



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALEX ADRIÁN MORENO FONSECA

**AS HIERARQUIAS ESCOLARES NA CONSTITUIÇÃO DAS  
PRÁTICAS DE BULLYING:**  
Uma análise de textos produzidos por professores

Feira de Santana – BA  
2020

**ALEX ADRIÁN MORENO FONSECA**

**AS HIERARQUIAS ESCOLARES NA CONSTITUIÇÃO DAS  
PRÁTICAS DE BULLYING:**

Uma análise de textos produzidos por professores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientador (a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Virginia de Almeida Luna.

Feira de Santana – BA  
2020

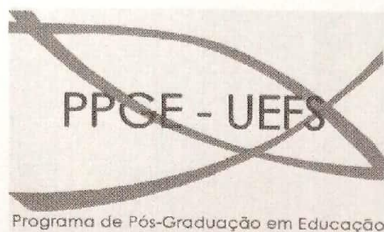
### **Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado**

F742h Fonseca, Alex Adrián Moreno  
As hierarquias escolares na constituição das práticas de bullying: uma análise de textos produzidos por professores./Alex Adrián Moreno  
Fonseca . – 2020.  
93f.

Orientadora: Ana Virgínia de Almeida Luna  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1.Violência escolar. 2.Bullying. 3.Hierarquias escolares. I.Luna, Ana Virgínia de Almeida, orient. II.Universidade Estadual de Feira de Santana. III.Título.

CDU: 34: 371.5



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76  
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86  
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/04

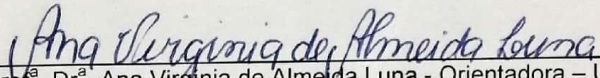
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

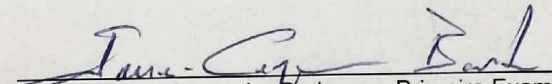
**ALEX ADRIÁN MORENO FONSECA**

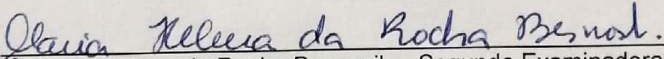
**“AS HIERARQUIAS ESCOLARES E DEMAIS FATORES NA  
CONSTITUIÇÃO DAS PRÁTICAS DE BULLYING: Uma análise de  
textos produzidos por professores”**

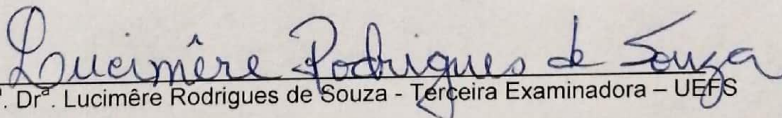
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículo, formação e práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 17 de fevereiro de 2020

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Ana Virginia de Almeida Luna - Orientadora - UEFS

  
Prof. Dr. Jonei Cerqueira Barbosa - Primeiro Examinador - UFBA

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria Helena da Rocha Besnosik - Segunda Examinadora - UEFS

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Lucimère Rodrigues de Souza - Terceira Examinadora - UEFS

**RESULTADO: ..Aprovado.....**

Acima de tudo, agradeço a minha família.

Dedico esta pesquisa a todas as crianças e jovens latino-americanos que deixaram suas esperanças de um mundo melhor nas mãos dos professores.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e irmãos pelo apoio prestado durante toda a minha vida para ser melhor a cada dia.

À professora Ana Virginia de Almeida Luna, pela paciência, apoio, as valiosas orientações e pelo encorajamento proporcionado para poder avançar neste processo.

Para o Brasil, país lindo, e particularmente para Feira de Santana, bela cidade que me acolheu com carinho.

Agradeço também a professora Lucimêre Rodrigues de Souza e ao Professor Jonei Cerqueira Barbosa, pelas valiosas contribuições para a realização da pesquisa.

Agradeço aos professores, diretivos, funcionários de vigilância e serviços gerais da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Aos meus amigos e parentes na Colômbia por sua apreciação e carinho à distância.

Aos meus amigos latino-americanos (vagabundos), que me deram uma família durante minha estada no Brasil.

Para Harol, Luis, Ilver, Oriana, meus irmãos no Brasil.

Aos meus colegas de mestrado, por seus conselhos, ajuda e apoio durante o meu treinamento.

Aos professores Miguel, Malena, Rita, Marinalva, Flávia, Denise e Antonia, por seus grandes ensinamentos.

Aos meus colegas e amigos da Instituição Educacional Luis Carlos Galán, por sua compreensão e paciência durante minha ausência.

Aos colegas Diretores da União Sindical do Trabalho Colombiana USCTRAB, por seu apoio incondicional para que eu pudesse concluir, com êxito, esta etapa da minha vida.

Para meus estudantes.

Para Isabella.

*Alex Adrián Moreno Fonseca*

"Violência gera violência, como sabemos; mas também gera lucros para a indústria da violência, que a vende como espetáculo e a transforma em objeto de consumo".

Eduardo Galeano

## RESUMO

O objetivo de nossa pesquisa é analisar a maneira como as hierarquias escolares são operadas na constituição das práticas de Bullying, a partir de textos dos professores da educação básica. O estudo foi desenvolvido com base em dados secundários do projeto de pesquisa Violência Escolar: Discriminação, Bullying e Responsabilidade. A partir de entrevistas com 14 professores de 4 escolas da rede estadual de Feira de Santana, foram desenvolvidas categorias de análise, com base na metodologia das linguagens de descrição, proposta por Basil Bernstein. Como resultado, uma rede textual é proposta para representar as possíveis opções de discurso dos professores sobre Bullying, as hierarquias escolares e sua relação com o posicionamento do professor, posicionamento frente ao fenômeno, o estabelecimento de relações causais e as formas propostas de combate. Os textos sugerem a existência de um conjunto diverso de hierarquias, algumas formadas no contexto escolar a partir de princípios naturalizados de bom desempenho acadêmico, boas notas e bom comportamento, e outras configuradas a partir de diferenças socialmente constituídas e legitimadas, que operam na estruturação das relações causais que permitem ao professor se posicionar e tomar decisões sobre o enfrentamento do Bullying na escola. Além disso, os textos dos professores revelam um processo de hierarquização das relações pedagógicas sobre as formas de combate, no que diz respeito aos espaços, tempos, discursos e responsáveis. É necessário tomar consciência sobre a existência e o modo como essas hierarquias operam na configuração do Bullying e de outras formas de violência escolar, e implementar estratégias para que elas não se tornem agentes distributivos de poder desigual na escola. Como forma de combate, são propostas formas de organização social de espaços, tempos, discursos e atores mais horizontais, que respondem a práticas pedagógicas mais democráticas.

**Palavras Chave:** Violência escolar; Bullying; Hierarquias Escolares; Poder; Linguagens de Descrição.



## ABSTRACT

The objective of our research is to analyze the way school hierarchies are operated in the constitution of Bullying practices, based on texts by teachers in basic education. The study was developed based on secondary data from the research project School Violence: Discrimination, Bullying and Responsibility. Based on interviews with 14 teachers from 4 schools in the state of Feira de Santana, analysis categories were developed, based on the methodology of description languages, proposed by Basil Bernstein. As a result, a textual network is proposed to represent the possible options for teachers' discourse about Bullying, school hierarchies and their relationship with the teacher's position, positioning in the face of the phenomenon, the establishment of causal relationships and the proposed forms of combat. The texts suggest the existence of a diverse set of hierarchies, some formed in the school context from naturalized principles of good academic performance, good grades and good behavior, and others configured from socially constituted and legitimized differences, which operate in the structuring of causal relationships that allow the teacher to position himself and make decisions about coping with Bullying at school. In addition, the teachers' texts reveal a process of hierarchizing the pedagogical relations on the forms of combat, with regard to spaces, times, discourses and those responsible. It is necessary to become aware of the existence and the way in which these hierarchies operate in the configuration of Bullying and other forms of school violence, and to implement strategies so that they do not become distributive agents of unequal power in the school.

As a form of combat, forms of social organization of spaces, times, speeches and more horizontal actors are proposed, which respond to more democratic pedagogical practices.

**Key words:** School violence; Bullying; School hierarchies; Power; Description Languages.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Rede textual para a análise de textos sobre o Bullying.....	80
--	----

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 -	Temáticas das pesquisas sobre Bullying	51
Tabela 2 -	Principais características do Bullying	54
Tabela 3 -	Características das escolas participantes	65
Tabela 4 -	Posicionamento dos professores frente ao Bullying	68
Tabela 5 -	Relações causais do Bullying	69
Tabela 6 -	Formas de combate do Bullying	72
Tabela 7 -	Hierarquias presentes	76

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão.....	16
GCUB	Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras.....	22
NEEMFS	Núcleo de Estudos em Educação Matemática de Feira de Santana.....	17
OEA	Organização dos Estados Americanos.....	16
PAEC	Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação.....	16
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana.....	16
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura	16
UPN	Universidade Pedagógica Nacional.....	13

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA.....	26
1.1. Violência na escola.....	26
1.2. Hierarquias escolares.....	28
1.3. A violência simbólica e o poder.....	33
1.3.1. Violência Simbólica na escola.....	34
1.3.2. As hierarquias e as relações de poder na escola.....	36
1.4. Bullying na escola.....	44
1.5. O que dizem pesquisas sobre o Bullying.....	49
2. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	56
2.1. Abordagem metodológica da pesquisa.....	56
2.2. O modelo sociológico: as linguagens de descrição.....	58
2.3. Instrumentos e métodos de coleta de dados.....	60
2.3.1. Caracterização das escolas.....	60
2.3.2. As entrevistas.....	61
2.4. Os participantes e contextos da pesquisa.....	63
3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	66
3.1. Posicionamento dos professores frente ao fenômeno Bullying.....	67
3.2. Relações causais do Bullying.....	69
3.3. Formas de combate do Bullying.....	71
3.4. Hierarquias presentes.....	76
CONCLUSÕES.....	82
REFERÊNCIAS.....	87
ANEXOS.....	91

---

## INTRODUÇÃO

Infelizmente, a história recente da Colômbia foi escrita com violência. Um fenômeno associado a vários fatores, como pobreza, desigualdade e iniquidade, entre outros. Uma violência social caracterizada por mais de sessenta anos de guerra entre grupos armados, tráfico de drogas, deslocamento forçado e morte. Em meio a esse panorama, os anos 1980 e 1990 foram caracterizados pela violência que transcendeu o campo e chegou à cidade na forma de terrorismo, insegurança e medo. Apesar disso, muitos jovens da época, aqueles que conseguiram sobreviver a esse período difícil, convenceram-se de que a educação é a melhor arma para combater esse fenômeno.

Foi neste contexto que em 2000 iniciei meu processo de formação como professor na Universidade Pedagógica Nacional - UPN de Bogotá. Meus interesses giravam em torno da física e da matemática, que eu considerava e ainda considero, áreas do conhecimento fundamentais para entender o universo e o mundo.

Apesar da realidade vivida naquela época, as discussões nas salas de aula da universidade focavam no conhecimento disciplinar. Poucos espaços foram destinados à reflexão sobre problemas escolares, como conflitos entre estudantes e professores, exclusão, deserção, violência escolar ou Bullying. O último, estava apenas começando a ser ouvido informalmente nas mídias de comunicação, e seu impacto não era conhecido em profundidade. Mesmo muitos acadêmicos negaram sua existência e associaram-no às brincadeiras de crianças ou eventos isolados.

No início de minhas experiências como professor em 2004, na Escola Rodrigo Lara Bonilla, uma instituição pública de ensino localizada em uma das áreas da Bogotá mais atingidas pela desigualdade social, meu interesse estrito nas disciplinas começa a sofrer uma modificação. Encontro um espaço no qual se desdobram relações sociais muito complexas e diversas, onde a reflexão sobre o conhecimento disciplinar não é suficiente. Eu começo a pensar sobre a escola de uma maneira diferente.

Ao mesmo tempo, trabalhei como professor de matemática em uma escola da rede privada, de caráter religioso e feminino. A instituição privada caracterizava-se por uma organização rígida, planos de estudo totalmente definidos, uma separação radical entre os diferentes atores da escola e hierarquias bem definidas. Além disso, a escola contava com recursos físicos e financeiros, e um forte grau de controle sobre o corpo docente, pelas diretivas.

---

Assim, em 2010, tornei-me professor de Física e Matemática na instituição de ensino Clemencia de Caycedo, na cidade de Bogotá. Uma escola pública com uma personagem feminina, onde, embora houvesse conflitos e vários problemas, o trabalho acadêmico sempre foi mais importante. Ao mesmo tempo, eu era professor na Faculdade de Engenharia da Universidade Distrital Francisco José de Caldas. Durante quatro anos fui responsável pela orientação do curso de mecânica clássica e cálculo diferencial e integral, no programa de treinamento de engenheiros e topógrafos. Isso me levou a uma perda temporária de interesse pelos problemas sociais da escola, concentrando-me mais nas atividades científicas e acadêmicas, no desenvolvimento de aulas tradicionais e no trabalho de ciência e matemática pura com estudantes de graduação.

A instituição pública foi caracterizada por um alto grau de autonomia do professor, planos de estudo flexíveis e mais democráticos e relações mais abertas entre os diferentes membros da comunidade educacional. No entanto, recursos escassos, salas de aula superlotadas e estudantes de contextos familiares complexos e diversificados. Esse fato me permitiu comparar a forma como as estruturas sociais são construídas nas escolas e me fez tomar uma posição na defesa da educação pública.

Em 2015, fui nomeado coordenador da Instituição Educacional Luís Carlos Galán, localizada em Altos de Cazuca, no município de Soacha, perto de Bogotá. Um dos lugares com mais problemas sociais da Colômbia, com altos índices de violência, insegurança, extrema pobreza, falta de serviços de saneamento básico, entre outros fatores, principalmente relacionados a um alto índice de deslocamento forçado, e atualmente com o fenômeno da imigração de venezuelanos.

Soacha é uma cidade em que milhares de famílias de diferentes regiões do país convergem, entre outras razões, por causa do deslocamento gerado pelo conflito armado de guerrilheiros e grupos paramilitares. De acordo com a Unidade para a Atenção Integral e reparações para as vítimas é estimado em mais de 500.000 o número de pessoas deslocadas pela violência terem atingido Soacha desde 2002, muitas crianças que se matricularam em qualquer uma das 21 instituições educacionais oficiais, especialmente aquelas localizadas na zona alta onde existem assentamentos e invasões. A Instituição Educacional Luís Carlos Galán conta com 1400 estudantes entre 4 e 18 anos, dos quais 40% vêm de famílias deslocadas. Muitas dessas crianças chegam à escola com deficiências físicas e cognitivas, dificuldades de aprendizagem, problemas emocionais e psicossociais relacionados, principalmente à sua condição de deslocamento. O atendimento educacional para essa população não é suficiente, considerando o elevado número de estudantes com necessidades

educativas, muitos deles sem cuidados básicos de saúde. As políticas públicas para essa população são projetadas para promover a inclusão, mas na prática, levando em consideração as altas taxas de evasão, exclusão, reprovação e fracasso escolar, a política parece não transcender. No caso particular da escola Luís Carlos Galán, as taxas de abandono e fracasso escolar da população com deficiência, deslocada, indígena ou negra são significativas.

Por outro lado, centenas de famílias vindas da Venezuela chegam diariamente a Soacha, para tentar buscar um futuro diferente, em um município sem oportunidades e onde a qualidade de vida não é das melhores. Em 2018, estimava-se que a população de venezuelanos em Soacha poderia chegar a 25.000. Embora o Ministério da Educação Nacional e Migração da Colômbia tenha assinado um documento de abril de 2018 que permite a qualquer venezuelano, em idade escolar, o acesso ao sistema educacional colombiano, há muitas dificuldades que as crianças venezuelanas encontram para entrar e se adaptar ao sistema educacional.

Questões como a falta de documentação, as impossibilidades de entrar no sistema de saúde, entre outros, dificultam a inclusão dos estudantes venezuelanos nas escolas da rede pública de Soacha, além dos altos custos do sistema educacional, que, devido à sua condição econômica, muitas famílias não podem assumir. Finalmente, aquelas crianças que conseguem entrar no sistema educacional, apresentam dificuldades de adaptação à cultura, a diferentes modelos educacionais, a um novo currículo, acrescentando tudo isso ao fato de que muitas delas são objeto de rejeição por parte de seus pais, e até mesmo, de seus professores.

Diante disso, muitos foram os problemas que se tornaram o meu interesse de desenvolver um estudo em relação à violência escolar. Por um lado, a maneira como os diversos problemas sociais do contexto afetavam a dinâmica da escola e, por outro lado, os problemas que surgiam do próprio coração da escola, como por exemplo o preconceito, os discursos normativos da escola, a disciplina e a exclusão associada a altas taxas de evasão e fracasso escolar.

Particularmente, são muitas as dificuldades enfrentadas por estudantes oriundos dessas comunidades minoritárias, principalmente indígenas, afrodescendentes e refugiados venezuelanos para se adaptarem ao sistema educacional, dificuldades que geralmente terminam no abandono da escola ou no fracasso escolar, no melhor dos casos.

No começo, eu consegui identificar que alguns professores costumam tornar o contexto responsável pelo fenômeno da exclusão, mas, em algum momento, percebi que a escola tem um papel fundamental de garantir o direito dos estudantes sejam incluídos, e que, apesar das dificuldades do contexto social, a escola pode fazer mais do que costuma fazer.



Apesar dessa reflexão, minha visão do problema não apontava para os problemas do interior da escola, e sim para as políticas públicas de inclusão. Descobri, naquela época, que a política pública de inclusão escolar estava voltada apenas para a atenção da população com deficiência, apesar do fato de o fenômeno aparecer em todos os níveis, idades e grupos sociais. A política colombiana de educação inclusiva, na prática, torna-se uma política de integração. As escolas não se adaptam à diversidade, mas, ao contrário, é o estudante diverso que deve se adaptar a um sistema educacional que padroniza.

Essa perspectiva de inclusão escolar que contém a política, concebida apenas na atenção educacional para pessoas com deficiências, me forçou a buscar outras perspectivas, a olhar para outros modelos e a conhecer outras experiências. Apesar de haver um consenso sobre o que realmente significa Inclusão, conforme no conceito proposto pela UNESCO (2017) em seu documento de orientação para inclusão e equidade na educação que mostra uma perspectiva de educação inclusiva em termos de respeito à diversidade, igualdade e equidade, o desenvolvimento da educação inclusiva na América Latina não foi uniforme (RICO, 2010). Foram interessantes para mim as discussões que estavam ocorrendo no contexto brasileiro e particularmente, para os programas de educação continuada para professores de educação especial e formação de professores indígenas no Brasil (RICO, 2010).

Assim, em 2016, candidatei-me à uma bolsa da Organização dos Estados Americanos, dentro do programa PAEC -GCUB *Scholarship* e, em 2018, vim cursar o Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS.

No início, minha pesquisa foi focada na análise e comparação de políticas públicas de inclusão escolar na Colômbia e no Brasil. Considerava fundamental conhecer a experiência brasileira e captar aspectos fundamentais da política e como ela foi implementada nas escolas para poder levá-las ao meu contexto. Assim, com a orientação da professora Ana Virginia de Almeida Luna, começo a refletir sobre esses aspectos a partir de um levantamento de artigos sobre inclusão escolar.

A partir desta revisão, constatou-se que dos 169 artigos analisados, 72 enfocam a perspectiva de inclusão como uma incorporação na escola de estudantes com deficiência, 20 deles para a população com deficiência auditiva, 2 com uma população em situação de deficiência visual e 25 sobre a população com deficiência intelectual ou física. Alguns estudos analisam o fenômeno da inclusão educacional a partir de outras perspectivas que não a atenção à deficiência, como a análise do papel do professor em contextos multiculturais e povos indígenas no Chile por Vera, Palma e Bustos (2009), o trabalho sobre inclusão de

estudantes soropositivos para o HIV feitos na Espanha por Faraco, Trujillo e Sanches (2012), ou a análise da inclusão de crianças de pais presidiários, feita por Schilling e Miyashiro (2008).

A análise dos artigos mostra que a maioria das pesquisas entendem a inclusão como atenção à deficiência física ou intelectual. De certa forma, há poucos trabalhos em torno da inclusão de outras comunidades, especialmente comunidades marginalizadas, e faltam análises das implicações da inclusão ou exclusão do sistema educacional desses grupos populacionais. Esse fato me fez repensar a intenção de minha pesquisa, pois, por um lado, não encontrei sentido em comparar políticas públicas que têm muitas convergências em sua materialização e, por outro, a abordagem assistencialista de inclusão escolar encontrada na maioria dos artigos, não respondeu às minhas preocupações e interesses.

O conceito de inclusão social, do meu ponto de vista, é um conceito universal, isto é, não se refere apenas ao acesso ao sistema educacional da pessoa diferente ou com deficiência física. Implica o direito de todas as pessoas a serem autônomas.

Tornou-se necessário e pertinente a revisão dos referenciais teóricos que pudessem ampliar o conceito de inclusão e rever outras perspectivas e formas de compreender o conceito de inclusão educacional. Felizmente, a partir das discussões nas disciplinas e no grupo de pesquisa Núcleo de Estudos em Educação Matemática de Feira de Santana (NEEMFS), encontro autores que me dão outras possibilidades para entender o fenômeno.

Por um lado, os estudos de Stephen Ball sobre o ciclo das políticas públicas permitem-me compreender que a análise de uma política pública não se concentra apenas em sua construção, mas que é um complexo de elementos contraditórios, inacabados e na dinâmica da escola como espaço institucionalizado e como elemento fundamental do contexto da prática política.

Stephen J. Ball publicou numerosos artigos e livros desde os anos 80, tornando-se um dos pesquisadores mais importantes no campo das políticas educacionais no Reino Unido. Seus trabalhos tratam de várias questões relacionadas a políticas educacionais em diferentes níveis, desde a micropolítica das escolas até a análise do surgimento de redes globais de políticas educacionais.

Ball (2013) não pensa em política apenas como um documento inerte, mas como uma entidade social com movimento e possibilidade de mudança. A política pública pode mudar as coisas e é mudada no tempo e no espaço, isto é, age dependendo do contexto, move-se em diferentes esferas de ação e possibilidades.

---

Ball (2013) reconhece a existência de pelo menos três contextos; um contexto de influência em que os princípios do poder desempenham um papel fundamental, um contexto de construção do texto em que o discurso é construído a partir dos interesses dos grupos políticos, e um contexto de prática cujos resultados são evidentes. Nesses contextos, a política se move no que o autor chama de ciclo. A política não é implementada da mesma forma como foi pensada no contexto de influência. Em sua implementação, o ator social desempenha um papel fundamental, dependendo de sua autonomia, para reinterpretar a forma de implementar uma política pública.

Portanto, é fundamental entender como a política se move dentro do contexto da escola, um movimento que é condicionado pelas diferentes estruturas e relações entre seus atores.

Dessa forma, distancio-me do estudo da política pública sobre inclusão fora da escola e concentro minha atenção nas práticas pedagógicas dentro da escola. Além disso, a abordagem de inclusão proposta por Basil Bernstein é diferente daquela encontrada na maioria dos estudos.

Basil Bernstein (1998) desenvolve com outros autores dentro do que é conhecido como a sociologia da educação, uma teoria educacional baseada em princípios de poder e controle nas relações dentro da escola. Para Bernstein, a desigualdade da sociedade atual se reflete na distribuição desigual de recursos e imagens formadas dentro dela. Esta injustiça distributiva que se reflete em preconceitos na forma, o conteúdo, o acesso e oportunidades educacionais, representa uma ameaça econômica e cultural à democracia.

