

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CULTURAS E IDENTIDADES**

**MENINAS EMPODERADAS: UM ESTUDO SOBRE RESILIÊNCIA
E BULLYING ENTRE PARES NA ESCOLA**

FLÁVIA MARIA DOS SANTOS VASCONCELOS

RECIFE

2018

FLÁVIA MARIA DOS SANTOS VASCONCELOS

**MENINAS EMPODERADAS: UM ESTUDO SOBRE RESILIÊNCIA
E BULLYING ENTRE PARES NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e da Fundação Joaquim Nabuco, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Práticas educativo-culturais e identidades.

Orientador: Prof. Dr. Hugo Monteiro Ferreira

RECIFE

2018

**Não serei livre enquanto alguma mulher for prisioneira, mesmo que
seus grilhões sejam diferentes dos meus.**

Audre Lorde

Agradecimentos

À minha mãe Fátima e a meu pai Jorge, por todo amor, apoio e por terem priorizado minha educação, se virando em mil para dar a meus irmãos e a mim tudo o que consideravam o melhor nesse aspecto.

À minha irmã Renata e meu irmão Jorge André por sempre terem sido os melhores irmãos que alguém podia desejar. Não é exagero dizer deles que foram segundos pais, pude contar com sua bondade, apoio incondicional, amor e fraternidade desde meu primeiro dia de vida. Tenho muita, muita sorte de tê-los comigo. Realmente acredito que nos encontraríamos aqui independente dos laços sanguíneos.

À Raíssa, por ter ficado. Só a gente sabe as intempéries que balançaram nossas vidas e a força que surgiu para controlá-las e contorná-las. Aprendemos muito ao longo desses anos e nem sempre da melhor maneira, porém conquistamos algo ao qual me orgulho bastante. Agradeço por todo amor, cuidado, companheirismo, brandura e aconchego. Mal por esperar pela nova etapa!

À Tia Esmeralda e Vi, que nos momentos mais difíceis se fizeram tão essenciais quanto poderiam. Nem sei o que seria de mim sem suas forças, também sou composta por ela.

À Marília, Julianna, Karol e Thamires, meus amores, minhas pessoas nesse mundo, que entenderam meus retiros, meus silêncios e meus gritos. Por terem sido compreensão, amor e muito mais do que eu poderia esperar e por não terem medido esforços quando mais precisei.

À Rapha, Cami, Vanessa e Manu, por terem tornado os anos de mestrado um pouco mais leves e bem humorados. À Bia, por seguir comigo desde a graduação e participar ativamente da minha formação como pessoa e como acadêmica, seja das Ciências Sociais, seja da Educação.

Ao professor Hugo Monteiro, por ter sido mais do que um orientador. Foi também alguém que sempre deixou porta aberta para um diálogo, levantando questões que iam *entre, através e além* dos conteúdos de sala de aula, por ter a amorosidade como pilar de sua docência e deixá-la fluir em tudo que produz.

Aos queridos e às queridas do GETIJ, pelas trocas maravilhosas, pelas tardes de reunião regadas a muita risada e muitas discussões sérias, por realmente ter se constituído aos moldes de uma família, fugindo bastante da competitividade tão inerente

à vida acadêmica. O GETIJ sempre foi “um lugar” onde me senti em casa e espero que essa parceria permaneça se consolidando.

À todos os professores e professoras que passaram pelo meu caminho durante toda vida, em especial aos/as do PPGECI, que no exercício de sua prática cativaram-me de maneira a não apenas admira-los/as como também a me inspirar em suas incríveis jornadas com o conhecimento. À Ana Abranches por ser a mami mais maravilhosa desse mundo, pela porta aberta e conversas incríveis. Só gratidão à esse caminho.

À direção da EREM Cândido Duarte, na pessoa do prof. Paulo Bruno e à gestão da mesma, na pessoa da prof. Analice Rocha, por terem aberto as portas da escola com muita solicitude à pesquisa com o notável interesse em promover um ambiente mais acolhedor à seus alunos e alunas. Pelo acompanhamento e boa vontade em mexer nos horários e nos encaixar na rotina da escola.

Por fim, à todas as meninas da Escola Cândido Duarte, por contarem suas histórias, por se fazerem ouvidas, pela força, garra e coragem de terem permanecido até o fim, por terem abraçado o projeto e por terem feito desta pesquisa algo real. Este trabalho é tão delas quanto meu. O caminho foi lindo!

Resumo

Esta pesquisa, intitulada “Meninas Empoderadas: um estudo sobre resiliência e bullying entre pares na escola” objetivou, de modo geral, compreender como meninas vítimas de bullying conseguiram, ao longo de suas trajetórias escolares, demonstrar movimentos de empoderamento e resiliência. Para que materializássemos a pesquisa empírica, consideramos o paradigma transdisciplinar e nele, fundamentamo-nos, com vistas à execução de procedimentos metodológicos assentados em três grandes etapas: (a) aplicação de questionário; (b) realização de rodas de diálogo e (c) realização de entrevistas semi-estruturadas. A abordagem que nos norteou na pesquisa foi de natureza qualitativa e o método que nos deu ancoragem foi nominado como Observação Participante. Nossos aportes teóricos possuem filiação com os estudos sobre bullying, gênero, escola, empoderamento e resiliência. Temos, desde todo o sempre, clareza de que não esgotamos os estudos em relação a tais temáticas, porém também temos clareza de que trouxemos, como a nossa pesquisa, algumas contribuições para o debate em torno do tema. Ao longo de mais de seis meses, mantivemos contato com cerca de 91 meninas, todas regularmente matriculadas numa escola de Ensino Médio, da Rede Estadual de Ensino do estado de Pernambuco e todas, de algum modo envolvidas com as palavras-chave que deram vida a nossa pesquisa: bullying, resiliência, empoderamento, escola, gênero. Pelo que pensamos e sentimos, os resultados apontam para processos de empoderamento de traços identitários como forma de enfrentamento ao bullying e desenvolvimento de resiliência. Compreendemos que a relevância da pesquisa encontra-se na necessidade de observar de perto um fenômeno que assola escolas de todos os lugares do mundo, independente da condição social. No nosso entendimento, é essencial entendermos como essa violência se estabelece e como as pessoas que foram alvo conseguiram ir além de sua condição, para que possamos dar respostas efetivas ao problema.

Palavras-chave: Bullying, Gênero, Escola, Empoderamento, Resiliência.

Abstract

This research, titled "Empowered Girls: A Study on Resilience and Bullying Among Peers in School", aimed, in a general way, to understand how girls victims of bullying have been able to demonstrate, during their school trajectories, empowerment and resilience movements. In order to materialize the empirical research, we consider the transdisciplinary paradigm and in it, we base ourselves, with a view to the execution of methodological procedures based on three great stages: (a) questionnaire application; (b) conducting dialogue wheels and (c) conducting semi-structured interviews. The approach that guided us in the research was qualitative in nature and the method that gave us anchoring was named Participant Observation. Our theoretical contributions are affiliated with studies on bullying, gender, school, empowerment and resilience. We have always been clear that we have not exhausted our studies in relation to such subjects, but we also have clarity that we have brought, as our research, some contributions to the debate around the theme. Over more than six months, we maintained contact with about 91 girls, all of them enrolled in a High School, State Education Network of the state of Pernambuco, and all of them involved with the keywords that gave life to our research: bullying, resilience, empowerment, school, gender. From what we think and feel, the results point to processes of empowerment of identity traits as a way of coping with bullying and the development of resilience. We understand that the relevance of research lies in the need to observe closely a phenomenon that plagues schools from all over the world, regardless of social condition. In our understanding, it is essential to understand how this violence establishes itself and how the target people have managed to go beyond their condition so that we can give effective responses to the problem.

Key words: Bullying, Gender, School, Empowerment, Resilience.

SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS	X
Capítulo I:	11
Exórdio	11
1. INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Memorial.....	12
1.2 Apresentação	15
1.3 Justificativa/ Relevância.....	17
Capítulo II: Referencial Teórico	21
2. REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1. Conceituando o <i>Bullying</i>	22
2.1.1 As Origens.....	22
2.1.2 Discutindo o conceito.....	24
2.1.3 Formas de classificação do fenômeno	28
2.1.4 Os papéis de cada agente	30
2.1.5 Transpassando Barreiras.....	36
2.2 A Escola e o Fenômeno <i>Bullying</i>	38
2.2.1 A Escola que Temos	38
2.2.2 (Re)Construindo Paradigmas.....	41
2.2.3 A escola que queremos	47
2.3 <i>Bullying</i> e Questões de Gênero	50
2.3.1 Entendendo as Disparidades de Gênero.....	50
2.3.2 Onde os Feminismos se Encaixam	52
2.3.3 A questão da “rivalidade feminina”	56
2.3.4 Empoderar para combater	59
2.4 Resiliência: Resistência e Transformação	62
2.4.1 Partindo do Princípio	62
2.4.2 Escola e Resiliência	67
Capítulo III: Metodologia.....	71
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS	72
3.1 Contornando Escolhas	72
3.1.1 Abordagem.....	72
3.1.2 Métodos e Técnicas	73
3.2 O Cenário	78

3.3As Colaboradoras e as Etapas da Pesquisa	81
3.3.1 Primeira Etapa	82
3.1.2 Segunda Etapa	83
3.3.3. Terceira Etapa	86
3.3.4 Questões de Ética	88
Capítulo IV: Análise de dados	89
4. A PESQUISA EMPÍRICA.....	90
4.1 Os Questionários	91
4.1.1 Análise dos Gráficos.....	91
4.2 As Rodas de Diálogo	110
4.2.1Escola	111
4.2.2 <i>Bullying</i>	117
4.2.3 Gênero	124
4.2.4Resiliência	130
4.3As entrevistas.....	134
4.3.1 Relações familiares	135
4.3.2 Doenças da modernidade	141
4.3.3 Automutilação e Suicídio	142
4.3.4 Clima escolar	145
4.3.5 <i>Bullying</i>	147
4.3.6 Entendimentos sobre Gênero	152
4.3.7 Resiliência e Empoderamento.....	155
5. CONCLUSÃO	161
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165
ANEXOS	173
1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	173
2- Questionário utilizado na primeira etapa da pesquisa empírica	175
3- Roteiro das Rodas de diálogo	181
4- Roteiro das Entrevistas Semi-Estruturadas	183

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Você já sofreu algum tipo de bullying na escola? (%).....	92
Gráfico 2 - Quando foi a última vez em que você sofreu algum tipo de bullying na escola? (%)	93
Gráfico 3 - Que tipo de bullying você sofreu? (%).....	94
Gráfico 4 - O/a autor/autora estava (%)	94
Gráfico 5 - Como você se sentiu quando isso aconteceu? (%).....	95
Gráfico 6 – Quanto tempo durou a situação de bullying que você sofreu? (%).....	96
Gráfico 7 - O que você fez quando sofreu bullying na escola? (%)	97
Gráfico 8 – Algum/alguma colega tentou impedir que você sofresse bullying? (%)	97
Gráfico 9 – Você já viu algum colega sofrer bullying na escola? (%)	98
Gráfico 10 – O que você fez quando presenciou a situação? (%)	99
Gráfico 11 – Você já praticou bullying com alguma colega? (%).....	100
Gráfico 12 – Que tipo de bullying você praticou? (%)	101
Gráfico 13 – O que você sentiu quando praticou bullying com outra colega? (%).....	102
Gráfico 14 – Há na sua escola alguma campanha, debate, informações sobre o bullying? (%).....	103
Gráfico 15 – Você se sente à vontade para conversar sobre o assunto com pessoas da gestão de sua escola? (%).....	104
Gráfico 16 – Você considera sua escola um ambiente hostil? (%).....	105
Gráfico 17 – Cyberbullying é o bullying que acontece especificamente na internet. Você já foi ameaçada, insultada, perseguida com mensagens nas redes sociais, telefone e/ou e-mail? (%)	105
Gráfico 18 – Resiliência é a capacidade que nós temos de reagir perante as adversidades da vida e conseguir se reestabelecer. Você se considera uma pessoa resiliente? (%).....	106
Gráfico 19 – Das situações listadas abaixo quais você faz/pratica? (%)	107
Gráfico 20 – Por quais situações abaixo você já passou? (%).....	108
Gráfico 21 – Você já tomou algum medicamento para essas situações listadas acima? (%).....	109
Gráfico 22 – Você já passou por alguma situação de discriminação por sua condição de gênero (ser mulher) ou por sua orientação sexual?.....	110

Capítulo I: Exórdio

1. INTRODUÇÃO

1.1 Memorial

“Se tens um coração de ferro, bom proveito. O meu fizeram-no de carne, e sangra todo dia” – José Saramago

Primeiramente, preciso ser sincera: a ideia de fazer um memorial não me apetecia. Talvez a minha formação explique um pouco isso, já que passei grande parte dela preocupada em falar e não ser inteligente o suficiente (mas o que isso realmente significa, não é mesmo?!). Até que comecei a pensar no caminho que havia trilhado até aqui, que me trouxe ao meu problema de pesquisa e percebi que não foi por acaso. Como bem coloca Neves (2010):

As experiências ao nos marcarem também nos formam, provocam novas elaborações. Os comportamentos, os princípios e os valores têm sustentação em nossas histórias de vida e, que por sua vez, constituem poderosos dispositivos que impulsionam ou influenciam nossas ações, mesmo quando não nos damos conta disso. Dessa forma, a experiência é formadora, é possibilitadora de conhecimentos, é exclusiva de cada pessoa. (NEVES, 2010, p.128).

Mesmo entendendo a importância das experiências pessoais (ou sociais), digo: uma das maiores dificuldades que, particularmente, eu tenho, é falar de mim. Não que eu seja uma pessoa extremamente fechada ou que tenha problemas em me relacionar, pelo contrário: qualquer amigo dirá que sou bem comunicativa e expressiva. Mas falar muito não significa falar de si, se expressar bem, não significa se sentir confortável em contar anseios, dores e ardores.

A vida inteira fui assim, a “mãezona” do grupo, de todos os grupos. E como uma “boa mãe”, nunca fui de deixar transparecer nada do que me afligia. Ainda criança, tomava a frente de todas as questões. Coleguinhas que entrevam em conflito, eu estava lá para mediar. Coleguinhas que esqueciam material, lanche ou que se machucavam de alguma maneira, eu estava lá para ajudar a resolver. Nunca me dei conta do quanto fui adulta na minha infância até começar a ser meio criança na minha juventude.

Uma vida inteira estudando em colégio de freira numa cidade de interior e para alguns, bastaria dizer isso para listar alguns traços da minha personalidade. Esses ambientes moldam você. Nasci em Recife, mas já com dois dias de vida, foi em Vitória de Santo Antão, a 48 km da capital Pernambucana, que vim parar. Católica, não por

escolha e sim por herança, até os 16 anos, fui criada quase numa redoma: de casa para Igreja, para casa de algumas amigas e de volta para casa.

De pai eletricitário, mãe professora de matemática, irmão e irmã bancários, sou a ovelha colorida da família. Ao contrário de todos em casa, nunca fui muito amiga dos números, mas os livros sempre me buscaram pela mão. A distância de idade para os irmãos, sete e cinco anos, fez com que eu, caçula, criasse o meu mundo à parte e ser a *outsider* nem foi tão ruim assim. Tive o que se pode dizer de uma infância/adolescência normal. Saídas, amizades intensas, namoricos, descobertas e todo um mundo construído numa cidade pequena, que aos meus olhos era enorme e me bastava.

Na melhor (ou pior, depende da perspectiva) fase, a de pré-vestibular, é quando as coisas começam a ficar interessantes. Foi nessa época em que eu peguei mais gosto por estudar história e a primeira coisa que ficou pelo caminho foi à religião. Foi uma separação tão natural que soaria falso dizer que foi difícil. Ser católica parou de fazer sentido diante de todas as perguntas não respondidas que havia dentro de mim, todas as dúvidas que genuinamente eu tinha e que me eram proibidas ter. Essa, sem dúvida, foi a primeira grande quebra da minha vida, era um forte traço identitário, mas que naquele momento não fazia mais sentido carregar.

Escolher cursar Ciências Sociais também foi um passo importante, quiçá o mais. Meu curso virou quem eu era, moldou quem eu sou. Estudar na UFPE era um sonho e do começo ao fim foi tudo que eu esperava que fosse ser. O contato com aquele ambiente me abriu as portas da percepção de maneira que até hoje não consigo medir o impacto. Não existe um Eu sem ser Cientista Social. Foi na universidade que entendi o que é problematizar e desde então o verbo e a prática me são intrínsecos.

Problematizei minhas raízes: por que passei tantos anos alisando o cabelo e me escondendo atrás de uma chapinha? Problematizei o *bullying* que até então eu nem tinha entendido que havia sofrido e a relação com meu corpo: e daí ser magricela? Qual o problema usar roupas que mostrem minhas pernas finas? Problematizei minhas antigas amizades, meu relacionamento abusivo, minha identidade sexual, minhas concepções políticas, minha visão de mundo.

Foi na universidade que tive meus primeiros contatos com o Feminismo, que sem dúvida, também é parte da minha identidade. Entendi que o Feminismo oferece a possibilidade de a mulher “compreender a sua situação sem sucumbir a ela” (LUGONES, 2004). Ele me salvou de muita coisa, várias vezes. Através dele, eu me desconstruí e reconstruí mil vezes e, como um processo dialético, não está nem perto do

fim. Foi através dele que remodelei minha percepção de mundo e ele se transformou em meu eixo de visão. Não há como dissociar nenhuma prática da minha vida, pessoal ou profissional, da minha relação com o Feminismo.

É também através dele que penso minha vida acadêmica, que penso minhas contribuições para o mundo, para além da academia. Em 2016, entrei no mestrado com a intenção de pesquisar processos de violência simbólica contra população LGBT na escola e a partir de conversas com o professor Hugo Monteiro Ferreira, chegamos à problemática do *bullying* praticado por/contra meninas. Foi um tema que me ganhou com facilidade, por ser meu lugar de fala e por perpassar grandes questões presentes na minha vida, como o próprio Feminismo.

No processo de auto-reflexão para a construção desse projeto, reconheci a mim mesma, as minhas amigas e a todas as mulheres ao meu redor como vítimas, em várias situações que antes acabaram por ser naturalizadas. “Brincadeiras” sobre nossos corpos, “piadas” sobre nossas aparências, xingamento contra colegas pelo descobrimento da sexualidade, ser rejeitada, vítima de fofoca, colocadas em papéis impostos socialmente, julgadas quando não se enquadravam nesses papéis. Todo esse cenário num colégio de freira, de classe média, numa cidade de interior. Uma “má” reputação mancha a vida de uma menina para sempre. Poderiam ser os anos de 1920, mas até hoje, em Vitória, ainda é assim. Entendi que a luta é necessária e incessante e, como diria Lugones (2014):

Descolonizar o gênero é necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando a uma transformação vivida do social. Como tal, a descolonização do gênero localiza quem teoriza em meio a pessoas, em uma compreensão histórica, subjetiva/ intersubjetiva da relação oprimir ← → resistir na intersecção de sistemas complexos de opressão (LUGONES, 2014, p.940).

Diante dessas questões, percebi que o problema que estava me propondo a pesquisar e entender é antes um projeto de vida. Se eu quero tanto fazer algo pelas manas, pelas amigas, pelas mulheres que nem conheço, mas reconheço, empatizo e identifico, por que não começar a entender as violências diárias que sofremos desde a mais tenra idade? Entender e mudar o paradigma social que violenta mulheres das mais diversas formas todos os dias já era minha missão pessoal há tempos e em 2016, virou também minha missão acadêmica.

1.2 Apresentação

Em 2010, uma adolescente canadense de 13 anos chamada Amanda Todd entrou numa sala de bate papo virtual e conheceu um homem, com quem trocou mensagens e, no decorrer da conversa, a convenceu a mostrar os seios. Um ano após esse fato, recebeu uma mensagem no *facebook* de alguém que sabia todas as suas informações pessoais (endereço, amigos, familiares, escola que estudava). A pessoa que lhe enviou a mensagem a ameaçou dizendo que se ela não fizesse um “showzinho” particular para ele, enviaria a foto dos seus seios para todos. Amanda não cedeu, o homem cumpriu o que prometeu. Amanda foi perseguida e ridicularizada por todos os colegas, chegando a trocar de escola e, posteriormente de cidade. Nada disso adiantou, pois o homem fez também uma pina no *facebook* em que utilizava a foto dos seios de Amanda como foto de perfil, fazendo o alcance da situação se expandir para além dos muros da escola. A essa altura, Amanda já estava depressiva e com severos transtornos de ansiedade. Foi quando, em 2012, então com 15 anos e após vários pedidos diretos de ajuda, Amanda se suicidou¹.

O que Amanda sofreu por mais de dois anos e que ocasionou sua morte é uma forma de perseguição específica que ganha a cada dia, mais espaço nas discussões acerca de Direitos Humanos, Educação e ambiente escolar: o *bullying*. Podemos entender como *bullying* o conjunto de práticas violentas (sejam elas de caráter físico, moral, relacional, eletrônico, etc.) que acontecem de forma repetitiva, intencional e sem nenhum motivo aparente, evidenciando uma relação desigual de poder. O *bullying* provavelmente existe desde que o mundo é mundo, mas só começou a ser estudado como uma prática danosa em meados dos anos de 1970. Foi um pesquisador norueguês chamado Dan Olweus que desenvolveu os primeiros critérios para identificar a situação, através de um questionário que media, entre outras coisas, a frequência com que as agressões entre pares aconteciam. (FANTE, 2005). Entender o conceito é de extrema importância pelo fato de que nem todo conflito entre pares se configura como *bullying*. Precisamos ter em mente que conflitos podem ser saudáveis para a formação do sujeito, mas o *bullying* não deve ser negligenciado e entendido dessa maneira, pois se trata de uma violência deliberada sobre um alguém que pode sofrer as consequências de maneira grave.

¹Fonte: www.escrevalolaescreva.blogspot.com.br/2012/10/bullying-mata-amanda-todd-15-anos.html

Dentro desse cenário, ainda contamos com algumas peculiaridades, como o *bullying* praticado a grupos específicos de pessoas, a partir de certa característica que de alguma maneira as diferencia e oprime. É comum observarmos crianças e adolescentes sendo ridicularizadas e abusadas por ter alguma limitação física ou cognitiva, por sua cor, etnia, orientação sexual, religião, tipo físico, ou gênero. É importante entender as diferentes formas de violência que o fenômeno pode gerar. O *bullying* praticado por e contra meninas, por exemplo, tem um caráter diferenciado, aparecendo majoritariamente sob a forma verbal (tanto na infância quanto na adolescência), que inclui fofocas, exclusão do grupo social e apelidos (BANDEIRA; HUTZ, 2012). É sobre esse tipo em particular, o *bullying* praticado contra meninas, que este trabalho intenta se debruçar.

Diante de uma pesquisa bibliográfica, percebemos que esse recorte é pouco contemplado. Notamos que os trabalhos sobre a temática pouco ou quase nada mencionam as diferenças de gênero dentro do universo dos alvos de *bullying* e, quando o fazem, acontecem de maneira superficial, sempre deixando claro que se faz necessário um maior aprofundamento no tema. Usualmente, a violência praticada por e contra meninas se diferencia pela sutileza, o que muitas vezes a faz passar despercebida pelos adultos ao redor da menina alvo/autora. Entendendo a adolescência como uma fase de descobertas, amadurecimento, mudança na percepção de si e de mundo, faz-se necessário não subestimarmos o poder de uma situação de abuso na vida de uma menina nesta fase.

Sendo assim, inicialmente nos voltamos para o ambiente onde tudo acontece: a escola. Ao pensarmos como se dá a construção do nosso sistema educacional, de maneira disciplinar e fragmentada, centrada no cumprimento de normas duras e no controle dos corpos, gestos e comportamentos (FOUCAULT, 1987, p.199) com pouco ou nenhum diálogo entre educadores e estudantes, percebemos que há uma falha de base. Nitidamente, essa proposta não mais atende às demandas da sociedade atual, onde desde muito cedo, as crianças e os adolescentes têm acesso a uma quantidade de informação impensada décadas atrás, e assim desenvolvem novos questionamentos e novas maneiras de lidar com o mundo e com sua realidade. Alarcão (2001) coloca que

Assiste-se hoje a uma forte inadequação da escola para fazer face às demandas da sociedade. Diante das rápidas convulsões sociais, a escola precisa abandonar seus modelos mais ou menos estáticos e posicionar-se dinamicamente, aproveitando as sinergias oriundas das interações com a

sociedade e com as outras instituições e fomentando, em seu seio, interações interpessoais. (ALARCÃO, 2001, p. 15)

Fica claro que já não podemos mais tratar os alunos como folhas em branco que estão na escola apenas para absorver o conhecimento do professor, com o intuito de fazer uma prova e adentrar na universidade. É necessário um novo olhar sob aquele aluno, um olhar mais *complexus*, aos termos de Morin (2006), que entende que a fragmentação do conhecimento prejudica o seu entendimento. A escola agora precisa dar conta de assuntos que permeiam o mundo dessas infâncias e juventudes, de maneira que assim não se exima de sua responsabilidade pedagógica.

Este trabalho tem a intenção de investigar todo esse processo dentro de uma ótica transdisciplinar (FREITAS; DATAS MORIN; DATAS NICOLESCU, 1994). Entendemos a transdisciplinaridade como um paradigma emergente que se diferencia da lógica disciplinar positivista e percebe que os elementos da realidade passam entre, além e através das disciplinas, buscando sua compreensão pelo viés da complexidade e dando base para novas metodologias. Trabalharemos conceitos como o de violência simbólica (BOURDIEU, 1975) e, sob a ótica da transdisciplinaridade, tentaremos analisar os processos de resiliência e empoderamento que as meninas alvo de *bullying* construíram. Entendendo-se a escola como um espaço que se configura como um microcosmo social, é para ela que precisamos nos voltar para compreendermos as questões de violência entre pares.

1.3 Justificativa/ Relevância

Os estudos sobre a fenomenologia do *bullying* no Brasil e com esse recorte específico são, de certo modo, recentes. Sabemos que, em nossa pesquisa, estamos contribuindo para que tais estudos sejam aprofundados e, ao mesmo tempo, sejam refletidos sob perspectivas diferentes das mais frequentadas. No nosso caso, tendo a abordagem transdisciplinar como elemento de análise, investigaremos o *bullying* que ocorre com meninas no ambiente escolar e ao mesmo tempo, analisaremos como a chamada resiliência poderá ajudar no processo de empoderamento das meninas alvo do *bullying*.

No Brasil, em razão de uma incidência intensa do fenômeno no ambiente escolar, foi promulgada uma Lei, a Lei Federal 13.185 de seis de novembro de 2015, a

qual institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática em todo território nacional. Essa Lei determina que seja feita a capacitação de docentes e equipes pedagógicas, com a intenção de implementar ações que visam à prevenção e à solução do problema do *bullying*. Numa perspectiva colaborativa, intenta também atingir pais e familiares, para uma melhor identificação tanto de alvos quanto de autores de situações de *bullying*. A Lei prevê também a realização de campanhas educativas e o fornecimento de assistência psicológica, social e jurídica aos alvos, bem como aos autores e deixa claro que a punição aos autores deve ser evitada tanto quanto possível, preocupando-se sempre em encontrar meios alternativos que aniquilem o comportamento hostil (BRASIL, 2015).

O *bullying* é um fenômeno social com características específicas as quais necessitam ser acuradamente analisadas. Se no Brasil como um todo, há dados estatísticos que sinalizam a gravidade do problema, nas regiões do Sul ao Norte, o sofrimento de meninas e meninos dentro das escolas tem sido motivo de muitos problemas para o desenvolvimento sadio de crianças e adolescentes. Em Pernambuco, existe a Lei Estadual 13.995, de 22 de dezembro de 2009, que “dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção, diagnose, e combate ao *bullying* escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas e privadas de educação básica” do Estado (PERNAMBUCO, 2009).

Entendemos que o problema chegou em níveis tão preocupantes que podemos tratá-lo como uma pandemia². É o tipo de situação que pode ocorrer em qualquer instituição educacional, de qualquer classe social, em qualquer parte do mundo. Ferreira (2014) aponta que o *bullying* necessita ser combatido e que o combate ao fenômeno ultrapassa evidentemente imposições legislativas. Na opinião de Ferreira (2014), a fenomenologia ocorre em espaços e tempos nos quais o diálogo e a contextualização são elementos pouco valorizados, uma vez que traços identitários são negados e negligenciados pelo individual e coletivo pedagógicos.

Entendemos que o combate ao *bullying* exige por parte da sociedade uma dedicação conjunta entre todas as instituições que são responsáveis pela proteção e pelo desenvolvimento de crianças e adolescentes, como o Estado, a Escola, a Família e a

²O uso da palavra pandemia nesse caso nos remete aos números de incidência do fenômeno. Registros fornecidos pela PLAN/BRASIL, pesquisa de 2015, levam-nos a acreditar que muito provavelmente na grande maioria das escolas brasileiras, existem crianças e adolescentes sendo sistematicamente perseguidos em razão de não atenderem aos padrões estabelecidos, aos modelos hegemônicos, aos perfis identitários formados sob a ótica de um pensamento redutor, ou seja, um pensamento disciplinar.

Sociedade como um todo. As leis, Federal e Estadual, que visam à reparação desse problema são um avanço, sem dúvida, mas estas precisam ser tratadas como o começo de um caminho que ainda tem pela frente bastante discussão, conscientização, estudo e formação sobre o assunto.

As pesquisas mais recentes sobre *bullying* no âmbito escolar (AGUIAR; BARRERA, 2017; CANAVEZ, 2015; SOUZA; SILVA; FARO, 2015; FRANCISCO; COIMBRA, 2015; MATA DIZ; MARTINS, 2017)³, na sua maioria, apresentam o fenômeno e sua problemática no que diz respeito à compreensão conceitual e às tratativas para a prevenção, o combate e a erradicação. Fante (2016) afirma que durante muito tempo, o *bullying* foi tratado como uma indisciplina no âmbito individual e não como um problema social, no entanto, quando pensamos em *bullying*, estamos falando de racismo, machismo, LGBTfobia, gordofobia, capacitismo e das mais diversas formas de preconceito, discriminação e exclusão social.

Ferreira (2016a) entende que a causa matriz do *bullying* se relaciona com a rejeição à diversidade e ao diverso, isto é, rejeita-se aquilo que não sinônimo e, em razão da rejeição, objetiva-se à eliminação por meio da perseguição sistemática, provocando sofrimento para quem não se adequa ao modelo identitário imposto como referência. Nesse sentido, Ferreira (2016a) também acredita que processos de combate ao fenômeno, envolvendo prevenção, minimização e erradicação, remete a processos de empoderamento das pessoas que foram alvo. No nosso estudo, pretendemos ver o empoderamento das meninas, evidenciando como esse empoderamento pode evitar a construção da vítima.

Entendemos que historicamente as mulheres são submetidas a diversas formas de violência, sejam elas doméstica, psicológica, sexual, perseguição, feminicídio, entre outras. Uma pesquisa “rápida” nos deixa ciente do quão alarmante são os dados acerca desse assunto: uma, em cada cinco mulheres, já foi espancada pelo marido/companheiro/namorado; houve 50.320 estupros *registrados* no Brasil em 2013 (O IPEA estima que o número real seja 10 vezes maior); 26% dos homens ouvidos pelo IPEA acreditam que mulheres que usam roupa curta merecem ser estupradas; 43% das

³Foi realizado um Estado da Arte no site de periódicos Scielo. No buscador colocou-se a palavra “Bullying” e a expressão “Bullying Escolar”. Ao todo foram 157 artigos encontrados. Diante dos resultados obtidos separamos o total de 10 artigos que foram escolhidos com base em seu ano de publicação (trabalhos publicados entre 2013 e 2018) e os 05 citados no corpo deste texto foram selecionados com base em sua relevância e aderência a nosso tema de pesquisa. Um fato curioso nessa busca se deu quando percebemos quantos artigos com a temática de assédio moral (especialmente em ambientes de trabalho) usam o conceito de bullying como elemento de explanação.

mulheres em situação de violência sofrem agressões todos os dias; 80% pelo marido/companheiro/namorado (ORRICO, 2015).

A brutalidade desses dados expõe a persistência da discriminação contra as mulheres e sua urgente necessidade de atenção. A violência simbólica se acomete sobre as mulheres desde a mais tenra idade e a desigualdade de gênero vem sendo calcada intrinsecamente, na mesma proporção. É fundamental que essa discussão possa ocorrer no ambiente escolar de maneira que seu combate também se de forma pedagógica, entendendo processos históricos e culturais e quebrando os diversos paradigmas da sociedade patriarcal, através de uma educação libertadora.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Este trabalho tem como objetivo Investigar, sob a ótica transdisciplinar, a ocorrência do fenômeno *bullying* com meninas em ambiente escolar, analisando os possíveis processos de resiliência dessas meninas e sua relação com os processos de empoderamento ocorridos.

1.4.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos são:

1. Analisar o fenômeno *bullying* entre meninas e sua relação com a escola; evidenciando a importância de uma revisão paradigmática para melhoria no clima escolar;
2. Refletir sobre os possíveis processos de empoderamento e resiliência que possibilitaram com que meninas, alvo de *bullying*, saíssem da condição de vítima;

Capítulo II: Referencial Teórico

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Conceituando o *Bullying*

2.1.1 As Origens

O *bullying* é um fenômeno rico de ramificações e que transpassa as barreiras geográficas e de classe. Ou seja, ele pode acontecer em qualquer canto do mundo, sem distinguir ambientes escolares mais abastados dos mais marginalizados. O fenômeno é provavelmente tão antigo quanto a organização da vida escolar, porém começou a ganhar atenção e ser estudado e pesquisado como um problema em meados da década de 1970, na Suécia.

Foi o pesquisador Dan Olweus, professor da Universidade de Bergen, na Noruega, que relacionou pela primeira vez a questão de uma violência escolar específica com o termo *bullying*. Olweus, estudando as tendências suicidas em adolescentes, descobriu que havia uma relação direta entre o sofrimento que levava a estas tendências e as situações de violência que esses/as jovens sofriam, como ameaças, maus-tratos e desafetos com seus/suas companheiros/as de escola, o que Olweus chama de “ações negativas”. Segundo ele

Negative actions can be carried out by physical contact, by words, or in other ways, such as making faces or unpleasant gestures, spreading rumours, and intentional exclusion from a group. Although children or young people who engage in bullying are very likely to vary in their degree of awareness of how the bullying is perceived by the victim, most or all of them probably realise that their behaviour is at least somewhat painful or unpleasant to the victim (OLWEUS, 1997, p. 496).

Ou seja, Olweus acredita que há um nível de consciência por parte do autor em tal prática perversa. Para ele, também só é possível que um tipo de violência seja classificado como *bullying* se estiver implícito uma assimetria de poder entre as duas partes envolvidas. É assim que Dan Olweus nos dá as bases para entendermos o que se configura como *bullying*. Antes de irmos um pouco mais a fundo sobre as diversas conceituações do fenômeno, faz-se importante clarificar um ponto específico a este trabalho.

O termo em si tem origem inglesa e descreve a violência sistemática praticada contra outra pessoa. Nesta pesquisa, optamos por utilizar o termo *bullying* unicamente com pessoas pertencentes à faixa etária escolar. Entendemos que muito se discute sobre

bullying em ambiente de trabalho, *bullying* praticado por professores e funcionários/as de escolas contra alunos/as, e também de alunos/as contra professores e funcionários/as, bem como entre membros da mesma família independente da faixa etária, entre outras situações e respeitamos as diversas correntes de estudo sobre este determinado tema. Porém, em nosso entendimento, a maneira como lidamos com essas diversas situações faz toda diferença.

Entendemos que a tratativa é, nesse sentido, essencial, para a melhor resolução da questão e minimização dos efeitos. Tal qual expressa a Lei Federal nº 13.185 de 6 de novembro de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Brasil, 2015) e a Lei Estadual de nº 13.995 de 22 de dezembro de 2009, que contempla “a inclusão de medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao *bullying* escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas e privadas de educação básica do Estado de Pernambuco” (Pernambuco, 2009), entendemos que os indivíduos que se encaixam no perfil de alvo/autor/a devem ser tratados de acordo com o que a legislação propõe: de maneira pedagógica, sendo o/a autor/a passível de tratamento e acompanhamento tanto quanto o alvo.

Há hoje uma discussão sobre como *bullying* pode ser um termo “guarda-chuva”⁴ para questões como racismo, machismo, homo/lesbo/transfobia, capacitismo⁵, gordofobia⁶, entre outras formas de preconceito e violência que parte de um grupo socialmente bem constituído por traços identitários hegemônicos, contra outro que pertença a alguma minoria historicamente oprimida. Entendemos que quando lidamos com adultos/as colocado/as nessa situação, cabe que se trate a questão a partir dos meios legais que nossa legislação permite.

Porém, quando a questão abrange o universo de crianças e adolescentes, onde uma formação básica ainda está em andamento, com relação a valores e responsabilidades, a situação deve ser vista de outra maneira. Léon (2005) pontua que

Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo ou intelectual, a adolescência caracteriza-se pela aparição de profundas mudanças qualitativas na estrutura do pensamento. Piaget denomina este processo de período das operações formais, onde a atuação intelectual do adolescente se aproxima cada vez mais do modelo do tipo científico e lógico. Junto com o desenvolvimento cognitivo, começa na adolescência a configuração de um raciocínio social, sendo importantes os processos identitários individuais,

⁴ Termo utilizado para designar uma expressão que abrange várias outras questões. Geralmente utilizado para reclamar o que um termo esconde ou suaviza ao ser utilizado.

⁵ Preconceito direcionado à pessoas portadoras de necessidades especiais, física ou psicologicamente.

⁶ Fobia direcionada à pessoas gordas.

coletivos e sociais, os quais contribuem na compreensão de nós mesmos, as relações interpessoais, as instituições e costumes sociais; onde o raciocínio social do adolescente se vincula como conhecimento do *eu* e os outros, a aquisição das habilidades sociais, o conhecimento e a aceitação/negação dos princípios da ordem social, e com a aquisição e o desenvolvimento moral e de valor dos adolescentes (LEON, 2005, p. 11)

Assim sendo, entendemos que, quando uma criança ou adolescente se envolve em casos de *bullying* na posição de autor/a, o que ele/a precisa é de um acompanhamento psicopedagógico a respeito da situação e não uma punição exclusivamente. É necessário entender as motivações desse/a autor/a, compreender a complexidade da situação e buscar as maneiras de minimizar a situação para ambas as partes (autor/a e alvo).

Achamos necessário explicitar esse ponto também como um posicionamento político sobre o assunto. É inaceitável que continuemos minimizando preconceitos e discriminações contra qualquer minoria, porém também é preciso estar atento/a ao que as situações nos mostram nas entrelinhas. Crianças e adolescentes que se envolvem em circunstâncias de violência entre pares precisam de direcionamento, de apoio, de proteção, de atenção. Esse pode ser um dos pontos chave para conseguirmos cultivar uma educação pela paz.

2.1.2 Discutindo o conceito

Se o *bullying* existe desde os primórdios da vida escolar, podemos dizer que os estudos acerca da temática são recentes. Como dito anteriormente, Dan Olweus só começou a entender a violência entre pares como um problema na década de 1970. Olweus define *bullying* como um

conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), sem motivação evidente, causando dor, angústia e sofrimento. É caracterizado por sua natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder. Insultos, intimidações, apelidos cruéis e constrangedores, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos, a ponto de excluí-los do grupo, além de danos físicos, morais e materiais (OLWEUS, 1998, p. 24).

Foi a partir do suicídio de três crianças com faixa etária entre 10 e 14 anos, na Noruega, com material plausível para acreditar-se que sua provável causa está ancorada

no *bullying* sofrido, que os estudos de Olweus começaram a alavancar-se. Convidado pelo Ministério da Educação, ele realiza uma ampla pesquisa com as crianças e adolescentes no período escolar, o que resulta no seu conhecido “Programa Olweus de Prevenção ao *Bullying*”, concebido na Universidade de Bergen. Em seguida, lança também o livro *Bullying at school: what we know and what we can do*, no qual apresenta definições e traça algumas estratégias para lidar com a questão (ROLIM, 2007).

No Brasil, as pesquisas sobre *bullying* são ainda mais recentes e ganharam destaque a partir de 1990, época em que a ocorrência do fenômeno passa a ser observado nas interações entre pares em muitas ambiências escolares no território nacional. Como sabemos, o *bullying* é uma expressão inglesa e tem sido utilizado em muitos países, em razão da dificuldade de tradução.

O bullying é um conceito específico e muito bem definido, uma vez que não se deixa confundir com outras formas de violência. Isso se justifica pelo fato de apresentar características próprias, dentre elas, talvez a mais grave, seja a propriedade de causar traumas ao psiquismo de suas vítimas e envolvidos (FANTE, 2005, p. 26).

Conforme pondera Ferreira (2016a), o *bullying* é um fenômeno que está associado à rejeição de traços identitários não hegemônicos. Ou seja, aqueles e/ou aquelas que não estão física ou mentalmente adequados aos padrões identitários impostos poderão sofrer sanções daqueles/daquelas que não compreendem a presença do que não lhes é semelhante, do que não lhes é igual.

Nesse sentido, os traços identitários diferentes dos escolhidos como os referenciais serão rechaçados e renegados, perseguidos, aviltados e violentados. Esse processo de agredir o que não é similar, semelhante, pode ser nominado como *bullying* na medida em que ocorre de modo sistemático, de modo violento, de modo intencional e com objetivos de tornar o “diferente” alguém que não se “assuma” identitariamente, uma vez que tal assunção é o enfrentamento e a desconstrução do estabelecido.

Segundo a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e a Adolescência (ABRAPIA), a definição de *bullying* seria o comportamento que:

[...] compreende todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente⁷, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder. Portanto, os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais, que tornam possível a intimidação da vítima (ABRÁPIA *apud* NUNES, HERMANN; AMORIM, 2009, p. 11932).

É importante ressaltar que consideramos *bullying* uma agressão entre análogos, ou seja, alunos que partilham do mesmo espaço físico, que têm idades semelhantes ou aproximadas. Como coloca Ristum (2010):

podemos reconhecer o *bullying* escolar nas situações em que um aluno, ou um grupo de alunos, causa intencionalmente e repetidamente danos a outro(s) com menor poder físico ou psicológico. Esta assimetria de poder se faz presente mesmo quando só existe na percepção da vítima, que se sente incapaz de reagir à agressão (RISTUM, 2010, p. 97).

Não estamos falando, pois, de agressão entre pessoas jovens contra idosos e vice-versa, entre facções religiosas e políticas ou de situações de violência envolvendo professores/gestão e alunos/as. Como observamos, o *bullying* é um tipo de violência escolar com características próprias, desse modo, podemos afirmar que nem toda violência escolar pode ser caracterizada como o *bullying*.

Embora existam muitos tipos de violências na escola, Mirian Abramovay (2002) coloca que a grande maioria das pesquisas foca nos problemas de gangues, xenofobia e *bullying*. A autora, citando Dûpaquier, aponta que pesquisas européias recentes têm focado nas incivildades no meio escolar, tais como:

- Delitos contra objetos e propriedades (quebra de portas e vidraças, danificação de instalações, etc.);
- Intimidações físicas (empurrões, escarros) e verbais (injúrias, xingamentos e ameaças);
- Descuido com o asseio das áreas coletivas (banheiros, por exemplo);
- Ostentação de símbolos de violência; adoção de atitudes destinadas a provocar medo (poder de armas, posturas sexistas);

⁷ O que a Associação entende como “sem motivação evidente”, nós entendemos como motivação pela não aceitação dos traços identitários não similares. É importante que se compreenda que a agressão não é involuntária e ocorre de modo sistemático, intencional, abusivo e covarde.

- Alguns atos ilícitos, como o porte e consumo de drogas (ABRAMOVAY, 2002, p. 23 e 24).

Essa classificação é importante na medida em que desnaturaliza as violências em que todas as escolas estão sujeitas no dia-a-dia, o que faz com que muitas vezes passem despercebidas. A banalização das violências escolares de um modo geral e das situações de *bullying* em particular acaba por promover uma intensificação do problema, bem como o surgimento de formas mais elaboradas e de maior gravidade (RISTUM, 2010).

Como consequência direta deste problema, vários estudiosos (FANTE, 2005; OLWEUS, 1998; MATA DIZ; MARTINS, 2017; MOZ; ZAWADISK, 2007) afirmam que, sendo o *bullying* uma forma de violência tão cruel, tal nível de agressividade pode tornar suas vítimas reféns da ansiedade e de emoções que intervêm negativamente nos seus processos de aprendizagem e convívio social, devido à excessiva mobilização de emoções de medo e de angústia. Uma criança e/ou adolescente alvo de *bullying* tendem a ter sérias consequências na vida como um todo, podendo desencadear processos de sofrimentos diversos.

É comum que as pessoas alvo do *bullying* tenham baixa auto-estima e não procurem ajuda porque se sentem incapazes, impotentes diante do poder do autor e são tomadas pela depressão e pelo afastamento, são tomadas pelo medo e pela fragilidade. Conforme explicam Fante e Pedra (2008), a experiência do fenômeno pode deixar inúmeras sequelas para as pessoas alvo:

[...] as práticas do *bullying* podem ocasionar consequências irreparáveis para vítimas, agressores, vítimas agressores e/ou testemunhas, podendo ser de curto a longo prazo, ocasionando dificuldades em nível acadêmico, social, emocional, além das chances dos vitimados pelo *Bullying* de sofrerem depressão e baixa autoestima quando adultos, podendo desenvolver até mesmo dificuldades na sua vida adulta tanto no campo emocional quanto profissional. (FANTE; PEDRA, 2008, p.85)

Ana Beatriz (SILVA, 2010, p.25-32) acrescenta que os problemas mais comuns com os quais se depara em seu consultório quando do atendimento a alvos de *bullying* são: “sintomas psicossomáticos, transtorno do pânico, fobia escolar, fobia social, transtorno de ansiedade generalizada, depressão, anorexia e bulimia, transtorno obsessivo-compulsivo e transtorno do estresse pós-traumático. ”.

Com o diagnóstico do fenômeno, várias doenças se desenvolvem, tais como:

[...] dores de cabeça, tonturas, náuseas, ânsia de vômito, dor no estômago, diarreia, enurese, sudorese, febre, taquicardia, tensão, dores musculares, excesso de sono ou insônia, pesadelos, perda ou aumento de apetite, dores generalizadas, dentre outras. Podem surgir doenças de causas psicossomáticas, como gastrite, úlcera, colite, bulimia, anorexia, herpes, rinite, alergias, problemas respiratórios, obesidade e comprometimento de órgãos e sistemas(Fante; Pedra, 2008, p. 83).

Moz e Zawadski (2007, p. 125) endossam que “o *bullying* afeta seriamente suas vítimas, causando-lhes prejuízos físicos, mentais, emocionais, sociais, espirituais, e costuma desencadear suicídio e atos de violência”. Isto porque os prejuízos não ficam somente no campo físico e somático, contudo ultrapassam o limiar da mente e causam estragos na formação mental, interferem no desenvolvimento cognitivo e emocional; os prejuízos podem ser irreparáveis para a saúde mental das pessoas alvo, ocasionando sequelas que adentram a vida adulta.

No exercício diário da minha profissão, e após uma criteriosa investigação do histórico de vida dos pacientes, observo que não somente crianças e adolescentes sofrem com essa prática indecorosa, como também muitos adultos ainda experimentam aflições advindas de uma vida estudantil traumática (SILVA, 2010, p.25).

Algumas vezes, os vitimados se afastam do convívio social dentro da escola, fato que, entre outras consequências, costuma acarretar queda no rendimento escolar, como citado anteriormente. Há, inclusive, registros de casos de suicídio. Não é à-toa e nem ao acaso que o *bullying* tem sido objeto de discussão de inúmeros estudiosos em muitos países, tendo em vista as consequências terríveis que gera para quem o experimenta.

2.1.3 Formas de classificação do fenômeno

Numa pesquisa que realizou com mais de duas mil pessoas ligadas à área de educação, Gabriel Chalita (2008) chegou à conclusão de que o *bullying* é a negação da amizade, do cuidado, do respeito, uma vez que o agente autor impiedosamente expõe o agredido às piores humilhações. “... dos apelidos perversos às atitudes covardes de quem tem mais força física ou mais poder.”(GABRIEL CHALITA, 2008, p. 14). Ainda

segundo esse autor, podemos falar sobre duas formas de *bullying*, uma direta e outra indireta:

A forma direta é utilizada com maior frequência entre agressores meninos. E as atitudes mais usadas pelos *bullies* são os insultos, xingamentos, apelidos ofensivos por um período prolongado, comentários racistas, agressões físicas – empurrões, tapas, chutes – roubo, extorsão de dinheiro, estragar objetos dos colegas e obrigar a realização de atividades servis.

A indireta, por sua vez, é mais comum entre o sexo feminino, tendo como características atitudes que levam a vítima ao isolamento social, podendo acarretar maiores prejuízos, visto que pode gerar traumas irreversíveis ao agredido. O *bullying* indireto compreende atitudes de difamações, realização de fofocas e boatos cruéis, intrigas, rumores degradantes sobre a vítima e seus familiares e atitudes de indiferença (CHALITA, 2008, p.14).

