sinceramente, as pessoas olham para ele e já criam rótulos. É mais fácil alguém olhar para uma pessoa do lado e dizer: "Aquele ali que nem conversa comigo porque socializa aqui, não sei o quê, vai, por exemplo, fazer um massacre do que por exemplo ele; eu não acho que ele seria capaz de fazer isso. Eu não acho, eu não consigo ver ele fazendo isso.

- [Professora] E vocês? O que acham? O que conseguem ver nisso?

- Teve um dia, no almoço, que ele se sentou junto com o nosso grupinho, e acabamos entrando no assunto do [Kelvin]. O [nome do estudante omitido], que já falou com ele disse que ele é uma pessoa normal de conversar, como qualquer outra. Só que, em grupo, acho que, pela pressão que o pessoal causa, ele tenta revidar para não se sentir uma pessoa minimizada.

- Ele quer chamar a atenção.

- Ele está sempre na defensiva.

- [Pesquisador] Ele se sente ameaçado o tempo todo?

- Eu já conversei com ele. Eu já vi que ele tem trejeitos de uma pessoa explosiva. E do nada, eu falei algo que, para mim, era completamente comum, e ele ficou assim: "Ahhh, você faz isso? Como assim?" Sabe, ele surta, ele tem um pico de surto. Um gatilho, com coisas simples.

- Assim, ele é muito carente, vamos dizer assim. A gente dá atenção; e aí conversei com ele, me mandava um monte de mensagens e eu respondia, por que, para mim não tinha problema. Só que daí ele começou a falar que eu era bonita, que "me pegaria". Eu disse para ele: "Ah, não dá, eu já tenho outra pessoa." Mas parece que toda menina com quem ele conversa acontece a mesma coisa, e isso fica meio chato. Por exemplo, ele já começou com outra menina da minha sala, e ele começou a falar a mesma coisa para ela e aí ela ficou com muita vergonha e parou de falar com ele por causa disso, entendeu?

[...]

- [Pesquisador] Deixe-me fazer uma provocação. [...] Vocês acham que todas essas situações acontecendo com ele aqui dentro, que já aconteceram e que podem acontecer e tudo mais, toda essa situação que foi criada fora daqui, pelo menos até onde eu sei, que ele apanhou em uma escola, isso com vídeos gravados e tudo mais... vocês acham que essas atitudes das pessoas com ele pode gerar em uma pessoa completamente rebelde, revoltada, violenta, ou um potencial aluno que no futuro pode vir a fazer algo pior com outras pessoas?

- Sim, sem dúvida alguma.

[...]

- Eu acho que são dois extremos: ou a pessoa pode se tornar como ele, explosiva, defensiva ou ela vai começar a se encolher para dentro de si mesma. Se isolar tanto a ponto de que ela se suicida. Porque tipo ela vai entrar em depressão porque ela não é acolhida por ninguém, vista por ninguém. Quando é vista, ela é julgada repreendida ou ela vai querer, tipo, pegar toda essa frustração e transformar em raiva e extravasar nas outras nas outras pessoas.

[...]

- Eu vou falar isso não só em relação ao [Kelvin] em específico, mas a qualquer aluno que entrar ou acontecer isso aqui na escola. Eu, do ano passado, que eu entrei aqui, até esse ano, foi o primeiro caso [...], nessa questão de um bullying bem extremo aqui. Boatos e notícias correm - se foi falado algo numa sala, no intervalo a escola inteira está sabendo. Enquanto isso acontecer aqui vai acontecer isso, essa exclusão, esse bullying aqui dentro. Porque - um exemplo – acontece, tem um boato dele, fala nessa sala e espalha para a escola toda e aí ninguém vai querer pôr a mão no fogo por ele, ficar do lado dele, sabendo desses boatos, dessas notícias e isso vai acabar puxando essa pessoa que tá do lado dele e ninguém vai querer ficar perto. E é o que está acontecendo, e a escola está dando a atenção que ele quer, ele gosta de chamar atenção, na visão dele ele é famoso aqui dentro da escola e ele quer chamar a atenção, gravando, dando risada.

- Eu acho que na cabeça dele ele pensa que esse falar que ele é famoso, ele vai conseguir tipo, talvez uma fama e uma tranquilidade maior, uma paz. Eu o vi falando com os meninos do primeiro que lá no rodeio - acho que no Rodeio Music ou algo assim - os cantores iam chamar ele para o palco. Talvez ele faça isso para esconder alguma coisa. Ou não sei, talvez esperança.

De fato, o segundo estudante tinha problemas psicológicos, inclusive soubemos que seus pais se conheceram durante o período em que ambos estiveram internados em uma instituição especializada para pacientes com transtornos mentais. Não nos cabe adentrar no campo da possível transmissão dos transtornos de seus pais a *Kelvin*. Afinal os seus pais, separados, brigavam constantemente e o estudante se sentia desamparado.

Por fim, o diretor da escola convocou o Conselho para uma reunião sobre como seriam os encaminhamentos a respeito desse estudante. A dirigente de ensino recomendou que, mais uma vez, *Kelvin* fosse transferido de escola. A maioria dos professores ficaram inconformados com a situação – inclusive a reunião foi permeada por um embate significativo e emoções à flor da pele. Ficamos apreensivos com a transferência do estudante pois, pela natureza de nossa pesquisa, seria válida toda e qualquer tentativa de ajuda pelos estudantes do grupo de apoio.

Kelvin permaneceu matriculado na escola e a mãe, compreendendo a necessidade de uma ajuda mais especializada – algo que o pai não apoiava – encaminhou-o para um período de internação e acompanhamento. Ele retornou para a escola em novembro de 2023, permaneceu isolado e apático. Abandonou a escola no final de abril de 2024, não sem antes, segundo os estudantes *se vitimizar e prosseguir de certa maneira com as agressões*, mas de maneira mais velada.

4.2 Olhares dos professores e estudantes a partir dos casos *Basini* e *Kelvin*

Analisaremos, adiante, os olhares de professores e estudantes a respeito da vulnerabilidade e fragilidade de *Basini*, numa tentativa de estabelecermos um novo olhar para o sofrimento e desumanização imposta pela *hostilidade social*. Ao nos perguntarmos sobre *o quanto temos de Basini em nós mesmos*, visamos refletir sobre como, em certos contextos, nos sentimos expostos e desprotegidos.

Ademais, nos ocuparemos dos olhares dos professores e dos estudantes para a segunda narrativa, que contém a história dos dois estudantes chamados *Kelvin*. Narrados por nós de perspectivas diferentes, entretanto provocando nas experiências filosóficas uma reflexão sobre uma série de situações: negligências, preconceitos e agressividades, tentativas de ajuda e o pânico diante das ameaças hostis. *O quanto temos de Kelvin em nós mesmos?*

A exemplo do que já fizemos na segunda seção, delimitaremos a quantidade de olhares dos professores e estudantes a serem apresentados e analisados. Vale ressaltar que mobilizamos 25 professores e 33 estudantes no estudo dos casos *Basini* e *Kelvin*.

Serão dispostos quatro relatos - de dois estudantes e de dois professores. Analisaremos, a seguir, as relações entre os olhares e apresentaremos também uma síntese das demais respostas dos demais professores e estudantes mobilizados. Nós recebemos relatos por escrito e entrevistamos tanto professores quanto estudantes, perguntando como eles agiriam em cada uma das situações apresentadas.

1 – Estudante: do sexo feminino, da 3ª série do Ensino Médio

Como você agiria no caso da primeira história? O que você faria?

Sinceramente, acho que minha primeira reação seria sentar e chorar junto com ele. Eu choraria porque é uma situação muito difícil e às vezes não sabemos como ajudar.

Ao mesmo tempo, eu tentaria encontrar uma solução. O objetivo dessas histórias, pelo que percebo, é nos fazer refletir e não pensar como aqueles garotos que cometeram atos violentos, mas sim buscar soluções que evitem o pior. Quando estamos diante de algo tão difícil, nem todos têm a força de enxergar uma saída.

Se eu estivesse na situação do garoto atacado, provavelmente pediria ajuda ou mudaria de escola. Agora, pensando como alguém que está de fora, acho que faria tudo o que pudesse para que o garoto fosse ouvido, para que ele percebesse que é uma pessoa incrível e que tem voz. Ele precisa encontrar pessoas certas para apoiá-lo. Parece que faltou apoio para ele, e eu tentaria ser parte desse apoio.

Como você agiria no caso da segunda história?

Essa história me fez pensar em algo que já aconteceu na escola. Uma garota estava sendo abusada, não em termos de estupro, mas com toques inapropriados. Quando ela procurou a direção, disseram que não poderiam fazer nada porque seria 'antipedagógico'. Isso é inaceitável.

No meu ponto de vista, nesses casos, é importante ter intimidade com os pais ou procurar alguém com autoridade maior, como um tutor ou uma pessoa que possa ajudar. Eu mesma procuraria meus pais, porque confio que eles teriam experiência e saberiam o que fazer. Para aqueles que não têm essa intimidade, é fundamental encontrar um adulto de confiança que possa intervir.

Você acha que os gestores poderiam ter agido diferente?

Sim. Na minha opinião, suspensão não resolveria porque não mudaria o comportamento do agressor. A solução seria fazer com que ele se colocasse no lugar da vítima e entendesse o mal que estava causando. Isso exige não apenas punição, mas também diálogo e compreensão.

Acredito que, para o agressor agir dessa forma, ele também tem uma história por trás. Ninguém comete esse tipo de ato sem motivo. Por isso, é essencial buscar entender o que levou a esse comportamento, para então trabalhar com ele e promover uma mudança real.

2 – Estudante, do sexo masculino, da 3ª série do Ensino Médio

Como você agiria no caso da primeira história? O que você faria?

Em relação ao texto 1, analisando de fora, vejo que a situação retrata três pessoas que praticam bullying contra um menino. Se eu estivesse nessa história ou

fosse responsável por solucioná-la, acredito que a gestão do internato deveria estar mais ciente do que está acontecendo na escola. O texto relata que o menino já foi humilhado publicamente, não apenas em um sótão, mas em outros espaços também. Deveria haver um supervisor para observar e intervir nessas situações. Como a situação chegou ao ponto de tortura, acredito que esses alunos ultrapassaram todos os limites do bullying. Eles não deveriam mais conviver na escola com os demais alunos. Seriam mais bem conduzidos a um reformatório, onde poderiam receber auxílio psiquiátrico e psicológico para entender que suas atitudes estão erradas. Nessa fase, a gestão da escola não conseguiria resolver o problema sozinha; seria necessário um acompanhamento especializado.

Como você agiria no caso da segunda história?

Sobre o Kelvin 1, ele está enfrentando uma situação de racismo, o que é muito complicado. Os professores não estão cientes dos ataques, mas alguns estudantes notaram e comunicaram à gestão. A resposta da gestão foi decepcionante: pediram paciência em relação à situação. Minha análise, como observador de fora, é que algum aluno deveria comunicar a Secretaria de Educação, pois a gestão está sendo irresponsável. Racismo é crime e não cabe paciência; é necessário tomar medidas imediatas. A gestão deveria ser denunciada por sua incapacidade de agir adequadamente.

Quanto ao Kelvin 2, pelo que entendi, ele está enfrentando um problema psicológico relacionado à identidade. Ele parece gostar do mundo virtual e é mais popular nas redes sociais. Contudo, na escola, ele demonstra comportamentos de bullying ativo. Ao mesmo tempo, ele parece ser uma pessoa depressiva, com sinais de sofrimento interno. Os professores perceberam que ele não é feliz. Acredito que os professores deveriam orientá-lo e criar espaços de conversa para que ele pudesse desabafar. Ele poderia ser encaminhado para um psicólogo ou psiquiatra de forma tranquila e respeitosa, sem punições. Caso o problema envolva os pais, seria importante conversar com eles para tentar ajudar o Kelvin a lidar com sua situação.

Quando penso nesses textos, especialmente no primeiro, sinto que a situação é assustadora. Discuti isso com o [outro estudante do grupo], e ele mencionou que o reformatório é uma solução complicada. Concordo, porque, na

teoria, o reformatório deveria ser um local de reabilitação, mas sabemos que, na prática, pode ser um ambiente que piora a condição dos jovens. Contudo, não podemos manter esses alunos na escola, pois eles excederam todos os limites. Eles precisam reconhecer onde suas atitudes os levaram. Cabe ao Estado intervir e oferecer soluções adequadas. Espero que minhas análises ajudem a esclarecer essas questões e a pensar em soluções para essas situações tão delicadas.

3 – Professor de Filosofia, com 37 anos

Percebo que algumas questões precisam ser resolvidas, mas não conseguimos fazer isso. Fico muito preocupado, porque sinto-me atacado quando sei de situações e histórias. O grupo [de apoio] permite que os alunos se aproximem de maneira negativa. Por exemplo, na história 2, acredito que as coisas não aconteceram exatamente como estão sendo relatadas, e isso me frustra, porque o gestor, que deveria resolver a situação, encontrou um meio mais confortável, mas que não é a solução adequada. Por vezes, sinto muita frustração por não poder agir da forma que gostaria.

Ação no Caso Basini

- Num primeiro momento, eu acolheria. Me importaria em fortalecer o Basini, fazê-lo perceber que não está sozinho, que tem alguém com quem contar, que tem um abraço, que tem carinho. Minha preocupação inicial seria fazê-lo se sentir importante e fortalecê-lo.

Num segundo momento, eu puniria os agressores do meu jeito... Talvez não saiba como seria minha relação com eles, se eu seria uma autoridade ou não. Se eu estivesse no mesmo status que eles, eu os confrontaria também. Isso já aconteceu uma vez, inclusive, com meu sobrinho. Ele foi chamado na escola porque estava agredindo as garotas, sendo machista e batendo nelas. Não me orgulho disso, mas foi a forma como reagi sem refletir. Ao saber que ele estava batendo nos meninos, eu também o confrontei fisicamente.

Quando questioneei se eu tinha o direito de ter feito aquilo, ele estava muito assustado e disse que não tinha o direito de agredi-lo. A partir desse momento, perguntei por que ele sentia que tinha o direito de fazer isso com outras pessoas. É

horrível pensar que bati em alguém, não me orgulho disso, mas foi o suficiente para ele se tornar uma pessoa diferente.

Como sei que isso é anônimo, posso contar isso. Tenho muita vergonha de ter batido no meu sobrinho, e isso teve muitas consequências. Ele nunca mais se aproximou de mim. Desenvolveu um bloqueio gigantesco comigo desde aquele dia. Não é para menos, mas foi a forma como achei que, sem pensar, resolveria a situação, mesmo que tenha causado nele a mesma dor que ele causava em outras pessoas."

Ação no caso dos dois Kelvins

A pessoa que não resolveu a situação, a que pediu paciência, é a que mais me preocupa nessa história toda, mais do que os agressores. Isso ocorre porque a pessoa a quem se pede socorro deveria ser a primeira a agir, em vez de dizer que aquilo precisa ser suportado. Se fosse em um ambiente educacional, eu acho que denunciaria essa pessoa.

Em relação ao Kelvin, sem dúvida, o primeiro Kelvin também acolheria, fortaleceria e incentivaria a procurar ajuda em outras instâncias.

No caso do segundo Kelvin, acho que, de todos os personagens, ele é o que tem mais camadas. Ele parece bem e, provavelmente, oferecer ajuda fará com que ele não perceba que precisa de ajuda. Portanto, acredito que esse segundo Kelvin precisa de espaço para se conhecer e entender que precisa de ajuda, que essa ajuda não virá de fora, mas precisa vir dele mesmo.

Então, o que buscaria é mostrar para ele que se conhecer ajudará a entender que alguém pode ajudar. O texto diz que ele está "sangrando por dentro", mas provavelmente não está ciente disso. Isso se manifestará por meio da busca por status, agressão, violência e, muito provavelmente, por meio de futilidades, nas quais ele se sentirá bem sem perceber instantaneamente.

Há um risco de que ele comece a buscar consolos curtos, talvez recorrendo a drogas ou outras coisas. Então, acredito que esse é o personagem que mais tem camadas, e é o que mais me desafia a auxiliar. O que dá para fazer num primeiro momento é mostrar a ele que precisa de ajuda, mas que essa ajuda deve vir de como ele se vê também. É muito complexo, e eu precisaria pensar muito mais sobre ele, pois é o Kelvin mais comum que temos aqui na escola.

Eu gostaria de encerrar, gostaria de dizer que temos muitos 'Kelvins' gritando, sangrando, e que não imaginamos o tamanho do mundo que está dentro de cada uma dessas pessoas. A única coisa que posso fazer é agradecer pela experiência de estar participando. É horrível, saímos sempre mal desses encontros, mas saber a diferença que os encontros podem fazer para os participantes me motiva. A diferença para aquela pessoa é poder dizer que ela está “sangrando”, sem realmente dizer isso. Portanto, quero agradecer sinceramente por esta oportunidade de ouvir todas essas histórias todas, destes muitos Kelvins que temos aqui.