A escola precisa então construir a partir das desigualdades para favorecer condições para uma democracia efetiva. Essas condições podem ser resumidas como a possibilidade de sentir interesses na sociedade e a confiança nas instâncias políticas existentes para satisfazer esses interesses. No ambiente escolar, pais e estudantes devem ter interesse na instituição educacional e confiar que as instâncias da escola satisfarão esse interesse. Para estas condições a serem realizadas, Bernstein (1998) fala da necessidade de assegurar a institucionalização de três direitos, entre os quais destaca o direito de inclusão como o direito de ser incluído de forma social, intelectual, cultural e pessoal. O autor esclarece que esse direito de ser incluído não tem que significar ser absorvido. O direito a ser incluído também implica o direito de ser independente e autônomo dentro da escola.

Para esse autor, uma verdadeira democratização da escola só é possível, se é garantido o direito pedagógico à Inclusão, entendido como o direito do indivíduo a ser incluído social, intelectual, cultural e pessoalmente (BERNSTEIN, 1998). A inclusão permite que cada sujeito

seja membro de uma comunidade, sem perder sua autonomia e sua condição individual. Ser incluído implica a possibilidade de realizar o seu direito a ser reconhecido como pessoa, como membro de uma sociedade com capacidade de decisão, a expressar livremente todos os aspectos relacionados à sua cultura e a desenvolver seu projeto de vida de um ponto de vista intelectual a partir de seus interesses e possibilidades. Essa perspectiva de inclusão aponta para dois fatos: primeiro, a inclusão é um direito de todos e não se limita apenas a pessoas com deficiências; em segundo lugar, a inclusão não significa apenas ser incorporada ou absorvida. Um estudante também pode ser excluído da escola quando sua individualidade não é valorizada.

A democratização da escola implica necessariamente a democratização das relações sociais dentro da escola, ou seja, os atores educacionais, professores e estudantes, têm voz, são ouvidos e podem participar da tomada de decisão.

Conclui-se que o exercício da inclusão como um direito pedagógico fundamental para o exercício democrático na escola dependerá, necessariamente, do modo como as relações sociais se estruturam na escola, ou seja, as práticas pedagógicas que compõem as comunicações pedagógicas e seus contextos relevantes.

A teoria de Bernstein tornou-se importante em minha pesquisa, porque ela descreve os elementos, relações e práticas necessárias para a análise da produção, reprodução, resistência e mudança cultural nos níveis macro e micro. As formas de comunicação pedagógica e sua relação com processos macro-histórico-sociais tornam-se importantes. Bernstein usa os conceitos de poder e controle ou, em termos de relações com os princípios comunicativos, de classificação e enquadramento. Bernstein (1998) usa o conceito de classificação para entender as relações entre categorias, tais como agentes, discursos ou práticas. No caso da escola, essas categorias podem ser áreas de conhecimento, grupos de professores, grupos de estudantes. Ou seja, a classificação na escola é determinada por suas formas de organização. Por outro lado, o enquadramento se refere aos controles sobre a comunicação nas relações pedagógicas locais. A teoria visa explicitar o processo pelo qual o poder e o controle se traduzem em princípios de comunicação, pois considera que estes, por meio de sua realização nas relações sociais, se posicionam e se opõem a grupos de diferentes classes no processo de reprodução.

As contribuições da teoria dos códigos de Bernstein e a possibilidade de descrever e compreender os fenômenos educacionais a partir da estrutura das relações sociais e as formas de comunicação na escola, fizeram que eu desviasse os olhos das políticas públicas fora da escola, para me concentrar no estudo das práticas pedagógicas, as relações sociais e as formas de comunicação dentro da escola. Por outro lado, uma visão mais cuidadosa do interior da

escola e a estrutura de seus relacionamentos concentraram meu interesse não apenas na inclusão, mas nos fatores associados à inclusão ou exclusão escolar. Embora a teoria de Bernstein forneça elementos teóricos e metodológicos que possam favorecer a pesquisa educacional em torno da análise das formas de comunicação que ocorrem dentro da escola, que se reproduzem de acordo com as relações de poder e controle presentes na sociedade, que produzem e reproduzem a desigualdade, a teoria também tem um fundo social muito forte. A escola, ao reproduzir e produzir injustiças distributivas por meio da hierarquização do conhecimento na forma, no conteúdo e no acesso à educação, pode gerar consequências econômicas e culturais que afetam a democracia.

Embora a exclusão seja entendida na maioria dos casos como expulsão ou separação da escola, na perspectiva de Bernstein (1998), excluir também está relacionado à impossibilidade de se desenvolver de maneira pessoal e autônoma. Diversos fatores podem estar associados à exclusão escolar, muitos deles externos, mas também internos ou gerados dentro da escola, alguns deles naturalizados e padronizados que, como já mencionado, dependem da maneira como são estruturadas as relações pedagógicas entre professores, entre estudantes e entre professores e estudantes.

Uma das associações mais marcantes da minha pergunta foi a relação entre as formas de violência, Bullying e inclusão escolar, e como essa relação é materializada na segregação e na marginalização, antítese da inclusão escolar. A partir dessas reflexões, iniciamos um levantamento de artigos, dos quais podemos destacar os seguintes aspectos:

Encontramos poucos estudos que relacionam os conceitos de inclusão e Bullying. O trabalho de Diz e Martins (2017) é destacado, que analisa como o Bullying pode ser combatido sob uma perspectiva de proteção derivada dos direitos fundamentais. No entanto, o conceito de direito não é desenvolvido no contexto escolar e está focado na responsabilidade civil e nas consequências judiciais das ações. Por outro lado, Jacometti, et al. (2014), descreve como situações de Bullying afetam as taxas de evasão escolar, que é uma forma de exclusão.

Existem poucos estudos que analisam a associação entre Bullying e fatores internos e externos associados à ocorrência do fenômeno. Embora Tortorelli, et al. (2010) investigaram as correlações entre a percepção da violência familiar e a percepção da violência escolar, chama a atenção para o trabalho de Crochík, et al. (2012, 2014, 2016) em que são estudadas as determinações de fatores como hierarquias escolares na ocorrência de Bullying, apoiadas por entrevistas com gestores escolares, diretores e coordenadores pedagógicos sobre como eles entendem o fenômeno e questionários com estudantes do 9º ano na cidade de São Paulo. Outros estudos que buscam descrever a relação entre violência, Bullying e outros fatores

podem ser encontrados no trabalho de Zequinao, et al. (2016) com estudantes do 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental, e Pinheiro e Williams (2009), com estudantes do 5º, 6º, 7º e 8º ano do ensino fundamental.

Com relação ao papel dos professores na ocorrência de Bullying, o recente estudo de Martins, et al. (2018), que ao analisar a percepção dos professores sobre o fenômeno nas salas de aula de educação física, constata que há pouco planejamento, pouco comprometimento e pouca formação docente em relação a esse fenômeno. Ventura, et al. (2009) também defende a escassa formação de professores, demonstrando que a palavra Bullying nem aparece na maioria dos 1.300 programas de disciplinas de cursos de formação de professores na Península Ibérica. Esses fatos sugerem a necessidade de analisar com maior profundidade as questões relacionadas à compreensão pelos professores sobre o fenômeno de Bullying e fatores escolares associados.

Houve poucos trabalhos que estudaram a relação entre o Bullying e a deficiência. Oliveira e Barbosa (2012) verificam, por exemplo, que não há diferenças significativas entre os subgrupos de estudantes com ou sem dotação e talento. Esses autores sugerem analisar em estudos futuros a associação entre Bullying e outras variáveis, como habilidades intelectuais, de personalidade e sociais.

A ausência de pesquisas nesse sentido e os resultados de Oliveira e Barbosa sugerem que o fenômeno de Bullying não está necessariamente associado à população com deficiência e à necessidade de compreender o conceito de inclusão de forma mais universal.

Alguns trabalhos analisam a relação entre a ocorrência de Bullying e as relações de poder. Toro, Neves e Rezende (2010) concluem que o Bullying responde a relações de poder assimétricas na escola. Começam com a proposta de Paulo Freire, no sentido de gerar uma redefinição das relações de poder entre estudantes e professores. Vianna, Souza e Reis (2015), ao verificar a percepção do Bullying em estudantes de 17 a 19 anos, também faz associações com relações de poder assimétricas na escola. Fonseca, et al. (2012) associa o Bullying a uma relação desigual de poder. Francisco e Libório (2009) levantam a necessidade de estudar as relações sociais fora da escola e a ocorrência de Bullying na escola. Consideramos também fundamental a análise do fenômeno de Bullying, a partir das relações sociais dentro da escola.

Brito e Oliveira (2013) demonstram a existência de Bullying em escolares do 9º ano de ensino. Oliveira (2016), em um estudo mais aprofundado, estima a prevalência do Bullying em estudantes do mesmo curso, porém, na perspectiva do agressor. Sugere a necessidade de pesquisas que analisem fatores individuais e contextuais que possam contribuir para o desenvolvimento de comportamentos violentos. Seria importante continuar com a análise da

prevalência desse fenômeno nessa idade, analisando os fatores associados e levando em consideração o papel de todos os atores do fenômeno.

Com base na análise da literatura e orientada pela linha de pesquisa proposta por Bernstein, reconsiderarei meu objeto de estudo, baseado no projeto "Violência Escolar: Discriminação, Bullying e Responsabilidade", na linha de cidadania, violência e Direitos Humanos, liderado pelo professor doutor José Leon Crochík, e desenvolvido em 4 países, com a participação de 16 universidades, entre as quais a Universidade Estadual de Feira de Santana, aprovada pela resolução CONSEPE 100/2017, coordenado pela professora doutora Lucimêre Rodrigues de Souza. O problema central deste projeto é o estudo nas escolas da relação entre violência, nas formas de agressão entre os estudantes, na forma de Bullying e na forma de preconceito, e a existência de duas hierarquias escolares formadas entre os estudantes. Além disso, projeta-se a constituição nas universidades participantes dos Observatórios de Educação: violência, inclusão e direitos humanos, como espaços que contribuem para a formação e reflexão permanente dos professores, de modo que possam ser geradas propostas de enfrentamento e superação da violência na escola.

A violência na escola ocorre de várias formas: violência física, psicológica e simbólica; ela influencia a maneira como o poder é distribuído dentro da escola. Está relacionada a vários fatores, especialmente com a forma como as hierarquias são configuradas e as formas de comunicação que ocorrem entre elas. Como estratégia necessária para combater todas as formas de violência na escola, e especialmente o Bullying, consideramos necessário analisar a partir dos textos dos professores, como a violência simbólica expressada nas hierarquias escolares operam na ocorrência de outras formas de violência e em particular o Bullying.

Mesmo após muitos estudos, em contextos escolares, o Bullying continua a ser entendido como responsabilidade exclusiva dos agressores, e muitas intervenções são desenvolvidas com a finalidade de tomar ações sancionatórias contra elas. Acredita-se que a violência presente na sala de aula seja reduzida apenas às motivações individuais dos estudantes (CROCHÍK 2014). No entanto, o fenômeno é muito mais complexo e, como afirma Crochík (2016), o Bullying revela práticas de poder e dominação, que aparecem na exploração de uma classe social por outra.

Chamou minha atenção, a associação que Crochík (2014) faz entre Hierarquias Escolares e Bullying como uma forma de violência na escola.

Para Crochík, o Bullying deriva de duas hierarquias formadas entre os estudantes que as classificam e as ordena: hierarquias oficiais relacionadas ao desempenho acadêmico e

hierarquias não oficiais relacionadas à popularidade. O favorecimento da hierarquia do corpo sobre a hierarquia intelectual não é algo específico da escola (CROCHÍK, 2012). O sistema educacional contribui para a existência e manutenção da hierarquia não-oficial, valorizada de forma não explícita por professores e estudantes (CROCHÍK, 2018). Portanto, as relações de poder que existem entre professores e estudantes são fundamentais para a estrutura dessas hierarquias.

Crochík considera que a educação em uma perspectiva inclusiva pode alterar a estrutura e o funcionamento da escola e, portanto, poderia modificar essas hierarquias, consequentemente reduzindo a possibilidade de prevalência de Bullying dentro dela. No entanto, a ideia de educação inclusiva na maioria dos casos se concentram apenas nos estudantes com deficiências, e as escolas ainda não foram modificadas para incluir as minorias que também deveriam receber, como comunidades indígenas e afrodescendentes (CROCHÍK, 2012).

Achamos pertinente estabelecer um diálogo entre os estudos de Crochík, o conceito de Violência Simbólica, desenvolvido por Pierre Bourdieu e a Teoria dos Códigos de Bernstein, uma vez que a violência nas escolas não pode ser reduzida apenas à vontade individual dos agressores contra indivíduos agredidos. É apropriado compreender a associação entre essas hierarquias escolares produto da violência simbólica presente na sociedade, as relações pedagógicas na escola (relações de poder e controle) os discursos e as formas de comunicação relacionadas com a transmissão e aquisição, e as manifestações de Bullying. Consideramos importante analisar os discursos que são expressados a partir dos textos dos professores, compreendendo texto, segundo Bernstein (2007) como qualquer forma de comunicação escrita, falada, visual ou espacial, produzida por agentes escolares, cuja produção é regulada pela orientação específica de codificação que possui regras de reconhecimento e regras de realização socialmente adquiridas por meio da interação comunicativa entre professores e estudantes.

Para o nosso estudo, em particular, os textos dos professores serão analisados a partir de roteiros de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores, para obter informações sobre as hierarquias escolares e sobre o Bullying.

Esperamos que o trabalho proposto, baseado nos pressupostos da teoria de Bernstein, favoreça a compreensão de professores e estudantes sobre a maneira como as hierarquias escolares se manifestam (como relações de poder que governam a vida escolar). A análise do fenômeno Bullying, nessa perspectiva, pode fornecer elementos favoráveis para a discussão sobre a prática da educação inclusiva, e promover novas pesquisas nesse campo, que



possibilitem formas de combater e favorecer a prevenção do Bullying e outras formas de violência nas escolas brasileiras e colombianas.

Com base nesses elementos, desenvolvemos o nosso estudo, a partir da seguinte questão norteadora e com os objetivos de pesquisa a avaliar.

## PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA

### Problema

A questão que norteia nossa pesquisa é a seguinte: Como os textos dos professores são operados em relação as hierarquias escolares e demais fatores na constituição das práticas de Bullying da educação básica?

### Objetivo Geral

Analisar a maneira como os textos dos professores são operados em relação as hierarquias escolares na constituição das práticas de Bullying da educação básica.

### Objetivos Específicos

- Caracterizar os textos dos discursos dos professores sobre a existência de hierarquias escolares e a ocorrência de Bullying na escola.
- Identificar hierarquias escolares presentes no texto do discurso dos professores.
- Analisar como as hierarquias escolares contribuem para a ocorrência de Bullying na escola.

Para atender a esses objetivos, desenvolvemos nossa pesquisa por meio da teoria dos códigos e a metodologia das linguagens de descrição, proposta por Basil Bernstein.

No primeiro capítulo, apresentamos uma revisão teórica sobre Bullying e hierarquias escolares, bem como alguns dos principais conceitos da teoria de Basil Bernstein (1996, 1998), que servem de base para nossa pesquisa.

No segundo capítulo, apresentamos a abordagem metodológica de nossa pesquisa, as linguagens de descrição, bem como os instrumentos e métodos de coleta de dados e uma descrição das escolas participantes.

No capítulo 3 apresentamos uma análise e discussão dos dados, com base nas categorias a priori construídas com base na teoria de Bernstein (1996), para finalmente fazer as considerações finais, retornando à nossa questão e aos nossos objetivos.

---

*Rever o antes visto quase sempre implica ver ângulos não percebidos antes. A leitura posterior do mundo pode construir-se de forma mais crítica, menos ingênua, mais rigorosa.*

*Paulo Freire*

## **CAPÍTULO 1**

### **FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA**

O foco de nossa pesquisa centra-se sobre a violência escolar, o Bullying e as formas de hierarquias escolares presentes na escola.

Neste capítulo apresentamos alguns elementos teóricos que nos permitem compreender o fenômeno de Bullying e sua relação com as hierarquias escolares. Posteriormente, examinamos alguns conceitos fundamentais da Teoria dos Códigos de Basil Bernstein, que servem de suporte para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Por fim, dialogamos com algumas pesquisas relacionadas ao nosso objeto de estudo, procurando identificar convergências e divergências nas perspectivas de estudo que possam favorecer a reflexão pedagógica, outras formas de compreender o fenômeno e futuras investigações.

#### **1.1. Violência na escola**

Quando é questionado aos professores sobre a existência de violência na escola, geralmente está relacionado à violência física, violência verbal, abuso psicológico, agressão sexual, entre outras formas. Raramente é feita referência a outras formas de violência invisível, como a violência simbólica. Grande parte dessa violência invisível tem origem no que Freire (1994) chama de "intelectualismo alienante" e "autoritarismo do educador bancário", os quais são necessários superar a fim de superar a falsa consciência do mundo. Uma consciência que padroniza e padroniza as relações.

O conhecimento na escola é baseado em um princípio distributivo. O conhecimento é distribuído de diferentes maneiras entre diferentes grupos sociais. Bernstein (1996) afirma que provavelmente existe uma distribuição desigual de imagens, conhecimentos e recursos, o que leva à questão de como a escola está enfrentando a correspondência entre a hierarquia dos grupos sociais e como o poder é distribuído nela.

A violência revela uma distribuição desigual de poder, que pode surgir legítima ou ilegitimamente das diferenças. Violência racista, violência relacionada com a homofobia e

outros tipos de violência que se originam de uma ideologia e outras formas menos elaboradas de violência, como o Bullying, que surge da diferença de força e condição física. Bernstein (1996) explica a estratificação escolar como um mito da hierarquia, que distribui o conhecimento hierarquicamente com base em critérios de classe, raça, religião, região, idade. Esse mito atua para separar as hierarquias presentes na escola de um relacionamento com as hierarquias sociais fora dela. Ou seja, na escola pode haver uma violência legitimada pela hierarquia ligada às relações de poder que regulam os princípios de classificação, preservando ou alterando os graus de isolamento entre as categorias de sujeitos.

As hierarquias presentes na escola não são desconectadas das hierarquias sociais. Elas se baseiam no sucesso ou no fracasso e justificam as desigualdades entre grupos sociais, o que pode contribuir para a geração de outras formas de violência, como o Bullying e o preconceito.

Pierre Bourdieu usa o termo violência simbólica para descrever uma relação social em que o "dominador" exerce um modo de violência indireta e não fisicamente direta contra os "dominados", que não a evidenciam e não têm conhecimento de tais práticas contra eles; portanto, são "cúmplices no domínio a que estão sujeitos" (BOURDIEU, 1994).

Essa violência é naturalizada a ponto de acreditar que as coisas "sempre foram assim" e, portanto, nossos valores e lugares na sociedade seriam não apenas inquestionáveis, mas também imutáveis.

No caso da escola, a voz<sup>1</sup> dominante é dada pela relação categoria professor / estudante, mas o estudante pode estar sujeito a regras distributivas que regulam o que Bernstein (1994) chama de "sub vozes" (gênero, raça, habilidade, desempenho, força física).

A escola desenvolve uma série de processos e atividades em torno do sucesso ou fracasso, com base no que é socialmente permitido e desejável, naturalizando a estratificação de classe, pois no espaço escolar as pessoas reproduzem as relações de ordem, subordinação e controle, como processos de aprendizagem socializantes.

A comunicação pedagógica oculta uma relação de força em que a violência é um fato objetivo. A escola como espaço de transmissão da cultura legítima, transmite a cultura das classes dominantes e tem um efeito de classificação social, que reproduz a classificação social existente. Assim como uma forte classificação de gênero tenta justificar-se em termos de ordem natural, da mesma maneira, a forte classificação entre agentes e discursos educacionais

---

<sup>1</sup> De acordo com Bernstein (1998), a voz dá conta das características específicas e da especialização das categorias que são construídas através do grau de especialização das regras do discurso que regulam e legitimam as relações de poder nas formas de comunicação.

tenta justificar-se em termos de uma "ordem natural" dentro de um discurso lógico, biológico ou especializado/laico (BERSNTEIN, 1994).

Se concordarmos que a pedagogia é o ponto de partida para problematizar, refletir e transformar a educação em uma ferramenta a serviço da mudança social, é necessário gerar uma redefinição das relações de poder entre estudantes e professores. Uma das tarefas mais importantes da prática educacional é propiciar as condições para que os estudantes em suas relações uns com os outros, bem como nas relações com os professores possam ensaiar a profunda experiência de serem assumidos (FREIRE, 1997b).

## 1.2. Hierarquias escolares

Existem muitos estudos sobre os diversos fatores associados à ocorrência de violência na escola, a maioria deles relacionada ao contexto social e familiar de seus atores. Por exemplo, Pinheiro e Williams (2009) concluem que crianças vítimas de violência doméstica direta ou exposta à violência entre pais são mais propensas a se envolver em situações de intimidação escolar (HORTA, et al., 2018). Eles evidenciaram em seu estudo, uma associação entre a perpetração de Bullying e o uso de substâncias psicoativas em adolescentes de ambos os sexos. Oliveira, et al. (2015), encontraram alta prevalência de Bullying em vítimas de afrodescendentes e jovens indígenas, cujas mães foram caracterizadas por um baixo nível educacional. Embora concordemos que muitos fatores sociais e familiares externos possam ter implicações na ocorrência de Bullying, acreditamos que a tarefa de prevenção e combate, com base nesses fatores, pode ser difícil, levando-se em conta que as famílias estão cada vez mais se distanciando do contexto escolar, e sem desconsiderar o impacto que o ambiente social e familiar pode ter, também é importante analisar os fatores internos associados à ocorrência do Bullying, como as relações sociais dos estudantes dentro da escola.

O termo Bullying é usado para caracterizar as relações em que há violência entre crianças, adolescentes e adultos que têm o mesmo "poder instituído" para agir e, portanto, não tem nenhuma diferença em autoridade (TOGNETTA, 2015). No entanto, é possível encontrar características nas vítimas: gordas, curtas, nerds, com óculos e, em geral, fora dos estereótipos sociais que privilegiam os padrões de beleza (TOGNETTA, 2015). Essas diferenças relacionadas às questões corporais e ao desempenho acadêmico dão origem a hierarquias entre os estudantes. Entendemos as Hierarquias Escolares como estruturas sociais que explicam as relações entre os estudantes, formadas a partir de diferenças que se relacionam

principalmente ao desempenho acadêmico e ao desempenho corporal (CROCHÍK, 2012), o que pode causar violência entre eles, principalmente o Bullying. As hierarquias escolares que, ao reproduzir as hierarquias sociais, podem fortalecer e serem reforçadas pelo Bullying na escola, o que deve ser pensado não apenas como sua própria estrutura individual ou familiar (CROCHÍK, 2014). Existem pelo menos dois tipos de hierarquias chamadas oficiais e não oficiais.

As hierarquias oficiais são aquelas relacionadas ao desempenho acadêmico e que foram legitimadas ao longo da história. Sua legitimação está relacionada à autoridade instituída pelos professores e baseia-se essencialmente na tradição de práticas sociais reconhecidas por indivíduos e instituições (ARENDR, 1972). A hierarquia oficial traz uma valorização do conhecimento formal e preserva a autoridade do professor, que também é um agente importante para promover o desenvolvimento dos indivíduos (CROCHÍK, 2018). É importante ressaltar que a existência dessa hierarquia oficial entre professores e estudantes é fundamental para a formação destes últimos. No entanto, a presença dessa hierarquia oficial entre os estudantes se traduz em melhor ou pior para certas disciplinas, notas melhores ou piores, nas quais o professor desempenha um papel fundamental.

O poder é o princípio pelo qual a voz é estabelecida. No relacionamento transmissor / adquirente<sup>2</sup>, podem ser geradas sub vozes determinadas por gênero, caráter, capacidade e raça. Na escola, a voz dominante é dada pela relação professor / estudante. No entanto, os estudantes podem estar sujeitos a regras distributivas que regulam essas sub vozes (BERNSTEIN, 1994). Dessa maneira, é produzido um conjunto de vozes entrelaçadas que não são organizadas horizontalmente, mas hierarquicamente.