Crianças e adolescentes que praticam *bullying* contra outras crianças e/ou adolescentes humilham, batem, gritam, colocam apelidos pejorativos, espalham boatos sobre alguém, fazem fofoca, difamam, acusam, discriminam, excluem, roubam, escondem ou danificam materiais escolares. Fazem isso intencionalmente, de modo sistemático, considerando que na maioria dos casos, as pessoas alvo não conseguem – ou porque não sabem ou porque não podem – se defender.

Bullying é, portanto, o fenômeno pelo qual uma criança ou um adolescente é sistematicamente exposta(o) a um conjunto de atos agressivos (diretos ou indiretos), que ocorrem sem motivação aparente, mas de forma intencional, protagonizados por um(a) ou mais agressor(es). Essa interação grupal é caracterizada por desequilíbrio de poder e ausência de reciprocidade; nela, a vítima possui pouco ou quase nenhum recurso para evitar a e/ou defender-se da agressão (BRONFENBRENNER, 1996, p.330)

No início dos estudos sobre a temática, acreditava-se que meninos sofriam mais *bullying* do que meninas, que meninas denunciavam mais e que estas eram mais alvos de meninos (OLWEUS, 1997). Porém, se levarmos em consideração as diferentes formas de violências, não apenas evidenciando a violência física, como também a psicológica, a exclusão social e as fofocas, esses dados podem ser alterados de modo a mostrar que meninas sofrem tanto *bullying* quanto meninos.

A forma indireta acaba, muitas vezes, por ser ainda mais perigosa pela sua dificuldade em ser diagnosticada. Simmons (2004) coloca que:

A agressão indireta é um comportamento dissimulado que faz parecer que não houve intenção de magoar. Uma das maneiras de tornar isso possível é usar os outros como veículos para fazer a pessoa visada sofrer, espalhando boatos. A agressão social tem a intenção de danificar a autoestima ou o status

social dentro de um grupo. Ela inclui algumas agressões indiretas como exclusão social, apelidos maldosos, manipulações e boatos para infligir sofrimento psicológico às vítimas (SIMMONS, 2004, p. 33).

Há também uma dificuldade em se identificar enquanto autora, já que além de ser uma prática muito sutil, é também bastante naturalizada. Não se entende como violência o fato de fazer fofoca, intriga, de excluir socialmente alguém, muito menos de colocar um apelido. Acredita-se que “meninas são assim mesmo”, competem nas entrelinhas, não quebrando o modelo de “boa moça”.

Neste trabalho, dedicaremos-nos sobremaneira a forma indireta, já que estamos lidando exclusivamente com meninas e teremos a oportunidade de ver em suas falas como essa teoria se manifesta na prática. Discutiremos a diferença de gênero relacionada à prática do *bullying* mais à frente, contudo é importante ter em mente que meninas são capazes de praticar diferentes formas de *bullying*, porém com a mesma intensidade e seriedade da que meninos praticam.

2.1.4 Os papéis de cada agente

Numa situação de *bullying*, consegue-se identificar quatro papéis bem definidos, representados pelas partes envolvidas: Autor/a, Alvo, Alvo/Autor/a/ e Espectador/a. A ABRAPIA sugere essa nova terminologia em detrimento da antiga (autor/a, alvo) devido a evitar-se uma estigmatização da comunidade com as crianças e adolescentes envolvidas na situação, especialmente os/as autores/as (FREIRE E AIRES, 2012). A importância de entender as facetas de cada um dos papéis se dá na intenção de direcionar a tratativa mais adequada a eles. A seguir discutiremos um pouco sobre esses papéis, de maneira que se clarifique cada modalidade específica.

2.1.4.1 Autor/a

O/A autor/a do *bullying* é aquele/a que pratica o ato de violência direcionado a algum/a colega. Geralmente visto como “chefe/a” de um grupo, com características de liderança e dentro dos padrões hegemônicos, sendo visto como o/a “normal” em detrimento do/a “anormal” ou do/a “outro/a”, aquele/a que “merece sofrer” por não se encaixar nestes padrões.

Olweus (1997) acredita que

A distinctive characteristic of the bullies is their aggression toward peers. But bullies are often aggressive toward adults as well, both teachers and parents. Generally, bullies have a more positive attitude toward violence and use of violent means than students in general. Further, they are often characterized by impulsivity and a strong need to dominate others. They have little empathy with victims of *bullying*. If they are boys, they are likely to be physically stronger than boys in general, and the victim in particular (OLWEUS, 1997, p. 500).

Desse modo, entende-se que os/as autores/as têm uma relação diferenciada com a violência, expressando sua agressividade de modo a dominar o outro. Essa dominação também aparece, no caso dos meninos, predominantemente na forma física. Os autores geralmente são mais fortes e se sobressaem aos colegas, e é demonstrando essa força física que conseguem o papel de líder.

No caso das meninas, além do enquadramento nos padrões hegemônicos (neste caso, geralmente ligados à estética), a liderança se configura na capacidade de persuasão. O fato de ser popular e de ter um grupo estabelecido que legitime suas ações traz o prestígio necessário para que a dominação se fundamente. Simmons (2004) acredita que a manifestação da agressão feminina se dá, majoritariamente, através da manipulação do grupo social em que estão inseridas.

Segundo uma pesquisa da ABRAPIA feita em 2004⁸, a faixa etária para ser autor/a ou alvo de *bullying* é fluida, ou seja, não existe uma idade padrão. Porém a forma como ele acontece muda de acordo com esta faixa etária. Inclusive com meninos, o comportamento mais fisicamente agressivo é observado mais comumente na fase da infância e pré-adolescência. Segundo Lopes Neto (2005, s/p) “O *bullying* é mais prevalente entre alunos com idades entre 11 e 13 anos, sendo menos frequente na educação infantil e ensino médio”.

O denominador comum que independe do gênero é a intencionalidade de causar sofrimento. Como dito anteriormente, neste trabalho, assumimos o posicionamento de só tratar como *bullying* uma situação que envolva pessoas em idade escolar. Essa postura se dá por acreditarmos que o/a autor/a deve ser enxergado de modo semelhante à pessoa alvo, com cuidado e passando por todos os tratamentos necessários para sua recuperação psicológica e conscientização sobre a situação.

⁸ Disponível em <http://www.abrapia.org.br/>

2.1.4.2 Alvo

O alvo do *bullying* é a pessoa a quem toda violência (física ou psicológica) é direcionada. Olweus (1997) coloca que

The typical victims are more anxious and insecure than students in general. Further, they are often cautious, sensitive and quiet. When attacked by other students, they commonly react by crying (at least in the lower grades) and withdrawal. Also, victims suffer from low self-esteem, they have a negative view of themselves and their situation. They often look upon themselves as failures and feel stupid, ashamed and unattractive.

The victims are lonely and abandoned at school. As a rule, they do not have a single good friend in their class. They are not aggressive or teasing in their behaviour, however, and, accordingly, *bullying* cannot be explained as a consequence of the victims themselves being provocative to their peers (...). These children often have a negative attitude toward violence and use of violent means. If they are boys, they are likely to be physically weaker than other boys (OLWEUS, 1997, p. 499).

Desse modo, ele acredita que o fato do alvo ter uma auto-estima baixa e uma visão negativa de si mesmo acarreta no fato de permanecerem no lugar de vítima numa situação de *bullying*. Esses alvos, a quem Olweus chama de “vítimas passivas e submissas” (1997, p. 499), têm dificuldades em manter laços sociais, muitas vezes, não conseguindo fazer amizades, são inseguros e dificilmente contra-atacam.

Fante e Pedra (2008) colocam que

As vítimas típicas são aquelas que apresentam pouca habilidade de socialização, são retraídos ou tímidos e não dispõem de recursos, status ou habilidades para reagir ou fazer cessar as condutas agressivas contra si. Geralmente apresentam aspecto físico mais frágil ou algum traço ou característica que as diferencia dos demais. Demonstam insegurança, coordenação motora pouco desenvolvida, extrema sensibilidade, passividade, submissão, baixa auto-estima, dificuldade de auto-afirmação e de auto-expressão, ansiedade, irritação e aspectos depressivos (FANTE; PEDRA, 2008, p. 59).

Como colocado anteriormente, o alvo do *bullying* é aquela criança ou adolescente que não atende aos padrões hegemônicos, tendo negada sua afirmação identitária, sendo tratado/a como desviante e que, pelas razões expostas acima, se mantém nesse lugar de vítima por determinados períodos de tempo (algumas vezes até uma vida inteira).

Goffman (1982) coloca que uma característica que diferencia uma pessoa de um grupo previamente estabelecido (a sala de aula, por exemplo) é o necessário para que se crie um estigma com aquela determinada pessoa, colocando-a numa posição marginalizada em comparação às outras. Esse estigma pode aparecer através de uma distinção física ou contida nos traços da personalidade. Ele não necessariamente será uma deficiência ou uma marca (como um sinal), pode ser também um trejeito particular, um sinal corporal, o fato de usar óculos ou de ser canhoto/a, a maneira de se vestir, o tipo de cabelo, a religião, a condição financeira e social, entre outras.

O tempo e a regularidade das agressões contribuem fortemente para o agravamento dos efeitos. O medo, a tensão e a preocupação com sua imagem podem comprometer o desenvolvimento acadêmico, além de aumentar a ansiedade, insegurança e o conceito negativo de si mesmo⁸. Pode evitar a escola e o convívio social, prevenindo-se contra novas agressões. Mais raramente, pode apresentar atitudes de autodestruição ou intenções suicidas ou se sentir compelido a adotar medidas drásticas, como atos de vingança, reações violentas, portar armas ou cometer suicídio (LOPES NETO, 2005, s/p).

Dessa forma, como num processo retroalimentado, o alvo é colocado numa posição marginalizada, o que altera sua auto-imagem, mina sua auto-estima e muitas vezes, sua capacidade de reação, perde amigos ou não consegue fazê-los, fica cada vez mais socialmente isolado e sua capacidade de reação frente à situação torna-se completamente comprometida.

Mais à frente neste trabalho, temos a intenção de discutir os mecanismos de reação dessas pessoas que foram alvo nessa situação, com o objetivo de descobrir como se dá o processo de empoderamento e de desenvolvimento de resiliência de meninas alvos do *bullying*.

2.1.4.3 Alvo/Autor/a

Os/As adolescentes que se enquadram nessa categoria poderiam ser descritos como um pedido de socorro em si. Lopes Neto (2005) pontua que:

A combinação da baixa auto-estima e de atitudes agressivas e provocativas é indicativa de uma criança ou adolescente que tem, como razão para a prática de *bullying*, prováveis alterações psicológicas, devendo merecer atenção especial. Podem ser depressivos, inseguros e inoportunos, procurando humilhar os colegas para encobrir suas limitações. Diferenciam-se dos alvos típicos por serem impopulares e pelo alto índice de rejeição entre seus/suas

colegas e, por vezes, pela turma toda. Sintomas depressivos, pensamentos suicidas e distúrbios psiquiátricos são mais frequentes nesse grupo (LOPES NETO, 2005, s/p).

Comumente confundido com uma reação, a situação do alvo/autor/a é muito mais séria do que apenas um contra-ataque. Esse grupo dispõe dentro de si de uma combinação explosiva de altos graus de agressividade não controlada + o estigma anteriormente citado que carrega toda uma carga auto-imagética e social.

Diferentemente do/a autor/a típico/a, o/a alvo/autor/a não é popular e seguro de si, podendo inclusive ser bastante rejeitado/a pelos colegas. Eles/as geralmente agem de maneira a reproduzir os maus-tratos que são proferidos contra si, não necessariamente para atingir o lugar de líder do grupo, mas muitas vezes, apenas para mostrar sua força e ganhar o mínimo de respeito.

Fante e Pedra (2008), traçando o perfil desses agentes, colocam que:

são aqueles alunos que são ou foram vitimizados e que acabam reproduzindo os maus-tratos sofridos. Integram-se a grupos para hostilizar seu agressor ou elegem uma outra vítima como “bode expiatório”. Adotam as atitudes de intimidação das quais foram vítimas ou apóiam explicitamente os que assim procedem. Em casos extremos, são aqueles que se munem de armas e explosivos e vão até a escola em busca de justiça. Matam e ferem o maior número possível de pessoas e dão fim à própria existência (FANTE; PEDRA, 2008, p. 60).

Como esse comportamento gera uma descarga de agressividade, a sensação pode tornar-se prazerosa, causando uma espécie de reforço positivo para si no ciclo da coerção. Quando defendemos que, em casos de *bullying*, o/a autor/a seja tratado/a de maneira semelhante à pessoa alvo, é também na intenção de que casos como esse não se perpetuem. O/A agente alvo/autor/a é um exemplo claro de como se não tratarmos a violência ela pode se ramificar das mais diversas maneiras.

2.1.4.4 Espectador/a

Tendo em mente um cenário escolar, podemos inferir que a maioria dos/as alunos/as não se envolvem diretamente em casos de *bullying*. Muitos/as passam a vida toda tendo um papel de coadjuvante, de maneira que não se identificam nem como

autor/a nem como alvo. Ainda assim, conseguem ter uma participação, mesmo que passiva, diante da situação.

É o caso dos/das espectadores/as. Fante e Pedra (2008) colocam que:

Os espectadores representam a maioria dos alunos de uma escola. Eles não sofrem e nem praticam *bullying*, mas sofrem as suas conseqüências, por presenciarem constantemente as situações de constrangimento vivenciadas pelas vítimas. Muitos espectadores repudiam as ações dos agressores, mas nada fazem para intervir. Outros os apóiam e incentivam dando risadas, consentindo com as agressões. Outros fingem se divertir com o sofrimento das vítimas, como estratégia de defesa. Esse comportamento é adotado como forma de proteção, pois temem tornar-se as próximas vítimas (FANTE; PEDRA, 2008, p. 61).

O que pode ser lido como apatia, na verdade nos mostra que o medo ronda a todos/as e na grande maioria das vezes mesmo que o/a espectador seja simpático à condição do alvo, ele/a permanece estático sobre a situação.

Para também sob o grupo o medo incessante de se tornar o novo alvo. O silêncio muitas vezes é usado como uma moeda de troca em prol de sua integridade. Fante (2005) argumenta que:

Os próprios companheiros, espectadores-passivos, sentem-se coagidos à omissão, à conivência e à cumplicidade por não quererem se envolver, ou por medo de se tornarem um novo integrante do “time das vítimas”. Afinal de contas, expor-se a possibilidade de jogar nesse time é algo muito cruel. E depois, quem os ajudaria? (FANTE, 2005, p. 69 e 70).

As conseqüências para esse grupo de espectadores, no entanto, não são menos brandas. A iminência de viver sob a égide de um grupo violento e de ver de perto até onde pode chegar esses impulsos, sem sucumbir ao medo da delação, causa um nível de estresse que também merece atenção. Lopes Neto (2005, s/p) aponta que “Grande parte das testemunhas sente simpatia pelos alvos, tende a não culpá-los pelo ocorrido, condena o comportamento dos autores e deseja que os professores intervenham mais efetivamente. Cerca de 80% dos alunos não aprovam os atos de *bullying*”.

O autor coloca ainda que “Quando as testemunhas interferem e tentam cessar o *bullying*, essas ações são efetivas na maioria dos casos. Portanto, é importante incentivar o uso desse poder advindo do grupo, fazendo com que os autores se sintam sem o apoio social necessário” (LOPES NETO, 2005, s/p). Toda exposição a esse

ambiente pode desembocar em graves consequências no desenvolvimento social e psíquico dessas crianças e adolescentes. É absolutamente necessário um esforço conjunto da escola com os pais para que se observe qualquer mudança de comportamento ou desvio de conduta, de modo a trabalhar preventivamente.

O suicídio entre jovens e crianças e até homicídios em massa (como por exemplo, atiradores em escolas) tem sido uma realidade calejada no mundo e começa a chegar a números alarmantes aqui no Brasil. A taxa de suicídio entre jovens de 15 a 29 anos subiu de 5,1 em 2002 para 5,6 em 2014, o que significa um aumento de 10%. Se analisarmos num espaço de tempo um pouco maior, esse número cresce, assustadoramente, para 27,2% de 1980 a 2014.⁹ Estes números deixam claro que precisamos conversar sobre o sofrimento desses/dessas jovens.

2.1.5 Transpassando Barreiras

O fenômeno no ambiente escolar não tem ficado restrito ao universo físico, é comum, e isso tem sido muito frequente nas escolas brasileiras, o uso das redes sociais para a prática do *bullying*. Atualmente, o *facebook*, o *instagram*, o *twitter* e o *youtube* são os principais meios virtuais de agressões, xingamento, disseminação de fofocas, divulgação de fotos e publicações de vídeos gravados em sala de aula ou em outros ambientes escolares, com objetivo aviltar a imagem entre os jovens. A este fenômeno chamamos *cyberbullying* (ou *ciberbullying*).

Tereza Maldonado em sua obra “*Bullying e Cyberbullying: o que fazemos com o que fazem conosco?*” explica a diferença entre os dois conceitos que ganham seu título:

No *bullying*, o agressor pode observar ao vivo e a cores as relações da vítima; no *cyberbullying* apenas imagina e, com frequência, não consegue relacionar a crueldade de seus ataques com a repercussão na vida de quem está sofrendo tamanha perseguição, apesar de sentir prazer em provocar sofrimento (MALDONADO, 2011, p.63).

A autora observa outra distinção marcante:

[...] é que a relação de desigualdade de poder que caracteriza o *bullying* nem sempre existe no *cyberbullying*: crianças e adolescente podem atacar professores; o menino franzino e tímido que apanha dos valentões pode

⁹ Dados disponíveis em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-39672513>

“crescer” mais do que eles no espaço cibernético e fazer um grande estrago!
(MALDONADO, 2011, p.64).

Além disso, a velocidade com que as informações são propagadas assusta e preocupa. Assistimos estáticos/as conteúdos difamatórios no formato de imagens e vídeos serem disseminados sem conseguirmos medir o raio de alcance e o impacto na vida da pessoa atingida.

Fante e Pedra (2008) pontuam que o *cyberbullying*

É uma modalidade que vem preocupando especialistas, pais e educadores em todo o mundo, por seu efeito multiplicador do sofrimento das vítimas. Na sua prática utilizam-se as modernas ferramentas da internet e de outras tecnologias de informação e comunicação, móveis ou fixas, com o intuito de maltratar, humilhar e constranger. É uma forma de ataque perversa, que extrapola em muito os muros da escola, ganhando dimensões incalculáveis. A diferença está nos métodos e nas ferramentas utilizadas pelos praticantes. (...) Geralmente, nas demais formas de maus-tratos, a vítima conhece seu agressor, sejam os ataques diretos ou indiretos. No *ciberbullying*, os agressores se motivam pelo “anonimato”, valendo-se de nomes falsos, apelidos ou fazendo-se passar por outras pessoas (FANTE; PEDRA, 2008, p. 65).

A sensação de anonimato pode ser um impulso para revelar a pior face das pessoas. Não há como, inclusive, traçar um perfil de vítima: todos/as somos alvos em potencial. Diferentemente do *bullying* no mundo físico, onde a negação de traços identitários leva alguém a ser classificado como “o outro”, “o diferente”, com *cyberbullying* situações banais, como o fim de um relacionamento, uma vestimenta tida como inadequada ou qualquer atitude que desagrade alguém, dentro ou fora da internet, podem colocar na mira.

A Geração Z (nascidos/as após 1998)¹⁰ não conhecem o mundo sem internet. O *boom* tecnológico moldou seus parâmetros de consumo, inclusive delineando suas formas de entretenimento. Fante e Pedra (2008) apontam que, sem dúvida, os maiores praticantes de *cyberbullying* são majoritariamente adolescentes. Ainda que não dê para traçar um perfil detalhado do/a autor/a, a grosso modo, ele segue o mesmo padrão do *bullying* físico, ressaltando as relações de poder e a personalidade agressiva do/a mesmo/a.

¹⁰<https://exame.abril.com.br/economia/esqueca-os-millennials-a-geracao-z-vem-ai/>

Porém, a iminência da impunidade conferida pela segurança dada através do anonimato pode transformar um alvo da vida real em um autor/a no mundo virtual. Não foram encontrados registros que desenvolvam detalhadamente essa hipótese, acreditamos inclusive que não seja fácil de se tratar, devido à dificuldade de encontrar os/as autores/as de *cyberbullying*, ainda assim é uma questão para se ter em mente. O que fazemos e quem somos quando não há ninguém olhando?

Tognetta e Bozza (2010) colocam que:

a Internet, de certa forma, desperta em alguns jovens o sentimento de que não existem normas, regras e nem moralidade que regule a vida na rede de maneira que pode ser usada para o bem ou para o mal. Além de distanciar a vítima do agressor que se sente seguro já que não tem que estar cara a cara com o alvo, ainda traz conseqüências terríveis a quem sofre as agressões. (...) embora se pareça com as conseqüências do *Bullying*, os danos causados às vítimas de *Cyberbullying* são ainda maiores, pois a internet garante o anonimato daquele que agride o que dificulta os mecanismos de respostas e proteção a esse tipo de humilhações (TOGNETTA; BOZZA, 2010, s/p).

A falta de empatia ou o desejo de vingança podem se considerados dois motores numa situação de *cyberbullying*. Há também a crença de que o ataque não passa de uma brincadeira, sem que tenham noção das conseqüências. Frente a essa situação, a escola e a família têm um árduo desafio em não se calar, promover uma orientação de princípios éticos, bem como tratar o assunto com a sensibilidade que ele exige.

2.2 A Escola e o Fenômeno *Bullying*

2.2.1 A Escola que Temos

Ao nos voltarmos para o ambiente escolar, uma questão central vem à tona: este modelo de matriz disciplinar, tradicional e pautado numa inércia pedagógica não mais dá conta das necessidades que nossa atual organização sociocultural demanda. Podemos entender disciplinar a partir de duas óticas igualmente relevantes: a primeira compreende uma relação direta com o poder, que tem a intenção de controlar e cercar os/as estudantes, moldando sua moralidade e ética para fins bem definidos numa estrutura capitalista. Tal qual Foucault (1987) coloca:

Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica – especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem

desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorreram essas séries (FOUCAULT, 1987, p. 135).

A pedagogia baseada nessa disciplina tem o claro objetivo de, além de manter o controle em corpos e mentes, florear no/a aluno/a a idéia de competitividade, necessária numa sociedade capitalista e neoliberal. Para a escola pública, fica ainda mais evidente o projeto com um currículo que tenha essa base disciplinar: treinar a futura classe trabalhadora e legitimar a sua posição subalterna. Essa pedagogia carrega elementos como a vigilância, a hierarquia e a punição, três esferas da disciplina que normatizam todo esse processo (FOUCAULT, 1987).

A segunda ótica com a qual podemos trabalhar o conceito de disciplina provém da ideia anteriormente mencionada de fragmentação do conhecimento. Dividir os saberes em disciplinas que se detenham a falar de uma maneira partida sobre todo e qualquer assunto é a forma que a escola tradicional achou de operacionalizar este currículo. Martins (2006) coloca que:

A escassez dos discursos alternativos globais relaciona-se com a presença da ideologia neoliberal, uniformizadora, e com a progressiva fragmentação a que se submetem os distintos saberes e práticas profissionais que, desde os processos formativos, atomizam o conhecimento e a especialização, em prejuízo das visões de conjunto e da compreensão global, interdisciplinar e complexa da realidade, até à consolidação dos processos cooperativos entre os professores mais atentos às necessidades gerais da comunidade educativa (MARTINS, 2006, p. 75).

Esta prática vem sendo questionada veementemente por novas correntes pedagógicas que assumem posturas interdisciplinares, pluridisciplinares e, a abordagem por nós adotada, transdisciplinares.

Portanto, temos hoje uma escola que acolhe essas duas idéias distintas de disciplina: a coibição dos corpos e a fragmentação do conhecimento. Poderíamos dizer que, embora sejam conceitos bem diferentes entre si, as duas idéias se complementam num processo retroalimentador: uma legitima e alimenta a outra. Desse modo, podemos inferir que a escola moderna não está preocupada com a emancipação intelectual, com o bem-estar individual e coletivo ou com a justiça social.

Alarcão (2001) coloca que:

Assiste-se hoje a uma forte inadequação da escola para fazer face às demandas da sociedade. Diante das rápidas convulsões sociais, a escola precisa abandonar os seus modelos mais ou menos estáticos e posicionar-se dinamicamente, aproveitando as sinergias oriundas das interações com a sociedade e com as outras instituições e fomentando, em seu seio, interações interpessoais.

A mudança que a escola precisa é uma mudança paradigmática. Porém, para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com pensamento, o pensamento próprio e o dos outros (ALARCÃO, 2001, p. 15).

Dá-se tanta importância a provas, trabalhos e seminários e pouco se preocupa com a relevância que esse conteúdo tem na vida dos/as alunos/as. A escola também apresenta um currículo que pouco contempla a realidade dos/as estudantes, com conteúdos e métodos engessados que em nada seduzem jovens e crianças ao ato de trocar conhecimento. Somam-se a isso professores que, muitas vezes, colocam-se em posição de detentores do conhecimento, não enxergando seus/suas alunos/as como seres pensantes que podem promover uma permuta nesse processo, mas sim como folhas em branco que precisam ser escritas quase aos moldes de uma catequese.

Para Freire e Shor (1986), essa ordem estabelecida na pedagogia tradicional da base para o surgimento do que chamam de “cultura do silêncio” nas escolas, na medida em que, como coloca Ira Shor em “Medo e Ousadia” (1986)

A “cultura do silêncio” a que me refiro tem várias dimensões, inclusive uma reação agressiva dos alunos, que a torna semelhante e diferente do silêncio dos trabalhadores, camponeses e estudantes (...). Um elemento é a internalização dos papéis passivos, que a sala de aula tradicional reservou para os alunos. A pedagogia oficial os constrói como personagens passivos-agressivos. Depois de anos em aulas de transferência de conhecimento, em cursos maçantes, recheados com soníferas falas professorais, muitos se tornaram não-participantes, esperando que o professor imponha as regras e comece a narrar o que ele deverá memorizar. Esses alunos estão em silêncio, porque já não esperam que a educação inclua o prazer de aprender, ou momentos de paixão, inspiração ou comédia, ou até que a educação esteja ligada às suas condições reais de vida. Esperam apenas que a voz monótona do professor preencha a compridíssima hora de aula (FREIRE; SHOR, 1986, p. 149).

Não é de se espantar que, num tempo pautado pelas rápidas mudanças, especialmente tratando-se do âmbito tecnológico, pela democratização da informação através de um maior acesso à televisão, internet e demais meios de comunicação e por

toda influência que um mundo globalizado pode causar numa esfera microssocial, este modelo de educação tenha se tornado obsoleto. Novas gerações com novas necessidades demandam uma remodelação na escola tradicional, na intenção que haja um diálogo eficiente entre as partes.

2.2.2 (Re)Construindo Paradigmas

Boaventura de Sousa Santos, em seu clássico Discurso sobre as Ciências (2010), nos dá um claro panorama sobre a atual situação social e científico-política em que estamos submersos. Vivenciamos um período em que a total imersão tecnológica não só é possível como estimulada. Atualmente o mundo gira em torno da tecnologia de maneira que não há como se dissociar dela nem nas mais simples tarefas do dia. Isso nada mais é do que uma nítida expressão do alcance da ciência na contemporaneidade.

É seguro afirmarmos que esse avanço científico e tecnológico ilimitado, que perpassa de guerras nucleares e catástrofes ambientais, a avanços na medicina e na qualidade de vida de forma geral, protagoniza um enorme paradoxo moderno. Boaventura Santos (2010) afirma que tal paradoxo é típico de tempos de transição, que para ele está aqui expressa como o fim de uma hegemonia na ordem científica. Boaventura Santos acredita na existência de um paradigma dominante baseado na racionalidade, que permeia todo o modo de fazer ciência da modernidade. Inicialmente centrado nas ciências naturais, o modelo de racionalidade científica, posteriormente, atinge às ciências sociais e torna-se um modelo global.

Esse paradigma dominante aceita apenas um modo de conhecimento tido como verdadeiro. Boaventura Santos(2010) coloca que

Para Galileu, o livro da natureza está inscrito em caracteres geométricos e Einstein não pensa de modo diferente. Deste lugar central da matemática na ciência moderna derivam duas consequências principais. Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objecto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou (SANTOS, 2010, p. 27-28).

A partir do momento em que esse conhecimento começa a ser questionado em suas mais diversas áreas e da constante industrialização da ciência, o paradigma dominante entra em crise e dela surge um novo paradigma, ao qual Boaventura Santos (2010) chama de “o paradigma emergente”, que ele descreve como um “paradigma de conhecimento prudente para uma vida decente” (BOAVENTURA SANTOS, 2010, p. 60). Ele propõe que essa nova configuração se dê ao redor de um paradigma de conhecimento sensato, que vise também o social, sendo certo que toda essa situação se dá em uma sociedade revolucionada pela ciência e que deve inter-relacionar essas duas esferas, respeitando suas complexidades.

Entre outras coisas, a pós-modernidade traz consigo a certeza de que uma visão exclusivamente cartesiana do mundo e da ciência não mais faz sentido. As profundas mudanças que ocorreram em nível mundial no último século vieram acompanhadas de uma percepção mais apurada, tornando óbvio que uma simplista revisão de doutrinas e métodos não dá conta de preencher as consequentes necessidades desse tempo. É necessária a elaboração de uma nova concepção, de mundo e de conhecimento.

Edgar Morin, antropólogo, sociólogo e filósofo francês, propõe que, no lugar da especialização e da fragmentação dos saberes, atentemos para uma visão mais ampla das situações, a qual chamou de Teoria da Complexidade (MORIN, 2013). Esta teoria só pode ser entendida a partir de um sistema de pensamento aberto, inclusivo e flexível, ao qual podemos chamar de pensamento complexo.

O termo “complexo” vem de “complexus”, que traz a ideia de algo que foi concebido conjugadamente e, portanto, sem poder ser separado. Ferreira (2016b) pontua que:

A complexidade é, portanto, uma hermenêutica que discorda da maneira como a ciência clássica explica a realidade, visto que a complexidade não compreende a realidade de modo universal, similar para todos os seres (...) Sob a ótica complexa, a realidade se constrói de modo relacional e todos os elementos importantes na formação do ser vivo conectam-se constantemente e não se separam de forma estanque e definitiva (FERREIRA, 2016b, p. 25).

Aceitando essa lógica, colocamo-nos diante de uma nova maneira de enxergar o mundo, uma visão que está centrada em compreender as mudanças contínuas do real, que não nega as incertezas e a multiplicidade, acolhendo-as e convivendo com elas de

forma não fragmentada. Para Morin (2006), esta fragmentação dos saberes proporciona o que ele chama de “inteligência cega”. Ele assinala que

A inteligência cega destrói os conjuntos e as totalidades, isola todos os seus objetos do seu meio ambiente. Ela não pode conceber o elo inseparável entre o observador e a coisa observada. As realidades-chaves são desintegradas. Elas passam por entre as fendas que separam as disciplinas. As disciplinas das ciências humanas não têm mais necessidade da noção de homem. E os pedantes cegos concluem então que o homem não tem existência, a não ser ilusória. Enquanto que as mídias produzem a baixa cretinização, a Universidade produz a alta cretinização. A metodologia dominante produz um obscurantismo acrescido, já que não há mais associação entre os elementos disjuntos do saber, não há possibilidade de registrá-los e de refleti-los (MORIN, 2006, p. 12).

É a partir da nossa “visão de mundo” que o concebemos e interpretamos, tanto para compreendê-lo quanto para transformá-lo. Perceber que o que para nós pode ser entendido como “realidade” nada mais é do que o que nosso olhar nos permite atingir a consciência do outro, de outros olhares, de outras vivências, de outros saberes. É dessa maneira, desfragmentando saberes, que o pensamento complexo se propõe a fazer uma articulação dos pares binários e da conectividade desses saberes.

A ideia de transcender essa lógica da não contradição, tão própria da ciência moderna e disciplinar, é a tarefa que a transdisciplinaridade se dispõe a fazer. Segundo Ferreira (2016b),

A transdisciplinaridade é uma abordagem que se fundamenta em três idéias centrais, a saber: a realidade é complexa, existem vários níveis de realidade e a lógica transdisciplinar é a lógica do terceiro termo incluído(...). A transdisciplinaridade, portanto, é uma abordagem que acredita ser a realidade uma construção social, histórica, biológica, afetiva, cultural, lingüística, espiritual, por isso uma realidade multirreferencial e multidimensional(FERREIRA, 2016 B, p. 23).

Além de ter como uma de suas bases a Teoria da Complexidade explicada acima, a transdisciplinaridade acolhe também a ideia da existência de diferentes níveis de realidade. Ferreira (2016b) coloca que:

A realidade, nessa perspectiva, não é uma ocorrência autônoma e nem exógena ao imaginário humano, mas uma situação que a intervenção do ser humano reconhece como verificável e analisável, plausível e passível de

entendimento e explicação. A realidade é uma instância existente e resistente à ação de quem a forjou e de quem a viu sendo forjada. Numa perspectiva transdisciplinar, não existe uma exclusiva realidade, porém inúmeras (FERREIRA, 2016b, p. 26).

A concepção de que existem outros níveis de realidade é essencial para que o conceito de Terceiro Termo Incluído (T) seja entendido. Este universo de análise propõe que cada situação específica pode ser examinada com um cuidado diferenciado, assumindo que diferentes níveis de realidade suportam diferentes pareceres, fazendo com que esse termo T consiga perpassá-los, sem que haja necessariamente uma discrepância. Ou seja, diferente da ciência positivista, a transdisciplinar tem como um de seus princípios base a *aceitação* do terceiro termo incluído, admitindo que há, em algum nível de realidade, a possibilidade de aniquilação da lógica binária, fazendo com que “é” e “não é” estejam juntos como um só, sem se configurar como uma contradição. Basarab Nicolescu, um dos principais teóricos dessa corrente, trazia a ideia de que:

(...) a transdisciplinaridade significa transgredir a lógica da não contradição, articulando os contrários: sujeito e objeto, subjetividade e objetividade, matéria e consciência, simplicidade e complexidade, unidade e diversidade. Ao articular esses pares binários, por meio da lógica do Terceiro Termo Incluído, a compreensão da realidade ascende a outro nível, tomando um significado mais abrangente e sempre em aberto para novos processos (SANTOS, 2009, p. 23).

Ao pensarmos na riqueza teórica que esse axioma nos proporciona, entenderemos que a questão é ainda mais profunda. A transdisciplinaridade, enquanto paradigma, admite que não há uma verdade absoluta, “mas verdades sempre relativas e passíveis de mudanças no decorrer do tempo” (SANTOS, 2009, p. 23). Isso, por si só, já representa uma quebra com tudo o que nos é passado como ciência durante a vida inteira. Levando em consideração que a intenção da transdisciplinaridade é estimular uma nova compreensão da realidade, podemos dizer com segurança que ela não pretende se sobrepor a nenhum outro modo de construção de conhecimento, mas surge como uma alternativa à quantidade de temas que não mais são suportados pela lógica clássica.

A pós-modernidade trouxe consigo vários novos problemas, várias outras visões de mundo e diferentes possibilidades de troca entre os indivíduos, criando toda uma

nova gama de conflitos, positivos e negativos. As Ciências Sociais e Humanas ganharam diversos novos temas para estudo, sendo alguns tão complexos que se tornou inviável utilizar os velhos métodos de análise. A metodologia transdisciplinar abraça a complexidade, dando uma sólida base científica com o rigor necessário para que o entendimento das situações se construa da maneira mais abrangente possível.

A transdisciplinaridade pode e deve ser entendida como uma postura de respeito à diversidade cultural, étnica, social, afetiva, biológica, espiritual e, numa palavra, identitária. Ela visa à solidariedade e, de maneira mais ampla, a integração com a natureza, enxergando cada sujeito como portador e produtor de conhecimento e não hierarquizando as diferentes formas de saber. Um dos maiores desafios nesse cenário é trabalhar essa perspectiva na escola, levando-a desde cedo às crianças e aos/às adolescentes para que uma nova forma de construir conhecimento se ramifique e se fortaleça. Porém, uma vez vencido, teremos criado uma geração com mais sensibilidade e empatia, de forma que o enfrentamento dos problemas, pessoais e sociais, ocorrerá de maneira muito mais eficaz.

Nesse sentido, entendemos que numa ambiência escolar disciplinar, cuja base de pensamento e atuação seja a lógica binária, para a qual o diferente não é senão elemento dispensável, desnecessário, portanto passível de ser eliminado, excluído, destituído de valor, provavelmente o fenômeno *bullying* se dê de modo mais intenso e de modo mais frequente, uma vez que é nessa ambiência, a ambiência da exclusão do traço identitário não comum, onde o fenômeno cria raízes e desdobra-se de maneira incontrolável. Acreditamos que existe uma relação quase biunívoca entre o modelo de pensamento disciplinar e a realização do *bullying*.

A lógica disciplinar tem na sua matriz epistêmica a ideia que conhecimento é o resultado da convenção matemática pitagórica, platônica e aristotélica, isto é, a matemática é a única e a mais legítima forma de representação do real e da realidade. A disciplinaridade é uma espécie de assentamento no qual tudo que ali se põe tem por interesse conseguir eliminar o que é considerado não passível de verificação e análise calculável, logo aquilo que não é entendimento como igual ao referente deve ser corrigido.

Ao contrário da lógica transdisciplinar, a disciplinaridade

(...)em termos epistemológicos, concebe conhecimento como um conjunto de verdades testadas racionalmente, matematicamente, aplicáveis a quaisquer circunstâncias ainda que descontextualizadas, exógeno a interesses

subjetivos, acordado com referências fixas e estáticas. O ensino disciplinar se fundamenta numa epistemológica para a qual o conhecimento é resultado de análises fabricadas em laboratórios ditos científicos (FERREIRA, 2016b, p. 29).

Do ponto de vista metodológico, a crença principal é na abordagem quantitativa, impessoal, regulatória, de uma objetividade neutra, livre de subjetividades e generalizante. Deixando em segundo plano as particularidades de cada universo, na tentativa de limitar e padronizar, perdem-se elementos plurais que na lógica transdisciplinar aparecem dinamicamente e de forma natural e livre. A disciplinaridade coaduna com a visão positivista de mundo e indivíduo, tentando encaixar cada um em espaços específicos pré-moldados e pré-estabelecidos.

O alvo do *bullying* é sempre alguém que precisa ser corrigido para que possa alcançar o *status quo* de convivência. De algum modo, o fenômeno *bullying* utiliza uma metodologia durkheiminiana, pois as estratégias de coerção são usadas sobremaneira para que o alvo se enquadre. A lógica disciplinar, assim como a entendemos aqui, não deixa escapar o *queer*¹¹. Para ela, o estranho não pode viver no ninho e precisa urgentemente ser sancionado. Nesse caso, dentro da sala de aula, nos corredores dos blocos, nos recreios, nas voltas para casa, no ônibus escolar, são crianças e adolescentes quem recebem a sanção. A razão? Não se identificam.

Com este trabalho, um de nossos objetivos é tentar mostrar que sob a ótica transdisciplinar contida em nossa metodologia, ou seja, numa ambiência na qual a complexidade, os diferentes níveis de realidade e a lógica do terceiro incluído sejam utilizadas nas abordagens consegue-se chegar a um diálogo efetivo, com real escuta e possibilidade de minimização do problema *bullying*. Acreditamos também que a transdisciplinaridade favoreça o empoderamento de meninas e que esse empoderamento torne as garotas mais fortes e logo possíveis de vencer os desafios da discriminação e do preconceito, da perversidade e da maldade contra elas e contra seus pares.

¹¹ Palavra que identifica pessoas que não seguem a heteronormatividade nem o binarismo de gênero. Na “Teoria *Queer*”, entende-se que orientação e a identidade sexual são um constructo social, indo contra a corrente biologicista, aceitando a quebra dos padrões de gênero pré-estabelecidos e dando base para o surgimento de infinitas outras identificações de si.

2.2.3 A escola que queremos

Todo paradigma estabelecido faz nascer consigo, intrinsecamente, uma força de resistência e reatividade, provocando os sujeitos descontentes com ele a lutar. É em tempos de crise que surgem as soluções mais criativas. O poder que retratamos anteriormente aparece nas diversas esferas da vida escolar e é bastante discutido quando o assunto é currículo, práticas pedagógicas ou quando se pensa na falta de integração entre escola e comunidade. Essas também são as áreas mais criticadas pelos avessos de uma pedagogia tradicional, sendo aqui os maiores avanços de novas correntes pedagógicas.

A transdisciplinaridade é uma das correntes de pensamento que pode dar base para transformar a escola que conhecemos num espaço menos alicerçado em poder e hierarquia, e mais preocupado com as diferentes subjetividades. Segundo Nicolescu (1999),

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 1999, p. 2).

A ideia de uma metodologia que trabalhe o conhecimento de forma não hierárquica e respeitando a complexidade não só do conhecimento em si, mas da realidade em que está inserida, a escola e seus alunos é uma proposta que só pode ser levada adiante quando nos despimos de tudo que aprendemos como “certo”. Para transformar o clima escolar e fazer deste ambiente um lugar menos opressor, é necessário que se entenda o conceito desse clima.

Brito e Costa (2010, s/p) colocam que “a definição do clima escolar que explicita melhor o conceito corresponde ao conjunto das expectativas recíprocas compartilhadas pelos indivíduos em um ambiente institucional.”. Entendemos que o ambiente a que esses jovens estão expostos pode ser um fator estressor e maléfico ou propício e benéfico para sua formação, enquanto aluno/a e, especialmente, enquanto cidadão/ã. Poucas são as pesquisas no Brasil que abordam a questão do clima escolar (BRITO; COSTA, 2010), evidenciando uma área de total relevância ainda não profundamente explorada, já que esse clima é responsável pela qualidade de vida e pela produtividade de todos que ocupam aquele espaço.

Os autores pontuam ainda que:

Aspectos qualitativos como clima e prestígio escolar contribuem (...) para pôr em evidência características do ambiente escolar, como valores, hábitos, atitudes, relações de poder, que podem ganhar importância a ponto de direcionar o comportamento dos indivíduos dentro da instituição de ensino (BRITO e COSTA, 2010, s/p).

Nesse contexto, a figura do gestor seria fundamental na promoção de um clima auspicioso dentro da escola. A maneira como a gestão se movimenta sobre as decisões acerca dos assuntos escolares acaba por mexer não só com os/as alunos/as como também com professores e demais funcionários.

O PNE estabelece que a gestão democrática e participativa tem de ser realizada no âmbito das políticas públicas educacionais, com a intenção de promover a organização e o fortalecimento das instituições escolares no Brasil, em todos os níveis do ensino básico,

(...)em nível das unidades escolares, por meio da formação de conselhos escolares de que participe a comunidade educacional e formas de escolha da direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares (BRASIL, 2001).

Uma gestão democrática e participativa propõe a atuação de toda comunidade escolar, visando a também proporcionar uma formação crítica e emancipatória aos/as alunos/as, chamando-os/as para serem ativos/as no processo de tomada de decisões, como cidadãos/ãs pertencentes àquela comunidade. O próprio conceito de gestão democrática traz intrínseco a si a ideia do diálogo e do consenso. Bem como coloca Cury (2007, p. 493) “a gestão democrática é, antes de tudo, uma abertura ao diálogo e à busca de caminhos mais consequentes com a democratização da escola brasileira em razão de seus fins maiores postos no artigo 205 da Constituição Federal. ”.

Assim sendo, esta gestão democrática seria a base para uma instituição bastante inovadora e almejada aos termos atuais: a escola democrática. Com uma mudança na conjuntura escolar que provoca uma rachadura no que entendemos por escola, a noção de conceber esse espaço como de resistência e conflitos produtivos, ressalta o tempo de transição em que a escola está imerso. Como coloca Aquino (2001),

Essa acomodação das práticas escolares às exigências da contemporaneidade democrática não se restringe apenas à dimensão didático-metodológica (procedimentos técnicos diferenciados), mas implica, sobretudo, o âmbito ético da ação pedagógica, isto é, novos paradigmas no que se refere à concepção de conhecimento escolar, à organização do trabalho em sala de aula e, principalmente, às regras de convivência entre professores, alunos e outros (AQUINO, 2001, p. 98).

O autor coloca também que a figura de autoridade, tão ligada ao poder implícito de sua posição, não pode mais esperar que se mantenha como algo já dado e imutável, mas como algo que, como todo resto, é oscilante e sempre em construção. Ou seja, exige-se do professor e da gestão da escola democrática uma nova postura, menos imperativa e opressora e mais pautada no diálogo e na troca.

O conceito de escola democrática, como participativa e não opressora, pode ser complementado pela idéia de escola reflexiva que, como coloca Alarcão (2001, p. 25), significa “uma organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar de sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.”. Ou seja, uma escola que não está em constante processo de desconstrução do seu modelo já estabelecido não conseguirá ser autônoma e educadora. A autora coloca acrescenta que esta

É uma escola que se assume como instituição educativa que sabe o que quer e para onde vai. Na observação cuidadosa da realidade social, descobre os melhores caminhos para desempenhar a missão que lhe cabe na sociedade. Aberta à comunidade exterior, dialoga com ela. Atenta à comunidade interior, envolve todos na construção do clima de escola, na definição e na realização de seu projeto, na avaliação da sua qualidade educativa. Consciente da diversidade pessoal, integra espaços de liberdade na malha necessária de controles organizativos. Enfrenta as situações de modo dialogante e conceitualizador, procurando compreender antes de agir (ALARCÃO, 2001, p. 26).

A escola que almejamos dá conta de resolver questões de currículo, conteúdos, de formação, preparação, emancipação intelectual, bem como se preocupa com uma formação cidadã, com a justiça social, com os Direitos Humanos, com o ensino do diálogo, com o desenvolvimento dos/as alunos/as, com sua saúde mental. Ela incentiva a participação, a iniciativa, a inovação, a criatividade, a capacidade de estratégia, as habilidades subjetivas e o potencial de cada estudante a qual se propõe formar.

Por fim, entendemos que a escola que almejamos hoje em nossa sociedade combina os conceitos aqui apresentados, na forma de um ambiente democrático, não opressor e reflexivo, na intenção de promover uma formação mais justa e frutífera para as novas gerações. Poderia nominar, assim, como escola fundamentada num paradigma transdisciplinar. Nesse modelo escolar, a lógica do terceiro incluído ou o movimento de incluir sempre, jamais rejeitar o outro-diferente, é utilizada como matriz tanto epistêmica quanto metodológica.

2.3 *Bullying* e Questões de Gênero

2.3.1 Entendendo as Disparidades de Gênero

Bullying é a agressão sistemática direcionada a um alvo por uma pessoa ou por um grupo específico. Muito antes de violência gratuita, quando falamos de *bullying* também estamos falando de poder. Ter isso em mente é de extrema importância para a análise de situações de *bullying*, especificamente quando fazemos um recorte de gênero, como este trabalho propõe. Meninos demonstram seu poder através da força física: é a sua imposição corporal que reverbera no seu status. Meninas participam dessa “dança” de maneira mais sutil, calcando sua popularidade (e, portanto, seu poder) através de intrigas, fofocas, destaque social.

Foucault (1995) coloca que:

uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro pólo senão aquele da passividade; e se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la. Uma relação de poder, ao contrário se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que o outro (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito da ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, efeitos, invenções possíveis (FOUCAULT, 1995, p.243).

Essa dominação baseada no poder perpassa o corpo, toca a alma e se efetiva através de um consentimento tácito dado pelo indivíduo que sofre a violência. Agindo a partir da sutileza e/ou do convencimento, toda a resistência que ali nasceria de imediato se dissipa, dando lugar à submissão.

Louro (2010) afirma que a disparidade na maneira de meninos e meninas lidarem com questões de *bullying* está diretamente relacionada com uma pedagogia dos

corpos que lhes é imposta desde a mais tenra idade, especialmente nas escolas. Essa pedagogia dá base a uma generificação desses corpos que desde os primórdios são educados de maneira bastante diferenciada. Há construções de masculinidade e feminilidade que coloca em evidência de um lado as questões físicas (jogos, luta, esportes radicais, velocidade, competição, violência) e do outro, questões ligadas à obediência, subserviência, maternidade, delicadeza.

Se olharmos a questão através da dicotomia ciências naturais x ciências sociais, temos o conceito de que gênero é algo socialmente construído, ao ponto que sexo faz referência às características biológicas do corpo. Atualmente, o debate atinge outro patamar: a professora de biologia e pesquisadora das teorias do gênero, Anne Fausto-Sterling (2002) postula que essa divisão está completamente ultrapassada, visto que sexo e gênero devem ser analisados de maneira indissociável e que ambos são construções sociais, utilizando o exemplo das pessoas intersexo, para ilustrar a questão.

Todas essas construções são a gênese da produção de normatividades acerca do feminino e masculino. Ao analisarmos a questão do *bullying* escolar por esse viés, surge uma variável inesperada: se as meninas são educadas (ou condicionadas) desde tão cedo a papéis de gênero tão específicos que se afastam da violência, como nasce uma autora? Entendendo a escola como um microcosmo social (FACCOO, 2009) que evidencia a diversidade cultural presente nas relações sociais fora de seus muros, percebemos que o problema não pode ser analisado de maneira fragmentada, é necessário um olhar complexo sobre a situação.