4 – Diretor da escola, com 62 anos

Ação no Caso Basini

Após tomar conhecimento do caso, não ficaria inerte perante tal acontecimento. O acolheria, cuidaria do garoto e, depois tomaria as devidas providências. Convocaria os pais dos alunos envolvidos, exigiria uma medida cautelar e, depois, colocaria todos os alunos num grupo com ajuda profissional, pois tanto o oprimido como o opressor precisam de ajuda.

Ação no caso dos dois Kelvins

Todos precisam de ajuda. Num primeiro momento, é necessário começar a discutir o racismo na escola e propor ações para uma educação antirracista. Só assim, acabaria o bullying entre os alunos e essa inércia entre os professores. Vale lembrar que racismo é crime, inclusive para alunos e professores. Quanto ao outro aluno, que me faz lembrar “alguém em especial” também necessita de ajuda, só que dessa vez ajuda médica e especializada. Esse transtorno moderno está muito mais presente na vida dos adolescentes do que se imagina.

Vale lembrar que poucas vezes a Equipe Gestora tem autonomia para resolver esses casos, pois muitas famílias preferem tirar o filho da escola a resolver o problema e, nessa sociedade individualista de hoje, ficar quieto, na sua, muitas vezes é o melhor remédio.

Mas, não cura, apenas adia a doença...

A análise das respostas dos dois estudantes e dos dois professores sobre os casos *Basini* e *Kelvin* denota olhares que convergem e perspectivas divergentes nas possibilidades de ação.

Tanto os estudantes quanto os professores enfatizam a importância do *acolhimento* e da *empatia* em relação às vítimas. A estudante, ao sugerir que choraria, solidariza-se com a carga emocional intensa de *Basini* após sofrer os abusos. Da mesma forma, o professor de Filosofia e o diretor destacam a necessidade de fortalecer emocionalmente as vítimas, oferecendo apoio e garantindo que se sintam valorizadas e protegidas.

No entanto, os estudantes pautaram sua tentativa de solução dos casos através de ações imediatas – sugerir a *Basini* ou a *Kelvin* que mudem de escola ou busquem ajuda de adultos. Os dois professores acabam por propor medidas mais estruturadas ou institucionais. O diretor, por exemplo, sugere o envolvimento dos pais e a criação de grupos de apoio com profissionais especializados, indicando uma preocupação com soluções de longo prazo que transcendem o âmbito individual.

Os dois estudantes e o professor de Filosofia convergem na crítica à falha ou à ausência de ação por parte da gestão das escolas. A estudante, ao relatar o caso em que a ação da gestão em uma situação de abuso seria antipedagógica e o estudante, inconformado com o pedido de paciência diante da situação de racismo, propõem a intervenção da secretaria de educação. Também o professor e o diretor se incomodam com a não solução dos casos. Diante dos limites institucionais, o diretor defende a necessidade de medidas efetivas.

Diante da hostilidade escancarada nos dois casos analisados pelos estudantes e pelos professores, percebemos uma grande lacuna existente no ambiente escolar: uma distância entre o que é praticado e o que é planejado pela escola. Parece-nos que a sensação de *acolhimento* na escola não é suficiente para o enfrentamento da *hostilidade social*. Ademais, a espera por ações institucionais numa estrutura verticalizada – como a secretaria da educação – acaba por limitar a escola numa função corretiva e não preventiva. A sugestão do envolvimento de profissionais especializados e a realização de uma *educação antirracista* são importantes, desde que a escola esteja atenta e busque ajudar as vítimas e não sufocá-las ainda mais.

Quanto aos agressores, temos uma postura punitiva. Há uma ambivalência entre encaminhá-los para o reformatório ou uma possível reabilitação. O diálogo e acolhimento também são mencionados, porém nos parece que a preocupação do professor converge com a busca por uma mudança: o reconhecimento de que o agressor precisa de ajuda para se reconhecer e se entender, para depois entender o impacto das suas ações para com as vítimas.

Considerando as reflexões que já travamos anteriormente: vítimas e agressores tensionam dentro de um mundo em que a barbárie se repete cotidianamente. Sem a pretensão de igualar o agressor à vítima, entendemos que, enquanto nos mantivermos no estado de perpetuação da hostilidade social, toda ação concorrerá para a afirmação pessimista do diretor: [...] *nessa sociedade individualista de hoje, ficar quieto, na sua, muitas vezes é o melhor remédio. Mas, não cura, apenas adia a doença*. Entretanto, silenciar é referendar a experiência dos vencedores, dos agressores, dos hostis.

Conjuntamente com os estudantes e professores, reconhecemos a complexidade dos dois casos. Nos relatos, eles convergem na reflexão de que as violências no ambiente escolar não são meramente comportamentais: envolvem questões psicológicas, sociais e culturais mais profundas.

Os demais relatos de professores propõem, no caso *Basini*, o acompanhamento psicológico, a denúncia dos agressores e o envolvimento das famílias e dos estudantes na busca por ações pedagógicas na escola visando combater as hostilidades. Quanto ao caso *Kelvin*, há a proposição de espaços de escuta e apoio psicológico às vítimas, denúncia dos casos de racismo e a criação de ações educacionais para o combate ao *bullying*.

Nesse sentido, temos abaixo as ideias da vice-diretora da escola e de uma das professoras que nos apoiou na pesquisa:

- *Ajudaria orientando as 2 partes: quem agride e quem é agredido. Comunicarei à família solicitando o apoio. Convidaria alguém para palestrar sobre o tema. Criaria um projeto junto com o Grêmio e a comissão de direitos humanos. "Os diferentes existem e sentem". Buscaria sensibilizar alunos equipe escolar e família. Projetos com os professores de tecnologia. "Cyberbullying: um grito de Socorro".*

- *Conversaria com os gestores responsáveis, se preciso pediria o registro da ocorrência criminal. Além disso, tentaria mediar diálogos entre professores e alunos para desconstruir esses comportamentos. Promoveria ações de conscientização dos estudantes, tentando desconstruir preconceitos estruturais, entraria em contato com os outros professores e com a Gestão para iniciar as ações em relação aos alunos que atacam o Kelvin.*

Quanto aos demais relatos de estudantes, de maneira geral sugere-se a ajuda à vítima e a denúncia dos agressores. Ajuda através da aproximação e acolhimento de *Basini* e, dada a gravidade do caso, a denúncia à polícia ou à direção da escola.

Os estudantes mencionam a necessidade de produzir provas – uma vez que as agressões ocorrem de maneira oculta.

Em relação ao caso *Kelvin*, vale acrescentar que alguns estudantes pensaram se tratar de apenas um estudante na leitura da narrativa – o que achamos bastante curioso, pois não tínhamos pensado até então nas possíveis similaridades entre os casos. Os estudantes esperam ajudar as vítimas e corrigir de alguma forma a negligência da escola. Alguns relatos mencionam a importância de se posicionar contra a negligência da escola e agir de maneira proativa, reunindo provas e denunciando.

Nesse sentido, temos abaixo as reflexões de duas estudantes:

- *Eu já passei por situações parecidas, então seria uma das primeiras pessoas a intervir. [...] ninguém merece passar por violência, seja física ou mental. Não há justificativa para isso. Argumentos como: “Não gosto da sua cor” ou “Não gosto da sua sexualidade” não têm cabimento. O mundo é tão diverso, e essas coisas já deveriam ser normalizadas. Lembrando que é um caso de racismo, e racismo é algo que machuca profundamente. As pessoas veem, ouvem, mas muitas vezes ninguém faz nada. Isso vai degradando a pessoa por dentro. Meu pai sempre diz: “Depois de avisar quatro vezes, você precisa agir”. Eu levo isso comigo. Se eu vejo alguém sofrendo racismo, homofobia ou machismo, não fico apenas observando. Além de tentar ajudar no momento, também ofereceria apoio emocional para a pessoa. Acho que todas as escolas deveriam ter um suporte psicológico, mas como isso nem sempre existe, eu tentaria ser esse apoio para quem estivesse sofrendo. **Na segunda história, o aluno se perdeu de tal forma que parecia estar morrendo por dentro. Eu acho que isso é o extremo do extremo, e é importante estar lá para ajudar essa pessoa antes que chegue a esse ponto.** (grifos nossos)*

- *Confesso que tive dificuldade para entender essa história. Minha interpretação é que o Kelvin seria uma única pessoa, dividida entre dois lados: o lado em que sofre bullying e discriminação por conta da sua aparência, e o lado em que, no ambiente virtual, ele tenta ser alguém que gostaria de ser — popular, despojado e atraindo seguidores. Essa ideia ficou mais clara para mim quando o texto diz que ele está “dividido entre atacar a todos que estão à sua frente e gritar por atenção”, e que “alguns professores ouvem seu grito, mas já é tarde, ele sangra por dentro e cai perdendo a si mesmo”. **Isso me parece uma metáfora para descrever os conflitos internos do mesmo garoto.** Se a minha interpretação estiver correta, eu tentaria conversar com esse menino e explicar que **ele não precisa tentar ser alguém diferente para que as pessoas gostem dele.** Diria que o mais importante é ele gostar de si mesmo e entender que não precisa da aprovação ou atenção dos outros para se sentir bem e feliz. (grifo nosso).*

A experiência filosófica realizada a partir dos casos despertou profundas reflexões. Nossa intenção seria mais ousada, no sentido de que os próprios estudantes pudessem realizar a reescrita das narrativas a partir das reflexões e ações

propostas para o enfrentamento das hostilidades deflagradas e para o apoio às vítimas.

Entretanto, a reescrita converteu-se em uma releitura, que apresentamos a seguir. O processo de criação da *persona* do primeiro Kelvin (negro e homossexual) e do segundo Kelvin (popular e agressivo) passou pela elaboração das características de cada um, segundo o olhar dos estudantes – inclusive eles consideraram e buscaram histórias similares a partir de suas memórias. Em seguida, uma estudante desenhou cada um dos personagens.



Imagem 3 – Primeiro esboço da persona de Kelvin 1 e Kelvin 2

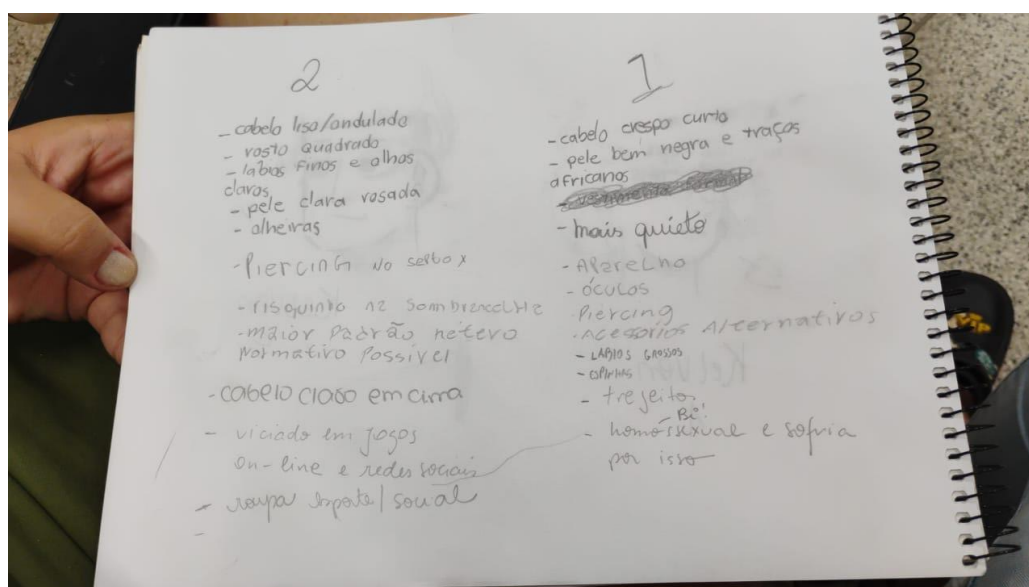


Imagem 3.1 – Primeiro esboço das características dos personagens Kelvin 1 e Kelvin 2



Imagem 4 – Kelvin 1



Imagem 5 – Kelvin 2

4.3 Contra as hostilidades que ferem: a gentileza que cura

As experiências filosóficas realizadas com os estudantes e professores evidenciaram uma série de situações de *hostilidade social* e a complexidade dessas situações, conforme amplamente discutido até aqui.

O olhar dos estudantes e dos professores em boa medida, distancia-se do lugar comum, em que o *bullying* é tratado como corriqueiro, menos importante, resultado da má educação dada pela família ou por escolhas dos indivíduos, que queiram intimidar o outro em troca de atenção e popularidade.

Em preparação à última experiência filosófica que realizamos na escola - e que contaremos nesta seção – dialogamos sobre a situação de *Paulo*³⁷, que foi vítima de *bullying* devido a estereótipos relacionados ao seu diagnóstico de *autismo infantil*. O motivo absurdo: de que ele iria transmitir o autismo para outros. “Não chega perto dele que ele vai passar isso para você” foi a fala de um dos agressores para *Paulo*.

No entanto, em alguns momentos essa vítima também assumiu o papel de agressor, com falas racistas. Buscamos refletir, juntamente com os estudantes, se *Paulo* tem consciência em relação às suas ações e se a sua agressividade não seria resultado dos sofrimentos impostos a ele por outros agressores, ao longo de sua trajetória em outras escolas.

Diante desse caso, os estudantes concordaram que nem todos os que agredem ou agrediram *Paulo*, ou até mesmo outros estudantes neuro divergentes, conseguem separar a brincadeira praticada – dizer que o autismo é transmissível pelo contato – e o fato de que essa brincadeira é uma *hostilidade*, embasada numa mentira que esvazia o ser humano à sua condição e ao seu diagnóstico, bem como no total desconhecimento do que significa o *autismo*.

Outro caso que foi discutido na experiência filosófica foi o de *Adriel*³⁸, um estudante neuro divergente – porém não foi identificado pela escola qual seria o diagnóstico. Há suspeita de que se trata também de um *autista*. Os estudantes o descreveram como inteligente, porém tendencioso em suas opiniões. Quando foi confrontado por uma das estudantes do *grupo de apoio*, *Adriel* demonstrou certa mudança de comportamento, abandonando, segundo ela, suas posturas hostis. Esse caso ilustra como a influência de outros estudantes hostis ou a falta de discernimento

³⁷ Nome fictício de estudante.

³⁸ Nome fictício de estudante.

podem levar a atitudes prejudiciais, mas também como o diálogo e o confronto respeitoso podem gerar transformações positivas.

Desde o início de nossas pesquisas na escola, foram inúmeras as ideias para realizar as experiências filosóficas, qualificando o debate necessário para o reconhecimento da *hostilidade social* e um olhar mais atento para a realidade escolar. Coletamos inúmeras horas de diálogos, ideias, reflexões sobre casos e fatos ocorridos na escola, atividades escritas e socializadas por grupos, seja com professores, seja com estudantes. Entrevistamos diretamente 30 sujeitos, sobre os casos *Basini* e *Kelvin*, como já apresentado no tópico anterior.

Além disso, os estudantes do grupo de apoio tiveram inúmeras ideias para chamar a atenção dos demais estudantes quanto à necessidade de combater a *hostilidade social*. As propostas de intervenção foram inúmeras, como: encenações no pátio da escola, simulando um caso de *bullying* na sala de aula, um teatro ou uma performance intitulada “truque de mestre” – em que ocorreria uma simulação da situação de agressão e hostilidade sem aviso, no meio de todos os estudantes num horário de intervalo, para se observar as reações das pessoas.

Dentre todas as possibilidades discutidas e refletidas pelos estudantes, todas viáveis e interessantes, apenas uma despertou a preocupação do pesquisador e dos professores que nos apoiavam: os estudantes escolheriam uma das participantes do grupo de apoio, criariam um boato a respeito dela e espalhariam pela escola e pelas redes sociais, também procurando observar as reações das pessoas. Temíamos as implicações e consequências para a estudante, bem como sua segurança.

Até mesmo a performance “truque de mestre” não aconteceu, pois os estudantes ficaram com receio de que houvesse a gravação e disseminação de imagens e vídeos das discussões entre os personagens, e, de forma descontextualizada, divulgassem nas redes sociais que ocorreu uma briga na escola, fazendo uma apologia à violência e uma desmoralização da escola e dos que estão envolvidos.