A escola, por meio de suas práticas e discursos, contribui para a existência dessa hierarquia e da maneira como ela é configurada. Os professores sempre gostariam de trabalhar apenas com "bons estudantes". Isso ocorre porque a organização social da escola é baseada em uma divisão baseada em critérios de sucesso / fracasso que são difíceis de modificar. Queremos contribuir para esse fim, analisando a partir dos textos dos professores, as linguagens, palavras, manifestações que contribuem para a existência dessa hierarquia oficial entre os estudantes.

As hierarquias não oficiais representam as relações entre os estudantes considerados mais fortes, mais experientes, mais populares e os mais fracos, impopulares e menos

---

<sup>2</sup> No relacionamento pedagógico da escola, o poder opera nas relações entre categorias, como entre agentes (professor - estudante), em torno da transmissão e aquisição de conhecimento. Nesse sentido, poder refere-se à voz, que determina a forma de discursos e práticas escolares.

experientes. Os primeiros são geralmente mais valorizados pela sociedade. Os estudantes que melhor praticam um esporte, por exemplo, são mais admirados e têm até melhores oportunidades de acessar o ensino superior. As hierarquias não oficiais são basicamente construídas a partir de padrões padronizados de beleza ou perfeição: belas e feias, grandes e pequenas, magras e gordas, mais populares e menos populares entre as mulheres. Como no caso das hierarquias oficiais, a escola também contribui para a formação dessas hierarquias não oficiais, por meio de práticas que valorizam mais os estudantes com bom desempenho nos esportes, os menos tímidos, os que mais participam, aqueles que sabem dançar e aqueles que obedecem aos chefes em relação à apresentação pessoal.

Crochík (2016) investigou a relação entre essas hierarquias escolares e violência escolar, descobrindo que os estudantes mais indicados como populares, melhores em educação física e piores nas disciplinas nas salas de aula foram mais associados com a autoria de agressão escolar, e os mais impopulares e com piores desempenhos em educação física como vítimas ou alvos de agressão. Ou seja, que a existência dessas hierarquias é um fator determinante na forma como as práticas de Bullying são definidas na escola, por isso, se os estudantes e professores estão conscientes da existência dessas hierarquias, e as formas como são configuradas, é possível tomar medidas não só para erradicar a prática de Bullying, mas também para construir mais escolas democráticas onde o conhecimento se desenrolar com base em valores como a solidariedade, amizade e respeito pela diferença. A escola não pode contribuir para uniformizar as pessoas. Implicitamente, as práticas escolares são projetadas para tornar os estudantes melhores fisicamente, mais populares, com melhores notas. Neste sentido, Levandoski e Cardoso (2015), em um estudo de Bullying em comparação com a imagem corporal, status social e ambiente escolar de vítimas e agressores, descobriram que as vítimas gostariam de estar melhor fisicamente, e que agressores são mais satisfeitos com sua imagem corporal e têm maior popularidade na sala de aula, em relação às vítimas. Portanto, seria provável que as vítimas acabassem se transformando em agressores.

O desempenho nas disciplinas, esportes e popularidade pode não ser o único fator associado à existência de hierarquias escolares. Torres e Carvalho (2017), com base em uma pesquisa etnográfica com crianças de aproximadamente 10 anos de idade, pertencentes a escolas públicas de São Paulo, constataram que os estudantes desenvolviam práticas hierárquicas, baseadas em estruturas sociais mais amplas, o que eles tendiam a se tornar hierarquias escolares nas quais participavam ativamente. Eles identificaram hierarquias combinadas com desigualdades sociais, como desigualdades raciais, assim como distinções econômicas, com habilidades valorizadas como masculinas (como jogar futebol ou

videogames). Para os pesquisadores, os estudantes atuaram intensamente na construção e reconstrução de ditas hierarquias. O fato de o Bullying não ter uma estrutura ideológica que sustente sua prática implica em que as hierarquias formadas para facilitar sua ocorrência podem ter vários fatores associados, e praticamente qualquer diferença pode dar origem a eles. Embora tanto as hierarquias oficiais como as não oficiais se configurarem nas práticas escolares, também podem existir fatores externos que contribuam para a sua realização. As imagens favoráveis à força, beleza, melhor desempenho nos esportes, popularidade, entre outras, também estão presentes na estrutura hierárquica da nossa sociedade. Os meios de comunicação e informação contribuem para consolidar os estereótipos de beleza e perfeição. Maia e Pestana (2014), por exemplo, identificaram hierarquias, estereótipos e incentivos à competição em revistas femininas às quais os estudantes têm acesso. Como Crochík afirma:

Conforme dito antes, nossa sociedade é estruturada com base em hierarquias: os mais e menos aptos, os mais e menos fortes, os mais e menos inteligentes e assim por diante. A existência de duas hierarquias básicas que se confrontam e se complementam – a do desempenho intelectual/cultural e a do desempenho corporal – tende a contribuir, sob forma de ideologia, com a reprodução da estrutura de classes descrita por Marx (CROCHÍK, 2012, p.219).

Bernstein (1994) refere-se a regras hierárquicas como regras de conduta necessárias em todas as relações pedagógicas. Ele distingue entre regras hierárquicas explícitas, como aquelas que são claras para o adquirente, e implícitas, como aquelas nas quais o relacionamento de poder é mascarado ou oculto por meio de dispositivos de comunicação. A maneira pela qual os dois tipos de regras hierárquicas operam define dois tipos de pedagogias: visível e invisível. As regras hierárquicas explícitas enfatizam os resultados, nos textos esperados pelos estudantes, na medida em que eles atendem aos critérios. Dessa forma, os estudantes são classificados entre aqueles que atingem e não atingem os propósitos da escola. Entre o bom e o ruim para a matemática, entre os que praticam ou não praticam esportes, entre os que usam ou não usam uniforme. Dessa maneira, as regras hierárquicas criam explicitamente uma pedagogia visível que produz diferenças entre as crianças por meio de práticas estratificadas de transmissão.

As hierarquias formadas na escola podem ser entendidas como consequência do controle simbólico, como um meio pelo qual a consciência adota uma forma especializada e distribuída por meio de formas de comunicação que transmitem uma certa distribuição de poder e as categorias culturais dominantes. Ao distribuir a ideia de "ser um bom estudante", "ter bons desempenhos", "ser forte", ser "responsável", "arrumado", a escola estratifica os estudantes, produzindo fraturas do espaço social, criando divisões que possibilitam a geração

de hierarquias, naturalizadas e até aceitas, favorecendo outras formas de divisão social que legitimam a distribuição desigual de poder.

Essa hierarquia das vozes dos estudantes da escola pode ser consequência de uma forte classificação entre agentes e discursos que tentam justificar-se em termos de discursos em torno de uma ordem lógica (natural), educacional (especializada) e uma ordem não educacional (secular) (BERNSTEIN, 1994).

Mas, além disso, essas hierarquias também podem estar associadas a fatores individuais, como a personalidade autoritária e o prazer de se submeter ou ser submetido, presente na sociedade. A discussão sobre o conceito de autoridade é fundamental na análise do problema. O ponto comum de quem comanda e quem obedece, em uma situação de autoridade, é a hierarquia, cuja legitimidade ambos reconhecem (SILVA, 2001). Portanto, a maneira pela qual a autoridade natural do professor é exercida, e a consciência da possibilidade de que tal autoridade possa favorecer o desenvolvimento da autonomia do estudante é fundamental para entender como as hierarquias escolares são configuradas.

A organização escolar, por meio da interação entre seus membros, cria uma cultura norteadora que se expressa nas experiências e conquistas que são professadas dentro da escola (SILVA, 2001). Portanto, entendemos que a cultura escolar seja enquadrada sobre princípios democráticos e valores humanos, em prol da educação inclusiva. Uma estrutura da escola desenvolvida, com base em autoritarismo e a falta de autonomia, deverá ser expressa nos textos e manifestações dos professores.

A formação da autonomia por meio do exercício da autoridade educativa legítima do professor é fundamental para a formação dos estudantes e a possibilidade que eles têm de analisar e decidir sobre suas próprias ações (CROCHÍK, 2012).

A hierarquia dos professores e estudantes, hierarquia naturalizada e legitimada a partir de discursos e práticas adquiridas e aceitas historicamente, produz fraturas no espaço social e determina formas de comunicação que não favorecem a produção coletiva e a negociação cultural. A educação, como Paulo Freire concorda, representa uma instância importante no processo de formação sócio-política dos cidadãos. Nesse sentido, é necessário apostar em uma base democrática das estruturas sociais da escola que permita abrir espaços e romper fronteiras, unir antes de dividir. Os processos escolares devem tender a uma educação para a comunicação humana em prol do consenso social, através da participação, interdisciplinaridade, multiculturalismo colaborativo, em direção à transformação e reconhecimento da igualdade na diversidade.



### 1.3. A violência simbólica e o poder

A legitimidade da exclusão ou inclusão na escola ocorre através de várias práticas e relações sociais naturalizadas. A escola é baseada em dois princípios básicos: a estratificação de grupos por idade e o sucesso ou fracasso dos estudantes. Dessa maneira, a escola produz hierarquias com base nesses princípios, que produzem consequências nas hierarquias da classe trabalhadora fora dela. (BERNSTEIN, 1998). Além disso, discursos sobre raça, orientação sexual, gênero, aparência, habilidades dos estudantes e muitas outras classificações foram introduzidos e naturalizados na escola. Dessa forma, a escola legitima a desigualdade, classificando os estudantes entre os que obtêm sucesso e os que fracassam, entre os populares e impopulares, entre fortes e fracos, entre grandes e pequenos, por exemplo.

A violência que Bourdieu (1994) chama como simbólica, está presente na escola, se materializa nas hierarquias escolares e favorecem outras formas de violência, como o Bullying ou o preconceito.

Como já assinalamos, a existência de hierarquias oficiais e não oficiais revela princípios de poder na escola. O desequilíbrio de poder entre professores e estudantes, e entre estudantes, pode ser considerado como um cenário de incentivo ao desenvolvimento do Bullying na escola (TORO, 2010). Como Bernstein (1996) aponta, o poder atua para causar rupturas no espaço social e opera nas relações entre categorias, estabelecendo relações legítimas de ordem. Por exemplo, a estrutura escolar baseada no sucesso define necessariamente duas categorias no espaço escolar: bons e maus estudantes, condicionando as práticas e discursos dos atores da escola a relações de poder legitimamente estabelecidas. Além disso, na escola são configuradas formas de comunicação entre professores e estudantes que tem relação com as notas ou as qualificações. O controle, por outro lado, estabelece as formas legítimas de comunicação apropriadas às diferentes categorias formadas naquele espaço escolar. A escola, por meio de suas práticas e discursos, estimula formas de competição qualificadora que qualifica e separa os estudantes do pior para o melhor, contribuindo para a eficiência do sistema econômico e, além disso, favorecendo atitudes contrárias à solidariedade e à amizade.

Enfatizamos a necessidade de compreender as hierarquias como estruturas da organização escolar que revelam princípios de poder e controle na construção de relações entre categorias sociais e as formas de comunicação legítimas dentro delas. Apesar disso, grande parte da pesquisa dedicada à investigação de relações de poder e controle de pares nas

escolas não aborda a questão da existência de hierarquias como parte da estrutura escolar. (CROCHÍK, et al., 2018).

### 1.3.1. Violência Simbólica na escola

A instituição educacional é basicamente um espaço para reprodução cultural. Tende a reproduzir os fenômenos presentes na sociedade, dentro dos quais a violência está presente.

Um dos maiores desafios da escola atual é enfrentar todos os agentes que geram violência. A violência não ocorre apenas na forma de espancamentos, maus-tratos ou agressões verbais. Por tanto,

...há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (MICHAUD, 1989, p.11).

Falar sobre violência e ao mesmo tempo de educação, poderia ser uma contradição. No entanto, para muitos autores toda ação pedagógica (é objetivamente uma violência simbólica tanto que é uma imposição, por um poder arbitrário, de uma arbitrariedade cultural (BOURDIEAU, 2001).

Muitos trabalhos têm abordado a temática da violência nas organizações, como algo que perpassa a dinâmica específica das relações de poder no contexto das organizações modernas. Entendendo a escola como uma organização social em torno da educação, Westwood (2003) defende que a realidade do ambiente organizacional leva os indivíduos a enxergá-lo como um local em que se reúnem muitos medos humanos, ou seja, um espaço que se transforma em *locus* privilegiado de relações de poder perversas e autoritárias, em que os indivíduos são submetidos a repetitivas humilhações, maus-tratos, perseguições, xingamentos e, até mesmo, agressões físicas. Assim, a violência pode ser assumida, segundo esse autor, como intrínseca à organização, isto é, contida na maior parte das práticas e processos organizacionais.

Essa violência que perpassa as relações de poder no espaço da escola, muitas vezes, assume certas especificidades pouco percebidas; se apresenta de forma invisível, subjacente aos processos de socialização e manutenção dos padrões instituídos pela escola, em sua forma de operar, reconhecida como legítima pelos membros da comunidade educacional. Assim, temos a manifestação do fenômeno da violência também como um processo de dominação que, segundo Bourdieu (1989), ocorre por meio de um poder invisível, quase mágico, capaz de obter o equivalente ao que é obtido pela força. Deste modo, se perpetuam barreiras

simbólicas que, muitas vezes, operam no sentido de oprimir determinados grupos, entre eles, as minorias, os quais, simbólica e materialmente, são colocados à margem dos espaços de poder e disputa.

A violência simbólica ao mesmo tempo em que é pouco compreendida e invisível, é também resultante de um processo de construção histórica que a torna legítima. Todo um conjunto de práticas e discursos que historicamente foram construções culturais, que se tornaram naturais através de um processo que Bernstein (1994) chama de isolamento, uma consequência da forte classificação que dá a cada categoria sua própria voz. Desse modo, a violência simbólica é realizada através dos movimentos que regulam as diferenças entre as vozes.

Deste modo, manifesta-se de maneira simbólica nas interações sociais e resulta de uma dominação, cuja inscrição é produzida num estado objetivado das coisas que são vividas como naturais e evidentes, imbuídas de uma legitimação que dispensa qualquer tipo de contestação. Em outros termos, representa uma forma de violência invisível que se impõe numa relação do tipo subjugação-submissão, cujo reconhecimento e cumplicidade fazem dela uma violência silenciosa e não arbitrária, porém, tão lesiva quanto as outras. Entre os autores que discutem essa representação, destacam-se os trabalhos de Pierre Bourdieu que utiliza o conceito de violência simbólica de forma articulada aos conceitos de campo, *habitus*, capitais e *doxa*,

Bourdieu argumenta que os sistemas simbólicos, todos baseados em um arbitrário cultural, desempenham simultaneamente três funções inter-relacionadas, mas diferentes: conhecimento, comunicação e diferenciação social. Os sistemas simbólicos são instrumentos de comunicação e dominação, possibilitando o consenso lógico e moral e contribuindo para a reprodução da ordem social (BOURDIEU, 1971).

Com a expressão "violência simbólica", Bourdieu pretende enfatizar o modo como os dominados aceitam sua própria condição de dominação como legítima (BOURDIEU, 1992).

Os processos educacionais não são independentes dos processos de reprodução social. Toda ação pedagógica é definida por sua função objetiva de impor ou transmitir significados como legítimos. O condicionamento objetivo é perpetuado pela formação de esquemas e disposições dentro dos indivíduos. Em outras palavras, as práticas educacionais são estruturadas em relação à constituição subjetiva, ao contexto social, à evolução histórica e às relações de poder. Portanto, é necessário reconhecer que as práticas pedagógicas, como práticas sociais, ocultam as relações sociais que as determinam.

As contribuições fundamentais do trabalho de Bourdieu e Passeron (2001), podem ser resumidas da seguinte forma:

- a) O sistema educacional e, em particular, a escola adquiriram um lugar central como instrumento de legitimação das hierarquias sociais
- b) Sua eficácia é que seja apresentado como neutro ou asséptico, quando na verdade reproduz as relações sociais existentes em uma formação social específica. Ou determinada.
- c) Toda cultura acadêmica é arbitrária, porque é a cultura que a classe dominante impõe.
- d) O recurso do sistema educacional para impor sua cultura é a violência simbólica, a violência que assume as formas mais sutis, o que a torna ainda mais eficaz.
- e) A escola é uma área relativamente autônoma, através da qual a imposição da cultura dominante opera.
- f) A instituição absorve qualquer tentativa de renovação ou ruptura e cria uma maneira de fortalecer a cultura de dominação de uma maneira definida.
- g) Não existe apenas um mercado para bens materiais, mas também um mercado para bens simbólicos.
- h) Há uma primeira educação que gera um certo capital cultural, determinante das futuras relações sociais, e a eficácia reprodutiva da escola estará diretamente ligada à distância entre essa primeira educação e a arbitrariedade cultural de um determinado sistema social.
- i) A autoridade pedagógica não é consequência da eficiência técnica, do conhecimento ou carisma dos educadores, mas de seu papel como agentes da instituição de ensino.
- j) A legitimidade do que é ensinado na escola deriva de sua legitimidade como instituição na qual é delegada a função de educar.

### 1.3.2. As hierarquias e as relações de poder na escola

Pensamos que uma melhor compreensão das hierarquias e sua relação com o Bullying pode ser baseada no estudo das relações de poder e controle em sala de aula, proposto por Bernstein (1998). O autor propõe uma análise a partir da lógica interna da estrutura social da escola, fato que consideramos relevante, porque, acima de tudo, procuramos compreender aspectos do fenômeno Bullying a partir de fatores internos à escola, associados principalmente à forma como as relações e formas de comunicação entre professores e estudantes e entre estudantes são configuradas. Na sociedade, essas relações de poder são constituídas a partir da divisão social do trabalho e, assim, criam, legitimam e reproduzem os limites entre diferentes categorias e, os princípios de controle, estabelecem formas legítimas de comunicação, apropriadas a diferentes categorias.

Bernstein (1998) desenvolveu uma importante contribuição teórica para a sociologia da educação, explicando como a escola reproduz situações de desigualdade social e propondo sua teoria com base no tipo de linguagem que as crianças trazem internalizadas a partir da socialização primária. Para ele, o modelo de reprodução está interessado apenas no que é transmitido, e a chave está na transmissão. O discurso pedagógico se apropria de outros discursos re-contextualizados.

No trabalho de Bernstein, a linguagem constitui um campo de estudo fundamental para a compreensão da transmissão cultural. É através da linguagem que a ordem social é internalizada e que a estrutura social é incorporada à experiência do indivíduo.

Seu trabalho é orientado para a análise das diferentes formas de estrutura de comunicação da família, dependendo de sua origem social.

Bernstein (1998) propõe a teoria dos códigos. Para ele, cada classe social usa um código de comunicação diferente, que produz variantes na fala. O código é definido como um princípio regulatório tacitamente adquirido que seleciona e integra significados relevantes, a forma de seus contextos de realização e evocação (BERNSTEIN, 1994). Deste ponto de vista, o código controla a especialização e distribuição das diferentes ordens de significados e a especialização e distribuição dos contextos nos quais elas são realizadas.

O autor diferencia dois tipos de códigos: código restrito, que geralmente é usado por crianças da classe trabalhadora. É uma forma de discurso muito ligada ao meio ambiente e que é característica de crianças que crescem em famílias de baixa classe social e dos grupos de acompanhantes com quem compartilham o tempo livre. O código elaborado, por outro lado, é aquele praticado pela maioria das crianças de classe média. Inclui uma maneira de falar em que os significados das palavras podem ser individualizados para atender às necessidades de contextos específicos. Segundo o autor, as crianças que usam esse código podem generalizar e expressar ideias abstratas com mais facilidade. Os conceitos de classificação e enquadramento desempenham um papel fundamental na categorização das formas de transmissão e aquisição do código. De acordo com este modelo, as orientações específicas de discurso pedagógico constituído pelas regras que criam as formas de comunicação nas categorias sociais (BERNSTEIN, 1998) estão dentro de uma primeira classificação específica, ou o tipo de discurso a ser transmitido com base na diferenciação de outros contextos e o princípio da estrutura, que regulamenta a forma como esse discurso é transmitido no seu contexto. Esses princípios de classificação e enquadramento com os quais as formas de comunicação na escola podem ser descritas, permitem abrir possibilidades de pesquisa em sala de aula, sobre como esses princípios atuam na prática pedagógica e nas

relações dentro da escola. Ou seja, o modelo permite fornecer pesquisas nas quais as práticas e textos de estudantes e professores possam ser avaliados com base nos princípios de classificação e enquadramento.

A classificação refere-se basicamente às relações entre categorias. Por exemplo, categorias de discurso na escola: física, geografia, filosofia (BERNSTEIN, 1998), categorias de grupos sociais: notas, níveis ou categorias entre sujeitos: professores, estudantes. As hierarquias escolares podem ser entendidas como categorias particulares entre os estudantes, com base em princípios que têm a ver com desempenho acadêmico, desempenho corporal e popularidade. A classificação considera os limites entre essas categorias. Além disso, a classificação regula os arranjos espaciais e, portanto, o princípio da localização, definindo regras de reconhecimento (BERNSTEIN, 1994). A localização ou o posicionamento dos sujeitos, professores e estudantes é essencial pois, determina sua voz e, ao mesmo tempo, gera as práticas em torno as relações sociais.

Enquadramento refere-se a controles sobre comunicação em relacionamentos pedagógicos. É o meio de adquirir a mensagem legítima e se refere a como mais do que aquilo que é dito, apontando para a seleção, sequenciamento, ritmo e critérios e controle da comunicação. Tem a ver com quem e como ele controla. (BERNSTEIN, 1998). Pode-se pensar que a classificação está relacionada aos princípios sobre os quais as hierarquias escolares estão configuradas, suas origens, suas causas e o enquadramento de como essas hierarquias assumem uma forma particular de comunicação e definem práticas como o Bullying. O enquadramento mantém a mesma relação com os princípios de comunicação que a classificação com os princípios da relação entre categorias. As relações entre categorias podem ser governadas por classificações fortes ou fracas, e os princípios de comunicação podem ser baseados em princípios de enquadramento fortes ou fracos (BERNSTEIN, 1998).

Uma forte classificação entre professores e estudantes, por exemplo, no exercício da autoridade na sala de aula a partir de palestras em torno ao respeito e a vida saudável, pode representar uma classificação fraca entre os estudantes, ou seja, não permitir configurações hierárquicas, uma vez que não haveria razão legítima para alguns exercerem poder sobre os outros. O discurso dos professores poderia regular as produções discursivas dos estudantes em um ambiente de aprendizagem adequado (SANTANA, BARBOSA, 2012). Da mesma forma, um enquadramento fraco, ou seja, a ausência de regras de convivência, e sua pouca internalização por parte dos estudantes, pode favorecer práticas de Bullying ou outras formas de violência. Em qualquer caso, as formas de classificação e enquadramento podem ser analisadas com base nos textos dos professores. O princípio da classificação fornece os

limites de qualquer discurso (não apenas o discurso acadêmico), enquanto o enquadramento nos dá a forma de realização desse discurso; isto é, o enquadramento regula as regras de realização para a produção do discurso. A classificação refere-se ao que, e o enquadramento trata de como os significados devem ser unidos, as formas pelas quais eles se tornam públicos e a natureza das relações sociais que os acompanham. (BERNSTEIN, 1998).

O potencial do modelo para o nosso estudo reside no fato de que, com base nas relações de poder e controle e sua tradução em classificação e enquadramento, é possível analisar as inter-relações entre as propriedades organizacionais da escola (como as hierarquias) e as propriedades do conhecimento, para passar do nível de análise macro do fenômeno Bullying para o nível micro da escola e da sala de aula, para relacionar os padrões internos da escola como hierarquias, autoridade, autonomia, com os antecedentes sociais externos de tais padrões e considerar os problemas de estabilidade e mudança do fenômeno (BERNSTEIN, 1998).