Como dito no primeiro tópico deste capítulo, no universo de violência entre pares existem três personagens que podem ser distintos ou misturar seus papéis: o/a autor/ra, o alvo e o/a espectador/ra. Fazendo uma breve recapitulação, é importantes termos em mente que o alvo tem um perfil mais frágil, dificuldade de socialização, é tímido e reservado e pouco ou nada reage às provocações. O/a espectador/ra, como o próprio nome diz, é aquele/la que testemunha a agressão, não participando ativamente dela. O/a autor/ra mostra-se desde cedo bastante averso/a às regras, não aceita ser contrariado/a, tem um perfil de liderança (SILVA, 2010). Há uma diferença na forma de agressão das crianças e adolescentes meninos, sendo no primeiro caso observado o uso de violência física em maior predominância, já no segundo a violência começa a acontecer de forma mais simbólica, a partir de ameaças, provocações, insultos ou deboches (BANDEIRA, 2009).

Ao analisarmos o caso das meninas, não observamos essa mudança: seja criança ou adolescente, o *bullying* praticado por e contra meninas tem um caráter mais verbal, ligado a xingamentos, geralmente colocando em evidência algum traço físico ou identitário, ou à exclusão social (MENEGOTTO; PASINI; LEVANDOWSKI, 2013). Entendemos que os processos de construção de identidades, relacionadas aos diferentes papéis sociais distribuídos entre homens e mulheres é a base dessa distinção.

Não obstante, soma-se a esse cenário, a maneira como a escola tende a lidar com a questão e suas particularidades. Pereira e Mourão (2005) colocam que a escola constantemente tende a demarcar o que é socialmente esperado de meninos e de meninas. Quando o *bullying* é provocado por e contra meninos, há uma preocupação em deixar claro que a violência da situação é algo normal que todo garoto vivencia, reafirmando os papéis de gênero anteriormente citados. Já no caso das meninas, além de ser mais fácil de ignorar, tendo em vista que o conflito é muito mais sutil e não deixa marcas físicas, tende-se a remediar muitas vezes culpabilizando a vítima.

Assim sendo, consideramos que a tratativa da escola a essa temática é de extrema importância para o debate acerca do fenômeno *bullying*. Acreditamos que a base do nosso sistema escolar, a partir de uma lógica disciplinar, simplista e de saberes fragmentados, está diretamente relacionada às questões de violência entre pares. Andrade (2007) pontua que o diálogo, a criação de pactos, o apoio e o estabelecimento de elos de confiança e informação são instrumentos eficazes para diminuir a incidência do *bullying* nas escolas, algo que só é possível se a escola ultrapassar as barreiras que há entre alunos/as e profissionais da educação.

2.3.2 Onde os Feminismos se Encaixam

No capítulo concernente à metodologia deste trabalho, explicamos que na Roda de Diálogo referente à temática de gênero, decidimos estruturar a discussão a partir do tópico “Rivalidade Feminina”. Entendemos que há diversos caminhos para se discutir questões ligadas ao gênero, tais como estética, orientação sexual, mercado de trabalho, igualdade salarial, maternidade, raça e classe social, entre tantas outras. Escolhemos trazer para a roda o tema da rivalidade feminina por achar que ele seria um gancho sobre as questões de gênero embutidas no *bullying* por nós discutido naquele espaço.

Afinal, entendemos que muitos dos problemas entre mulheres se dão a partir dessa rivalidade que é incitada em nossas vidas desde a mais tenra idade. Porém, antes

de mergulharmos um pouco nesse assunto, faz-se conveniente entendermos as origens de alguns tópicos que tem implicações diretas na questão da violência entre pares com recorte de gênero evidenciado.

É sabido que o Movimento Feminista, conhecido por reivindicar a emancipação de mulheres e, em suas origens, o direito ao voto pelas mesmas, é responsável por um louvável legado de conquista de direitos. Antes de seu surgimento estava reservado (predestinado, para sermos justas) às mulheres o papel de dona de casa, serva do marido e da família, alguém sem voz, sem querer, sem direito nem ao próprio corpo ou, como coloca Simone de Beauvoir em seu livro homônimo de 1949, o papel de “segundo sexo”. Seu marido, antes de companheiro, era seu senhor, seu dono, seu capitão e ela devia a ele nada menos que obediência.

O Feminismo chega para balançar essa estrutura, tendo como porta-vozes mulheres fortes e corajosas que não mediram esforço para gritar palavras de ordem sobre a necessidade de serem vistas e levadas a sério numa sociedade que, até então, apenas invisibilizava-as. Esse discurso feminista trazia intrínseco a si a ideia de que mulheres, assim como os homens, são sujeitos de direito, incitando o debate acerca da construção social a que sempre estivemos submetidas e submersas.

O que Descarries (2000) chama de “Feminismo Igualitário” é uma corrente moderada e acreditava, em meados de 1960, que a possível solução para o problema da desigualdade de gênero seria aniquilar toda e qualquer forma de discriminação sofrida pelas mulheres

na esfera da educação, do trabalho e da política. Nesta perspectiva, a palavra de ordem era modificar a socialização e a educação das meninas, reformular as tarefas domésticas na família e favorecer o acesso das mulheres aos locais de saber e de poder econômico ou político.

Tratava-se, em suma, de agir em função de uma transformação das mentalidades e das práticas familiares e públicas – e não necessariamente os papéis – a fim de que mulheres e homens pudessem realizar seu potencial como indivíduos livres e autônomos (DESCARRIES, 2000, p.15 e 16).

A autora coloca ainda que:

Parte integrante de um movimento social de maior envergadura, cujos objetivos partilham, os Estudos Feministas contribuem assim à renovação dos saberes, à instauração da incerteza face à pretensa objetividade das ciências instituídas, à transformação das práticas e à formulação de uma visão outra da sociedade. Nesta perspectiva, ao menos no Ocidentes, os Estudos Feministas fizeram ser aceita a ideia de que não era mais possível pensar e

agir no mundo como antes, isto é, "de maneira que detrás da categoria abstrata do humano universal apague-se sistematicamente, exclua-se ou recuse-se as experiências da metade ou mesmo da maioria do gênero humano.". (DESCARRIES, 2000, p. 11).

É importante salientar aqui que atualmente a questão sobre os feminismos (no plural para garantir que as diversas correntes sejam respeitadas) se modificou bastante com o passar dos anos. Atualmente, uma abordagem que ganha destaque pela sua abrangência responsável é o feminismo interseccional, o qual observa as características e situações de grupos de mulheres baseadas em suas realidades a partir de variáveis como cor, classe, etnia, idade, cis/transgênera.

Independente das grandes diferenças que há entre as mais diversas correntes feministas, pode-se dizer que o maior objetivo em comum de praticamente todas elas, é a destruição do sistema patriarcal em que estamos inseridas e a formação de uma estrutura que vise à equidade de gêneros em nossa sociedade. Até isso acontecer, ainda estamos sob uma evidente relação de poder onde o sexo masculino promove uma dominação sobre o feminino. A violência física deixa bastante evidente o quanto essa dominação acontece, porém, a violência psicológica/simbólica é que nos dá um panorama do quão naturalizada está essa dominação atualmente.

Entendemos por violência simbólica

essa coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos tem em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro, etc.) resultam da incorporação de classificações assim naturalizadas de que seu ser social é produto (BOURDIEU, 2003, p. 47).

Como colocado anteriormente, quando não se é homem, cisgênero, heterossexual, branco e de classe média, tem-se muitos problemas para viver na atual ordem vigente. É essa figura que detém o poder sob todas as outras minorias historicamente oprimidas e que, de alguma maneira, continua sendo legitimada ao “punir” o “ser desviante”.

A questão da naturalização se dá de modo tão sutil que muitas vezes, as mulheres que sofrem violência não entendem a própria condição de vítima. Ultimamente muito se discute sobre uma “cultura do estupro”, termo que

foi cunhado por feministas estadunidenses na década de 1960 e tem sido muito utilizado no Brasil pela militância, que critica a culpabilização de mulheres estupradas pela violência sexual a partir de seu comportamento com acusações do tipo “ela é vulgar mesmo”, “ela não se dá ao respeito” ou, ainda, “ela estava pedindo” (ROST ; VIEIRA, 2015, p. 267).

No admirável texto de Nádya Lapa para a Carta Capital¹², ela faz uma crítica ao silenciamento ocorrido após um famoso episódio de abuso em plena televisão brasileira. Citando Lisa Jervis, ela assinala que:

estou falando de uma construção cultural nojenta, destrutiva, que encoraja as mulheres a culparem a vítima, a se odiarem, a se culparem, a se responsabilizarem pelo comportamento criminoso dos outros, a temerem seus próprios desejos e a desconfiarem dos seus próprios instintos (LISA JERVIS 2013, s/p).

O ativismo feminista é responsável pela conquista e garantia de muitos direitos que as mulheres têm hoje, como também tem sua parcela de autoria pela mudança de leis que dêem mais visibilidade às questões de gênero. Porém, a cultura do estupro, assim como o machismo (por serem co-relacionados) é um problema estrutural que aparentemente ainda está longe de ser resolvido.

Cabe aqui esclarecer que a luta não é contra o ser individual, mesmo que ele seja a personificação de todo esse problema social. Porém, compreendendo-o também como um problema estrutural, entendemos que o ataque deve ser voltado à estrutura e não ao sujeito. Esse homem pode ser, em certa medida, uma vítima de toda essa situação. Quando um homem não pode chorar, expressar seus sentimentos, sentir frio, ter trejeitos diferentes do que é exigido socialmente a partir do ideal de “macho” ou se ele fizer qualquer coisa que o distancie desse ideal/assemelhe-o ao ideal de “fêmea”, quando ele é incitado desde muito novo à sexualização e à desvalorização de meninas que

¹² Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-cultura-do-estupro-gritando-e-ninguem-ouve>

transpassem o ideal de “mocinha”, quando ele tem roubado de si um ideal de sexo saudável e consensual (como tem que ser) em prol de um forte estímulo (em filmes, jogos, conversas homens mais velhos) ao sexo violento e/ou não consentido, ele também acaba sendo alvo dessa cultura misógina e dessa estrutura machista.

Seria também muito ingênuo de nossa parte acreditar que numa sociedade construída dessa maneira, todas as mulheres tomariam consciência de suas opressões de maneira a levantarem-se juntas e no mesmo momento para lutar contra elas. Muitas mulheres não percebem os grilhões que arrastam, não têm consciência das pressões que sofrem diariamente para serem bonitas (num padrão eurocêntrico de beleza e magras), subservientes, dóceis, mães em primeiro lugar e tudo aquilo necessário para a manutenção dessa ordem patriarcal em que vivemos.

É fato que muitas também reproduzam o machismo e a misoginia, existe toda uma base que molda e mina a relação entre mulheres desde a mais tenra idade. Fomos ensinadas a competir pela atenção dos meninos, de maneira que tudo gire ao redor deles mesmo quando ainda somos crianças. É necessária uma grande quebra e reestruturação nesse pensamento para que possamos construir uma educação (formal e informal) livre de toda essa misoginia.

2.3.3 A questão da “rivalidade feminina”

A rivalidade feminina é um tema muito discutido dentro dos movimentos feministas, mas com bibliografia quase inexistente no âmbito acadêmico. Essa rivalidade nos é passada como intrínseca às mulheres, algo que sempre existiu em toda sociedade onde há mais de uma mulher e que sempre será assim. O processo de desconstrução desse mito também é uma grande luta do movimento feminista. Entendendo que esse processo se perpetua como uma condição para que se mantenha uma ordem social de dominação masculina (já que para tal não é interessante que as mulheres tenham consciência de sua condição de submissão), percebemos que ela está completamente enraizada em todas as esferas da vida das mulheres.

É muito comum ver mulheres reproduzindo a ideia de que “é melhor ser amiga de homem” ou “só existe amizade verdadeira entre homens, mulheres são falsas”. Na verdade, não existe nenhuma condição biológica que impeça nós mulheres de termos relações de fraternidade como enxergamos nos homens, o que mostra que essa situação nada mais é do que um constructo social, incitado diariamente por diversos meios de

comunicação, a exemplo das novelas, dos livros e revistas, dos filmes de romance, dos contos de fadas.

Clara Averbuck, escritora paulista, feminista e uma das criadoras do *site* Lugar de Mulher, que com uma leitura leve e acessível retrata as questões dos feminismos na sociedade atual, dando conta de Brasil e mundo, escreveu¹³ que:

Eu não queria ser “um dos caras”. Queria ser tratada com o respeito que eles tinham entre si, pelas idéias uns dos outros, pelas opiniões uns dos outros, e não com o desprezo/condescendência/medo/respeito-distante que eles nutriam por boa parte das garotas.

(*quando dizia*) “Me trate como um dos caras” era isso. Era um anseio por ser tratada como um ser humano, não como “mulher” (CLARA AVERBUCK 2015, s/p).

A competição está arraigada e legitimada nas mais diversas esferas, quase sempre tendo como prêmio a atenção de um homem. A ideia é sermos “a diferente”, ultrapassarmos aquele ponto onde todas as mulheres são colocadas num mesmo cesto de pessoas acrílicas e fúteis, alguém que não merece muita atenção ou o mínimo de respeito, “a outra”, como se fosse algo intrínseco ao gênero feminino ser assim. Para superarmos isso precisaríamos nos manter, de alguma maneira, mais parecida com os homens e assim poderemos apontar para elas, para essas “outras”, e dizermos “viu como eu sou diferente? ”.

bell hooks¹⁴ (2000), feminista negra e acadêmica estadunidense, coloca que

That foundation rested on our critique of what we then called "the enemy within," referring to our internalized sexism. We all knew firsthand that we had been socialized as females by patriarchal thinking to see ourselves as inferior to men, to see ourselves as always and only in competition with one another for patriarchal approval, to look upon each other with jealousy, fear, and hatred. Sexist thinking made us judge each other without compassion and punish one another harshly. Feminist thinking helped us unlearn female self-hatred. It enabled us to break free of the hold patriarchal thinking had on our consciousness (HOOKS, 2000, p. 14).

¹³ Disponível em: <http://lugardemulher.com.br/um-dos-caras/>

¹⁴ O nome da autora está escrito em letras minúsculas respeitando a tradição que a própria cunhou. Segundo ela “O mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu”, rejeitando a magnitude que podem ter nomes e títulos.

A ideia é que, cada vez mais distante de outras mulheres, aprendamos também a odiar nós mesmas. Mas é provável que em algum momento consigamos nos reconhecer tão semelhante a essa mulher que repulsamos. Como um bom ciclo (de insegurança) que se alimenta através de uma estrutura muito bem consolidada, a única maneira de quebrá-lo é de dentro para fora. Quando conseguimos parar de nos enxergar como uma categoria inferior de ser humano, quando aceitamos que as outras mulheres não são nossas inimigas e que podem sim ser nossas companheiras, surge uma relação tão forte que nem a mais sólida das estruturas ousa quebrar.

Sororidade é o termo utilizado para designar a fraternidade entre as mulheres. Penkala (2014) coloca que o termo

tem origem no período pós Medieval, na palavra sorōritās (do Latim Renascentista) e do termo em latim para irmã, soror. Nos EUA, muitas freiras ainda usam soror para se designarem, com o mesmo sentido que se usa irmã, no português, como sinônimo de freira. Também nos EUA, as organizações femininas de universitárias são chamadas sorority como sinônimo de sisterhood, termos para os quais o português é neutro (irmandade) ou masculino (fraternidade) (PENKALA, 2014, p. 225).

A autora acredita que

A sororidade é uma relação pactual de irmandade entre mulheres instituída política e eticamente, como um corpo unido com um propósito em comum, de onde advém práticas que propõe, preservam e estimulam mútua proteção, solidariedade e a defesa de direitos de classe (da “classe feminina”) a partir de vivências no contexto patriarcal (PENKALA, 2014, p. 225).

Sororidade é uma palavra que não existia no Brasil, porém a partir das traduções feitas da literatura feminista inglesa, começou a se popularizar dentro do movimento de mulheres e foi integrada a nossa língua com a definição acima citada. A partir de então, ela começou a ganhar força sendo entendida como uma atitude: as mulheres precisam tomar consciência da competição a que são induzidas estruturalmente, sair desse lugar passivo e cultivar a sororidade com as outras.

Hooks (2000), diante de uma postura de resistência e incentivo, afirma que:

We continue the work of bonding across race and class. We continue to put in place the anti-sexist thinking and practice which affirms the reality that females can achieve self-actualization and success without dominating one

another. And we have the good fortune to know everyday of our lives that sisterhood is concretely possible, that sisterhood is still powerful (HOOKS, 2000, p. 17 e 18).

É essa ideia de sororidade/irmandade (*sisterhood*), com um posicionamento crítico sobre as diferentes condições das diferentes mulheres, sobre apoio e sobre o poder que conseguimos construir lutando juntas, lado a lado e não umas contra as outras, que faz surgir outro conceito que vem sendo bastante evidenciado nos últimos tempos: o empoderamento.

2.3.4 Empoderar para combater

Empoderamento (livre tradução de *Empowerment*) pode ser escolhida como a palavra dos últimos anos. Ela está em todos os lugares, hoje bastante ligada à questão das mulheres, nas suas diferentes formas e envolvendo suas diferentes lutas: gordas, negras, de cabelo cresço, lésbicas/bissexuais, trans. Segundo Cortez e Souza (2008),

O empoderamento implica, pois, no reconhecimento das restrições sociais a que a categoria está submetida e da necessidade de reversão dessa situação, por meio de mudanças em um contexto amplo/público (inserção em cargos de poder/decisão, educação não sexista e serviços de saúde adequados) e também em contextos mais específicos, ou individuais (aumento de auto-estima e autonomia, reorganização do trabalho doméstico, etc) (CORTEZ; SOUZA, 2008, p. 172).

A partir do momento que as mulheres começam a praticar essa “solidariedade feminina” a empatia é evidenciada, já que em algum nível todas passam pelas situações de abuso, medo e insegurança que desejam evitar, e as relações começam a se transformar. É assim que a sororidade abre espaço para o empoderamento (individual e coletivo) e combate o mito da rivalidade feminina.

O fato de conseguirem se colocar nessa posição empática umas com as outras, de problematizarem essa competição e de se negarem a continuar mantendo essa ordem, não a aceitando mais como natural, promove uma rachadura na estrutura social patriarcal e misógina, alimentando um novo ciclo de empoderamento coletivo.

Horochovski e Meirelles (2007) pontuam que:

A definição de empoderamento é próxima da noção de autonomia, pois se refere à capacidade de os indivíduos e grupos poderem decidir sobre as questões que lhes dizem respeito, escolher, enfim entre cursos de ação alternativos em múltiplas esferas – política, econômica, cultural, psicológica, entre outras. Desse modo, trata-se de um atributo, mas também de um processo pelo qual se aquire poder e liberdades negativas e positivas. Pode-se, então, pensar o empoderamento como resultante de processos políticos no âmbito dos indivíduos e grupos (HOROCHOVSKI; MEIRELLES, 2007, p. 486).

Os autores colocam ainda que “empoderar é o processo pelo qual indivíduos, organizações e comunidades angariam recursos que lhes permitam ter voz, visibilidade, influência e capacidade de ação e decisão” (HOROCHOVSKI; MEIRELLES, p. 486). Esses recursos podem ser entendidos de maneiras diferentes em cada área que a palavra empoderamento atua. Como estamos lidando com a questão no âmbito do gênero, podemos entender esses recursos como tudo o que a estrutura patriarcal furta das mulheres, especialmente a autoestima.

Quando uma mulher começa seu processo de empoderamento, a primeira coisa que será trabalhada nela é a sua autoestima. A imagem das mulheres é violentamente minada todos os dias pelos mais diversos meios de comunicação. A influência da mídia na construção da identidade feminina é indiscutível, à medida que

As revistas femininas geralmente funcionam como verdadeiros manuais de comportamento, elaborando scripts comportamentais contrastantes que orientam meninos, meninas, homens e mulheres no trânsito pelo mundo social. Esses textos, típica manifestação cultural, costumam ser construções monolíticas que lidam com as noções de sexo, sexualidade e gênero como categorias estáticas e a-históricas, fornecendo modelos para a identificação e para a ocupação de determinadas posições de sujeito que auxiliam na construção de identidades generificadas – como, por exemplo, “as mulheres são mais flexíveis e emocionais que os homens” (FRABRÍCIO, 2004, p. 244).

O problema reside na naturalização e pressão social para que todas as mulheres sigam esse modelo. Às desviantes sobra o escárnio. Quando levamos a questão para o âmbito da aparência física a situação fica ainda mais gritante. Não é incomum que meninas cada vez mais novas sofram uma pressão tão grande sobre sua aparência que chegam a extremos¹⁵.

¹⁵ <https://www.metropoles.com/mundo/menina-de-11-anos-se-mata-por-estar-infeliz-com-proprio-corpo>

A pressão para ser aceita socialmente acaba por moldar a identidade da maioria das mulheres. O processo de empoderamento chega como uma quebra nesse sistema, questionando padrões, dialogando com todas as vivências e trazendo uma nova ótica, de si e do mundo, para as mulheres.

É possível creditar o sucesso desse conceito à popularização das redes sociais, onde a difusão de uma ideia tende a ter um alcance impensável anos atrás. Em uma pesquisa rápida no *Youtube*, por exemplo, colocando a palavra “empoderar” no buscador encontramos cerca de 20.000 resultados. Há pelo menos 4 anos, o feminismo tem se remodelado. Já se fala de uma “nova onda do feminismo”, que invadiu a casa de muita gente, através das redes sociais digitais e até sendo tema de alguns programas de televisão aberta.

A facilitação ao acesso à Internet que presenciamos nos últimos anos provocou uma maior capacidade de circulação da informação e esse fato, conjuntamente com a febre das redes sociais digitais fez com que a interação e troca de conhecimento acontecesse de maneira mais democrática. Negrão e Viscarra (2007) pontuaram que

se a frequência aos locais de acesso às tecnologias de informação possa ser mantida ao logo do tempo, esse proporcionará as mulheres uma maior capacidade de desenvolver suas habilidades não só frente a essas tecnologias de informação, mas capacitá-las a possuir maior auto confiança de si e um posicionamento crítico frente a questões que historicamente são marcadas por um pensamento permeado de desigualdade de gênero e descapacitação feminina. Portanto, na medida em que a nova mídia puder ser um mecanismo de democratização das comunicações pode se mostrar elemento estratégico para o empoderamento das mulheres (NEGRÃO; VISCARRA, 2007, p. 632).

O que as autoras previam aconteceu de maneira natural. Os grupos de discussão de temática feminista ganham cada vez mais membros interessados em promover essa desconstrução dos padrões socialmente estabelecidos, seja a partir de discussões acerca de cabelo (movimentos que levantam a bandeira do cabelo crespo), corpo (movimentos contra a gordofobia), movimentos contra o *Slut Shaming*¹⁶, sobre maternidade, sobre envelhecimento, enfim, sobre as mais diversas esferas do ser mulher.

O Ciberativismo, definido por Padilla e Gomes (2016, p. 181) como “uma nova forma de atuação política e social na qual os indivíduos e grupos potencializam suas

¹⁶ Movimento contra o estigma social causado por mulheres com comportamento sexual desviante do esperado socialmente. Em livre tradução, “vergonha de ser vadia”. O termo é utilizado como uma bandeira contra essa vergonha de ter um comportamento sexual livre. O jargão “Stop Slut Shaming” é um dos mais conhecidos nos movimentos de mulheres norte-americanas.

ações políticas, inclusive em nível internacional, utilizando a internet” se tornou uma grande ferramenta no processo de empoderamento das mulheres, visto que é através dele que muitas, hoje, conhecem o feminismo e os grupos de discussão voltados para mulheres. Segundo Fonseca, Silva e Teixeira Filho (2017),

Essas novas tecnologias inauguraram um modelo descentralizado e universal de circulação de informações, permitindo uma comunicação individualizada que vem causando (...) mudanças estruturais mais significativas na produção e distribuição de informações, pois as tecnologias digitais tanto alteram de modo relevante os padrões de produção quanto de difusão da cultura midiática (FONSECA; SILVA; TEIXEIRA FILHO, 2017, p. 61 e 62).

Dessa maneira, não podemos negar a importância que as novas mídias têm sobre o processo de empoderamento dessas mulheres, especialmente as mais jovens, que costumam utilizar bastante as redes sociais. É através dessas ferramentas que elas conseguem material para a elaboração de suas próprias subjetividades, em contato com a vivência de outras mulheres.

O empoderamento de meninas tem a ver com a consciência que essas meninas têm de sua condição de mulher numa sociedade predominantemente machista, portanto numa sociedade em que, de modo geral, lhe foi negado protagonismo de pensamento e sentimento, e lhe foi oferecido espaço de adequação. Meninas empoderadas tendem a não ser “adequadas” a papéis que fixam seus traços identitários, fazendo-as parecer imóveis diante da vida.

No próximo tópico, iremos entender um pouco melhor a relação que esse empoderamento tem com o desenvolvimento de resiliência nas meninas que sofrem/sofreram *bullying*.

2.4 Resiliência: Resistência e Transformação

2.4.1 Partindo do Princípio

Vivemos num tempo de rápidas mudanças, sejam elas sociais, políticas, culturais ou tecnológicas, e isso exige de cada indivíduo uma capacidade de adaptação mais efetiva do que a tempos atrás. Um dos maiores paradoxos dessa geração é ter a consciência de que se precisa fazer algo para salvar o mundo ao mesmo tempo em que se consume desenfreadamente tudo que a faz morrer.

A sociedade contemporânea acaba por nos impor algumas agressões (especialmente contra nós mesmos) sendo necessário o desenvolvimento de certos mecanismos de autoproteção. Isso é claro para Melillo (2005) que afirma:

os problemas da sociedade atual dificultam e impedem a satisfação das necessidades básicas e colocam o sujeito, com frequência, em situações de deterioração e isolamento, com a sensação de impotência para enfrentá-los e tentar resolvê-los. A sociedade é percebida como um lugar cada vez mais inóspito, o “outro” pode ser visto como um inimigo potencial e os laços de desconfiança se instalam nas relações sociais (MELILLO, 2005, p. 92).

Resiliência é um termo próprio da física e dá nome à capacidade que um corpo tem, ao passar por uma situação de deformação, de conseguir se regenerar e voltar a sua forma original. Para a Psicologia, o termo é utilizado para demonstrar como um indivíduo consegue lidar com seus problemas e resolvê-los sem deixar que, ainda que imerso numa situação estressante, esse fato o faça entrar em surto. Ela é, portanto, um mecanismo interno de auto-regulação, que todos temos, mas alguns desenvolvem de maneira mais eficiente do que outros.

Muitas vezes pobremente lido como uma simples “capacidade de superação”, a resiliência é um processo mais complexo que exige do indivíduo e do ambiente que ele está inserido um terreno fértil para se desenvolver, o que pode lhe fugir ao controle. Fajardo, Minayo e Moreira (2010) colocam que

O conceito de resiliência é mais rico e completo do que apenas o sentido que lhe é dado de capacidade de superar-se. Ele comporta duas dimensões: 1) a resistência à destruição, a capacidade de proteger sua integridade sob fortes pressões; 2) e também a capacidade de construir, de recriar uma vida digna a despeito das circunstâncias adversas e mesmo, por causa delas (FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2010, p. 764).

Para os autores, a resiliência deve ser lida como algo que pode nascer e se desenvolver a partir da relação do sujeito com o ambiente em que ele vive. Desse modo, não importa a conjuntura de vida de alguém, ainda que sejam as mais precárias possíveis, todos têm condições de serem resilientes dentro de sua realidade.

Já Larrosa (2008) acredita que a resiliência seria um recurso, parte inato e parte desenvolvido ao longo da vida. Algumas pessoas, devido à sua vivência, elaboram

processos de resiliência com mais naturalidade, enquanto outras precisam de apoio. Sendo assim, para a autora, pode-se definir resiliência como:

(...)a capacidade para desenvolver-se bem, para continuar projetando-se no futuro apesar dos acontecimentos desestabilizadores, de condições de vida difíceis e de traumas às vezes graves. É a capacidade humana universal de lidar, superar, aprender ou mesmo ser transformado com a adversidade inevitável da vida. Esta capacidade de proteção permite a “uma pessoa, um grupo ou uma comunidade impedir, diminuir ou superar os efeitos nocivos da adversidade”. Implica tentar transformar intempéries, momentos traumáticos e situações difíceis e inevitáveis, em novas perspectivas (LARROSA, 2008, p. 251).

Resiliência, assim como empoderamento, pode parecer um termo novo, por estar bastante em evidência nos últimos anos. Em tempos de grande preocupação com a saúde mental, a resiliência se tornou uma meta, bastante explorada nas frases de auto-ajuda encontradas nas redes sociais. Porém, se pensarmos na história da humanidade, percebemos que esse conceito de alguma maneira sempre esteve lá.

Tavares (2001) pontua que:

ser resiliente, para o homem da sociedade emergente, seria desenvolver capacidades físicas ou fisiológicas conducentes a determinados níveis de “endurance” física, biológica ou psicológica e até a uma certa imunidade que lhe possibilite a aquisição de novas competências de ação que lhes permitam adaptar-se melhor a uma realidade cada vez mais imprevisível e agir adequada e rapidamente sobre ela resolvendo os problemas que esta lhe coloca. (...) do ponto de vista da psicologia e da sociologia, trata-se também de uma qualidade, de uma capacidade de as pessoas pessoalmente ou em algum grupo, resistirem a situações adversas, sem perderem o seu equilíbrio inicial, isto é, a capacidade de se acomodarem e reequilibrarem constantemente (TAVARES, 2001, p. 46 e 47).

Ou seja, resiliência é um atributo quase indispensável para sobreviver na nossa atual organização social, onde tudo é muito rápido e não-durável. O autor também segue a linha dos que acreditam que “existem tipos humanos e grupos mais propensos a desenvolverem determinadas formas de resiliência do que outros” (TAVARES, 2001, p. 46), fazendo referência a pessoas com mais experiência espiritual e religiosa.

Boris Cyrulnik, neurologista, psiquiatra e psicanalista francês também defende a ideia de que qualquer pessoa pode vir a ser resiliente (CYRULNIK,2004). O autor acredita que as crianças que se desenvolvem de forma saudável em sua primeira

infância, especialmente em questões ligadas a apego, bem como os comportamentos cativantes em seu meio, processam as emoções de maneira mais efetiva. Em seu livro “Os patinhos feios” (CYRULNIK,2004),ele usa a metáfora da lagarta/borboleta para ilustrar essa questão dos sentimentos.

Ainda que a criança não passe pelo cenário descrito acima, ela pode “criar asas”, desde que tenha alguém na forma de um adulto resiliente, que aja como um tutor nesse aspecto, priorizando o ambiente seguro que deverá ser criado ao redor dela. Numa entrevista à revista “Sociedade Antroposófica”¹⁷ em 2016, Cyrulnik coloca que:

se fala muito do maltrato sexual, que é escasso. Se fala muito do mau-trato físico, que é menos escasso. Mas o maltrato mais frequente, o que mais prejudica o desenvolvimento da criança, é a carência afetiva. Uma criança criada em um isolamento sensorial, em um isolamento afetivo retém todo seu desenvolvimento. E seus dois lóbulos pré-frontais atrofiam. No rinocéfalo, a parte interior de cada hemisfério, as células nervosas explodem.É dizer que há uma morte dos neurônios porque a criança não tem afeto(CYRULNIK, 2016, s/p).

Ainda nesta entrevista, Cyrulnik pontua que, comparando uma criança imersa no universo descrito acima com outra de realidade oposta, não há como dizer que uma criança é mais resiliente que a outra, porém há como analisar os arredores das duas e afirmar qual tem condições de melhor desenvolver um processo de resiliência. Ele coloca que há três aspectos que precisam ser observados: 1) se a criança adquiriu um apego seguro¹⁸ na primeira infância; 2) se no ambiente que a rodeia há apoio e suporte para ela; e 3) o significado atribuído ao traumatismo que essa criança vivenciou.

Corroborando com essa premissa, Peltz, Moraes e Carlotto (2010) afirmam que:

Os jovens encaminham-se para a idade adulta através de várias arenas sociais: a família, o contexto social e geográfico, o contexto cultural e histórico, os sistemas educacionais e os sistemas de relacionamento com seus pares e ambientes de trabalho. (...) quanto mais essas arenas são conectadas em suas estrutura e função, mais fácil fica para o adolescente ver a vida como coerente (PELTZ; MORAES; CARLOTTO, 2010, p. 88).

¹⁷ <http://www.sab.org.br/porta/sabeventos/73-evento/resiliencia/189-entrevista-com-boris-cyrulnik>

¹⁸ Na mesma entrevista, Cyrulnik explica que entende por “apego seguro” o processo que uma criança pode ou não passar para chegar a ter confiança em si própria, ainda que muito pequena, com um ou dois anos.

A ideia de um ambiente que enxergue esse/a jovem como um ser humano completo, que deve ser respeitado e visto por quem é, a partir de um diálogo reflexivo entre o seu ser e o espaço em que está inserido/a, bem como os fatores externos como segurança, e dignidade, são essenciais para o desenvolvimento dessa resiliência.

Pesce *et al* (2004) faz uma distinção entre os fatores de risco e os fatores protetores a que essas crianças e jovens podem estar imersos. Sobre o risco, a autora comenta que:

Condições de pobreza, rupturas na família, vivência de algum tipo de violência, experiências de doença no próprio indivíduo ou na família e perdas importantes são alguns exemplos. Eventos considerados como risco são obstáculos individuais ou ambientais que aumentariam a vulnerabilidade da criança para resultados negativos no seu desenvolvimento. (...) considerando-se que as experiências de vida negativas são inevitáveis para qualquer indivíduo, sobressai a questão dos níveis de exposição e dos limites individuais de cada um. Assim, a visão subjetiva de um indivíduo a determinada situação, ou seja, sua percepção, interpretação e sentido atribuído ao evento estressor é que o classificará ou não como condição de estresse. Por essa razão, um evento pode ser enfrentado como perigo por um indivíduo e para outro, ser apenas um desafio (PESCE *et al*, 2004, p. 136).

Sobre os fatores protetores, citando Rutter, a autora pontua que:

Os processos de proteção têm a característica essencial de provocar uma modificação catalítica da resposta do indivíduo aos processos de risco. Possuem quatro principais funções: (1) reduzir o impacto dos riscos, fato que altera a exposição da pessoa à situação adversa; (2) reduzir as reações negativas em cadeia que seguem a exposição do indivíduo à situação de risco; (3) estabelecer e manter a auto-estima e auto-eficácia, através de estabelecimento de relações de apego seguras e o cumprimento de tarefas com sucesso; (4) criar oportunidades para reverter os efeitos do estresse (PESCE *et al*, 2004, p. 137).

Não há como afirmar com precisão que os fatores citados acima são diretamente responsáveis pelo efetivo desenvolvimento ou não da resiliência em crianças e jovens, porém é evidente a potencialidade desses fatores.

A partir do que foi dito, entendemos que o ser humano está constantemente sendo confrontado por situações de mudanças, o que exige dele uma maior flexibilidade cognitiva para que a adaptação aconteça de forma saudável. Diante da importância de tal característica, podemos nos perguntar: como desenvolver resiliência de maneira que,

passando por todas as situações e vivendo todas as demandas que a sociedade contemporânea implica, consigamos progredir e prosperar enquanto pessoas sãs?

Para discutir tal questão, nos voltamos para a escola.

2.4.2 Escola e Resiliência

Tavares(2001) defende a tese de que a capacidade de resiliência pode ser desenvolvida não apenas em pessoas, mas também em organizações, em prol da construção de uma nova ordem social. Com esse pensamento em mente, voltamo-nos para escola. Fajardo, Minayo e Moreira (2010) pontuam que:

a promoção da resiliência no âmbito escolar é importante para estabelecer vínculos de sociabilidade, atitudes e comportamentos positivos, reafirmando valores e evitando, dessa forma, o isolamento social que leva a outros problemas graves como violência e a discriminação (FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2010, p. 767).

Caracterizando-se por ser o primeiro espaço/tempo onde há um contato direto da criança com a comunidade e configurando-se como um microcosmo social, a escola é palco de anos decisivos no desenvolvimento e na constituição cognitiva das pessoas. Os autores acreditam ainda que:

Depois da família, a escola é o meio fundamental e essencial para que as crianças, na sala de aula, adquiram as competências necessárias para ter sucesso na vida, por meio da superação das adversidades. Portanto, saber lidar com as formas de promover a resiliência é a chave para a educação cumprir objetivos fundamentais tais como formar pessoas livres e indivíduos responsáveis (FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2010, p. 766).

Quando pensamos na situação de crianças e adolescentes que não possuem laços familiares bem construídos, fica ainda mais evidente o papel da escola como um ambiente que tem a responsabilidade de propiciar o desenvolvimento de resiliência para seus/suas alunos/as.

Sousa *et al* (2014) acreditam que:

Uma escola que pretenda educar para a resiliência deverá, ainda, estabelecer redes com os pais e membros da família dos alunos, visando a construção de um sentido de comunidade dentro da escola, em que a comunicação com

dignidade e o respeito deverão ser uma constante quotidiana; até porque a combinação das altas expectativas e o apoio adequado proporcionarão aos alunos uma melhor autoeficácia, autoestima e otimismo (SOUSA *et al.*, 2014, p. 31).

Nesse cenário, o professor tem o papel de mediador, já que é ao mesmo tempo (idealisticamente) uma figura de autoridade e alguém que inspira confiança, como um adulto cuidador fora do âmbito doméstico. Ele tem uma atribuição social nesse cenário, que é indispensável numa escola que se pretende resiliente. Assim como no âmbito familiar, sua condução pode ser crucial em situações que podem ajudar a desenvolver o fortalecimento desses alunos ou minar suas auto-estimas, causando estresse e as mais distintas adversidades.

Podemos afirmar que “o processo de educação e motivação dos adolescentes liga-se, diretamente, à confiança atribuída ao mestre” (VARGAS, 2009, p. 113). Não estamos aqui defendendo, a partir desse ideal de confiança, uma concentração de poder desproporcional que acarrete numa postura autoritária e que faça, de alguma maneira, menção a uma hierarquização de conhecimentos, colocando o aluno num patamar mais baixo que o professor. Tratamos da ligação de cuidado e compromisso, no campo da afetividade, onde este vínculo, quando presente, faz toda diferença no desenvolvimento dos processos cognitivos de crianças e adolescentes.

Tavares (2014) acredita que

A escola não pode ser um lugar indiferente ou de mal-estar onde os alunos enchem as cabeças de conhecimentos, de coisas, de artefactos, de regras, de preconceitos, etc. Mas, pelo contrário, terá de ser um lugar e um agente de formação, inovação, de pesquisa para ajudar fazer cabeças bem feitas, digamos, mais inteligentes, mais sensatas, mais equilibradas, mais curiosas e desejosas de questionar, de conhecer-se e conhecer o mundo dos objectos existentes e possíveis, dos acontecimentos e das relações para melhor poderem agir, argumentar e tomar posição, decidir com mais discernimento, espírito crítico, sabedoria (TAVARES, 2014, p. 74).

Para tal, faz-se necessário trazer a discussão para o campo das emoções, rompendo essa dicotomia entre cognição x afetividade em que nosso sistema escolar está fundado, com o objetivo claro de contribuir no desenvolvimento de pessoas com mentes e consciência mais evoluída, flexível e reflexiva. Arantes (2002) defende

a idéia de que tais conteúdos relacionados à vida pessoal e à vida privada das pessoas podem ser introduzidos no trabalho educativo, perpassando os conteúdos de matemática, de língua, de ciências, etc. Assim, o princípio proposto é de que tais conteúdos sejam trabalhados na forma de projetos que incorporem de maneira transversal e interdisciplinar os conteúdos tradicionais da escola e aqueles relacionados à dimensão afetiva (ARANTES, 2002, s/p).

Ao quebrarmos essa barreira entre as questões de afeto e cognição, tratando-as não como opostos, mas como complementares entre si, estamos assumindo que dentro da sala de aula, a afetividade¹⁹ aparece como um instrumento que pode ser utilizado pelo/a jovem na construção de uma postura segura e empoderada. Sendo o ser humano fruto de suas experiências com o mundo que o cerca, o impacto dessas interações é determinante em sua constituição como indivíduo.

Intentamos aqui pensar o empoderamento das meninas não como um sinônimo de resiliência, mas como dois processos distintos de um mesmo caminho, sendo meio e fim em si próprio, mas que interagem na sua forma básica.

Essa proposta, que inicialmente pode ser lida como inviável, faz muito sentido se pensamos a educação através de uma ótica transdisciplinar. Como colocado anteriormente, ao analisarmos o currículo escolar como é construído hoje, percebemos facilmente que o mesmo visa à absorção de conhecimento de forma fragmentada e que apenas serve para passar de ano ou adentrar numa universidade. Se introduzirmos conteúdos que efetivamente nos façam pensar as questões de conflito com as quais nos deparamos no dia-a-dia, estaremos criando um ambiente seguro para a reflexão e resolução de problemas. A transdisciplinaridade é um dos modelos pedagógicos que comportam a discussão desses temas transversais.

Intentamos relacionar a resiliência e o processo de empoderamento de meninas que experimentem situações de *bullying*, fazendo ver que esse processo é fundamental para o desenvolvimento de resiliência. Queremos entender o que fez essas meninas que sofreram *bullying* sair da condição de alvo e como se deu esse processo. Pretendemos ainda analisar se uma mudança de eixo na tratativa do assunto, trabalhando-o pelo viés da amorosidade, numa perspectiva transdisciplinar, incide na

¹⁹ A palavra “afetividade” aqui está relacionada aos processos de resiliência. Entendemos que a resiliência se constrói também em espaços e tempos para os quais as emoções não são tratadas como elementos secundários da condição humana.

construção de jovens mais empoderadas e resilientes, a partir das tratativas da escola sobre as questões.

Também entendemos por empoderamento a lucidez do indivíduo diante de si e de sua relação com o outro, o que incide no modo com que resistimos às pressões externas. Para nós, meninas empoderadas de si tendem a resistir ao fenômeno *bullying*, pondo em xeque a lógica da opressão e fazendo emergir a lógica da dialogicidade.

Combinar o conceito de resiliência com o de empoderamento significa entender que alguém resiliente não é alguém forte o tempo inteiro, não é alguém que não chora, não sente raiva, não fica triste. É entender que pessoas resilientes o são por passarem por todas as situações anteriores sem se perder no meio delas, sem deixá-las tomar conta e mudar quem intrinsecamente são, tendo em mente que:

Um ferimento precoce ou um grave choque emocional deixam um traço cerebral e afetivo que permanece dissimulado sob a retomada do desenvolvimento. O tecido portará uma lacuna ou uma malha particular que irá alterar a continuação da tecedura. Poderá se tornar um tecido bonito e quente, mas será diferente. O distúrbio é reparável, às vezes até para melhor, mas não é reversível (CYRULNIK, 2004, p. 113).

O empoderamento entra nessa situação como um canal para que essa resiliência se firme. Os processos de empoderamento são como uma formação político-cultural-social de cada pessoa, que influencia em como ela se enxerga e em como ela lê o mundo, ou seja, no seu âmbito mais pessoal. Nesse contexto, os processos de resiliência chegam como um curativo nas rachaduras provocadas pelo caminho trilhado antes dessa visão empoderada. É preciso se empoderar para ser resiliente e vice-versa, como um segmento retroalimentador do seu eu mais íntimo, um processo transdisciplinar de viver e experimentar a vida.

Capítulo III: Metodología

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 Contornando Escolhas

3.1.1 Abordagem

Esta pesquisa, fundamentada numa abordagem qualitativa, possui um caráter tanto teórico quanto empírico e, portanto, ampara-se nessas duas modalidades de investigação. A abordagem qualitativa garante à análise dos dados, posição crítico-reflexiva por parte da pesquisadora e possibilita que os resultados sejam discutidos, tendo como premissa processos retroalimentadores e recursivos. Uma abordagem qualitativa é fundamental em investigações como a nossa, visto que permite inter-relação entre variáveis diversas que compõem o universo dos fenômenos humanos e sociais.

Tendo sua origem no final do século XIX, a abordagem qualitativa visa a transmitir as nuances subjetivas do comportamento humano, a partir de uma perspectiva fenomenológica. Foi na década de 1970 que surgiu, na América Latina, o interesse pelos “aspectos qualitativos da educação” (TRIVIÑOS, 1987). Por trabalhar com um universo aberto e completamente cheio de possibilidades, a pesquisa de cunho qualitativo permite respostas às questões de complexidade própria das ciências humanas.

Tal abordagem, muitas vezes, descredibilizada por aqueles que insistem em diminuir esta em prol da pesquisa de base quantitativa, subsidia nosso trabalho na medida em que, combinada com um olhar transdisciplinar, permite que nos aventuremos em métodos não ortodoxos. Triviños (1987) acredita que “os âmbitos teóricos e práticos da pesquisa qualitativa são cada vez mais largos, ainda que seus esboços teóricos e sua prática fiquem em nível de elites.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 119).

Assumir essa abordagem é antes assumir o compromisso de ter o cuidado e a empatia que o método exige em sua parte operacional, bem como na interpretação dos dados obtidos neste processo. Assim sendo, a ideia de envolvimento vem integrada com o distanciamento necessário, num *continuum* tal qual coloca Norbert Elias (1998), que gera a sensibilidade e o rigor científico imprescindível ao método. Como ele bem aponta, “As ciências sociais, (...), diferentemente das naturais, preocupam-se com as associações de pessoas. Aqui, de alguma forma, as pessoas defrontam-se consigo mesmas; os ‘objetos’ são também os ‘sujeitos’.” (ELIAS, 1998, p. 120).

A nossa pesquisa teórica, para além dos aportes que serão apresentados no item a este assunto destinado, ocorreu de três maneiras centrais: leituras individuais, leituras

orientadas, fichamentos e resumos do material lido. Ademais desse procedimento, relacionamos as nossas fundamentações teóricas, aos estudos quinzenais ocorridos no grupo de pesquisa GETIJ - Grupo da Transdisciplinaridade, da Infância e da Juventude - momentos em que estudamos sistematicamente a relação entre a transdisciplinaridade, as infâncias, as adolescências e as juventudes.

3.1.2 Métodos e Técnicas

O trabalho aqui apresentado foi organizado em três etapas, utilizando-se de uma técnica de pesquisa em cada etapa e um método que perpassou todas as três etapas da pesquisa. Falamos em três etapas, porque entendemos que a pesquisa começou com a aplicação do uso da técnica Questionário, todavia, se considerarmos que, antes da aplicação da técnica Questionário, tivemos outros momentos empíricos, os quais nos permitiram escolher o espaço pesquisado e as sujeitas interlocutoras, poderíamos dizer que a nossa pesquisa nos exigiu várias etapas. No entanto, para efeitos didáticos e explicativos nessa dissertação, optamos por tratar de três etapas, ao nosso ver, fundamentais para o desenvolvimento de nosso trabalho.

Desse modo, a primeira etapa consistiu na aplicação e no uso de *Questionário* com perguntas abertas e fechadas como primeira técnica. A segunda etapa utilizou-se de *Rodas de Diálogos* como segunda técnica. A terceira etapa aconteceu na forma de *Entrevistas Semi-Estruturadas*. Cada técnica esteve ancorada no método de *Observação Participante* e este método esteve amparado na *Abordagem Qualitativa* que, por sua vez, dialoga com o *Paradigma Transdisciplinar*. Com efeito, percebemos uma coerência nas nossas escolhas metodológicas que nos garante refletir sobre o tema ora discutido de modo mais consistente e seguro, sem evidentemente esgotá-lo.²⁰

Conforme nos explica Minayo (2009), a *Observação Participante* pode ser compreendida como

um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua

²⁰ Todos os documentos citados nesse capítulo metodológico, como o Questionário, o Termo de Livre Consentimento, os roteiros das rodas de diálogo e das entrevistas, entre outros mais, estão disponibilizados no apêndice deste trabalho.

observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (MINAYO, 2009, p. 70).

No nosso entendimento, em razão da complexidade do fenômeno sobre o qual nos debruçamos, em razão da abordagem teórica e metodológica que orientam a nossa pesquisa, entendemos que a *Observação Participante* adequa-se aos objetivos de nossa pesquisa, uma vez que permite ao pesquisador/a ter contato com os sujeitos da pesquisa, o cenário da pesquisa, o universo da pesquisa, conhecer de modo mais profundo situações ocorridas na pesquisa, participar, inclusive, em muitas ocasiões, dessas situações, mas conseguir manter uma espécie de distanciamento, capaz de não negar o seu envolvimento, mas, ao mesmo tempo, não confundi-los quanto aos seus objetivos de pesquisador/a.

No nosso modo de ver, pensar esse conflito é de extrema importância em todo o processo da pesquisa de campo, para o/a observador/a saber como se posicionar dentro (nas situações que a escola proporciona) e fora dele (na escrita). “O pesquisador é um observador que está sendo todo o tempo observado.” (VALLADARES, 2007, s/p). No entendimento de Ferreira (2016), as pesquisas sobre o fenômeno *bullying* exigem que o pesquisador esteja amparado sob a regência de abordagens e métodos os quais lhe dê condições de tempo e espaço capazes de experimentar, ainda que de forma “experimental”, a vida cultural dos indivíduos e dos coletivos envolvidos com o fenômeno.