A experiência que apresentaremos a seguir é o resultado de um painel coletivo. A intenção dos estudantes, de início, era a de que eles próprios elaborassem as frases sobre as hostilidades e gentilezas e as expusessem em um painel. A ideia, desde o início, era de que esse painel precisava ser impactante o suficiente para chamar a atenção daqueles estudantes e professores que agiam de forma hostil, de alguma maneira.

A noção de *hostilidade social* foi debatida pelo grupo. Já percebíamos nesse e nos debates anteriores que, para os estudantes, o *bullying* é um fato, mas por ele ser tratado como brincadeira por muitos de seus colegas, este parecia ser mais uma *mentira revestida de verdade*³⁹. Além da necessidade de escancarar a ideia de *hostilidade social* para todos na escola, sentimos um anseio dos estudantes em chamar a atenção dos professores: sentimos certa desconfiança com o apoio deles.

Essa desconfiança se expressa nas seguintes ideias dos estudantes: “*há professores que ‘passam pano’ para algumas situações*”, “*há falta de entendimento do lado de quem é a vítima real*”. A ideia de ‘passar pano’ é curiosa e já foi citada no início desta seção e a associamos aos algozes: quem age assim escolhe o lado do agressor, valida a hostilidade e é hostil, mesmo que não aparente.

Um outro termo que foi comentado pelos estudantes é o **favoritismo**⁴⁰. Segundo eles, quando um professor tem um círculo de estudantes que estão envolvidos em uma tarefa em comum – por exemplo, um time de vôlei, ou um clube de música, ou por afinidades em geral – este favoritismo interfere na ação do professor, no acolhimento e no apoio de quem é a vítima, no caso de algum desses estudantes favoritos estarem no campo do agressor.

Ponderamos que, muitas vezes, os professores não sabem lidar com todas as situações, nem sempre é possível ajudar e somente o apoio na sala de aula não é suficiente, pois a *hostilidade social* não só ocorre na ausência dos professores entre os estudantes em ambientes diversos, mas ocorre em redes sociais e aplicativos de mensagens. O que mais nos preocupa, diante desse posicionamento dos estudantes sobre seus professores é a realidade em que há posicionamentos muito diferentes dentro da escola sobre o *bullying* – trazemos esse termo assim pois os posicionamentos diferentes se dão justamente na relativização do problema, e o termo *bullying* é a relativização, conveniente, para manter os mecanismos de perpetuação da *hostilidade social* intactos.

A primeira etapa para construirmos o painel coletivo foi a realização da atividade abaixo entre os estudantes do grupo de apoio – como teste. Depois disso,

³⁹ Observamos que no painel coletivo que fora montado, não aparece diretamente o termo *bullying* entre as inúmeras hostilidades escritas pelos estudantes da escola.

⁴⁰ Na escolha das hostilidades que integrariam o painel coletivo, os estudantes acabaram deixando esse termo de lado. Mas, é um ponto importante para reflexão oportuna com os professores. A percepção do favoritismo pode impactar a ação docente e as relações destes com os demais estudantes, segundo os estudantes do grupo de apoio.

colhemos de todos os estudantes da escola frases ou palavras que representassem o que refletiram a partir de duas afirmações: (1) *Gentilezas que gostaríamos de ouvir no dia a dia escolar* e (2) *Hostilidades do dia a dia da escola*. Na primeira, o estudante era convidado a refletir sobre frases ou palavras que alegrassem o seu dia ou o dia de alguém. Na segunda, o estudante era convidado a refletir e fazer memória de uma experiência de preconceito e/ou *bullying*, bem como algo que ele tenha ouvido de alguém e tenha causado dor.

A segunda etapa foi o agrupamento das *hostilidades* e *gentilezas* que recebemos por escrito dos estudantes. Foi bastante trabalhoso, pois eram em grande número. Pedimos para que os estudantes do grupo de apoio buscassem as frases mais impactantes e preocupantes.

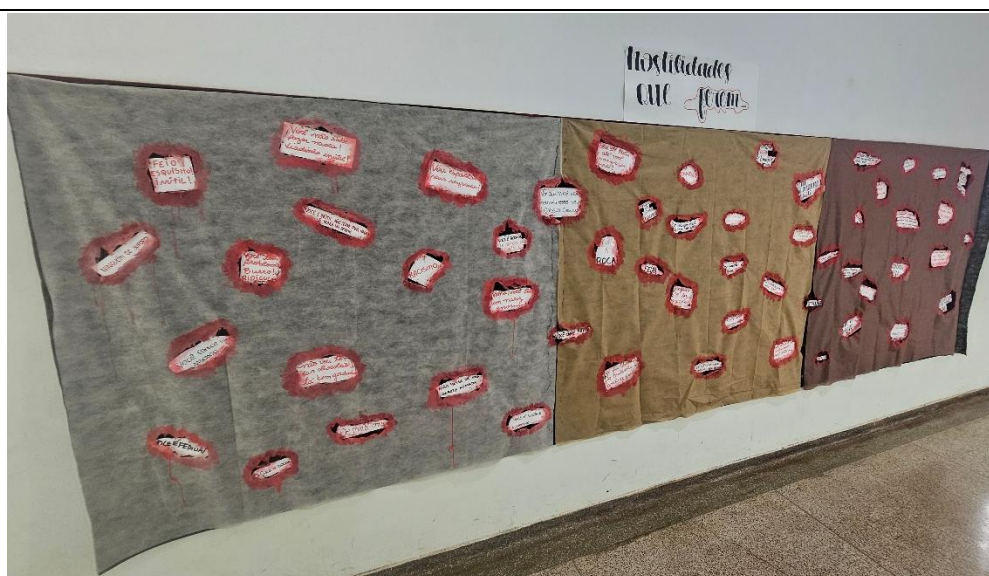


Imagem 7 – Painel coletivo com as hostilidades



Imagem 8 – Painel coletivo com as gentilezas coladas sobre as hostilidades

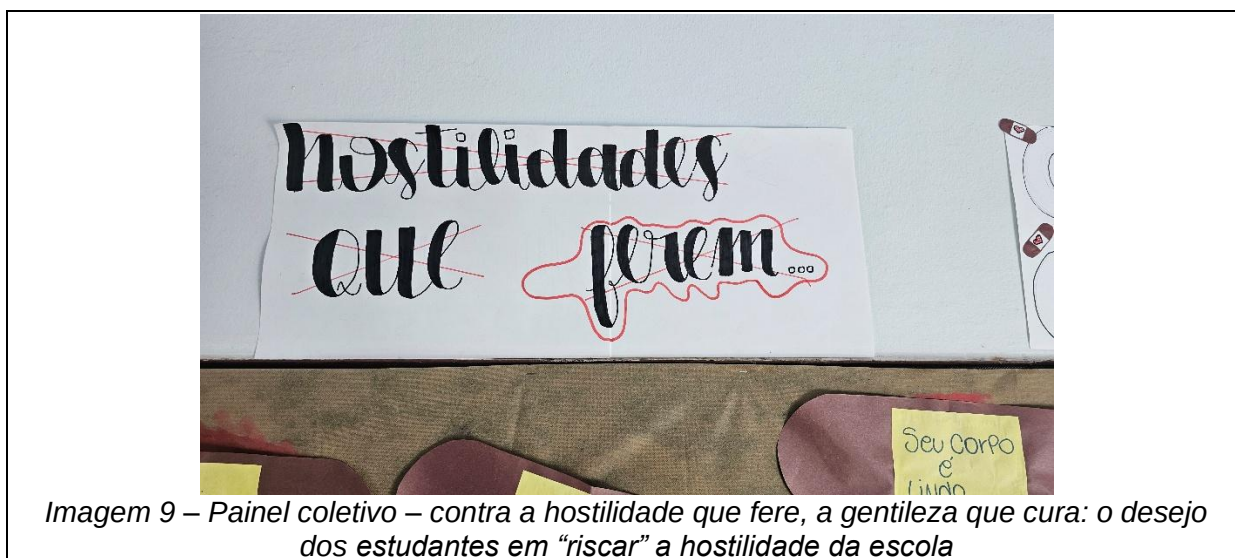


Imagem 9 – Painel coletivo – contra a hostilidade que fere, a gentileza que cura: o desejo dos estudantes em “riscar” a hostilidade da escola

As *hostilidades* mais comuns incluíram racismo, gordofobia e brigas por espaço, muitas vezes disfarçados de brincadeiras. Dialogamos sobre a importância de nomear essas situações e como o uso de termos racistas ou gordofóbicos que, muitas vezes, são naturalizados até mesmo dentro das famílias.

As frases coletadas revelaram xingamentos graves, como "preto deveria ser escravizado mesmo", "você deveria morrer porque ninguém vai sentir sua falta" e "neguinho só faz merda", evidenciando a gravidade do problema.

Refletindo juntos após o primeiro olhar para as hostilidades escritas pelos demais estudantes, percebemos a perplexidade por um lado e o reconhecimento por outro, da presença dessas falas e atitudes no cotidiano, seja pelo julgamento do corpo do outro, pelo preconceito, assédio, homofobia, racismo, entre outros.

Dentre todas as hostilidades que serão apresentadas em imagem nas páginas seguintes, destacamos uma que foi reconhecida por um estudante do grupo de apoio, sendo um fato presenciado por ele:

- “Ela não é capaz com a deficiência. Vou furar o outro olho dela para ser 100% cega”.

Furar o olho. Impedir que o outro enxergue por completo. O olhar, que mediou nossa pesquisa e foi o fio condutor desta tese. Quem não enxerga – com os olhos da experiência – deixa-se levar por uma vida hostil. Furar o olho é querer igualar o outro àquilo que eu vejo. Cego que está, quer cegar. Nem sempre o que o agressor vê – ou quer ver – é uma vida não hostil.

Submetido que está à lógica que o cega, não consegue conviver com a ideia de que o outro, por ser diferente, necessita ser aceito, não por causa de suas características externas, mas por sua humanidade inteira. Além disso, quando a hostilidade se faz presente, não há aceitação possível, mas há uma compreensão do outro enquanto alguém que precisa de ajuda. Tanto o agressor quanto a própria vítima.

Os estudantes do grupo de apoio também separaram um relato de *hostilidade* sofrido por uma estudante, que não integrou o painel, justamente para que o analisássemos em separado neste trabalho. O *bullying* sofrido no passado, por longos 5 anos se tornou superação e uma experiência para que a estudante não se deixasse enganar pela *hostilidade*:

- *"Em outra escola eu sofri certo bullying... é muito difícil de compartilhar isso, mas foram longos 5 anos da minha vida, os mais difíceis, mas hoje eu superei isso. Hoje eu estudo com essas pessoas, mas liberei o perdão sobre elas. Gritaram comigo na escola atual. Me perseguiram e foram insistentes em grupo para que eu ficasse com algumas pessoas e eu me senti insignificante, mas depois pensei e me senti empoderada o suficiente para não me deixar levar pelo engano".*

Quanto às *gentilezas* escritas pelos estudantes, encontramos muitas mais simples e cotidianas, como "bom dia", "como vai seu dia?" e "você consegue, não desista!". No entanto, houve a percepção de que elogios e reconhecimentos positivos, como "como você é esforçado" e "você é importante", são menos frequentes e deveriam ser mais valorizados.

Os estudantes destacaram que a reprodução de *hostilidades* muitas vezes ocorre porque essas são mais ouvidas e normalizadas do que as *gentilezas*, especialmente num ambiente escolar que pode ser estressante e pouco acolhedor, o que dificulta a criação de um espaço seguro para todos.

Como ouvimos tantas *hostilidades*, a tendência é que as reproduzamos. Num ambiente hostil ou estressante, uma professora relatou que precisou gravar o ambiente para mostrar aos estudantes depois, pois devido ao barulho ela não conseguiria atender a todos. Ela escolheu gravar. Outro professor poderia ter sido hostil e gritado "cala a boca!".

É interessante o fato de que alguns estudantes colocam a necessidade de que a escola seja acolhedora, uma vez que se tem uma repetição, muito significativa, sobretudo pelos professores, de que nesta escola há acolhimento. Trata-se de uma

ambivalência percebida pelos estudantes entre duas ideias: 1 – a escola é sua casa; 2- você não está na sua casa. A confusão sobre o que significa acolher é notória, uma vez que não basta dizer bom dia, boa tarde ou boa noite e dizer para o estudante que é para cuidar da escola como se fosse a sua casa. Sentimo-nos “em casa”, acolhidos, quando inexistente uma cultura hostil e persiste a gentileza e o acolhimento de fato: que a escola seja um espaço coletivo de valorização do outro, da humanidade do outro, de reflexão sobre as hostilidades e ponto de apoio e de segurança para todos aqueles que sofrem agressões todos os dias. Assim, a queixa do estudante a seguir nos coloca novamente numa posição crítica sobre a questão do *acolhimento*:

- “Gostaria que a escola fosse um ambiente **acolhedor**”.

Algumas *gentilezas* escritas pelos estudantes enfatizam anseios deles em relação aos seus professores. A espera pelo reconhecimento dos professores, na parte acadêmica, na valorização dos erros e nos progressos obtidos. A *hostilidade* aqui aparece, nas entrelinhas, mediante a indiferença de alguns professores. O automatismo na ação dos professores, pressionados por resultados a todo custo, como já discutimos, leva à ausência de uma experiência mais gentil com os estudantes:

- “Acho que eu ficaria muito feliz se algum professor notasse meu esforço e minha evolução. Então se eu recebesse ‘Você está indo bem’ ou ‘Você melhorou’, eu com certeza me sentiria realizada.”

- “Gostaria de ouvir frases como: ‘você fez um ótimo trabalho’, ‘você precisa de ajuda’, ‘errar faz parte, não desista’”.

- “Alguns professores reconhecer o esforço do aluno / da sala, já que nem sempre estamos 100%, mas buscamos melhorar nosso desempenho. ‘Você conseguiu, parabéns’, ‘Seu esforço vale a pena’, ‘Tenho orgulho de vocês’, ‘Está tudo bem errar’.

Passando pela mesma experiência de escrita das *gentilezas* e *hostilidades*, os professores puderam manifestar os aspectos hostis na escola e a espera de um espaço menos hostil através da *gentileza*. Os professores também esperam que alguns estudantes sejam gentis e deixem de agir com indiferença. E o mais impactante é a presença da *hostilidade* entre os próprios professores, dada pela invisibilidade, gestos e palavras ausentes de sinceridade, posturas individualistas. Refletimos aqui

se é possível, nesse cenário, uma experiência em que os professores, “como equipe” consigam minimizar as ações hostis na escola:

- *“Hostilidades: ‘por que você veio?’ [dito por um aluno], ‘você é inútil’ [escrito na lousa]. Gentilezas: ‘Obrigada pela aula!’, ‘Parabéns pelo trabalho!’.*
- *Não sei se seria preconceito ou bullying, não são falas, mas ações: ‘fazer pouco caso da sua aula, permanecendo de cabeça baixa ou olhando o celular o tempo todo’.*
- *“‘Bom dia’, ‘Boa tarde’, ‘Até amanhã’, com sinceridade”.*
- *[Gentilezas] “‘Bom dia, seja bem-vindo(a), que tenhamos um(a) excelente... dia, semana.’ ‘Pessoas cordiais, gentis... generosos... [Hostilidades] Pessoas soberbas (com síndrome Narcisista). Somos equipe e como equipe precisamos: caminhar juntos, cooperar, compartilhar... não existe ‘eu fiz, é meu...”*
- *“Adorei sua aula!”*
- *“Gostaria de ouvir / ver: bom dia/tarde, obrigada, bom descanso, um sorriso sincero, acolhimento no olhar. Já sofri: ausência, indiferença, silêncio, rebaixamento, desfeita, diminuição, menosprezo; invisibilidade.”*
- *“Se você continuar tomando refrigerante não vai emagrecer, faz mal’. ‘Seu cabelo não é bom’.*

O gigantesco desafio é converter as representações dos professores e estudantes em disposição para a mudança no cenário de predominância da *hostilidade social*. No caso dos estudantes: inverter a lógica individualista e de imposição de opiniões, preconceitos e representações de ódio pelo outro. No caso dos professores: vencer a barreira entre a experiência individual – especialmente no lugar comum de que “eu sofria na escola e nem por isso morri, estou aqui” – e ir além do trabalho em equipe, citado pela professora acima: são carentes os espaços em que os professores conseguem “olhar nos olhos uns dos outros” e experimentar a necessária humanização. Falta tempo, como nos alerta Larrosa (2015, p. 75) para: “[...] deixar que a palavra “experiência nos venha à boca (que tutele nossa voz, nossa escrita) não é usar um instrumento, e sim se colocar no caminho, ou melhor, no espaço que ela abre”.

O contexto da escola dos resultados é propício para a disputa de egos, de quem faz mais, produz mais, posta mais suas atividades com os estudantes... onde se reproduz a *hostilidade*, de maneira sutil. Perpetua-se a ausência de experiência e brotam ainda mais fortes as raízes da barbárie, praticamente indestrutíveis.