Bernstein (1998) mostra como, através de mudanças na força dos princípios de classificação, as regras que permitem ao indivíduo reconhecer o contexto são modificadas. Agora, um determinado estudante pode ter a regra do reconhecimento, mas não pode participar em certos contextos. Dizemos, então, que falta a regra de realização porque esses sujeitos são incapazes de produzir um texto considerado legítimo dentro de um determinado contexto. Assumimos que a prática de Bullying está associado com a falta de regras de reconhecimento sobre a moral, princípios, o que impede os atacantes possam criar juízos de valor, colocar-se no lugar do outro, tomando posições em torno do respeito, solidariedade, amizade e, por outro lado, as regras de realização, que impedem o reconhecimento da necessidade da convivência. Consideramos o Bullying uma prática ilegítima. A classificação, que estabelece os princípios de poder, estabelecendo regras de reconhecimento também exigem regras de conduta nos estudantes para criar textos e práticas legítimas e, portanto, estão intimamente relacionados com as formas de práticas pedagógicas dos professores. Ambas as regras de reconhecimento como as regras de realização são fundamentais para a prática na sala de aula e para a possibilidade de construção de textos legítimos, e a transmissão e aquisição destas regras tem consequências na forma como o conhecimento é distribuído. Um determinado sujeito pode ter a regra do reconhecimento, mas não pode participar como orador em certos contextos. Digamos, então, que quem não tem a regra de realização para esses assuntos são incapazes de produzir um texto considerado legítimo dentro de determinado contexto (BERNSTEIN, 1998).

Os princípios de classificação e enquadramento são expressos por meio dessas regras de reconhecimento e realização, mas dentro de cada contexto e, além disso, são importantes na produção de textos para unir significados e socializá-los. Para ele e para nós, a comunicação desempenha um papel fundamental na transmissão e transformação do conhecimento. Esta comunicação é dada não apenas oralmente ou por escrito, mas por meio de linguagem corporal, imagens, espaços e tempos. Para Bernstein, as regras que governam essa comunicação dependem necessariamente do contexto, portanto, podem determinar e transformar a comunicação local. Dessa maneira, Bernstein contradiz a ideia de que a linguagem é um dispositivo neutro. Nesse sentido, sustenta que as regras do dispositivo linguístico são permeadas por uma ideologia, de modo que se refletem nos significados potenciais, que produzem classificações fundamentais (gênero, raça, situação econômica) que são fundamentais para certos grupos privilegiados, e pode ser a razão pela qual essas regras permanecem estáveis ao longo do tempo. O Bullying reflete uma forma de poder que reproduz as formas de dominação das classes sociais, entre fortes e fracos, ricos e pobres, famosos e desconhecidos.

Além das regras linguísticas que determinam a comunicação, Bernstein (1998) introduz o conceito de dispositivo pedagógico, como o conjunto de regras internas que regulam a comunicação pedagógica. Essa comunicação pedagógica é seletiva sobre o potencial dos significados. Ou seja, para o autor, nem todo conhecimento pode ser pedagógico.

Os dispositivos pedagógicos e linguísticos têm semelhanças: mantêm a mesma estrutura, agem sob a influência de potenciais significativos e suas regras intrínsecas são relativamente estáveis, pois, embora dependam do contexto, não são permeados por uma ideologia. A diferença fundamental entre eles, segundo Bernstein (1998), é que o dispositivo pedagógico pode resultar em uma forma de comunicação que agia contra as regras do dispositivo, por meio das formas de transmissão do conhecimento, os conteúdos e suas formas de avaliação, elementos que são fundamentais para compreender os mecanismos de reprodução cultural na escola. Isso significa que, se as relações de violência na escola são analisadas, as hierarquias que as produzem, baseadas nas regras do dispositivo pedagógico, têm a capacidade de gerar outras formas de comunicação entre professores e estudantes e entre estudantes, para que essas estruturas sociais sejam modificadas.

As regras do dispositivo pedagógico são três: regras distributivas, com a tarefa de regular as relações de poder entre grupos sociais, através da especialização das formas de conhecimento, prática e consciência dentro de cada grupo, algumas regras de



recontextualização que, a partir dessas formas e práticas de conhecimento, regulam a formação do discurso pedagógico e as regras fundamentais de avaliação na prática pedagógica. Nesse sentido, é importante analisar como se distribui o conhecimento relacionado ao exercício de direitos, valores e princípios que determinam a convivência escolar, como esses discursos são internalizados pelos diferentes atores escolares e como eles retornam à comunidade escolar, conforme se materializam através de projetos.

Alguns autores, como Bustamante (2012), defendem a ideia de que um fenômeno como o Bullying pode ser reduzido a eventos isolados causados por fatores externos à escola, um tipo de doença que deve ser erradicada para recuperar sua essência original, que deve ser a recontextualização do conhecimento no que ele chama de contrato cognitivo. Embora o papel fundamental da escola pode ser considerado por muitos apenas como a recontextualização do conhecimento adquirido ao longo da história e a reprodução cultural, as formas como a escola reproduz as estruturas sociais também são importantes na transmissão e aquisição de conhecimento. Bernstein (1998) distingue dois tipos de conhecimento, afirmando que são inerentes à linguagem, e os chama de conhecimento pensável e conhecimento impensável, e cujo conteúdo pode variar ao longo do tempo e dependendo do contexto. Algo que é impensável, pode se tornar pensável. O controle desse conhecimento impensável, segundo o autor, é responsável pelo sistema de ensino superior, pois o pensável é responsável pelas escolas primárias e secundárias. No entanto, acreditamos que a escola pode construir práticas diferentes, e gerar novas formas de organização escolar impensáveis. Essa distinção entre classe pensável e impensável poderia estar associada ao conhecimento acessível e ao desenvolvimento de conhecimento ou pesquisa em sala de aula. A forma assumida pelos significados desse tipo de conhecimento está diretamente relacionada a uma base material concreta que, para o autor, é a divisão social do trabalho e o conjunto das relações sociais dentro dessa divisão.

As regras que distribuem conhecimento pensável ou impensável são baseadas em relações de poder que criam rupturas e as classificam em grupos sociais, criando um campo especializado de produção discursiva com regras de acesso e controles especializados. Embora o Estado seja o principal responsável pelo controle desse campo, a escola pode incorporar formas inimagináveis de gerar novas formas de organização e estabelecer novas relações entre estudantes e professores. O conhecimento impensável pode habilitar projetos escolares para desviar a atenção dos estudantes para outras possibilidades de conhecer, que lhes permita aproveitar o tempo livre, e facilitar, por exemplo, a relação entre estudantes de diferentes classes, níveis, idades, de um interesse particular. A produção do discurso depende

da permanência em um determinado campo, com regras de poder e controle. As regras de recontextualização constituem o discurso pedagógico, como por exemplo o discurso sobre moralidade, valores, princípios e direitos humanos, marcando os limites do discurso legítimo, dentro de um contexto. Essas regras criam formas especializadas de comunicação sobre tópicos pedagógicos dentro de seus próprios contextos e conteúdos.

O conhecimento na escola é desenvolvido a partir de um discurso pedagógico que é composto, segundo Bernstein, por dois discursos: um discurso técnico e outro de ordem social. Um discurso regulador que regula a moralidade, formas e modos de agir e um discurso instrucional que cria habilidades especializadas. Para o autor, o discurso instrucional acaba sendo absorvido pelo discurso regulador, que o controla. Em relação com o Bullying, consideramos que o discurso pedagógico consiste em um discurso técnico, contendo definições, princípios éticos, valores, direitos e discurso de regulação representada pelas regras da casa, manuais, regulamentos. No entanto, na maioria dos casos, o discurso pedagógico em torno Bullying incide apenas sobre as medidas tomadas para enfrentar o fenômeno que geralmente correspondem a ações disciplinares e até mesmo punitivas e repressivas corretivas, ou ameaçar ou intimidar discursos. O discurso pedagógico, mais do que um discurso, é um princípio sobre o qual outros discursos são apropriados e como eles circulam e se organizam. Este é um princípio de recontextualização, trabalhando com base em outros discursos. Este princípio cria recontextualizadores de campos especializados, agentes de recontextualização, criando assim o dispositivo pedagógico específico. Pode-se dizer que é assim que se forma a identidade e autonomia da escola. O princípio de recontextualização decide o que é aprendido e como é aprendido, elementos que fazem parte do discurso regulador.

O papel que o discurso pedagógico tem ao longo do tempo, é a definição de momentos, fases, baseados em períodos de idade, gerando uma divisão temporal da escola que, segundo Bernstein, é uma divisão arbitrária que está relacionada a um critério de sucesso e fracasso. Em um segundo nível, o texto se torna conteúdo, o contexto espacial, o tempo em idade. Em um nível mais avançado, esses conceitos estão relacionados às formas de comunicação para a construção da consciência, por meio da aquisição, transmissão e avaliação.

Portanto, é o texto produzido por estudantes e professores, o elemento que permite analisar como se desdobram as manifestações do Bullying, e como as hierarquias escolares se configuram, a partir dos princípios de comunicação descritos, a partir das regras aplicadas. Eles vêm dos princípios de classificação e enquadramento que traduzem seus próprios

princípios de poder e controle, de modo que a escola, suas práticas e discursos sobre o Bullying podem ser descritos.

Bernstein (1998) nos fornece elementos que ele considera necessários para validar sua teoria no campo da pesquisa. Ele expõe uma série de critérios que necessariamente orientam nossa pesquisa e que podem ser resumidos da seguinte forma:

1. Um critério de consistência conceitual que implica a capacidade dos conceitos de construir uma identidade da teoria em todos os níveis e em todos os campos de aplicação. Ou seja, a teoria tem a capacidade de conceituar um fenômeno específico da escola, como Bullying e as hierarquias escolares.
2. Um segundo critério de consistência teórica e prática, que se refere à possibilidade da teoria de descrever explicitamente qualquer relação que seja objeto de estudo. Assim, é possível descrever as relações hierárquicas relacionadas à ocorrência do Bullying na escola.
3. Um critério de consistência metodológica pelo qual se estabelece que a teoria não só tem a capacidade de descrever, mas também, pode guiar por meio de princípios, para fazer tal descrição. Além disso, a teoria permite a construção de modelos de relações sociais, sem distorcer a forma original do objeto de estudo e seu contexto. Lembramos que, dentre os nossos objetivos específicos, buscamos caracterizar os textos dos professores sobre a existência de hierarquias escolares e a ocorrência de Bullying na escola, identificar hierarquias escolares presentes no texto do discurso dos professores e analisar como essas hierarquias contribuem para a ocorrência de Bullying na escola.
4. Um critério como base social que apoia a teoria não pode esquecer a sua origem, que é basicamente explicar o problema original da distribuição desigual e / ou princípios diferenciados de poder e controle, traduzidos em princípios de comunicação, de classificação e de enquadramento, e além disso, têm a possibilidade de contribuir para a formação de consciência dentro de um grupo social. O Bullying e as hierarquias escolares revelam uma prática de poder que tem sua origem nas práticas de dominação de alguns grupos em detrimento de outros.
5. Um critério regulador que permita entender como os princípios de poder e controle, são traduzidos em formas de comunicação que moldam a consciência de um grupo social. São necessárias regras para delinear esses princípios, compreender os modos de transmissão e aquisição do discurso pedagógico e identificar as manifestações dos grupos sociais sobre a forma dos textos.

Todos esses critérios não apenas validam a teoria, mas também traçam o caminho seguido por Bernstein. Esses critérios estão condensados no conceito de Código, que pode ser considerado o cerne da teoria, e, para entender como o código opera dentro de um grupo social, é necessário entender o papel do dispositivo pedagógico que regula a comunicação pedagógica e os potenciais significados pedagógicos, restringindo ou reforçando suas realizações, o que é uma condição para a produção, reprodução e transformação da cultura. Três tipos de regras constituem o dispositivo, que fornece a gramática do discurso pedagógico: regras de distribuição, regras de recontextualização e regras de avaliação.

Regras distributivas regulam as relações entre poder, grupos sociais e formas de consciência e prática. As regras de recontextualização regulam a formação de discursos pedagógicos específicos. Por fim, existem regras que avaliam o propósito da prática pedagógica. Essas regras mantêm um relacionamento hierárquico entre elas e também existem relações de poder entre elas (BERNSTEIN, 1998).

Os conceitos de código e dispositivo pedagógico seriam os elementos mais importantes da teoria.

#### **1.4. Bullying na escola**

A violência escolar é um fenômeno que se manifesta de diferentes formas. Na escola, a violência é reproduzida em formas particulares: preconceito, violência sexual, exclusão, intimidação, vandalismo, entre outros. Essas formas de violência podem ocorrer entre estudantes, professores, pais e, sem dúvida, representam uma ameaça ao desenvolvimento da escola, como um espaço não só para a formação acadêmica, mas como um centro fundamental para a transformação da cultura. Atualmente, com o desenvolvimento de novas concepções e novos paradigmas pedagógicos, e a defesa dos direitos da criança, a escola assumiu o papel de erradicar qualquer forma de violência. A Organização Mundial de Saúde (OMS), em seu Relatório Mundial sobre Violência e Saúde em 2002, declarou a violência como um dos principais problemas de Saúde Pública no mundo, um problema que se tornou visível nos últimos anos, especialmente com o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa e informação, e que, dadas as suas repercussões na vida das pessoas, devem ser abordados na escola, a partir de diferentes perspectivas.

Uma das formas mais complexas de violência presentes na escola é o Bullying, objeto de nosso estudo que, apoiado em Crochík (2015), definimos como o conjunto de práticas de intimidação ou provocação, física ou psicológica, de um indivíduo com certas características

de superioridade (força ou inteligência), atuando isoladamente ou com a ajuda de apoiadores, e na presença de observadores, constante e sistematicamente, por um determinado período de tempo, contra pessoas que não reagem às hostilidades. O termo foi utilizado a partir dos trabalhos realizados durante a década de 70 pelo pesquisador sueco Dan Olweus. Aparece pela primeira vez em 1993<sup>3</sup> e está relacionado com "*Mobbing*", um termo usado para descrever o fenômeno em que um grupo de aves ataca um indivíduo de outra espécie, que já havia sido usado pelo médico sueco Peter-Paul Heinemman em 1972 para descrever comportamento agressivo entre estudantes. O Bullying vem da palavra inglesa "*bull*", que significa touro. Nesse sentido, o Bullying pode ser entendido como a atitude de agir como um touro no sentido de passar sobre outro ou outros sem contemplações.

Embora a maioria das investigações sejam realizadas na perspectiva de diferenciar agressores e vítimas, esse fenômeno tem consequências tanto para os agressores, vítimas e, em geral, para as pessoas no ambiente escolar, que poderiam ser resumidas como: problemas psicossociais que comprometem a aprendizagem, problemas psicossomáticos que causam evasão e até abandono escolar, bem como consequências a longo prazo que comprometem as relações sociais dos indivíduos dentro da escola (PEREIRA, et al., 2016). Por exemplo, em um estudo sobre a relação entre o tipo de envolvimento em Bullying e sintomas depressivos em estudantes, mostra-se que os autores e as vítimas de Bullying são cinco vezes mais propensos a apresentar sintomas depressivos do que outros estudantes (FORLIM, et al. 2014). Em outras palavras, os autores também podem ser considerados vítimas de violência escolar.

No entanto, o Bullying não tem apenas consequências para as vítimas. Como outras formas de violência, pode prejudicar todas as pessoas que convivem com ela, além de causar medo à vítima, perda de confiança, baixa autoestima e, conseqüentemente, baixo rendimento acadêmico. No caso do agressor, diminui sua capacidade de compreensão moral e empatia, e pode continuar em idades posteriores com diferentes tipos de violência. Daemon (2015) analisa, por exemplo, os casos de vítimas de Bullying que se tornam perpetradoras de crimes. Em pessoas que participam, como observadores e apoiadores, o fenômeno contribui para o aumento da falta de solidariedade e apatia em relação aos problemas (DIAZ-AGUADO, 2005). É importante que os professores deixem claro que nem todas as agressões apresentadas na escola podem ser consideradas Bullying. Pode ser diferenciado de outros comportamentos, principalmente por fazer parte de um processo com quatro características (DIAZ-AGUADO, 2005):

---

<sup>2</sup> No entanto, Olweus já havia usado o termo "bullying" em seu estudo *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys* (1978), para se referir a crianças agressivas.

- Acontece em uma relação de desequilíbrio de poder entre um agressor, geralmente apoiado por um grupo, e uma vítima desamparada.
- É mantido e agravado graças à ignorância ou passividade das pessoas que cercam os agressores e as vítimas.
- Não se limita a eventos isolados; é repetitivo e prolongado, tornando-se cada vez mais sério.
- Geralmente, envolve diferentes tipos de comportamento violento, desde agressão social e verbal até agressão física.

Esse desequilíbrio de poder pode ter origem nas fraturas sociais produzidas na escola, traduzidas em hierarquias, algumas legitimadas no contexto educacional euro-centrista (idades, desempenho acadêmico, disciplinas) e outras legitimadas no espaço social (raça, beleza, condição física). A compreensão da diversidade e a rejeição do etnocentrismo ocidental ou euro-centrismo que permeia ambas as ciências sociais, mesmo naturais, deve ser um elemento central (MORIN, 2000).

Novas formas de comunicação entre os estudantes que favorecem o reconhecimento da igualdade na diversidade podem contribuir para que situações de violência não sejam repetitivas.

Além dessas características, é necessário ressaltar que o Bullying envolve ações agressivas intencionais, repetitivas e realizadas entre pares (TOGNETTA, 2015). Isso quer dizer que, na escola, o Bullying é basicamente apresentado entre os estudantes. No entanto, os atores do Bullying não estão limitados a apenas um agressor e uma vítima. Às vezes, a vítima também se torna agressora (CROCHÍK, 2015). Há também adeptos e observadores e é desenvolvido em espaços, preferencialmente com um grande público. Nesse sentido, o local que mais favorece a ocorrência do Bullying é a sala de aula, e na presença de professores e estudantes (PAREDES, et al., 2008). A presença de observadores e o desempenho dessas práticas em público são características do Bullying. Paredes, et al. (2008) constataram que a agressão verbal entre estudantes de escolas de Cali (Colômbia), apresenta maior frequência quando apresentada na presença de outros colegas, professores e professoras em sala de aula. Por outro lado, Hidalgo (2015), em estudo realizado com estudantes do México, constatou que nas vítimas há uma maior percepção de insegurança no ambiente e na escola, no que diz

respeito aos agressores e observadores. Enquanto isso, os observadores percebem mais insegurança na escola em comparação com os agressores.

É importante investigar o papel que a escola e, particularmente, o professor desempenha para agir e prevenir a ocorrência de Bullying em sua sala de aula, e também entender como o fenômeno está sendo entendido, a capacidade de identificá-lo a partir de seus conhecimentos e experiências, e a maneira como sua prática pedagógica estrutura as relações dentro dela, possibilitando novas formas de educação que favoreçam a convivência, o respeito à diferença, por meio da autoridade, da formação moral e ética. Para sua erradicação, Diaz-Aguado (2005) considera como aspectos básicos a necessidade de intervir no primeiro sinal para evitar a continuação ou agravamento.

Além disso, a amizade e a integração são fundamentais como forma de prevenção, bem como a intervenção de toda a comunidade educativa, não apenas dos agressores e das vítimas, mas também dos espectadores, que sabem que a violência existe, mas não fazem nada para evitá-la. O fortalecimento do significado das relações de amizade permite, ao mesmo tempo, fortalecer o senso crítico durante situações que envolvam agressões (TRINDADE, MENEZES, 2013).

Uma particularidade para se ter em mente sobre o Bullying é a tendência dos agressores de justificar suas ações, culpando a vítima. O agressor do Bullying considera sua vítima como alguém frágil, e muitas vezes os sujeitos ao redor, como em alguns casos professores ou colegas de classe, também atribuem essa fragilidade à vítima (DIAZ - AGUADO, 2005). Ao contrário dos preconceituosos, que justificam suas ações baseadas em vieses ideológicos, e cujas vítimas estão associadas a minorias sociais e movimentos coletivos (CROCHÍK, 2014), o Bullying deve corresponder a indivíduos menos diferenciados, e pode ser derivado do preconceito contra as vítimas e justificativas menos configuradas, como, por exemplo, a aparência física, a cor do cabelo ou o fato de usar óculos.

O Bullying difere de outras formas de violência, essencialmente por não ter uma base ideológica ou ter uma justificativa estruturada para os agressores, ao contrário do preconceito. As motivações mais comuns que levam à prática do Bullying são: chamar a atenção, divertir-se, sentir-se superior ou sentir-se melhor (CROCHÍK, 2015), o que pode ser entendido como várias manifestações das relações sociais entre os estudantes. Isso implica que os fatores associados à ocorrência desse fenômeno são mais complexos e se relacionam mais com os aspectos sociais em que opera, do que com os aspectos individuais dos atores. Nesse sentido, com base em fatos relatados por estudantes brasileiros na Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (2012), tem sido demonstrado que uma alta frequência de vitimização se deve a causas

associadas à aparência física e facial, embora na maioria dos casos, as causas não são especificadas (OLIVEIRA, et al., 2015). Portanto, a hierarquização nas relações sociais dos estudantes relacionadas com aspectos corporais e outros, são determinantes na ocorrência de Bullying. Se os professores estão cientes da presença deste tipo de hierarquia e outros possíveis, eles podem realizar ações em sala de aula que, através de sua autoridade natural, promovem o respeito pela diferença e contribuem para a erradicação do Bullying na escola. Não podemos esquecer que o Bullying representa principalmente uma manifestação de relações onde há violência entre pares que têm o mesmo "poder instituído" para agir e, portanto, têm diferenças de autoridade (TOGNETTA, 2015).

Compartilhamos a importância da intervenção imediata como fonte para sua erradicação, mas também consideramos fundamental a reflexão como base para a prevenção. O fenômeno deve ser analisado além da mera classificação e quantificação dos fatos apresentados nas escolas, e ser entendido pela análise social das formas de organização, a constituição de hierarquias sociais, as forças objetivas da sociedade (ANTUNES, 2008) e as maneiras pelas quais eles são reproduzidos na escola.

Várias estratégias para combater o Bullying foram propostas, desde intervenção direta, trabalho com famílias, implementação de ambientes cooperativos, entre outras (TOGNETTA, 2015). Todos eles podem ser considerados práticas pedagógicas específicas no contexto educacional. Embora as várias maneiras de combater o Bullying na escola possam ter boas intenções, deve-se lembrar que a educação é uma instituição pública fundamental para a produção e reprodução de injustiças distributivas, de modo que muitas práticas que buscam lutar contra o Bullying, ao mesmo tempo, podem legitimar as desigualdades presentes na escola e, assim, fortalecer a violência simbólica e a distribuição desigual de poder na sociedade. Por esse motivo, é pertinente analisar as formas de combate com base no que Bernstein (1998) define como modelos pedagógicos de competência e de desempenho.

Os modelos de competência caracterizam-se por uma classificação fraca no que diz respeito a discursos, espaços e tempos, para que suas práticas se manifestem em projetos, temas, ambientes abertos de aprendizagem, enquanto práticas pedagógicas dentro de um modelo do desempenho é caracterizado por uma classificação forte, com procedimentos e agentes explicitamente definidos e regras explícitas. Um projeto transversal, que envolve vários atores e famílias da escola, através de várias estratégias dentro e fora da sala de aula, será enquadrado dentro de um modelo de competência, enquanto as sanções, à luz de uma regulamentação, estarão dentro de um modelo de desempenho.