Depois da escolha do método, considerando os objetivos da nossa pesquisa, fizemos uso, na primeira etapa, como já dissemos, de uma técnica de coleta de dados nominada *Questionário*. Segundo Bauer e Gaskel (2010), o *Questionário* pode ser entendido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GASKEL; BAUER, 2010, p. 245).

Segundo Gil (2015), a técnica *Questionário* permite à pesquisa: a) atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que

julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

No nosso caso, o uso dessa técnica nos ajudou, como demonstraremos no capítulo destinado à análise de dados, ter um diagnóstico das meninas que experimentaram, de algum modo, o fenômeno *bullying* na ambiência escolar. A aplicação dessa técnica, portanto, foi essencial para que pudéssemos ter um panorama mais geral de como as meninas compreendiam, conheciam e reconheciam o fenômeno *bullying* e suas possíveis implicações. O questionário que construímos, como apresentamos nos anexos desse trabalho, foi constituído de perguntas fechadas e abertas.

Depois do uso da técnica *Questionário*, fizemos uso das chamadas *Rodas de Diálogo*. Utilizamos essa técnica de coleta de dados, porque entendemos que ela nos permitiu, para além da aplicação da técnica *Questionário*, termos uma compreensão ainda mais aprofundada do pensamento das meninas sobre temáticas que envolveram questões centrais em nossa pesquisa, a saber: escola, *bullying*, feminismo, empoderamento e resiliência. Palavras que, nas rodas de diálogo, transformaram-se em temáticas e foram apresentadas, mediadas e discutidas de modo a problematizar o universo com o qual estávamos lidando e, ao mesmo tempo, propor possibilidades.

No nosso entendimento as *Rodas de Diálogo* permitem a interação entre o pesquisador e os/as participantes da pesquisa por ser uma espécie de entrevista de grupo, sem, no entanto, direcionar perguntas, uma vez que não se trata de um processo diretivo e fechado em que se alternam perguntas e respostas, mas uma discussão focada em tópicos específicos na qual os/as participantes são incentivados/as a emitirem opiniões sobre o tema de interesse. Entendemos que as informações produzidas nesse processo de coleta são de caráter qualitativo, pois as opiniões expressas nas *Rodas de Diálogo* são ‘compreensões’ sobre determinados temas discutidos pelos/as participantes sem a preocupação com o estabelecimento de um consenso, podendo haver as opiniões convergências ou divergências, provocando reflexões plurais.

No nosso ver, em consonância com Melo e Cruz (2014), as *Rodas de Diálogos* podem ser compreendidas como espécie de “grupo focal”, pois, assim como a técnica Grupo Focal, as *Rodas de Diálogo* são:

(...) uma ‘esfera pública ideal’, já que se trata de ‘um debate aberto e acessível a todos [cujos] assuntos em questão são de interesse comum; as diferenças de status entre os participantes não são levadas em consideração; e

o debate se fundamenta em uma discussão racional'(GASKEL, 2010*apud*, MELO; CRUZ, 2014).

Na terceira etapa de nossa pesquisa empírica, tendo os dados coletados pelo questionário aplicado e os dados coletados nas rodas de diálogo, fizemos uso de uma terceira técnica nominada por *Entrevista Semi-Estruturada*. Segundo Triviños (1987), a entrevista semi-estruturada é:

aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Assim sendo, o/a informante está participando ativa e diretamente da construção e elaboração da pesquisa em si, o que faz a responsabilidade ser compartilhada entre pesquisador/a e entrevistado/a. Ou seja, o exercício de realizar uma entrevista semi-estruturada é antes um processo de construção do conhecimento, onde ambas as partes têm, embora em diferentes níveis, atuação fundamental. Desse modo, a relação de confiança entre ambos é essencial.

A *Entrevista Semi-Estrutura*, considerando a nossa abordagem e o paradigma transdisciplinar, não deve ser confundida com um roteiro fixo de entrevista, *a priori*, prescritivo e fechado. Nesse sentido, durante a aplicação dessa técnica, as perguntas que fizemos, embora planejadas, puderam ser conduzidas de acordo com as situações e as condições das entrevistadas e da entrevistadora, sem, é claro, prejuízo para o rigor científico do que ora apresentamos. Nessa etapa da pesquisa, embora antes não tenhamos feito alusão, ficamos atenta o tempo todo para a seguinte possibilidade: o acréscimo de uma outra técnica de coleta, se fosse o caso.

Queremos dizer que, embora a entrevista semi-estruturada nos permita ter contato verbal oral com as entrevistadas, como estávamos lidando com um fenômeno de difícil detecção, pensamos na hipótese de, se necessário, utilizarmos, depois da entrevista semi-estruturada, espécie de relato pessoal, espécie de depoimento por escrito, de modo que as entrevistadas se sentissem mais livres para falar das situações de *bullying* por elas experimentadas. No entanto, não foi preciso que usássemos mais uma técnica de coleta de dados, muito embora, queremos registrar que, em pesquisas

dessa ordem, entendemos que as técnicas não são absolutamente puras e nem poderiam ser.

Em sua tese de doutoramento, Ferreira (2007) explica, no capítulo destinado ao modelo metodológico por ele usado, que pesquisas com abordagem transdisciplinar tendem a não seguir modelos tradicionalmente conhecidos como científicos, uma vez que os objetos transdisciplinares requerem abordagens metodológicas plurais em suas aplicações e análises. A tese de Ferreira reforça o que dissemos no parágrafo acima. É possível que se pergunte: Já que não usou mais uma técnica, por que se aludir a essa questão? É provável que se responda: para enfatizarmos o quanto nossas técnicas de coleta de dados, se fundamentadas exclusivamente em paradigmas disciplinares, poderão reduzir e serem pouco eficientes diante de fenômenos como o *bullying*.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, escolhemos utilizar basicamente dois: bloco de notas e gravador. Os dois, além de materiais didáticos, que puderam nos ajudar nos processos de observação participante nos pareceram suficientes. Utilizamos o gravador nas etapas 2 (Rodas de diálogo) e 3 (Entrevistas semi-estruturadas). Gravar as situações de conversa foi essencial por que, muitas vezes, no calor da discussão, ficava complicado tomar notas. Todos os áudios foram ouvidos com cuidado, sendo os das rodas de diálogo transformados em tópicos levantados pelas meninas e os das entrevistas semi-estruturadas transcritos na íntegra.

O bloco de notas foi utilizado em todas as etapas e teve um papel fundamental especialmente na etapa 1 (aplicação dos questionários), pois como não houve o mesmo nível de interação entre nós e as meninas (já que elas se encontravam respondendo os questionários de forma individual), pudemos tomar nota de seu comportamento, de como interagem com as perguntas e as conversas que surgiram a partir delas. Entendemos que os dois instrumentos supracitados são de uso comum ao método da Observação Participante, sendo seu uso corriqueiro.

Mônico *et al* (2017) coloca que

(...) o observador participante vai recolher, ao mesmo tempo, dados objetivos e sentimentos subjetivos. Este registro pode ser feito imediatamente; mas há outras vezes em que o registro tem de ser feito mais tarde, quando se deixar a situação social. O papel do observador participante varia de situação para situação, sendo que cada investigador tem de definir o grau e condições de envolvimento na situação. À medida que o seu papel se desenvolve, é preciso manter um duplo propósito: querer participar e ver-se a si próprio e aos outros ao mesmo tempo; registrar o que se vê e o que se experimenta (MÔNICO *et al*, 2017, p. 729).

Como dito anteriormente, mas reiterando para efeito didático e explicativo, a nossa pesquisa empírica foi estruturada em três partes: a primeira deu conta da aplicação de um questionário que abordava os temas de escola, *bullying*, gênero e resiliência de uma maneira mais ampla; a segunda parte aconteceu sob o formato de quatro rodas de diálogo, onde voltamos a discutir os assuntos centrais da pesquisa; a terceira e última abordou as entrevistas semi-estruturadas com as meninas selecionadas. Abaixo discutiremos cada etapa com uma maior riqueza de detalhes, bem como as técnicas utilizadas na seleção das participantes de cada etapa.

3.2 O Cenário

A escolha do nosso *locus* de pesquisa se deu de maneira tão natural que podemos dizer que, na verdade, nós fomos escolhidos por ele. O inquietante cenário político que o Brasil atravessa desde 2013, agravado em 2015, com o golpe sofrido pela ex-Presidenta Dilma Rousseff, culminou em focos de resistência por todo país. Em Recife, o Movimento Estudantil aderiu ao frenesi nacional de ocupação de Escolas e Universidades, destacando-se a emergência do movimento entre os/as estudantes secundaristas, que se posicionaram contra a PEC 55 e a reforma do Ensino Médio proposta pelo governo Temer.

Localizada em Apipucos, bairro da zona norte do Recife, a Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Professor Cândido Duarte tem uma história de resistência. Fundada em 1968, é nomeada como uma homenagem ao professor Cândido Duarte José Carvalho, que também se dedicava à literatura, à poesia e ao teatro.

A Escola tem o que podemos chamar de localização privilegiada, já que pertence a uma área bastante verde, sendo seu prédio circundado por palmeiras imperiais. Grande parte do seu terreno fica às margens do rio Capibaribe, um dos principais rios da cidade do Recife. A escola fica bastante próxima de duas importantes fundações ligadas à educação e às artes e com as quais mantém parcerias: a Fundação Gilberto Freyre e o campus Anísio Teixeira da Fundação Joaquim Nabuco. Além disso, o bairro de Apipucos, onde tudo está situado, é considerado uma Zona Especial de Preservação do Patrimônio Histórico-Cultural (ZEPH)²¹.

²¹ <https://www.recife.pe.gov.br/pr/leis/luos/soloZEPH.html>

Dentre vários diferenciais que a EREM Cândido Duarte comporta, ela também é a única escola do Recife que se tem registro a ter em suas dependências uma árvore da Jurema Sagrada, importante elemento na cultura afro-indígena. A Jurema foi plantada em 2016, junto a um Baobá, nas dependências da horta da escola, sendo este outro elemento diferencial. Na horta, são cultivadas plantas medicinais, utilizadas em estudos de caráter inter e transdisciplinar.

Na escola também há uma preocupação em promover um espaço seguro para que os/as alunos/as vivam suas identidades de gênero e orientações sexuais de forma natural, com direitos como ao nome social garantidos. Ainda no campo dos Direitos Humanos, em 2017, foram oferecidas oficinas para a discussão de temáticas ligadas a Estudos de Gênero pelo PROEMI (Programa Ensino Médio Inovador)²²

Ademais das questões supracitadas, em 2017, a EREM Cândido Duarte começou um movimento de discussões para uma possível mudança de nome da escola. Há registros históricos de que a região onde a escola se localiza foi, no século XIX, o território conhecido como Quilombo do Catucá, tendo como líder Malunginho²³. A escola realiza desde 2017 uma série de reuniões, discussões e atividades pedagógicas que reavivam esta questão na intenção de pleitear a mudança de nome para que passe a ter o nome de Malunginho, como uma homenagem à sua resistência.

Provavelmente não como uma coincidência, a EREM Cândido Duarte foi também a primeira escola do Recife a ser ocupada durante o Movimento de Ocupação dos Estudantes Secundaristas e das Universidades em 2016. Diante do seu histórico de luta, de resistência e se firmando como promotora de espaços de discussões extra-curriculares contra o racismo, o machismo, a LGBTfobia, entre outras pautas de Direitos Humanos e ambientais, é compreensível que os/as estudantes da Escola fossem pioneiros/as na luta contra a política opressora que tomava conta do Brasil naquele momento.

Nosso primeiro contato com a Escola nesse contexto se deu a partir de uma reunião no período das ocupações. Em novembro de 2016, o professor Hugo Monteiro Ferreira, enquanto membro da Comissão de Direitos Humanos da UFRPE, foi convidado a mediar uma reunião entre os/as alunos/as ocupantes e a Secretaria de Educação do Estado. A reunião aconteceria para que os/as estudantes colocassem suas

²² <http://educacaointegral.mec.gov.br/proemi>

²³ Malunginho é o título dado aos líderes quilombolas pernambucanos. João Batista foi o último e um dos maiores líderes da história do quilombo Catucá. Ele foi assassinado depois de uma emboscada, em 1835 e sua morte pôs fim ao quilombo.

demandas e estas fossem negociadas com a Secretaria. Assim sendo, participamos da reunião e naquele momento, pudemos perceber a força, eloquência e elucidação política que esses/essas jovens demonstravam diante da situação. Fomos captados de imediato.

Constatamos também uma particularidade neste cenário: cerca de 15 estudantes participaram presencialmente da supracitada reunião (frisamos presencialmente, pois foi sabido no ato que todas as decisões eram tomadas em assembléias e todos os/as ocupantes votavam e eram ouvidos/as). Desse grupo, a comissão escolhida para explicar as demandas junto à Secretaria era composta, em sua grande maioria, por meninas. Foram elas que tomaram o protagonismo da fala naquele momento e que enfrentaram na linha de frente uma situação que poderia ser bastante intimidadora.

Ao sairmos desse encontro com a Secretaria e com os/as participantes da ocupação, conversamos sobre como era notável o empoderamento dessas meninas, que em nenhum instante (nem por serem mulheres, nem por serem jovens), deixaram-se estremecer perante a conjuntura ali vivida. Em seguida a esse primeiro episódio, o PPGECI como um todo se aproximou bastante da ocupação, com a iniciativa de alguns/mas professores/as de levar as aulas do mestrado para a escola, o que nos permitiu ter um segundo contato direto com o ambiente. Fomos nos encantando com aquele movimento e com os diálogos que estabelecemos com os/as ocupantes.

Depois de algumas conversas baseadas nas experiências que estávamos tendo com o grupo da Cândido, decidimos realizar nossa pesquisa na Escola, visto que o empoderamento das estudantes da Cândido estava evidente e provavelmente encontraríamos um terreno fértil para nossa coleta. Assim, passamos a desenhar nossos caminhos metodológicos e entramos em contato com a equipe para iniciarmos a parte empírica de nossa pesquisa.

A Escola funciona em horário integral, o que significa dizer que os/as estudantes passam cerca de 9 horas por dia no espaço. Pela manhã, acontecem as aulas das disciplinas regulares, organizadas em 50 minutos; tendo 20 de intervalo entre uma aula e outra. Ao meio dia, há a pausa para o almoço, servido no refeitório da escola às 13 horas, ocorre o retorno às atividades pedagógicas. No período da tarde, as aulas transcorrem de modo diferenciado, com atividades de reforço escolar, grupos de estudo e pesquisa sobre temas variados, aulas com estudantes do PIBID da UFRPE (há uma parceria entre a Universidade e a Escola, onde os/as estudantes de ambas instituições desenvolvem diversos projetos conjuntamente), entre outras.

É sabido que os movimentos de ocupação ocorreram devido às demandas dos/das estudantes em serem ouvidos e terem suas vozes respeitadas, tanto em nível macro (quando reivindicavam por uma causa em comum a todo Brasil: contra a PEC 55 e a Reforma do Ensino Médio) quanto em nível micro (colocando em evidencia os muitos problemas que tinham com a gestão da escola naquele momento). Os/as estudantes reclamavam da qualidade da comida oferecida na escola, da manutenção do espaço, da organização das aulas, da falta de participação deles/delas nas decisões em que eram os/as mais afetados/as, entre outras queixas. Esse processo de pleitear espaço de fala em lugares onde historicamente não havia, trouxe muitos frutos para esses/essas estudantes.

Uma das “grandes vitórias” (palavras das estudantes) da ocupação foi a mudança da gestão da Escola. A gestão atual é bastante querida pela maioria das estudantes, que a consideram bem democrática. As dificuldades encontradas nesse trabalho de campo foram de ordem operacional, visto que precisávamos de vários encontros a sós com as meninas de cada série. Esbarramos em semanas de provas, feiras científicas, jogos escolares, apresentações culturais, entre outras situações; como já se espera de uma ambiente como tal. Porém, houve bastante interesse da Gestão em realizar a pesquisa na escola, bem como uma tremenda boa vontade em sentar conosco e criar um calendário para não prejudicar essas meninas que participariam da pesquisa.

No mais, podemos dizer que com muito esforço de todas as partes, a pesquisa ocorreu sem grandes problemas. A Gestão e a escola como um todo nos ofereceram todos os subsídios necessários para dar continuidade a esta etapa tão substancial.

3.3As Colaboradoras e as Etapas da Pesquisa

Antes mesmo de pensarmos nas etapas dessa pesquisa e até de escolhermos a escola em que a realizaríamos, estabelecemos que iríamos conversar com todas as meninas que estivessem cursando o Ensino Médio. Tal façanha foi necessária na medida em que só poderíamos saber quem iríamos entrevistar na etapa final, se soubéssemos como se dava o *bullying* que havia acontecido com aquelas meninas, bem como seus processos de empoderamento e resiliência diante das situações de intimidação. Conversamos bastante sobre o desafio que seria trabalharmos com um grupo grande de meninas e decidimos dividir a pesquisa empírica em três etapas, como já anunciamos antes.

Após uma primeira conversa com o diretor da escola, onde pudemos explicar a pesquisa, descobrimos que teríamos de lidar com um grupo de 156 meninas, total de adolescentes matriculadas na Cândido. Sendo um número muito grande e que inviabilizaria uma única conversa em grupo, acordamos com a gestão em dividi-las a partir das séries. Assim sendo, trabalharíamos com três grupos separados: um do primeiro ano, um do segundo e um do terceiro. A pedido da Gestão, os encontros tiveram a limitação de tempo de 50 minutos, que correspondem à duração de uma aula.

3.3.1 Primeira Etapa

A primeira etapa, como já dissemos, aconteceu na forma de um *Questionário*. Neste momento, todas as meninas que se disponibilizassem participariam. Como mencionado anteriormente, há 156 adolescentes matriculadas na escola Cândido Duarte, divididas em duas turmas de primeiro ano, duas de segundo ano e duas de terceiro ano. Dessas 156 meninas, 91 participaram da primeira etapa da pesquisa. Esta etapa ocorreu em dois dias.

No primeiro dia, aplicamos o questionário para as turmas de primeiro e segundo anos, separadamente. O primeiro grupo (1º ano) contou com a participação de 38 meninas e o segundo (2º ano) com 32 meninas. No segundo dia, conversamos com as meninas do terceiro ano, um grupo de 21 meninas. Antes de começar a atividade, fizemos as apresentações necessárias, explicamos sobre o que se tratava a pesquisa e nos mantivemos com elas o tempo inteiro para tirar qualquer eventual dúvida.

O questionário foi inteiramente construído por nós e é composto por quatro blocos de questões que abordavam de maneira mais básica e sucinta os temas *Bullying*, Escola, Resiliência e Gênero. Ele foi desenvolvido de modo a identificar, primordialmente, quem era alvo/autora/expectadora de *bullying*. Contou com três questões abertas, uma sobre *bullying* e duas no bloco de resiliência, na intenção de que as meninas pudessem se expressar de forma um pouco mais explícita ainda nesse primeiro momento. A aplicação ocorreu tranquilamente e sem grandes questões, porém deixando a impressão clara que os diálogos seriam tão necessários quanto intensos.

Passada essa primeira etapa, a análise dos dados contidos nos questionário se deu da seguinte maneira: organizamos um quadro de identificação que continham os campos “Agressora ou Vítima” (nomenclatura antiga que não foi mantida no resto de nossa pesquisa), “*Bullying*”, “Escola”, “Resiliência” e “Gênero”. O primeiro campo era

respondido com “A” para agressora, “V” para vítima ou “A/V” para aquelas que se identificavam nas duas posições. Foi também atribuída uma pontuação que vai de 1 a 5, sendo 1 = “pouca relevância para a pesquisa” e 5 = “muita relevância para a pesquisa”.Essa atribuição de pontuação nos deu condições de selecionar as participantes da etapa seguinte. As participantes que obtiveram pontuação total maior que 12, que obtiveram pontuação 5 em *bullying* e pontuação 5 em resiliência ou que fossem (ao mesmo tempo) Agressora e Vítima passaram para a fase seguinte.

Tendo como exemplo o quadro abaixo, que é uma réplica do que foi utilizado originalmente:

Quadro 1 – Seleção de meninas para a Etapa 2

Nº	Nome	Agressora ou Vítima	<i>Bullying</i>	Escola	Resiliência	Gênero	Total
01	Participante 1 (1ºA)	V	2	1	4	3	10
02	Participante 2 (1ºB)	A	3	5	2	3	13
03	Participante 3 (2ºB)	V/A	5	5	4	4	18
04	Participante 4 (2ºA)	V	5	3	1	2	11
05	Participante 5 (3ºB)	V	5	2	1	1	09

Fonte: Elaboração própria

A partir da leitura do quadro acima, entenderíamos que as participantes 02 e 03 seriam escolhidas para passar para a etapa seguinte.

3.1.2 Segunda Etapa

Para a segunda etapa da pesquisa, utilizamos a técnica de *Rodas de Diálogo*, sendo esta

um método de participação coletiva de debates acerca de uma temática, através da criação de espaços de diálogo, nos quais os sujeitos podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos. Tem como principal objetivo motivar a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da socialização de saberes e da reflexão voltada para a ação. Envolve, portanto, um conjunto de trocas de experiências, conversas, discussão e divulgação de conhecimentos entre os envolvidos nesta metodologia (NASCIMENTO E SILVA, 2009, s/p).

Essa etapa foi dividida em quatro encontros que tiveram por objetivo discutir os eixos centrais de nossa pesquisa: *Bullying*, Escola, Resiliência e Gênero. Os encontros aconteceram com cada turma em separado. Para este momento, foram selecionadas 45

meninas: 18 dos primeiros anos, 13 dos segundos anos e 14 dos terceiros anos. Essas meninas foram selecionadas, como dissemos no tópico anterior, em razão de seus questionários terem sido identificada incidência de *bullying*, bem como movimentos de empoderamento e resiliência.

As rodas de diálogo aconteceram em sua maioria em uma sala reservada pela gestão para nossos encontros. É importante frisar que em nenhum dos grupos/encontros, o percentual de presença foi de 100%. O número de faltosas não chegou a atrapalhar, porém em alguns momentos, foi expressivo. Como já dissemos, não é absolutamente fácil falar sobre o *bullying* e suas consequências.

A primeira roda deu conta do tema “Escola”.As perguntas versavam sobre o que elas achavam da escola, como se sentiam naquele ambiente, os problemas que enxergavam e as soluções que tinham em mente, se consideravam suas vozes ouvidas e como se dá a relação com a Gestão.

O segundo encontro teve como tema a questão central deste trabalho: o *Bullying*. Este aconteceu de maneira semelhante ao primeiro, em que levamos algumas perguntas para incitar o debate e conversamos sobre a temática de maneira muito aberta. As perguntas foram separadas em cinco blocos, sendo estes: alvo, expectadora, autora, tratativas da gestão e *cyberbullying*²⁴. Todas as meninas que participavam da roda de diálogo estavam ali por ser alvo, porém algumas delas conseguiram, naquele instante, igualmente se reconhecerem autoras, sendo este um importante momento de auto-reflexão para elas.

No terceiro encontro, conversamos sobre a questão do Gênero. Decidimos fazer nossa pesquisa focada no *bullying* com meninas por entender que esta variável (gênero) era um diferencial na forma com que o *bullying* se concretiza. À vista disso, a discussão acerca das desigualdades de gênero se tornou essencial para a construção de uma reflexão a respeito do *bullying*.

Para tal encontro, levamos um vídeo²⁵ de duas *youtubers*²⁶, populares entre adolescentes, que tratava o tema. Escolhemos essa abordagem por apresentar uma linguagem de fácil assimilação, bem como por dialogar bastante com a maneira com que os/as adolescentes consomem entretenimento atualmente. Temos em mente que:

²⁴ Todos os conceitos serão melhores explicados no capítulo 3, referente à Fundamentação Teórica.

²⁵ https://www.youtube.com/watch?v=XIC_HNTrXYM&t=104s

²⁶ Produtoras de conteúdo com canal na plataforma de vídeos YouTube.

As novas gerações esperam aulas mais dinâmicas, que tragam elementos novos para dentro da sala de aula fazendo com que a transmissão do conhecimento possa ser associada de forma sensorial à vida cotidiana de cada aluno. De fato, a prática interdisciplinar complementa-se quando o conhecimento necessário para certas competências é relacionado com a realidade do educando e, uma vez contextualizado, passa a ter efetiva significância (SOUZA *et al*, 2009, p.2)

Existem várias maneiras de abordar a temática de gênero. Escolhemos fazê-lo a partir da discussão sobre rivalidade feminina, visto que esse é um terreno fértil para a violência entre pares acontecer. A discussão ocorreu com um entusiasmo interessante. Muitas meninas conseguiam se entender enquanto feministas e tinha um notável esclarecimento sobre a temática.

O quarto e último encontro dessa segunda etapa teve como tema a Resiliência. Em alguns momentos da pesquisa, tocamos nessa questão e tivemos oportunidade de explicar seu significado mais de uma vez para que, quando chegássemos a conversar especificamente sobre ela, ele estivesse bem entendido. A grande maioria das meninas não conhecia o termo e as poucas que tinham ouvido falar tinham uma ideia um pouco distorcida de tal.

Nesse encontro também levamos um vídeo²⁷ na tentativa de incitar questões, porém este aconteceu de maneira um pouco diferente. Após uma primeira exposição, conversamos mais uma vez sobre o que o tema significava e as implicações de ser uma pessoa resiliente baseada nas questões de *bullying*. Pensamos também sobre como o empoderamento de seus traços identitários ajuda no desenvolvimento da resiliência e tivemos uma breve discussão que perpassou todas as palavras-chave dessa pesquisa. A intenção era que esta última roda de diálogo servisse também para que as participantes fizessem uma auto-reflexão acerca de suas questões mais íntimas e características de personalidade.

A segunda fase da pesquisa empírica, as rodas de diálogo, foi essencial para que a terceira acontecesse. Foi nela que, a partir das discussões e da observação, da troca com as meninas, pudemos selecionar um total de 7 (sete) meninas para participar da terceira e última fase: as entrevistas semi-estruturadas.

²⁷<https://www.youtube.com/watch?v=50V3QBsX-Fg>

3.3.3. Terceira Etapa

Na terceira e última fase da pesquisa empírica, realizamos entrevistas no formato semi-estruturadas. Acreditamos que este formato foi o mais adequado devido à possibilidade de as participantes discorrerem sobre suas vivências, com base no foco proposto por nós, bem como da apresentação de respostas livres, abertas e sinceras. Entendemos que nesse momento, é muito importante a sintonia entre entrevistadora e entrevistada, de modo que foi essencial o contato prévio não só para a seleção das participantes da última fase, como também para a criação de um vínculo de confiança entre ambas as partes.

O clima de empatia e respeito pelas histórias ali contadas se mostrou de maneira natural e rendeu uma maior abertura para as meninas falarem livremente sobre os assuntos propostos. As questões relacionadas à escola apareceram de forma muito forte, como se a escuta dessas situações fossem um privilégio que estava ali sendo aproveitado. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134) “(...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.”.

Como dito anteriormente, nessa etapa da pesquisa, foram entrevistadas 7 meninas: 2 do primeiro ano, 2 do segundo ano e 3 do terceiro ano. Os critérios utilizados para a seleção de 6 das 7 participantes foram a pontuação do questionário combinada com o desempenho nas rodas de diálogo. Uma das meninas entrevistadas, embora não tendo se envolvido em todas as rodas, foi convidada a participar da entrevista particularmente pela conduta observada na época das ocupações, o que será explicado mais detalhadamente no capítulo 4.

As entrevistas ocorreram em dois dias e tiveram duração entre 40 minutos e 1 hora e 15 minutos. Entendemos que

Mesmo quando se utiliza um *guia*, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 135).

Assim sendo, o roteiro de nossa entrevista foi separado em quatro blocos de perguntas, nem sempre seguido de maneira linear.

O primeiro bloco deu conta das perguntas acerca da vida pessoal dessas meninas: relação com a família, amigos, viagens, sonhos, projetos pessoais. Esse momento inicial serviu de introdução, como uma maneira de deixá-las à vontade para falarem de si e como um exercício de auto-reflexão.

O segundo bloco foi voltado para a vida escolar. As questões abordaram situações sobre o trajeto escolar, as disciplinas que se identificam/não se identificam, o que é bom/ruim na escola, como a escola influencia em seu momento emocional, qual o clima da escola para elas, o que sentem ao ir à escola, com quem ela conta, a quem recorreria numa situação de *bullying*. Nessa fase, tentamos começar a introduzir as questões sobre violência entre pares, trazendo as primeiras perguntas específicas sobre *bullying*.

O terceiro bloco, como se imagina, tem justamente o *bullying* como tema central. Após essa pergunta introdutória, iniciamos pedindo para elas contarem a história mais marcante que recordavam ser alvo. A partir desta, trouxemos questões como o que elas fazem quando se envolvem em situações de *bullying*, os sentimentos que envolvem essas circunstâncias, o que o *bullying* trouxe para elas, como conseguiram sair dessa posição de alvo e, quando foi o caso, de autora.

O quarto e último bloco referiu-se às questões ligadas ao empoderamento e ao protagonismo. As perguntas abordaram se elas participam de algum grupo de mulheres, que discuta gênero ou que tratem temas similares, sobre como elas acham que nós mulheres podemos nos empoderar, nos ajudar nesse processo, em como elas se vêem e como suas histórias de vida transpassam essas questões.

Em todas as etapas, fizemos questão de frisar que elas eram livres para retirar sua participação a qualquer momento, bem como para não responder qualquer coisa que as deixassem desconfortáveis. Foi pedida a permissão das participantes para que todas as etapas (com exceção da primeira) fossem gravadas em áudio, o que não gerou nenhum problema. Também foi feito um acordo de confidencialidade desde o primeiro encontro (reafirmado em todos os posteriores), quando deixamos definido que nada dito em qualquer um dos encontros seria exposto de maneira a se identificar quem falou.

Para dar forma a esta confidencialidade, no capítulo referente à análise dos dados coletados, usaremos pseudônimos na medida em que precisarmos nos referir diretamente a alguma das entrevistadas. Para as sete participantes da terceira etapa da pesquisa, os apelidos atribuídos farão alusão a grandes feministas da história, sendo elas

Ângela (Davis), Judith (Butler), Frida (Khalo), Nísia (Floresta), Simone (de Beauvoir), Maria (da Penha), Bárbara (de Alencar).

3.3.4 Questões de Ética

Faz-se necessário clarificar aqui nosso compromisso com a ética na pesquisa científica. Entendemos que

(...)nos debates sobre ética, procedimentos éticos e códigos de ética, os interesses dos grupos pesquisados devem preceder os interesses da pesquisa. São temas centrais da discussão o caráter do consentimento (formal ou informal), o tipo de informação que o pesquisado deve obter da pesquisa de que participa, a capacidade legal e intelectual dos entrevistados de entender o trabalho proposto e as formas de coerção que podem estar envolvidas nessa relação. Avaliam-se, também, os riscos envolvidos na publicação dos resultados, porque nossas conclusões não podem constranger, humilhar ou trazer prejuízos para as populações estudadas (DEBERT, 2013, s/p).

Desse modo, em nossa primeira etapa da pesquisa de campo, a aplicação dos Questionários, ao fazermos nossa apresentação entregamos também para cada menina participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (um exemplar encontra-se no apêndice deste trabalho para apreciação). Este Termo, além de explicar os conceitos aqui utilizados, esclarecia cada etapa desta pesquisa e foi direcionado aos pais das participantes, visto que a grande maioria é menor de idade, pedindo permissão dos mesmos para a participação de suas filhas na pesquisa.

Além disso, como mencionado anteriormente, reafirmamos a todo tempo a liberdade das meninas em poder desistir da participação ou em não responder qualquer coisa que as deixasse desconfortáveis, assegurando sua liberdade de expressão durante o processo. A garantia do anonimato também foi nosso compromisso ético em não expor nenhuma das meninas em nenhuma das etapas em que se envolveram na pesquisa, seja neste trabalho final ou perante a Gestão escolar.

Capítulo IV: Análise de dados

4. A PESQUISA EMPÍRICA

Como colocado anteriormente, nossa pesquisa empírica aconteceu na Escola de Referência de Ensino Médio (EREM) Professor Cândido Duarte e foi dividida em três etapas: a primeira contou com a participação de 91 meninas que responderam a um questionário; a segunda aconteceu na forma de quatro rodas de diálogo que tiveram, ao todo, 48 participantes; e na terceira etapa foram ouvidas 07 participantes em entrevistas individuais do tipo semi-estruturada. Os temas abordados em todas as etapas versaram sobre *bullying*, escola, gênero, empoderamento e resiliência.

Acreditamos que pesquisas do modelo da nossa devem acontecer de maneira voluntária, onde os/as participantes engajem-se na intenção de contribuir a partir de suas experiências, de serem ouvidas e de se comprometerem com o momento ali vivido. Dessa maneira, repulsamos a ideia de pessoas que participem sob coação ou como uma obrigação imposta por seus superiores no contexto escolar. Em todos os encontros, foi reiterado para as meninas participantes que elas poderiam desistir a qualquer momento, explicamos que esta não era uma atividade escolar obrigatória e que eram livres para responder ou não as perguntas e participar ou não dos debates.

Assim sendo, na etapa das Rodas de Diálogo, duas meninas retiraram sua participação espontaneamente e sem dar maiores explicações do por que: uma, depois do primeiro encontro e a segunda, depois do segundo encontro. Como os encontros não aconteceram em dias previamente avisados às meninas, atendendo aos horários que a coordenação da escola disponibilizava e que eram marcados apenas com a coordenadora pedagógica, algumas delas eventualmente não se encontravam na escola nos dias de coleta.

Na primeira etapa, das 146 meninas regularmente matriculadas na escola, 91 estavam presentes no dia da aplicação do questionário e se disponibilizaram a participar, totalizando 62,32%. Levando em conta todos os encontros da etapa 2, as quatro rodas de diálogo, observamos um quadro de faltosas que variou entre 15 e 30% do total de participantes. Na etapa 3, as entrevistas foram marcadas e avisadas às meninas previamente, evitando problemas de assiduidade.

De todo modo, as discussões não foram prejudicadas e aconteceram de forma natural, com uma grande adesão das meninas aos temas. Como mencionado no Capítulo Metodológico, contamos com um roteiro de direcionamento para cada encontro, incitando-as sobre os temas propostos, roteiro esse que muitas vezes não foi seguido

devido à espontaneidade das questões trazidas pelas próprias, o que despertou alguns momentos de improviso que serão explorados adiante.

Faz-se necessário pontuar também que a coleta antecedeu aos jogos escolares da EREM, o que fez com que algumas ausências tivessem esse motivo como justificativa. Muitas meninas participaram dos jogos como atletas ou em apresentações artísticas, o que demandava treino da parte delas, abdicando também das aulas regulares.

A seguir, iremos destringir as questões encontradas em campo a partir das três etapas de nossa pesquisa empírica, de maneira a ilustrar os dados da forma mais clara e discutir nossas hipóteses anteriormente apresentadas.

4.1 Os Questionários

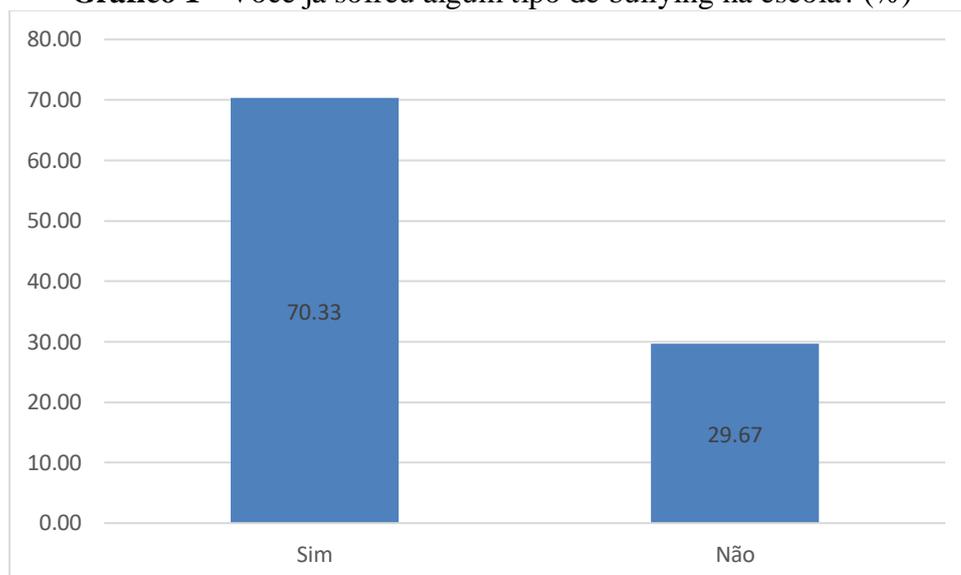
Para a primeira etapa de nossa pesquisa empírica, construímos um questionário que, ao todo, possui 26 questões. As questões versaram sobre *bullying*, resiliência, escola e gênero. Com perguntas primárias sobre os assuntos, nossa intenção foi criar uma base de dados sobre as meninas da Cândido e apresentá-las. Esse questionário também serviu para selecionarmos os grupos que participariam da segunda etapa, como foi explicado no Capítulo Metodológico.

Ao todo, 91 meninas responderam o questionário e suas respostas foram transformadas em gráficos percentuais para uma facilitação na leitura. Utilizamos os programas SPSS e Excel para gerar os gráficos e editá-los. Cada pergunta fechada corresponde a um gráfico e as abertas serão exploradas no tópico referente à resiliência. Abaixo temos uma análise mais detalhada sobre cada gráfico.

4.1.1 Análise dos Gráficos

O Gráfico 1 exibe a parcela de meninas que declararam ter sofrido ou não *bullying* na escola. Através dele, observa-se que mais da metade das meninas entrevistadas (70,33%) já vivenciaram o fenômeno, ao passo que 29,67% delas não sofreram. O que ratifica a pesquisa do PISA 2017 (PISA, 2017) que afirma ser 17,5% o percentual de crianças e adolescentes brasileiros/as envolvidos/as com *bullying* pelo menos três vezes no mês em todas as escolas brasileiras. Ao contrário do que se costumou pensar, o *bullying* não é um fenômeno raro, ele tem sido certamente um dos fenômenos de violência mais comuns e frequentes em nossas instituições de ensino e ele ocorre num percentual alto entre e com meninas.

Gráfico 1 - Você já sofreu algum tipo de bullying na escola? (%)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em campo.

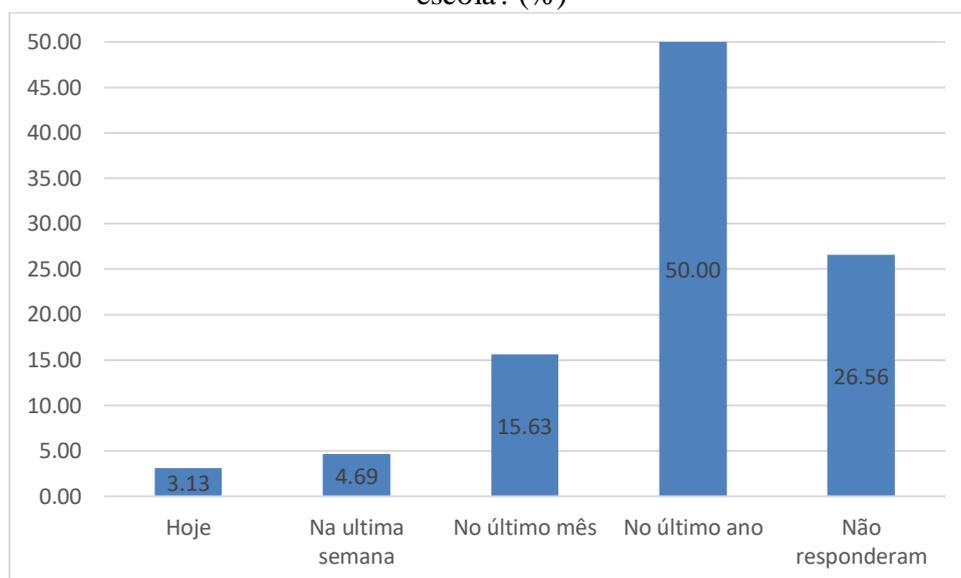
Os gráficos de 2 a 8 apresentam respostas somente das meninas que se posicionaram sobre já terem sofrido *bullying* na escola, ou seja, somente as 70,33% do gráfico anterior (Gráfico 1).

Quando foi perguntado sobre a última vez que haviam sofrido *bullying* (Gráfico 2), metade delas (50%) afirmaram que ocorreu no último ano; 26,56% optaram por não responder; 15,63% delas declararam que foi no último mês; 4,69% que foi na última semana; e 3,13% falaram que no dia da entrevista alguém já havia praticado *bullying* com elas.

Na etapa seguinte, entendemos que muitas delas tinham dificuldades de se entender enquanto alvo recentemente, sendo necessário uma maior explicação do conceito de *bullying* e um processo de auto-reflexão para que conseguissem. Isso pode explicar o porquê de uma porcentagem tão grande (50%) dizer que só ocorreu no último ano. Também nos chama atenção o fato de 26,56% optarem por não responder. É importante que fique evidente o quanto é difícil para crianças e adolescentes falarem sobre o que lhes acontece entre seus pares e como elas têm dificuldade de lidarem com a violência.

O percentual de silenciamento, além do índice altíssimo de meninas que dizem ter sido alvos de *bullying* no último ano, considerando aquilo que já explicamos sobre a dificuldade delas de se entenderem como vítima, é preocupante. Um dos maiores problemas na detecção do fenômeno é o fato de que as pessoas alvo silenciam por medo e por, muitas vezes, ignorarem que seus direitos estão sendo aviltados.

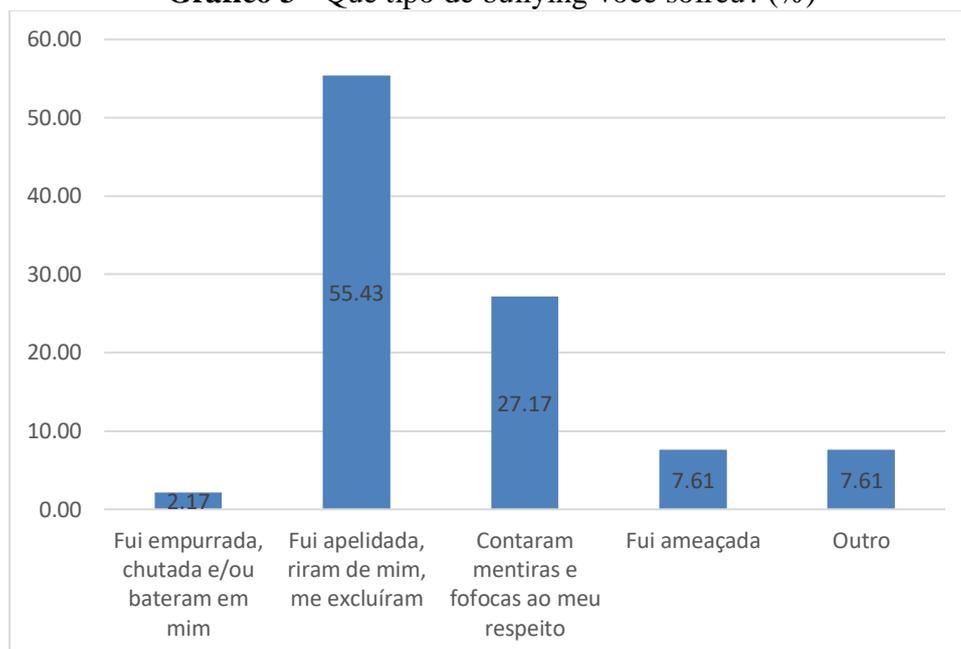
Gráfico 2 - Quando foi a última vez em que você sofreu algum tipo de bullying na escola? (%)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em campo.

Em relação ao tipo de *bullying* sofrido por essas meninas, o Gráfico 3 apresenta que maior parcela delas (55,43%) respondeu que foi apelidada, riram e a excluíram; 27,17% declarou que comentaram mentiras e fofocas ao seu respeito; 7,61% foi ameaçada; e, em menor proporção, 2,17% afirmou ter sido empurrada, chutada e/ou a bateram. 7,61% responderam ter sofrido outro tipo de *bullying*, tais quais xingamentos, julgamentos, piadas e assédio. Vale salientar que para essa questão, as entrevistadas podiam responder mais de uma alternativa. Os dados confirmam as pesquisas que afirmam ser o *bullying* entre e com meninas menos da ordem da violência física e, por isso, mais difícil de ser identificado, diagnosticado e tratado, para minimização e erradicação.

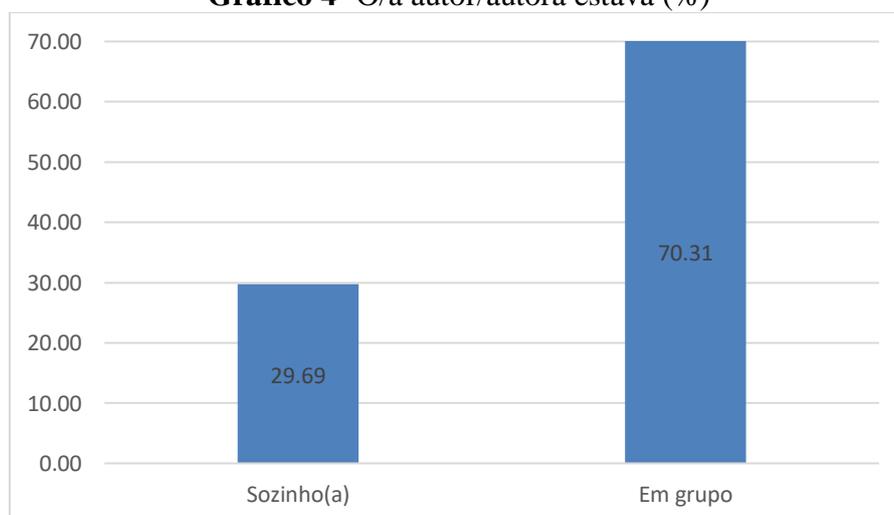
Gráfico 3 - Que tipo de bullying você sofreu? (%)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em campo.

Por meio do Gráfico 4, que se refere à pergunta sobre com quem o autor do *bullying* estava, em 70,31% dos casos eles estavam em grupo, e em menor parte, 29,69%, estavam sozinhos. O fenômeno *bullying* é, no dizer de Ferreira (2016a), um fenômeno de convivência, logo é um fenômeno de grupo. Os dados nos fazem perceber que os/as autores/as do *bullying*, na sua maioria, agem em grupo contra alguém que está só. A assimetria de poder sobre a qual trata Olweus (1993) e sobre a qual tratam Fante e Pedra (2003).

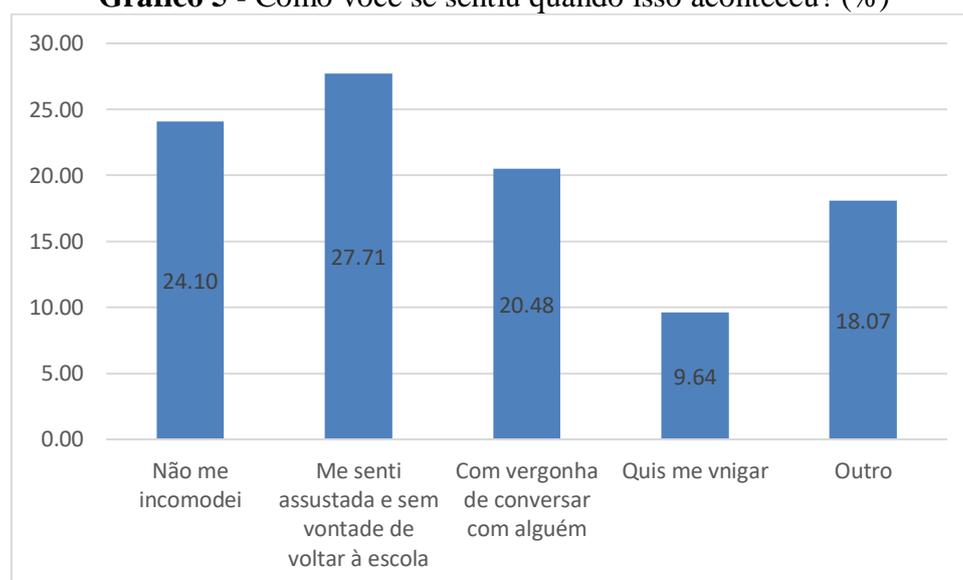
Gráfico 4- O/a autor/autora estava (%)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em campo.