A reflexão dos estudantes do grupo de apoio sobre as *hostilidades* e *gentilezas* trouxe à tona a necessidade de transformar a escola em um ambiente verdadeiramente acolhedor, onde hostilidades sejam combatidas e gentilezas sejam incentivadas. Que se afaste, por exemplo, a hostilidade a seguir:

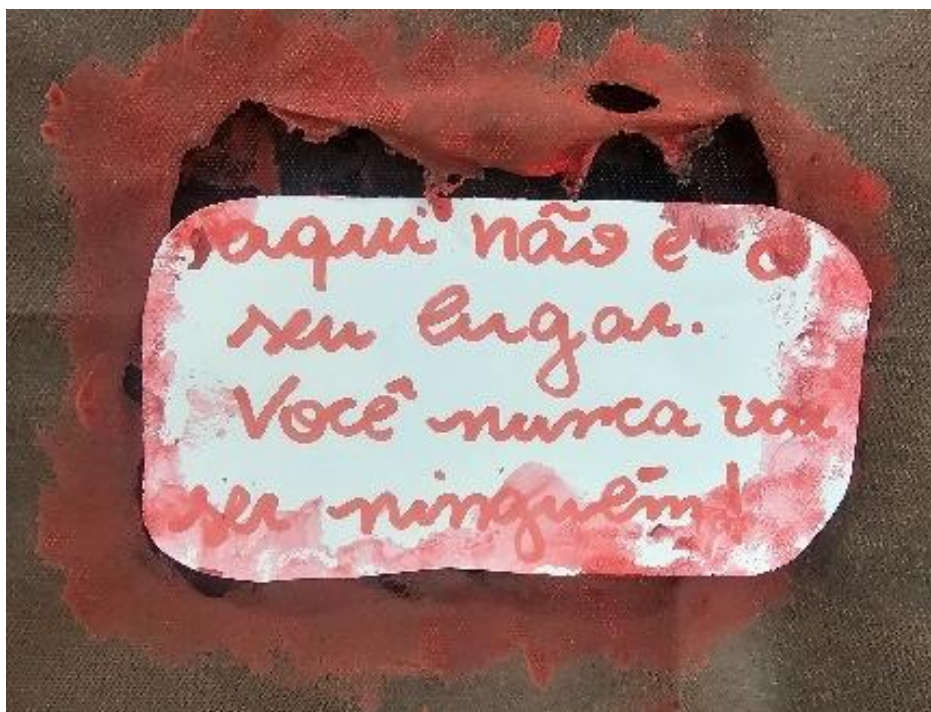


Imagem 6 – Hostilidade exposta por um ex-professor

Retirar o território. Convidar para sair. Expulsar. Não de forma física, mas numa atitude de repulsa, afastamento, descrença na potencialidade do outro. Adiante trataremos como foi elaborado o painel coletivo. Essa frase hostil foi repostada no painel três vezes, pois ela se descolou três vezes. Num dado momento ela sumiu. Depois reapareceu.

Contamos isso para ilustrar o quanto ficamos surpresos sobre o quanto essa hostilidade tem um peso enorme jogado sobre as costas de um estudante, não importando qual seja a escola. O que mais nos impactou é que essa frase hostil já fora dita, inúmeras vezes, por um ex-professor da escola de nossa pesquisa, em todas as vezes que ele se apresentava aos novos estudantes.

“Aqui não é seu lugar...”, pois ele argumentava que a escola não era lugar para pessoas da periferia – a característica da escola é receber estudantes de toda a cidade, pois é localizada no centro. Além de se colocar com hostilidade a respeito do lugar de onde os estudantes vieram, dizia para eles buscarem a escola de seu bairro.

“Você nunca será ninguém...” pois, de maneira absurda, ele se apresentava como alguém que estudou na Universidade de São Paulo e que os estudantes nunca chegariam a tal feito.

Persistimos e nos manteremos em questionamento se é possível conceber ou insistir, contra a corrente da *hostilidade*, numa escola que seja *acolhedora* e *gentil*, enquanto persistirem as opiniões preconceituosas como a que vimos acima.

As imagens que apresentaremos a seguir, como desfecho desta seção, são resultado do painel coletivo, em que foram feitas a seleção, a escrita das frases e a montagem. Com apoio da professora de arte, o painel simulava três tons de pele – branco, pardo e negro – e as frases hostis foram dispostas atrás da pele, nas feridas, simbolizando o quanto as *hostilidades* são feridas permanentes na subjetividade. Em cada ferida, em cada machucado, as frases impactantes são o reconhecimento de que a escola se mantém em constante estado de tensão, relações de poder, reprodutora dos preconceitos, enfim, espaço de *hostilidade social*.

Como tentativa de amenizar as feridas, os estudantes dispuseram, uma semana depois, cada uma das *gentilezas* representadas por curativos. Alguns desses curativos ficaram um tempo no painel, outros caíram, alguns foram arrancados.

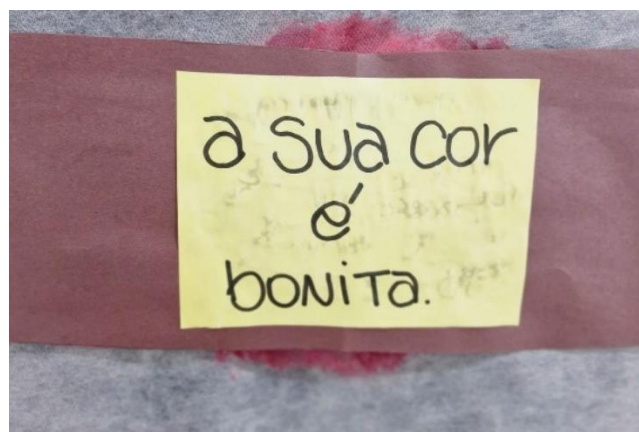
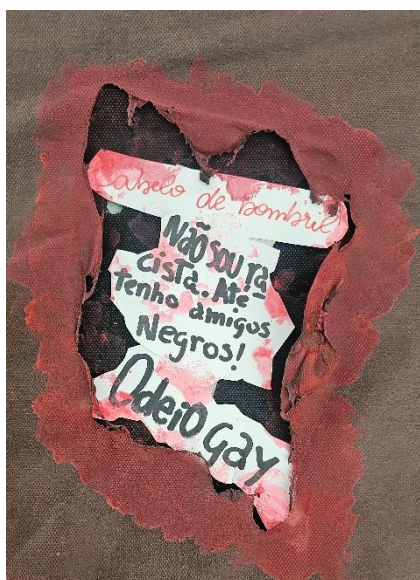
Para algumas *hostilidades*, os estudantes procuraram colar um curativo que se relacionaria com uma provável cura da ferida aberta. Entretanto, nem todas as *gentilezas* que foram coladas tem relação direta com as *hostilidades* que estavam postas embaixo.

Categorizamos as *hostilidades* e *gentilezas* do painel em seis temas: *racismo*, *homofobia*, *assédio*, *gordofobia e corpo*, *capacitismo* e *preconceito com o diverso*, *hostilidades e gentilezas entre professores e estudantes*. Quando houver *gentilezas* para uma possível cura das *hostilidades*, elas estarão dispostas na coluna à direita.

hostilidades
que ferem

GENTILEZAS
QUE CURAM

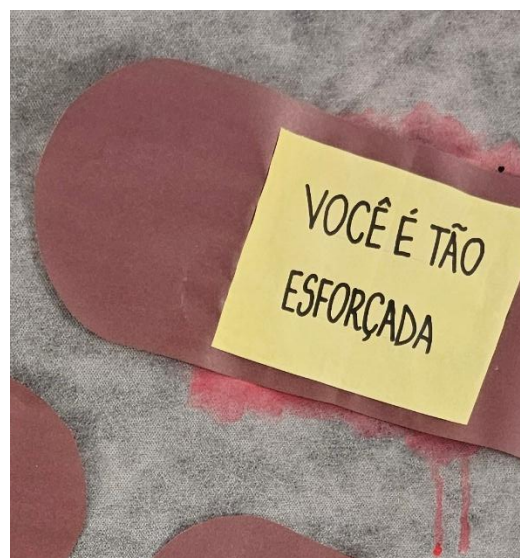
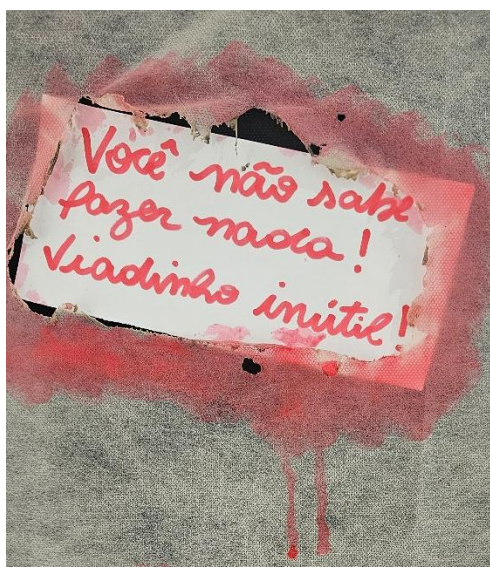
Racismo



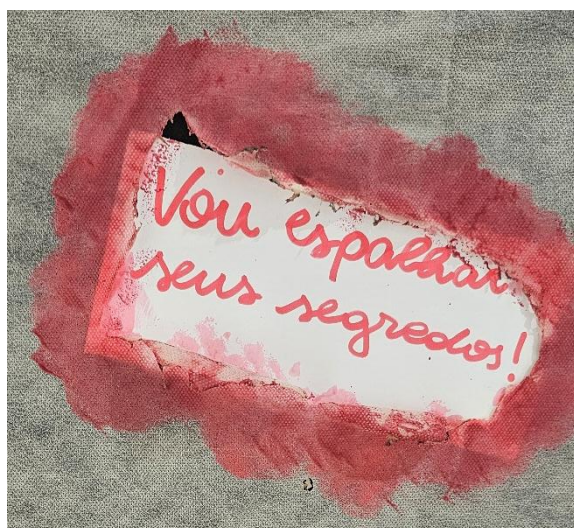


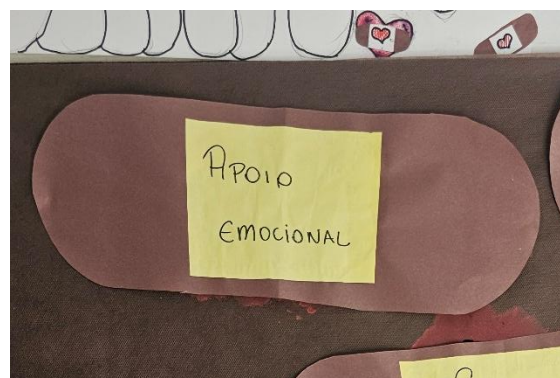
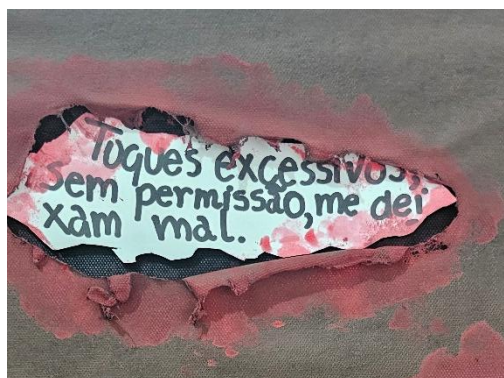
⁴¹ A gentileza cobriu parcialmente esta *hostilidade*, para que os estudantes pudessem vê-la depois.

Homofobia

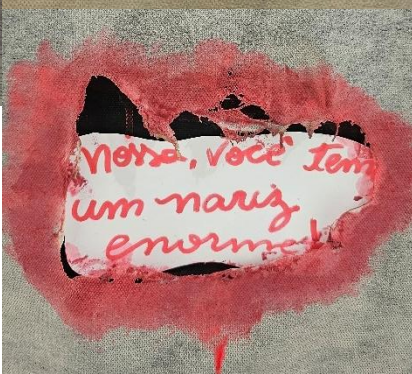
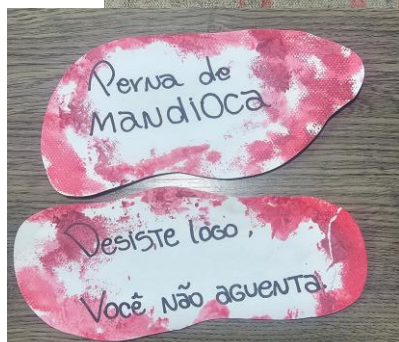
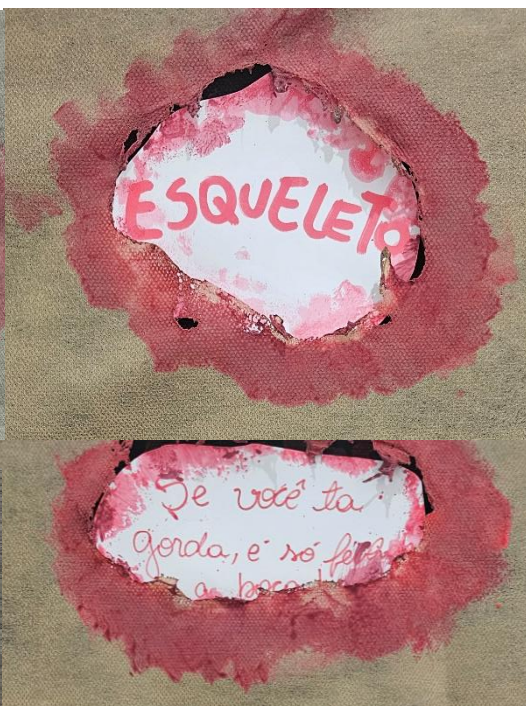
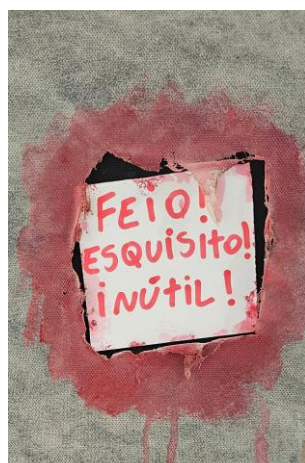