Com relação ao espaço, nos modelos de competência existem poucos espaços definidos, enquanto nos modelos de desempenho os espaços são explicitamente regulados e estabelecidos, assim como as funções em cada espaço. Uma distribuição das responsabilidades em relação à formação dos estudantes (por exemplo, a formação moral corresponde à família e a formação disciplinar à escola) representa uma prática dentro de um modelo de desempenho. Da mesma forma, uma distribuição estrita das responsabilidades da escola em relação à coexistência também serve ao mesmo modelo. Pelo contrário, uma proposta de trabalho colaborativo, na qual os estudantes participam da construção de acordos de convivência e isso não depende exclusivamente de uma figura de autoridade, pode ser uma estratégia enquadrada dentro de um modelo de competência.

O tempo também é fundamental na distinção dos dois modelos de prática pedagógica. Nos modelos de competência, o tempo não é explícita ou estritamente dividido, ao contrário dos modelos de desempenho que buscarão defender o respeito pelos tempos por um rigoroso treinamento disciplinar. As estratégias de combate dependerão, portanto, necessariamente da organização temporária de espaços e atividades na escola.

Na mesma linha de diferenciação dos modos de ação pedagógica contra a ocorrência de Bullying, Magendzo, et al. (2013), propõem a existência de dois paradigmas que permitem configurar os modos de combater a violência na escola. Por um lado, um modelo de controle e sanção, baseado em uma concepção de segurança nacional, e um paradigma de convivência escolar democrática, baseado em uma concepção de segurança humana em uma visão crítica da educação.

### **1.5. O que dizem pesquisas sobre o Bullying**

Nesta seção, apresentamos os resultados de um levantamento de artigos realizada com a finalidade de conhecer o estado atual da pesquisa sobre o fenômeno Bullying na escola. O levantamento foi realizado por meio do portal de jornais CAPES, com base nos critérios de pesquisa de Bullying e educação, totalizando 1024 artigos. Apenas artigos publicados entre 2008 e 2018, revisados por pares e publicados em periódicos classificados como A1, A2, B1 e B2 foram selecionados. Com base nesses critérios, 76 artigos foram analisados no final.

Para o nosso estudo, é importante conhecer as percepções evidenciadas nas investigações sobre como o fenômeno do Bullying é entendido, se na literatura existe uma relação entre violência física e violência simbólica e se os professores associam a existência de hierarquias escolares a ocorrência de Bullying na sala de aula.

A seguir, apresentamos uma síntese sobre os aspectos gerais da pesquisa e, posteriormente, analisamos os resultados de alguns deles, que se concentram nas manifestações sobre o Bullying e as hierarquias escolares, destacando convergências e divergências com relação à nossa investigação, esperando contribuir para a reflexão sobre o fenômeno Bullying e abrir discussões que possibilitem novas pesquisas.

Com relação aos objetivos da pesquisa, verifica-se que 16 artigos (21%) se referem ao estabelecimento de relações entre fatores externos associados e a ocorrência de Bullying: família, ambiente social, uso de substâncias psicoativas, oito artigos (10,5%) referem-se a fatores associados às características dos atores de Bullying que podem estar associados às suas causas: imagem corporal, obesidade, homofobia. Apenas quatro estudos (5,2%) buscam estabelecer relações entre a ocorrência de Bullying e aspectos relacionados ao funcionamento da escola, como clima escolar, percepção de segurança dentro da escola ou sua estrutura social.

Esse aspecto é fundamental para o nosso estudo, pois o local em que o professor está localizado em relação ao fenômeno dependerá da maneira como ele é entendido e como ele é enfrentado. Quando a origem do fenômeno Bullying está localizada exclusivamente no espaço fora da escola, a educação está sendo entendida como portadora de relações de poder externas à educação. Portanto, o discurso pedagógico sobre o assédio moral se torna algo diferente de si mesmo (BERNSTEIN, 1998). Utilizando as palavras de Bernstein, é necessária uma forte classificação entre o contexto escolar e social, para que as características do fenômeno Bullying possam ser bem diferenciadas, como forma de violência especializada.

Nesse sentido, encontramos um forte distanciamento entre nossa pesquisa e a maioria das pesquisas estudadas, que concebem o Bullying como um fenômeno gerado fora da escola, cujas causas estão relacionadas aos aspectos pessoais ou ao contexto social, que dificilmente podem estar sujeitos de intervenção pelos professores. De nossa parte, pensamos que o Bullying é um fenômeno que pode estar associado à estrutura social da escola e às diferentes relações de poder e controle que ocorrem dentro dela. Nesse sentido, acreditamos que nossa perspectiva de análise pode contribuir para favorecer formas mais efetivas de prevenção e intervenção dentro da escola, dentro de seus limites e possibilidades.

Com relação às propostas de intervenção, prevenção ou formas de combater o fenômeno Bullying na escola, foram encontrados 8 artigos. Por outro lado, existem 6 artigos para descrever situações de ocorrência de Bullying. Mais 5 artigos, referem-se a depoimentos, narrativas ou histórias de pessoas envolvidas no Bullying. Outros 4 documentos referem-se às possíveis consequências do Bullying, como depressão, comportamento criminoso, distúrbios

de comportamento ou mesmo aumento na demanda por educação de adultos. Além disso, existem apenas dois artigos sobre o estudo da relação entre Bullying e programas de treinamento de professores e um artigo referente à legislação atual. Por fim, destacam-se dois artigos que analisam as hierarquias escolares e sua relação com a ocorrência do Bullying. Consideramos fundamental continuar com o estudo dessas hierarquias, e queremos fornecer novos elementos para a análise dessas estruturas sociais na escola. Nosso estudo não foca apenas nas manifestações de Bullying identificadas nos textos produzidos por estudantes e professores, mas também explora manifestações sobre hierarquias escolares, e sobre possíveis formas de combater o fenômeno na escola, indaga o papel que as práticas e discursos pedagógicos atuam na configuração dessas hierarquias escolares e na ocorrência do Bullying.

Em relação aos participantes da pesquisa, destacamos que 34 deles, são desenvolvidos com adolescentes entre 10 e 20 anos, estudantes do ensino fundamental e médio, o que pode ser devido a uma alta prevalência de Bullying nesses anos escolares. Três estudos referem-se a estudantes de educação inicial entre 0 e 10 anos e quatro são desenvolvidos com estudantes de ensino superior.

A seguir, resumimos alguns elementos das temáticas das pesquisas revisadas, que consideramos importantes para nosso objeto de estudo:

**Tabela 1** - Temáticas das pesquisas sobre Bullying

<b>FATORES</b>	<b>Externos</b>	<b>Sociais</b>	<b>Homofobia</b>
			Ambiente Familiar
			Uso de substâncias psicoativas
	<b>Internos</b>	Individuais	Imagem Corporal
			Obesidade
		Gerais	Clima Escolar
	Específicos	Segurança na escola	
		Hierarquias escolares	
<b>FORMAS DE AÇÃO</b>	<b>Intervenção</b>	<b>Sobre o indivíduo</b>	
		Sobre a família	
	Prevenção	Dentro da escola	
		Fora da	
<b>CARACTERÍSTICAS DOS INVOLUCRADOS</b>	<b>Nível de formação</b>	<b>Educação Inicial</b>	
		Educação Básica	
		Educação média	
		Educação Universitária	
	Idade	0 a 10 anos	
	10 a 20 anos		
		Adultos	

Em seguida, queremos destacar alguns trabalhos que vão na linha de relacionar Bullying e fatores internos da escola; associar o Bullying e hierarquias escolares; inquirir sobre as manifestações de professores e estudantes; estabelecer correlações entre diferentes categorias com base nas informações obtidas.

As histórias de atores escolares, tanto de estudantes quanto de professores, são importantes para entender o fenômeno a partir de diferentes pontos de vista. O trabalho de Villaça e Palácios (2010), tem como objetivo analisar como a questão do trote aparece nas histórias de professores e estudantes sobre violência entre estudantes, durante o curso de graduação em medicina. Nosso trabalho converge no sentido de querer analisar as manifestações de professores e estudantes, embora no nosso caso, seja desenvolvido com estudantes da nona série de ensino, se desenvolva em escolas públicas. Os pesquisadores utilizaram entrevistas com questões abertas, cujas respostas foram analisadas por meio de análise temática. Os resultados evidenciaram a ocorrência de diferentes tipos de abuso durante o trote universitário.

O conhecimento expresso pelos professores sobre a ocorrência de Bullying e as possíveis formas de combatê-lo são importantes para caracterizar o fenômeno. O estudo de Alves (2016) utilizou um questionário com perguntas abertas e fechadas que pedia aos professores do 8º e 9º anos da escola básica de um município localizado na região oeste de Santa Catarina, informações sobre o entendimento sobre Bullying, casos e ocorrências na escola e atitudes e estratégias para resolver o problema. Alguns conhecimentos sobre Bullying foram identificados pelos professores pesquisados, embora o autor considere necessário repensar as matrizes curriculares dos cursos de formação dos futuros professores. Compartilhamos com este estudo, a intenção do autor de conhecer não só as descrições das ocorrências, mas também as estratégias para combater ao Bullying. Contudo, também consideramos importante relacionar as informações advindas dos textos dos professores, com as informações provenientes dos textos dos estudantes e encontrar pontos de diálogo que enriquecem a reflexão. É possível que ainda existam lacunas sobre o que os professores entendem sobre o Bullying, suas características e a capacidade que têm de identificar seus atores a partir das hierarquias formadas na escola. Também é importante indagar sobre a consciência que os professores têm sobre suas práticas e sobre como as escolas permitem seu desenvolvimento com base em suas políticas de inclusão escolar.

A pesquisa feita por Carvalho, Ferreira e Melo (2017), busca avaliar a ocorrência de Bullying em uma escola pública brasileira, e comparar problemas comportamentais das histórias das vítimas e as informações dos professores. Essa pesquisa segue a linha de ouvir os

atores envolvidos no fenômeno, professores e estudantes, vítimas e agressores. Foram avaliados 154 adolescentes, por meio de uma escala de violência escolar utilizada para identificar estudantes vítimas da escola de Bullying. Os instrumentos *Youth Self Report* y *Teacher Report* foram usados para avaliar problemas comportamentais. O fato de os resultados indicarem mais problemas de internalização (dentro do sujeito) e menos problemas externos, em comparação com o relatado pelos professores, se destaca. Este fato indica divergências entre as formas de perceber e compreender o fenômeno e justifica a necessidade de se continuar com trabalhos que permitam estabelecer um melhor diálogo entre professores e estudantes, em torno do fenômeno. Por outro lado, achamos que a análise de histórias apenas das vítimas, pode levar a resultados parciais e análises incompletas.

Dado que o nosso trabalho se centra na produção de textos dos professores sobre hierarquias escolares e sua relação com o Bullying, destacamos um dos poucos itens achados, que aborda a relação entre essas hierarquias escolares e a ocorrência de violência escolar, particularmente de Bullying, que foi desenvolvido por Crochík (2016) com 274 estudantes do nono ano do ensino fundamental, em escolas de São Paulo. Crochík descobriu que os estudantes mais destacados e populares, os melhores em educação física e piores nas disciplinas de sala de aula foram mais associados com a autoria de agressão na escola, e os estudantes mais impopulares e piores em educação física, como vítimas dessa agressão. Como o autor indica, é importante que os educadores reflitam e ajam para combater a violência escolar decorrente dessas hierarquias. Em nosso estudo, portanto, analisamos a partir dos textos de professores e estudantes, a compreensão em torno destas hierarquias e seu papel na ocorrência de Bullying e analisamos outros fatores associados com a existência dessas hierarquias.

Quanto à relação entre as hierarquias do corpo e a ocorrência de assédio moral, Levandoski e Cardozo (2013) apresentaram um estudo cujo objetivo foi verificar o nível de satisfação da autoimagem e percepção corporal, e a posição de status social de 337 estudantes da sexta série do ensino fundamental, agressores e vítimas do Bullying, na cidade de Florianópolis. A percepção corporal, posição e status social são definitivos na forma como as hierarquias não-oficiais são configuradas na escola. Enquanto os resultados indicam que a percepção da imagem e do corpo e status social, influência e diferem na ação de agressores e vítimas no processo de Bullying, também é importante estabelecer se nas manifestações de professores e estudantes são percebidos também aspectos em torno da formação e consolidação dessas hierarquias. Por outro lado, consideramos importante estabelecer, se

essas categorias relacionadas à autoimagem, percepção corporal e posição de status social, são os únicos fatores determinantes para a formação de hierarquias na escola.

Com base na análise dos diversos estudos sobre o Bullying, agrupamos as características do fenômeno na seguinte tabela:

**Tabela 2** - Principais características do Bullying

<b>Local de ocorrência</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dentro da escola               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escola pública</li> <li>- Escola Privada</li> </ul> </li> <li>➤ Fora da escola               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entorno da escola</li> <li>- Espaço da família</li> </ul> </li> </ul>
<b>Em relação aos atores do fenômeno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estudantes               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vitimas</li> <li>- Agressores</li> </ul> </li> <li>➤ Professores               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observadores</li> <li>- Conciliadores</li> </ul> </li> <li>➤ Família               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Geradores</li> <li>- Neutrais</li> </ul> </li> </ul>
<b>Bullying e outras formas de violência</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Violência visível               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Física</li> <li>- Verbal</li> <li>- Gestual</li> <li>- Sexual</li> </ul> </li> <li>➤ Violência invisível               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Psicológica</li> <li>- Simbólica</li> </ul> </li> </ul>
<b>Fatores associados à ocorrência</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Internos a escola               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização escolar</li> <li>- Desempenho acadêmico</li> <li>- Popularidade</li> </ul> </li> <li>➤ Externos a Escola               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Familiares</li> <li>- Contexto social</li> </ul> </li> <li>➤ Pessoais               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Idade</li> <li>- Gênero</li> <li>- Raça</li> <li>- Origem</li> <li>- Condição física</li> </ul> </li> </ul>
<b>Formas de combate</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pedagógicas               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prevenção</li> <li>- Sensibilização</li> <li>- Conscientização</li> </ul> </li> <li>➤ Não pedagógicas               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criminalização</li> <li>- Neutralização</li> <li>- Erradicação</li> </ul> </li> <li>➤ Diretas</li> <li>➤ Indiretas</li> <li>➤ Pessoais</li> </ul>

**Consequências**

- Baixa autoestima
  - Depressão
  - Fracasso escolar
  - Sociais
    - Exclusão
    - Homicídio
    - Inseguranças
-

---

*Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.*

*Paulo Freire*

## **CAPÍTULO 2**

### **FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Apresentarei a abordagem metodológica de nossa pesquisa, o modelo sociológico que sustenta nosso trabalho, os instrumentos e métodos de coleta de dados e, finalmente, descrevemos os contextos em que foram desenvolvidos e como organizamos a análise dos resultados.

#### **2.1. Abordagem metodológica da pesquisa**

Para Stenhouse (1985), a pesquisa é uma investigação sistemática e autocrítica. É um desejo de entender, mas estável, isto é, apoiado por uma estratégia, mas também que enriquece a prática educativa. Uma investigação é educacional, na medida em que pode estar relacionada à prática educacional. Em nosso caso, a investigação não se limita apenas à coleta de informações e à descrição das práticas manifestadas na ocorrência do Bullying. Nossa pesquisa não se limita apenas a descrever um fenômeno, mas também a interpretar, compreender e refletir sobre a prática pedagógica e as implicações que essa prática tem na configuração das estruturas sociais dentro da escola. Nesse sentido, não queremos mostrar o fenômeno Bullying como um fato natural da escola, ou uma descrição de fatos baseados em fatores externos à escola, mas queremos contribuir com elementos da sociologia da educação, para favorecer a reflexão e a conscientização, e a construção de uma educação que possa lutar de dentro das formas de violência da sociedade nela reproduzidas. Acreditamos que o Bullying, como forma de violência visível, pode se originar em violências simbólicas, legitimada pelo sistema educacional tradicional, que favorece a divisão social dentro da escola na forma de hierarquias, que impedem a comunicação em direção à construção e transformação social sob princípios de igualdade na diversidade. Os fatores relacionados aos perigos da barbárie não são apenas psicológicos, mas também são encontrados nos próprios sistemas sociais (ADORNO, 1998).



Geralmente, a pesquisa em ciência é enquadrada em duas abordagens metodológicas: a qualitativa e a quantitativa. A pesquisa qualitativa está relacionada à manipulação de números e ao uso de modelos estatísticos para explicar e analisar os dados. A pesquisa qualitativa é considerada mais apropriada para estudar interpretações de realidades sociais. (BAUER, GASKELL, 2002). A pesquisa qualitativa é relevante para o estudo de relações sociais, representações, crenças, opiniões, percepções, imagens (MINAYO, 2004), no nosso caso, aquelas que estão associadas aos enunciados sobre hierarquias escolares e a forma como elas operam na ocorrência de Bullying.

Com base em nosso objetivo, levamos em conta as perspectivas e vozes dos atores sociais da escola, em torno do fenômeno que mostra uma realidade social com uma visão indutiva, holística e humanista. Consideramos, portanto, que o método pelo qual foi desenvolvida, nossa pesquisa está enquadrada em uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa pode ser considerada um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. (LINCOLN, DENZIN, 2006). Nossa intenção é tornar visíveis as vozes dos atores da escola em torno do fenômeno Bullying. Para ouvir essas vozes dos professores, recorreremos ao uso de instrumentos como as entrevistas, característicos dessa abordagem. Decidimos desenvolver pesquisas com professores. Como sugerem Taylor e Bogdan (1986): na pesquisa qualitativa, é importante levar em conta uma perspectiva global e integral do fenômeno. Nós não consideramos o fenômeno do Bullying como uma consequência apenas dos fatores pessoais da criança. Consideramos que o Bullying reflete aspectos da escola como um todo: seus espaços, suas estruturas hierárquicas, seus discursos, suas práticas, suas relações sociais, seus princípios. Além disso, para o pesquisador qualitativo, todas as perspectivas são valiosas. Pensamos que uma análise das manifestações dos professores pode proporcionar uma melhor compreensão do fenômeno Bullying e das possíveis formas de erradicação. Além disso, a abordagem qualitativa se justifica no fato de que o Bullying é uma questão significativa e relevante para professores e estudantes (PEREZ, 2001).

Por outro lado, consideramos que, tendo como foco metodológico os conceitos da teoria do código de Basil Bernstein, que sugerem a existência de relações de poder e controle na escola, nosso objetivo de pesquisa está vinculado aos princípios da teoria crítica. Esses princípios, traduzidos em classificação e enquadramento, classificam grupos sociais, produzindo fraturas no espaço social e possibilitando a existência de hierarquias escolares baseadas no desempenho acadêmico e na popularidade, que, levam a uma distribuição

desigual de conhecimento, imagens e recursos, possibilitando a ocorrência de outras formas de violência, como o Bullying.

O estudo sobre as novas formas de subjetividade, compreensão de fenômenos e descrição de realidades torna-se urgente hoje em busca de maior justiça social, para a qual é necessário ter raízes claras e não as consequências da lógica da capital, que agora se expande também para a esfera da cultura.

A pedagogia crítica argumenta que não basta entender e ditar através de uma realidade educacional, mas é necessário transformar essa realidade, democratizando os locais educacionais e a sociedade através de uma prática compartilhada. Só dar uma aula, fazer uma palestra, promover a competência ou habilidade, não permite promover o sentido da ação educativa. É a educação ao redor dos problemas sociais, que promove a criatividade comprometida com a transformação de nossa realidade. É por meio da relação entre conhecimento e transformação que se pode influenciar a construção de nossa própria história. No espaço escolar, também podemos nos assumir como sujeitos históricos, que diante de tantos problemas (violência, exploração, marginalização, falta de saúde, déficit na educação, etc.), torna possível dirigir nosso próprio espaço de ação para a construção de um mundo mais equitativo.

Parece que a educação atual apenas prioriza e oferece às massas o que a cultura hegemônica se preocupa em promover; assim, de fato, sabemos pouco ou quase nada sobre nosso próprio campo de trabalho (BOURDIEU, 1999).

## **2.2. O modelo sociológico: as linguagens de descrição**

O Bullying é considerado, na maioria dos casos, uma manifestação de violência, que é gerada no ambiente social, na família, na rua, ou seja, é gerada externamente à escola. Do nosso ponto de vista, o Bullying é uma forma de violência relacionada a outras formas de violência simbólica, gerada e fortalecida na escola por meio dos discursos e práticas que nela ocorrem a partir das maneiras pelas quais os princípios de poder e controle são distribuídos, que distribuem e legitimam os princípios dominantes e dominados na escola (BERNSTEIN, 1994).

A maneira como o poder é distribuído e os princípios de controle influenciam o posicionamento dos indivíduos, produzindo relações de classe que reforçam e legitimam formas características de comunicação que transmitem códigos dominantes e dominados.

Desse ponto de vista, os códigos contidos nas formas de comunicação escolar são dispositivos de posicionamento culturalmente determinados, que representam o estabelecimento de relações específicas com outros sujeitos e dentro dos sujeitos.

Nesse sentido, consideramos importante a contribuição da teoria de Basil Bernstein, explicando as estruturas das relações sociais dentro da escola a partir de seus próprios princípios, e não de princípios externos. Nossa metodologia é baseada em uma relação dialética entre a teoria e a prática. Buscamos compreender as relações sociais dentro da escola e entre os atores do fenômeno Bullying a partir da interpretação dos textos gerados na escola por professores como formas especializadas de comunicação a partir das diferentes posições de poder dentro dela.

É possível que o discurso dos professores sobre o fenômeno Bullying contenha elementos que aparentemente contribuam para seu enfrentamento, mas que, quando traduzidos por meio de uma análise que leve à compreensão do fenômeno, a partir da relação com outras formas de violência simbólica produzidas e legitimadas na mesma escola, podem mostrar elementos para seu confronto.

Recorremos ao modelo de pesquisa denominado linguagens de descrição, desenvolvido por Bernstein (1998), o qual é entendido, por ele, como um dispositivo que permite que um idioma seja transformado em outro, por meio de duas linguagens, a saber: a linguagem externa e a linguagem interna.

A *linguagem interna* refere-se à sintaxe pela qual uma linguagem conceitual é criada, isto é, a teoria, enquanto a *linguagem de descrição externa* lida com a sintaxe pela qual a teoria pode descrever dados empíricos. Os princípios da descrição constroem relações empíricas e traduzem esses relacionamentos em relações conceituais. Por meio da linguagem de descrição, podem ser construídos referentes empíricos e como eles se relacionam entre si para produzir um texto específico, e traduz esses relacionamentos de referência para objetos teóricos. Em geral, estabelece-se um diálogo bidirecional entre a linguagem interna de descrição e a linguagem externa de descrição, para que a teoria permita a estruturação dos dados empíricos e, ao mesmo tempo, os dados possam modificar a teoria.

Deste modo, a teoria de Bernstein funciona como nossa linguagem interna de descrição, que nos permitirá orientar para a linguagem externa de descrição, isto é, dados empíricos das entrevistas dos professores, para descrever as relações sociais e a forma como as hierarquias presentes na escola operam na ocorrência de Bullying, e sua posterior análise. Desta forma, as relações empíricas são transformadas em relações conceituais.

Para Morais (2000), o desenvolvimento dessa metodologia de pesquisa depende do potencial oferecido pela linguagem interna (teoria) e do potencial oferecido pela linguagem externa (modelos empíricos), construída com base numa dialética entre o teórico e o empírico. Consideramos que a teoria de Bernstein possui uma estrutura conceitual que contém potencialidades de diagnóstico, previsão, descrição, explicação e transferência, fornece uma poderosa linguagem interna de descrição. É essa forte linguagem interna que permite ampliar as relações em estudo para a construção de categorias, indo em direção a um nível de conceituação de ambas as análises quantitativas e qualitativas feitas a partir de dados obtidos a partir da leitura dos textos, para contribuir para desenvolvimento de uma linguagem de descrição externa que permita uma melhor compreensão do fenômeno Bullying e sua relação com as hierarquias dentro da escola.