No que se refere ao sentimento experienciado pelas meninas ao sofrerem *bullying* (lembrando que elas podiam responder mais de uma alternativa), 27,71%, ou seja, a maior porção se sentiu assustada e sem vontade de retornar à escola; 24,10% não se incomodou; 20,48% se sentiu envergonhada para conversar com alguém sobre o ocorrido; 9,64% quis se vingar; e 18,07% sentiu outros tipos de sensações, como tristeza, pavor, medo, vergonha e incomodo de forma geral (Gráfico 5). As meninas que afirmam não terem se incomodado, talvez não tenham experimentado o processo de vitimização, um dos pólos no *bullying*. Conforme Ferreira (2016b), para que o *bullying* ocorra é necessário que haja vitimização, a intimidação, por ela mesma, não configura o fenômeno. No entanto, entendemos que, embora as meninas tenham dito que “não se importaram”, talvez seja essa uma forma de “reagir” ao processo de intimidação, uma vez que anteriormente, elas disseram que sofreram *bullying*.

Gráfico 5 - Como você se sentiu quando isso aconteceu? (%)

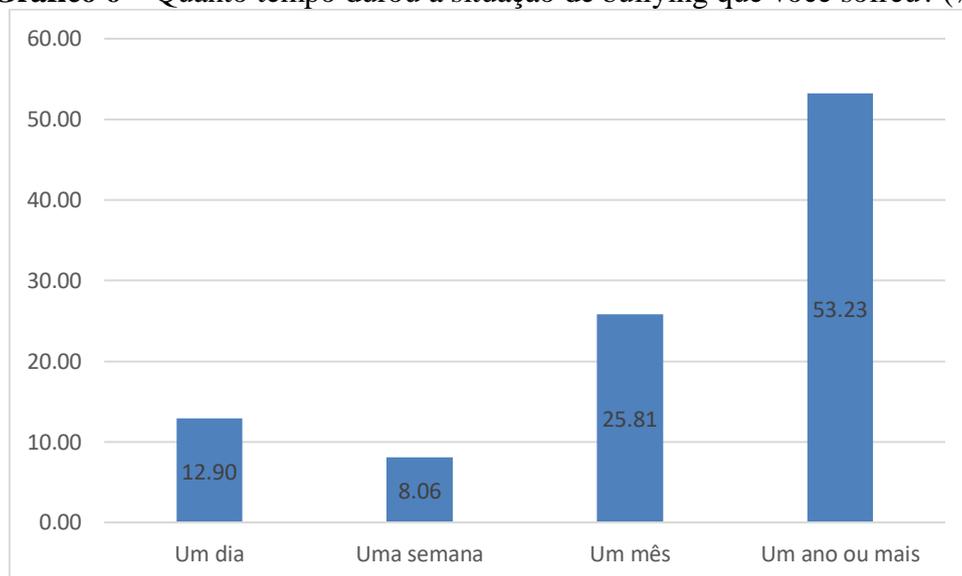


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em campo.

Quanto ao tempo de duração do *bullying* sofrido, a maioria das meninas (53,23%) respondeu que durou um ano ou mais. A segunda maior parte respondeu que durou um mês (25,81%), seguida das que declararam ter sofrido *bullying* por um dia (12,90%) e das que foram alvo de tala fenômeno por uma semana (8,06%) (Gráfico 6). O tempo é fundamental na definição do fenômeno. Segundo a literatura científica que trata sobre o assunto, a incidência é uma das características do fenômeno. Desse modo, quando meninas dizem que passaram um ano sofrendo e outras dizem que passaram um dia, de toda sorte, estão dizendo a mesma coisa no que diz respeito a incidência e a

prevalência. Num dia, uma menina pode ter passado 8 horas sendo aviltada, o que pode ser entendido como repetência da violência. Isto é, não houve violência sazonal e deslocada, mas sistemática.

Gráfico 6 – Quanto tempo durou a situação de bullying que você sofreu? (%)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em campo.

O Gráfico 7 exibe a ação tomada pelas meninas ao sofrerem *bullying*, e elas podiam se identificar com mais de uma alternativa da questão. De acordo com ele, 28,85% das meninas alvo entrevistadas choraram; 23,08% não contou para ninguém; 16,35% conversou com outras pessoas, como Deus, amigos e professor; 13,46% procurou os pais para relatar o ocorrido; 9,62% se defenderam; e, em menor parte, 8,65% procuraram a gestão da escola para conversar. É alarmante um número tão pequeno ter procurado a gestão e isso pode ser explicado a partir da falta de tratativas da gestão com o assunto. Em nossa pesquisa, escutamos as meninas opinarem sobre as diferentes escolas em que estudaram e poucas se posicionaram positivamente sobre ter procurado a gestão. Este ponto será melhor explorado mais à frente.

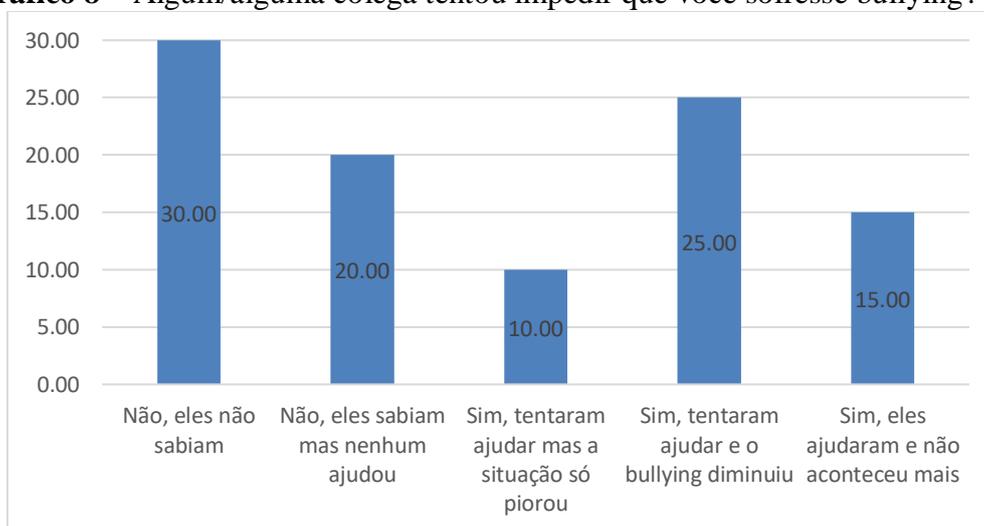
Gráfico 7 - O que você fez quando sofreu bullying na escola? (%)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em campo.

Quando perguntadas se no ato do *bullying* os colegas tentaram impedir que continuasse a acontecer, 30% relatou que os colegas não sabiam da situação, por isso não tentaram impedir; 25% disse que os colegas tentaram ajudar e isso fez com que o *bullying* diminuísse; 20% das meninas falaram que os colegas sabiam que elas eram alvo de *bullying*, mas nenhum ajudou; 15% relatou que os colegas ajudaram e não aconteceu mais; e 10% disse que os colegas tentaram ajudar, mas só piorou a situação (Gráfico 8). Os dados demonstram que o combate ao *bullying* precisa ser intensificado, as discussões sobre o tema, as campanhas, as ações, as atividades sistemáticas, envolvendo todos e todas, necessitam ser pauta do dia em todas as escolas brasileiras. Conforme Rolim (2008), muitas pessoas que presenciam o *bullying* silenciam por medo e por covardia, mas, de modo geral, não concordam com que vêm acontecer.

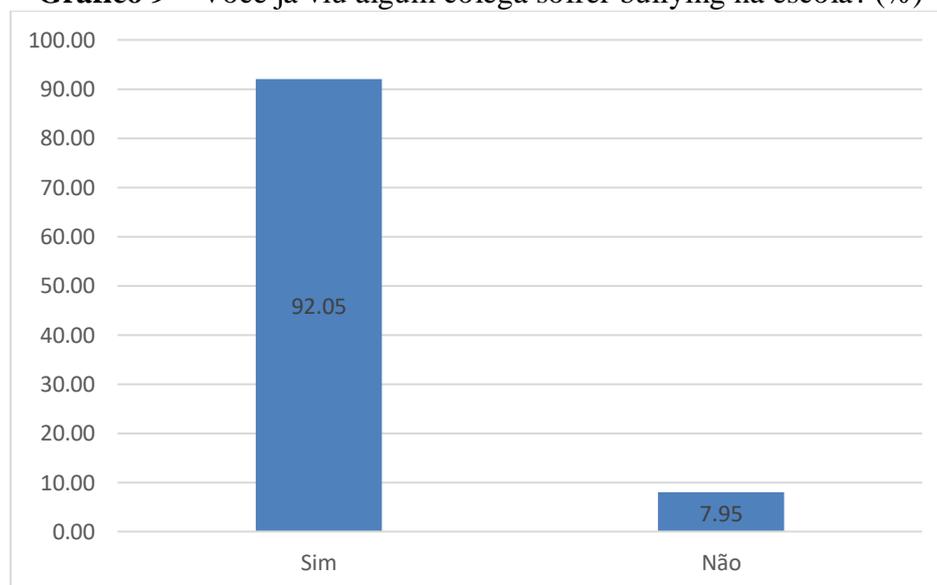
Gráfico 8 – Algum/alguma colega tentou impedir que você sofresse bullying? (%)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em campo.

O Gráfico 9 exibe a parcela de meninas que já viu ou não uma colega ser alvo de *bullying*, nele contém respostas de todas as meninas entrevistadas, e não somente as que declararam ter sofrido *bullying*, como exposto anteriormente. Diante disso, 92,05% das meninas entrevistadas declarou ter visto algum/a colega ser alvo de *bullying*, à proporção que 7,95% declarou não ter presenciado. O alto índice de meninas expectadoras dá indícios de que, apesar dos esforços das escolas em demonstrar que dentro de seus limites não há esse problema, na realidade, o *bullying* acontece de forma bastante freqüente e acontece com um número maior do que o apresentado no Gráfico 1. O número de quem diz ver acontecer o fenômeno revela que o clima na escola precisa ser urgentemente analisado e que a violência entre meninas é um fator de risco grande na vida dessas meninas.

Gráfico 9 – Você já viu algum colega sofrer bullying na escola? (%)

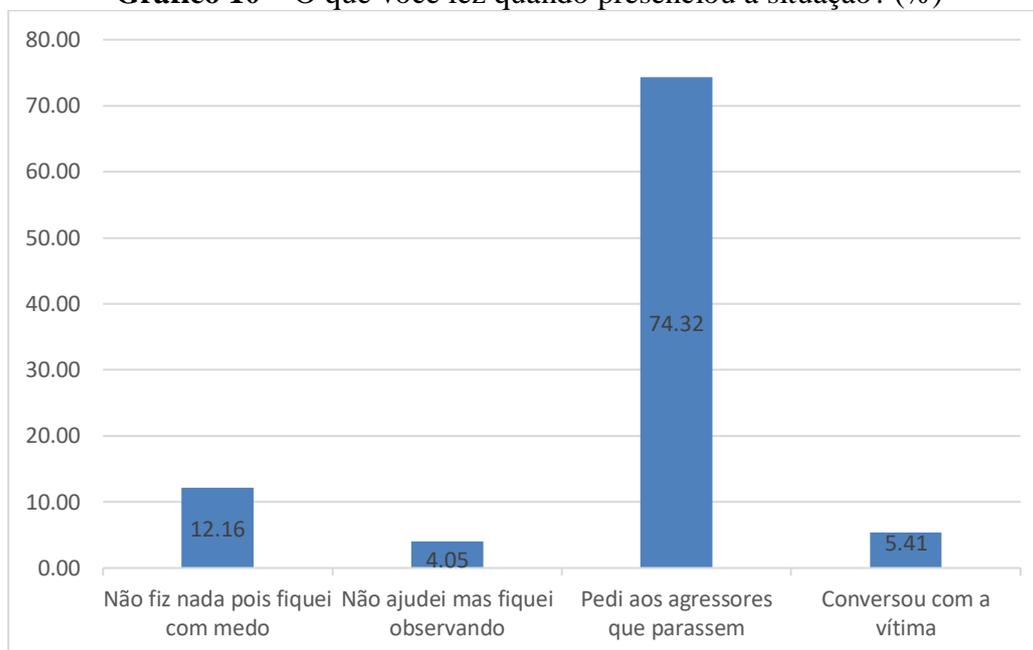


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em campo.

O gráfico seguinte (Gráfico 10) contém informações sobre a ação tomada pelas que presenciaram o *bullying*, dessa forma somente as 92,05% que disseram “sim” à pergunta anterior responderam essa questão. A grande maioria delas (74,32%) declarou que pediu aos/as autores/as que parassem; 12,16% não fez nada por ficar com medo; 9,46% tomaram outras atitudes, tais como conversar com o alvo do *bullying* ou com seus responsáveis, procurar a gestão da escola. Em menor parcela, 4,05%, algumas meninas disseram não ter ajudado e gostado de ver. Os dados confirmam que, embora, na maioria dos casos, a ação de combate é pouca, a grande maioria não concorda com o

que acontece e tenta, de alguma forma, impedir que o clima escolar se torne violento e perigoso para todos e todas.

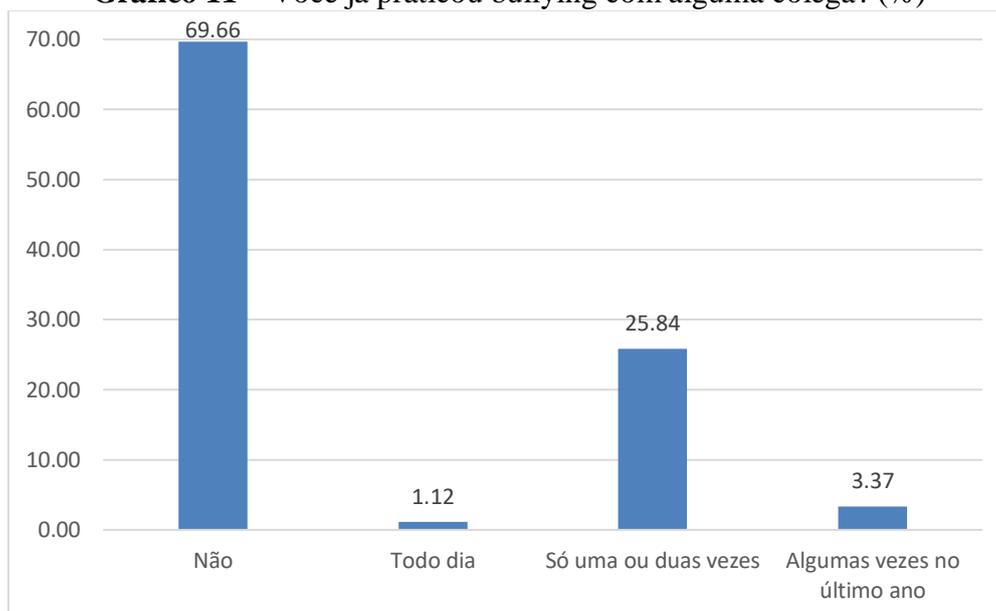
Gráfico 10 – O que você fez quando presenciou a situação? (%)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em campo.

Quanto à prática do *bullying*, 69,66% das entrevistadas informou que nunca cometeram esse fenômeno com alguma colega; uma parcela de 25,84% delas declarou ter praticado somente uma ou duas vezes; 3,37% praticou algumas vezes no decorrer do último ano; e 1,12% declarou praticar *bullying* todos os dias com alguma colega (Gráfico 11). O alto índice de meninas que afirma nunca ter praticado *bullying* também denuncia, assim como na questão sobre sofrer, que algumas delas não conseguem se reconhecer enquanto autoras. Nas Rodas de Diálogo, ficou evidente que muitas achavam que estavam praticando uma “brincadeira” e não conseguiam identificar o sofrimento alheio a partir de seus atos, ou seja, o fato de pouca discussão sobre o fenômeno na ambiência escolar pode levar a ignorância ou mesmo a indiferença sobre o que acontece com o outro. É importante que o combate ao *bullying*, como quer Ferreira (2016b), considere o empoderamento das pessoas alvo como um dos elementos centrais na minimização e erradicação do fenômeno. Estas precisam ser ouvidas e incentivadas a falarem sobre o que lhes acontece.

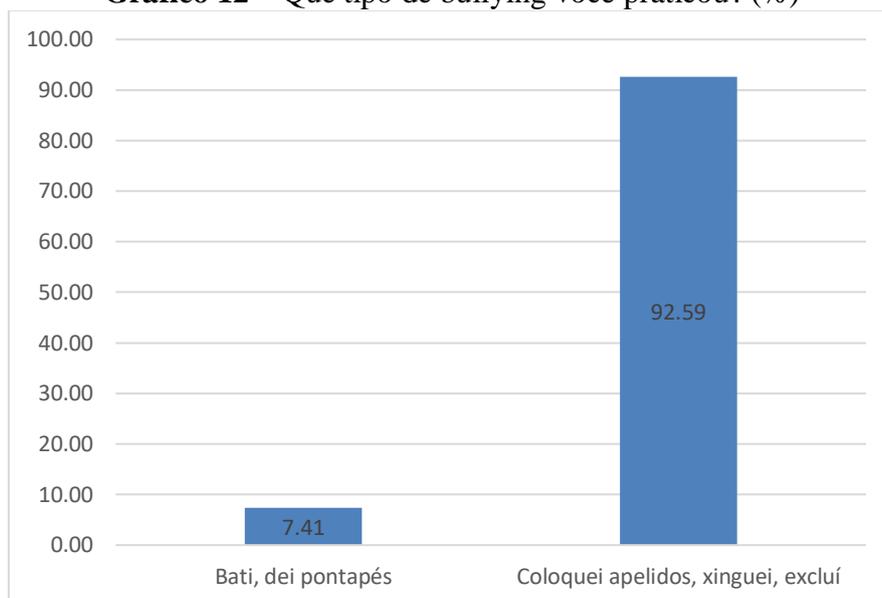
Gráfico 11 – Você já praticou bullying com alguma colega? (%)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em campo.

Os resultados exibidos no Gráfico 12 e 13 não englobam as 69,66% das meninas que responderam “não” na pergunta anterior, somente os 30,34% que declarou já ter cometido *bullying* com alguma colega. 92,59% delas colocou apelidos, xingou ou excluiu, ao passo que 7,41% bateu, deu pontapés (Gráfico 12). Esse dado corrobora a literatura que aponta o *bullying* entre meninas como predominantemente indireto e ratifica a tese de que o *bullying* é um humano e que deflagra o quanto a perversidade é um componente da natureza humana. Pain (2015) alerta para o fato da violência ser uma construção cultural e histórica e que, na maioria dos casos, faz parte da construção do pensamento e do sentimento humanos. As meninas que afirmam terem praticado *bullying* evidenciam que a violência contra pares faz parte do mundo humano e que negá-la não colabora com a sua erradicação.

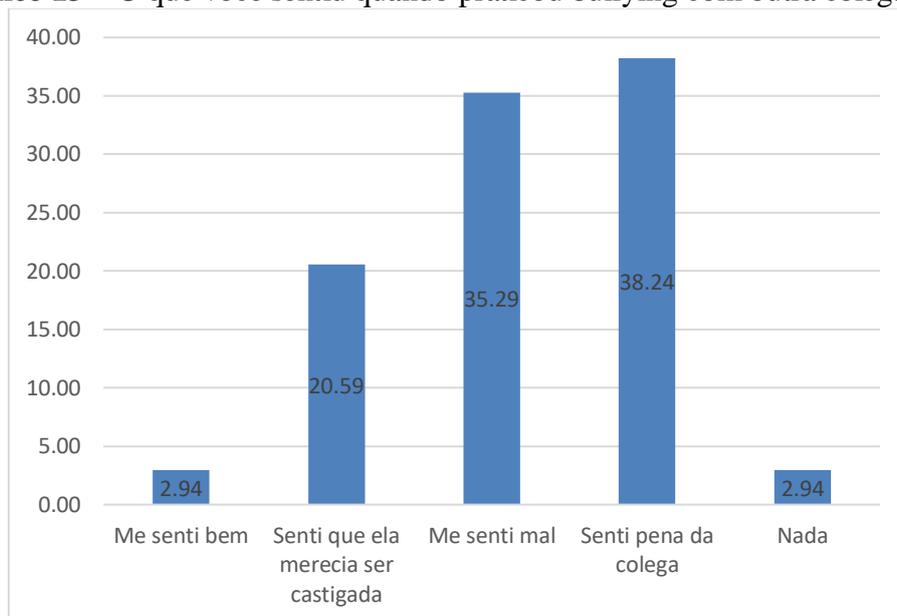
Gráfico 12 – Que tipo de bullying você praticou? (%)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em campo.

No que concerne ao sentimento dessas meninas ao cometerem *bullying*, informando que elas podiam responder mais de uma alternativa nessa questão, a maior parcela (38,24%) sentiu pena da colega; em seguida, 35,29% se sentiu mal; 20,59% sentiram que a colega merecia ser castigada; e, a menor porção (2,94%) foi a mesma entre as que se sentiram bem e as que não sentiram nada (Gráfico 13). O clima de violência numa escola traz à tona aquilo que dissemos antes, a perversidade humana pode ser também transformada em sentimentos de compaixão e de compreensão sobre o sofrimento do outro. A violência é uma construção cultural, portanto escolas podem e devem ensinar práticas amorosas nas quais não haja razão para que o mal seja negado, mas haja ação para que ele se transforme em outro processo, o processo de pacificar os ambientes.

Gráfico 13 – O que você sentiu quando praticou bullying com outra colega? (%)

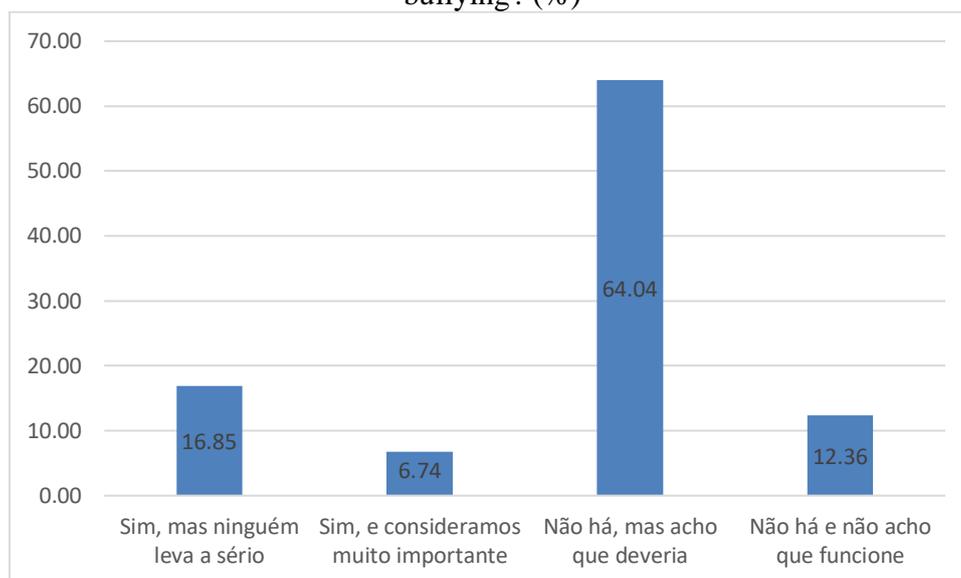


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em campo.

Quando perguntadas sobre campanhas, debates e informações sobre *bullying* existente na escola, parte superior à metade (64,04%) informou que não há, mas acha que deveria haver; 16,85% informou que existe, mas que ninguém leva a sério; 12,36% disse não existir, e acha que esse tipo de discussão/informação não funciona; e 6,74% disse existir e acredita que seja importante (Gráfico 14).

Tendo em vista as informações que o Gráfico 14 nos aponta, podemos pensar questões anteriormente citadas e fazer um paralelo. A alta porcentagem (70,33%) de meninas que se disse alvo de *bullying* (Gráfico 1), as tratativas dessas adolescentes quando uma situação de *bullying* se configura alertando que um número ínfimo (8,65%) delas procura a gestão escolar para conversar sobre o problema (Gráfico 7) e a descomunal porcentagem (92%) de meninas que declara ter sido expectadora de alguma situação de *bullying* aponta que a falta de campanhas e conversas sobre a temática *bullying* podem render desdobramentos lúgubres para o ambiente escolar.

Gráfico 14 – Há na sua escola alguma campanha, debate, informações sobre o bullying? (%)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em campo.

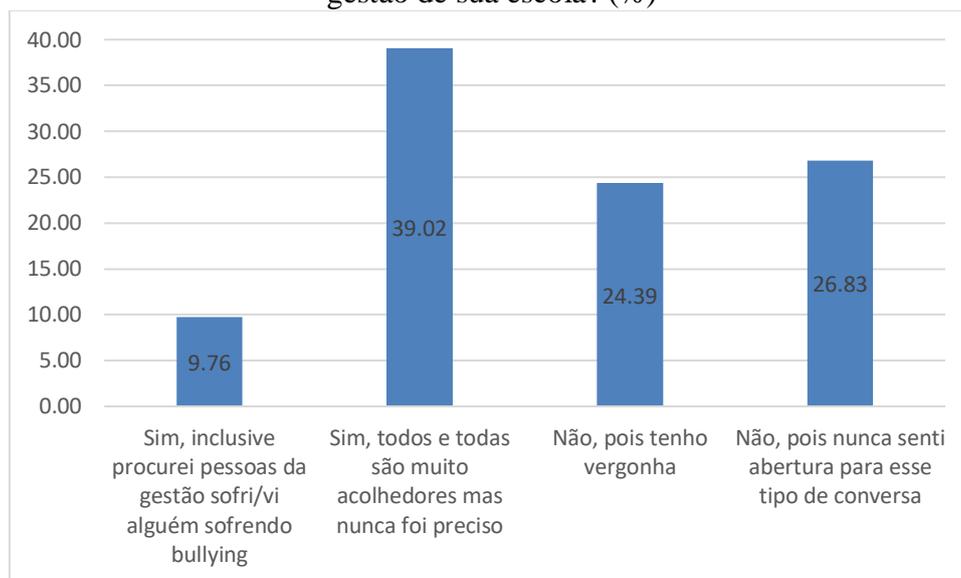
As meninas se sentem confortáveis para conversar sobre *bullying* com indivíduos da gestão da sua escola? A maioria (39,02%) se sente à vontade, que todos (as) são muito acolhedores (as), apesar de nunca ter precisado; a segunda maior parte (26,83%) não se sente confortável, pois nunca sentiu que a gestão deu abertura para esse tipo de diálogo; Em seguida, representando 24,39% do total, estão as meninas que não se sentem à vontade por sentirem vergonha; por último, 9,76% delas se sentem confortáveis e inclusive já os procuraram quando sofreram ou viram alguém sofrendo *bullying* (Gráfico 15).

Os dados corroboram como o que dissemos em nosso Capítulo Teórico, a escola precisa ser dialógica, logo precisa ser inclusiva, logo precisa rever posturas impositivas. Em espaços dialógicos, embora o *bullying* possa ocorrer, sua incidência será menor e será certamente mais fácil combater os casos. Se a gestão da escola é um espaço e um tempo abertos ao diálogo, então, as meninas, menos inseguras, mais confiantes, saberão que poderão dizer na/à gestão o que se passa com elas e como elas se sentem e como elas gostariam de se sentir. O mesmo também pode ser entendido sobre a coordenação e as docências.

Os dados demonstram que a EREM caminha num movimento de abertura, apesar de muitas meninas ainda não se sentirem confiantes na Escola, mas muitas já sabem que podem contar com essa gestão atenta a ouvir. A questão importante é se a gestão já se deu conta disso? Talvez sim. Talvez a nossa pesquisa realizada com o apoio

da Gestão seja um indício de que isso ocorre e de que, num todo, a mudança da gestão, resultante também em razão das assembleias do Movimento de Ocupação, é a materialidade de que as meninas do EREM não estão mais dispostas a aceitarem o silenciamento como forma de sobrevivência nem entre elas e nem entre os que são delas diferentes.

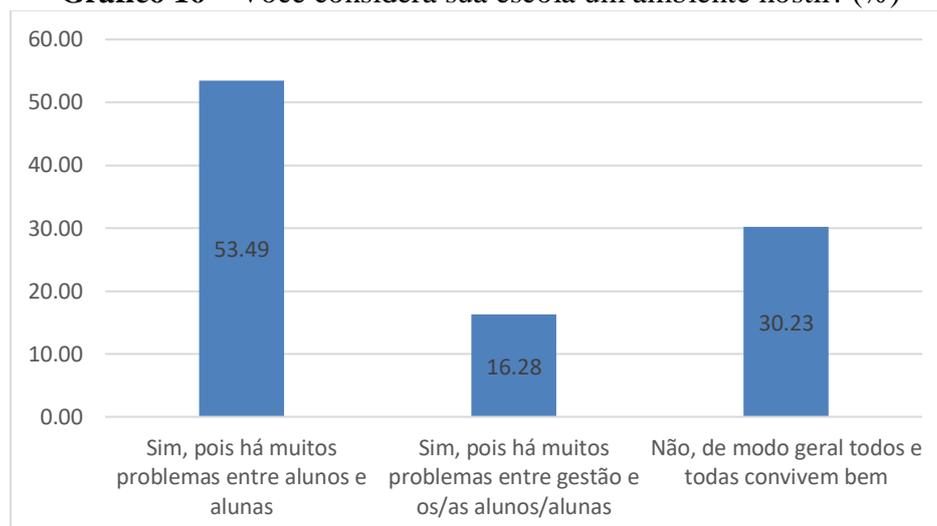
Gráfico 15 – Você se sente à vontade para conversar sobre o assunto com pessoas da gestão de sua escola? (%)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em campo.

Sobre considerar a escola um ambiente hostil, 69,77% concorda e se divide entre os que consideram que é por existir muitos problemas entre alunos e alunas (53,49%), e os que acham que é por haver muitos problemas entre gestão e alunos (as) (16,28%). 30,23% não considera a escola um ambiente hostil, que de maneira geral todos (as) convivem bem (Gráfico 16). Nesta questão, algumas meninas marcaram as duas primeiras respostas, e acham a escola um ambiente hostil por existir muito problema entre alunos e entre a gestão e os/as aluno/as. Ressaltamos que, num processo de contradição, comum a esse tipo de resposta, ora as meninas se sentem confiantes de chegar à gestão, ora dizem que a escola é um ambiente hostil porque há problemas entre a gestão e os/as alunos e porque há problemas entre os pares. Em outras palavras, o clima da escola precisa ser cuidado. Lugares hostis, de modo geral, são lugares férteis para o nascimento, desenvolvimento e crescimento do *bullying*.

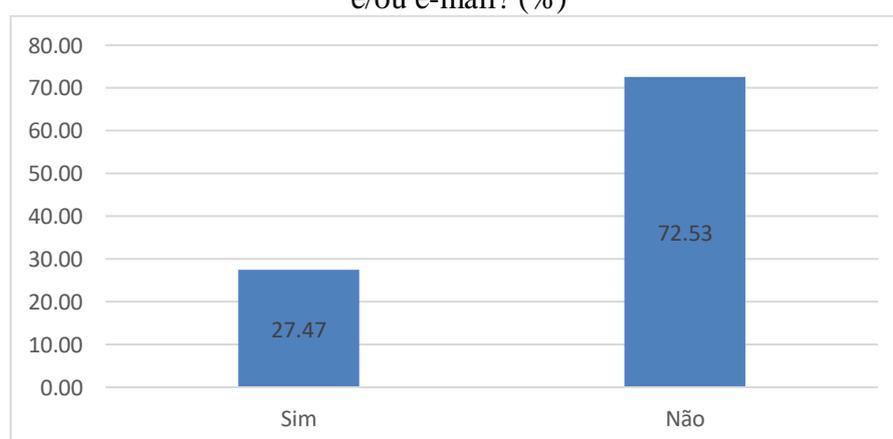
Gráfico 16 – Você considera sua escola um ambiente hostil? (%)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em campo.

O questionário também abrange o *cyberbullying*, e dentre as meninas entrevistadas, 27,47% já sofreu esse tipo de violência, ao passo que 72,53% não passou por isso (Gráfico 17). É um dado importante, mas não vamos nos aprofundar muito nele. Lembramos que Ferreira (2016b) afirma que o fenômeno *cyberbullying* é um derivativo do *bullying*, todavia sua ocorrência tem relação, entre outros elementos, com a existência de Internet do tipo banda larga nas residências e nas escolas. Em outras palavras, talvez a incidência desse fenômeno precise ser analisada tendo em vista a questão sócio-econômica como um de seus elementos.

Gráfico 17 – Cyberbullying é o bullying que acontece especificamente na internet. Você já foi ameaçada, insultada, perseguida com mensagens nas redes sociais, telefone e/ou e-mail? (%)

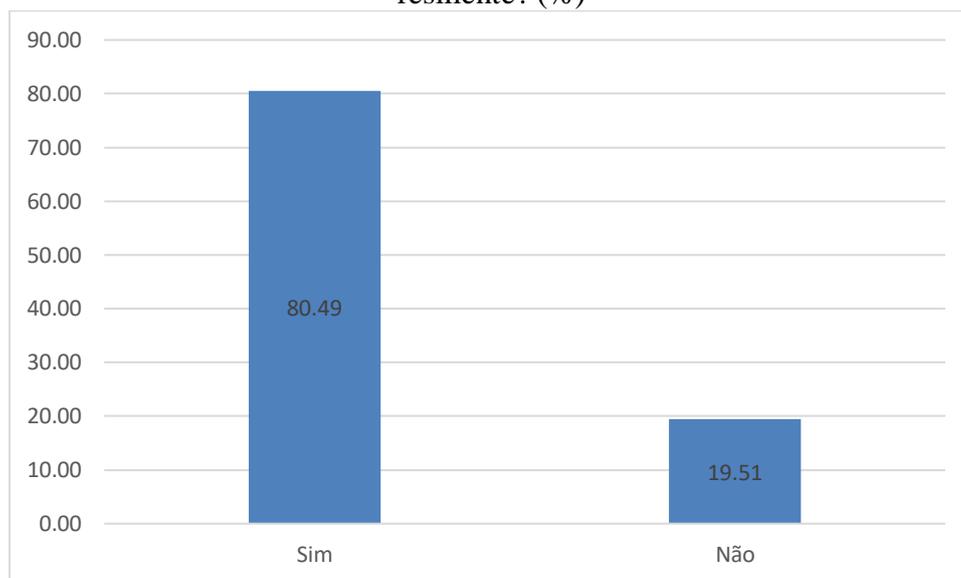


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em campo.

Em relação a resiliência, 80,49% das meninas que responderam o questionário se consideram uma pessoa resiliente. As outras 19,51% não se enxergam dessa maneira

(Gráfico 18). Teremos condições de analisar mais o tópico resiliência mais adiante, todavia, se analisarmos o Gráfico 18 relacionando-o ao Gráfico 19, veremos que o alto percentual de meninas que se dizem resilientes coincide com as respostas que elas deram as perguntas contidas no Gráfico 19.

Gráfico 18 – Resiliência é a capacidade que nós temos de reagir perante as adversidades da vida e conseguir se restabelecer. Você se considera uma pessoa resiliente? (%)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em campo.

Foi perguntado também sobre situações praticadas pelas entrevistadas, e para essa questão elas podiam responder mais de uma alternativa. A maioria delas disse ter amigos e amigas com quem pode contar; 14,05% se declarou uma pessoa geralmente positiva e feliz; 12,16% dorme bem; 10,27% lê com frequência; 8,65% exercita sua espiritualidade; a mesma porção (8,65%) não costuma ter problemas de adaptação em situações fora de sua zona de conforto; 8,38% realiza atividade física; 6,49% consegue se concentrar sem maiores problemas nas atividades que realiza; 4,59% segue uma rotina consistente que a faz bem; 3,51% mantém uma alimentação saudável; 1,89% gosta de acordar cedo; 1,62% mantém um diário; e 0,27% medita (Gráfico 19).

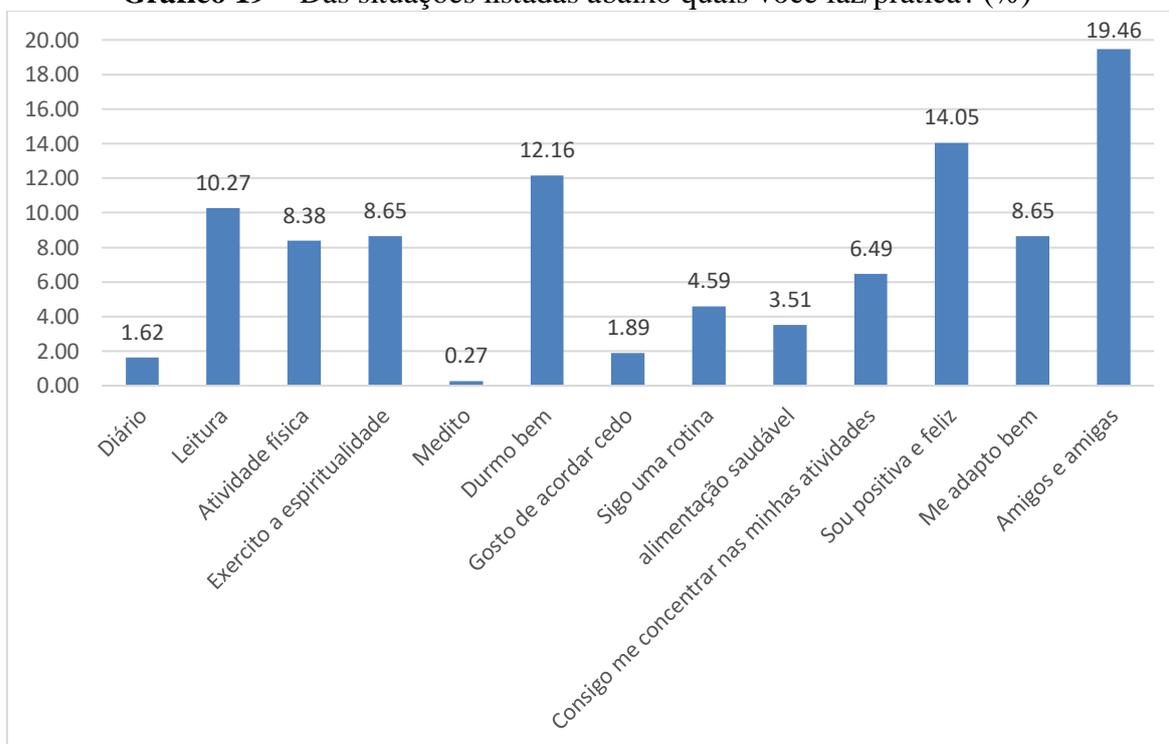
Por uma questão de espaço, as respostas contidas no questionário estão na íntegra em legenda abaixo do Gráfico 19.

É muito importante para o ser humano o acolhimento e o gostar de si. O acolhimento vem si próprio e também vem do outro. O gostar de si de mesmo modo. Entendemos que a resiliência que experimentamos no processo da vida e que nos ajuda

a viver com maior capacidade de resistir e de existir tem a ver com a maneira como elementos externos e internos estão relacionados ao nosso viver. Em outras palavras, um amigo, uma amiga, pode ser um diferencial na vida de meninas que atravessam momentos de *bullying* em seu cotidiano escolar. Fazer atividades físicas, dormir e se alimentar bem são fundamentais para que uma pessoa possa enfrentar o cotidiano da vida de modo mais esperançoso, é o que pensamos. O elemento espiritualidade e leitura também nos parecem essenciais na construção de pensamentos resilientes, isto é, pensamentos que conseguem enfrentar os desafios, cientes de que nada é eterno.

Difícil com meninas adolescentes, mas possível se a escola entender que o percurso de formação escolar de um sujeito não precisa necessariamente ser, no Século 21, o que foi ao longo dos séculos 18 e 19.

Gráfico 19 – Das situações listadas abaixo quais você faz/pratica? (%)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em campo.

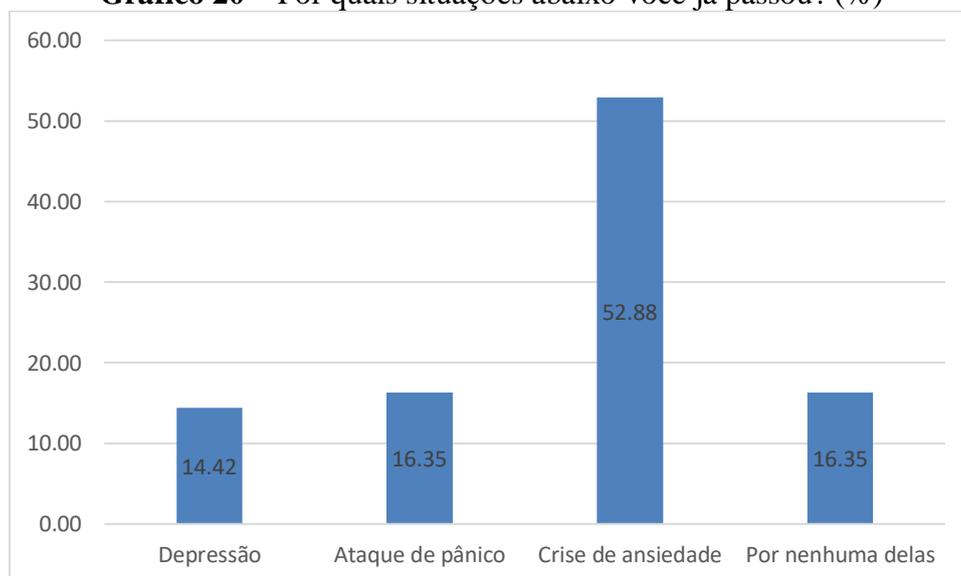
Legenda: A) Mantenho um diário; B) Leio com frequência; C) Faço atividade física; D) Exercito minha espiritualidade; E) Medito; F) Durmo bem; G) Gosto de acordar cedo; H) Tenho uma rotina consistente que me faz bem; I) Mantenho uma alimentação saudável; J) Consigo me concentrar nas atividades que desempenho sem maiores problemas; K) Normalmente sou uma pessoa positiva e feliz; L) Não costumo ter problemas para me adaptar em situações fora da minha zona de conforto; M) Tenho amigos e amigas com quem posso contar.

A pergunta que é representada no gráfico abaixo (Gráfico 20) pôde ser respondida com mais de uma alternativa. 52,88% das meninas entrevistadas declarou já ter passado por crises de ansiedade; 16,35% já sofreu ataques de pânico; 14,42% já esteve com depressão; e 16,35% nunca passou por nenhuma dessas situações.

Os dados demonstram que as meninas estão experimentando processos de adoecimento e que tais processos podem estar relacionados às experiências de violência vividas na ambiência escolar e podem não estar. Não podemos dizer que sim, mas podemos inferir que se a escola é um espaço hostil para muitas, talvez também seja um espaço e um tempo no qual os processos de adoecimento não somente se apresentem como também se construam.

Os dados, a despeito de sua relação direta com o fenômeno *bullying*, são, no nosso ver, preocupantes e nos impulsionam a dizer que é um perigo real, ignorarmos essa realidade e fazermos de conta de que ela ou inexistente ou é problema exclusivamente da família. Os dados advertem sobre a saúde emocional dessas meninas e de como a escola disciplinar não se preocupa com esse tópico real da existência humana na escola.

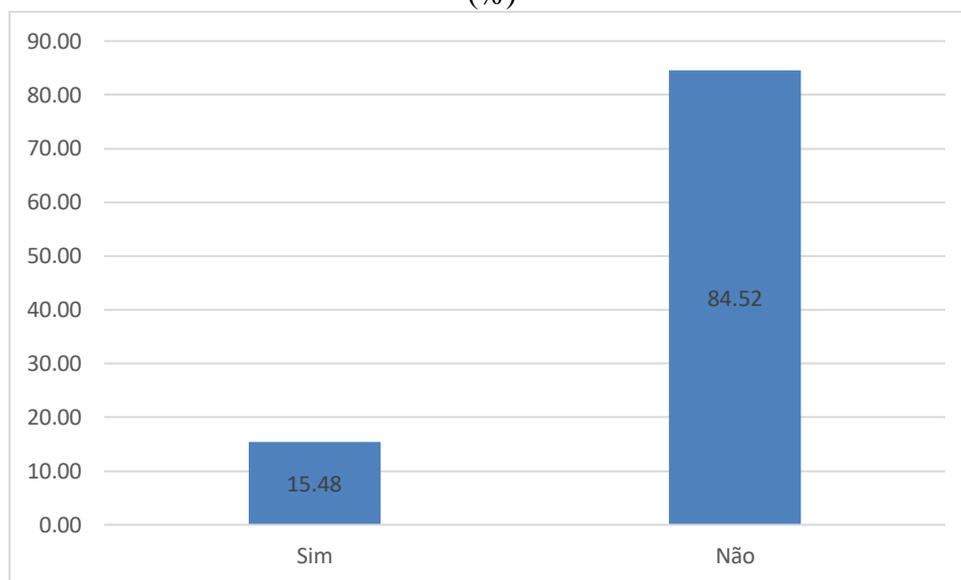
Gráfico 20 – Por quais situações abaixo você já passou? (%)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em campo.

Das que já passaram por alguma situação exposta no gráfico anterior (Gráfico 20), 84,52% não utilizou nenhum tipo de medicamento para tratar tais questões, e 15,48% já fez a uso de algum medicamento, fitoterápicos ou psicotrópicos (Gráfico 21). Entendemos que essas respostas sinalizam para questões muito importantes e que trazem à tona perguntas como: houve diagnóstico correto?, essas meninas estão sendo acompanhadas por profissionais da saúde mental?, o que faz a escola diante de um quadro de meninas que se dizem ansiosas?, o que tem a ver o *bullying* sofrido por elas como tais condições emocionais? Não temos as respostas. Quem as tem?

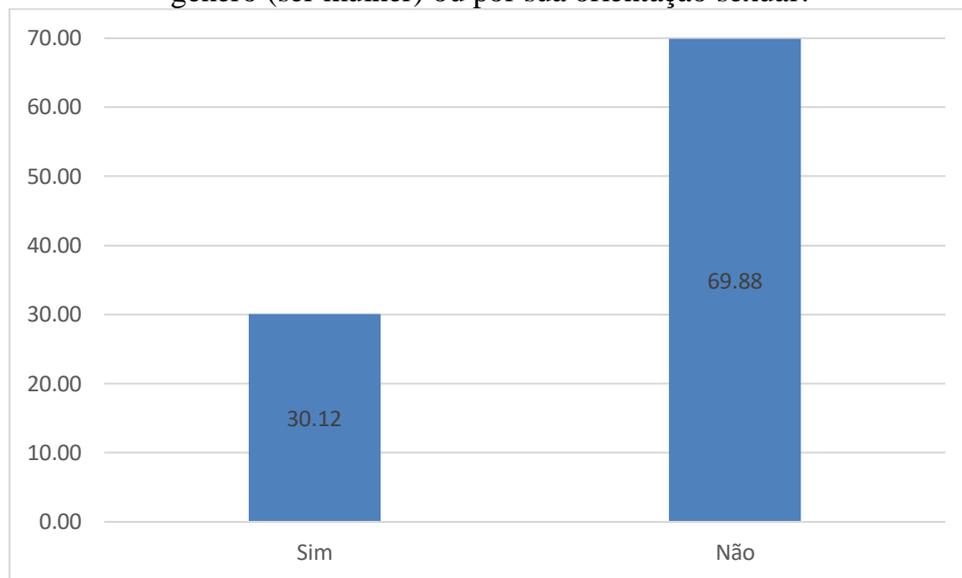
Gráfico 21 – Você já tomou algum medicamento para essas situações listadas acima? (%)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em campo.

No que se refere à discriminação de gênero e por orientação sexual, 69,88% disse nunca ter sofrido, e 30,12% alegou que sim, que já sofreu esse tipo de preconceito (Gráfico 22). Dentre as que afirmaram que sim, a maioria aponta o machismo como causa. Temos percebido, e é tão-somente uma percepção, que, para a geração do fim do milênio e suas herdeiras, a orientação sexual e o gênero são questões na pauta, na ordem do dia, na discussão sobre identidade e sobre compreensão da identidade do outro, da outra. Os dados demonstram que a maioria diz não ter sido alvo de discriminação entre elas, mas também evidenciam que um percentual considerável reconhece que foi e que sabe qual foi a causa da discriminação. De algum modo, isso parece que sinaliza um avanço nas discussões, pois talvez seja um passo para o enfrentamento direto da questão. Talvez.

Gráfico 22 – Você já passou por alguma situação de discriminação por sua condição de gênero (ser mulher) ou por sua orientação sexual?



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados em campo.

Os dados coletados nessa etapa da pesquisa corroboram com as nossas expectativas para o trabalho de campo. Fica evidente a necessidade do debate acerca desses temas pela urgência com que acontecem e pelo impacto causado na vida dessas meninas, bem como de todo clima escolar. Na etapa a seguir, tivemos a oportunidade de estabelecer um diálogo direto e escutá-las como agentes nesse processo.

4.2 As Rodas de Diálogo

Na segunda etapa de nossa pesquisa empírica, intentamos realizar algo que permitisse às meninas se expressarem de forma mais aberta. A metodologia das Rodas de Diálogo proporcionou momentos muito importantes na construção dos dados de nossa pesquisa. Enxergamos esse momento como uma via de mão dupla: ao mesmo tempo em que nossas colaboradoras nos concederam um terreno fértil na tentativa de entender seus processos de empoderamento e resiliência, ficou notável, nas conversas acontecidas nas Rodas, que os processos de auto-reflexão que se iniciaram.