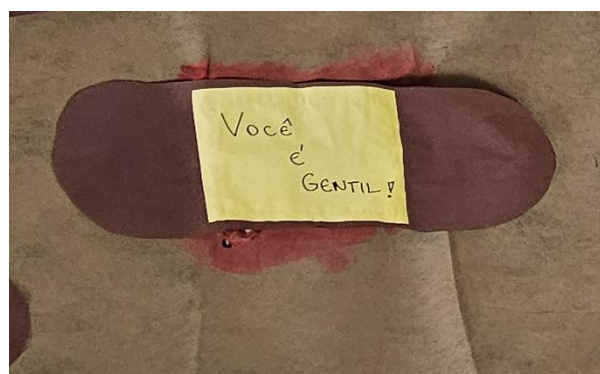
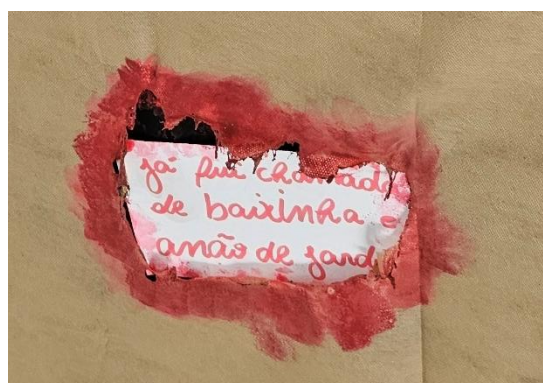
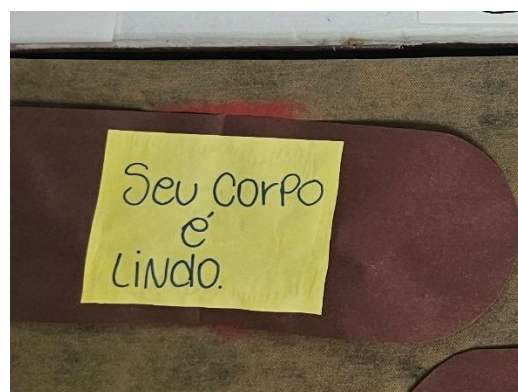
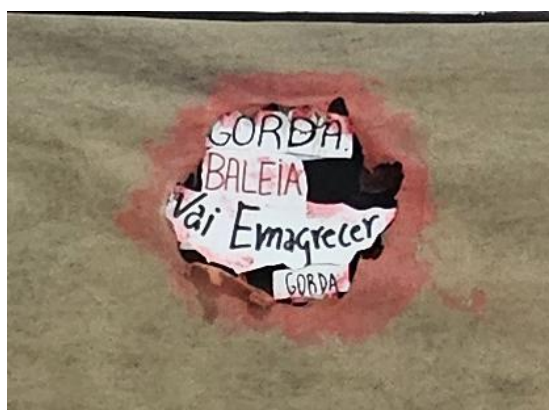
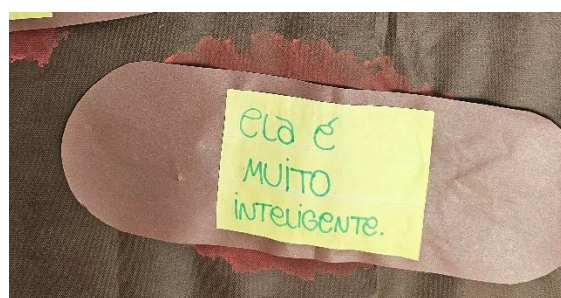
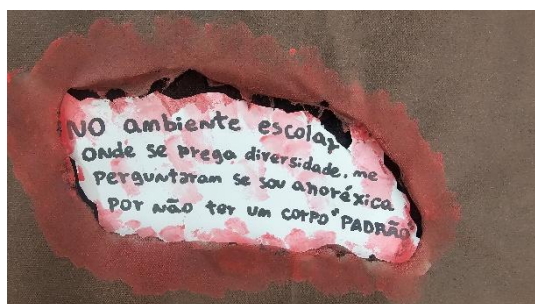
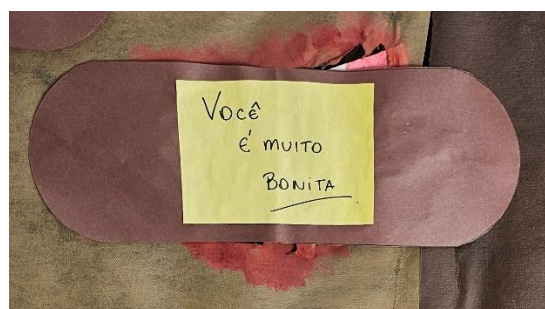
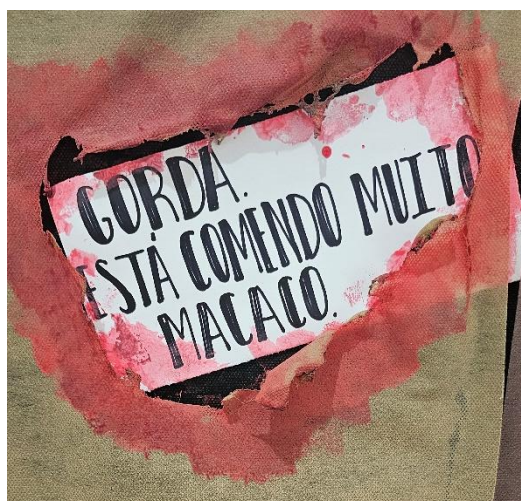
Assédio



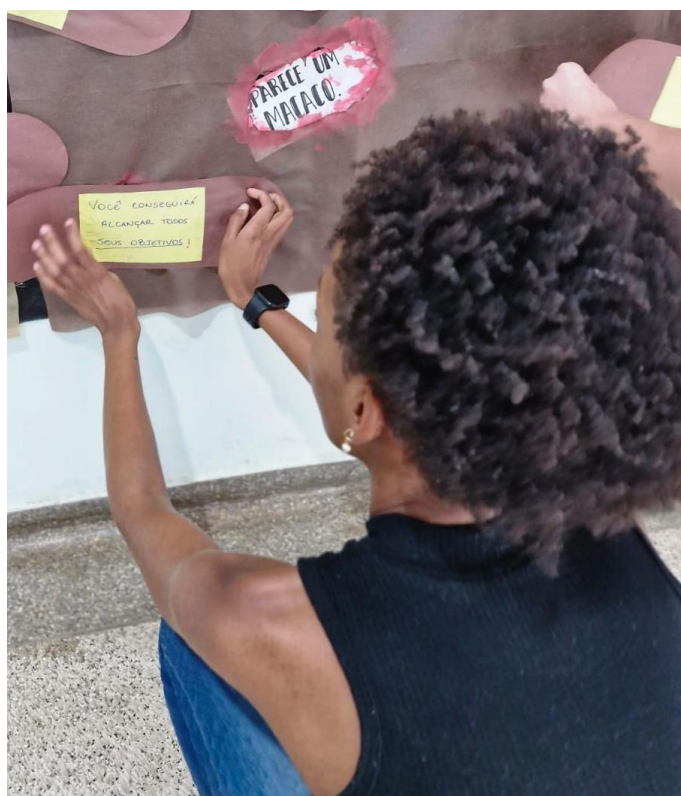
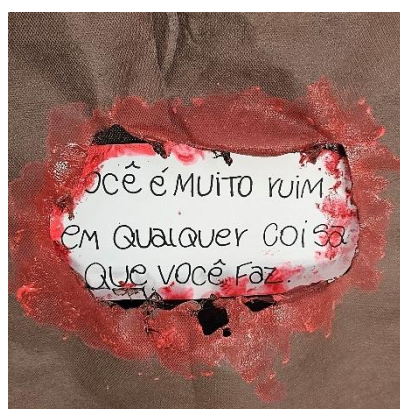


Gordofobia e corpo

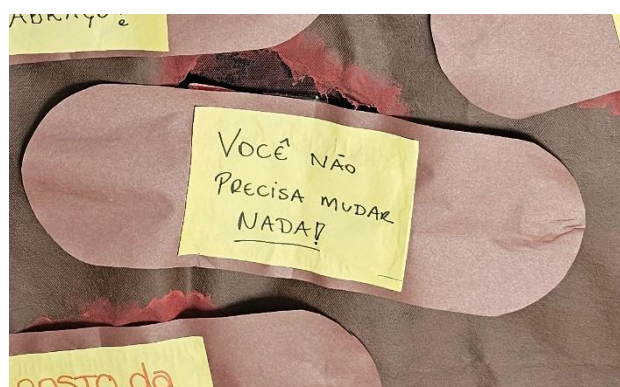
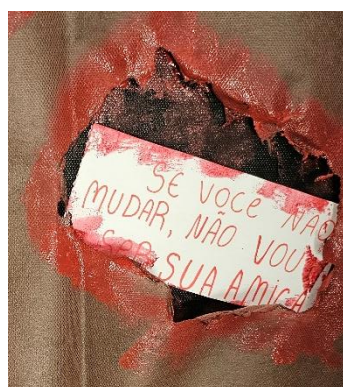
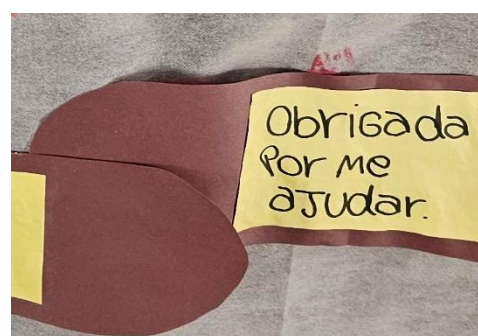




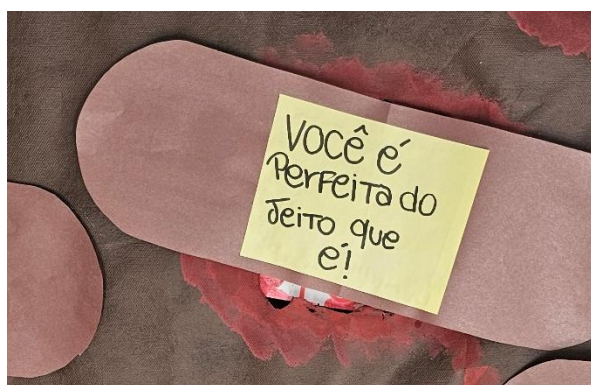
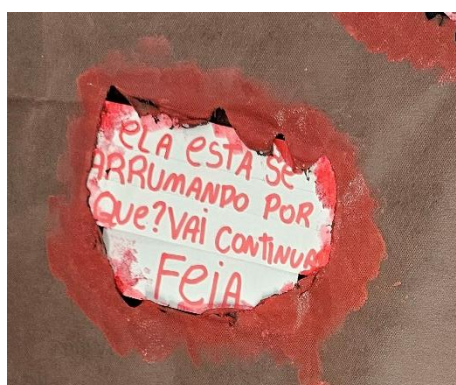
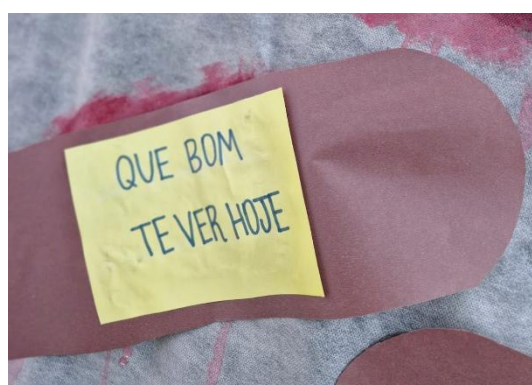
Capacitismo e preconceito com o diverso



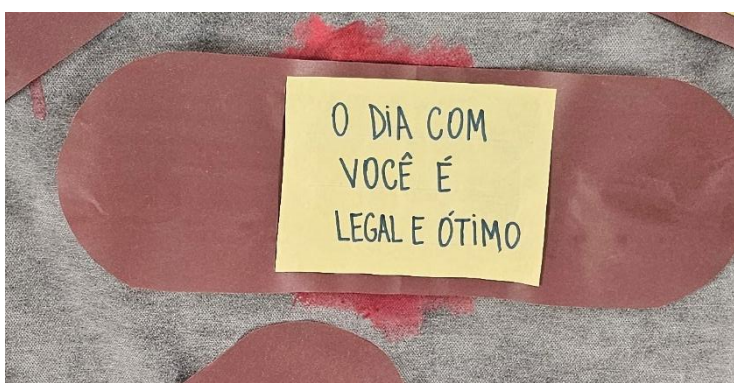
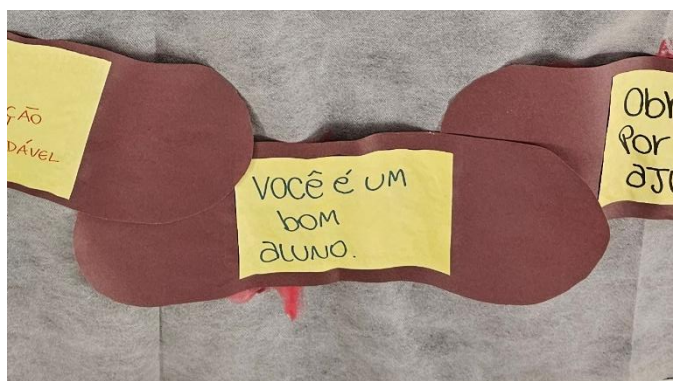
42



⁴² "Você conseguirá alcançar todos seus objetivos!"



Hostilidades e gentilezas entre professores e estudantes



5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos falando das inúmeras dificuldades e das oportunidades advindas na construção deste longo estudo. Às vezes nos perguntamos por que escolhemos um tema tão complexo, que viemos pesquisando desde 2012, quando fizemos uma especialização na Universidade de São Paulo. Depois no mestrado profissional (Prof-FILO), na UFSCar e agora no doutorado, na UNESP. Ou seja: 13 longos anos. Um trabalho já *pré-adolescente*, cheio de rebeldia, ousadia, momentos de choro e inconformismo com a realidade. Igualzinho aquele pré-adolescente que chega na escola e tem seu primeiro contato com a Filosofia e fica com os olhos brilhando.

Finalizar uma tese que é um convite à sensibilidade é uma tarefa impossível. Queremos nos manter com os olhos brilhando. Através deste brilho dos olhos, nós caminhamos passo a passo em um terreno duro, cheio de pedras, desníveis, abismos e hostilidades... e chegamos até aqui.

Consideramos que o gérmen desta tese teve início em nossa infância. Hoje sabemos que, na verdade, um filósofo não se constitui durante 3 ou 4 anos de curso, nem mesmo o pesquisador-filósofo se constitui em 6 anos, muito menos o professor cai numa sala de aula e, num passe de mágica, está pronto para lidar com os inúmeros desafios.

É a partir da infância, das memórias doídas e das ausências, que germinamos o ousado e revelador conceito de *hostilidade social*. Infelizmente nossas crianças e adolescentes não estão imunes ao *bullying* do mesmo jeito em que não estivemos. Nosso desejo de infância se concentrava em uma escola num espaço livre, inspirador, de cultivo de amizades sem medo e insegurança. Que os laços fossem construídos sem as amarras da hostilidade.

A experiência de escrita da nossa infância não foi a do desejo acima. Fomos encurralados muitas vezes pelas hostilidades e de maneira reativa, precisamos também ser hostis e violentos. A intimidação era tanta que precisamos usar de força física algumas vezes, enquanto éramos motivo de chacota.

Diferentemente da opinião comum de que nos anos 1990 a escola era diferente da de hoje – pois antes sobrevivíamos às brincadeiras e intimidações – e que agora temos uma geração de cristal – cheia de *mimimi* e incapaz de lidar com os desafios da vida – pensamos justamente o inverso: a escola, por força da imposição, sem medida, de pautas desumanizantes e de currículos nada voltados à experiência,

esvaziados de sentimentos e mantenedores do estado de barbárie, convenientes à destruição e esmagadores da diversidade, da liberdade e do cultivo de relações gentis, é um espaço reprodutor da *hostilidade social*. Como vimos, professores e estudantes se encontram encurralados, do mesmo jeito em que o fomos em nossa infância.

Na primeira seção, depois de um confronto com a realidade – que pode ser considerada quase como um programa de fim de tarde, em que o apresentador pede para repetir as imagens inúmeras vezes, numa tentativa de reforçar que a hostilidade é o caminho a ser percorrido pela humanidade – situamos os riscos da manutenção do estado de *hostilidade social* na escola. A ideia de que não se pode naturalizar a presença das raízes aparentemente indestrutíveis dos preconceitos, do racismo, da homofobia, entre outras raízes que sufocam e ferem nossos estudantes e professores.

A *hostilidade social* é semelhante àquela árvore com aparência bonita, mas com frutos destrutivos – nenhuma semelhança com a árvore da narrativa bíblica. Trata-se de uma *árvore daninha* e protegida por uma estrutura social perpetuadora da barbárie. Aduçada, todos os dias, pela exposição de nossos estudantes à conteúdos supremacistas, polarizantes, enganosos, revisionistas, fúteis e de uma sexualidade objetificada. Nesse sentido, os frutos nem precisam ser oferecidos e compartilhados entre os estudantes: toda a realidade está submetida a estes frutos, sendo praticamente impossível resistir. Somos encurralados pelas raízes da *árvore daninha* da hostilidade

Depois de escrevermos a primeira seção, quase desistimos da tese, do doutorado, literalmente. Seria um desperdício! Sentindo-nos encurralados e sufocados pelas experiências difíceis da vida presente, assim como o prisioneiro que estava praticamente cego e amarrado na caverna, conseguimos realizar o movimento para a proposição da mudança conceitual - que vislumbramos neste estudo. Como não é possível girarmos apenas o pescoço, movimentamos o corpo todo. Pela experiência, pelo olhar, pelo observar e pelo descortinar-descobrir escalamos a parede íngreme. Paramos para olhar, paramos para escutar, paramos para sentir. O convite – que estendemos a todos– de padecer diante do chamado por um mundo com menos hostilidade.

Assim, ao longo da segunda seção fomos inundados pela experiência. Tentamos mostrar, mesmo sendo através de um caminho teórico, as possibilidades que nos levam a abandonar as amarras da *hostilidade social* e ajudar também a outros

a fazer o mesmo. O exemplo mais belo deste movimento de abandono da realidade ameaçadora foi realizado por uma estudante, que usou o que mais a agradava para sublimar sua triste infância e adolescência, após pular de escola em escola 12 vezes: ela soube materializar as hostilidades que sofreu em fotografias. Não aceitou ser encurralada pela vida hostil e desejava mostrar para as outras pessoas que a barbárie não é o caminho.

Inspirou-se em Auschwitz. Num prisioneiro. Vendou-o. Depois mostrou que seria possível o movimento de saída. A escola não pode ser uma prisão, um campo de concentração, permeado por hostilidade. A estética de *Aquilégia* é impactante, justamente porque nem seria necessário colocarmos a explicação da estudante. É pura experiência, dispensando inclusive um movimento de imposição de conhecimentos. Seria a escola capaz de realizar esse movimento?