### **2.3. Instrumentos e métodos de coleta de dados**

A cobertura adequada dos eventos sociais envolve o uso de vários métodos e dados diferentes. A ação de investigação empírica exige uma observação sistemática dos fatos, por meio de entrevistas, interpretação de materiais e análise sistemática dos resultados (BAUER, GASKELL, 2002). Com base no modelo metodológico proposto por Bernstein (1998), os materiais teóricos tidos em conta eram textos produzidos por professores por meio de entrevistas semiestruturadas, já que consideramos imprescindível a utilização de diferentes modos de dados sociais que refletem as várias formas de comunicação formal e informal (BAUER, GASKELL, 2002). Estamos interessados em relações sociais (e formas de comunicação) na prática docente que estejam associados com manifestações sobre hierarquias escolares e Bullying.

#### **2.3.1. Caracterização das escolas.**

Para a caracterização das escolas foi utilizado um instrumento composto por sete perguntas que fornecem informações sobre o tempo de funcionamento das instituições, sua organização por níveis de ensino, horários de aula, a maneira como os espaços são organizados, o número de estudantes considerados em situação de inclusão, aspectos relacionados à estrutura da planta física, especialmente construções e móveis que facilitam ou dificultam a locomoção de estudantes e recursos físicos para essas crianças (Anexo 1).

Na perspectiva de Bernstein (1998) a leitura de espaços, tempos, ritmos e economia escolar, pode ajudar a compreender como a prática pedagógica se desdobra a partir de um

modelo e modo específicos, que desempenham papel fundamental no modo como as relações sociais se configuram entre professores, entre estudantes e entre professores e estudantes. O espaço físico se constitui em um texto pedagógico, não apenas como o que é produzido oralmente ou por escrito. Os espaços, as imagens, as estruturas e a maneira como são organizados e distribuídos condicionam as formas de organização social. O espaço físico da escola afeta ou não a possibilidade de exercer o direito à inclusão. O acesso a alguns ou a todos os espaços físicos determina divisões sociais na escola. O fato de um estudante precisar permanecer em alguns locais por apresentar obstáculos, além de restringir sua liberdade de movimento e acesso ao conhecimento, poderia favorecer a formação de hierarquias entre os estudantes, quando eles podem ou não podem ir a determinados locais, quando eles podem se mover através de certos espaços, e quando outros estudantes podem controlar o acesso.

Por outro lado, a organização dos espaços nas escolas baseia-se numa divisão por idades (níveis ou graus) e por disciplinas (salas de aula especializadas, laboratórios). A incapacidade de acessar determinados espaços pode contribuir para uma distribuição desigual do conhecimento, pois alguns estudantes têm menos oportunidades ou mais dificuldade em acessá-los. O controle que os estudantes têm sobre a criação de espaços, a presença ou ausência de limites regulamentares que restringem ou permitem o acesso ou favorecem ou dificultam o movimento relaciona-se com o modelo e o modo em que a prática pedagógica está definida (BERNSTEIN, 1998).

### 2.3.2. As entrevistas.

A fim de obter informações sobre como os professores se expressam sobre as hierarquias escolares e como eles operam sobre a ocorrência de Bullying, são utilizados dados secundários do projeto **Violência Escolar: discriminação, bullying e responsabilidade**, liderado pelo pesquisador José Leon Crochík, com a participação de mais de 30 pesquisadores de 16 universidades em 4 países.

Como hipóteses, a pesquisa supõe que os alunos que praticam o Bullying tendem a discriminar os alunos considerados em situação de inclusão e que a prática do Bullying nos alunos em situação de inclusão é proporcionalmente semelhante à que recai sobre o aluno regular.

A pesquisa utiliza múltiplos métodos de coleta de dados com alunos, professores e coordenadores pedagógicos, dos quais, para nosso propósito, consideramos relevantes e apropriadas, as transcrições das entrevistas realizadas com 14 professores de 4 escolas da rede pública de Feira de Santana.

O roteiro de entrevistas permite obter informações sobre o Bullying e sobre a educação inclusiva pelos professores. Essas entrevistas semiestruturadas, segundo Robson (2002), têm a vantagem de ser flexível e permitem ao pesquisador incorporar novas questões não pensadas anteriormente e não fazer outras coisas que foram planejadas, dependendo das respostas dos entrevistados. Para a pesquisa social, é essencial a utilização de instrumentos que reflitam o modo como as pessoas se expressam, falam e os textos que podem produzir sobre as percepções de sua realidade escolar em torno das hierarquias escolares e do fenômeno Bullying, especialmente nas formas para combatê-lo e impedi-lo.

Em cada escola, um professor de português, um de artes e um de educação física foram entrevistados, as entrevistas foram realizadas pelos membros do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial (GEPEE/ UEFS)), participantes do projeto, CONSEPE 100/2017. A disciplina de Português foi selecionada por causa de sua relação com a hierarquia oficial baseada no desempenho acadêmico, a disciplina de educação física por causa de sua relação com a hierarquia não-oficial baseada no desempenho corporal e a disciplina das artes por sua relação com a hierarquia oficial com base na popularidade que os estudantes expressam nela. Além de levar em conta aspectos pessoais como idade, sexo, tempo gasto na profissão docente e na escola, os professores foram questionados sobre o que eles entendem por Bullying, se presenciaram esse tipo de ato, a quais fatores ou razões atribuem a ocorrência desta prática, e o que caracteriza tanto os estudantes que a praticam como aqueles que a sofrem. Por fim, foram questionados sobre as ações que consideram necessárias para combatê-lo e as maneiras que, segundo eles, seus colegas devem atuar diante a ocorrência desse tipo de situação.

O roteiro de entrevista contém as seguintes questões:

**Dados Pessoais:** sexo, idade, formação, tempo de magistério, tempo que leciona nesta escola.

- 1- O que você entende por Bullying?  
Você testemunhou casos de Bullying (intimidação) nesta escola?
- 2- Por que ocorre o Bullying?
- 3- Quem são os alunos que praticam o Bullying?
- 4- Quem são os alunos que sofrem o Bullying?
- 5- Os alunos considerados em situação de inclusão têm sido alvo do Bullying tanto quanto os outros alunos? Se sim, justifique.
- 6- O que é necessário fazer para combater Bullying? Como os gestores escolares devem atuar no caso de ocorrer o Bullying?

Para nossa pesquisa, foram utilizadas as transcrições das entrevistas realizadas durante o ano de 2018 pelos pesquisadores do projeto Violência Escolar: discriminação, bullying e responsabilidade em Feira de Santana, e suas transcrições foram fornecidas para nossa análise, com a colaboração das professoras Ana Virginia de Almeida Luna e Lucimêre Rodrigues de Souza.

Os textos dos professores, além de iluminar o modo como as relações se estabelecem e como as hierarquias oficiais que podem ser apresentadas são estruturadas a partir das performances dos estudantes e das hierarquias não oficiais que são produzidas a partir das características deles, como raça, cor, condição social, condição física, também respondem a uma prática pedagógica particular.

Nas entrevistas, pode-se indagar sobre os fatores que determinam o modo e o modelo predominantes da prática pedagógica, como espaços, tempos, controle, textos, economia (BERNSTEIN, 1998) e suas implicações na formação de hierarquias e na ocorrência de Bullying. Entender como os métodos de ensino são desenvolvidos é importante, já que, do nosso ponto de vista, o acesso ao conhecimento deve ocorrer em igualdade de condições para todos, independentemente das diferenças. Além disso, os textos produzidos pelos professores em torno do Bullying, além de compreender o fenômeno sob a ótica dos educadores, avaliam quais são os fatores que consideram relevantes na ocorrência do fenômeno, sua consciência da existência e configuração de hierarquias escolares oficiais e não oficiais, e se existe uma relação entre o que é afirmado por eles e pelos estudantes, para uma compreensão mais abrangente do fenômeno.

Além de considerar adequadas as transcrições das entrevistas, por conter informações fundamentais para a compreensão do fenômeno do Bullying e sua relação com as hierarquias escolares na perspectiva dos professores, esperamos que nossa proposta de análise possa fornecer elementos de reflexão que ajudem a alcançar os objetivos do projeto Violência Escolar: discriminação, bullying e responsabilidade.

#### **2.4. Os participantes e contextos da pesquisa**

Os dados utilizados para o nosso propósito provêm de transcrições de entrevistas feitas com professores das disciplinas de Letras, Língua Portuguesa e Educação Física de quatro escolas de Feira de Santana, totalizando 14 professores. Oito deles são do sexo feminino e um do sexo masculino. Cinco deles têm entre 30 e 40 anos, e seis têm entre 40 e 50 anos e um

tem mais de 50 anos de idade. Cinco professores ensinam há 10 a 15 anos no magistério, seis têm entre 16 e 20 anos e três professores lecionam há mais de 20 anos.

Escola 1. Fundada em 1927, atende os níveis de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, funciona nos turnos matutino e vespertino, possui 26 salas de aula para um total de 900 estudantes, dos quais 40 (4,4 %) são considerados em condição de inclusão. A planta física não possui construções que facilitem o acesso a todas as áreas da escola para estudantes com dificuldades de locomoção, no entanto, adaptou banheiros e móveis para estudantes canhotos. O prédio também possui alguns obstáculos que dificultam a circulação de estudantes com limitações de locomoção como degraus. A instituição possui recursos pedagógicos para superar os obstáculos de aprendizagem para estudantes cegos ou com baixa visão e estudantes surdos.

Escola 2. Foi fundada em 1970. Atende aos níveis de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Funciona nos turnos: manhã, tarde e noite. Possui 20 salas de aula para 609 estudantes, dos quais 12 (1,9%) são considerados em inclusão. A planta física tem uma rampa para acesso a uma sala de aula para estudantes com deficiências de mobilidade e um banheiro adaptado. Existem também obstáculos que dificultam a circulação de estudantes com limitação de locomoção, como degraus, objetos nos corredores e pisos irregulares. A instituição não possui recursos para superar os obstáculos de aprendizagem.

Escola 3. Foi fundada em 1988. Atende aos níveis de Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Funciona nos turnos da manhã, tarde e noite. Tem 24 salas de aula para 840 estudantes, dos quais cinco (0,59%) são considerados em inclusão. A planta física não possui construções que facilitem o acesso a todos os espaços para estudantes com dificuldades de mobilidade. Existem dois banheiros adaptados para esses estudantes. Não há obstáculos que dificultem o movimento de estudantes com limitações de locomoção, além de alguns pisos. A instituição não possui recursos pedagógicos para superar os obstáculos de aprendizagem.

Escola 4. Foi fundada em 1999. Atende aos níveis de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Funciona nos turnos da manhã e da tarde. Possui 14 salas de aula que atendem 500 estudantes, dos quais 20 (4%) são considerados em situação de inclusão. O edifício tem uma rampa para acesso a corredores, para estudantes com deficiências de mobilidade e um banheiro adaptado. Tem também degraus que dificultam a circulação de estudantes com limitação de locomoção. Não possui recursos pedagógicos para superar os obstáculos de aprendizagem.



A seguir, as tabelas 1 e 2 mostram um resumo da caracterização das escolas.

**Tabela 3 - Características das Escolas Participantes**

Escola	Anos de funcionamento	Níveis atendidos	Turnos de funcionamento	Salas de aula	Número de estudantes matriculados	Número de estudantes em inclusão
<b>Escola 1</b>	94	EF II EM	Manhã e tarde	26	900	40
<b>Escola 2</b>	49	EF II EM	Manhã, tarde e noite	20	609	12
<b>Escola 3</b>	31	EF I EF II EM	Manhã, tarde e noite	24	840	5
<b>Escola 4</b>	20	EF II EM	Manhã e tarde	14	500	20

Escola	Construções que facilitam o acesso para estudantes com impedimentos de locomoção.	Construções/ Mobiliários de acessibilidade para estudantes com dificuldades de locomoção.	Obstáculos que dificultam a circulação de estudantes com limitações de locomoção.	Recursos Pedagógicos para superar obstáculos de aprendizagem.
<b>Escola 1</b>	Não tem	Banheiros adaptados y moveis para canhotos	Desníveis no chão	Material do método Braille e material (Libras) para surdos
<b>Escola 2</b>	Uma rampa	Banheiros adaptados	Degraus, objetos nos corredores e desniveis no chão	Não tem
<b>Escola 3</b>	Não tem	Banheiros adaptados	Não tem	Não tem
<b>Escola 4</b>	Uma rampa	Banheiros adaptados	Degraus	Não tem

---

*É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.*

*Paulo Freire*

### **CAPÍTULO 3**

#### **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Com base em nosso objetivo que é analisar a maneira como os textos dos professores são operados em relação as hierarquias escolares na constituição das práticas de Bullying da educação básica, apresentamos neste capítulo a análise dos resultados, tomando como referência para a construção de categorias a priori, a metodologia da Linguagem de Descrição de Basil Bernstein (1998).

Os textos dos professores referem-se ao conhecimento que possuem sobre o conceito de Bullying, o conhecimento que possuem sobre a existência de hierarquias em sua escola, os fatores aos quais associam a ocorrência de Bullying e as características das práticas pedagógicas em torno da prevenção e enfrentamento do Bullying e a educação inclusiva.

Nesse sentido, as categorias de análise dos textos dos professores são construídas a partir das transcrições das entrevistas, tomando como referenciais teóricos os tipos de textos manifestados por eles nos contextos, tipos de orientações específicas manifestadas e os modelos escolares em que desenvolvem suas práticas.

A intenção fundamental da análise proposta é conceituar o modo como as hierarquias escolares operam na ocorrência do Bullying a partir das práticas pedagógicas e das diferentes variações na comunicação dos professores, como parte da estrutura da comunicação escolar, em termos do poder entre os estudantes quando são enfrentadas situações de Bullying na sala de aula.

Para caracterizar as práticas dos professores, utilizou-se a análise de dados secundários por meio de entrevistas com quatorze professores de quatro escolas da rede estadual de Feira de Santana, dentro do projeto "Violência Escolar: Discriminação, Bullying e Responsabilidade.

Consideramos adequado o uso dessas entrevistas para nossa análise, pois nelas há informações importantes sobre como a hierarquia escolar atua na ocorrência de Bullying e a compreensão que os professores têm sobre o fenômeno, bem como sobre as práticas pedagógicas em torno das formas de controle para combatê-lo.

Seguindo a linha de Bernstein (1998), a atenção é inicialmente focada na semântica das relações de poder expressas nos discursos dos professores. Posteriormente, uma rede de subsistemas independentes foi construída para especificar a semântica potencial da estrutura do espaço discursivo. Esses subsistemas interagem com as informações das entrevistas para expandir a rede ou produzir novos subsistemas.

Nas respostas dos professores às perguntas sobre o que é entendido sobre o Bullying, as possíveis causas, as características dos atores e as formas de combate, foi possível identificar que o professor se posiciona em relação ao fenômeno, a ser compartilhado a partir de sua experiência pessoal ou de seu trabalho profissional, ele posiciona o fenômeno no espaço social e espacial, estabelece relações como possíveis causas do fenômeno e estabelece hierarquias entre os atores com base em várias características ou relações sociais.

Com isso, os discursos dos professores sobre Bullying foram agrupados em quatro categorias de análise: a primeira está relacionada à posição do professor ao definir ou conceituar o Bullying; a segunda categoria refere-se às relações causais às quais os professores se referem ao caracterizar o Bullying; uma terceira categoria refere-se às formas de combate ao Bullying que os professores propõem em seus discursos e, finalmente, a quarta categoria refere-se às hierarquias presentes nas respostas dos professores.

### **3.1. Posicionamento dos professores frente ao fenômeno Bullying**

Uma das primeiras perguntas que é investigada nas entrevistas com os professores é sobre sua compreensão do conceito de Bullying.

A estrutura das declarações dos professores sobre a compreensão do fenômeno Bullying pode mostrar o grau do conhecimento que os professores têm sobre o fenômeno específico apresentado em sala de aula, o que é essencial para definir a maneira como essa prática é desenvolvida e é decisivo na maneira como ela pode ser combatida.

Uma primeira análise das declarações dos professores sobre sua compreensão do conceito de Bullying permite diferenciá-las com base em duas características do posicionamento em relação ao fenômeno Bullying. O texto pedagógico produzido pelo professor, entendido como um texto social que contém a estrutura das relações sociais, revela necessariamente o posicionamento dos sujeitos (BERNSTEIN, 1994).

Uma condição necessária para a localização das orientações do código é dada pela localização dos agentes na divisão social do trabalho. Dessa forma, as ações dos professores em torno da ocorrência de Bullying na sala de aula serão determinadas pela sua localização no

espaço social em relação ao fenômeno. Nesse sentido, duas maneiras de posicionar os professores podem ser identificadas na construção de textos sobre o Bullying: um local pessoal (subjetivo ou objetivo) e um local do fenômeno (no indivíduo ou nas relações sociais).

**Tabela 4** - Posicionamento dos professores frente ao Bullying

Posicionamento	Exemplos
<b>Subjetiva</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Para mim...</li> <li>2. No meu conceito...</li> <li>3. Eu acredito que...</li> <li>4. Vejo como...</li> <li>5. Na minha cabeça é assim...</li> <li>6. Eu me lembro...</li> <li>7. Eu procuro trazer para minha sala de aula...</li> <li>8. Eu passei por isso...</li> </ol>
<b>Objetiva</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. É uma forma de...</li> <li>10. Aqui acontece vários casos de Bullying...</li> <li>11. E ela falou que não era feliz por que os pais não gostavam e rejeitavam...</li> <li>12. Naquele que sofreu a ação...</li> </ol>
<b>Nos indivíduos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>13. Eu atribuo muito à problemas emocionais, né, à problemas íntimos que eles passam...</li> <li>14. Muitas vezes existe ali uma insatisfação interna...</li> <li>15. Vão gerar comportamentos desagradáveis naquele que sofreu a ação...</li> </ol>
<b>Nas relações sociais</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>16. Entre pessoas...</li> <li>17. São atitudes agressivas que a gente faz com as pessoas...</li> </ol>

Algumas respostas dos professores revelam um posicionamento, entendido como a maneira pela qual se estabelece a relação com os sujeitos atores do fenômeno (BERNSTEIN, 1994). Um aspecto a ser levado em consideração nas definições de Bullying dadas pelos professores é a posição para definir o fenômeno. É possível distinguir os casos em que o professor constrói sua definição a partir de sua própria experiência, da experiência de seus estudantes ou simplesmente da literatura, sem particularizar.

Com base nos discursos analisados, os professores podem se posicionar em relação ao fenômeno do Bullying, de várias formas: Um posicionamento objetivo, localizando-se fora do fenômeno e localizando o fenômeno nas relações sociais e nos indivíduos fora dele, e um posicionamento subjetivo, assumindo o fenômeno como parte de sua própria realidade social. O posicionamento indica o grau de internalização do fenômeno e a compreensão do papel do professor como observador. Os discursos podem ser encontrados com base na experiência ou conhecimento do fenômeno, ou com base nas definições encontradas na literatura. O posicionamento frente ao fenômeno é fundamental na maneira como ele é abordado e

compreendido, pois locais diferentes geram práticas interativas diferentes (BERNSTEIN, 1994). O posicionamento do sujeito cria sua voz. Lembre-se de que o papel do observador é fundamental na maneira como o Bullying se desenvolve na escola. Para os professores que estão posicionados dentro do fenômeno e são considerados parte dele, suas ações terão características diferentes daqueles que se consideram fora do Bullying, apesar de serem observadores.

### 3.2. Relações causais do Bullying

Existem vários fatores associados à ocorrência do Bullying, indicados pelos professores em seus discursos. Os professores posicionam o fenômeno Bullying, não apenas em um espaço físico, geralmente fora da escola, em casa ou na rua, mas também posicionam o relacionamento dos estudantes envolvidos em um espaço social, o que justifica a ocorrência da violência na escola, podendo-se visualizar relações causais que determinam a posição contra o fenômeno. As entrevistas indagam sobre as possíveis razões que os professores dão à ocorrência de Bullying na escola. Dessa maneira, o grau de responsabilidade assumido pelos atores da escola pode ser analisado. Na maioria dos casos, a responsabilidade pela ocorrência do fenômeno Bullying é atribuída a fatores fora da escola, geralmente relacionados a situações familiares ou fenômenos sociais mais complexos. Não entanto, é importante reconhecer que o Bullying, assim como outras formas de violência, poderia ter origem na escola e também poderia ser potencializado por outras formas de violência invisível ou simbólica, que é necessário reconhecer, refletir e enfrentar.

**Tabela 5** - Relações causais do Bullying

Relações Causais	Exemplos
Individuais	18. Eu atribuo muito à problemas emocionais...
	19. Acredito que deve haver um distúrbio comportamental...
	20. Eu penso que é a questão assim muito pessoal...
	21. Eu poderia dizer que seria uma questão até de caráter daquele que comete...
	22. Eu acredito que as pessoas que comentem o bullying são pessoas que tem problemas, que não estão felizes consigo mesmas...
	23. Eu acho que é aquela consciência da falta de punição...
	24. Pode ser resultado da violência que aluno sofre e ele acaba querendo fazer o mesmo com o colega...

<b>Sociais</b>	<p>25. Tem questões aí históricas, por exemplo... violência... violência, quando a gente pega aqui Brasil, 500 anos, a gente tem uma história de violência...</p> <p>26. A gente vai ter também luta de classe...</p> <p>27. Então o bullying é essa reprodução, a cultura pedagógica às vezes, né?...</p> <p>28. É a forma que eles têm...de...é de descontar essa revolta no mundo...essa infelicidade...que muitos se dizem infelizes também é agredindo o outro...</p> <p>29. Por não se aceitar o que é diferente o que é...</p> <p>30. Ocorre geralmente porque acham que são melhores do que os outros...</p> <p>31. É uma forma que eles têm de discriminar, de inferiorizar cidadãos, crianças, adolescentes... que estão fora do padrão que eles acham que é normal...</p>
<b>Familiar</b>	<p>32. Dentro de um lar onde existe um comportamento agressivo com os pais ou cuidadores...</p> <p>33. Acho que falta em primeiro lugar de estrutura familiar, de orientação em casa...</p> <p>34. Acho que quando você tem o respeito dentro de sua casa você é ensinado sobre isso, você respeita o outro...</p> <p>35. Muitos são rejeitados dentro da própria casa e acabam reproduzindo esse comportamento de rejeição...</p> <p>36. Primeiro família, e acho que falta de limite...</p> <p>37. Porque em casa os problemas que eles passam também, sabe?...</p>

O Bullying revela um desequilíbrio nas relações de poder e, ao contrário de outras formas de violência, como o preconceito, não tem base definida. Ou seja, a origem desse desequilíbrio de poder pode ser produzida a partir das mesmas relações sociais, da falta de socialização em relação à diversidade. A ocorrência de Bullying é atribuída a situações individuais, sociais ou familiares. Poucas vezes é atribuída à estrutura das relações sociais dentro da escola o possível papel gerador de violência.

Há um grande conjunto de relações causais com base nas estruturas familiares. É difícil estabelecer uma relação direta entre famílias não estruturadas e a geração de violência na escola. Estudos como os de Pinheiro e Williams (2009) indicam, por exemplo, que estar exposto à violência entre pais não aumenta a probabilidade de os estudantes se envolverem em situações de Bullying, como vítimas ou como autores. Por outro lado, o fato de atribuir maior responsabilidade pela ocorrência do Bullying a relações causais de tipo familiar, ao

contrário de evidenciar uma comunicação estreita entre família e escola, pode revelar um isolamento que naturalizou a ideia generalizada de muitos professores segundo a qual, a responsabilidade da educação moral é apenas da família. Embora essa tarefa ocorra primeiro no núcleo da família, não se esgota apenas nele (TOGNETTA, 2015). O grau de isolamento é o regulador fundamental das relações entre as categorias e a especialidade de suas vozes. Uma forte classificação entre a escola e a família em torno dos relacionamentos que compõem o Bullying na escola pode determinar o impacto das ações tomadas para combatê-lo. É importante implementar estratégias nas escolas que permitam modificar essa forte classificação entre escola e família, em relação às formas de compreender e combater o Bullying, uma vez que é demonstrado que a grande maioria das crianças vítimas de Bullying sempre busca o apoio de professores e pais (BRAGA 2010).