Entendemos que em pesquisas empíricas onde a construção dos dados acontece com a troca entre pessoas, há um forte caráter ontológico, sendo as Rodas de Diálogo uma técnica que, permitindo que seus/suas participantes se expressem, foca também na troca entre os diversos olhares e experiências ali expostos. Escolhemos utilizar o termo Rodas de Diálogo com a intenção de deixar claro o que estávamos propondo ali: que

houvesse diálogo. Pedimos o tempo inteiro que elas falassem o que viesse à cabeça, mesmo que achassem que era bobagem, dissemos que não havia resposta errada.

Houve uma aderência muito grande à metodologia proposta. Praticamente todas as meninas se expressaram em algum momento. Evitamos fazer perguntas direcionadas a alguém específico (salvo quando era a própria pessoa que trazia uma determinada questão), não apontamos nome nem pedimos respostas dessa maneira. Tudo foi feito com bastante liberdade e respeito à subjetividade de cada uma.

Também tivemos um cuidado de montar as questões das Rodas de maneira que dialogassem diretamente com o cotidiano dessas meninas, fazendo com que a discussão transcendesse a idéia de uma aula ou de um encontro baseado no conteudismo. Não era necessário nenhum conhecimento prévio sobre nenhum tema, tentamos seguir as discussões de forma intuitiva, para que elas colocassem questões do seu dia-a-dia. Os termos que eventualmente lhe eram novos foram explicados mais de uma vez. Levantamos questões que incitaram uma reflexão sobre si, sobre a outra e sobre o espaço em que estão inseridas, cultural e socialmente, seja na escola ou no âmbito familiar.

Corroborando com nossa idéia de fazer deste um ambiente transdisciplinar, reiteramos a total liberdade das meninas na hora de colocar suas idéias, sem dicotomizar certo e errado, nem fazer juízo de valor ao que foi colocado nas discussões. Abrimos espaço para que houvesse um recinto calcado em empatia, questionamentos, respeito e tolerância, o que, em alguns momentos, tomou às vezes de desabafo. Não cobramos nenhum consenso na fala, muito menos vetamos qualquer assunto.

Todos os encontros referentes às Rodas de Diálogo tiveram seus áudios gravados em gravador digital, para que pudéssemos posteriormente revisar na íntegra o que foi colocado pelas meninas. Também utilizamos um caderno para tomar notas de pontos observados nos momentos em que ocorriam.

Dito isto, passemos às análises.

4.2.1 Escola

Na intenção de nos familiarizarmos com o clima na EREM Cândido Duarte, iniciamos a primeira Roda de Diálogos com o tema “Escola”. Foram ouvidos os três grupos, referentes aos anos escolares do Ensino Médio, de maneira separada por dois motivos: trabalhar com grupos menores facilita a conversa e pensamos que criar um

ambiente onde as meninas estivessem juntas com suas amigas favoreceria a troca de idéias.

O primeiro grupo com quem trabalhamos foi o do 1º Ano. Sendo a Cândido uma escola unicamente de Ensino Médio, este era o primeiro ano do grupo naquela escola. As meninas estudavam ali há cerca de seis meses e tinham uma impressão bem diferente dos outros dois grupos mais velhos no que refere à clima escolar. Elas nos contaram que há, no início de todo ano letivo, um evento na escola que dura três dias chamado “Acolhida”, promovido pela Gestão e organizado junto às demais turmas para dar as boas-vindas à turma nova.

Segundo a turma do 1º Ano, neste evento, todos/as os/as envolvidos/as na organização passam uma idéia de clima escolar acolhedor, como numa família, da escola sendo um ambiente leve onde todos/as podem contar com todos/as, o que não se perpetua pelo resto do ano. É importante frisar essa situação específica por ela só ter sido colocada pela turma mais nova (em idade e em tempo na escola), sendo a partir dessa fala que começam a entender este ambiente como um espaço cheio de hierarquias e demonstrações de poder.

Silva (2001) coloca que:

a autoridade e a hierarquia são relações recíprocas e baseadas em elementos bem definidos, que podem ser ameaça, represália, tradição ou respeito pela competência e conhecimento, ou regra formal. Assim, a legitimidade existe ou deixa de existir na medida em que esses elementos são reconhecidos ou não, por aqueles que estão nessa relação (SILVA, 2001, p. 132).

Esta relação pode ser entendida como algo pertencente à cultura escolar, já que de modo geral parece atingir os diferentes níveis de interação nas escolas. Torna-se desnecessário dizer que também há uma clara relação de hierarquia e poder entre professores-alunos e gestão-alunos. Ou seja, não obstante ter que lidar com essa hierarquia explícita, estabelecida entre os profissionais da escola, as alunas do primeiro ano também sentem que lidam com isso junto a seus próprios pares, o que, muitas vezes, torna o clima escolar desagradável para as meninas entrevistadas.

Uma aluna do primeiro ano colocou que:

A escola não tem coerência.

Ela aponta que, não havendo uma maior integração entre as turmas, essa questão da hierarquização dos espaços não tem como acabar, já que sempre os primeiros anos serão tratados como inferiores, novatos, a quem a escola não pertence (ainda). Outra menina traz a idéia de “*efeito dominó do ódio*”: quando uma pessoa começa a odiar alguém isso se espalha e sem nenhum motivo aparente um grande grupo também direciona seu ódio à mesma pessoa. Elas acreditam que *se a escola se posicionasse de forma mais efetiva sobre essa falta de integração das turmas o cenário seria outro*.

Outro ponto explorado pelas meninas nas discussões, também concernente a como se sentem no espaço escolar, foi a disposição das aulas. Tendo em mente que estamos trabalhando com uma escola Integral, onde os/as estudantes passam cerca de 9 horas de seu dia, foi colocada uma insatisfação em como este tempo é utilizado. Em todos os grupos, a idéia de que o formato adotado pelo sistema integral é cansativo e não atende ao que se propõe ficou bem evidente.

Na fala de uma das alunas:

Tem hora que eu tou olhando pro quadro, mas não assimilo mais nada. A minha mente tem uma hora que fica cansada, até de ver aquela mesma coisa. Ai assim, tem hora que eu simplesmente fecho os olhos e vou dormir, não tou aprendendo mais nada ali.

Além de o horário ser bastante criticado, também é visto como mal aproveitado. Nas conversas com os grupos de 2º e 3º Anos, foi posto que o problema não é o tempo que elas passam na escola, mas como esse tempo é utilizado.

Deveria ser perguntado diretamente pra o aluno como ele se sente sobre as coisas da escola, se a gente prefere que seja dentro de sala de aula ou num espaço mais aberto, se a gente prefere que seja numa roda ou em fileiras... Na medida em que a gente se sente mais confortável em sala de aula a gente tem mais abertura pra aprender...

Em todos os grupos, foi trazida a questão do que elas chamam “aulas diferenciadas”. Para elas, a escola integral poderia seguir de maneira a ter aulas regulares no turno na manhã e atividades livres à tarde. Em sua idéia, aulas que mexessem mais com o corpo ou com o lúdico, como meditação, atividades físicas, grupos de discussão sobre temas fora do currículo, dança ou aulas de cunho mais

artístico. Além de não sobrecarregar ainda as fariam *relaxar do ambiente estressante que a escola se mostra tal como está.*

A minha experiência com escola integral não é muito boa. A maioria das escolas regulares, comparando assim, eu ainda acho que foi um pouco melhor do que a integral. Aqui não tem muito essa coisa de dinâmica, tipo “bora fazer um reforço, bora fazer uma atividade diferenciada, artística, bora fazer um teatro nas aulas a tarde...” sei lá, um exemplo, sabe?

Tem hora que a gente não assimila mais nada. Se fosse matérias que trabalhassem mais o corpo e até a mente de outra forma, seria melhor. Mas é muito difícil encontrar um professor que queira ser diferente e dar aulas diferentes.

O que escutamos nesse tópico levantado corrobora com uma das idéias de nosso trabalho: a metodologia tradicional de ensino já não comporta o/a aluno/a pós-moderno. Para dar conta dessas novas necessidades, faz-se necessária uma reestruturação metodológica, na medida em que entender o que esses novos alunos/alunas necessitam se mostra como uma questão de modernização no sistema de ensino como um todo. Além disso, é importante entender esta como uma demanda espontânea que precisa ser levada em consideração visto que parte da esfera que é a ponta nessa cadeia.

Tivemos o privilégio de ver de perto, ainda que de maneira breve (em comparação ao ano letivo), como uma metodologia diferenciada pode ser fundamental para uma maior integração entre as estudantes e os temas propostos. Nossas Rodas de Diálogo foram usadas como exemplo pelas três turmas na hora de ilustrar o que elas esperam de uma aula. Todas as turmas colocaram que estar naquela disposição física, discutindo temas que são concernentes a seus dia-a-dia, com liberdade para falarem o que pensam e sentem, é um diferencial para sua assimilação.

Uma das meninas do 2º Ano faz um retorno à época da ocupação para ilustrar justamente como o tempo dentro da escola era gasto “*de maneira mais proveitosa*”. Neste período, os/as estudantes não tiveram aulas tradicionais, mas contaram com diversas oficinas (algumas ministradas por seus próprios professores que fizeram questão de acompanhar o processo) e palestras sobre os mais variados temas, aprenderam a tomar conta do espaço de forma diferente, cuidando da horta, da limpeza dos arredores da escola, dos banheiros, das salas onde dormiam.

As meninas, sobretudo as do 2º e 3º Anos, trazem também a preparação para o ENEM, da maneira que é colocada para elas, como um problema.

A impressão que eu tenho é que essa escola tem uma única finalidade: o ENEM.

E não deveria ser assim. A escola é um treinamento pra vida.

A escola é importante pro nosso futuro, por que querendo ou não a escola vai te moldar a lidar com essas coisas (relações que vão além do conteúdo programático). Por que imagina, todo dia tu vai ter que lidar com pessoas, isso vai te ensinar a lidar com elas no futuro. Aqui você aprende a vida.

Essa idéia de “treinamento para a vida” evidencia dois pontos. O primeiro é o quanto a escola se configura como um espaço em separado, como se de um lado existisse ela e do outro a vida (aqui lida em alguns momentos como vida adulta, em outros apenas como a vida que acontece fora da escola). O segundo é fato delas reconhecerem a importância que esse espaço tem para seu futuro. O fato de passar por esses anos (escolares) tendo uma estrutura precária e uma má convivência pode influenciar no “*tipo de adulto que você vai ser*”.

Ao final de todos os problemas colocados por elas sobre o clima e a estrutura da escola, perguntamos sobre a gestão. Explicando o conceito de Gestão Democrática, questionamos se elas sentiam a liberdade de procurar a gestão para conversar sobre as falhas que enxergavam na escola, bem como se eram escutadas. O sentimento de não serem ouvidas está muito mais presente nas turmas de 1º Ano.

Eles colocam a mascarazinha deles de ‘estou lhe ouvindo’ mas a gente percebe que é como se entrasse num ouvido e saísse no outro.

Além de se sentirem completamente de fora das decisões tomadas dentro da escola, relatam também que há tensões entre professores/as e alunos/as. Uma das meninas conta que determinado professor presenciou uma situação de *bullying* em que ela foi chamada de gorda e quando questionou se ele não faria nada para ajudá-la escutou que ela era a culpada, pois dava “liberdade” para o menino fazer essas “brincadeiras”.

Desde esse dia, eu acho essa escola um inferno e quero sair daqui. Me senti mais mal sobre como o professor reagiu do que sobre o bullying propriamente dito.

A falta de tato dos professores em lidar com os conflitos existentes entre os/as alunos/as, muitas vezes reafirmando a posição de uma determinada turma como dominante, é algo que apareceu na fala dos 1ºs e 2ºs anos. Colocam também que os/as professores/as não prestam atenção às dificuldades particulares de cada um/uma, o que para elas soa como desinteresse por seus/suas alunos/as.

As turmas de 3º Ano têm uma visão bem diferente dessa situação. As meninas se sentem mais escutadas e mais próximas da Gestão, inclusive elogiando e colocando que sempre estão “*de portas abertas*” para conversar sobre assuntos, inclusive não referentes à Escola. Já o 2º Ano tem uma visão dividida sobre essa questão. Algumas meninas se colocaram mais na posição que o 1º Ano aderiu e algumas se aproximam da posição do 3º. Entre as turmas de 2º e 3º Anos, houve também uma comparação espontânea com a Gestão anterior (que operava antes do movimento de ocupação), fazendo com que essas duas turmas se sintam muito mais participativas junto à Gestão nova.

Quando perguntadas sobre quais eram os maiores problemas que encontravam na escola, a falta de diálogo entre alunos/as e gestão apareceu como unânime nas turmas de 1º Ano. Já para 2ºs e 3ºs, a sobrecarga se apresenta como um fator estressante e difícil de lidar. Neste último caso, colocam que as supracitadas “aulas diferenciadas” ajudariam a sanar o problema.

Não é um problema da Cândido, é de vários colégios integrais, até dos ETEs (Escola Técnica Estadual).

Todas as turmas avaliaram como essencial um acompanhamento psicológico na escola, o que não acontece. As turmas de 1º Ano colocaram situações de pessoas dentro da escola que passaram por depressão, crises de ansiedade e/ou síndrome do pânico e não tiveram ajuda profissional. As de 2º e 3º colocam que com a expectativa e a pressão que sentem sobre o ENEM, esse acompanhamento seria essencial na diminuição do estresse.

Se a escola não trabalhar o emocional e não trabalhar a maneira de aprender de cada um, ela vai ser mais prisão do que escola.

4.2.2 *Bullying*

Após a primeira reflexão, sobre ambiente escolar, entendemos que as meninas abraçaram a metodologia das Rodas de Diálogo como esperávamos, falando sem retraimento sobre o assunto. Assim sendo, partimos para o segundo encontro com bastante entusiasmo. Embora em todas as Rodas a temática *bullying* tenha sido explorada em algum nível, nesta dedicamos todo encontro a ela.

Todas as meninas que passaram para a fase das Rodas de Diálogo tinham marcado na primeira etapa, o questionário, que já haviam sido alvos, autoras ou alvos/autoras de *bullying*. A primeira questão levantada por nós foi para tentar fazê-las lembrar da história de *bullying* mais marcante que tinham sofrido. Neste momento, ficou evidente a dificuldade de se reconhecerem enquanto alvos. Nas turmas do 1º e do 2º Anos, alguns instantes de silêncio se sucederam até alguém colocar alguma história, necessitando também de nós que introduzíssemos mais elementos à pergunta.

As histórias que começam a surgir são de quando eram crianças, onde predominava o tipo de *bullying* físico ou mais “escancarado” por assim dizer. O primeiro tipo colocado na roda é o *bullying* racial. As meninas negras começam a colocar a infinidades de apelidos que eram chamadas quando crianças, bem como uma série de atitudes hostis em sua direção, e o quanto sofriam caladas, com vergonha de contar para quem quer que fosse.

Provocamos a situação perguntando se quando elas cresceram o *bullying* acabou e a partir de então começam a colocar episódios mais recentes.

Eu já tive cabelo liso, cabelo afro e sempre gostei dele de todo jeito. Mas quando eu tinha cabelo liso me falavam que eu só queria ser branca.

-

Começou meio que como uma brincadeira... Mas chegou a um ponto que eu precisei chegar nele e dizer que se ele não parasse eu ia denunciar.

A literatura que trata sobre o assunto (BANDEIRA; HUTZ, 2012; CHALITA, 2008; MALDONADO, 2011) aponta que o tipo de *bullying* indireto é mais comumente observado entre meninas e entre adolescentes (ambos os sexos) e este se configura por não haver incidência de violência física. No entanto, em nossa pesquisa, observamos

que mesmo não havendo violência física explícita, há casos de intimidação de maneira muito direta, com violação de bens pessoais e ameaças.

Teve até um caso que aconteceu comigo aqui no colégio ano passado. Todo dia eu trazia biscoito. Todo dia, ai ta... Um dia, uma menina daqui chegou e disse 'cadê o biscoito?' e meteu a mão na minha bolsa. Ai eu deixei passar. Quando foi depois, eu abri a bolsa e tinham tirado o dinheiro da minha passagem. Deixei passar. Quando foi depois, começaram a rasgar meu caderno, depois chegaram ao extremo de rasgar a minha bolsa. Ai eu fiquei arretada e fui falar com a gestão.

Tinha uma menina aqui no colégio que ficava com um menino que eu gostava. Ai quando eles acabaram ela esbarrava em mim e se limpava, na minha frente, assim... Na frente de todo mundo. (...) E quando um menino que era colega dela vinha falar comigo, quando ele ia tocar nela ela mandava ele não tocar porque tinha nojo de mim. (...) Ela já falou pra outro amigo dela que queria me encontrar na escola sozinha pra me empurrar da escada. (...) Antes de eu namorar com esse menino eu namorava outro chamado XX, ela dizia que ia acabar com meu namoro e fazer da minha vida um inferno.

Outra categoria que foi bastante explorada no mesmo nível pelas meninas brancas e negras foi o *bullying* a partir de questões estéticas. Imaginávamos que encontraríamos essas questões de maneira muito forte, pois o esmagador padrão de beleza é algo que cerceia a formação de toda mulher.

Após a realização de uma pesquisa com 96 adolescentes de ambos os sexos, com faixa etária entre 13 e 18 anos, Silva, Taquette e Coutinho (2014) colocam que:

A exigência maior de um corpo esbelto para o sexo feminino é em parte resultante da exposição e divulgação amplas, na mídia, de imagens de ideais de beleza de mulheres em relação às figuras masculinas. Esse acúmulo de mensagens pressiona subjetivamente as mulheres a se enquadrarem no padrão de beleza vigente, que detém as características que foram relatadas detalhadamente pelos adolescentes. Além disso, o maior número de revistas com volume substancial de propagandas de dietas e exercícios é destinado mais às mulheres do que aos homens. Essas experiências podem contribuir para o aumento da preocupação das mulheres em alcançar os ideais de beleza (SILVA; TAQUETTE; COUTINHO, 2014, s/p).

Corroborando com essa idéia, as meninas participantes das Rodas trouxeram suas preocupações com seus corpos, com a auto-imagem e em como são enxergadas pelos seus pares. Perguntadas quando perceberam que sofriam *bullying*, suas respostas foram bem elucidativas à questão da estética:

Eu percebi quando comecei a tirar os espelhos do quarto.

-

Eu mesma não sinto vontade de me olhar no espelho, me sinto mal, não acho meu corpo bonito e eu sofro com isso, entendeu?(...) E não tem uma pessoa que chegue e diga 'poxa, não é assim', (...) tem uma pessoa que chega dizendo que você ta bonita hoje, mas tem 10 que chegam dizendo que tu ta horrível, que tu ta gorda, que tu tem que emagrecer.

-

Por mais que você tente, você nunca será suficiente.

Enquanto discutíamos sobre esse tópico referente ao *bullying* ligado a questões estéticas, houve uma verdadeira catarse de emoções com as turmas de primeiro ano.

A partir do depoimento de uma das meninas sobre o sofrimento causado pela pressão estética que ela sofre, as demais se sentiram à vontade para compartilhar suas histórias, de maneira bem emocionada, sobre a mesma temática. Praticamente todas as meninas presentes no encontro choraram bastante diante do que escutaram e do que puderam colocar para fora.

Nossa posição diante da situação foi de incentivo ao desabafo que ocorria ali. Entendemos que para as meninas se sentirem seguras em compartilhar seus maiores temores sobre si foi necessário um ambiente propício a tal. Nossa metodologia, através da transdisciplinaridade, consegue dar base a esse ambiente, calcado em respeito, integração, amorosidade e empatia. Colocamo-nos à disposição delas para continuarmos essa conversa após o horário estipulado pela Escola para o acontecimento da pesquisa, pois tínhamos um cronograma a cumprir.

Ao fim dessa Roda com o 1º Ano, as meninas ainda bastante emocionadas se dirigiram a outros espaços da Escola, onde todos e todas tiveram contato com elas. Como esperado, a Gestão nos procurou para ficar a par do que tinha acontecido. Após uma reunião para explicar novamente nossa metodologia, o que estava sendo trabalhado

e o que poderia ter causado essa comoção geral, onde prestamos todos os esclarecimentos necessários, voltamos no encontro seguinte com depoimentos bastante satisfatórios das meninas que participaram desse momento.

Foi-nos dito que na mesma semana, num movimento espontâneo entre elas, todas as participantes do 1º Ano fizeram uma espécie de reunião para continuar conversando sobre as questões colocadas na Roda. Foi possível notar o estreitamento de laços e a auto-reflexão que essa situação provocou nas meninas e todas afirmaram estar se sentindo bem melhor e mais fortes para enfrentarem às adversidades acerca da temática. Para nós, esse foi mais um momento de plena convicção em nossa metodologia.

As Rodas também proporcionaram considerações acerca de quem está na posição de autor/alvo simultaneamente. Uma participante diz que acredita que *“todo mundo que já sofreu bullying, em alguma medida também já praticou”*. Elas atribuem esse comportamento a uma falta de empatia, levando tudo como brincadeira quando se é a autora da situação, mesmo muitas vezes também sendo alvo. A grande maioria das situações de *bullying* relatadas é a partir de questões de raça (xingamentos pelo fato de a menina ser negra) ou estética (xingamento pelo fato de a menina ser gorda). Todos começaram na infância.

Uma frase que apareceu em quase todas as Rodas (e que foi melhor explorada na Roda concernente à temática de gênero) foi *“é melhor ser amiga dos meninos que das meninas”*. Visto que esse parece ser um pensamento geral, independente da turma, pedimos para que elas desenvolvessem esse raciocínio e ao serem perguntadas o porquê de acharem isso, colocam que:

Não são todos, mas têm uns que são mais receptivos. Eles param e você consegue conversar com eles. Eles são mais abertos a isso. Enquanto as meninas, elas são mais assim... Já começam a rir, a cochichar com a outra.

Quando você quer conversar sobre os meninos, para se relacionar, eles dizem ‘faz isso, faz aquilo’, porque eles entendem a cabeça de menino também... É muito mais de boa.

Fica claro que existe um problema em como as meninas enxergam umas às outras. Suas falas estão arraigadas de um senso comum, tipificando *todas* as mulheres como fofoqueiras, invejosas ou falsas.

O problema com as meninas é que a crítica já vem logo no olhar. Elas já ficam na defensiva. Tipo, se você faz uma coisa certa, beleza, mas já fica também com desconfiança. Se você faz uma coisa errada aí já começa as críticas. Aí depois, se você muda, as pessoas não acreditam que você muda. Ou se não que você é, tipo, uma pessoa legal, é sempre com aquele olhar desconfiado e já vai na defensiva. Acho que elas esperam sempre o momento em que, tipo... Acho que elas têm medo de se machucar. Aí, acho que elas sempre esperam o momento em que aquela pessoa vai fazer uma coisa ruim com elas, vai soltar um deboche, vai soltar uma crítica para cima de tu... Acho que é por causa disso que a gente tem mais dificuldade em se relacionar com menina.

Perguntadas sobre o porquê da situação se configurar dessa maneira, elas colocam que existe uma competição muito grande entre meninas, que é assim em todo canto e essa competição se dá majoritariamente tendo os meninos como pivô, porém não apenas por esse motivo. Muitas vezes, questões como notas, prestígio social e beleza também aparecem como razão para desencadear um problema neste cenário.

A gente não foi um primeiro ano muito quietinho, a gente já chegou se metendo em tudo, participando de tudo. Se a gente subisse pra cá o povo do segundo ano já arrumava uma briga: 'no meu primeiro ano não tinha isso de ficarem no nosso corredor' (...) e quem falava isso? As meninas! (...) Se os meninos do segundo ano falassem com as meninas do primeiro elas ficavam com raiva!

-

Às vezes tu pensa que a menina é tua amiga e conta algo a ela, daí ela vai e conta mais pra frente.. Tem gente que gosta de colocar o outro pra baixo, de julgar.

Embora não seja o recorte deste trabalho, vale mencionar que além de precisar lidar com as questões de *bullying* entre seus pares, as meninas também colocaram que muitas vezes, o problema vem de onde menos se espera. Bastante emocionada, uma das participantes coloca que sofre bastante com as perseguições dentro de casa, por seus familiares. Outra coloca que a situação mais marcante que já sofreu nesse sentido veio direcionada de uma professora, quando era criança.

Ela ficava sempre implicando comigo. Tinha uma coisa que me incomodava muito, ela dizia pra todo mundo que eu era fofoqueira. Eu não sou fofoqueira, mas ela dizia. Eu não tinha muito amigo na sala e ela dizia pra todo mundo 'Essa menina é fofoqueira, não cheguem perto dela'. E como é que uma criança não escutava a professora? Quando ela fazia isso eu chorava, eu não levava na brincadeira, porque eu não acho que isso seja brincadeira. (...) essa foi uma das coisas que mais me marcaram na minha vida. (...) Se ela (aponta pra uma das colegas presentes) chega aqui e fala alguma coisa contigo, ela também é adolescente, ainda tá formando a cabeça. Mas essas pessoas que são adultas não sabem das coisas? Se eles fazem, por quê? Era isso que me doía mais.

Dessas pessoas você espera cuidado e proteção. Não isso.

O adulto cuidador, protetor, dentro de casa ou na escola, que tem seu papel distorcido faz com que a criança cresça negligenciada em outros meios. Vargas (2009) coloca que:

(...) A função do professor transcende a simples transmissão de conhecimento. Na condição de educador, deve buscar auxiliar a criança para a vida, contribuindo, por esse meio, para questões mais amplas, auxiliando-a na construção da própria identidade. O educador contribui para a realização dos estudantes como seres humanos, preparando-os para superarem os desafios apresentados pela vida. Isso consiste em colaborar com os processos do desenvolvimento psicológico do aluno e exigir atenção, concentração e coragem frente às crises surgidas. O professor deve utilizar-se do contexto escolar para o desenvolvimento de valores e competências no adolescente (VARGAS, 2009, p. 114).

Quando esses adultos mediadores, como professores e familiares, não cumprem suas funções de proteção às crianças e adolescentes, é necessário que estes tenham ao menos um canal para contar diante dessas situações. Um posicionamento forte e preciso da gestão escolar frente a essas ocorrências é essencial para garantir um desenvolvimento saudável para os/as alunos/as ao menos no concernente à escola.

Entre as turmas do primeiro ano fica evidente que o cenário não é esse.

Quando a gente procura alguém da gestão pra reclamar que os meninos tão tirando esse tipo de brincadeira pesada, sempre dizem que a gente é que da liberdade a eles...

Nunca acontece nada com os meninos.

O mesmo cenário se apresenta com as meninas do 2º Ano, que apontam o caso de um menino que sofre *bullying* explicitamente e há bastante tempo na escola e quando procurou a Gestão para pedir ajuda, esta não teve muito tato em lidar com a situação. Entendemos que, nesses casos, o que fica evidente é que falta de formação dos gestores como um todo.

Não é que eles não se importem, eu acho que o problema é que muitas vezes não sabem o que fazer. Às vezes bater de frente só piora a situação.

Tendo em mente que a Internet faz parte do cotidiano de todas as meninas ali presentes, bem como o uso de redes sociais, questionamos se no meio virtual também é comum essa incidência de *bullying*. Todas dizem que sim e contam ainda o caso de um perfil falso criado numa rede social que adicionou várias pessoas da escola apenas com o intuito de espalhar uma fofoca sobre a vida pessoal de uma menina. Uma das meninas pontua ainda que

(...) (O bullying) no ensino médio aparentemente parece ser raro, mas não é. Por que é uma coisa bem omitida, mais pela Internet. Pela Internet é o que mais tem. Você pode expor a pessoa pela Internet, e é o que acontece diariamente. Comigo mesmo, esse ano, foi a primeira vez que aconteceu isso, assim... De amigas próximas, que eu achava que eram amigas, fazer isso. (...) Mandaram um negócio pra minha ex (por uma rede social) e disseram que fui eu. Dai ela veio dizer 'ta ligada né que você fica mandando essas coisas pra mim e na minha frente não diz' e eu disse que não tinha sido eu, mas ela não acreditou. Depois vieram as primas delas e umas amigas ameaçar bater em mim, e eram essas meninas tipo, galerosa sabe? De torcida organizada. Ai começaram a mandar mensagem pra mim, mandou um texto: "tu é cínica, tu é ridícula, tu além de feia é gorda e tu só manda mensagem porque tu não se garante na porrada". Eu tremi de medo. A única coisa que eu fiz foi pegar o celular e mostrar pra minha tia.

Corroborando com a idéia de que o *bullying* direcionado a meninas acontece mais da maneira indireta, tomando forma através de fofocas, intrigas e exclusão, fica evidente que essas questões precisam ser trabalhadas em todos os âmbitos, inclusive fora da escola, pois com a Internet, os limites se alargaram indiscriminadamente.

Situações que antes estavam demarcadas ao território e horário escolar, hoje acontecem independente deste tempo e espaço. O impacto deste tipo de *bullying* foi muito bem ilustrado na fala de uma das meninas:

Particularmente eu acho que o que mais dói, o que machuca mesmo é a palavra, que mexe com o psicológico da pessoa. Um tapa, um murro, é agora e pronto. Mas a palavra fica. Até os olhares, que dizem muito... Os olhares dizem muito. E tipo, marca muito, porque fica na mente, repetindo e repetindo. O que pesa mais é isso. Pra acabar isso tem que ser no social. Tem que ser no coletivo. Não adianta só um grupo, só essas meninas que tão aqui melhorar isso se o resto da escola não vai melhorar. Acho que não adianta.

4.2.3 Gênero

Como mencionado no começo deste Capítulo, a idéia de realizar quatro Rodas de Diálogo surgiu a partir da nossa intenção em promover um espaço seguro para que as meninas se expressassem de maneira mais livre e aberta do que num questionário. Desse modo, preparamos encontros que incitassem sua participação da maneira que esperávamos, o que aconteceu sem muitos problemas.

Desde a primeira Roda, estivemos atentos a uma frase que se repetia com certa regularidade: “É melhor ser amiga de menino do que de menina”. Ela foi dita por meninas de todos os grupos, em diferentes contextos, em praticamente todas as Rodas. Percebendo a importância dessa colocação e o peso dela nas relações entre as meninas, organizamos a terceira Roda de Diálogo, referente à temática de gênero, centrada na premissa de rivalidade feminina.

Para tal, iniciamos a conversa exibindo um vídeo de duas produtoras de conteúdo na plataforma digital *Youtube*. Louie Ponto tem 27 anos, é natural de Santa Catarina, mestranda na área de Letras, e há dois anos, comanda um canal que leva seu nome onde fala sobre assuntos atuais a partir de um viés politizado, tratando especialmente da temática LGBT. Maíra Medeiros é de São Paulo, formada em Publicidade e Propaganda e trabalha com comunicação digital. Ela é dona do canal “Nunca te pedi nada”, bem popular por também abordar questões do universo pop sem perder o caráter político. Ambas são feministas, posicionando-se fortemente contra o machismo e as diversas opressões.

As *youtubers* reuniram-se para falar justamente sobre Rivalidade Feminina. O vídeo aborda a questão a partir de clichês bem presente na vida das mulheres, como o supracitado “é melhor ser amiga de homem”, mas também “cuidado pro seu marido não te trocar por uma mais bonita” ou “mulher é tudo fofoqueira e falsa”, bem como a partir de exemplos clássicos de rivalidade em filmes, contos de fadas, músicas e literatura, confrontando essa linha de pensamento. O vídeo tem cerca de 13 minutos e, dentro de nossa pesquisa, foi exibido no primeiro momento da conversa com as meninas, sendo seguido pela discussão acerca do assunto.

Iniciamos o debate fazendo um paralelo entre as proposições trazidas no vídeo e a frase dita por elas originalmente. Nossa intenção é entender o porquê delas terem uma imagem tão negativa acerca das relações de amizade entre as mulheres e como essa imagem influencia no *bullying* que sofrem/cometem. A questão que apareceu de maneira muito forte em todos os grupos foi a de que, diferente do que acontece com os meninos, não importa o nível de amizade entre meninas, sempre vai haver rivalidade.

Andar com menino é muito mais legal, por que não tem esse negócio de rivalidade... as meninas, por mais que sejam amigas, sempre tem essa coisa.

-

Num é questão de menina ser complicada. É questão que meninos, pelo menos a meu ver, eles sentam mais pra conversar que as meninas.

Existe de maneira muito clara a idéia que a relação entre mulheres é sempre baseada numa tensão inicial que exige um constante alerta em direção à outra, diferente dos meninos, que em suas relações com seus pares (meninos ou meninas) sempre conseguem construir uma ligação baseada na irmandade. Desde a mais tenra idade essa idéia se fundamenta e molda a maneira como as meninas se conectam.

Outro ponto que foi evidenciado nas discussões é a idéia de que quando uma menina é amiga de um menino este não fala mal dela. Ainda que num processo bastante inconsciente, algumas meninas deixaram claro a intenção de autoproteção nesse processo, já que não é interessante ser alvo dos comentários dos meninos. A premissa de “melhor ser amiga deles do que falarem de mim” se fez presente em determinados momentos, especialmente no grupo das mais novas.

A intenção de se proteger faz muito sentido quando se entende o poder que os meninos têm estabelecido nesse universo.

*Menino trabalha mais em cima de difamação. Menina é mais por falsidade.
Menino não... Menino é... Se ele for teu amigo (sinal de ok), mas se tu brigar por
qualquer coisa é difamação.*

A discrepância de poder nessa situação nos leva a perceber como a escola pode ser como uma arena de lutas. Meninos e meninas diariamente brigando para se encaixar, vivendo com os papéis estabelecidos socialmente para tais, uns docilizando seus corpos em contravenção aos outros que se dividem entre imperarem soberanos de si e ajustarem-se a essa dança diária.

Os estereótipos de gênero também apareceram de forma muito forte no debate.

Eu quando era pequena nunca gostei muito de brincar de boneca, gostava mais de jogar bola e num sei que... e minha mãe ficava dizendo que isso era coisa de menino 'parece um macho, coisa de macho'.

-

Eu sempre me juntei muito com os meninos porque eu sou muito de jogar... Sou muito dessa área masculina... Eu nunca me juntei muito com as meninas porque era mais aquela coisa de conversa e eu sempre gostei muito de esportes, e acho que até pelo meu jeito mesmo, de ser mais fechada, as meninas acabava.... me chamavam de metida, diziam que eu era isso e aquilo...

A construção desses papéis, do que é ser menina e do que é ser menino, desde a mais tenra idade, é o que sustenta a estrutura que perpetua a manutenção dessa disparidade de poder e prestígio nesses espaços. Butler (2000) coloca que:

Afirmar que o sujeito é ele próprio produzido em — e como — uma matriz generificada de relações não significa descartar o sujeito, mas apenas perguntar pelas condições de sua emergência e operação. A "atividade" dessa generificação não pode, estritamente falando, ser um ato ou uma expressão humana, uma apropriação intencional, e não é, certamente, uma questão de se vestir uma máscara; trata-se da matriz através da qual toda intenção torna-se inicialmente possível, sua condição cultural possibilitadora. Nesse sentido, a matriz das relações de gênero é anterior à emergência do "humano". Consideremos a interpelação médica que, apesar da emergência recente das ecografias, transforma uma criança, de um ser "neutro" em um "ele" ou em uma "ela": nessa nomeação, a garota torna-se uma garota, ela é trazida para o domínio da linguagem e do parentesco através da interpelação do gênero. Mas esse tornar-se garota da garota não termina ali; pelo contrário, essa interpelação fundante é reiterada por várias autoridades, e ao longo de vários

intervalos de tempo, para reforçar ou contestar esse efeito naturalizado. A nomeação é, ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação repetida de uma norma (BUTLER, 2000, p. 157).

A norma que Butler coloca aqui é a que rege a vida de todo ser humano mesmo antes dele/a se entender enquanto tal. Os padrões socialmente estabelecidos que mediam as relações humanas são brutais nesse sentido: preparam uma agenda para que cada um/a seja o/a um/a que convém à norma. Soma-se a isso toda uma discrepância estrutural entre gêneros que é tão fortemente consolidada pela cultura patriarcal, o que dificulta qualquer rachadura nesse sistema.

De modo geral, meninas continuam se comportando como é esperado delas e, dessa maneira, continuam transferindo para meninos os papéis de protetor, de forte, de honrado. Ele é o ser que sabe, que tem opinião, que não é falso, não é fofoqueiro. Quando elas se decepcionam com um deles, elas entendem como uma falha pessoal, um incidente pontual, “um menino” e não “todos os meninos”. Quando se decepcionam com suas amigas, vem logo o “claro, por que mulher não presta mesmo, é falsa”, entendem como algo macro, de “todas as mulheres”.

Você conversar com menino é bem mais fácil. Menina ela vai só concordar com o que você diz. ‘Não, tu não gosta dela, é’... Menino não, ele já vai tentar saber o porquê, ele já vai tentar resolver.

Quando acontece isso de um menino... Difamar, não sei... É ele que ta contando... Outros meninos podem tipo, não concordar. Ou só escutar a opinião DESSE menino. Mas menina não, menina sai difamando pras outras, as outras saem difamando pras outras... Ai vai fazer uma confusão e todo mundo sai falando mal de todo mundo.

Querendo ou não a gente já tem sempre um a opinião precipitada, que a gente já vai logo na defensiva, já olha assim e ‘ih, já não fui com a cara dessa menina’. Eu acho que isso já virou automático na gente, sabe? Você olha pra menina, analisa assim o perfil dela, se ela ta fazendo algum comentário, enfim... Qualquer coisinha... Ou até mesmo não fazer nada, a gente já tem uma opinião formada e ai fica uma crítica, sabe?

Uma das meninas participantes das Rodas de Diálogo disse que “*independente do que você fizer vão te julgar*”. A constante iminência de ser sentenciada por qualquer ato faz com que se criem personagens antagonistas: para que haja uma mulher boa é necessário que também surja uma mulher ruim. Esses dois modelos estão imbricados em nosso cotidiano, nas mais diferentes esferas (sobretudo a midiática) e como não poderia deixar de ser, moldando as crenças e concepções de todos/as.

Não importa o que você faça: alguém sempre vai taxar você como o modelo de mulher ruim ou modelo de mulher boa. Eu posso usar saia, vestido longo, me cobrir toda... Ela pode olhar pra mim e pensar ‘ela é um modelo de mulher boa’, mas outra pessoa pode olhar pra mim e dizer ‘não, ela é um modelo de mulher ruim’ e isso vai de cada pessoa.

-

Sempre vai ter alguém apontando o dedo pra você.

Como não poderia deixar de ser, os meninos participam desse universo, também sendo influenciados desde muito cedo a se relacionar com esses dois modelos de mulher (a boa *versus* a ruim) de maneiras e com finalidades diferentes. A difamação, anteriormente citada como um *modus operandi* do universo masculino acaba virando um recurso contra todas as mulheres, independentes de consideradas boas ou ruins, visto que este acaba por ser o terreno mais fértil para o surgimento do *bullying*, tanto partindo dos meninos contra as meninas quanto das meninas entre si.

Ademais, um ponto abordado no vídeo inicial e que chegou a ser discutido mais enfaticamente é como, nesse cenário de disputa e rivalidade entre mulheres, os meninos são colocados como os prêmios finais (evidente que aqui estamos tratando especificamente das disputas entre mulheres heterossexuais). Mostrou-se ser bastante comum a competição, o desafeto e as situações de perseguição e *bullying* geradas a partir de uma briga tendo um menino como centro.

Quando eu entrei aqui eu comecei a namorar com um menino do segundo ano e aí surgiram vários boatos de que eu estava traindo ele com outros meninos e eu não sabia quem era que falava. Esse ano foi que eu vim descobrir quem era, que eram justamente amigas desse menino que eu namorava. E como eu ando muito mais com os garotos,

tudo o que esses garotos me falava era 'ai, relaxa XX, que isso é inveja por que elas não conseguiram ficar com eles'. E ai realmente cria essa coisa desse prêmio, dessa rivalidade.

-

Tem meninas que elas se esforçam pra gostar de anime, pra gostar de futebol, pra gostar disso, pra gostar de jogo só pra, sabe? Se aproximar... Então eu fico pensando assim: isso é uma maneira de, realmente... Por um lado a gente faz de tudo, as meninas... Elas fazem de tudo pra, sabe? Só para o bem estar deles. E a gente nunca para pra pensar no nosso bem estar. O que a gente gostaria de ta fazendo? (...) Vai ser sempre pro bem estar deles, é tudo ligado ao que é bom pra eles.

Se por um lado a identificação dessas questões é corriqueira no dia-a-dia dessas meninas, por outro esse cenário já dá fortes indícios de mudança. Como estamos lidamos com uma geração que cresceu imersa no mundo virtual, é provável que a Internet e a infinidade de discussões que ela proporciona tenha um papel importante nessa guinada, bem como na rapidez com que essas informações se propagam. Foi através dela que muitas conheceram o feminismo e suas idéias equalitárias e a partir disso começam a repensar essa conjuntura.

Parece que tudo é trabalhado para que as mulheres vivam em discórdia, umas com as outras. Mas eu fico pensando agora... É por isso que o feminismo, o feminismo... Como eles trabalham essa questão de união, de procurar se colocar no lugar do outro, né? Parar pra pensar realmente... E tentar mudar a si mesmo, porque querendo ou não isso ta enraizado em nossa cultura (...) eu fico pensando assim: é por isso que o homem hoje em dia ta tendo tanta... Não sei... Tanto... Tão atacando demais as feministas. Porque a partir do momento que elas se juntaram e começaram a ter empatia uma com a outra e tal, começaram a tentar quebrar essa parte do machismo que até hoje a gente reproduz mesmo sem perceber... Eles começaram a ver que a gente já tem outra visão e que ele não é mais o prêmio, que a gente não faz mais as coisas só pro bem estar deles, mas sim pro nosso bem estar também, sabe?

4.2.4 Resiliência

Ao longo de toda 2ª etapa da pesquisa empírica, que deu conta das Rodas de Diálogo, tivemos encontros com temas específicos, mas também conseguimos conversar sobre todos os outros que porventura surgiam a partir das proposições colocadas. Resiliência foi um desses temas, o qual levamos desde a aplicação dos questionários, discutindo seu conceito e nos repensando dentro dele em todas as etapas da pesquisa.

Esta última Roda de Diálogo também foi iniciada com um vídeo. Para discutir resiliência selecionamos uma palestra de Lizzie Velasquez para o TeDx Austin Women²⁸. Lizzie é uma mulher de 28 anos que ficou conhecida como “a mulher mais feia do mundo”, a partir de um maldoso vídeo de mesmo título postado no *Youtube*. Ela nasceu com uma doença rara, diagnosticada em apenas três pessoas no mundo. Essa doença faz com que Lizzie não consiga armazenar gordura em seu corpo, o que significa dizer que, ainda que sendo uma mulher adulta, Lizzie nunca chegou a pesar mais que 30 kgs.

Isso acarreta uma série de situações em que Lizzie precisa lidar desde muito nova, como, por exemplo: precisar comer de 20 em 20 minutos, envelhecer mais rápido, estar suscetível a uma série de outras doenças e ter ficado cega de um olho. Lizzie sofreu muito *bullying* e *cyberbullying*, bem como todo tipo de ridicularização, através de pessoas que tratavam sua doença como uma piada. Ainda assim, ela se mostrou uma mulher extremamente forte e confiante e hoje tem uma carreira consolidada, com três livros lançados e uma série de palestras e conferências com teor motivacional.

Não obstante, selecionamos um vídeo de Lizzie onde ela conta sua trajetória de vida e como conseguiu se levantar e enfrentar todas as situações de adversidade que estiveram e estão no seu caminho. Também foi um diferencial o fato de que o *bullying* que Lizzie sofreu era basicamente sobre sua aparência. Ficou bastante evidente para nós, depois de todos os encontros e de todas as conversas com as meninas, que a questão estética é a que mais as atormenta, bem como é através dela que o *bullying* se concretiza.

²⁸ TeDx é uma série de conferências realizadas pela Fundação Sapling, dos Estados Unidos, que tem edições em todo mundo. É uma iniciativa sem fins lucrativos que tem por intenção a disseminação de idéias nas mais variadas áreas de conhecimento, trazendo como palestrantes grandes nomes da ciência, bem como pessoas com notoriedade em diversos assuntos. A edição supracitada aconteceu na cidade de Austin, capital do estado do Texas, e foi dedicada às mulheres, tendo exclusivamente estas como palestrantes.

Porém, antes de chegarmos de fato a questão do *bullying* e visto que nos propusermos a pensar o desenvolvimento da resiliência no ambiente escolar, se faz necessário nos voltarmos para este ambiente com outro olhar. No capítulo anterior, discutimos o modelo de escola que temos, com algumas falhas e entendendo-o como sendo ultrapassado. O/A aluno/a pós-moderno/a não quer aula num ambiente que mal chega a ser moderno.

Escutamos de todas as turmas com as quais conversamos que falta diálogo, que falta apoio por parte da Gestão (não especificamente da atual Gestão da escola pesquisada, mas como uma experiência geral das meninas em todos seus anos escolares) e que o grande problema da escola não é o tempo que passam nela, mas como esse tempo é utilizado. Como defendemos anteriormente, uma reestruturação de base se faz necessária, pois só transformando a metodologia utilizada na concepção de aprendizados, é que conseguiremos atingir uma escola mais democrática.

Na escola em que fizemos pesquisa, a Cândido Duarte, também contamos com uma peculiaridade. Como esta foi a primeira escola do Recife a ser ocupada durante o movimento nacional de ocupação em 2016, a memória e o legado deste movimento ainda está muito vivo. Constantemente partia das próprias meninas lembrarem o quão precioso foi e o quanto aprenderam durante este período. Relembaram especialmente o clima harmonioso em que todos/as conviviam na escola naquele momento.

Uma escola que se preocupa com as diferentes formas de aprendizado de seus/suas alunos/as, que oferece disciplinas com conteúdo tão mais próximo de suas realidades, que quebra essa idéia de professor como mestre detentor do conhecimento e reconhece todos os conhecimentos presentes em cada história de cada aluno/a, é uma escola que trabalha o fortalecimento de seus/suas estudantes. Uma escola que entende seu/sua aluno/a como alguém que merece ser escutado sobre os rumos da educação naquele espaço e que enxerga a construção dos saberes como um processo dialógico, entre todas as partes envolvidas, é uma escola que convida seus/suas alunos/as a construir seu “ser político”. Uma escola que consegue manter sua autoridade de maneira não opressora é um ambiente que instiga a construção e o desenvolvimento da resiliência em seus/suas estudantes.

Essa escola que almejamos é um ambiente que não abre espaço para violências como o *bullying*, pois ela trabalha a gênese do problema. Entendemos que conflitos são inerentes à vida do ser humano e essenciais para sua formação, contanto que consigamos enfrentá-los adequadamente. Arantes (2002) coloca que:

consideramos, por um lado, que os sentimentos, as emoções e os valores devem ser encarados como objetos de conhecimento, posto que tomar consciência, expressar e controlar os próprios sentimentos talvez seja um dos aspectos mais difíceis na resolução de conflitos. Por outro lado, a educação da afetividade pode levar as pessoas a se conhecerem e a compreenderem melhor suas próprias emoções e as das pessoas com quem interagem no dia a dia. *Grosso modo*, tratar-se-á de desenvolver uma postura analítica perante sentimentos e valores (ARANTES, 2002, s/p).

O tipo de educação que a autora defende, baseada num viés de afetividade, é o que pode se aproximar bastante de um cenário onde a resiliência tenha suporte para se desenvolver nos/as alunos/as. Passamos cerca de três meses mantendo uma troca com os três grupos de meninas, perpassando por assuntos que nem sempre foram fáceis, mas que de alguma maneira precisavam despregarem-se delas. Durante esse tempo vimos formarem-se vários processos de auto-reflexão, de dúvidas, questionamentos e, a partir de tudo isso, de florescimento.

Perguntadas sobre como se comportavam diante de situações de adversidade, muitas delas mostraram que a semente da resiliência já está plantada, faltando apenas ser regada e cuidada para que cresça saudável.

Dependendo da situação eu posso ficar triste no momento, mas depois ergo a cabeça, penso em novas coisas e continuo minha vida. Tento resolver a situação e se não conseguir, peço ajuda a alguém de confiança.

-

Fico triste por um breve período, mas depois me acalmo, penso bastante, tento resolver da melhor forma... Aceito e sigo em frente.

-

Procuro seguir em frente de cabeça erguida. A vida é curta pra ficar se culpando, procuro ser mais forte que o fracasso.

Dois tópicos trazidos pelas meninas como sendo pontos fracos da escola, ambiente em que passam a maior parte de seus dias, foram: 1) a falta de um acompanhamento psicológico às discentes e 2) a falta de atividades lúdicas, meditação e demais práticas que ajudem a diminuir o estresse da rotina pesada, mas também como maneira de interagir de outro modo com os professores. Esses pontos que partem delas também são elementos que entendemos fazer parte de uma escola que se pretende

resiliente. Para que haja esse suporte em prol do desenvolvimento da resiliência e assim do fortalecimento dos/as alunos/as, faz-se necessário

Clima dialógico na comunidade escolar; valorização dos estudantes como protagonistas; trabalho coletivo; autoridade escolar compartilhada, existindo uma evidente liderança dos diretores; planejamento participativo; rotinas e atividades que vão além dos horários escolares; relação de afeto, respeito, diálogo e confiança entre os alunos, professores e gestores; participação da família e da comunidade nas atividades educacionais; ressignificação do espaço físico da escola; incremento da sociabilidade e construção do sentido de pertencimento; gestão inovadora, aberta e flexível às mudanças; administração eficiente; estabilidade de recursos financeiros e materiais necessários às atividades [...] (ASSIS, 2006, p. 78; *apud* FAJARDO, MINAYO E MOREIRA, 2010, p. 767).