Na terceira seção, apesar da perspectiva de relatar o que realizamos na escola, a tratamos como acontecimento, o *entreaberto*, aquela fresta por onde passará um pouco de luz a ser lançada sobre um mundo hostil. O horror sofrido por *Basini*, o personagem da literatura alemã, infelizmente foi reconhecido entre tantos Basinis que estão na escola. O preconceito sofrido por *Kelvin*, negro e bissexual, também reconhecido pela hostilidade marcada no papel: “odeio gays”. O preconceito e a agressividade cometidas por *Kelvin*, branco, desejoso de popularidade e abandonado à sua própria sorte também se repetem em cada criança e adolescente que foi e será sucumbido pela *hostilidade social*.

O quanto há de *Basini* e *Kelvin* em nós? Vítimas ou agressores, seríamos capazes de romper o ciclo destrutivo? Quantos não são os estudantes – e até mesmo professores – que estão sem território, sem memória, sem história, que tiveram sua pele ferida por tantas hostilidades ao longo de suas vidas? Seriam eles capazes de uma experiência filosófica capaz de romper, desacomodar?

Buscamos apresentar neste estudo algumas possibilidades. Dentre a imensidão de relatos, escritos, narrativas, desenhos e o painel *Hostilidades que ferem x Gentilezas que curam*, acreditamos que é possível sim mudar a perspectiva dos estudantes e professores sobre a *hostilidade social*. As experiências filosóficas que realizamos nos mostraram isso. O que não significa que não foi uma tarefa árdua, justamente pela crença de que a escola, por ser “acolhedora”, estaria imune aos mecanismos que perpetuam a barbárie.

As experiências filosóficas realizadas expuseram uma dura realidade. A exposição das “feridas” pelos estudantes e pelos professores provocou-os a refletir de um outra forma sobre o *bullying*, avançando juntos para a ideia de *hostilidade social*. Diante do painel produzido colaborativamente nós vimos: incômodos, dedos apontados, espanto e perplexidade, diante da simples constatação de que tais situações de hostilidade social – verbalizadas e materializadas - não poderiam ter acontecido na escola.

Uma curiosa situação que evoluiu para uma potente reflexão sobre os desdobramentos do que produzimos na escola. O painel elaborado pelos estudantes deixou, literalmente, marcas na parede. Dispusemos os tecidos para simular as feridas, cortando-as e tingindo as feridas com guache vermelho, com ajuda de pequenas esponjas. Expusemos as hostilidades, cobrimos estas com as gentilezas. Vinte dias depois, ao desmontar o painel, vimos as marcas vermelhas na parede.

Acreditamos que seríamos repreendidos pela sujeira de “sangue” na parede. Ao contarmos para o diretor o que houve, ouvimos: *“vamos deixar a parede assim mesmo. O trabalho realizado ao longo desses anos e o painel montado junto com os estudantes provocou tanto diálogo na escola, que podemos fazer um painel permanente e seguirmos com essas reflexões”*. E concluiu de maneira inusitada: *“Vamos deixar a parede assim para representar como o bullying marca a nossa escola”*.

Quando o gestor da escola reconhece que todo o movimento de reflexão sobre a *hostilidade social* realizado é necessário, temos meio caminho andado: para continuar ansiando por espaços de discussão sobre esta desafiadora problemática. Para que a experiência filosófica permaneça!

Assim, não conseguiremos concluir este trabalho. Não por falta de tempo. Nem pela pressão do mundo administrado de abandonarmos a empreitada, nem porque os vencedores já contaram a sua história e porque *as minorias devem se submeter à maioria*.

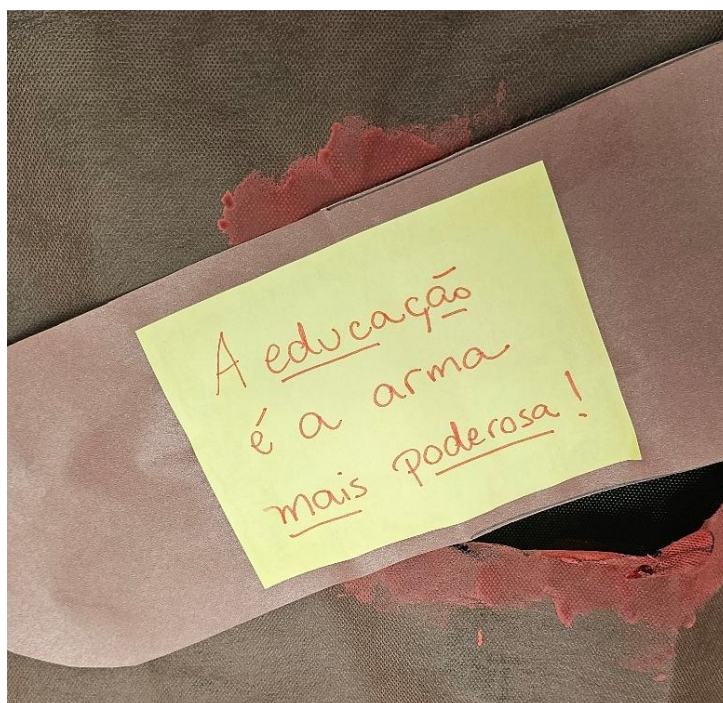
Somos inquietos. Mas somos inquietos por Filosofia. Acreditamos que a educação é capaz de nos ajudar nessa busca por um tempo menos hostil. Para aquele ex-professor que bradava aos seus estudantes: “Aqui não é seu lugar, você nunca vai ser ninguém”, nossa resposta é o conceito que nasceu aqui nesta tese. Muitos de nós já nos sentimos expulsos, ignorados, subestimados, silenciados, hostilizados.

Amedrontados, encurralados pela *hostilidade social*. Disseram que não somos capazes. Disseram, mas não é verdade!

Entre tantos curativos escritos pelos estudantes, materializando as necessárias *gentilezas*, guardamos uma para o final. Esta cura temporária para as tantas feridas da *hostilidade social*, representa a recomendação de Adorno (1995, p. 21):

Pensar filosoficamente é, assim, como que pensar intermitências, ser perturbado por aquilo que o pensamento não é. [...] A força do pensamento de não nadar a favor da própria corrente é a de **resistir contra o previamente pensado**. O pensamento enfático exige coragem civil.

Nas intermitências da hostilidade a educação resiste, assim como nos lembra a gentileza escrita pelos estudantes:



REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, Theodor. **Observações sobre o pensamento filosófico**. In: Palavras e sinais: modelos críticos. trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995, p. 15-25.

_____. **Minima Moralia: reflexões a partir da vida lesada**. trad. Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

_____. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. **Estudos sobre a Personalidade Autoritária**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

_____. **O que significa elaborar o passado**. In: ADORNO, Theodor. Educação e Emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. 2ª ed. revista. São Paulo: Paz & Terra, 2020a. p. 31-53.

_____. **A filosofia e os professores**. In: ADORNO, Theodor. Educação e Emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. 2ª ed. revista. São Paulo: Paz & Terra, 2020b. p. 55-80.

_____. **A educação contra a barbárie**. In: ADORNO, Theodor. Educação e Emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. 2ª ed. revista. São Paulo: Paz & Terra, 2020c. p. 169-181.

_____. **Educação após Auschwitz**. In: ADORNO, Theodor. Educação e Emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. 2ª ed. revista. São Paulo: Paz & Terra, 2020d. p. 129-149.

_____. **Observações sobre a Personalidade Autoritária, de Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson e Sanford**. In: COSTA, Virgínia Helena Ferreira da. (Introdução e Tradução). Observações sobre a Personalidade Autoritária, de Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson e Sanford. Revista Trans/Form/Ação, Marília, v. 44, n. 2, p. 345-384, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/Bk9wmPK365wdDdNDVBqTSFm/> Acesso em 30 jan. 2024.

ADORNO, Theodor. HORKHEIMER, Max. **Temas básicos da Sociologia**. trad. Álvaro Cabral. 2ª ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

_____. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ANTUNES, Deborah Christina. **Razão instrumental e preconceito: reflexões sobre o bullying**. Orientador: Antônio Álvaro Soares Zuin. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2443>. Acesso em 01 ago. 2023.

ARENDT, Hannah. **A crise na Educação**. In: Entre o passado e o futuro. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990. p. 221-247.

ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Baby Abrão. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Coleção Os pensadores).

BARROS, Manoel de. **Livro sobre Nada**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1996.

BBC Brasil. **Um ano após ataque em escola em Suzano, túmulo de assassino recebe visitas de admiradores**. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51880555> Acesso em: 20 nov. 2023.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e Pobreza**. In: Documentos de Cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos. trad. Celeste H. M. Ribeiro de Sousa et. al. São Paulo: Cultrix; Editora da Universidade de São Paulo, 1986a. p. 195-198.

_____. **O Caráter Destrutivo**. In: Documentos de Cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos. trad. Celeste H. M. Ribeiro de Sousa et. al. São Paulo: Cultrix; Editora da Universidade de São Paulo, 1986b. p. 187-188.

_____. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. vol. 1. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 197-221.

_____. **Para a crítica da violência**. In: Escritos sobre mito e linguagem (1915-1921). trad. Susana Kampf Lages e Ernani Chaves. 2 ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2013.

_____. **O contador de histórias: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: A arte de contar histórias. São Paulo: Hedra, 2018, p. 19-58.

BOLSONARO, Jair. **Discurso do Presidente da República, Jair Bolsonaro, na Cerimônia de inauguração da Ferrovia Norte-Sul, trecho São Simão/GO – Estrela d'Oeste/SP**. Brasília: Biblioteca da Presidência da República, 2021. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/bolsonaro/discursos/discurso-do-presidente-da-republica-jair-bolsonaro-na-cerimonia-de-inauguracao-da-ferrovia-norte-sul-trecho-sao-simao-go-estrela-d2019oeste-sp> . Acesso em: 15 jan. 2025.

BORBA, Francisco S. (Org.). **Dicionário Unesp do Português Contemporâneo**. Curitiba: Piá, 2011.

BRASIL. **Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental**. Brasília-DF: Ministério da Educação (Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas), 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf> . Acesso em 01 nov. 2023.

BUENO, Silveira. **StanFor Dictionary: inglês português, português inglês**. São Paulo: FTD, 2017.

CASTELLO, Luis A. MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos à Aristóteles**. v. 1. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. **Convite à Filosofia**. 13ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

COSTA, Virgínia Helena Ferreira da. (Introdução e Tradução). **Observações sobre a Personalidade Autoritária, de Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson e Sanford**. Revista Trans/Form/Ação, Marília, v. 44, n. 2, p. 345-384, abr./jun. 2021a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/Bk9wmPK365wdDdNDVBqTSFm/> Acesso em 30 jan. 2024.

COSTA, José Fernando Andrade. **Quem é o “cidadão de bem”?** Psicologia USP, v. 32, 2021b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/wZ8DHtsYrgSc7tTZKJZSszS> Acesso em 30 out. 2023.

CULLEN, Dave. **Columbine**. trad. Eduardo Alves. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2019.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. trad. Maria Ermantina Galvão. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Dicionário básico inglês-português, português-inglês. São Paulo: Global, 2019.

ESTEVES, Pâmela. **O bullying no contexto brasileiro: notas e referências**. Revista Educativa – Revista de Educação. Goiânia, v. 22, n. 1, 2019. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/6626>. Acesso em: 2 jan. 2024.

EXTRA. **Tragédia de Realengo lembra massacres em escolas americanas como Columbine e Virginia Tech**. 2011. Disponível em: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/tragedia-de-realengo-lembra-massacres-em-escolas-americanas-como-columbine-virginia-tech-1526352.html>. Acesso em 21 nov. 2023.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 6ª ed. Campinas: Verus Editora, 2011.

FEDER, Renato. **Fala do Secretário Renato Feder - Live CMSP**. YouTube. 29 de janeiro de 2025, 15min09s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KlvzPGtL4Ag>. Acesso em 08 fev. 2025.

FIOCRUZ. **Impactos sociais, econômicos, culturais e políticos da pandemia**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2023. Disponível em: <http://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>. Acesso em 16 nov. 2023.

FORSTER, Ricardo. **Los tejidos de la experiencia**. In: SKLIAR, Carlos. LARROSA, Jorge. *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009, p. 121-141.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** [recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Márcia da Silva. **Educação de Jovens e Adultos com deficiência e inclusão escolar: demandas humanas, contradições e limites sociais**. Orientadora: Valdelucia Alves da Costa. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11762171# Acesso em 01 nov. 2023.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. In: *Obras completas: volume 18*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 9-89.

FUCHS, Francis Armando dos Santos. **Imigração e Violência Escolar: o processo de inclusão escolar dos alunos identificados como bolivianos nas escolas públicas de São Paulo**. Orientadora: Marian Ávila de Lima e Dias. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/xmlui/handle/11600/63633>. Acesso em 16 nov. 2023.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich, **Linhas fundamentais da filosofia do direito, ou, Direito natural e ciência do estado em compêndio**. trad. Paulo Meneses *et al.* São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2010.

KOHAN, Walter Omar (Org.). **Lugares da Infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LANGMAN, Peter. **Ideology of Eric Harris Influences**. 2016. Disponível em: https://schoolshooters.info/sites/default/files/harris_influences_ideology_1.3.pdf Acesso em 04 jan. 2024.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

_____. **Palabras para una educación otra**. In: SKLIAR, Carlos. LARROSA, Jorge. *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009, p. 189-203.

_____. **Ferido de realidade e em busca de realidade. Notas sobre as linguagens da experiência**. In: *Tremores: escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015, p. 74-75.

_____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.** trad. Alfredo Veiga-Neto 6ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

_____. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor.** trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019a.

LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. **Ensaio de Teodiceia: sobre a bondade de Deus, a liberdade do homem e a origem do mal.** trad. William de Siqueira Piauí, Juliana Cecci Silva. São Paulo: Estação Liberdade, 2013.

LIMA, Patrícia de Moraes. **Ser e ter: a produção de sentidos – por uma topologia das infâncias e suas relações com a escola.** In: LARROSA, Jorge. [org.]. Elogio da escola. trad. Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 299-312.

LIMA, Sandy Lira Ximenes. **Bullying a partir perspectiva dos alunos: um estudo sobre a violência.** Orientadora: Marian Ávila de Lima e Dia. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11322199. Acesso em 16 nov. 2023.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. **Filmar a escola: teoria da escola.** In: LARROSA, Jorge. [org.]. Elogio da escola. trad. Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 225-233.

MAIA, André Augusto. **O ensino de Filosofia e o bullying: entre o currículo e as aulas.** Orientadora: Paula Ramos de Oliveira. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12259>. Acesso em 16 nov. 2023.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito.** São Paulo: Cosac Naify, 2013. (Coleção Cosac Naif Portátil).

MUSIL, Robert. **O jovem Törless.** trad. Lya Luft. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

NIETZSCHE, Frederick Wilhelm. **Além do bem e do mal: prelúdio de uma filosofia do futuro.** trad. Paulo César de Souza. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

NOVAES, Adauto. **De olhos vendados.** In: NOVAES, Adauto [et al.]. O olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

O ANTAGONISTA. **Ataques em escolas não podem ser vistos apenas como caso de polícia.** 2023. Disponível em: <https://oantagonista.com.br/opinioao/ataques-em-escolas-nao-podem-ser-vistos-apenas-como-caso-de-policia/> Acesso em 20 nov. 2023.

PLATÃO. **A República.** trad. Eleazar Magalhães Teixeira. São Paulo: MEDIAfashion; Folha de São Paulo, 2021. [Coleção Folha Os Pensadores]

_____. **Alcíbiades I ou Conhece-te a ti mesmo.** Trad. Celso Vieira. São Paulo: Penguin-Companhia das Letras, 2022.

PODER 360. **Brasil teve 5 ataques com mortes em escolas em 2022 e 2023.** 2023. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/brasil-teve-5-ataques-com-mortes-em-escolas-em-2022-e-2023> Acesso em 20 nov. 2023.

ROSENFELD, Kathrin H. **Freud e Musil – ou – Psicanalista contra Vontade.** Pandaemoniun, São Paulo. v. 15. n. 20, p. 78-117, dez. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/53627/57593>. Acesso em 04 out. 2023.

SANTANA, Carla da Silva. **Girando o caleidoscópio: a formação de novas imagens no trabalho de olhar para os dados da pesquisa qualitativa.** Revista de Ciências Humanas, Florianópolis: EDUFSC, n. 36, p. 407-423, out. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/download/25425/22340/82768> Acesso em 26 fev. 2024.