Pode haver uma lacuna aqui, uma vez que, na medida em que não seja reconhecido que a estrutura das relações escolares possa gerar ou fortalecer formas de violência como o Bullying, da mesma maneira que a estrutura das relações sociais produz violência na sociedade, ela pode ser difícil trabalhar para melhorar as relações transformadoras entre os atores individuais do fenômeno.

### **3.3. Formas de combate do Bullying**

A maneira pela qual o fenômeno do Bullying é entendido, deve necessariamente influenciar a possibilidade de os professores combaterem o fenômeno. Um professor que assume a violência escolar apenas como um fenômeno familiar, certamente não pode contribuir para o enfrentamento do fenômeno da escola. Da mesma forma, um professor que presume que o Bullying tem causas apenas em questões psicológicas, não poderá executar ações na sala de aula e exigirá ações de especialistas.

Segundo Bernstein (1994), o discurso pedagógico, além de suas dimensões linguísticas, é um tipo de discurso social produzido a partir de mecanismos de poder e controle das posições dos sujeitos dentro de ordens específicas. O discurso pedagógico tem uma função constitutiva de objetos e sujeitos pedagógicos, regulando as relações sociais que controlam, por exemplo, a produção de textos, temas, significados dentro de certos limites impostos pelo poder. O discurso pedagógico (regulatório e instrucional) é um tipo de dispositivo dominante, constituído e constituinte, subjacente à regulação da reprodução cultural e educacional.

As ações realizadas pelo professor em relação às manifestações do Bullying em sala de aula são, em geral, práticas pedagógicas específicas no contexto pedagógico. Segundo Bernstein (1998), práticas pedagógicas específicas foram historicamente construídas a partir da conceptualização da competência, entendida como realizações práticas ou procedimentos independentes da cultura, na construção e no compromisso com o mundo.

Dessa forma, com base na maneira pela qual o conceito de competência é re-contextualizado, as práticas pedagógicas podem ser enquadradas em dois modelos pedagógicos: competência e desempenho, cada um com características de tempo, espaço e discurso.

**Tabela 6 - Formas de combate do Bullying**

Formas de combate	Exemplos
<b>Espaços (dentro ou fora da escola)</b>	38. Eu acho que primeiro uma... a inserção da família na escola... 39. Eu prefiro trabalhar com ensino funda... ensino médio... 40. A gente tenta fazer aqui a palestra... 41. Aqui na escola nós fazemos muitas tarefas, né, em relação à essa prática negativa, né? De conscientização, né, através de atividades, cartazes, às vezes oficinas, né, visualização de vídeos, filmes... 42. Só que a intervenção na aula... é maior e mais enérgica, mais efetiva. Eu acho que às vezes até eu acabo sendo duro... 43. Agora mudar a cabeça de adolescente é complicado, quando ele vem de uma casa que talvez tem aquela formação que a gente chama de antiga... 44. Teve uma professora de artes, de uma outra turma, que trabalhou durante todo o primeiro ciclo com o tema bullying... Eu aproveitei esse mesmo tema para trabalhar no meu projeto de mestrado...
<b>Tempos (imediate ou de longo prazo)</b>	45. Eu acho que aqui no âmbito aqui da escola, na minha aula eu paro e converso e trabalho em cima daquilo ali naquele momento, eu não deixo pra depois com outro momento, se ocorrer eu paro... 46. Só que o tempo tava curto e eu tinha que dar aula.. 47. É dando direcionamento e prioridade pra pesquisa, após uma intervenção mais efetiva, digamos... 48. No meu caso, sempre que acontece um caso desse eu paro a aula para conversar... 49. Fazendo palestra, procurando as famílias



	<p>fazendo um trabalho constante para resolver ou prevenir manifestações de violência na escola...</p> <p>50. Eu acredito que é um trabalho efetivo, constante de conscientização, estudo mesmo de o tema trazer para eles: O que é o bullying? Quais as consequências? Um trabalho educativo mesmo...</p>
<p><b>Discurso (Formativa ou corretiva)</b></p>	<p>51. Educação e orientação...</p> <p>52. Eu acho que projetos seriam bastante gratificantes...</p> <p>53. Conversa, orientação, palestras....</p> <p>54. Acho que seminários, rodas de conversas, bate-papo né! para gerar conscientização desses alunos que praticam...</p> <p>55. Fazendo palestra, procurando as famílias fazendo um trabalho constante para resolver ou prevenir manifestações de violência na escola...</p> <p>56. Eu acho que tem que ter uma conscientização muito grande em relação a todas as questões de gênero, questão de sexualidade, questão de valores pessoais, valores educacionais, formativos, e também vou colocar formação financeira...</p> <p>57. Então eu sempre procuro conversar com eles antes, em relação a leitura, a um trabalho, teatro ou outra coisa...</p> <p>58. Deve fazer um trabalho de conscientização; trabalho de palestras...</p> <p>59. O que a gente já tem visto, que é chamar a atenção daquele aluno, chamar no particular e conversar sobre...</p> <p>60. A gente tem que enfrentar mesmo, bater de frente...</p>
<p><b>Responsáveis (Professor, família ou outra pessoa ou agente)</b></p>	<p>61. Então teria que ser um trabalho que o estado, o Governo Federal, as escolas, têm que fazer desde base...</p> <p>62. Promover o máximo de harmonia possível, eu acho que o professor tem que buscar isso dentro da sala de aula...</p> <p>63. Eu acho que a família deve ser comunicada, tanto do agressor como daquele aluno que foi ofendido...</p> <p>64. A gestão tem que acompanhar, chamar, conversar e buscar resolver os casos que acontecem na escola e chamar a família para participar....</p> <p>65. Não tem como a gente fazer uma intervenção consciente sem conhecer bem a realidade...</p> <p>66. Eles (os gestores) têm que ter esse diálogo com os alunos...</p> <p>67. Os gestores devem agir, trazer a família para conversar, conscientizar para que não</p>

---

continue acontecendo isso...

68. Nós temos aqui, uma estudante de psicologia que ela faz aconselhamento, ela conversa...
  69. Ele detectou, viu que um aluno está sofrendo bullying na sala de aula, a gestão tem que ser informada, os pais têm que ser informados para que esse aluno receba uma atenção especial, um acompanhamento...
  70. Têm situações na sala de aula que a gente acaba se omitindo, porque já tem tantos problemas na sala de aula que o professor diz, ah vou ignorar...
- 

Nas falas dos professores que se referem às formas de combater o fenômeno do Bullying, quatro elementos podem ser identificados: por um lado, os professores localizam as ações em um espaço social específico, seja na escola, em casa ou em outro local; segundo, os professores localizam as ações no tempo, distinguindo ações imediatas, como diálogos imediatos, métodos corretivos e outros, ou ações de longo prazo, principalmente, palestras; existem também dois modos diferentes de intervenção, alguns corretivos e punitivos, outros formativos e pedagógicos.

Poucas propostas específicas de intervenção em sala de aula que apontam para a formação de valores e para a convivência saudável são evidentes. A ideia de que a responsabilidade pela educação moral é exclusiva da família persiste em muitas declarações dos professores. No Bullying, o papel do professor vai muito além da simples observação ou correção de comportamento. A escola tem a responsabilidade de formar para a coexistência humana, para a promoção de ambientes de aprendizagem democráticos. Também faltam referências a ações institucionais. Recentemente, Martins (2018), em um estudo sobre Bullying na escola, apontou o pouco comprometimento por parte das instituições de ensino em planejar e implementar estratégias que possam prevenir o fenômeno. Ações corretivas enquadradas no que Bernstein (1998) chama de modelo de desempenho, ou o que Magendzo, et al. (2013) chamam de paradigma de controle e sanção parecem prevalecer.

O discurso regulatório prevalece ao estabelecer os critérios que produzem caráter e comportamento nos estudantes (BERNSTEIN, 1994). Como o discurso regulatório cria as regras da ordem social, espera-se que a maioria das ações propostas pelos professores em torno das formas de combater o fenômeno do Bullying sejam caracterizadas por ações imediatas que busquem manter a ordem e a disciplina na sala de aula.

Pode-se dizer que, no que se refere ao Bullying, o discurso regulatório absorve o discurso instrucional, impedindo a possibilidade de que as ações tomadas sejam mais

formativas e menos punitivas. Além da formação humana, há a prevalência de ordem e disciplina.

Nos modelos de competência, o discurso pedagógico se manifesta na forma de projetos, campos de experiência, temas. Esse tipo de modelo favoreceria a incorporação da questão da violência aos direitos humanos nos currículos, como projetos permanentes e não apenas quando ocorrem situações de agressão. Por outro lado, nos modelos de desempenho, os regulamentos específicos são claramente estabelecidos e explícitos. O controle é carregado em figuras de autoridade como coordenadores ou diretores pedagógicos (BERNSTEIN, 1998).

Dentro dos modelos de desempenho as práticas pedagógicas estão imersas em regulamentos disciplinares, com estruturas e classificações explícitas entre professores, gerentes, psicólogos. Os espaços de professores, coordenadores e gestores são explicitamente regulamentados, com funções específicas para cada disciplina. Por esse motivo, existem várias respostas sobre as responsabilidades dos atores da escola (professores, gerentes, coordenadores, psicólogos) em relação à necessidade de combater o Bullying. Segundo Bernstein (1998), as ações enquadradas nos modelos de desempenho envolvem uma extensa comunicação por um único indivíduo (geralmente gerentes ou coordenadores) que gera modos de controle personalizados que pouco favorecem as opções de comunicação e as possibilidades de subverter a ordem social.

Por outro lado, a capacidade de propor estratégias de combate enquadradas nos modelos de competência, como projetos, ambientes, programas, pode estar relacionada ao que Bernstein (1998) chama de economia modelo, o que implica que o professor projete e construa suas habilidades. Recursos próprios, muitas vezes "sacrificando" tempo para treinamento disciplinar.

É necessário ressaltar que aparentemente existe uma lacuna entre as relações causais que os professores estabelecem para explicar a ocorrência do Bullying e as ações que eles propõem como forma de combater o fenômeno. Crochík, et al. (2014) apontam que aqueles professores que não percebem uma determinação social em relação aos fenômenos, geralmente apresentam questões pouco relacionadas sobre os fatores que os produzem.

### 3.4. Hierarquias presentes

Uma questão marcante é o fato de que em muitas das declarações dos professores sobre sua compreensão do conceito de Bullying e sobre os atores do Bullying (praticam e sofrem), e possível encontrar divisões sociais expressas, contextualizadas na escola como causas ou justificativas do Bullying, que obviamente criam fraturas social na sala de aula que pode levar à hierarquia do grupo de estudantes. Muitas dessas hierarquias podem ser vistas no discurso como naturalizadas.

**Tabela 7 - Hierarquias presentes**

Hierarquias presentes	Exemplos
<b>Físicas (aparência, raça, cor de pele, cabelo)</b>	71. Eles precisam conviver com o diferente, né, eles não podem se sentir superior porque um é magro, mas que diz ter um condicionamento físico melhor que o outro, né?...
	72. Ela é muito magrinha “sua seca” e começa a colocar apelidos...
	73. Aqui acontece vários casos de bullying por conta de alunos obesos, alunos que têm deficiência física...
	74. Os gordinhos,
	75. Os muitos magros...
	76. É a cor da pele, né, é o ser negro ou então é aquela menina muito branquinha...
	77. São os mais gordinhos...
	78. São as meninas que trançam o cabelo, que não é com o próprio cabelo trançado, elas também sofrem o bullying,..
	79. São alunos obesos...
	80. Ser obeso não é um problema, não impede de ser uma pessoa boa, uma pessoa melhor, de ter uma profissão, de ser responsável.
	81. O menino que tem uma perna mais curta que a outra...
<b>Individuais (idade, gênero, orientação sexual)</b>	82. Os que tem tendências homossexuais.
	83. São pessoas que têm uma opção sexual diferente da tradicional...
	84. E o caso dos negros, Gay , deficientes...
	85. São mais os próprios colegas assim da mesma idade, agora são mais aqueles alunos assim que não têm a idade certa... Eles não são alunos que deveriam estar junto com eles, e sem querer eles já terminam fazendo essa socialização né...
	86. Masculino mais... As meninas são mais tranquilas...
	87. Nós temos alunos que têm uma certa dificuldade na fala, ele troca as letras, né?
	88. E até os alunos que tem um desempenho

<b>Cognitivas</b>	<p>melhor nas atividades também eles sofrem esse tipo de violência.</p> <p>89. Alunos com deficiência física...</p> <p>90. Tem um aluno que ele tem uma síndrome...</p> <p>91. Aqui na escola tem vários alunos especiais...</p> <p>92. Do desenvolvimento intelectual mesmo, psicólogo...</p> <p>93. Alguns têm transtornos psicológicos...</p>
<b>Emocionais</b>	<p>94. São aqueles que têm problemas emocionais</p> <p>95. Vejo são os mais retraídos, equilibradas...</p> <p>96. Também lhes faltam estruturas emocionais mais...</p> <p>97. Alguma coisa que ele traz isso pra sala de aula e acaba refletindo e refletindo no outro que não compreende e comete esse tipo de coisa...</p> <p>98. Geralmente é o mais violento, o mais agressivo, o mais problemático...</p> <p>99. E eu acho que a própria baixa estima também, baixa autoestima...</p>
<b>Pedagógicas</b>	<p>100. Aqueles que são os mais problemáticos da escola, são os que mais aplicam o Bullying...</p> <p>101. Os que fazem muitas perguntas na sala...</p> <p>102. Os que sobressaem nas notas,</p> <p>103. São meninos que são repetentes...</p> <p>104. Geralmente são alunos que não têm muito compromisso com a escola...</p> <p>105. Eu diria que a maioria tem dificuldade de aprendizagem...</p> <p>106. Quem sofre bullying é quem tem uma defasagem do conhecimento né isso...</p>
<b>Culturais</b>	<p>107. Que veio de outra cidade pra cá...</p> <p>108. Que tem a voz diferente...</p> <p>109. Beleza, eu acho que um dos fatores que influencia...</p> <p>110. O culto ao belo, à beleza, os padrões de estética...</p> <p>111. Claramente, os mais visíveis tão por fora desse padrão tanto de beleza quanto de comportamento...</p>
<b>Família</b>	<p>112. A maioria são... os pais desse menino são separados, são envolvidos com droga ou vive num ambiente assim que não é saudável pra maioria...</p>
<b>Sociais ou de relacionamento</b>	<p>113. Os meninos devem ser bastante inquietos</p> <p>114. Os mais populares...</p> <p>115. Não tem nenhuma dificuldade, principalmente, nos relacionamentos...</p> <p>116. Tem um aluno que ele praticamente não fala...</p> <p>117. Geralmente são mais retraídos...</p> <p>118. É, falta de maturidade...</p>

Parece haver um fardo de divisão social que, de alguma forma, justifica a violência presente na escola. Além das hierarquias escolares oficiais (relacionadas ao sucesso escolar) e das não oficiais (relacionadas à popularidade), as presenças de outros tipos de divisões sociais por meio de rótulos podem ser identificadas nos discursos dos professores. Alguns deles podem ter origem na divisão social fora da escola, como estereótipos de beleza e aparência, rótulos relacionados à orientação sexual, status econômico ou ao fato de pertencer a uma família com certas características. Por outro lado, outros sinais refletem estigmas gerados nas mesmas relações escolares, com base na adaptação ou não às regras da escola, desempenho escolar, comportamentos em sala de aula, a maneira como se relacionam com os colegas, com dificuldades de aprender ou com algum tipo de deficiência física ou cognitiva. Esses tipos de hierarquias relacionadas ao bom desempenho refletem, sem dúvida, um paradigma educacional que contribui para a competição e o individualismo em uma sociedade de consumo (PEREIRA, 2012).

Além das hierarquias oficiais e não oficiais estudadas por Crochík (2018), é evidente todo um conjunto de classificações de estudantes, além da diferenciação natural entre vítimas e agressores. Essas hierarquias, além de posicionar os estudantes hierarquicamente (o que contribui para uma distribuição desigual de poder na escola) também moldam a posição que o professor assume diante do fenômeno Bullying e tem impacto nas ações que os professores tomam para combatê-lo.

Por exemplo, quando um professor rotula um estudante como uma "perturbação psicológica" para explicar seu papel como agressor ou vítima de Bullying, ele pode assumir que a responsabilidade nas estratégias para combatê-lo é de responsabilidade de especialistas em distúrbios psicológicos, e não da escola. Confirma-se a existência de manifestações que podem corresponder a um conjunto de hierarquias, estereótipos e divisões sociais relacionadas ao incentivo à competição, a presença de padrões normativos e exclusivos que individualizam e promovem a ausência de reflexão crítica (MAIA e PASTANA, 2014).

Da mesma forma, ao classificar os estudantes em grupos com base nas características de suas famílias e ao pensar, por exemplo, que agressores de Bullying devem seu comportamento a relacionamentos dentro de suas famílias não estruturadas, será assumido que as estratégias de combate são de responsabilidade exclusiva da família. É provável que os professores que estabelecem relações causais de Bullying a partir das hierarquias da escola possam propor mais facilmente estratégias de combate dentro da escola.

É possível diferenciar hierarquias formadas de relacionamentos na escola e outras hierarquias herdadas de hierarquias presentes na sociedade. O Bullying reflete um

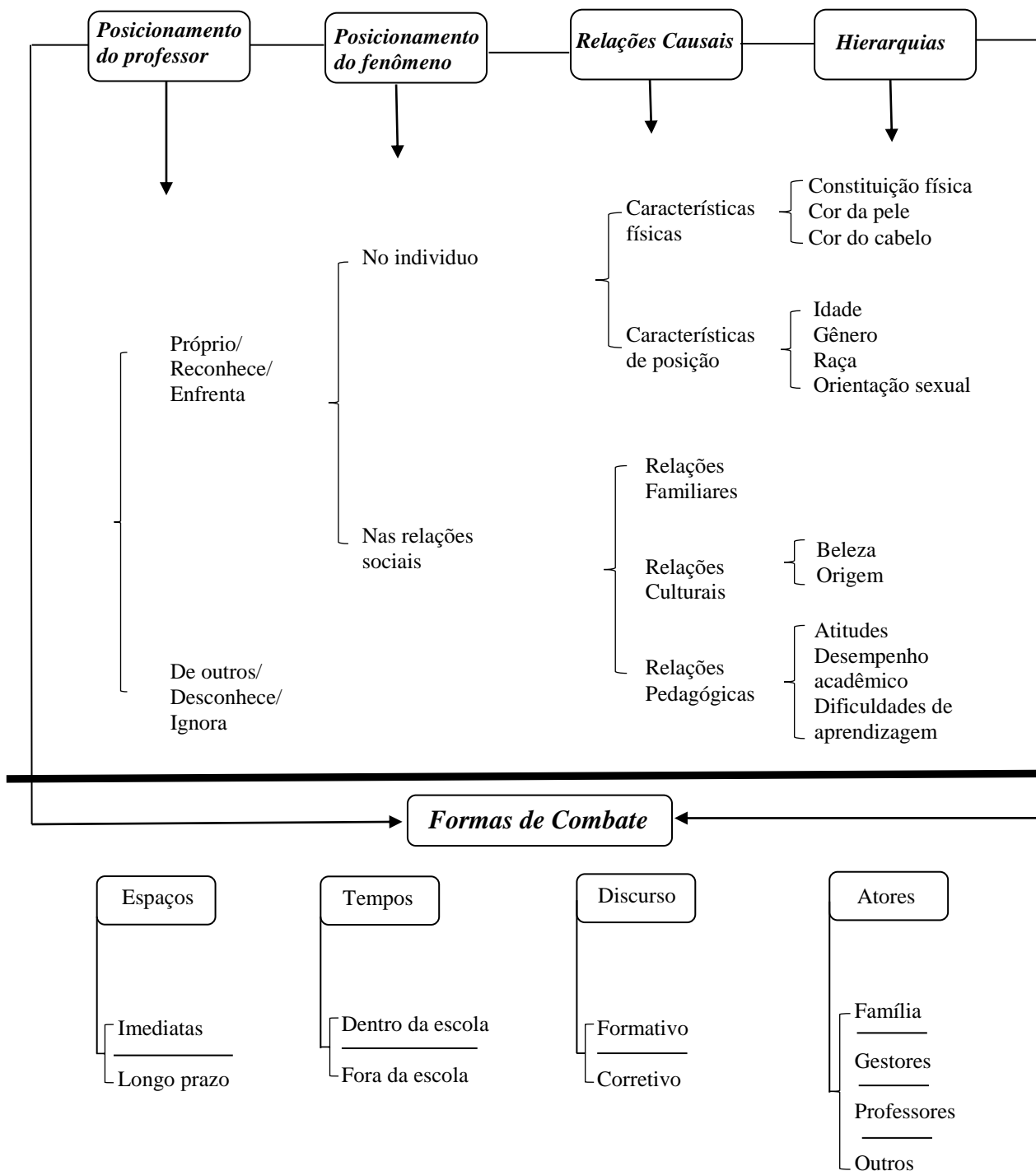
desequilíbrio de poder entre os estudantes. A hierarquia baseada nas diferenças formadas nas relações escolares, como aquelas relacionadas ao bom desempenho, adaptação, cumprimento das regras e todo o conjunto de discursos historicamente naturalizados para o benefício da economia de mercado, contribui necessariamente para aprofundar e agravar essa distribuição desigual, por tanto aumenta a possibilidade de Bullying. Da mesma forma, a hierarquia dentro da escola baseada nas diferenças de raça, cor e gênero, que legitimaram historicamente a distribuição desigual de poder, e historicamente deu mais poder aos homens sobre as mulheres, brancos sobre negros e ricos sobre pobres, contribuem apenas para fortalecer essa má distribuição de poder na sociedade.

Além disso, nas falas dos professores, pode-se identificar um conjunto de hierarquias associadas à percepção negativa dos professores em relação aos estudantes, o que, segundo Costa (2012), pode influenciar a possibilidade de fortalecer esse tipo de violência simbólica por parte dos professores, assim também, podem estar atuando para promover direta ou indiretamente a ocorrência de Bullying.

As hierarquias não podem operar como distribuidoras do poder entre os estudantes. Não é suficiente reconhecer e aceitar a diferença. Nem se trata de ignorá-lo, pois os estudantes podem perder a identidade. Trata-se de fortalecer a identidade de cada pessoa para que as diferenças de raça, cor da pele, sexo, orientação sexual, origem, aprendizado e todas as diferenças que possam existir em um mundo democrático e diversificado, não se tornem elementos distributivos de poder. A escola deve ser configurada como um espaço democrático que promova o respeito por diversas habilidades e identidades, bem como a diversidade de conhecimentos e formas particulares de aprendizagem.

Voltando ao nosso objetivo de analisar a maneira como os textos dos professores são operados em relação as hierarquias escolares na constituição das práticas de Bullying da educação básica e, seguindo a linha de linguagens de descrição, proposta por Bernstein, propomos a seguir um esquema para caracterizar os textos dos professores sobre o Bullying e sugerimos possíveis formas para esboçar um desenho de uma formação preventiva.

**Figura 1** - Rede textual para a análise de textos de professores sobre o Bullying e as formas de combate





A rede proposta permite codificar a maioria dos textos dos discursos dos professores sobre o Bullying e suas possibilidades de confronto, além de descrever como a hierarquia dos estudantes favorece a determinar o posicionamento social dos professores em relação ao fenômeno, o que contribui para o estabelecimento de relações de causa e contribui a uma hierarquização das relações pedagógicas nas formas de combater a violência na aula.