Torna-se indispensável também colocar em pauta os assuntos que permeiam o dia-a-dia dos/as alunos/as. Quando trouxemos a problemática do *bullying*, começamos a entender a urgência que havia no assunto, todas as meninas tinham algo a dizer.

A gente aqui, tá conversando de maneira geral, até me sinto incomodada. Mas tá tocando numa parte que eu não sou acostumada nem a pensar sobre.

Fica evidente também que este, como um processo de auto-entendimento que pode ser lento e bastante doloroso, deixa marcas bem fortes que precisam ser ouvidas e trabalhadas de maneira que a capacidade individual de resiliência se sobressaia.

Mesmo que eu tente deixar pra lá, tá me afetando. Ai a gente acaba se retraindo um pouco mais, procurando o erro na gente. A gente sempre pensa que é a gente que tá errando.

Quando um grupo todo se junta pra fazer isso (bullying), você pensa “o erro tá em mim e não em um grupo todo, porque se tá todo mundo se afastando de mim, o problema sou eu.

Entra aqui um elemento que pode ser um grande incentivo na construção e no desenvolvimento do processo de resiliência. O empoderamento também é utilizado como um impulso de mudança, como uma nova maneira de enxergar as situações, especificamente as relações de poder a que estão submetidas. O empoderamento pode ser um processo social e pessoal concomitantemente: ao passo que uma pessoa se

empodera de seus traços identitários, ela consegue causar uma movimentação interna em sua auto-imagem e, conseqüentemente, também em sua auto-estima.

Quando mulheres negras se perguntam o que tem errado em seus cabelos crespos ?, quando mulheres gordas se olham no espelho e se sentem verdadeiramente bonitas, quando mulheres lésbicas ou bissexuais percebem que não há problema em se relacionarem com outras mulheres, elas estão causando pequenas revoluções, pequenas rupturas num sistema que, por não conseguir entender quem está fora da norma e do padrão socialmente estabelecido como certo/bonito, as trata com violências como o *bullying* e o *cyberbullying*.

A gente cresce tendo que seguir um estereótipo.. É assim: você tem que ser branca (ou se você for negra tem que alisar o cabelo), você tem que ser magra e você tem que seguir aquilo porque se você não seguir você não vai fazer parte do padrão e você vai ser xingada por causa disso. Eu tive a minha infância todinha querendo alisar o cabelo, por que a maioria das pessoas dizia que cabelo cacheado era 'pixain', era isso e aquilo outro... Antes (...) eu me importava, mas hoje em dia eu to nem ai, porque eu tenho pra mim que quem tem que se sentir bem sou eu, quem tem que me achar bonita sou eu...(...) Eu que tenho que me sentir bem comigo mesma. Os outros só sabem falar, falar, falar, e ninguém chega (...) pra estender a mão pra você, pra te erguer. (...)

Eu acho que primeiro você tem que se olhar no espelho e dizer 'pô, eu sou um mulherão da porr' Por que realmente a gente é bonita, a gente não tem que se preocupar com que os outros vão falar não.*

Meninas empoderadas dificilmente serão alvo de *bullying*, porque quando o autor tentar atingi-las, elas estarão bastante conscientes de si, de suas características, de suas particularidades e não vão enxergá-las como um ponto fraco. É a partir dessa consciência que também se constrói uma base resiliente, onde a superação das adversidades estará amparada.

4.3As entrevistas

A terceira e última etapa de nossa pesquisa empírica tomou forma a partir da realização de entrevistas semi-estruturadas com algumas das participantes. Como mencionado anteriormente, a escolha das meninas que colaboraram nesta fase se deu de

acordo com suas participações nas Rodas de Diálogo: selecionamos as meninas que atendiam ao critério de terem passado por situações de *bullying* e se mostrarem resilientes e empoderadas sobre o assunto.

Neste cenário, houve apenas uma exceção: uma das meninas entrevistadas nessa etapa não conseguiu participar assiduamente de todas as Rodas de Diálogo, porém um contato prévio nas ocupações escolares de 2016, deixou-nos cientes de que ela atendia aos critérios pré-estabelecidos para colaborar com a entrevista.

Respeitando o acordo de confidencialidade feito desde a primeira etapa; nesta, utilizaremos pseudônimos ao creditarmos as falas das participantes. Desse modo, foram escolhidas 7 (sete) mulheres com contribuição inenarrável para as discussões de gênero tanto em nível nacional quanto internacional. São elas: Bárbara de Alencar, Ângela Davis, Frida Khalo, Judith Butler, Maria da Penha, Nísia Floresta e Simone de Beauvoir. Para todos os efeitos, estaremos utilizando apenas seus primeiros nomes.

As entrevistas começaram como uma conversa informal e as perguntas norteadoras foram divididas em quatro blocos. Começamos levantando questões acerca da vida das meninas em casa, suas relações familiares, como vivem seu tempo, suas prospecções para o futuro. Em seguida, partimos para o ambiente escolar, tentando entender como sentem o clima na escola, o que gostam e desgostam na escola, como se sentem frequentado-a, com quem podem contar lá dentro. O terceiro bloco deu conta das questões relacionadas especificamente sobre *bullying* escolar: o que fazer nessa situação, como sair do lugar de alvo, como se sentem quando acontece, o que as situações de *bullying* lhes trouxeram. Posteriormente abordamos questões sobre resiliência e empoderamento, tentando entender como as meninas se reconheciam nesses processos.

Esse momento nos ofereceu algumas questões que não haviam sido evidenciadas nas Rodas de Diálogo e também nos deu a oportunidade de investigarmos mais a fundo assuntos anteriormente abordados. Abaixo discutiremos estes tópicos.

4.3.1 Relações familiares

A família, enquanto primeira instância socializadora, tem grande responsabilidade na construção da identidade de crianças e jovens. Dito o óbvio, entendemos que a identidade não é algo fixo e imutável, porém como questões culturais que são arraigadas na sociedade e necessitam de longos processos pessoais e sociais

para mudarem, as nossas concepções primárias de quem somos, do espaço que ocupamos no mundo e de como ocupamos esse espaço também precisam de tempo para se desenvolver.

Setton (2002) coloca que:

Grosso modo, no contexto do processo de socialização, pode-se considerar a família a partir de dois enfoques. O primeiro deles refere-se à abordagem psicológica. Ou seja, a família como espaço de relações identitárias e de identificação afetiva e moral. É possível por meio dessa abordagem observar ainda as relações de autoridade, as hierarquias internas tendo em vista os modelos geracionais ou de gênero. É nesse espaço de convivência sanguínea e afetiva que se modela uma subjetividade, que se toma contato com as primeiras formas simbólicas de integração social. Inicialmente tomados como absolutos, os valores familiares são os mais permanentes em todo o processo de socialização (SETTON, 2002, p. 111).

Ou seja, não há dúvidas de sua relevância nos processos individuais de crianças e adolescentes e, por conseguinte, também em seus processos sociais. A grande questão é quando a família não só não cumpre seu papel nessa primeira instância como ainda se torna um ambiente hostil para o desenvolvimento desses indivíduos.

Em casa é meio complicado, né? Porque, assim... Realmente só problemas. Desde que eu me entendo por gente eu tenho problemas com a minha família. Tem uma parte da família que eu não converso, meu pai eu tenho muitos problemas, problemas até grande também. Com minha mãe é uma relação de boa, não é tanto, mas é uma relação de boa. Ela lá e eu aqui, a gente interage... Eu não falo com minha irmã mais velha, mesmo ela morando na minha casa.(Frida)

Os problemas começaram quando eu tinha 5 ou 6 anos.. acho que a relação do meu pai com a minha mãe nunca foi muito boa e também com o surgimento das filhas e todo resto... E eu em si sou um problema muito grande pra ele. Não sei por que, mas ele nunca gostou de mim, nunca foi muito próximo de mim, nunca quis se aproximar de mim. (...) Ele deixa claro isso, ele me odeia, ele deixa bem claro. (...) Às vezes eu brinco dizendo que fui sorteada por ele, “quem eu vou fazer sofrer hoje”, ai ele me escolheu.(Frida)

Entre as 7 (sete) meninas entrevistadas nesta etapa da pesquisa, cinco delas relataram ter problemas em casa, que variam brigas entre os pais, brigas com os irmãos, conflitos diretos com os responsáveis e até espancamentos (constantes ou esporádicos). Ao perguntarmos a uma das meninas a história de *bullying* que mais a marcou na vida escolar, ela foi categórica dizendo que o que ela sofria começava em casa.

O bullying, na verdade, começou por ele (pai). Porque eu sempre fui estranha. Assim, eu sempre fui mais feinha, mais... Sei lá... Eu não deixava meu cabelo assim, ele dizia que eu parecia um rato, entendeu? E desde pequena na escola eu sofro, já faz muito tempo... Mas em casa já tinha começado. Ele sempre me achou feia, estranha. (...) Ele já me chamou de tudo que é nome aí, mesmo que eu tente ficar calada... Na verdade eu nunca discuti com ele, nunca debati, só agüentava tudo calada. Aí um dia teve um problema muito grande e eu acabei levantando a voz, porque realmente já não dava mais, isso que tava acontecendo, e me fez levantar a voz. E aí aconteceu isso, ele nunca gostou de mim e eu nunca considerei ele meu pai. Mesmo que você tenha laços sanguíneos com uma pessoa, nada te faz amar aquilo. (Frida)

Escutamos muitas histórias de violência, física e verbal, violências sofridas desde a mais tenra idade, das mais variadas formas, pelos mais diversos motivos e muitas vezes sem motivo nenhum. Não sendo o enfoque deste trabalho, não trabalhamos as questões familiares nas rodas de diálogo, porém ela apareceu muito forte nesta etapa da pesquisa e de maneira bastante espontânea. A partir daí entendemos que se faz necessário explorar um pouco mais o universo familiar e correlacioná-lo com as questões apresentadas na escola.

As falas sempre começam por um caminho meio acanhado falando sobre os xingamentos e situações de violência verbal sofrida.

(...)E também teve uma vez que ela falou assim por acaso, que também dificulta muito minha conversa com ela, ela falou que se arrependeu... Assim, eu sei que tem vezes que na hora da raiva você fala tudo, né? Mas tem coisa que, querendo ou não é sua mãe, marca muito você... Ela falou que tinha se arrependido de ter me tido e isso foi algo que foi bem pesado pra mim. (Maria)

Até hoje eu sou prisioneira, não saio, o único momento que eu vou pras festas são as festas que tem aqui na escola e olhe lá! É muito pouco. Daí ele sempre botou barreiras, tipo “não faça e num sei que”, e não é de uma maneira legal, não é “olhe minha filha, não faça assim”, é mais tipo “não vai fazer porque você é uma put, uma vadia..”, pra mim já é de boa, eu ignoro, sempre respondo “sim, senhor”.*(**Frida**)

-

(...)Ai todo dia era uma briga, todo dia, minha avó, meu pai brigava comigo. Minha mãe era que me defendia de vez em quando, mas na maioria das vezes ficava calada. Ai painho brigava mesmo, me esculhambava. Ele descontava as coisas em mim e eu não calava a boca, eu respondia. Eu sei que é errado, mas eu não conseguia. Eu segurava muito e eu ficava tão triste por dentro, tão triste, por que eu já tinha meus problemas na escola, coisas que eu nem falava pra eles. Chegava em casa triste, minha mãe ficava preocupada, mas sabe quando você fala e os pais acham que isso não é nada, que é uma fase, é normal? E ai juntava com o que ele falava pra mim, que eu era tipo uma raparig, não prestava pra nada... coisa pesada mesmo, de botar você pra baixo. E a minha avó também, vovó sempre foi estressada. Ai eu me sentia um lixo, parecia que eu não servia pra nada. Dai foi quando eu comecei a ficar mais recuada e triste.*(**Nísia**)

-

É muita gritaria dentro de casa, é muita gritaria. É uma espancando a outra, sabe? E eu cresci com isso, esse lance de espancar. A minha avó comigo, ela era muito autoritária. Eu não podia sair, ela não pensava, tipo “ah, ela é criança, ela vai querer sair com os amiguinhos, ir pra casa dos amiguinhos”, ela não deixava! Então assim, eu ficava muito em casa sozinha, eu tinha medo porque, primeiro eu não almoçava, meu almoço era de 5 da tarde, sabe? Então eu passava o dia todinho comendo alguma besteira, um biscoito, uma bolacha... Porque minha mãe simplesmente voltava pra casa e ia dormir, ou se não ficava assistindo TV, dizia que ia fazer minha comida e não fazia. (...) Minha avó, ela é meio que uma pessoa abusiva. (...) Ela mostrava o cinturão pra mim e dizia “olha, se tu não calar tua boca tu vai apanhar, engole o choro”. Ela era ruim comigo. Ela ainda é, né?(**Judith**)

Mas ao longo das entrevistas foram sendo contados casos específicos de violência física. As meninas falavam em tom de desabafo, com o sentimento de que aquilo precisava ser dito, não aguentavam mais sofrer caladas.

Da primeira vez que ele me bateu... foram duas vezes. E as duas vezes foram bem sérias. Da primeira vez foi porque aconteceu uma coisa aí e ele sempre acredita no que os outros dizem, entendeu? Sempre, sempre, sempre, sempre! E ele me bateu, ele pegou um chicote e me bateu, até hoje eu tenho marca aqui na perna. Toda vez que ele fazia alguma coisa comigo eu tinha crise de ansiedade. Toda vez. Da outra vez eu fui bater no hospital, na UPA, e não acharam nada. Eu fiquei com falta de ar, não tava conseguindo comer. Daí ele me bateu essa vez por uma coisa que eu não tinha feito e a coisa que eu mais odeio no mundo é injustiça. Dai da segunda vez que ele me bateu ele também disse que eu tinha feito uma coisa, só que eu não fiz, e eu neguei, porque eu não tinha feito. Daí ele me bateu de novo, ele deu um tapa na minha cara. Ele é muito forte, muito forte mesmo. (...) Daí ele bateu em mim... Só sei que eu vi estrela na hora. Fiquei “meu deus do céu”... Não tem mais marca no meu olho, mas ficou uma marca no meu olho. Foi recentemente isso daí, acho que foi mês passado.(Frida)

Quando minha mãe suspeitou que eu não era mais virgem, foi aquela coisa, me chamou de vagabunda, virou a mão na minha cara, essas coisas assim. Acho que foi a partir daí que (a relação com ela) piorou mil vezes. Que até, eu passei por uma fase muito difícil nessa época, tentei suicido, automutilação, etc. Ai tipo, foi realmente uma barreira que... Se já era difícil, agora meu deus do céu.(Maria)

Segundo a Lei Federal N° 13.010 de 26 de Junho de 2014, também conhecida como “Lei Menino Bernardo” ou “Lei da Palmada”, fica estabelecido que as crianças e os/as adolescentes têm direitos a serem educados/as sem o uso de violência física ou tratamento cruel²⁹. Embora previsto em Lei, ainda é senso comum em nossa sociedade a utilização de castigo físico e/ou abordagem degradante para com as crianças e adolescentes, na intenção de discipliná-los. Porém o que se vê é uma banalização da violência contra esses indivíduos, chegando ao cerne de práticas abusivas.

A violência física deixa uma marca visível no corpo, a violência psicológica é silenciosa e discreta para o mundo, sendo ainda mais difícil de ser identificada. Entre as meninas que entrevistamos e que contaram suas histórias sobre violência, todas tinham total consciência de que não ocorria apenas de forma física. A agressão psicológica é tão ou mais sentida, por ser ainda mais frequente que a física na maioria dos casos. De

²⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm

todas as participantes que afirmaram viver nesse cenário, apenas uma reagiu de forma direta à violência física.

Teve uma época, meus 14 anos, por aí, eu comecei a dizer (para a avó) ‘olha, se você bater em mim eu vou bater em você de volta, tu não é minha mãe ou meu pai, eu não te considero nada, então pra mim... se tu quer me espancar eu bato em você’.(Judith)

O cenário mais comum é o de se culpar, de achar que, por algum motivo, merece passar por aquela situação.

Eu sei que meu pai tem os problemas dele e que são problemas pesados, minha mãe também e tal. Só que eu acho que às vezes tem que saber separar as coisas e eles acabavam descontando muito em mim. Isso me deixava sobrecarregada. Na cabeça deles pode parecer que tipo “ah, ela num faz nada, tem que brigar mesmo”, só que eu já tinha meus problemas, aí juntava e parecia que tinha uma bola em volta de mim que ficava me alfinetando toda hora. Isso me deixava muito triste, muito triste. E foi daí que começou, minha autoestima baixou, eu fiquei triste, de nove anos pra cima eu comecei a ficar uma merd, uma merd* mesmo, de me achar feia, de não querer ninguém perto de mim porque eu me achava estranha, sabe esse tipo de coisa... Daí como eu sofria muito bullying na escola, eu comecei a “ah, tanto faz, todo mundo briga comigo, meu pai briga comigo em casa, as pessoas não gostam de mim na escola, então realmente ou tem um problema em mim ou, sei lá, é pra acontecer isso comigo mesmo”. Aí eu só aceitava a idéia que ninguém gostava de mim e deixava eles fazerem o que quisessem.*

(Nísia)

A adolescência, enquanto uma fase de extrema importância e diversas mudanças nos níveis cognitivos e afetivos, merece uma atenção especial em se tratando de autoestima. Após uma pesquisa sobre a influência da autoestima, da regulação emocional e do gênero em adolescentes, Freire e Tavares (2011) explicam que:

(...) a autoestima parece associar-se mais a uma medida de bem-estar subjetivo (satisfação com a vida) do que psicológico, o que pode estar relacionado com a própria definição e conceitualização dos constructos. A autoestima, como avaliação do self, e a satisfação com a vida, como avaliação da vida no seu todo, parecem ter em comum um componente

valorativo e emocional: gostar de si ou da vida que tem (FREIRE; TAVARES, 2011, p. 187).

Podemos inferir, portanto, que se uma adolescente chega à escola com um substancial déficit em atenção, proteção e cuidado vindo da instancia familiar, ela tende a viver aquele segundo espaço como mais uma batalha, o que influencia diretamente eu seu comportamento nesse ambiente. A família é uma organização fundamental no combate ao *bullying*, eis uma verdade.

4.3.2 Doenças da modernidade

Levando em consideração o cenário anteriormente mencionado, é comum que as jovens desenvolvam também alguns transtornos que hoje são considerados bastante comuns em adolescentes, tais como depressão, crises de ansiedade, síndrome do pânico e estresse. Justo e Novaes Lipp (2010) assinalam que:

O stress excessivo em jovens pode se manifestar em inúmeros sintomas físicos, como: dor abdominal periódica, dores de cabeça, dor no tórax, fadiga crônica, entre outros, mas também pode aparecer associado a algumas expressões emocionais, como ansiedade e depressão; em muitos casos, essas condições se manifestam juntamente com os sintomas físicos. (JUSTO e NOVAES LIPP, 2010, p. 366)

Corroborando com esta premissa, identificamos casos em que as participantes expressaram sofrerem com ansiedade (crises constantes ou pontuais) e depressão a partir de seus problemas com a família e na escola. Uma delas manifestou que toma remédio controlado há anos.

Eu tenho crise de ansiedade, tenho pânico também. Eu acho que é pânico, não sei. De vez em quando eu fico travada no lugar, não consigo sair por medo de alguma coisa. (...) Já tive diversas crises de ansiedade na escola, tem pessoas que ficam do meu lado, mas eu evito incomodar ao máximo (...) é uma sensação tão ruim de ser incomodo, sabe? Ter aquela sensação de que você ta incomodando alguém... E muitos dos problemas que eu tenho, comigo mesma, meu psicológico, é por causa do meu pai. Isso eu digo com certeza porque a pessoa que deveria me dar amor não me deu, que no caso era meu pai. Eu não sinto falta, mas às vezes sinto vontade de chorar só por que... É

horrível pensar que ele deveria ser a pessoa que ia cuidar de mim, me amar, mas ele não faz o mínimo disso, entendeu? Não que eu sinta falta hoje, mas você sempre vê as relações que seus amigos tem com os parentes e vê que não tem nada a ver com a sua historia, entendeu? (...) Tudo que eu tenho, todos esses traumas, toda essa coisa que eu tenho dentro de mim começaram dentro de casa. Isso não me ajudou como pessoa não.(Frida)

4.3.3 Automutilação e Suicídio

A negligência das instâncias de cuidado (especialmente a família) com os/as adolescentes faz com que seu nível de estresse aumente, ramificando-se em doenças sérias, o que pode, muitas vezes, levá-los a comportamentos extremos. Das sete meninas entrevistadas, três praticaram automutilação e duas delas tentaram suicídio (dessas duas, uma tentou mais de uma vez).

Segundo Mesquita *et al* (2011):

A automutilação engloba um conjunto de ferimentos auto-infligidos, sem intenção suicida consciente, resultando contudo em dano nos tecidos do corpo. A forma mais comum de automutilação implica cortar ou rasgar a pele. São ainda de referir outras formas de automutilação como sejam pontapear, provocar queimaduras e arranhar. As áreas atingidas caracterizam-se por serem facilmente ocultas, de modo a que o comportamento passe despercebido, e incluem braços, coxas e zona abdominal. (MESQUITA *et al.*, 2011, p. 100)

Todas as meninas entrevistadas mostraram certo conhecimento sobre a prática, mesmo as que não praticavam conheciam pessoas próximas que o fez/faz, nos mostrando o quão comum é.

Eu revido em mim, qualquer coisa, tipo... Na verdade às vezes eu me odeio assim, por alguma coisa, daí ao invés de descontar em outra pessoa eu prefiro descontar em mim, qualquer coisa. (Frida)

-

Era um modo de descontar minha raiva. Era algo que tipo, de certo modo aliviava, mas depois voltava e ficava nessa... Continuava me mutilando. Como eu nunca fui muito de falar com ninguém, como eu fui sempre mais de deixar as coisas pra mim mesmo, era algo que assim, acalmava, mas se acontecesse de novo eu ia lá de novo e era como se

fosse um modo de escape. Passei quase um ano me mutilando, ate entrei em alguns grupos pra vê se conhecia alguém que tipo, tivesse passando pela mesma coisa, pra vê se conseguia conversar. E tinha até vezes que eu me surpreendia porque tinha coisas que eu falava, só que eu não praticava. Tipo, quando eu conversava com alguém e via alguém daquele jeito, me sentia mal por ta daquele jeito, só que eu meio que esquecia que eu fazia isso também, então eu dizia pra pessoa que não adiantava fazer aquilo, que não ia resolver nada, sendo que eu mesma fazia aquilo. Ai teve um momento, depois que eu ajudei umas cinco pessoas que eu parei e fiz “poxa, eu to ajudando eles, mas eu não to me ajudando”. (Maria)

As constantes tentativas de lidar com as emoções tão afloradas, desperta um certo desespero que provoca a vontade de se cortar. Como colocou Maria, é uma maneira de escapar da dor emocional sentida, mas também pode ser entendida como um modo de expressar a agressividade não trabalhada, voltando-a para si.

Eu diria que foi uma tentativa de me livrar das coisas que eu não conseguia resolver. As brigas sem sentido em casa, as esculhambações sem sentido, as pessoas não gostarem de mim ou me tratarem mal, não me sentir bem comigo mesma, não tirar notas boas na escola, coisas do tipo. Coisas que eu não conseguia entender porque aconteciam. E por mais que eu tentasse me esforçar pra continuar todo dia lá, sempre tinha alguma coisa ruim.(Nísia)

A automutilação acontece de forma a exaurir um sofrimento, porém nem sempre da conta disso, o que leva os/as adolescentes muitas vezes procurarem soluções mais drásticas. Nem todo/a adolescente que pratica a automutilação leva em consideração se suicidar, na verdade muitos/as dos/as que praticam o ato de se cortar intencionalmente o fazem como uma maneira de não chegar a este extremo. Porém é importante atentar que este se caracteriza como um grupo de risco.

Sempre que eu fazia isso eu me sentia aliviada. Era principalmente quando acontecia algo muito ruim e eu ficava agoniada, achando que... Com ansiedade e era forte. Primeiro eu começava chorando e depois de chorar eu ficava sem saber o que fazer, por que continuava a dor dentro de mim e não saia com as lagrimas. Ai quando eu percebi que eu podia tirar isso com uma dor física eu comecei a fazer. Só que se

tornou algo constante, quando isso me ajudava a acordar no outro dia melhor e eu conseguia fingir que tava tudo bem. Ai eu descontava em mim sempre, sempre... Fazia eu me sentir muito bem, muito bem, mesmo. Só que eu sabia que isso não era bom, principalmente quando começou a sair da automutilação pro suicídio. No ano passado eu tentei me suicidar uma vez, que foi com remédio. Meu pai é hipertenso, eu tomei os remédios dele. Tomei duas cartelas de rivotril e duas de outro que são muito fortes, esqueci o nome agora do outro. E tipo, eu fiquei normal, não aconteceu nada. (...) Antes disso eu tinha escrito uma carta de suicídio, anos antes. Eu escrevia muita carta de suicídio e botava o nome de todo mundo que eu gostava. Ai eu parei pra pensar “quero fazer isso mais não, vai ficar tudo bem amanhã”. A segunda vez foi quando eu pensei em cortar os pulsos, ai eu so botei aqui e cortei assim, dai eu parei e desisti na hora, por que, sei la, eu me considerava uma pessoa muito mole. Por mais que eu tivesse na minha cabeça aquela idéia fixa de que eu queria morrer, ao mesmo tempo eu não queria morrer, eu so queria que as coisas melhorassem.(Nísia).

Mesquita *et al*(2011) pontua ainda aqui:

O comportamento suicida envolve um conjunto de pensamentos, motivações e acções cujo intuito é o de pôr termo à própria vida. Implica uma auto-agressão intencional com o fim de provocar a morte. É importante diferenciar ideação suicida de intenção suicida. A ideação suicida refere-se a pensamentos acerca da própria morte, sem ter ocorrido qualquer tentativa no sentido de atentar contra a própria vida. A intenção suicida pressupõe a existência de um plano, concretizando a forma, o meio e o local onde o acto suicida ocorrerá. (...) Sendo um fenómeno tão complexo, o seu estudo e compreensão devem abarcar diversos aspectos, tanto a nível pessoas, como familiar e social. Embora conceptualizado como um acto impulsivo levado a cabo num momento de forte activação emocional, frequentemente a sua verdadeira natureza representa o culminar de dificuldades associadas a instabilidade e desacordo familiar (MESQUITA *et al*, 2011, p. 100).

O sofrimento vivenciado pelos/as adolescentes é, muitas vezes, tão forte que sem o devido apoio, acreditam não conseguir suportá-lo. É com essa carga que chegam à escola, um ambiente que nem sempre está preparado para recebê-lo/as e onde vão ajudar a compor o clima escolar vivenciado por todos os agentes que ocupam esta instituição.

4.3.4 Clima escolar

Em nossa pesquisa também tentamos entender como esse o clima escolar é sentido pelas adolescentes. O primeiro ponto que chama atenção é a diferença de como as meninas de primeiro ano e as de terceiro vivenciam o ambiente escolar, questão já trazida nas rodas de diálogo e que tomou um caráter mais direto nessa etapa da pesquisa. As meninas mais novas enxergam a escola como um ambiente hostil e muitas vezes de difícil circulação.

Tá aqui dentro pra mim é bom, mas às vezes eu me sinto mal de tá aqui dentro. Porque, as pessoas... Eu sei que vou encontrar pessoas ruins no meu caminho durante toda minha vida, mas você vê coisas aqui dentro que não se agrada tanto sabe? Pessoas tratando as outras como nada, fofquinha ou... sabe? Vê suas amigas sofrendo porque alguém falou alguma coisa, ou soltando piada, e se você revidar essa piada você vai sair como errado, entendeu?(Ângela)

Já para as mais velhas, ele é entendido como sendo mais leve e divertido, podendo ter como motivo o fato de estarem no último ano escolar o que lhes remete a um sentimento melancólico ou nostálgico. Porém, é importante entender também que, como colocado anteriormente, as turmas mais velhas impõem um certo tipo de hierarquia territorial sobre o ambiente escolar, o que parece ser um processo natural para esses/essas adolescentes, mas que interfere diretamente como a turma mais nova enxerga a escola.

Agora o clima aqui tá muito mais agradável, tá diferente, tá divertido. Acho que é justamente pelo terceiro ano também, é outro clima.(Maria)

Outro ponto que corrobora com o que foi discutido nas rodas de diálogo e com a literatura discutida é que a escola, tal qual é construída, não atende às novas expectativas e necessidades de seu público. Fica bastante claro novamente que o modelo tradicional de educação, fechado e conservador, não contempla um alunado que espera da escola uma renovação tão enérgica quanto a que presencia no mundo diariamente. Da metodologia utilizada em sala de aula, aos temas curriculares, bem como ao espaço físico como é constituído, nada disso favorece o aprendizado, segundo as colaboradoras.

-Te incomoda a sala de aula?

- Acho que é aquela coisa, tipo, algo muito fechado, entre quatro paredes o tempo todo, você fica sentado, o professor ali e pronto. Eu me sinto presa quando to na sala de aula. Acho que se fosse tipo, uma área aberta, campo, seria melhor. (Maria)

-

Se realmente fizessem como foi planejado o colégio, tipo assim, a tarde tivesse atividades como teatro, dança, coisas assim, eu acho que eu ia gostar mais. Como toda sexta feira, que tem o grupo de gênero, a gente estuda alguma coisa diferenciada e eu gosto muito disso. Mas devia ser assim, a tarde de todos os dias ser uma coisa diferenciada. (Judith)

-

Quando tem a sexta feira lúdica, ta todo mundo lá, rindo, brincando, independente se gosta ou não de você, é outro clima. Sexta feira lúdica é o dia que você faz o que você quiser, você joga, conversa, você se distrai. É toda ultima sexta feira do mês. (...) Acho que é algo bem legal, descontrair. (Maria)

Amparados em nossa intenção de entender como se configura o clima escolar, questionamos as meninas sobre a gestão pedagógica, se sentem confiança e se, em caso de alguma situação problemática, podem contar com alguém dela. Diferente das rodas de diálogo, sete das seis meninas entrevistadas disseram que se sentem confortáveis com a gestão, que conseguem sentir apoio e tem liberdade para conversar assuntos não apenas ligados à escola. Algumas relataram que a porta da coordenação/direção está sempre aberta e que todos/as se mostram bastante solícitos quando há necessidade de atenção a situações especiais.

Meninas das turmas mais velhas fizeram ainda uma comparação espontânea com a gestão anterior que foi trocada após o movimento de ocupação, como reinvidicação do/as ocupantes, relatando que a nova gestão não tem uma postura opressora, muito menos anti-democrática. Essa visão corrobora com o cenário que nós, enquanto pesquisadores, presenciamos, pois em todo tempo de nossa pesquisa a gestão se fez bastante presente, preocupada com as alunas e interessada na realização de nosso trabalho em seu espaço, na esperança de promover um ambiente mais harmonioso a seus/suas estudantes.

Ainda assim, também foram relatadas situações de conflito que, segundo as estudantes, não recebem a devida atenção. Entendemos que esse, antes de ser um problema local desta escola e desta gestão, é um problema de rede. Os profissionais da educação nem sempre recebem o devido treinamento para lidar com situações de *bullying* e outras violências dentro da escola, o que se faz extremamente necessário diante dos cenários que discutimos neste trabalho e que esses/essas adolescentes vivenciam diariamente.

4.3.5 *Bullying*

Como tema central de nosso trabalho, o *bullying* foi explorado em todas as etapas desta pesquisa. Procuramos percorrer, em todas as instâncias desta investigação, os caminhos para entender como se dão os processos de sofrimento vivenciados por algumas alunas alvo de *bullying* escolar e para tal fomos, etapa por etapa, nos aprofundando nesta discussão.

Assim como nas Rodas de Diálogo, pudemos escutar histórias de *bullying* que as participantes sofreram, com a ressalva que nessa etapa os detalhes apareceram de forma marcante e eles fizeram toda diferença. Perseguição, exclusão, violência física, escárnio, fofoca foram alguns dos elementos que vimos presente no *bullying* entre meninas.

Era um grupo de meninas que... na época eu era muito na minha. Era tipo, só eu e minhas amigas, hoje eu sinto que essas meninas não eram mesmo minhas amigas. Era meio... tem um grupo de amigas e tem eu. Eu ficava tentando entrar naquele grupo e tinha outras meninas que elas não gostavam de mim, por algum motivo, e tinha uma que também era negra, desse mesmo jeito, que nem eu. Só que ela não era que nem eu. Ela é rata. Rata é uma menina que se joga pra cima de homem. Tem uma diferença de você ser amiga de meninos e de você se jogar pra cima de meninos. Ai tipo, ela sempre teve uma cisma comigo, não sei por quê. Ai ela foi e se juntou com as amigas dela e na hora da saída se juntaram e começaram a dar chute em mim e me bateram mesmo. Ai quando eu me levantei elas correram. Eu tinha 9, 10 anos. Ai eu subi na mesma hora e a professora tava descendo. Ai eu fui e avisei pra ela. E tipo, a minha amiga, uma que realmente era minha amiga, ela ficou me apoiando, me segurando. Ai eu fui e falei e ela (professora) disse “não, mas já ta na hora da saída, não posso fazer nada”. Ai eu comecei a chorar, comecei a chorar, fui pra casa e disse a minha amiga. Chegando lá

eu vi que aqui em mim tinha um rochão, só que essa menina já tinha mexido comigo antes, e ela já vinha me provocando. Ai no ano passado eu também peguei briga com ela. Minha mãe disse “olha, uma hora você vai sair como errada, se você for bater vai ser pior”. Mas só que tipo, eu fiquei juntando isso por muito tempo. Ai quando foi no passado ela mesma praticou racismo comigo, quando eu tava indo pra casa ela me xingou de macaca, de galinha d’angola, de muita coisa mesmo. E tinha umas meninhas, ai ela ficou meio que atiçando as meninas pra rirem, pra eu meio que me sentir humilhada. A minha vontade foi de dar nela. Só que eu fui pra casa como se não tivesse escutado nada, segurando a raiva, só que quando eu cheguei em casa eu chorei de ódio, chorei mesmo.(Ângela)

Neste trabalho, conversamos bastante sobre meninas, sendo elas autoras ou alvos de situações de *bullying*, e conseguimos discutir cada um desses papéis. A partir das Rodas de diálogo, entendemos que as meninas que se identificaram enquanto autoras tinham uma visão de si que não correspondia com este papel que na literatura é expressado de maneira tão precisa. A consciência vem com a elaboração, é um processo que tivemos a oportunidade de iniciar junto com elas, mas que depende de uma longa jornada de auto-reflexão para se concluir. Entendemos que elas viam suas situações de *bullying* como “brincadeira” e que “não fazia mal a ninguém” e, a partir das discussões, a partir de também se reconhecerem enquanto alvo, acontecia de perceberem as semelhanças da situação em que hora eram alvos, hora eram autoras.

Também nos dedicamos um pouco a entender a relação que as meninas tinham com o *bullying* sofrido tendo os meninos como autor. Este, sem duvida, diferenciado do anterior, acabava por pegar mais forte numa questão a que todas se mostraram sensíveis: a autoestima. O *bullying* provocado por meninos tinha sempre um caráter de minar uma característica física da menina, tocando em diversas questões como racismo, machismo ou gordofobia, bem como questões também ligadas a sua sexualidade (ou à suposição desta).

Tem um menino aqui que não gosta de mim, de jeito nenhum, não gosta. (...) Dai um dia ele jogou alguma coisa na minha amiga pensando que fosse eu. Quando ele viu ele disse “ai, num é ela não”, e saiu. (...) Nos jogos agora, eu tava jogando bola, dai eu me irritei com alguma coisa que eu ate esqueci o que é, sei que eu dei dedo pra um menino que tava fora, até fiquei dois minutos fora e levei outra menina também, outra menina também saiu. Ai ele (o menino que não gosta dela) gritou “tira essa magricela dai”.

Aquilo dali bateu mesmo em mim, porque tipo, era no meio de todo mundo, e era uma coisa que sempre me afetou, questão estética assim, sempre me afetou muito. E ele falou no meio de todo mundo... Ninguém nem se ligou, porque pra todo mundo é muito normal, é brincadeira, mas pra mim não é brincadeira. Ele me odiava, ele me odeia, na verdade, e soltar uma piada dessa na frente de todo mundo...(Frida)

Além disso, para as meninas heterossexuais, o *bullying* vindo dos meninos tem um caráter mais agressivo, profundo e significativo, devido a esses meninos muitas vezes serem objeto de interesse delas³⁰.

- Antes quando eles falavam essas coisas de tu, tu sempre ficava quieta né?

- Sim

- Por que tu ficava quieta?

- Por que, tipo assim, era meninos. Não é que eu tinha medo... Eu me sentia tipo “poxa, meninos falando isso...”, eu me sentia meio que mal.. Por que era como se... Era como se eu fosse renegada. Por que 13, 14 anos você tá na fase de, tá tudo mudando... Ai eu só ficava na minha, porque eu achava que eles estavam certos... Eu sabia que... Mas só que eram meninos falando isso de mim, um grupo de meninos, ai eu me sentia muito mal.(Ângela)

Para além do relato de histórias específicas, conseguimos observar um padrão no que nos era contado. A maioria das meninas com histórias como as de cima passaram tanto tempo vivendo essas situações que começaram a se culpar por elas acontecerem assim. Bem como em relatos sobre os problemas familiares, as meninas expressaram que enxergavam a responsabilidade do que sofriam como resultado de seu jeito. Aqui também aparecia uma agressividade que, não sendo canalizada, se voltava para diferentes instancias.

Eu me sentia muito culpada, até hoje me sinto. Porque, tipo, se tão fazendo só comigo é porque eu tenho culpa, eu fiz alguma coisa, entendeu? Tipo “a culpa é minha, eu tenho que parar de ser assim, porque é que eu sou assim?”. Acho que quem é gordinho e sofre bullying pensa “caramba, eu sou gordinho, a culpa é minha por estarem fazendo

³⁰ Neste trabalho não houve nenhuma manifestação de meninas lésbicas ou bissexuais que sofreram, direcionado de outra menina, situações de xingamento ou exclusão devido à sua orientação sexual. Por este fato aqui nos atemos apenas às situações, sobre esta temática, causadas por meninos direcionadas às meninas heterossexuais.

isso”. Mas não é nossa culpa. Eu digo isso, mas até hoje na minha cabeça vem isso.

(...) Eu me sentia muito triste, muito triste... Às vezes da vontade de morrer, simplesmente... Ou rezar pro tempo passar, ou você desejar a morte de outra pessoa.

(...) Eu sofri muito, em todas as escolas que eu fui, eu sofri muito. Aqui diminuiu bastante, mas a outra que eu estudava, caramba, eu sofri muito, eu desejava que aquelas pessoas morressem. E eu entendo muito aquele menino que matou... Tipo, não que eu tenha interesse por isso, mas o que se passa na cabeça de quem sofre por isso, é muito... Passa várias coisas. E eu entendo.(**Frida**)

Perguntadas sobre como é a melhor maneira de agir nesses casos, a maior parte delas afirmou que é não ligar. A grande questão nesse cenário é que esta é uma reação projetada, programada para acontecer visando a um fim específico (que no caso é cessar a situação de *bullying*), porém esta não é a reação natural, íntima e sincera de quem sofre uma intimidação ou constrangimentos.

Você acaba se acostumando a algo que não é normal. Acaba aprendendo a lidar. Eu geralmente só ignoro, acho que é a melhor maneira. Hoje em dia, essas coisas não me afetam mais.(**Maria**)

-

Eu me fazia de muda, muda, cega, doida. Me magoava muito, me deixava muito triste, eu ficava muito triste por que eu não queria que as coisas acontecessem dessa forma. (...) Naquele momento ali a pessoa tava jogando na minha cara isso, todo mundo rindo e eu dava uma de doida, fingia que nem tava ligando, sabe? Mas por dentro, assim, eu era capaz de passar um dia, uma hora... A não ser que uma amiga minha tentasse conversar comigo sobre outros assuntos pra me fazer espairecer. Ai eu conseguia só um pouco, sabe? (...) Eu acho que não é a melhor maneira, tem que ser falado, tem que ser mostrado, mas a turma é muito infantil, é muito infantilizada. A turma leva tudo na brincadeira. Até a própria pessoa que sofre, se magoa mas leva na brincadeira.(**Judith**)

Outra parte das meninas entrevistadas afirmou que agiu bem diferente quando sofreu *bullying*. A reação dessas, muitas vezes, chegando a um embate físico, foi sentida por elas como o ponto de mudança daquelas situações específicas, quando o *bullying* finalmente parou.

Às vezes eu trago a culpa muito pra mim, mas eu prefiro seguir em frente. Pra quem sofre bullying, tem que se posicionar em relação a isso, porque só param se você se posicionar. No dia que você levantar sua cabeça e dizer “Não! Para por aqui! Eu não quero mais sofrer isso. Mesmo que isso vire um trauma um dia, no momento eu vou ser mais forte que isso.”. Não tipo, dar um murro e num sei que, não tentar ignorar, mas me posicionar em relação a isso, entendeu? A pessoa que faz isso só faz porque você se mostra mais frágil, então você tem que se posicionar em relação aquilo e dizer “não, eu não vou mais deixar fazerem isso comigo”. Mas claro que tem pessoas que não conseguem e acabam sendo mais fracas que eu. Pra essas pessoas que são mais tímidas, que não conseguem se posicionar, tem que procurar uma ajuda, de diretor, de num sei que. E a direção tem que se mostrar presente nesse momento pra criança. (...)

Porque quem passa por isso se sente muito fragilizado. (Frida)

-

Ai o professor falou, reclamou. Ai certo, só que um continuou. Ai um continuou, por isso que eu dei nele ano passado. Ai ele parou na hora. Ai depois que eu enfrentei a menina ela foi e também parou de mexer comigo. Depois que ela viu que eu não ia ficar quieta e que eu não ia agüentar mais aquilo, eu fui pra cima dela. (...) Se tu ta me atacando, ai eu vou e fico recuada, tu vai vê que eu to me sentindo... e vai atacar mais. Então se eu mostrar o meu lado forte e te retrucar, eu vou conseguir fazer você parar. Por que se eu ficar encolhidinha, se eu ficar me sentindo inferior, ai acho que tu vai se sentir melhor com isso. (Ângela)

-

Aos 14 anos eu bati num menino da minha escola por que ele tinha me xingado e tava botando apelidinhos e botando esses papeis atrás das costas, dizendo varias coisas ruins. Eu bati nele porque eu tava com ódio de tudo aquilo. Não era ódio só dele, mas ódio de tudo aquilo que tava acumulado. Então eu precisava extravasar e eu tive que bater nele. (...) Foi bom ter batido nele porque soltei toda minha raiva, todo meu rancor que eu tinha guardado todos aqueles anos. Essa reação foi importante porque me fez ser a pessoa que eu sou agora. A pessoa que prefere não ligar e se importar com as coisas mais importantes do mundo sem ser cabelo, corpo, roupa... Ser família, dinheiro, no máximo, importante, dinheiro... Mas obviamente a família e os amigos, isso é o que a gente vai levar pra vida até a nossa morte e tal. Eu acho que é isso que me fez pensar mesmo, me fez refletir, que eu não ligo mais pra isso. Vou sofrer isso? Sim, vou sofrer isso, mas não vou ligar por que um dia vai acabar. (Bárbara)

Entendemos que a violência física não deve ser um caminho encorajado nessa situação, pois ela não resolve a conjuntura estrutural a qual pertence, o que pode causar apenas ainda mais violência em diferentes instâncias. Porém, neste cenário e para estas meninas, foi a partir da coragem para ter essa reação que conseguiram se livrar dos abusos cometidos por seus pares.

4.3.6 Entendimentos sobre Gênero

Conversar sobre gênero se mostrou uma tarefa bastante simples, pois em certa medida todas reconhecem as opressões que sofrem unicamente pelo fato de serem mulheres (independente de se considerarem feministas ou não) e a maioria tem uma elucidação precisa sobre a temática. Como não poderia deixar de ser, algumas trouxeram que o primeiro lugar que sentem o peso da questão de gênero é na instância familiar.

Eu sempre ajetei a casa quando meu irmão tava lá deitado no sofá e tipo, eu ficava cobrando isso, só que eu vi que não ia adiantar, que eu sempre ia fazer as coisas e meu irmão nunca ia fazer nada. Eu já falei que isso é errado, já falei que isso era machismo, por que do mesmo jeito que eu tenho que fazer as coisas... Minha mãe, minha mãe trabalha o dia todinho e de noite ela faz o almoço pra vender no outro dia. Meu pai chega e se ele fizer alguma coisa é besteira. Deita e fica lá assistindo televisão. Se ele vê que mainha tá precisando de ajuda, por que ele não vai? Porque sempre eu que tenho que ir?(Ângela)

Das sete meninas entrevistadas, só duas participam de grupos (virtuais ou presenciais) de discussão sobre questões relacionadas a gênero: um sobre mulheres gamers³¹, alguns sobre movimento feminista propriamente dito. Essa experiência se mostrou essencial na medida em que foram se identificando enquanto feministas e se apropriando das discussões acerca de gênero, levando-as a questionar inclusive suas opressões diárias.

³¹ Pessoas que jogam online.

Participo de uns grupos virtuais, de meninas que jogam (jogos virtuais). Esses grupos nos fortalecem muito, você que tipo, o que as meninas passam, o que a gente tem que passar... Isso ajuda muito, a gente vê que não é, que a gente não tem que aceitar aquilo. A gente tem que mostrar a nossa voz, mostrar pra o que a gente veio e tal. Então ajuda muito, de N formas. (...) Enquanto feminista eu vejo que eu não tenho que aceitar o que a sociedade me impõe. Eu posso ser bem mais que aquele círculo em que eles colocam a gente. Eu posso ser bem mais do que isso. Então eu vejo a diferença em muitas pessoas, quando eu vejo que a mulher se priva muito em relação a algo porque o homem diz isso. E eu vejo que não é bem assim, que a gente não tem que se reprimir por causa disso. (Maria)

Uma das entrevistadas fez ainda uma fala sobre a época da ocupação e a ligação que ela faz a esse momento de maior entendimento das questões de gênero. Como que ocorressem pequenas e grandes revoluções pessoais, entre pessoas que seriam o estereótipo improvável de viver nesse cenário, e que foi possível graças à metodologia de diálogo conferida nas ocupações de 2016.

A ocupação foi muito boa porque a gente conseguiu influenciar algumas pessoas aqui da própria escola que a gente, mulher, pode sim ta a frente de qualquer coisa que tiver. A gente pode ta a frente de uma presidência, de um Senado, pode ta a frente de tudo, entendeu? Independente de qualquer coisa. E a gente influenciou muitas meninas que tinham o pensamento assim.(...) Essas minhas colegas que são evangélicas, elas antes tinham medo de falar, de como elas se sentiam enquanto a religião, do quanto a religião oprimia elas, de quantos familiares também, o que elas não gostavam de vestir e o que elas gostavam. Elas não falavam! E elas começaram a debater isso em casa, falar o que elas achavam, independente do que vão aceitar ou não vão aceitar. É a voz delas! É o direito delas de falar. Começaram a ter uma visão completamente diferente, começaram a aceitar como elas são, se elas são negras, “vou me aceitar do jeito que eu sou, negra; eu vou usar meu cabelo afro; eu vou usar coisas que mostrem que eu sou negra, que antes eu não poderia porque eu tinha vergonha de usar”, sabe? Eu acho muito interessante! (Simone)

Um outro ponto que apareceu com bastante força, de forma especial em uma participante específica, foi o peso que a questão estética traz para as mulheres em

qualquer ambiente. O peso da pressão no ambiente familiar aparece lado a lado, mais uma vez com as questões de *bullying* na escola.

- Minha mãe pode não gostar de mim dessa forma, mas quem sabe um dia eu emagreça e faça ela feliz pelo menos um pouquinho, né? (...) Eu chego a olhar no espelho e fico pensando como eu queria ter outro corpo, como eu queria ser magra e minha vida seria diferente, minha mãe ia gostar e todo mundo ia me respeitar, todo mundo ia me tratar de uma forma diferente.

- Tu acha que te tratam de outra maneira por ser gorda?