SÃO PAULO. Decreto nº 64.879, de 20 de março de 2020. Reconhece o estado de calamidade pública, decorrente da pandemia do COVID-19, que atinge o Estado de São Paulo, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo:** Governo do Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 21 março 2020, volume 130, nº 56, p. 1. Disponível em: <http://al.sp.gov.br/norma/193347>. Acesso em 16 nov. 2023.

SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos.** 2.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Lucas José da. **Elementos da violência homofóbica.** Orientador: Pedro Fernando Silva. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24092020-203018/pt-br.php> Acesso em 20 nov. 2023.

TERRA. **15 anos depois, massacre de Columbine é modelo para ataques.** 2014. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/mundo/estados-unidos/15-anos-depois-massacre-de-columbine-e-modelo-para-ataques,0319ff16c8e65410VgnVCM3000009af154d0RCRD.html> Acesso em: 20 nov 2023.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. VINHA, Telma. **Estamos em conflito: eu consigo e com você! Uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas.** In: CUNHA, J.L.; DANI, L.S.C. *Escolas, conflitos e violências*. Santa Maria-RS: Ed. da UFSM, 2008.

TÜRCKE, Cristoph. **A luta pelo logotipo.** In: DUARTE, Rodrigo. FIGUEIREDO, Valentina (orgs). *Mímesis e Expressão*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001, p. 109-121.

VIEIRA, Celso. **Guia comentado de leitura.** In: PLATÃO. **Alcibíades I ou Conhece-te a ti mesmo.** Trad. Celso Vieira. São Paulo: Penguin-Companhia das Letras, 2022, p. 159-227.

VINHA, Telma. et. al. **Ataques de violência extrema em escolas do Brasil: causas e caminhos.** [livro eletrônico]. São Paulo: D3e, 2023.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política.** Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Fúria narcísica entre alunos e professores: as práticas de cyberbullying e os tabus presentes na profissão de ensinar.** São Carlos: EdUFSCar, 2021.

ANEXO I - Levantamento – notícias com as palavras-chave: bullying – violência escolar – massacres em escolas

#	DATA	TÍTULO NOTÍCIA	PORTAL	LINK
1	07/04/2011	Tragédia de Realengo lembra massacres em escolas americanas como Columbine e Virginia Tech	Extra	link
2	17/4/2014	15 anos depois, massacre de Columbine é modelo para ataques	Terra	link
3	20/10/2017	Estudante que atirou em escola de Goiânia se inspirou em massacre de Columbine e Realengo, diz polícia	G1	link
4	16/03/2019	Massacre em escola de Suzano: Padrão de atiradores envolve crise de masculinidade e fetiche por armas, dizem especialistas	BBC Brasil	link
5	13/03/2020	Um ano após ataque em escola em Suzano, tumulto de assassino recebe visitas de admiradores	BBC Brasil	link
6	17/08/2021	Dez massacres em escolas foram evitados em 2021 no Brasil com apoio de agência americana, diz governo federal após caso no RN	O Globo	link
7	05/10/2022	Aluno atira em três estudantes de escola pública em Sobral, no Ceará	CNN Brasil	link
8	25/11/2022	Ataque contra escolas deixa três mortos e 13 feridos no Espírito Santo	CNN Brasil	link
9	04/12/2022	Especialistas alertam para roupas e obras cultuadas por autores de massacres em escolas	Extra	link
10	27/03/2023	Brasil teve ao menos 16 ataques em escolas nos últimos 20 anos; relembre casos	CNN Brasil	link
11	27/03/2023	Professora de 71 anos morre após ser esfaqueada por aluno em escola de SP	CNN Brasil	link
12	05/04/2023	Brasil teve 5 ataques com mortes em escolas em 2022 e 2023	Poder 360	link
13	20/10/2023	Professora é agredida por mãe de aluno em escola estadual em SP	CNN Brasil	link
14	23/10/2023	Aulas vagas, rotina de brigas e falta de psicólogos: pais e alunos falam sobre escola em que adolescente foi morta por aluno armado	G1	link
15	23/10/2023	Família do atirador que matou uma estudante já tinha feito boletim de ocorrência por causa de bullying	Jornal da CBN – Spotify	link
16	23/10/2023	Ataque a tiros em escola estadual na Zona Leste deixa uma estudante morta e outras duas feridas; adolescente foi detido	G1	link
17	24/10/2023	Ataques em escolas não podem ser vistos apenas como caso de polícia	O Antagonista	link

ANEXO II - Levantamento de indicadores para a pesquisa nas bases de dados BDTD e CAPES, filtrando as palavras-chave *bullying* e *preconceito*

#	ANO	Autor	Título	Tese ou Dissertação	Palavras-chave	Link de acesso ao trabalho	BDTD / CAPES	Natureza do título e Universidade
1	2022	Freitas, Márcia da Silva	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR: demandas humanas, contradições e limites sociais	Tese	<i>Educação de Jovens e Adultos Inclusão Escolar Educação Inclusiva Estudantes com deficiência Teoria Crítica da Sociedade</i>	Link	CAPES	Doutorado em Educação (UFF)
2	2021	Fuchs, Francis Armando Santos	IMIGRAÇÃO E VIOLÊNCIA ESCOLAR: O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS IDENTIFICADOS COMO BOLIVIANOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO	Dissertação	<i>alunos bolivianos inclusão escolar preconceito bullying Teoria Crítica da Sociedade.</i>	Link	CAPES	Mestrado em Educação (Unifesp)
3	2021	Lima, Sandy Lira Ximenes	BULLYING A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS ALUNOS: UM ESTUDO SOBRE A VIOLÊNCIA	Dissertação	<i>Bullying Violência Escolar Teoria Crítica da Sociedade</i>	Link	CAPES	Mestrado em Educação (Unifesp)
4	2021	Macedo, Icaro Berbert	BARROS, MUROS E FISSURAS: PAISAGENS-DIFERENÇAS DE GÊNERO, SEXUALIDADES E RAÇA COMO POTÊNCIAS NO ENFRENTAMENTO AO BULLYING ESCOLAR	Dissertação	<i>Potências Bullying Paisagens-diferenças</i>	Link	CAPES	Mestrado em Ensino e Relações Étnico Raciais (UFSB)
5	2021	Souza, Valdelice Cruz da Silva	OS SENTIMENTOS E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE GORDOFOBIA ENTRE PRÉ-ADOLESCENTES NO CONTEXTO ESCOLAR DE SIDROLÂNDIA / MS	Dissertação	<i>Gordofobia. Pré-adolescente. Representações Sociais. Contexto Escolar. Gênero.</i>	Link	CAPES	Mestrado em Educação (UFMS)

#	ANO	Autor	Título	Tese ou Dissertação	Palavras-chave	Link de acesso ao trabalho	BDTD / CAPES	Natureza do título e Universidade
6	2021	Silva, Nara de Carvalho e	BULLYING NO ESPAÇO ESCOLAR: sequência didática para reflexão dos alunos do Instituto Federal de Sergipe – Campus Lagarto	Dissertação	<i>Bullying escolar. Concepções de alunos. Sequência didática.</i>	Link	CAPES	Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (IFS)
7	2021	Almeida, Edwana Nauar	CORPOS-VIDA MARCADOS: MEMÓRIAS AUTOBIOGRÁFICAS DAS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS DE MULHERES RIBEIRINHAS ESCALPELADAS DA AMAZÔNIA	Tese	<i>Educação do Campo Amazônia Corpo Escalpelado Práticas Socioeducativas Sociabilidades.</i>	Link	CAPES	Doutorado em Educação (UFPA)
8	2020	Céos, Cysney Péta	Autoconceito, bullying e preconceito: uma análise a partir de estudantes de escolas públicas	Dissertação	<i>Psicologia Autoconceito Bullying Preconceito Educação Estudantes</i>	Link	BDTD CAPES	Mestrado em psicologia (UFS)
9	2020	Silva, Lucas José da	Elementos da violência homofóbica	Dissertação	<i>Bullying Homofobia Preconceito Teoria Crítica Violência</i>	Link	CAPES	Mestrado em psicologia escolar (USP)
10	2020	Felizmino, Thiago de Oliveira	Bullying e abuso sexual: um estudo com estudantes e professores de escolas públicas	Dissertação	<i>bullying, abuso sexual, adolescência, ambiente escolar.</i>	Link	CAPES	Mestrado em Psicologia (UFS)
11	2020	Souza, Tania Coelho de	VIOÊNCIA ESCOLAR: DESAFIOS À FORMAÇÃO DOCENTE E À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CONTEMPORANEIDADE	Dissertação	<i>Educação Inclusiva Formação Docente Violência Escolar</i>	Link	CAPES	Mestrado em Educação (UFF)
12	2020	Neves, Francisco de Jesus	BULLYING E HOMOFOBIA NO CONTEXTO ESCOLAR: Concepções homofóbicas de estudantes do ensino médio no Mato Grosso do Sul	Dissertação	<i>Bullying Homofobia Escola Ensino Médio</i>	Link	CAPES	Mestrado em Psicologia (UFGD)

#	ANO	Autor	Título	Tese ou Dissertação	Palavras-chave	Link de acesso ao trabalho	BDTD / CAPES	Natureza do título e Universidade
13	2020	Bastos, Felipe	Somos pessoas como as outras": preconceito contra a diversidade sexual e de gênero e variações no clima escolar	Tese	<i>Clima escolar Diversidade de gênero Diversidade sexual Heteronormatividade Pesquisa quantitativa Preconceito</i>	Link	CAPES	Doutorado em Educação (PUC-Rio)
14	2020	Amorim, Michelli Silva Sousa Agra	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: QUAIS AS EXPERIÊNCIAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE?	Tese	<i>Formação de Professores Educação Inclusiva Educação Física Violência Escolar</i>	Link	CAPES	Doutorado em Educação (UFF)
15	2019	Santos, Igor Henrique Farias	Bullying e dislexia: um estudo a partir do preconceito nas escolas públicas	Dissertação	<i>Assédio nas escolas Dislexia Preconceitos Inclusão escolar Violência escolar Bullying</i>	Link	BDTD CAPES	Mestrado em psicologia (UFS)
16	2019	Souza, Jair Aniceto de	BULLYING, RACISMO E IDENTIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFMT	Dissertação	<i>Bullying, Racismo, Reconhecimento, Identidade.</i>	Link	CAPES	Mestrado em Ensino (IFMT)
17	2019	Gardin, Larissa Beck	A PESQUISA-AÇÃO NO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: RESULTADO DE UM TRABALHO COLABORATIVO COM FAMÍLIAS EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR.	Dissertação	<i>Violência. Comunicação Não Violenta. Família. CREAS</i>	Link	CAPES	Mestrado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (Unicruz-RS)
18	2019	Maia, André Augusto	O Ensino de Filosofia e o Bullying: entre o currículo e as aulas	Dissertação	<i>Filosofia Ensino Currículo Teoria Crítica Bullying Preconceito</i>	Link	CAPES	Mestrado Profissional em Filosofia (UFSCar)

#	ANO	Autor	Título	Tese ou Dissertação	Palavras-chave	Link de acesso ao trabalho	BDTD / CAPES	Natureza do título e Universidade
19	2017	Cruz, Samara Rodrigues da	ALUNOS COM SURDEZ EM DIFERENTES ESPAÇOS EDUCACIONAIS: UM OLHAR PARA O BULLYING E O PRECONCEITO	Dissertação	<i>Educação Escolar Inclusiva. Educação Especial. Surdez. Bullying. Preconceito</i>	Link	CAPES	Mestrado em Educação (UEMS)
20	2016	Wascheck, Murilo de Camargo	Cultura, preconceito e indivíduo: análise crítica do bullying escolar	Dissertação	<i>Bullying escolar Preconceito Educação</i>	Link	BDTD CAPES	Mestrado em Educação (UFG)
21	2013	Souza, Jackeline Maria de	Bullying: uma das faces do preconceito homofóbico entre jovens no contexto escolar	Dissertação	<i>Bullying nas escolas Homofobia. Violência na escola Jovens. Adolescentes. Conduta</i>	Link	BDTD CAPES	Mestrado em psicologia (UFS)
22	2012	Cossalter, Mônica Elizabeth	Bullying: a escola como campo de guerra	Dissertação	<i>Bullying Violência Educação Preconceito Herói grego</i>	Link	CAPES	Mestrado em Educação (Universidade Presbiteriana Mackenzie)
23	2012	Castro, Elani Cristina Vieira Magalhães de	Concepções e práticas de professores frente a situações de bullying contra crianças com deficiência intelectual: um estudo exploratório.	Dissertação	<i>Violência na escola Deficiências do desenvolvimento Educação Bullying nas escolas</i>	Link	CAPES	Mestrado em Educação (UCB)
24	2011	Miranda, Rosane de Sousa	O bullying a partir de representações sociais de estudantes e da análise de produções científicas	Dissertação	<i>Bullying Adolescentes Contexto escolar Representações sociais Produção científica</i>	Link	CAPES	Mestrado em psicologia social (UFPB)
25	2011	BATISTA, Elise Helena de Moraes	Bullying e Diferenças: a busca por um olhar ampliado	Dissertação	<i>Bullying Escolas Juventude Preconceito Diferenças individuais</i>	Link	CAPES	Mestrado em Educação (Unicamp)

#	ANO	Autor	Título	Tese ou Dissertação	Palavras-chave	Link de acesso ao trabalho	BDTD / CAPES	Natureza do título e Universidade
26	2011	Araújo, Luciene da Costa	As representações sociais dos estudantes acerca do bullying no contexto escolar	Dissertação	<i>Bullying</i> <i>Representações sociais</i> <i>Crianças</i> <i>Adolescentes</i> <i>Contexto escolar</i>	Link	CAPES	Mestrado em Psicologia Social (UFPB)
27	2011	Nunes, Taiana da Silva	O professor e o bullying escolar: significados e estratégias de ação	Dissertação	<i>Significados de bullying</i> <i>Professoras</i> <i>Estratégias de ação</i>	Link	CAPES	Mestrado em Psicologia (UFBA)
28	2011	Dalosto, Marcilia de Moraes	O aluno com altas habilidades/ super dotação e o bullying: manifestações, prevalências e impactos	Dissertação	<i>Comunicação interpessoal</i> <i>Violência na escola</i> <i>Bullying nas escolas</i> <i>Educação</i>	Link	CAPES	Mestrado em Educação (UCB)
29	2010	Mendes, Gisele Millen	Fenômeno bullying : um estudo de caso sobre a violência simbólica no Colégio de Aplicação de Sergipe	Dissertação	<i>Bullying</i> <i>Mídia</i> <i>Reconhecimento</i> <i>Violência escolar simbólica</i>	Link	CAPES	Mestrado em Educação (UFS)
30	2009	Santos, Ana Paula Toppan dos	A PRESENÇA DO BULLYING NA MÍDIA CINEMATOGRAFICA COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO	Dissertação	<i>Mídia</i> <i>Educação</i> <i>Bullying</i> <i>Violência</i> <i>Representação Social</i> <i>Indivíduo em Formação</i>	Link	Capes	Mestrado em comunicação (Universidade de Marília)
31	2008	Antunes, Deborah Christina	Razão instrumental e preconceito: reflexões sobre o bullying	Dissertação	<i>Educação</i> <i>Preconceito</i> <i>Violência escolar</i> <i>Teoria crítica</i> <i>Razão instrumental</i> <i>Bullying</i>	Link	BDTD CAPES	Mestrado em educação (UFSCAR)
32	2007	Nogueira, Rosana Maria César Del Picchia de Araujo	Violências nas escolas e juventude: um estudo sobre o bullying escolar	Tese	<i>Violências nas escolas</i> <i>Juventude</i> <i>Bullying escolar</i> <i>Estudantes -- Atitudes</i> <i>Juventude -- Atitudes</i>	Link	CAPES	Doutorado em educação PUC-SP

ANEXO III - Carta Convite para participar da pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS – ARARAQUARA-SP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

CARTA-CONVITE PARA PARTICIPAR DE PESQUISA

Olá, tudo bem?

Sou André Augusto Maia, estudante do curso de Doutorado em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara-SP

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa “UMA EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA NA ESCOLA: movimentos do professor e do estudante diante dos espectadores do bullying”, sob minha responsabilidade e com orientação da Prof.^a Dr.^a. Paula Ramos de Oliveira.

Para participar, você precisa ser estudante ou professor da E.E. Cônego Barros em Ribeirão Preto-SP.

A pesquisa tem o objetivo de compreender como se sentem, o que dizem e o que pensam as vítimas e os praticantes do bullying, tendo como apoio a Filosofia.

Você participará de uma entrevista com o pesquisador e de encontros com outros estudantes e/ou professores sobre o tema da pesquisa.

Se você tem interesse em participar da pesquisa e for maior de idade, leia atentamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em anexo. Caso concorde com os termos propostos, assine-o ao final.