As hierarquias escolares operam na determinação dos textos dos professores sobre a compreensão sobre o Bullying. Elas posicionam aos professores frente ao fenômeno, mas também posicionam o fenômeno nos sujeitos ou as relações sociais. A posição de fundamental para determinar a forma como o professor e a escola enfrentam o fenômeno. Uma escola posicionada fora do fenômeno social, não terá boas possibilidades de combater.

Ao posicionar-se socialmente frente ao fenômeno Bullying, os textos mostram o estabelecimento de relações causais que também posicionam o fenômeno em diversos espaços sociais ou individuais. Essas relações causais estão estruturadas nas hierarquias entre os estudantes, oficiais, não oficiais, e outras. As relações causais estão construídas sobre as diferenças sociais, umas estabelecidas de forma legítima e outras de forma ilegítima, que podem ser infinitas. Desse modo, infinitas hierarquias podem configurar infinitas relações causais, e assim a rede pode expandir-se.

Não entanto, há uma forte classificação entre os textos dos professores sobre o Bullying e as possíveis formas de combate. Os textos operam hierarquizando as formas de combate propostas para o enfrentamento do fenômeno.

É possível que as formas de combate não contribuam para a transformação das estruturas hierárquicas dos estudantes, e ao contrário, contribuam para a hierarquização das relações sociais entre professores, entre a escola e a família.

É importante destacar que para o combate do fenômeno Bullying, é preciso estabelecer formas de diálogo numa estrutura social, mas horizontal dentro da escola, y entre a escola e a família. Uma classificação forte entre professores, e entre a escola e a família contribui a formas de compreensão do Bullying desde duas visões distintas, que é possível que não contribua para seu enfrentamento.

---

## CONCLUSÕES

É possível perceber que os discursos dos professores se posicionam no espaço, seja físico (dentro ou fora da escola) ou social (nas relações sociais, familiares ou escolares). Dessa maneira, são estabelecidas relações de classe e uma posição com respeito as formas como o problema do Bullying é gerado e enfrentado. O posicionamento cria sua voz (BERNSTEIN, 1998). Ou seja, define o que é o Bullying e determina como ele é enfrentado.

Nas falas é possível perceber que o problema do Bullying é gerado na escola ou fora dela (em casa ou no ambiente), na sala de aula ou em outros espaços da escola. Há consciência sobre o fenômeno Bullying como forma de violência, que ocorre dentro da escola, embora possa haver desconhecimento sobre o modo como ele atua fora dela. É, geralmente, reconhecido que o fenômeno deve ser enfrentado dentro da escola. Em alguns casos, a existência de Bullying é ignorada ou negada, sendo tomada a decisão de não agir nesse sentido. Em outros casos, o problema pode ser enfrentado por meio de ações corretivas ou pedagógicas educacionais, que podem ser imediatas ou de longo prazo.

Por outro lado, e especificamente no que diz respeito às possíveis causas ou fatores associados à ocorrência de Bullying, os professores existe um posicionamento em relação às características dos indivíduos (vítimas e agressores), que podem estar relacionados à aparência física, cor da pele, forma do cabelo ou pode estar relacionado a aspectos da posição social, como idade, sexo, raça ou orientação sexual. Além disso muitos textos dos discursos se posicionam nas relações sociais dos indivíduos envolvidos no Bullying, sejam eles: familiares (relações com os pais ou entre os pais), culturais (beleza ou origem) ou pedagógicas (atitudes na escola ou desempenho ou dificuldades acadêmicas ou de aprendizagem).

A análise reflete uma classificação mais forte entre as formas de combate e as relações causais do Bullying. É possível que os professores que assumem as relações familiares e sociais como as maiores responsáveis pelo fenômeno, podem ter dificuldades ao procurar soluções na escola. O estabelecimento dessa diferença de posição pode revelar uma hierarquia naturalmente estabelecida nas escolas, a saber: crianças de famílias "problemáticas" e crianças de famílias "normais". Esse fato oculta uma cultura de classe, que pode ser considerada um micro diferença (na escola) que se transforma em um macro iniquidade, que acaba gerando problemas no relacionamento entre democracia e educação. (BERNSTEIN, 1998).

Os fatores sobre a ocorrência do Bullying não podem ser limitados apenas aos indivíduos e suas famílias (CROCHÍK, 2012). É necessário que eles também se reflitam nas relações sociais que se desenvolvem e se reproduzem na escola.

Por outro lado, embora as hierarquias estejam presentes nas relações causais que estruturam os discursos sobre a ocorrência do Bullying, elas não são tão evidentes nos discursos sobre formas de combatê-lo. Essa diferenciação dos estudantes em relação às relações familiares tornou-se uma estratificação intrínseca dos sistemas educacionais. Consideramos necessário que a escola desenvolva seus processos pedagógicos para que essas diferenças de tipo familiar não impliquem uma limitação dos direitos democráticos pedagógicos. Essa estratificação provavelmente leva a formas desiguais de distribuição de conhecimento entre os grupos sociais gerados com ela.

É possível visualizar nos discursos dos professores as hierarquias escolares oficiais e não oficiais, e outras formas de hierarquização. Eles atuam na compreensão do fenômeno Bullying, bem como nas causas e ações para enfrentá-lo. Percebe-se que eles operam de modo a focar o problema basicamente no indivíduo, e não nas relações sociais, de modo que as ações para seu combate, também geralmente se concentram no indivíduo. Além das hierarquias relacionadas ao desempenho acadêmico, condição física e popularidade, a análise revela a existência de outras hierarquias relacionadas a outros aspectos individuais que também desequilibram a percepção dos professores sobre o fenômeno do Bullying e as formas de lidar com ele. Os discursos persistem na escola em torno da divisão social de classes, seja por raça, orientação sexual, idade e gênero, que se naturalizaram e representam formas de violência simbólica que, além de tentar justificar os problemas das relações sociais e as outras formas de violência são potencializadas por meio de muitas divisões sociais produzidas em torno do discurso de bom desempenho acadêmico, boas notas, não aceitação de várias formas e ritmos de aprendizado e padrões de beleza e condição física.

E possível que as hierarquias formadas no contexto escolar operem na estruturação das relações causais que permitem ao professor posicionar-se com respeito ao fenômeno Bullying. Além disso, essas hierarquias aparentemente operam ao momento da tomada de decisões sobre formas de combatê-lo. Um conjunto de hierarquias às vezes reduz o fenômeno do Bullying a questões individuais, relacionadas a características ou condições de vítimas ou agressores. Outro grupo de hierarquias justifica o fenômeno a partir de estruturas sociais mais complexas, sejam elas dadas dentro ou fora da escola.

No entanto, a análise não apenas revela a maneira como as hierarquias operam entre estudantes. Também revela uma classificação entre os professores em relação ao fenômeno Bullying. É possível identificar uma divisão entre professores que assumem o problema como um problema pedagógico e aqueles que veem o fenômeno como um problema fora da escola. Também fica evidente uma divisão de responsabilidades diante das formas de lidar com o

fenômeno, entre aqueles que ignoram ou omitem a responsabilidade de agir de alguma forma e aqueles que atribuem responsabilidades a outros agentes da escola. Será necessário pensar sobre o problema de um ponto de vista menos individual e mais coletivo.

Será necessário empreender ações na escola que permitam que o fenômeno do Bullying seja entendido mais como um problema que pode se originar nas maneiras pelas quais as relações sociais distribuem poder, e não como um problema de indivíduos que precisam ser tipificados entre vítimas e agressores.

Discursos sobre raça, orientação sexual, cor da pele, nacionalidade não devem mais existir como elementos distributivos do poder ou conhecimento na escola, mas devem existir para o fortalecimento da identidade das pessoas. A escola deve, antes de tudo, cuidar dos direitos democráticos de todos, sem distinção.

Seria necessário pensar em novas formas de organização social dentro da escola que rompam as diferenças estabelecidas histórica ou naturalmente. Pensar em formas de organização em torno de projetos e necessidades comuns, independentemente da idade ou raça. Assim como a idade, as hierarquias de desempenho justificam a organização estratificada do conhecimento na escola, elas também operaram para justificar as formas de violência simbólica e visível. Além disso, será relevante trabalhar na mudança da maneira como os grupos de professores nas escolas estão relacionados. Uma possibilidade seria o desenvolvimento de um trabalho mais colaborativo em torno das ações de prevenção, sob os princípios da diversidade, multiculturalidade, solidariedade, envolvendo todos os atores da prática educativa (professores, gerentes, pais, estudantes), dando também oportunidade a todos de falar na escola, não apenas sobre questões acadêmicas, mas, também, sobre sentimentos.

Como forma de combate, são propostas formas de organização social de espaços, tempos, discursos e atores mais horizontais, que respondem a práticas pedagógicas mais democráticas

Propomos estudos futuros sobre a construção de estratégias que permitam maior conscientização sobre a existência das hierarquias presentes no contexto escolar, como contribuição para combater e erradicar todas as formas de violência presentes na escola e na sociedade.

Muitas das hierarquias presentes na escola foram naturalizadas no discurso de bom desempenho, bom comportamento e outras foram herdadas dos discursos que legitimam a divisão social do trabalho. Será necessário revisar e fortalecer os programas de formação de professores nas universidades, para que primeiro seja criada uma conscientização sobre a

existência dessas hierarquias e sobre a maneira pela qual discursos e práticas as legitimam e fortalecem. Da mesma forma, os programas de formação de professores devem fortalecer estratégias para tornar essas hierarquias escolares mais invisíveis e deste modo, promover relações sociais mais horizontais e democráticas dentro da escola.

Por outro lado, é necessário que as universidades trabalhem na formação para o diálogo e trabalho colaborativo com as famílias e os professores. A comunicação entre pais e escola não pode se limitar apenas à distribuição de responsabilidades e à entrega de relatórios acadêmicos e disciplinares, mas deve favorecer a construção de espaços permanentes de diálogo na forma de escolas de pais que configuram novas formas de comunicação para modificar os princípios de classificação que formam as relações entre eles.

Estudos futuros podem ser desenvolvidos para aprofundar a existência dos vários tipos de hierarquias presentes na escola, bem como as formas de combater o Bullying, com base em sua existência. Da mesma forma, pode ser realizada pesquisa que permita a implementação de estratégias para modificar os princípios de classificação entre os estudantes, entre professores e diversos atores da escola. Por fim, propõe-se implementar a metodologia da linguagem de descrição para analisar as manifestações de estudantes e pais em relação ao fenômeno Bullying, a fim de obter uma análise mais completa do fenômeno.

As hierarquias na escola operam em dois caminhos: na primeira medida, as hierarquias escolares entre estudantes operam para determinar os textos dos professores, os quais se posicionam no espaço social posicionam ao professor. Por outro lado, os textos dos professores revelam uma hierarquização das práticas pedagógicas para o combate do Bullying. Os textos operam na hierarquização dos espaços, os tempos, os discursos e os responsáveis. A hierarquização compreendida como uma estrutura vertical das relações sociais, desequilibra as responsabilidades sobre a maneira de combater o fenômeno. É possível que essa hierarquização gere uma desigualdade entre a família e a escola, sobre a responsabilidade de combater e enfrentar o fenômeno, produza desigualdade na responsabilidade dos gestores e professores dentro do espaço escolar, e hierarquize as relações sociais entre professores que enfrentam o fenômeno de forma preventiva ou corretiva.

Da mesma forma que inferimos com esta pesquisa a importância de horizontalizar as relações entre estudantes, para que as diferenças não se convertam em hierarquias distributivas de poder desigual entre eles, é fundamental horizontalizar as relações entre professores, gestores e coordenadores pedagógicos, para entender que o problema da violência escolar e as estratégias de combate, são uma responsabilidade de todos.

---

O enfrentamento do fenômeno Bullying não pode desenvolver-se em uma distribuição de culpas entre a escola e a família. Novas formas de comunicação devem ser criadas entre os contextos escolares e familiares, levando em conta que a violência deve ser um problema enfrentado pela sociedade em conjunto.

A Colômbia é um país cuja história recente foi construída em 70 anos de violência. Uma violência que penetrou em todos os contextos sociais e que infelizmente foi naturalizada. Esse fato influenciou a maneira como o fenômeno do bullying é entendido e enfrentado nas escolas. Infelizmente, em muitos casos, as reflexões sobre a violência escolar foram deixadas de lado, privilegiando as regulamentações em uma perspectiva mais punitiva. E embora a Colômbia e o Brasil possam compartilhar muitos elementos comuns em sua estrutura social e em seus problemas, estamos convencidos de que uma análise do Bullying na perspectiva da educação no Brasil contribuirá significativamente para retomar a reflexão sobre esse fenômeno, e permitirá novas formas de organização dentro e fora da escola que promovam formas eficazes de entendimento e combate.

Com a firme intenção de dar continuidade a esta pesquisa, esperamos implementar os instrumentos do projeto Violência Escolar: discriminação, bullying e responsabilidade, nas escolas públicas do município de Soacha, e avançar os esforços para a consolidação de um observatório de violência escolar que permita favorecer espaços de análise, discussão e troca de experiências entre professores, como uma contribuição para a construção da paz e da equidade em nossos países.

---

**REFERÊNCIAS**

- ADORNO, T. **Educación para la emancipación**: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969). Ediciones Morata, 1998.
- ALVES-MAZZOTTI, A. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 39-50, julho de 2001.
- ALVES, M. Viver na escola: indisciplina, violência e Bullying como desafio educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.46 n.161 p. 594-613, julho/setembro de 2016.
- ANTUNES, D.; ZUIN, A. Do Bullying ao preconceito: Os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 33-42, 2008.
- BALL, S. **O debate sobre educação**. Segunda edição. Chicago. The Policy Press. Universidade de Bristol, p. 253, 2013.
- BARBOSA, J. Mathematical modelling, the socio-critical perspective and the reflexive discussions. **Mathematical applications and modelling in the teaching and learning of mathematics**, p. 133-144, 2009.
- BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 3 ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 2002.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**. Madrid. Morata. 1994.
- BERNSTEIN, B. **El dispositivo Pedagógico**. Madrid. Morata. 1996.
- BERNSTEIN, B. **Pedagogia, controle simbólico e identidade**. Madrid: Morata. 1998.
- BERNSTEIN, B. Class, Codes and control, Vol. 1 Towards a Theory of Educational Transmissions. **Routledge and Kegan Paul**, London, 1974. Traduzido com permissão do autor por Mario Díaz.
- BOURDIEU, P. Génese et structure du champ religieux. **Revue française de sociologie**, Paris, v. XII, p. 295 - 334, 1971
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Difel, 1989.
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **Responses pour une anthropologie reflexive**. Seuil, Paris, 1992.
- BOURDIEU, P. **La miseria del mundo**. Fondo de cultura económica, Buenos aires, 1999.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **La reproducción**; elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Libro 1. Editorial Popular, España, p. 15 - 85, 2001.
- BRAGA, L.; LISBOA, C. Estratégias de Coping para Lidar com o Processo de Bullying: Um Estudo Qualitativo. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 44, n. 2, p. 321-331, 2010.

BRITO, C.; OLIVEIRA, M. Bullying and self-esteem in adolescents from public schools. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 89, n. 6, p. 601–607, 2013.

CARVALHO, F.; FERREIRA, R.; MELO, M. Bullying and behavior problems reported by victims and teachers: Brazilian findings. **Psico**, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 31-39, 2017.

COSTA, I.; COSTA, S.; ANDRADE, C.; OLIVEIRA, R.; ABRÃO, F.; SILVA, C. Produção científica acerca de assédio moral e dissertações e teses no cenário brasileiro. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 267-276, 2012.

CROCHÍK, J. Fatores Psicológicos e Sociais Associados ao Bullying. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 211-229, maio/agosto de 2012.

CROCHÍK, J. Formas De Violência Escolar Preconceito E Bullying. **Movimento, Revista de Educação**, ano 2, n. 3, p. 29-56, 2015.

CROCHÍK, J. Hierarchy, Violence and Bullying Among Students of Public Middle Schools. **Paidéia**, Sao Paulo, v. 26, n.65, p. 307-315, setembro/dezembro de 2016.

CROCHÍK, J.; DIAS, M.; FRELLER, C.; CORREA, A.; CORREIA, R. Hierarquias escolares: desempenho e popularidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-16, 2018.

CROCHÍK, J.; SILVA, P.; FRELLER, C.; ALVES, L.; CARRENHO, A.; DALENOGARE, G. Análise de concepções e propostas de gestores escolares sobre o Bullying. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 36, n. 1, p. 115-127, janeiro-junho de 2014.

DAEMON, F. Entre os muros e as mídias: O Bullying e o school shooting numa perspectiva comunicacional. **Revista EPOS**; Rio de Janeiro, v.6, n. 2, p. 6-26, julho/dezembro de 2015.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Em *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2006.

FORLIM, B.; STELKO-PEREIRA, A.; WILLIAMS, L. Relação entre Bullying e sintomas depressivos em estudantes do ensino fundamental. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 31, n. 3, p. 367-375, julho/setembro de 2014.

FREIRE, A.; AIRES, J. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do Bullying. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 55-60, janeiro/junho de 2012.

FREIRE, P. **“Mi primer mundo”** en A la sombra de este árbol. El roure, Barcelona, 1997a.

FREIRE, P. **Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa**. Siglo XXI, Mexico, 1997b.

HIDALGO, C.; HIDALGO, A. Violencia e inseguridad contextual percibida y roles en Bullying en escolares mexicanos. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 13, n. 2, p. 767-779, 2015.



HORTA, C.; HORTA, R.; MESTER, A.; LINDERN, D.; WEBER, J.; LEVANDOWSKI D.; LISBOA, C. Bullying e uso de substâncias psicoativas na adolescência: uma revisão sistemática. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p.123-139, 2018.

JACOMETTI, M.; BLASIU, L.; POLICO, M.; ANDRADE, M. Até que ponto o Bullying influencia o aumento da demanda por educação de jovens e adultos? **Educação Temática Digital**. Campinas, SP, v.16, n.2 p.307- 326, maio/agosto de 2014.

LEVANDOSKI, G.; CARDOSO, F. Imagem corporal e status social de estudantes brasileiros envolvidos em Bullying. **Revista Latinoamericana de Psicología**, Bogotá, v. 45, n. 1, p. 135-145, 2013.

MARTINS, M. Preconceito linguístico, origem na sociedade; termino na escola. **Revista Observatório**, Tocantins, v. 3, n. 1, p. 305-326, janeiro/março de 2017.

MICHAUD, Y. **A violência**. Brasiliense, São Paulo,1980.

MINAYO, M. O desafio do conhecimento. **Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2006.

MORIN, E. **Introducción al pensamiento complejo**. Gedisa, Barcelona, 2000.

OLIVEIRA, A.; ANTONIO, P. Sentimentos do adolescente relacionados ao fenômeno Bullying: Possibilidades para a assistência de enfermagem nesse contexto. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, v. 8, n. 1, p. 30-41, 2006.

OLIVEIRA, J.; BARBOSA, A. Bullying entre estudantes com e sem Características de Dotação e Talento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 25 n.4, p. 747-755, 2012.

OLIVEIRA, W.; SILVA, J.; QUERINO, R.; SANTOS, C.; FERRIANI, M.; SANTOS, M.; SILVA, M. Revisão sistemática sobre Bullying e família: uma análise a partir dos sistemas bioecológicos. **Revista de Salud Pública**, Bogotá, v. 20, n. 3, p. 396-403, 2018.

OLIVEIRA, W.; SILVA, M.; MELLO, F.; PORTO, D.; YOSHINAGA, A.; MALTA, D. The causes of bullying: results from the National Survey of School Health (PeNSE). **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 275-82, março/abril de 2015.

OLIVEIRA, W.; SILVA, M.; SILVA, J.; MELLO, F.; PRADO, R.; MALTA, D. Associations between the practice ofbullying and individual and contextual variables from the aggressors' perspective. **Journal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 92, p. 32-39, 2016.

PAREDES, M.; ÁLVAREZ, M.; LEGA, L.; VERNON, A. Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “Bullying” en la ciudad de Cali. **Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud**, Manizales, v. 6, n. 1, p. 295-317, 2008.

PEREIRA, A.; WILLIAMS, L. Evaluation of a Brazilian School Violence Prevention Program (Violência Nota Zero). **Pensamiento Psicológico**, Cali, v. 14, n. 1, p. 63-76, 2016.

PINHEIRO, F.; WILLIAMS, L. Violência Intrafamiliar E Intimidação Entre Colegas No Ensino Fundamental. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v.39, n. 138, p. 995-1018, setembro/dezembro de 2009.

SANTANA, T.; BARBOSA, J. A intervenção do professor em um ambiente de modelagem matemática e a regulação da produção discursiva dos estudantes. **Bolema-Boletim de Educação Matemática**, v. 26, n. 43, p. 991-1020, 2012.

SCHILLING, F.; MIYASHIRO, GS. Como incluir? O debate sobre o preconceito e o estigma. **Educação e Pesquisa**, n. 34 (2), 243-254 2008.

SILVA, J. Cultura Escolar, Autoridade, Hierarquia E Participação: Alguns Elementos Para Reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 125-135, maio de 2001.

TORO, G.; NEVES, A.; REZENDE, P. Bullying, o exercício da violência no contexto escolar: reflexões sobre um sintoma social. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 123-137, 2010.

TORTORELLI, M.; CARREIRO, L.; ARAÚJO, M. Correlações entre a percepção da violência familiar e o relato de violência na escola Entre estudantes da cidade de São Paulo. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 33-42, 2010.

TRINDADE, A.; MENEZES, J. Intimidações na adolescência: expressões da violência entre pares na cultura escolar. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 142-151, 2013.

VILLAÇA, F.; PALÁCIOS, M. Concepções sobre Assédio Moral: Bullying e Trote em uma Escola Médica. An Analysis of Bullying and Hazing in a Medical School. **Revista Brasileira De Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 34, n.4, p. 506-514, 2010.

WESTWOOD, R. Economies of violence: an autobiographical account. **Culture and organizations**, London, v. 9, n. 4, p. 275 -293, 2003.

## **ANEXOS**

**ANEXO 1. FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DE ESCOLAS**

1- Nome da Escola:

2- Ano de fundação:

3- Níveis de ensino atendidos:

 Ensino Infantil Ensino Fundamental I Ensino Fundamental II Ensino Médio

4- Período de funcionamento

Manhã ( ): das \_\_\_\_ às \_\_\_\_

Tarde ( ): das \_\_\_\_ às \_\_\_\_

Noite ( ): das \_\_\_\_ às \_\_\_\_

Integral ( ): das \_\_\_\_ às \_\_\_\_

5- Número de salas de aula, número de estudantes e número de estudantes considerados em situação de inclusão

<b>Ensino Fundamental</b>	Nº de salas	Nº de estudantes(5a)	Nº de Estudantes considerados em inclusão(5b)
Total:			

**6.a-** Construções que facilitam o acesso a todos os espaços da escola para estudantes com impedimentos de locomoção.

<b>Construções</b>	Sim	Não	Somente em alguns espaços	Local
Elevadores				
Rampas				
Corrimãos				
Outros				

**6.b** – Construções/mobiliários de acessibilidade aos espaços da escola para os estudantes com dificuldades de locomoção.

<b>Construções</b>	Sim	Não	Quantos	Observações
Banheiros adaptados				
Mobiliário para estudantes canhotos				
/Mobiliário para estudantes obesos				
Mobiliário para estudantes com paralisia cerebral e/ou outra deficiência física				
Outros				

**6.c** - Obstáculos que dificultam a circulação de estudantes com limitação de locomoção

<b>Obstáculos</b>	Sim	Não	Observações
Degraus			
Objetos nos corredores			
Outros			

7- Há recursos pedagógicos para superar obstáculos de aprendizagem?

<b>Recursos</b>	Sim	Não	Observações
Para utilização do método Braille e/ou escrita ampliada para estudantes cegos e/ou baixa visão			
Língua brasileira de sinais (libras) para estudantes surdos			
Comunicação Alternativa e/ou tecnologia assistiva para estudantes com paralisia cerebral			