*- É claro, se fosse, vamos dizer assim... Se fosse uma menina magrinha, mesmo que chamassem na escola de “rata” e tudo, pelo menos eu ia ser magra, eu não ia sofrer tanto bullying como eu sofro, porque eu sei, mesmo que não falem na minha cara eu escuto de tudo que é lado. Então, é uma forma ali... Porque eu não queria viver assim, queria o que? Passar pela minha.. Porque eu era magra quando era pequena, eu era muito magra. Eu já sofria bullying porque eu era magra e tinha um bundão, então todo mundo ficava olhando minha bunda e tirando onda com a minha bunda. Eu acho que eu comecei com 9 anos, tinha um bundão. Ai foi quando cresceu os peitos, com 11 anos. Ai foi com 11 anos que começou todo mundo a olhar pros meus peitos. (...) Quando era as meninas eu deixava, porque era minhas amigas e tal, agora quando era os meninos é claro que é uma falta de respeito. Então eu quero me sentir bem com meu corpo, não quero que ninguém me viole de uma certa forma.(**Bárbara**)*

O padrão de beleza, magro e eurocentrado, se apresenta como uma busca impossível para a grande maioria de mulheres do mundo inteiro, bem como uma meta constante desde a mais tenra idade. Para além das questões pessoais de cada menina com seu corpo e sua aparência, há ainda a felicidade vendida como certa e desejável, especialmente através da mídia. Às meninas desviantes desse padrão sobra não se reconhecer nem no plano ficcional, nem na vida real, comparando-se a seus pares.

Eu sempre fico reparando nas meninas que namoram e tal... Elas são lindas, elas são magras! Então de certa forma os garotos vão olhar mais pra elas. (...) Se um menino quisesse tirar alguma coisa de mim seria só os meus seios e colocar numa menina magra. Ai eu penso assim, se um dia eu conhecer alguém ele não vai gostar de mim por inteiro, ele só vai gostar dos meus seios, no caso do meu corpo. Então eu penso em namorar? É claro, eu penso em namorar. Mas eu também me preocupo porque minha

mãe fica dizendo “ah, não tire fotos de biquíni, não tire fotos de maiô, não poste fotos no facebook”, ai eu fico pensando nisso e quando aparece alguns garotos no facebook pra falar comigo é claro que eu vou falar com eles normal, mas se ele me perguntar se eu vou ficar com ele eu digo “vou não porque eu não te conheço”, e eu estou com aquela foto que ta mostrando meus seios. Então, literalmente, ele não me conheceu, ele não gostou de mim daquela forma, ele só gostou do meu corpo. Então eu não quero ter esse tipo de relacionamento, eu quero que eu conheça alguém e se ele gostar mesmo de mim, que ele fique comigo. Que ele não veja meu corpo primeiro, que ele veja a minha personalidade.

Ainda que através de um duro discurso sobre si própria, apresenta-se aqui também elementos que são as sementes de um pensamento empoderador: “Eu posso não ser o padrão de menina que os meninos desejam, mas isso não vai me fazer contentar-me com qualquer um. Eu quero alguém que goste de mim pelo que eu sou e não por partes do meu corpo”. Atualmente não há como falar de gênero sem falar sobre os movimentos de empoderamentos que estamos vivenciando e conseguimos escutar as meninas também sobre este tópico.

4.3.7 Resiliência e Empoderamento

Com a intenção de entender os processos de auto-reflexão das meninas acerca das situações de *bullying* por elas sofridas, iniciamos o quarto e último bloco de perguntas questionando o que o *bullying* havia trazido para elas.

O bullying foi uma experiência que tipo, nada é em vão né? Uma hora você vai ter que vê o lado bom. Acho que isso doeu muito, e acho que hoje eu percebo que eu fui forte de não ter entrado em depressão, de não ter me cortado, não ter chegado a esse extremo.(Ângela)

-

O bullying me fez ser mais forte e jamais pensar em fazer isso com outra pessoa.(Frida)

-

Acho que o bullying me trouxe muita resiliência. Acho que se ocorrer de novo eu vou saber lidar. Antes, se eu fosse mais nova, acho que eu ia só chorar. Não ia saber o que fazer, ia ficar perdida. Mas agora eu acho que me fez ficar mais forte em relação a N

coisas. Me fez saber tipo, a hora de retrucar e a hora de não retrucar. A hora de saber levantar a voz e a hora de ficar “ta”. (Maria)

O teor das respostas mostra que as meninas conseguem tirar uma visão positiva de uma situação de adversidade. O sofrimento causado pelo *bullying* é transformado aqui em ensinamento, que reflete nelas próprias e em seus pares. A idéia de “superação” também é revisitada e reformulada, sendo entendida como um processo que não se deixa para trás por completo, mas que se aprende a conviver sem uma dor latente. Resiliência é a palavra que define este processo.

Acho que isso nunca se supera não. Supera por que... Quando aquilo tudo acaba, acho que você acaba esquecendo mais, mas sempre vai ta ali. Então superar, superar, acho que nunca supera. Mas a gente consegue dar uma esquecida. Porque amizades né, você vai criando novos laços, vai percebendo que as pessoas tão ali pra você, entendeu? Você percebe que pode contar com as pessoas, que nem sempre você vai sofrer, então você consegue criar confiança em outras pessoas. Aquilo ta sempre ali, mas você vai esquecendo porque coisas boas vão acontecendo. (...)O fato de eu ta aqui, de sobreviver a cada dia, de ignorar sempre que meu pai falava alguma coisa, ou que eu escuto alguma coisa, ou que algum menino me faz muito mal, ou meu eu me faz mal, acho que isso é uma forma de resiliência. (Frida)

-

Se eu pudesse voltar no tempo eu acho que não mudaria essas coisas ruins que aconteceram, eu ia permitir de novo que isso tudo acontecesse, porque eu acho que todas elas me transformaram no que eu sou hoje e tudo isso que eu passei vai ajudar, numa hora ou noutra, em alguma coisa, nem que seja ajudar meu filho algum dia com isso ou até no trabalho, ou até outra pessoa que precisar. Eu acho que eu agradeço por isso ter acontecido comigo. (Nísia)

Os processos de resiliência acontecem em concomitância com outro de igual importância tanto para o âmbito individual quanto para o social. Empoderar significa atingir uma certa emancipação individual, que de alguma maneira também abala as estruturas do ser coletivo. Sendo uma palavra que está bastante em uso, especialmente

após o que vem sendo conhecido como a “Primavera Feminista”³², empoderamento ganhou um significado ainda mais particular quando relacionado à questão das mulheres.

Não obstante, meninas e mulheres de todas as idades se apropriaram do termo e inundaram suas redes sociais, especialmente as virtuais, mas não só, com palavras de ordem no que significa uma nova onda do feminismo. Perguntadas sobre o que entendiam por empoderamento, as participantes desta pesquisa mostraram que este é ainda um conceito em constante renovação, indo do micro ao macro com a mesma relevância.

*Acho que empoderamento é você se colocar na sociedade, se impor na sociedade, como você realmente é. Tipo, eu sempre quis, antes, ter o cabelo alisado por que achava maravilhoso jogar o cabelo assim de lado. Só que tipo, eu percebi, conversando com a minha mãe e meu pai... Por que minha prima alisa o cabelo, aí quebrou o cabelo dela todinho... Eu percebi que eles sempre estavam certos em não deixar eu fazer isso no meu cabelo. Acho que é mais pelo fato de ter padrões de beleza. E hoje, graças a Deus eu estou aqui empoderada, tenho várias referências cacheadas, negras também, de cabelo crespo, acho isso muito bom. (...) (Essa representatividade) ajuda muito! Eu consegui me sustentar mais por que assisto negras no Youtube, assisto a negras, mulheres negras, autoestima, empoderamento, um bocado de tema, mulher negra na sociedade, cabelo cacheado, transição, todas essas coisas!(**Ângela**)*

-

Empoderamento é quando a gente mostra que a gente tá aqui pra algo. Não é só pra ser da casa, cuidar do marido e ter seus filhos. A gente serve pra bem mais do que isso.

*A gente veio pra botar o Brasil pra frente!(**Maria**)*

-

*Empoderamento é quando você consegue se auto-conhecer e além de tentar transmitir isso pras pessoas é não deixar que elas mudem aquilo que você é. De você procurar sempre tanto o seu melhor quanto o seu crescimento, seja espiritual ou emocional ou humano mesmo. Mas não em questão financeira, em relação às pessoas mesmo. (...) É você ter certeza daquilo que você é e ponto.(**Nísia**)*

-

³² <https://thinkolga.com/2015/12/18/uma-primavera-sem-fim/>

Empoderamento é primeiro você se reconhecer, se sentir bem consigo mesma, pra depois fazer as quebras com as outras pessoas.(**Judith**)

-

“Empoderamento pra mim é isso, é você olhar pro espelho e você poder dizer a si mesmo, não precisar escutar dos outros, ‘eu sou bonita, eu consigo, eu posso, independente de qualquer coisa, do que as pessoas vão dizer ou não vão dizer, quem tá no controle da minha vida sou eu, então eu vou dizer pra onde ela vai se direcionar, mesmo tendo outras pessoas que vão influenciar isso, eu sou o controle maior. Então eu sei ir, eu sei me adaptar, eu sei como deixar ela funcionar’. (**Simone**)

Defendemos a tese que uma menina empoderada de suas características identitárias tende a não permanecer numa situação de *bullying*. Ela consegue fazer uma quebra no ciclo de violência imposto pelo/a autor/a justamente por não se enxergar enquanto vítima de sua identidade. Esse é um processo lento que exige uma auto-reflexão constante. Apesar disso, identificamos em alguns discursos características desse processo se iniciando de maneira natural e precisa.

“Eu quebrei o padrão de tudo, não liguei pra nenhum padrão. Gosto de ser quem eu sou, mesmo que eu seja gorda, criança, feia, cabelo ruim... De certa forma eu segui em frente, mesmo que seja pesado às vezes, mesmo que me magoe, mesmo que eu chegue chorando. Eu sei que chorar faz mal, mas faz bem também. (...) Vou continuar superando, é claro que vou continuar sofrendo, por que é a vida, a gente sofre, mas depois a gente supera. Mas é assim, é a nossa vida, nos temos altos e temos baixos...”(**Bárbara**)

-

Eles evitam fazer piada comigo porque eu me posiciono muito em relação a isso, sério. Eu não gosto, eu não dou liberdade, eu já corto. Eu sou muito observadora, então qualquer nome que eu escuto, o meu, eu já viro e digo “o que é?”. Porque eu sou assim, tipo, meu pai fazia muita mer... E eu odeio bullying, desde pequena eu sofro bullying, então hoje em dia a maneira d’eu me defender é cortando isso, entendeu? Se alguém tá fazendo piada sobre mim ou alguma coisa, sei lá, coisas aleatórias hoje em dia, eu já faço “Que foi? Qual o problema?”. Sempre resolve. Porque eu não gosto de deixar... Não mais, pelo menos não mais deixar pra trás, gosto de resolver agora.

(**Frida**)

-

Eu acho que a gente só se sente bem com a gente mesmo quando perceber que... tipo, eu que tenho que me amar, entende? Quando eu tenho esse amor próprio, de dizer assim “Não, eu não mereço passar por essa humilhação, então não aceito isso. Não vou mais deixar ninguém pisar em mim, me maltratar”. Acho que você tem que se amar mais que ao próximo.(Ângela)

CONCLUSÃO

5. CONCLUSÃO

A gênese desta pesquisa se deu a partir de nossa intenção em entender processos de resiliência e empoderamento aos quais meninas que sofreram *bullying* experienciaram. Para tal, foi cuidadosamente pensada uma metodologia que abarcasse o rigor científico e o aporte emocional que a temática demandava. A transdisciplinaridade combinada com técnicas de coletas etnográficas nos deram a estrutura necessária para que isso fosse possível. Foi através de questionários, rodas de diálogo e entrevistas semi-estruturadas que escutamos as narrativas que compõem este trabalho.

Cinco palavras delinearam nosso trabalho de maneira a dar forma a nossos objetivos, foram elas *Escola, Bullying, Gênero, Resiliência e Empoderamento*. Conseguimos, junto com as meninas participantes da pesquisa, pensá-las, discuti-las, desconstruí-las, revisitá-las e entendê-las um pouco melhor, a partir do momento em que fizemos o mesmo caminho sobre as histórias que iam surgindo acerca de cada temática.

Os dados que foram coletados na pesquisa empírica e aqui apresentados mostraram-se alinhados à bibliografia (FANTE, 2005) previamente consultada, referente à temática do *bullying*. Conseguimos confirmar que uma alta porcentagem de meninas se identifica enquanto alvo de *bullying*, este ocorrido no passado ou no tempo corrente, pois ele acontece em qualquer escola de qualquer parte do mundo, tendo a grande maioria dificuldades de procurar ajuda em outras instâncias, como família ou gestão escolar.

O alarmante percentual de meninas que viram colegas sofrendo *bullying* em ambientes escolares (92,05%) e a ínfima parcela que declarou ter tomado alguma atitude sobre a situação (9,46%) mostram que não há um canal seguro e eficaz de comunicação entre família e escola com seus jovens. Também foi percebido uma grande dificuldade em se reconhecer enquanto autora de *bullying*, visto que 69,66% das meninas disse nunca haver praticado. Corroborando com a literatura, 92,59% das participantes disseram que cometeram *bullying* a partir de xingamentos, exclusão e apelidos.

Além disso, o alto índice de meninas que afirmou não haver na escola nenhuma campanha de conscientização sobre *bullying*, mas que considera importante esse tipo de iniciativa (64,04%) demonstra uma significativa necessidade em falar sobre o assunto. É bem verdade que a temática tem se popularizado, que os estudos sobre

bullying no meio acadêmico vem crescendo consideravelmente nas duas últimas décadas e que a mídia tem tocado no assunto com relativa frequência, porém pouco se tem feito no terreno onde efetivamente o problema acontece.

Ainda que receba atenção de pesquisadores e demais profissionais da educação, a escola continua pouco discutida com seus/suas principais sujeitos/as: os/as alunos/as. Discutir o conceito de escola, seu espaço, sua serventia, metodologia e uma possível e primordial atualização são essenciais para que a educação cumpra seu papel emancipador e não continue com uma formação passiva e acrítica, com um tom demagógico que em nada serve o jovem do século XXI.

Esse espaço, configurado como o que temos hoje, acaba por ser terreno fértil para que a agressividade inerente ao ser humano seja erroneamente expressada das mais variadas formas, dando origem a um leque de violências diárias, sendo o *bullying* apenas uma delas. Uma prática tão comum, em algumas ocasiões bastante sutil, o que inclusive dificulta sua identificação, mas que causa danos por vezes irreparáveis a quem o sofre.

O *bullying* toma os ares de vilão sendo identificado como causa de várias tragédias ao redor do mundo, como o tão conhecido caso da escola Columbine nos Estados Unidos em 1999, bem como o ataque de 2011 à escola Tasso da Silveira, em Realengo-RJ. No primeiro caso, dois alunos entraram numa escola portando armas e bombas, além de terem deixado um carro com explosivos no estacionamento, mataram 12 alunos/as e um professor e feriram mais 21 pessoas, se suicidando em seguida. No segundo caso, Wellington Menezes de Oliveira entrou armado na escola que havia estudado matando 12 estudantes e deixando 13 feridos, também se matando posteriormente.³³

Esses são apenas dois dos muitos casos onde alvos de *bullying* chegam a um extremo de tirar a vida de outras pessoas ou, por causa da perseguição, a sua própria. É a violência diária que aparece na forma de “uma briga boba entre crianças”, ou “uma piada sem maldade”, ou ainda “uma brincadeira normal”, violências essas não conversadas, não discutidas, tratadas com a falta de atenção aparentemente comum à vida acelerada da pós-modernidade, que culmina numa tragédia, pessoal e/ou social.

Além disso, o *bullying* cometido contra meninas tem características bem peculiares que exige um olhar mais apurado e uma maior atenção para entender. Se

³³ <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/04/bullying-motivou-87-de-ataques-em-escolas-diz-estudodos-eua.html>

bullying é também uma demonstração de poder, pelas mais variadas razões, é necessário entender como as meninas agem nesse processo. De acordo com a literatura sobre o tema, meninos tendem a usar força física quando menores e intimidações diretas quando adolescentes para mostrar que dominam determinado espaço. Entendemos, a partir da bibliografia existente e corroborada com essa pesquisa, que meninas tendem a utilizar de exclusão social, fofocas e intrigas, sendo quase inexpressiva a presença de violência física de meninas para com outras meninas.

Tivemos a oportunidade de provocar as meninas participantes a questionar seus papéis em suas relações com outras meninas, se eram simultaneamente alvo e autoras e a partir desse exercício de auto-reflexão pensar em como melhorar o clima escolar, tão caelejado por essas violências diárias. Incitando-as a refletir sobre seus processos, conseguimos ir mais afundo nas questões centrais desse projeto: como conseguiram sair da condição de alvo de *bullying*? Como se dá o desenvolvimento de resiliência e empoderamento em meninas alvo de *bullying*?

Nossos encontros em forma de rodas de diálogo e as entrevistas individuais com algumas participantes nos revelaram meninas muito fortes, que conseguiram se impor diante das ocorrências de *bullying* que sofreram e que consideram a reação, seja ela física ou interna, a melhor maneira de lidar com a situação. Também ficou evidente que o processo de empoderamento, este que acontece de dentro para fora, é essencial para se ter qualquer reação.

Ou seja, podemos inferir que, de acordo com as participantes, uma menina em situação de *bullying* começa seu processo de empoderamento ficando segura dos traços identitários que a levam a sofrer o *bullying* em primeira instância, a partir disso consegue reagir à violência que é voltada contra ela e com um cenário mais ameno tende a se tornar resiliente sobre todo o processo. A violência sofrida não pode ser apagada, porém coabita com as demais lembranças de maneira harmoniosa, como algo que no fim das contas teve uma serventia por levar a diferentes aprendizados.

Entendemos que essas duas palavras-chave, empoderamento e resiliência, podem ser lidos aqui como elementos impulsores e um caminho possível para se discutir o *bullying* por uma ótica mais positiva, centrada na resolução de conflitos. Com este trabalho não tivemos uma intenção salvacionista, sabemos que há um contexto complexo e *complexus* que circunda esse universo, ao qual precisamos estar atentos antes de discutir a temática. Porém, podemos considerar o fortalecimento de vínculos entre o eixo família-jovem-escola como um caminho possível para problematizar a

questão, fazer esse/a jovem ser escutado/a e diminuir a incidência de autores e, consequentemente, de alvos. Aqui intentamos apenas abrir espaço e fornecer material para que esse movimento aconteça.

Ao escolhermos tratar desse assunto trazendo os processos de resiliência e empoderamento que essas meninas passaram para superar (neste ponto empregado no sentido de conviver em paz com as cicatrizes que ficaram) as situações de *bullying* que viveram, estamos levantando a bandeira do “Sim, é possível se recuperar sem sucumbir a isso”, uma mensagem relevante para as meninas que ainda estão em sofrimento devido a esta situação.

Acreditamos ser seguro dizer que esta é mais do que uma pesquisa que deu origem a uma dissertação. Aqui também se encontra um claro e firme posicionamento político contra os desmandos que a educação vem sofrendo no Brasil, especialmente a partir do golpe de 2016. Este também é um manifesto político em oposição a projetos como Reforma do Ensino Médio, Lei da Mordança, proibição e recolhimento de livros didáticos com a falácia de uma “ideologia de gênero” e a sepulcral Escola Sem Partido.

Entendemos que se faz absolutamente necessário tratar desse momento pelo que ele é: um golpe contra a democracia e contra a popularização de espaços educacionais, como a universidade pública, que antes era nicho de uma classe economicamente mais favorecida. É preciso não esquecermos que uma educação pública e de qualidade é direito garantido por lei e que promover nessa escola um terreno fértil para que germine criticidade é também nossa responsabilidade. Nossa bandeira se levanta por uma escola que fomente democracia, respeito, empatia e que prepare seus/suas alunos/as para a luta em busca de justiça social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, L. G. F.; BARRERA, S. D. **Manifestações de Bullying em Diferentes Contextos Escolares: um Estudo Exploratório**. *Psicol. cienc. prof.* [online], vol.37, n.3, p. 669-682, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703002922016>.

ALARCAO, I. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALKIMIN, M. A. (org.). **Bullying: Visão Interdisciplinar**. São Paulo: Alínea, 2011.

AQUINO, J. G. "Alunos-problema" versus alunos diferentes: avesso e direito da escola democrática. **Pro-posições**. v. 12. n. 2-3 (35-36).jul.-nov. 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643998/11447>

AQUINO, J. G. **Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos**. São Paulo: Summus, 2000.

ARANTES, V. A. **Afetividade e Cognição: Rompendo a dicotomia na educação**. Publicado originalmente em OLIVEIRA, M. K ; TRENTO, D.; REGO, T. (org). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. Disponível em: <<http://hottopos.com/videtur23/valeria.htm>>

BANDEIRA, C. de M.; HUTZ, C. S. **Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros**. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo. Volume 16, Número 1, p. 35-44 Janeiro/Junho de 2012.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução: Maria J. Álvares, Sara B. Santos, Telmo M. Baptista. Porto Editora: Porto, 1994

BOURDIEU, P. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 6ª Edição. 2003
BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. – 10. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2011.

BRASIL. Lei Nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Acessado em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm>

BRASIL. LEI Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm

BRITO, M. de S. T.; COSTA, M. da. **Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro.** Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 45 set./dez. 2010. Disponível em:
<http://www.redalyc.org/html/275/27515491008/>

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BUTLER, J. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo".** In LOURO, G. L. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Editora Autentica. 2ª Edição. Belo Horizonte, 2000.

CALHAU, L. B. **Bullying: o que você precisa saber: identificação, prevenção e repressão.** Niterói: Impetus, 2009.

CANAVEZ, F. **A escola na contemporaneidade: uma análise crítica do bullying.** Psicol. Esc. Educ. [online], vol.19, n.2, p.271-278, 2015. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192832>.

CHALITA, G. **Pedagogia da amizade: o sofrimento das vítimas e dos agressores.** São Paulo: Gente, 2008. _____. Educação: a solução está no afeto. São Paulo: Ed. Gente, 2004.

CHALITA, G. **Pedagogia da amizade: bullying - o sofrimento das vítimas e dos agressores.** São Paulo: Editora Vozes. 2007.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia.** 12 ed. São Paulo: Ática, 2000.

CORTEZ, M. B.; SOUZA, L. **Mulheres (in)Subordinadas: o Empoderamento Feminino e suas Repercussões nas Ocorrências de Violência Conjugal.** Psicologia: Teoria e Pesquisa. Vol. 24 n. 2, p. 171-180, 2008.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAE – v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007.** Disponível em:
<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpaef/article/view/19144/11145>

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs). **Violência nas escolas e políticas públicas.** Brasília, DF: UNESCO, 2002.

DEBERT, G. G. Poder e Ética na pesquisa social. **Ciência e Cultura, vol.55 no.3. São Paulo, July/Sept. 2003.** Disponível em:
http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252003000300019

DESCARRIES, F. **Teorias Feministas: libertação e solidariedade no plural.** IN: SWAIN, T. N. (org.). Feminismos: Teorias e Perspectivas. Texto de História: Revista do Programa de Pós-graduação em História da UnB, Brasília: UnB, vol.8, n.1/2. 2000.

ELIAS, Norbert. **Envolvimento e alienação**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1998.

FABRICIO, B. F. **Mulheres Emocionalmente descontroladas: Identidades Generificadas na mídia contemporânea**. D.E.L.T.A., 20:2, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/delta/v20n2/24269.pdf>

FACCO, L. **Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da educação infantil**. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 141-158.

FAJARDO, I. N.; MINAYO, M. C. de S.; MOREIRA, C. O. F. Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 761-774, out./dez. 2010.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: verus, 2005.

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

FAUSTO-STERLING, A. **Dualismos em duelo**. Cad. Pagu [online]. 2002, n.17-18, pp.9-79. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332002000100002>.

FERREIRA, H. M. **A literatura na sala de aula: uma alternativa de ensino transdisciplinar**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

FERREIRA, H. M. As abordagens disciplinar e transdisciplinar e as práticas pedagógicas. In FERREIRA, H. M. (Org.). **A Educação Integral e a Transdisciplinaridade. Coleção RENAFORM – UFRPE. Livro 04, 1º Edição. Setembro de 2016B**.

FONSECA, S.; SILVA, A.; TEIXEIRA FILHO, J. G. **O Impacto do Ciberativismo no Processo de Empoderamento: O Uso de Redes Sociais e o Exercício da Cidadania**. Desenvolvimento em questão. Editora Unijuí, ano 15, n. 41, out./dez., 2017.

FOUCAULT, M. **O Sujeito e o Poder**. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramallete. ed. 27. Petrópolis: Vozes, 1987

FRANCISCO, M. V.; COIMBRA, R. M. **Análise do bullying escolar sob o enfoque da psicologia histórico-cultural**. Estud. psicol. (Natal) [online]. vol.20, n.3, p.184-195, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/1678-4669.20150020>.

FREIRE, A. N.; AIRES, J. S. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do Bullying. **Psicologia Escolar Educacional**. Vol. 16, no. 1. Maringá, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572012000100006>>

FREIRE, T.; TAVARES, D. **Influência da autoestima, da regulação emocional e do gênero no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes**. Revista de Psiquiatria Clínica. Portugal; 38(5):184-8, 2011.

FREITAS, L. de; MORIN, E.; NICOLESCU, B. **Carta da Transdisciplinaridade**. Portugal, Convento da Arrábida, 6 de novembro de 1994. Disponível em: <http://www.gthidro.ufsc.br/arquivos/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE.pdf> .

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Mathias Lambert. Editora Zahar, 4^o Edição, 1982.

GONÇALVES, L. A; TOSTA, S. P.(orgs). **A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GUARESCHI, A. P. SILVA, M. R. da. (Coord.). **Bullying: Mais Sério do que se imagina**. 2^a. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, EDIPUCRS, 2008.

HIRIGOYEN, M-F. **Mal-estar no trabalho: redefinindo o assédio moral**. Tradução de Rejane Janowitz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

HOOKS, Bell. **Feminism is for everybody: passionate politics**. Cambridge, MA, 2000.

HOROCHOVSKI, R. R.; MEIRELLES, G. **Problematizando o conceito de Empoderamento**. Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia. Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais – NPMS. UFSC, Florianópolis. ISSN 1982-4602. Abril de 2007.

JUSTO, A. P.; NOVAES LIPP, M. E. **A influência do estilo parental no stress do adolescente**. Boletim Academia Paulista de Psicologia [em linha]. São Paulo, Brasil - V. 30, no 79, p. 363-378. Julho-Dezembro, 2010.

KOEHLER, S.M.F. **Violência psicológica: um estudo do fenômeno na relação aluno-professor**. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2003.

LARROSA, S. M. R. **Resiliência: um novo paradigma que desafia a reflexão e a prática pastoral**. 2008. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18361/18361.PDFXXvmi=>>

LEON, O. D. **Adolescência e juventude: das noções às abordagens**. In FREITAS, M. V. de (Org.). Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais. 2^a ed. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

LOPES NETO, A. A. Bullying comportamento agressivo entre estudantes. J. Pediatra, vol.81 no.5. Porto Alegre Nov. 2005 Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.1590/S0021-75572005000700006>

LOPES NETO, A. A. **Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes.** Jornal de Pediatria. vol. 81. Nº5 (Supl), 2005.

LOPES NETO, A. A. SAAVEDRA, L. H. **Diga não ao Bullying: Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes.** Passo Fundo; Battistel, 2008.

LOURO, G. L. **Pedagogias da sexualidade.** In: LOURO, G. L. (Org.) O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 4-24
LUGONES, M. **Rumo a um feminismo descolonial.** Estudos Feministas, Florianópolis, p. 935-952, setembro-dezembro/2014. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>>.

MALDONADO, M. T. **Bullying e cyberbullying: o que fazemos como o que fazem conosco?** Ed. 01. São Paulo: Moderna, 2011.

MARTINS, E. C. **Idéias e tendências educativas no cenário escolar: Onde estamos, para onde vamos?** Revista Lusófona de Educação, 7, 71-90, 2006. Disponível em:
<http://www.redalyc.org/html/349/34900705/>

MATA DIZ, J. B.; MARTINS, T. P. **Acoso Escolar y la Protección de los Derechos de los Niños y Adolescentes.** Educ. Real. [online], vol.42, n.3, p.1001-1018, Epub 12-Jun-2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623657597>.

MELILLO, A. **Resiliência e Educação.** In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. *et al.* Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, p. 87-101, 2005.

MENEGOTTO, L. M. de O.; PASINI, A. I.; LEVANDOWSKI, G. **O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos.** Revista Psicologia: teoria e prática, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 203-215, maio/ago. 2013.

MESQUITA, C.; RIBEIRO, F.; MENDONÇA, L.; MAIA, A. **Relações Familiares, Humor Deprimido e Comportamentos Autodestrutivos em Adolescentes.** Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente. Lisboa, n.º 3, 2011.

MICHAUD, Y. **A violência.** Coleção Princípios e Fundamentos. São Paulo: Editora Ática, 1989.

MIDDELTON, J.; ZAWADSKI, M. L. **Bullying estratégias de sobrevivência para crianças e adultos.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

MILANI, F. M.; JESUS, R. de C. D. P. de (Orgs.). **Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas.** Salvador, BA: INPAZ, 2003.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 28ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

MIRANDA, H.; FERREIRA, H. M. e GOMES, V. **Especialização em Direitos da Criança e do Adolescente: Desafios e Conquistas da Formação Permanente**. Editora Imprima. Recife, 2016.

MÓNICO, L. S.; ALFERES, V. R.; CASTRO, P. A.; PARREIRA, P. M. A **Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa**. Investigação Qualitativa em Ciências Sociais. Volume 3. Atas CIAIQ, 2017. Disponível em: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447/1404>

MORIN, E. **Educação e Complexidade: Os Sete Saberes e outros ensaios**. In ALMEIDA, M.C. e CARVALHO, E.A. (org.). 6.ed. São Paulo: Cortez, 2013.
MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2006.

NASCIMENTO, M. A. G. do; SILVA, C. N. M. **Rodas de Conversa e Oficinas Temáticas: experiências metodológicas de ensino-aprendizagem em Geografia**. Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, Porto Alegre, 2009.

NEGRÃO, T.; VISCARRA, S. **Tecnologias de informação e comunicação como ambiente de empoderamento de gênero**. Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia, UFSC, Florianópolis, Brasil Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais – NPMS. Abril de 2007.

NETO, A.L. **Diga não ao bullying**. 5ed. Rio de Janeiro, ABRÁPIA, 2004.

NEVES, J. G. **Cultura escrita e narrativa autobiográfica: implicações na formação docente**. In: CAMARGO, Maria R. R. M. de.; SANTOS, Vivian C.C. (collab). *Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

NUNES, M. F. HERMAN, T. B., AMORIM, C. **Um estudo sobre Bullying na Cidade de Curitiba**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009.

OLWEUS, D. **Bully/victim problems in school: Facts and intervention**. European Journal of Psychology of Education, Vol. XII, ItD 4,495-510 e. 1997.

OLWEUS, D. **Bullying at school**. Oxford USA: Blackwell Publishing, 1998.

OLWEUS, D. **Conductas de acoso y amenaza entre escolares**. Madrid: Morata, 1998.

ORRICO, A. **14 dados que mostram a persistência da violência contra a mulher no Brasil**. Outubro de 2015. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/14-dados-que-mostram-a-persistencia-da-violencia-contr-a-mulher-no-brasil>

PENKALA, A. **A mulher é o novo preto: pensando identidades a partir das representações arquetípicas de gênero na série Orange is the new black**. Trabalho apresentado IV SIGAM – Simpósio Internacional Gênero, Arte e Memória em novembro de 2014.

PEREIRA, S. A. M.; MOURÃO, L. **Identificações de gênero: jogando e brincando em universos divididos**. Motriz, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 205-210, set./dez. 2005.

PERNAMBUCO. **Lei 13.995**, de 22 de dezembro de 2009. Acessado em: <<http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=1&numero=13995&complemento=0&ano=2009&tipo=TEXTATOUALIZADO>>

PESCE, R. P.; ASSIM, S. G.; SANTOS, N.; OLIVEIRA, R. de V. C. de O. **Risco e Proteção: Em Busca de Um Equilíbrio Promotor de Resiliência**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Vol. 20 n. 2, p. 135-143. Mai-Ago de 2004.

RISTUM, M. Bullying escolar. In: **ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J.Q. (orgs). Impactos da violência na escola: um diálogo com professores [online]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, p. 95-119, 2010.**

ROLIM, M. **Bullying: o pesadelo da escola um estudo de caso e notas sobre o que fazer**. Dissertação. UFRGS. Porto Alegre, 2008.

ROST, M.; VIEIRA, M. S. **Convenções de gênero e violência sexual: a cultura do estupro no ciberespaço**. In: Contemporânea | Comunicação e Cultura - v.13, n.02. p. 261-276, Maio-Ago 2015.

SANTOS, A.; SOMMERMAN, A. **Complexidade e Transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 16 ed. Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento, 2010.

SARLET, I. W. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SETTON, M. da G. J. **Família, escola e mídia: um campo com novas configurações**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 107-116, jan./jun. 2002.

SILVA, A. B. B. **Bullying. Mentres perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, G. de J. **Bullying: Quando a Escola não é um Paraíso**. Disponível em: <http://www.mundojovem.com.br/bullying.php>.

SILVA, J. M. A. de P. e. **Cultura Escolar, Autoridade, Hierarquia e Participação: alguns elementos para reflexão**. Cadernos de Pesquisa, nº 112, março/ 2001 Cadernos de Pesquisa, nº 112, p. 125-135, maio/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16104.pdf>

SILVA, M. L. de A.; TAQUETTE, S. R.; COUTINHO, E. S. F. Sentidos da imagem corporal de adolescentes no ensino fundamental. **Rev. Saúde Pública, vol.48 no.3. São Paulo, Junho de 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-8910.2014048005083>**

SIMMEL, G. **A metrópole e a Vida Mental**. In Velho, O (org.). O Fenômeno Urbano. Rio de Janeiro, Zahar Editores, p. 11-25, 1976.

SIMMONS, R. **Garota fora do jogo: a cultura oculta da agressão nas meninas**. Rio de Janeiro: Editora Rocco Ltda. 2004.

SOUSA, C.; MIRANDA, F.; NIETO, M. C. L.; DORES, R. **Educação para resiliência**. Revista Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 11, p. 26–40. Jan./Jun. 2014.

SOUZA, A. C. A. A. de; MORAES, I. O. de; CORDEIRO, R. A.; CYSNEIROS, J. R. A. **Vídeos do YouTube como ferramenta didática no ensino superior de Publicidade e Propaganda**. XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Curitiba, 2009.

SOUZA, J. M. de; SILVA, J. P. da; FARO, A. **Bullying e Homofobia: Aproximações Teóricas e Empíricas**. Psicol. Esc. Educ. [online], vol.19, n.2, p.289-298, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192837>.

TAVARES, J. **Resiliência e Equilíbrio Emocional na Escola**. Revista Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 11, p. 65–78. Jan./Jun. 2014.

TOGNETTA, L. R.; BOZZA, T. L. **Cyberbullying: quando a violência é virtual - Um estudo sobre a incidência e sua relação com as representações de si em adolescentes**. In: GUIMARAES, A. M.; PACHECO E ZAN, D. D. Anais do I Seminário Violar: Problematizando juventudes na contemporaneidade. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2010.

TOGNETTA, L. R. P. **Violência na escola: os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos**. In: Pontes, Aldo; De Lima, V. S.: Construindo saberes em educação. Porto Alegre: Editora Zouk, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais – A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Ed. Atlas SA, 1987

VALADARES, L. Os dez mandamentos da observação participante. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. *On-line version*. Vol.22 no.63 São Paulo, Feb. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092007000100012>

VARGAS, C. P. **O desenvolvimento da resiliência pelas adversidades da escola**. Revista Espaço Acadêmico, Nº 101. Outubro de 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/index>

ANEXOS

1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do projeto: O *BULLYING* E AS MENINAS: UM ESTUDO TRANSDISCIPLINAR SOBRE A VIOLÊNCIA ENTRE PARES NA ESCOLA ³⁴

Pesquisadora responsável: Flávia Maria dos Santos Vasconcelos

Orientador: Prof. Dr. Hugo Monteiro Ferreira

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE/ Fundação Joaquim Nabuco

Telefone para contato: (81) 99733-2026

E-mail: flaviamaria.sv@outlook.com

Nome _____ do _____ voluntário:

E-mail: _____ R.G. _____

O/A Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “O *BULLYING* E AS MENINAS: UM ESTUDO TRANSDISCIPLINAR SOBRE A VIOLÊNCIA ENTRE PARES NA ESCOLA”, de responsabilidade da pesquisadora Flávia Maria dos Santos Vasconcelos, sob orientação do Prof. Dr. Hugo Monteiro Ferreira. Neste documento explicaremos brevemente o tema, problema de pesquisa, objetivos, metodologia e a relevância de nossa pesquisa a fim de obter a sua autorização para utilização dos dados obtidos, através das técnicas e instrumentos utilizados, em relatórios e artigos de circulação científica.

³⁴Os documentos aqui estão apresentados tal qual foram enviados/ aplicados, não passando pelas correções que posteriormente ocorreram sobre os títulos e alguns termos.

A violência é um tema que preocupa e movimenta em busca de soluções pessoas dos mais variados setores da sociedade. Dentro das escolas há um tipo de violência específica que ganha cada dia mais espaço nas discussões acerca de Direitos Humanos, Educação e ambiente escolar: o *bullying*. Podemos entender como *bullying* o conjunto de práticas violentas (sejam elas de caráter físico, moral, relacional, eletrônico, etc) que acontecem de forma repetitiva, intencional e sem nenhum motivo aparente, evidenciando uma relação desigual de poder. Dentro desse cenário ainda contamos com algumas peculiaridades, o *bullying* praticado por e contra meninas, por exemplo, tem um caráter diferenciado, aparecendo majoritariamente sob a forma verbal (tanto na infância quanto na adolescência), que inclui fofocas, exclusão do grupo social e apelidos.

Este trabalho tem a intenção de investigar especificamente o *bullying* cometido contra estes sujeitos, as meninas, sob uma ótica Transdisciplinar (que leva em consideração a complexidade do assunto e tenta não dicotomizar as situações). Queremos analisar se os possíveis processos de empoderamento dessas meninas estão relacionados à resiliência (entendido aqui como a capacidade de regeneração depois de situações estressantes). Para tal, pretendemos conversar com meninas que estejam entre o último ano do Ensino Fundamental (9º ano) e o primeiro ano do Ensino Médio.

Em termos metodológicos, nossa coleta de dados ocorrerá a partir da utilização das seguintes técnicas: a) grupos de discussão sobre *bullying*, violência contra mulher e empoderamento; b) narrativa autobiográfica; c) entrevistas semi-estruturadas. Pensar uma educação que englobe essas situações de maneira a trazer essa conjuntura, colocá-las em evidência e apresentar outra matriz de pensamento sobre a problemática nos move a levar essas questões adiante. Os dados coletados através dos instrumentos e das técnicas (observações e entrevistas), serão utilizados apenas para fins de pesquisa científica. Gostaríamos de ressaltar ainda que garantiremos o **anonimato** de todos os sujeitos que irão contribuir com a investigação, inclusive da instituição escolar envolvida.

Eu, _____, RG nº _____/_____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Recife, _____ de _____ de 2017.

(Assinatura do/a participante)
responsável)

(Assinatura do/a

(Testemunha)

(Testemunha)

2- Questionário utilizado na primeira etapa da pesquisa empírica

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES**

Dados de identificação

Título do projeto: O *BULLYING* E AS MENINAS: UM ESTUDO
TRANSDISCIPLINAR SOBRE A VIOLÊNCIA ENTRE PARES NA ESCOLA

Pesquisadora responsável: Flávia Maria dos Santos Vasconcelos

Orientador: Prof. Dr. Hugo Monteiro Ferreira

Instituição a que pertence a Pesquisadora Responsável: Universidade Federal Rural de
Pernambuco – UFRPE/ Fundação Joaquim Nabuco

Telefone para contato: (81) 99733-2026

E-mail: flaviamaria.sv@outlook.com

Identificação da voluntária:

E-mail: _____ Série:

Entendendo com *Bullying* o conjunto de práticas violentas (sejam elas de caráter físico, moral, relacional, eletrônico, etc) que acontecem de forma repetitiva, intencional e sem nenhum motivo aparente, responda as questões abaixo:

- 1) Você já sofreu algum tipo de *Bullying* na Escola?
- A) Sim
 B) Não (Passar para a pergunta 9)
- 2) Quando foi a última vez que você sofreu algum tipo de *Bullying* na Escola?
- A) Hoje
 B) Na última semana
 C) No último mês
 D) No último ano
- 3) Que tipo de *Bullying* você sofreu? (Marque quantas achar necessário)
- A) Fui empurrada, chutada e/ou bateram em mim
 B) Fui apelidada, riram de mim, me excluíram
 C) Contaram mentiras, fofocas ao meu respeito e todos/todas ficaram sabendo
 D) Fui ameaçada
 E) Outros. Explique:

- 4) O/a agressor/agressora estava:
- A) Sozinho/Sozinha
 B) Em grupo
- 5) Como você se sentiu quando isso aconteceu? (Marque quantas achar necessário)
- A) Não me incomodei
 B) Me senti assustada e não queria mais ir à escola
 C) Fiquei com vergonha de conversar com alguém
 D) Quis me vingar
 E) Outros. Explique:

- 6) Quanto tempo durou a situação de *Bullying* que você sofreu?
- A) Um dia
 B) Uma semana
 C) Um mês
 D) Um ano ou mais
- 7) O que você fez quando sofreu *Bullying* na Escola? (Marque quantas achar necessário)
- A) Eu chorei
 B) Falei com Diretor(a)/ Coordenador(a)/ Monitor(a)
 C) Eu me defendi
 D) Não contei pra ninguém
 E) Conversei com meus pais
 F) Conversei com outras pessoas. Quem:

- 8) Algum/Alguma colega tentou impedir que você sofresse *Bullying*?
- A) Não, eles/elas não sabiam
 B) Não, eles/elas sabiam, porém nenhum/nenhuma me ajudou
 C) Sim, tentaram ajudar, mas a situação só piorou

- D) Sim, tentaram ajudar e o *Bullying* diminuiu
- E) Sim, eles/elas me ajudaram e não aconteceu mais
- F) Outros:

- 9) Você já viu alguma colega sofrer *Bullying* na Escola?
- A) Sim
- B) Não (Passar para a pergunta 11)
- 10) O que você fez quando presenciou a situação?
- A) Não fiz nada pois fiquei com medo
- B) Eu não ajudei, mas gostei de ver
- C) Pedí aos/as agressores/agressoras que parassem
- D) Outros. Quais:

- 11) Você já praticou *Bullying* com alguma colega?
- A) Não
- B) Todo dia
- C) Só uma ou duas vezes
- D) Algumas vezes no último mês
- E) Algumas vezes no último ano
- 12) Que tipo de *Bullying* você praticou?
- A) Bati, dei pontapés
- B) Quebrei algum bem material, peguei dinheiro dela
- C) Coloquei apelidos, xinguei, exclui
- D) Espalhei mentiras e/ou fofocas
- E) Outros. Quais:

- 13) O que você sentiu quando praticou *Bullying* contra outra colega?
- A) Me senti bem
- B) Senti que ela merecia ser castigada
- C) Me senti mal
- D) Senti pena da colega
- E) Outro. Qual:

- 14) Há na sua Escola alguma campanha, debate, informações sobre o *bullying*?
- A) Sim, mas ninguém leva a sério
- B) Sim e consideramos muito importante
- C) Não há, mas eu acho que deveria
- D) Não há e eu não acho que funcione

15) Você se sente a vontade para conversar sobre o assunto com pessoas da gestão de sua Escola?

- A) Sim, inclusive procurei pessoas da gestão quando sofri/ vi alguém sofrendo *bullying*
- B) Sim, todos e todas são muito acolhedores, mas nunca foi preciso
- C) Não, pois tenho vergonha
- D) Não, pois nunca senti abertura para esse tipo de conversa

- B) Sim, pois há muitos problemas entre a gestão e os/as alunos/alunas
- C) Não, de modo geral todos e todas convivem bem
- D) Outro:

16) Você considera sua Escola um ambiente hostil?

- A) Sim, pois há muitos problemas entre os alunos e alunas

17) *Cyberbullying* é o *bullying* que acontece especificamente na internet. Você já foi ameaçada, insultada, perseguida com mensagens nas redes sociais, telefone e/ou email?

- A) Sim
- B) Não

18) Conte resumidamente o acontecimento:

19) Na sua opinião, por que as pessoas praticam *Bullying* umas com as outras?

20) Resiliência é a capacidade que nós temos de reagir perante as adversidades da vida e conseguir

- se restabelecer. Você se considera uma pessoa resiliente?
- A) Sim
 - B) Não

21) Ao se deparar com uma situação de adversidade (aborrecimento, problema, transtorno, contratempo, obstáculo) com normalmente você age?

22) Diante de uma situação de fracasso, você aceita e segue em frente ou tende a mergulhar em sentimentos negativos (culpa, tristeza, decepção, luto) por um longo período de tempo (meses ou anos)? Explique:

- 23) Das situações listadas abaixo, assinale as que você faz/pratica:
- A) Mantenho um diário
 - B) Leio com frequência
 - C) Faço atividade física
 - D) Exercito minha Espiritualidade
 - E) Medito
 - F) Durmo bem
 - G) Gosto de acordar cedo
 - H) Tenho uma rotina consistente que me faz bem
 - I) Mantenho uma alimentação saudável
 - J) Consigo me concentrar nas atividades que desempenho sem maiores problemas
 - K) Normalmente sou uma pessoa positiva e feliz
 - L) Não costumo ter problemas pra me adaptar em situações fora da minha zona de conforto
 - M) Tenho amigas e amigos com quem posso contar

B) Não

- 26) Você já passou por alguma situação de discriminação por sua condição de gênero (ser mulher) ou por sua orientação sexual?

A) Sim. Qual

B) Não

- 24) Por quais situações abaixo você já passou:
- A) Depressão
 - B) Ataques de Pânico
 - C) Crises de ansiedade
 - D) Nunca passei por nenhuma

- 25) Você já tomou algum medicamento para essas situações listadas acima?

A) Sim. Qual

3- Roteiro das Rodas de diálogo

1ª Roda: Escola

- O que vocês acham da escola?
- Como vocês se sentem na escola?
- Qual o maior problema da escola na opinião de vocês?
- Como vocês solucionariam esse(s) problema(s)?
- O que vocês acham que falta na escola?
- Qual o modelo de aulas que melhor se encaixa na sua maneira de aprender?
- Explicar o conceito de gestão democrática e perguntar se elas acham que suas vozes são ouvidas.
- Como definem o acompanhamento psicológico que a escola oferece? (se não oferece, o que acham disso)

2ª Roda: *Bullying*

- Como foi a história mais marcante de *bullying* que vocês lembram de terem sofrido?
- Quando vocês entenderam que o que sofriam era *bullying*?
- Qual a reação de vocês ao sofrerem *bullying*?
- Pras meninas que afirmaram já terem visto outros/as colegas sofrendo *bullying*: o que vocês fizeram? Como se sentiram?
- Para as meninas que afirmaram já terem praticado *bullying* com alguém: o que motivou vocês? O que te fez parar?
- Vocês se sentiram a vontade para conversar com a gestão sobre *bullying*?
- Conseguiram te ajudar?
- Houve algum trabalho de conscientização sobre o assunto?
- Vocês já foram vítimas de *cyberbullying*?
- Como lidaram com a situação?

3ª Roda: Gênero

- Você acha que existe uma rivalidade entre as mulheres?
- Como lida com essa situação?
- Culpabilização das mulheres/ homens como prêmio
- Focar nas diferenças sem achar que ninguém é melhor

- Você acha que existe um modelo de mulher boa e um modelo de mulher ruim?

Exemplifique cada um

- O estímulo a essa rivalidade
- Como essa rivalidade influencia no clima da escola?
- Os ideais de mulher (delicada, vaidosa, submissa)

4ª Roda: Resiliência e Empoderamento

- Resiliência não é só superação
- Quem se considera resiliente e por quê?
- O que vocês acham que faz de alguém uma pessoa resiliente?
- Algumas proposições pra se pensar a resiliência:
 - Consigo seguir em frente apesar dos problemas que tenho na vida?
 - Consigo me adaptar quando há mudança de planos?
 - Tomo boas decisões?
 - Continuo tentando?
 - Consigo aprender com meus erros?
 - Consigo pedir ajuda?
- O que é empoderamento para vocês?
- Como vocês acham que as pessoas conseguem se empoderar?

4- Roteiro das Entrevistas Semi-Estruturadas

1º Bloco: Perguntas sobre a vida pessoal

Família, ambiente familiar, clima de casa, amigos, viagens, livros lidos, filmes vistos, músicas que gosta, séries de TV, sonhos, frustrações, projeções profissionais.

2º Bloco: Perguntas sobre a vida escolar

Trajetória escolar, disciplina que se identifica, disciplina que não se identifica, o que é bom na escola, o que é chato, qual a relação da escola com seu momento emocional, com quem conta na escola, como é o clima na escola, a quem contaria se sofresse *bullying* lá.

3º Bloco: Perguntas sobre *Bullying*

O que fazer nessa situação, como é possível sair da situação de intimidação, o que a gente sente quando nos humilham/agredem/perseguem, o que o *bullying* trouxe para você, como conseguiu sair da condição de vítima/agressora.

4º Bloco: Perguntas sobre empoderamento

Protagonismo, posição como mulher/adolescente/cidadã, se participa de algum grupo de mulheres ou que discuta questões relacionadas a gênero, o que entende por empoderamento, como acha que as mulheres podem ajudar umas às outras a se empoderarem.