Se você tem interesse em participar da pesquisa e for menor de idade, você e seu responsável receberão dois documentos para análise (em anexo): um Termo de Assentimento, direcionado ao estudante menor de idade e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, direcionado ao responsável pelo estudante menor de idade. Caso o estudante, após ler o Termo de Assentimento, aceite livremente participar da pesquisa, precisará preencher o Certificado de Assentimento explicando o que entendeu da proposta de pesquisa e assinará no local indicado, bem como o responsável, que assinará o Termo de Assentimento e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, após atenta leitura dos termos da pesquisa.

Ressaltamos que a participação na pesquisa é voluntária. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-SP, através do parecer nº _____.

Agradecemos o seu tempo e atenção.



André Augusto Maia
RG: 32313584-5
Telefone: (16) 99132-5848
e-mail: andre.maia@unesp.br

ANEXO IV - Termo de Assentimento destinado ao estudante menor de idade

TERMO DE ASSENTIMENTO

- Dados do Projeto:
Título: UMA EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA NA ESCOLA: movimentos do professor e do estudante diante dos espectadores do bullying
Nome do Pesquisador: André Augusto Maia
Nome do Orientador: Prof. Dra. Paula Ramos de Oliveira
Instituição: Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-SP (FCLAr-UNESP-SP)
- Dados do pesquisador:
André Augusto Maia
RG: 32313584-5
Telefone: (16) 99132-5848
e-mail: andre.maia@unesp.br
- Objetivos: Essa pesquisa tem o objetivo de compreender como se sentem, o que dizem e o que pensam as vítimas e os praticantes do *bullying*, tendo como apoio a Filosofia.
- Escolha dos participantes: Você está sendo escolhido para esta pesquisa pois entendemos que pode contribuir com outros estudantes a superar e/ou compreender melhor as situações de *bullying* dentro da escola.
- Voluntariedade de Participação: A sua participação na pesquisa é voluntária, ou seja, não é obrigatória e você poderá se decidir por participar e, mesmo após iniciada a pesquisa, poderá desistir a qualquer momento. Caso você decida não participar ou desistir ao longo da pesquisa, nada mudará no tratamento ou na relação com o pesquisador ou com a escola. Portanto, você poderá mudar de ideia e desistir, sem nenhum prejuízo.
- Procedimentos: Você participará de uma entrevista com o pesquisador e de encontros com outros estudantes sobre o tema da pesquisa. A pesquisa respeitará as regras do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): você será respeitado em seus direitos e deveres e não será desrespeitado de nenhuma maneira.
- Riscos: A pesquisa pode provocar algum constrangimento decorrente à gravação de áudio, alterações na sua autoestima por causa de lembranças de situações negativas vivenciadas por você ou mudanças na forma de ver a si mesmo por conta da reflexão sobre o seu lugar na sociedade.
- Desconfortos: A pesquisa pode provocar desconforto ou alterações na forma como você enxerga a sua realidade e a de outros estudantes.
- Benefícios: A sua participação na pesquisa pode ser benéfica para você mesmo e para os seus colegas de turma/escola, que poderão enxergar-se de maneira diferente, ou mesmo passarem a se tratar de forma mais amigável ou menos

preconceituosa, bem como a possibilidade de que a comunidade escolar se engaje para a construção de uma realidade social em que possam ser superadas as situações de *bullying* e violência

- Confidencialidade: Outras pessoas poderão saber que você está participando de uma pesquisa? Não. As informações sobre você serão coletadas na pesquisa e ninguém, exceto os pesquisadores poderão ter acesso a elas. Não falaremos que você está na pesquisa com mais ninguém e seu (nome/imagem/voz) não irá aparecer em nenhum lugar.
- Direito de recusa ou retirada do assentimento informado: a sua participação nesta pesquisa é voluntária. Ninguém ficará bravo ou desapontado com você se você disser não. A escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer sim agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem.
- Divulgação dos resultados: Depois que a pesquisa acabar, os resultados serão informados para você e seus pais, também poderá ser publicada em uma tese, artigos científicos e eventos educacionais, mantendo o sigilo de sua participação.

Certificado de Assentimento

Eu _____ entendi que a pesquisa é sobre

_____.

(descrever resumidamente objetivos e procedimentos a serem realizados).

Nome e/ou assinatura da criança/adolescente:

_____.

Nome e assinatura dos pais/responsáveis:

_____.

Nome e assinatura do pesquisador responsável por obter o consentimento:

_____.

Local e data _____, _____ de _____ de 20__

Obs: Deve ser apresentado em duas vias (uma a ser entregue à criança/adolescente/família e outra que ficará com o pesquisador responsável) e, se em diversas páginas, todas devem ser rubricadas e a última assinada.

ANEXO V – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Responsáveis pelo estudante menor de idade)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (DO RESPONSÁVEL PELO ESTUDANTE MENOR DE IDADE)

O estudante pelo qual você é responsável está sendo convidado para participar da pesquisa “UMA EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA NA ESCOLA: movimentos do professor e do estudante diante dos espectadores do bullying”, sob responsabilidade de André Augusto Maia, estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-SP, e Paula Ramos de Oliveira, docente da mesma instituição e orientadora desta pesquisa. Esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara FCLar - UNESP, que tem como função defender os interesses dos participantes das pesquisas, em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da ciência dentro dos padrões éticos.

O estudo tem como objetivo pesquisar a dimensão discursiva e reflexiva das vítimas e dos algozes do *bullying* e será realizado por meio de entrevistas e atividades de intervenção que se destinam a 160 estudantes e a 40 professores da EE Cônego Barros. Os encontros com os estudantes ocorrerão, quinzenalmente, entre os meses de outubro de 2022 a julho de 2023, com duração aproximada de 1 hora. Os estudantes participantes do estudo terão um espaço para trocar ideias e pensar, juntamente com o pesquisador, sobre a questão do *bullying* na experiência escolar deles. Os dados do estudo serão coletados através de gravação de áudio e serão mantidos em absoluto sigilo. O estudante participante não terá custo algum para participar do estudo. Você tem direito de solicitar esclarecimentos sobre os procedimentos, antes e durante a realização da pesquisa.

Toda pesquisa oferece riscos, neste caso os riscos são desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio, 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 o lugar social dos estudantes. Para que não ocorram ou, caso no de ocorrerem, tomaremos os seguintes cuidados e providências: garantia da manutenção do sigilo absoluto dos dados, da identidade do estudante participante e garantia do direito do participante de manifestar ao pesquisador aquilo que, porventura, o incomodou, durante ou ao término da pesquisa. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

O projeto é importante para a área educacional, uma vez que as relações entre escolares, estando permeadas por situações de *bullying*, provocam conflitos dentro da escola e prejuízos à formação das dimensões acadêmica, socioemocional e cultural dos estudantes. A compreensão do *bullying* é fundamental não só para o estudante participante da pesquisa – que pode passar a lidar de forma diferente consigo mesmo e com os outros – mas para toda a comunidade escolar, no engajamento para a construção de uma realidade social em que possam ser superadas as situações de *bullying* e violência. Será elaborado e disponibilizado ao participante um relatório final com as principais considerações sobre a pesquisa realizada.

Os dados resultantes deste estudo serão apresentados em: Tese e eventos científicos, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação e serão armazenados em disco rígido de computador e pen-drive. Os dados coletados na pesquisa serão armazenados em um dispositivo eletrônico local físico, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Não haverá benefícios ou contribuições financeiras sobre os resultados decorrentes da pesquisa.

Você e o estudante sob sua responsabilidade receberão uma via deste termo no qual constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Dessa forma, você foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Você está ciente do direito assegurado de não participar, ou de interromper a participação no



momento que achar necessário, além da garantia de indenização por eventuais danos decorrentes da participação nessa pesquisa, nos termos da legislação civil (Código Civil Lei 10.406 de 10/01/2002).

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação na pesquisa e concordo em participar.

Eu, _____, RG nº _____, responsável legal por (nome do menor) _____, nascido(a) em ____/____/____, declaro ter sido informado (a) e concordo com a participação, do (a) meu filho (a) como participante, no Projeto de pesquisa “UMA EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA NA ESCOLA: movimentos do professor e do estudante diante dos espectadores do bullying”.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de 20____.

Nome e assinatura do responsável legal pelo menor



(assinatura)

Pesquisador Responsável

Nome: André Augusto Maia

Endereço: Rua Padre Manoel Bernardes, 1116 – Jd. Maria Goretti – Ribeirão Preto-SP

Tel: (16) 99132-5848

E-mail: andre.maia@unesp.br



(assinatura)

Orientador

Prof. (ª) Dr. (ª) Paula Ramos de Oliveira

Endereço: Rua Omar Pacheco Souza Ribeiro, 176 – Portal do Sol – São Carlos-SP

Tel: (16) 99707-5528

E-mail: paula-ramos@uol.com.br

Localização: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

ANEXO VI - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Participantes maiores de idade)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “UMA EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA NA ESCOLA: movimentos do professor e do estudante diante dos espectadores do bullying”, sob responsabilidade de André Augusto Maia, estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-SP, e Paula Ramos de Oliveira, docente da mesma instituição e orientadora desta pesquisa. Esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara FCLar - UNESP, que tem como função defender os interesses dos participantes das pesquisas, em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da ciência dentro dos padrões éticos.

O estudo tem como objetivo pesquisar a dimensão discursiva e reflexiva das vítimas e dos algozes do *bullying* e será realizado por meio de entrevistas e atividades de intervenção que se destinam a 160 estudantes e a 40 professores da EE Cônego Barros. Os encontros com os estudantes e/ou professores ocorrerão, quinzenalmente, entre os meses de outubro de 2022 a julho de 2023, com duração aproximada de 1 hora. Os participantes do estudo terão um espaço para trocar ideias e pensar, juntamente com o pesquisador, sobre a questão do *bullying* na experiência escolar deles. Os dados do estudo serão coletados através de gravação de áudio e serão mantidos em absoluto sigilo. O participante não terá custo algum para participar do estudo. Você tem direito de solicitar esclarecimentos sobre os procedimentos, antes e durante a realização da pesquisa.

Toda pesquisa oferece riscos, neste caso os riscos são desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio, 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 o lugar social dos estudantes. Para que não ocorram ou, caso no de ocorrerem, tomaremos os seguintes cuidados e providências: garantia da manutenção do sigilo absoluto dos dados, da identidade do participante e garantia do direito do participante de manifestar ao pesquisador aquilo que, porventura, o incomodou, durante ou ao término da pesquisa. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

O projeto é importante para a área educacional, uma vez que as relações entre escolares, estando permeadas por situações de *bullying*, provocam conflitos dentro da escola e prejuízos à formação das dimensões acadêmica, socioemocional e cultural dos estudantes. A compreensão do *bullying* é fundamental não só para o participante da pesquisa – que pode passar a lidar de forma diferente consigo mesmo e com os outros – mas para toda a comunidade escolar, no engajamento para a construção de uma realidade social em que possam ser superadas as situações de *bullying* e violência. Será elaborado e disponibilizado ao participante um relatório final com as principais considerações sobre a pesquisa realizada.

Os dados resultantes deste estudo serão apresentados em: Tese e eventos científicos, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação e serão armazenados em disco rígido de computador e pen-drive. Os dados coletados na pesquisa serão armazenados em um dispositivo eletrônico local físico, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Não haverá benefícios ou contribuições financeiras sobre os resultados decorrentes da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo no qual constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Dessa forma, você foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Você está ciente do direito assegurado de não participar, ou de interromper a participação no momento que achar necessário, além da garantia de indenização por eventuais danos decorrentes da participação nessa pesquisa, nos termos da legislação civil (Código Civil Lei 10.406 de 10/01/2002).



Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data _____, _____ de _____ de 20__

Nome do participante: _____

Assinatura do participante da pesquisa



(assinatura)

Pesquisador Responsável

Nome: André Augusto Maia

Endereço: Rua Padre Manoel Bernardes, 1116 – Jd. Maria Goretti – Ribeirão Preto-SP

Tel: (16) 99132-5848

E-mail: andre.maia@unesp.br



(assinatura)

Orientador

Prof. (a) Dr. (a) Paula Ramos de Oliveira

Endereço: Rua Omar Pacheco Souza Ribeiro, 176 – Portal do Sol – São Carlos-SP

Tel: (16) 99707-5528

E-mail: paula-ramos@uol.com.br

Localização: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

ANEXO VII – Questionário destinado a professores, em uma primeira aproximação e reflexão sobre a temática do *bullying* e sua relação com a *barbárie*

ENCONTRO 1 – PROFESSORES – 22-03-2023

B de *bullying*

“O bullying está presente, todos os dias, em nossa prática docente”

B de *barbárie*

“A experiência escolar é capaz de nos desacomodar, nos ajudando a contestar os pontos críticos de uma realidade ameaçadora e permeada pela barbárie”

ANEXO VIII - Questionário destinado a estudantes, em uma primeira aproximação e reflexão sobre a temática do *bullying* e sua relação com a *barbárie*

ENCONTRO 1 – ESTUDANTES – 03-05-2023

B de *bullying*

“O bullying está presente, todos os dias, em nossa escola”

B de *barbárie*

“A experiência escolar é capaz de nos desacomodar, nos ajudando a contestar os pontos críticos de uma realidade ameaçadora e permeada pela barbárie”

ANEXO IX - Questionários e estudo dos casos Basini e Kelvin, destinado a estudantes e professores.**ENCONTRO – OLHAR DO ESTUDANTE****PERFIL**

Nome: *(preencha se quiser se identificar)*

Idade:

Orientação sexual:

PERGUNTAS *(caso entenda oportuno, podemos gravar suas respostas, dispensando a escrita aqui)*

1) Como você tem se sentido na escola? Diga um ponto bom e um ponto não tão bom.

1ª. Como você tem se sentido nos relacionamentos com os seus colegas, com os professores e com os gestores da escola? Diga um ponto bom e um ponto não tão bom.

2) Como você agiria no caso relatado no anexo 1?

3) Como você agiria no caso relatado no anexo 2?

ENCONTRO – OLHAR DO PROFESSOR**PERFIL**

Nome: *(preencha se quiser se identificar)*

Idade:

Orientação sexual:

PERGUNTAS *(caso entenda oportuno, podemos gravar suas respostas, dispensando a escrita aqui)*

1) Como você tem se sentido na escola? Diga um ponto bom e um ponto não tão bom.

1ª. Como você tem se sentido nos relacionamentos com os estudantes, com outros professores e com os gestores da escola? Diga um ponto bom e um ponto não tão bom.

2) Como você agiria no caso relatado no anexo 1?

3) Como você agiria no caso relatado no anexo 2?

ENCONTRO – OLHAR DO GESTOR ESCOLAR**PERFIL**

Nome: *(preencha se quiser se identificar)*

Idade:

Orientação sexual:

PERGUNTAS *(caso entenda oportuno, podemos gravar suas respostas, dispensando a escrita aqui)*

1) Como você tem se sentido na escola? Diga um ponto bom e um ponto não tão bom.

1ª. Como você tem se sentido nos relacionamentos com os estudantes, com os professores e com outros gestores? Diga um ponto bom e um ponto não tão bom.

2) Como você agiria no caso relatado no anexo 1?

3) Como você agiria no caso relatado no anexo 2?

ANEXO 1

Os meninos atacam Basini quase toda noite, arrancando-o da cama e empurrando-o escada acima para o sótão. Nenhum professor vai ouvir seus gritos de lá. Eles o forçam a se despir, então fustigam suas costas. Nu e indefeso, o garoto se encolhe enquanto seus torturadores o fazem gritar “Eu sou uma besta!”. Durante o dia, outros estudantes o cercam no pátio e o empurram até ele cair, sangrando e sujo. (Robert Musil, 1906)¹

ANEXO 2

Os meninos atacam Kelvin quase todo dia, ora por sua cor de pele, ora por seu jeito despojado, cabelo “diferente” e seu jeito de ser. Nenhum professor sabe desses ataques. Quando alguns estudantes, indignados, procuram algum responsável da escola, ouvem que é preciso ter “paciência com a situação”. Outro estudante, também chamado Kelvin, despojado e popular, atrai para si seguidores num mundo virtual, paralelo. Está dividido entre atacar a todos que estão à sua frente e gritar por atenção. Alguns professores ouvem o seu grito. Mas já é tarde: ele sangra por dentro e cai, perdendo a si mesmo.²

¹ In: TOGNETTA, L.R.P.; VINHA, T.,P. Estamos em conflito, eu consigo e com você: uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. In: CUNHA, J.L.; DANI, L.S.C.: Escola, conflitos e violências. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2008.

² Elaboração particular do pesquisador a partir do cotidiano escolar. Nomes fictícios de estudantes.